



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Programa de Maestría y Doctorado en Música

Facultad de Música

Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico

Instituto de Investigaciones Antropológicas

LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS DE LA OLLIN TOCAN, CANTAN, BAILAN Y ...

HABLAN

Reflexiones de las niñas y los niños en torno a las experiencias que promueven el disfrute
en su aprendizaje musical

Tesis

Que, para optar por el grado de
Maestra en música (Educación musical)

Presenta

Marisol Bazaldúa Alarcón

Tutora

Dra. María de Lourdes Palacios González

Ciudad de México. Enero 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Declaro conocer el Código de Ética de la Universidad Nacional Autónoma de México, plasmado en la Legislación Universitaria. Con base en las definiciones de integridad y honestidad ahí especificadas, aseguro mediante mi firma al calce que el presente trabajo es original y enteramente de mi autoría. Todas las citas de obras elaboradas por otros autores, o sus referencias, aparecen aquí debida y adecuadamente señaladas, así como acreditadas mediante las convenciones editoriales correspondientes.

Tabla de contenido

	1
Agradecimientos	4
Prefacio	6
Capítulo 1. Configuración de la investigación	11
1.1 Planteamiento del problema	11
1.1.1 Disfrute en la Escuela de Iniciación a la Música y la Danza (EIMD)	13
1.2 Pregunta de investigación	19
1.2.1 Preguntas secundarias	19
1.3 Objetivo general	20
1.3.1 Objetivos específicos	20
1.4 Hipótesis.....	21
1.5 Estado del conocimiento.....	21
1.5.1 Criterios de búsqueda	22
1.5.2 Acerca del disfrute en contextos escolares.....	24
1.5.3 La voz de las niñas y los niños en la investigación musical.....	27
1.5.4 El cuerpo.....	35
1.6 Enfoque metodológico	37
1.6.1 Pertinencia de la etnografía.....	40
1.6.2 Entrada al campo	42
1.6.3 Recolección y análisis de la información.....	44
Capítulo 2. Conceptos teóricos	46
2.1 Música y disfrute.....	46
2.1.1 El disfrute	49
2.1.1.1 Estado de fluidez.....	50
2.1.1.2 Estar en el elemento.....	51
2.1.2 Conceptos relacionados con el disfrute.....	53
2.1.2.1 Emoción.....	53
2.1.2.2 Sentimiento.....	54
2.1.2.3 Motivación.....	55
2.1.2.4 Interés.....	56
2.2 El cuerpo, lugar donde se sienten las emociones	58

2.2.1	Breve revisión histórica del cuerpo.....	59
2.2.2	La educación del cuerpo en México.....	61
2.2.3	Los cuerpos de las niñas y los niños y el movimiento.....	63
2.2.4	El lugar del cuerpo en la escuela.....	64
2.2.5	Antropología del cuerpo	65
2.2.6	La música, un aprendizaje del cuerpo	67
2.2.7	Movimiento corporal en la educación musical.....	71
2.3	La infancia.....	73
2.3.1	Definiendo la infancia.....	75
2.3.2	La Infancia en la historia	78
2.3.3	La preocupación por tomar en cuenta la voz de las niñas y los niños	83
2.3.4	Visión de la infancia desde una “nueva sociología”	84
2.3.5	Escuchando a las niñas y los niños desde diversas disciplinas.....	87
Capítulo 3. El lugar donde las niñas y los niños tocan, cantan y bailan		93
3.1	La Escuela de Iniciación a la Música y la Danza (EIMD)	93
3.1.1	Antecedentes históricos	97
3.1.2	Creación del Programa Nacional De Iniciación a la Música y a la Danza	99
3.1.3	Escuela Piloto de Iniciación a la Música y la Danza (EPIMD).....	102
3.1.4	Antecedentes de la formación área de Música y Danza Tradicional Mexicana.....	106
3.1.5	Evolución del plan de estudios	108
3.2	Trabajo de campo inicial en la EIMD.....	115
3.2.1	Las juntas plenarias	116
3.2.2	Observaciones de clases, conciertos y eventos	122
3.2.2.1	Fandango y fandanguito.....	123
3.2.2.2	Clase de expresión corporal.....	128
3.2.2.3	Clase de vihuela.....	132
3.2.2.4	Clase de danza tradicional.....	136
3.2.2.5	Clase de conjuntos corales.....	140
3.2.2.6	El mural de la escuela.....	144
3.3	Consideraciones finales	149
Capítulo 4. Las niñas y los niños hablan		150
4.1	Los motivos y las motivaciones hacia el estudio de la música.....	151
4.1.1	Gusto por la música	153
4.1.2	Herencia musical	155

4.1.3	Motivación de las madres o padres de familia	156
4.1.4	Desconocen los motivos por los que ingresaron a la escuela	159
4.1.5	Aspiraciones a futuro	161
4.2	El Significado de la música en sus vidas	164
4.3	Lo que los niños dicen del disfrute	169
4.4	El juego y el movimiento como factores de disfrute en el aprendizaje musical.....	175
4.4.1	Movimiento	175
4.4.2	Juego.....	177
4.5	Los amigos, las amigas, y el sentido de comunidad como factor de disfrute	183
4.6	Las niñas y los niños se expresan por medio de la música.....	191
4.7	Las ideas o sugerencias de los niños para que las clases sean disfrutables.	200
4.8	La importancia del cuerpo en el aprendizaje de la música desde las palabras de las niñas y los niños.....	203
4.9	Consideraciones finales	208
Conclusiones		213
Referencias		219
Índice de figuras		232
Índice de tablas		233
Anexos		234
1.	Consentimiento informado	234
2.	Ejemplo de transcripción de observación de clase y grupo de discusión en clase de conjuntos corales 2° grado.....	235
3.	Ejemplo de transcripción de observación de clase y grupo de discusión en clase de Conjuntos Corales 5° grado.....	245
4.	Ejemplo de transcripción de observación de campo. Entrevista para la elaboración del mural escolar”	260
5.	Entrevista con Sara, estudiante de violín.	271
6.	Entrevista con Johanna (Quinto grado de MC).....	275

Agradecimientos

A la Escuela de Iniciación a la Música y la Danza del Centro Cultural Ollin Yoliztli y cada una de las personas que la integran: estudiantes, docentes, administrativos y padres de familia. Principalmente a las niñas y los niños de la Ollin, quienes motivaron y guiaron esta investigación, gracias por compartir conmigo sus emociones y pensamientos en torno a sus experiencias como estudiantes de música. A las madres y padres de familia que me brindaron su confianza para poder platicar con sus hijas/os en repetidas ocasiones. A la dirección de la EIMD y del CCOY por brindarme todas las facilidades para realizar este estudio, gracias Vicky Montiel, Alejandra Sánchez y Miviam Ruiz. A las maestras y maestros de esta escuela, que gentilmente me brindaron espacios en sus horarios de clase para realizar observaciones y entrevistas con sus grupos. También les agradezco por cada conversación en la que me permitieron ampliar mi visión en torno a lo que yo había podido observar en esta escuela, incluso agradezco a aquellos maestros que aún no lo saben, pero forman parte de este trabajo debido a que sus estudiantes los mencionan como personas importantes para ellos.

Toda mi gratitud para la Universidad Nacional Autónoma de México y al Programa de Posgrado en Música por abrirme las puertas y darme la oportunidad de seguir creciendo profesionalmente. A cada uno de mis docentes, gracias por sus enseñanzas, lecturas y compartir su experiencia, les admiro y respeto enormemente. También quiero agradecer al Dr. Fernando Nava, Mónica Sandoval y Jasmín Ocampo por su trabajo y disposición para apoyarnos.

A mi tutora Lourdes Palacios, por su paciencia y comprensión, por compartir su conocimiento y su tiempo, por las palabras de aliento para culminar la presente investigación.

A mis sinodales Lizette Alegre, Irma Susana Carbajal, Martha Corenstein, Martha Leñero y Mercedes Payán por aceptar ser parte de este proceso tan importante para mí, gracias por

enriquecer esta tesis con sus comentarios y valiosas observaciones, gracias por su tiempo y la calidez humana que han tenido conmigo.

A mis compañeros del posgrado Miriam, Flor, Memo, Sebastián, Male, Edith, Aleyda, Vanesa, Federico y Lupita. Muy especialmente agradezco a Miriam y Flor por todos los momentos compartidos como “tesistas unidas” gracias por sus consejos, sus lecturas, su tiempo y su amistad.

A mis amigos de Justo Sierra por comprenderme siempre que estaba estresada porque tenía tareas, gracias por incluso leer mis tareas y comentarlas conmigo, especialmente a Efraín y Evelyn.

A la Doctora Miriam Carrillo y la profesora Dania Perichart, así como a la Nueva Escuela Justo Sierra, por su comprensión y apoyo durante el tiempo que realicé mis estudios de posgrado. Gracias por creer en mí y contribuir para que pudiera culminar este proceso formativo.

Finalmente quiero dedicar este espacio para agradecer a Dios por la familia que me otorgó, pues he contado con el apoyo y la comprensión de cada uno de sus integrantes. Primero quiero agradecer por quienes ya no están, pero contribuyeron para que yo fuera la persona que soy ahora: mi papá, Tita, Tín y don Armando. A mi mamá Ma. De Lourdes Alarcón, por ser mi ejemplo a seguir, gracias por tus oraciones y preocupación constante por cada miembro de la familia. A mis hermanos Uriel y Moisés y mis cuñadas Sonia y Ely, así como a mis sobrinos Isaac, Axel y Matías, los quiero mucho y me gusta pasar tiempo con ustedes, gracias por comprender todas las ocasiones que me negué a asistir a alguna reunión familiar porque tenía que trabajar en la tesis. A mi tío Alfredo, por todo tu cariño y porque sé que siempre puedo contar contigo. Y a Armando que ha sido mi principal apoyo, gracias por quererme, esperarme y entenderme, aunque en estos momentos solo hable de mi tesis, gracias por escuchar tantas veces mis historias sobre los niños de la Ollin, T.Q.T.

Prefacio

En ocasiones las personas que investigan lo hacen para descubrir cosas sobre sí mismas. No es que se trate de autoindulgencia, sino que es principalmente por medio de uno mismo como se llega a conocer el mundo. (Woods, 1998)

Nietzsche (2014) en su genealogía de la moral, postula que "no nos conocemos a nosotros mismos, nosotros los conocedores" (p. 13), y después recalca la misma idea al reformular la frase diciendo: "de nadie estamos más lejos que de nosotros mismos" (p. 14). Lo anterior me hizo reflexionar que tampoco conocemos a fondo a quienes les intentamos enseñar. En realidad, presuponemos muchas cosas acerca de sus problemas, necesidades, intereses e ilusiones. En pocas ocasiones nos damos el tiempo para saber más de nuestros estudiantes con la intención de ajustar nuestra práctica pedagógica a su vida real. En este ejercicio dialógico en el que busqué conocer, de propia voz de niñas y niños, la valoración que tienen de sus experiencias de aprendizaje musical, me llevé la enorme sorpresa de que, a través de sus voces y sus relatos, pude conocer un poco más de mí misma. Sus experiencias resonaron en mí y me remitieron a mi propia infancia. La voz de estos niños y niñas comenzó a dialogar con la voz de la niña que habita en mí.

A través de este interesante proceso entendí aspectos de mí misma que nunca había cuestionado porque me parecían "normales". Entre otros, por ejemplo, que no toda la población infantil puede acceder al aprendizaje de la música, que no todos tienen la posibilidad de ser escuchados y que, con frecuencia, niñas y niños se ven obligados a callar cuando un adulto habla. Aún más normal me parecía que el goce y el disfrute no son elementos sustantivos cotidianos en muchos espacios escolarizados.

El ejercicio de escucha que realicé me llevó a constatar que cuando se les da la oportunidad a los niños y niñas de expresar lo que piensan, opinan y sienten, es posible aprender sobre la importancia de nuestro trabajo como docentes, y de la forma en que dejamos huella en sus vidas (ya sea de manera positiva o negativa). Esto, sin duda, resulta de enorme interés para la renovación y perfeccionamiento de la práctica en el aula día a día, pues la enriquece con las ideas de cada nueva generación de niñas y niños a los que tenemos la oportunidad de enseñar.

La presente investigación se llevó a cabo en la Escuela de Iniciación a la Música y la Danza (en adelante me referiré a ella por sus siglas EIMD) del Centro Cultural Ollin Yoliztli (en adelante CCOY), desde enero de 2018 hasta marzo de 2020. La escuela en cuestión se ubica al sur de la Ciudad de México y se distingue de otras escuelas de música por la inclusión de la enseñanza de las músicas y danzas tradicionales mexicanas en convivencia con repertorios clásicos occidentales. Todos los estudiantes de esta escuela tienen acceso a los dos tipos de repertorio y a los dos estilos de enseñanza de la música. Es a partir del cuarto grado que el estudiantado decide si continuará sus estudios en el área de Música Clásica (en adelante MC) o en el área de Música y Danza Tradicional Mexicana (en adelante MDTM). La mayoría de las niñas y los niños entrevistados se refieren a esta escuela como “la Ollin”.

El interés por el tema de investigación de esta tesis surgió a partir de mi ingreso a la EIMD para desempeñarme como profesora de solfeo en el año 2012. Una de las primeras cuestiones que llamó mucho mi atención fue observar la actitud de niñas y niños ante el aprendizaje de la música en este lugar. Era destacable su desenvolvimiento en el escenario, la alegría en los salones de clase, pasillos y patio, y la forma en la que las niñas y los niños participaban en las diferentes actividades de la institución, ya fuera cantando, tocando algún instrumento o bailando. Tenía la impresión de que jugaban y se divertían al interpretar su música, parecían disfrutar cada instante de su

experiencia como estudiantes de música. Era posible percibirlo en sus expresiones faciales, en las ganas de participar en clase, así como en la seguridad al presentar en público el trabajo preparado durante el semestre o el ciclo escolar. No era solo un fenómeno sonoro, sino que su actitud era parte de un todo que generaba vínculos y goce.

¿Por qué llamaba mi atención esa percepción de alegría en las niñas y los niños de esta escuela? Ese cuestionamiento me hizo reflexionar sobre mi formación musical pues, aunque siempre he estado contenta con ella, me percaté de que en mi caso había algo que limitaba mi desenvolvimiento al momento de presentarme en público. En varias ocasiones llegué a sentir un temblor en mi cuerpo que me distraía. Esto hacía que mi interpretación sonara angustiada. Por tal razón, quería saber qué pasaba con las niñas y los niños que parecían estar “despreocupados” y, simplemente, disfrutaban haciendo música. Entonces me pregunté ¿de dónde provenía ese disfrute? Fue así que comencé a indagar las razones por las cuales las niñas y los niños manifestaban un gusto, placer o disfrute por asistir a esta escuela de música.

En las indagaciones realizadas una vez iniciada la investigación, las niñas y niños valoraron positivamente diferentes aspectos en su proceso de aprendizaje musical dentro de la escuela que les hacía sentirse bien. El primero de ellos, y el principal, fue la música y lo que esta significa en sus vidas. También valoraron como disfrutables aquellas asignaturas en las que aprendían activamente a través del movimiento, el juego y la interacción con sus compañeros, compañeras, maestros y maestras. Además, destacaron que a través de la actividad musical podían expresarse y ser escuchados. Era la interpretación musical una manera de hacerse notar por los adultos cercanos. En las narraciones de los niños y las niñas el cuerpo y el movimiento fueron elementos recurrentes. Lo anterior fue muy significativo, pues me permitió reflexionar de manera profunda sobre mi proceso de aprendizaje y de apropiación de la música en la cual la conciencia del cuerpo como ente

cognoscente y expresivo no estuvo presente. El ejercicio reflexivo fue sumamente importante, ya que pude reconocer en mi experiencia, por ejemplo, que al cantar tenía claros algunos conceptos como la afinación, el apoyo del diafragma, la relajación o la colocación de la voz, pero todos ellos sólo eran conceptos que, al no tener una correspondencia en la experiencia corporal, generaban una frustración que se manifestaba en mi propio cuerpo (por medio de la tensión muscular, el temblor en las piernas o el nudo en la garganta). Entonces, hizo sentido en mí que las niñas y los niños me hablaran de su cuerpo y que ese dominio del mismo se reflejara a favor de su interpretación musical.

Las percepciones que tuve en mis acercamientos iniciales a la EIMD se fueron transformando desde el primer encuentro en campo. Los estudiantes de esta escuela me enseñaron que había más aspectos de los que yo había observado en un inicio. Por ejemplo, me mostraron que ellos pueden describir la misma práctica de formas tan diversas, que sería un error generalizar y decir que todos disfrutaban las clases de la misma manera. Me ayudaron a despojarme de la idea de que, como “adulta experimentada” y a partir de la interpretación de las observaciones realizadas en sus clases, conciertos o eventos escolares, podría saber y describir, incluso mejor que ellos, lo que les gusta aprender. Me pareció, entonces, fundamental escuchar la voz de las niñas y los niños, y tratar de entender desde su propia experiencia qué es lo que consideran valioso y disfrutable en su iniciación al estudio de la música. También debo reportar que encontré testimonios de algunos participantes en las entrevistas, que refirieron no estar disfrutando su estancia en la escuela, y esas narraciones también forman parte importante de esta investigación, pues no puedo negar las voces de quienes expresan alguna experiencia poco agradable en su proceso formativo.

Estructura y contenido de esta tesis

En el Capítulo 1 se encuentra la configuración de la investigación, en la cual se comprenderán las razones para investigar el disfrute en el aprendizaje de la música que emergieron del estudiantado de la EIMD. Doy cuenta de mis primeras aproximaciones y la transformación que tuvo la hipótesis a partir del encuentro con los niños y las niñas de la Ollin, también realizo una breve descripción del estado del conocimiento y el enfoque metodológico que orientó esta investigación.

El Capítulo 2 contiene los conceptos teóricos que sustentan la tesis. Está integrado por tres apartados: 1) Música y disfrute, 2) El cuerpo, lugar donde se sienten las emociones y 3) La infancia. En el primer apartado expongo la relación del sentimiento de disfrute con la música. En el segundo apartado reviso la implicación del cuerpo en el aprendizaje y la importancia del movimiento, pues el disfrute fue visible en sus disposiciones corporales. En el tercer apartado comparto algunos estudios que se han enfocado en la infancia y de lo poco que se ha escuchado a este grupo etario desde la investigación. Recorro a la nueva sociología de la infancia, surgida ante el interés por dar visibilidad a las niñas y los niños como actores sociales.

El Capítulo 3 está dedicado a la EIMD, hago un recuento de sus antecedentes históricos, la evolución de su plan de estudios y realizo la narración de algunos momentos observados durante el trabajo de campo.

El Capítulo 4 está enfocado en conocer lo que las niñas y los niños que estudian en la EIMD expresaron acerca de las experiencias de aprendizaje disfrutables para ellas/os. Analizo sus motivos de ingreso a la EIMD y el significado de la música en sus vidas, con el fin de comprender la complejidad de las condiciones tanto sociales, educativas, y subjetivas que configuran el disfrute.

Capítulo 1. Configuración de la investigación

1.1 Planteamiento del problema

Es frecuente escuchar que quienes tuvieron la oportunidad de tener formación musical en una escuela de música o conservatorio relaten experiencias tanto positivas como negativas que marcaron su vida como estudiantes. Sin embargo, un aspecto a destacar es que, al recordar los momentos estresantes de la experiencia académica, los relatos son bastante similares. Muchos subrayan la presión por no lograr el nivel técnico requerido para la ejecución de su instrumento, otros refieren que sintieron que no estudiaban lo suficiente para cumplir las expectativas de sus maestros. Incluso algunos más exponen las dificultades experimentadas para conseguir una interpretación perfecta. En otros casos, es usual que perciban una sensación de competencia en la que no se sienten con la seguridad para obtener el mejor lugar. Lo que es verdad es que para muchos de los estudiantes que pasan por tales experiencias estas pueden tener un impacto muy negativo y conducirlos a truncar sus estudios musicales, decidir cambiar de carrera o buscar otras alternativas.

Existen estudios que documentan casos en los cuales el estrés o la ansiedad experimentadas en las escuelas profesionales de música generan una pérdida del disfrute. Por ejemplo, Reynoso (2018) realizó un estudio con 509 estudiantes de música de nivel licenciatura en 10 universidades mexicanas. Los sujetos del estudio manifestaron tener un estrés crónico que los llevaba a un síndrome de sobreentrenamiento musical. Ella comparó este “sobreentrenamiento” con el *burnout*¹, pues ambos producen desmotivación, agotamiento emocional y disminución del rendimiento. La misma autora reportó lo competitivo que es el ambiente musical, desde los procesos de admisión a

¹ El Síndrome de Burnout es un trastorno a consecuencia de un estrés laboral o profesional crónico, y se caracteriza por un estado de agotamiento emocional, una actitud distante frente al trabajo (despersonalización), y una sensación de ineficacia y de no hacer adecuadamente las tareas.

las escuelas, los pocos espacios laborales, la alta tasa de exigencia de perfeccionismo, y la frecuente exposición a la crítica, entre otros.

Zarza et al. (2016) realizaron un estudio con 479 estudiantes de música de grados superiores en España. Encontraron que alrededor de 39% de ellos alcanzaban niveles de ansiedad superiores a la media. Debido a ello consideran que es necesaria una reflexión pedagógica con el propósito de identificar el origen de la ansiedad y con miras a implementar planes formativos curriculares que contribuyan a su reducción. Los autores señalan que la ansiedad escénica puede manifestarse a través de síntomas como fallas en la memoria, pensamientos negativos sobre la actuación o sobre sí mismos, hipersudoración, temblores en las manos, brazos, piernas y rodillas; boca seca y temblor de voz, entre otros.

Lo anteriormente expuesto no solo sucede a nivel profesional o en los estudios avanzados de música, también suele ocurrir en la educación musical infantil. Por lo anterior, es relevante conocer qué es lo que puede llegar a frustrar el deseo por aprender música en una institución especializada en su enseñanza. De ahí la importancia de indagar sobre la propia percepción de los actores para, de esta forma buscar cambios de estrategias o modificar ciertas prácticas como docentes e incluso como instituciones. En este sentido, es aún más relevante conocer aquellas prácticas formativas que resultan placenteras, aquello que los motiva y que disfrutan, es decir, las experiencias de aprendizaje que alimentan el deseo por continuar aprendiendo música. Fueron estas reflexiones a partir de las cuales surgió el interés por conocer las causas del disfrute observado en gran parte de los estudiantes de la EIMD, y quiénes más que los niños y las niñas para ayudarme a comprender la razón de esto.

1.1.1 Disfrute en la Escuela de Iniciación a la Música y la Danza (EIMD)

Las y los estudiantes que asisten a la EIMD cumplen con dos jornadas escolares: la de su escuela regular y la de esta escuela de música y danza. A pesar del doble esfuerzo que esto implica, quienes deciden permanecer en la EIMD buscan cumplir con sus horarios de clases, dedican tiempo de estudio para su instrumento y asisten a los eventos programados por la EIMD asiduamente. La alegría que ellos y ellas manifiestan por acudir a esta escuela tiene varias razones y el objetivo de esta investigación es comprender cuáles son. ¿Se trata únicamente de un interés por la música? ¿tiene que ver con las experiencias de aprendizaje promovidas en la escuela?, ¿qué rol juegan los amigos, maestros y familia en la formación del gusto por asistir a la escuela?

Como ya mencioné anteriormente, en la EIMD se imparten tanto clases de MC, como de MDTM, situación que permite observar distintas formas de aprendizaje en un mismo espacio. La diferencia entre los repertorios e instrumentos también me hizo distinguir entre las personalidades de quienes interpretaban cada tipo de música, lo cual construye ambientes distintos, aun tratándose de estudiantes de la misma edad.

El ejemplo que mencionaré a continuación sucedió durante un concierto de fin de cursos del área de MDTM y otro concierto de fin de cursos del área de MC en junio de 2016. En la presentación de MDTM las niñas y los niños cantaron, tocaron y bailaron, lo que transmitía un ambiente festivo a quienes los escuchábamos. Por su parte, durante el concierto del área de MC pude notar que los cuerpos de las niñas y los niños permanecieron más estáticos. Además, ellas y ellos tenían mucho cuidado de la técnica instrumental y del repertorio que interpretaban. En un primer momento creí que esa “inmovilidad” y preocupación por la postura corporal estaban relacionados con tensión, intranquilidad, pánico escénico o poco disfrute. Esto contrastaba con el

movimiento alegre y la sonrisa en el escenario de los estudiantes de MDTM, lo que consideré como una muestra de que estaban disfrutando más su experiencia en el escenario. Comencé a atribuir este “disfrute” al tipo de repertorio que las niñas y los niños estudiaban y, principalmente, consideré que eran los estudiantes de MDTM los que más disfrutaban sus procesos de aprendizaje en esta escuela. Sin embargo, muy pronto, desde mi primer acercamiento con las niñas y niños de la escuela comencé a darme cuenta que mis ideas y suposiciones eran erróneas.

Para tratar de comprenderlo, entablé una plática con las y los estudiantes de cuarto grado². Les pedía que me describieran sus sensaciones durante la interpretación de su instrumento, ya sea mientras estudiaban, practicaban o se presentaban frente al público. Las respuestas fueron muy diversas, pero coincidían en que la mayoría sentía alegría, emoción y placer. Las dos áreas de estudio MC y MDTM manifestaron su gusto por hacer música. Sin embargo, fue la respuesta de una niña estudiante de guitarra clásica la que más llamó mi atención: “Yo disfruto mucho mientras estoy tocando, me gusta simplemente escuchar el sonido de mi instrumento y me gusta la complejidad de la música que estoy interpretando” (Sofía, comunicación personal, 2018).

La respuesta de Sofía me hizo darme cuenta de lo subjetivo que es el disfrute y que no todas las personas expresan sus experiencias de la misma manera. Tal vez podría observar a alguien interpretando un instrumento y un repertorio clásico con una expresión corporal más seria y concentrada, y eso no significaba que ese estudiante no estuviera disfrutando su práctica o su presentación. Así, el concepto de “disfrute” como yo lo estaba pensando comenzó a transformarse,

² Mi decisión por acercarme primero a los grupos de cuarto grado se debe a que en los primeros tres años de solfeo, se estudia un tronco común en el que todas las niñas y los niños tienen acercamiento a la MC y a la MDTM. Pero es hasta el cuarto grado, donde ellos eligen en cuál de las áreas desean continuar estudiando durante los siguientes tres años de su estancia en la EIMD. Es ahí donde se comienza a notar la diferencia en sus actitudes, repertorios, personalidades y gustos musicales.

lo cual amplió mi perspectiva al respecto. Fue a partir de las respuestas de Sofía y sus compañeros de grupo que dejé de preguntarme si había mayor disfrute en el aprendizaje de la MDTM o el aprendizaje de la MC. En ese momento comencé a preguntarme qué era lo que estos estudiantes estaban disfrutando de su aprendizaje musical en ambas áreas, y cómo, desde sus propias palabras, se describían las distintas prácticas y experiencias de aprendizaje que consideran valiosas. Ya sabía que había un gusto en su aprendizaje musical y un disfrute en la mayoría de ellos, pero quería encontrar aquello que los hacía expresarse con seguridad y confianza al compartir su música. También encontré algunos relatos en los que expresaron no disfrutar su estancia en esta escuela, principalmente por el estrés que les generaba la carga de trabajo entre sus horarios escolares de la primaria, secundaria o preparatoria y la segunda jornada escolar que representa la asistencia a la EIMD. Además, destacaron la gran cantidad de horas de estudio que demanda el dominio de la técnica de su instrumento. En algunos casos hablan de cansancio más que de disfrute.

Es importante mencionar que muchas de las niñas y los niños comentaron que no ingresaron a la escuela por motivación propia, sino por la insistencia de sus familias. Incluso los y las estudiantes mayores reflexionaron sobre sus primeros días en la escuela, y platicaban que al principio a no les gustaba tanto ir, pero poco a poco aprendieron a disfrutarla. Así que surgió un nuevo cuestionamiento en torno a si el disfrute se podía aprender o construir, y sobre cómo se generó este disfrute en el caso de las niñas y los niños que originalmente mencionaban no tenerlo.

Con nuevas observaciones, grupos de discusión y entrevistas, obtuve varias respuestas que describían las prácticas pedagógicas que propiciaban el disfrute en su proceso de aprendizaje. En varios de los testimonios recogidos las niñas y los niños destacaron el movimiento y el juego, como factores fundamentales. Principalmente, los estudiantes más pequeños expresaron disfrutar las actividades educativas en las que no tuvieran que estar “solo sentados y escribiendo”, que es la

forma como la mayoría de ellos describe el aprendizaje en sus “escuelas normales”³. Debido a sus recomendaciones comencé a observar las clases en las que niñas y niños narraban tener momentos disfrutables gracias a que sus cuerpos se movían y tenían contacto con los integrantes de su grupo.

Los estudiantes mayores (de cuarto, quinto y sexto grado) hablaron de las habilidades que habían logrado mejorar, sobre todo en la ejecución de sus instrumentos, como un factor que los hacía sentir bien. Sin embargo, una de las causas más grandes de su sentimiento de disfrute eran las amistades que habían forjado en esta escuela. Mencionaron la importancia de la socialización que podían tener gracias a la música, pues encontraron amistades que compartían sus mismos gustos musicales, además indicaron lo valioso que era para ellos y ellas tener la posibilidad de formar parte de grupos o ensambles en los que escuchaban su sonido en armonía con el de otros. Ellos y ellas también hablaron de la importancia de estar involucrados activamente en las clases, ya fuera por ser tomados en cuenta en la elección del repertorio a estudiar o por el hecho de estudiarlo interactuando con sus compañeros/as.

Cuando las niñas y los niños hablaron del movimiento, el juego y la interacción con sus compañeros y maestros como los factores que los hacían sentir bien, no podían evitar comparar las clases en las que recibían estos estímulos con las que no los tenían. Cuando hablaban de “las clases normales” como aquellas en las que no podían moverse ni expresarse, y después describían una clase o actividad en la que sí podían hacerlo, mencionaban que ahí disfrutaban porque podían ser ellos mismos y eso los hacía sentir bien. Todo lo que los niños enunciaron, lo observo como una forma en que el cuerpo toma preponderancia en el proceso del aprendizaje musical, consideré esto como una muestra de que el aprendizaje está mediado por el cuerpo, un cuerpo vivido, expresivo

³ La mayoría de las niñas, niños y jóvenes de la EIMD, utiliza el término “escuela normal” para referirse a sus escuelas primarias, secundarias o preparatorias en las que estudian por las mañanas.

y social. David Le Bretón (2000) afirma que se aprende más a través de la forma de la enseñanza que de su contenido explícito, pues considera que las y los infantes se abren al mundo del sentido y de las sensaciones, y aprenden con todo su cuerpo.

Como antecedente, y basada en los mismos testimonios de las niñas y los niños, debo comentar que en la actualidad la gran mayoría de las infancias que habitan en la Ciudad de México tienen pocas opciones de movimiento. En mi experiencia como profesora de primaria pude constatar que el mismo sistema educativo busca formar niños pasivos corporalmente, llegando al extremo de prohibirles correr, aunque sea la hora del recreo o estén en el patio escolar, tal como evidenciaron en su investigación Scharagrodsky y Southwell (2007). Asimismo, las niñas y los niños expresaron que la situación de vivienda e inseguridad también ha limitado los espacios para el juego y el movimiento. La calle, que en años anteriores era un espacio de reunión y juegos, ahora es evitada por los peligros que puede representar (Tonucci, 1997 y Köckenberg, 2003). Es así como, en la actualidad, en la Ciudad de México tenemos una generación de niñas y niños cuyas interacciones son principalmente con la televisión, la computadora, los teléfonos celulares y los videojuegos. Por lo anterior, el movimiento corporal se ha limitado al movimiento de los dedos que manipulan estos artefactos. Lo anterior ha provocado tanto problemas de salud, como sociales y educativos (Cohen, 2018 y Köckenberg, 2003). De ahí que las niñas y niños vean con agrado los lugares donde además de aprender algo que les gusta, como la música, tienen espacio para el movimiento. Ahora, estas necesidades de movimiento, juego y socialización ¿cómo son satisfechas por la educación musical?

Según la narración de las niñas y los niños, la música en sí misma constituye un factor de disfrute. Ellos y ellas la nombran como un lugar seguro, una fortaleza en sus vidas, un momento de liberación, de relajación y, sobre todo, como una vía para la expresión. Manifiestan hacer música

para compartir sus emociones y sus sentimientos de manera que, con palabras, en ocasiones, es difícil. También se dan cuenta que cuando se expresan musicalmente suelen ser escuchados por más personas o con más atención que cuando enuncian sus ideas verbalmente. Así, comenzaba a perfilarse una categoría que estuvo presente desde el inicio de la investigación, pero que yo no había logrado identificar: “la expresión”. Con ella, las niñas y los niños indican que cuando hacen música se sienten vistos y escuchados y, que es por esta vía por la cual pueden expresarse. Una de las niñas más tímidas con las que tuve oportunidad de platicar me comentó que le gustaba mucho expresarse. Ella era una de las niñas que buscaba ser tomada en cuenta en el momento de las entrevistas o grupos de discusión, sin embargo, al momento de responder tenía dificultades para expresarse verbalmente, por ello recurría al movimiento de sus manos o las distintas expresiones de su cara para mostrar su acuerdo o desacuerdo con los temas discutidos. Durante una clase ella platicó que era a través de la música que podía comunicarse libremente.

Además de expresarse musicalmente, mencionaron que necesitaban que sus opiniones fueran escuchadas y señalaron que, en muchas ocasiones, no se han sentido tomados en cuenta. Así, al llevar a cabo las entrevistas grupales e individuales y contar con un espacio para expresar sus opiniones, se prestaba, en algunos casos, como un lugar para denunciar lo que les pasaba familiarmente, en sus escuelas primarias o incluso con algún maestro o maestra de la EIMD. Desde un inicio las niñas y los niños mostraron una gran disposición para participar como colaboradores de esta investigación y platicar sobre sus experiencias. Comprendí que eran ellos y ellas quienes buscaban la oportunidad para hablar conmigo de sus vivencias en la escuela. Sin esperarlo, lo que en un inicio comenzó con preguntas específicas dentro de algún salón, se convirtió en largas conversaciones que continuaban en el patio o los pasillos. Por esa razón, decidí que el enfoque etnográfico me permitiría dialogar con las niñas y los niños para encontrar respuestas a las

interrogantes respecto al disfrute en el aprendizaje musical, y que el principal propósito de esta investigación sería comprender cómo ellas y ellos construyen y expresan el disfrute.

1.2 Pregunta de investigación

¿Cuáles son los factores que intervienen en la construcción del disfrute durante el proceso de aprendizaje musical y dancístico, que les permite a las niñas y niños de la EIMD reconocerse y ser reconocidos como sujetos sociales?

1.2.1 Preguntas secundarias

Para responder a esa pregunta comencé por indagar si la música en sí misma producía en ellas y ellos el disfrute en su proceso de aprendizaje. Busqué conocer sus motivos de ingreso a la EIMD y examinar qué significaba la música en sus vidas. En caso de que la música en sí misma no fuera el principal motivo de su disfrute ¿qué experiencias de aprendizaje eran las que consideraban disfrutables y por qué?

De las respuestas de los niños y las niñas surgieron nuevas preguntas: ¿por qué para las niñas y los niños es importante el involucramiento de su cuerpo en movimiento como un factor crucial para el disfrute durante su aprendizaje musical?, ¿de qué manera puede el cuerpo en movimiento favorecer la formación musical de las niñas y los niños?, ¿qué es lo que se hace en la EIMD para promover este tipo de experiencias de aprendizaje?, ¿de qué manera influye en el disfrute de la actividad musical aprender en grupo? y ¿por qué para las niñas y los niños es importante expresarse a través de su música?

1.3 Objetivo general

Describir cómo en la EIMD es construida colectivamente la noción de disfrute a través del proceso de aprendizaje musical, como un fenómeno multifactorial que permite que los niños y las niñas se reconozcan a sí mismos y sean reconocidos como sujetos sociales, con la posibilidad de tener voz y ser escuchados mediante el lenguaje simbólico de la música y la danza.

1.3.1 *Objetivos específicos*

- Conocer los motivos por los cuales los niños y niñas están estudiando música en la EIMD.
- Indagar qué significado tiene la música en la vida de estos niños y niñas.
- Identificar desde el discurso de los y las estudiantes aquellas prácticas, clases o situaciones que contribuyen a que su experiencia de aprendizaje musical sea disfrutable.
- Narrar las experiencias de aprendizaje musical valoradas como factores de disfrute por los niños y las niñas.
- Comprender por qué consideran cada uno de esos factores como importantes, necesarios o disfrutables en su proceso de aprendizaje musical.

1.4 Hipótesis

El disfrute en la EIMD es construido colectivamente a partir de múltiples factores como el desarrollo de habilidades musicales, la libertad de movimiento, el juego, la interacción social, la amistad y la libertad de expresión.

Los factores antes mencionados le dan al estudiantado de música una sensación de ser un agente participativo en su proceso de aprendizaje y no solo un mero observador. Las experiencias de aprendizaje que involucran al cuerpo en movimiento brindan herramientas expresivas, dan seguridad y confianza a las niñas y los niños al compartir la música que han aprendido o compuesto. Lo anterior se puede observar en sus actitudes corporales y expresivas y en la forma en la que interpretan la música en cualquier contexto, ya sea en un escenario, en la clase o en los pasillos de la escuela. Las actividades valoradas positivamente por las niñas y los niños de esta escuela están vinculadas con sus intereses y, a su vez, sus centros de interés tienen una relación directa con sus necesidades expresivas, sociales y de movimiento.

1.5 Estado del conocimiento

Debido al camino que recorrí durante la construcción de mi problema de investigación, las búsquedas que realicé para este estado del conocimiento estuvieron enfocadas, en un principio, a tres áreas: la educación musical, el disfrute en los procesos de aprendizaje y la necesidad expresiva de la infancia. Dentro de los acervos en los que realicé mis búsquedas se encuentran las bibliotecas de la Facultad de Música de la UNAM y del Centro Cultural Ollin Yoliztli. Las bases de datos consultadas fueron: Tesiunam, Bibliounam, CENIDIM, JSTOR, EBSCO-HOST, Redalyc, Academia, Research Gate y Scielo. Sin embargo, la mayor parte de los textos relevantes para esta investigación fueron surgiendo a partir de la revisión de la bibliografía citada por cada autor

consultado. Por ejemplo, a partir de la lectura del libro *Escuchemos a los niños* de Smith et al. (2010), encontré en sus referencias textos sobre sociología de la infancia, que en un inicio no estaban dentro de mis criterios de búsqueda, pero resultaron relevantes para comprender lo que sucede con los niños y las niñas, y sus derechos de participación social.

1.5.1 Criterios de búsqueda

Realicé una búsqueda de trabajos que tomaran en cuenta la voz de las niñas y los niños en contextos escolares con la finalidad de encontrar los factores de disfrute en la escuela o en sus experiencias de aprendizaje. Lo que yo observé y denominé como “disfrute”, fue nombrado de distintas maneras en cada una de las investigaciones, como ejemplo, entre aquellas investigaciones orientadas a la psicología positiva⁴, se relaciona el disfrute con los conceptos de felicidad o bienestar subjetivo⁵. Entre las investigaciones que buscaron comprender el sentimiento de goce, satisfacción, disfrute o bienestar en la escuela, localicé algunos documentos relevantes para la presente investigación (Luna, 2019; Fragoso et al., 2017; Contogiorgakis, 2016; Urbina, 2016; Nava y Méndez, 2015; Hofheinz et al., 2014 y Thoilliez, 2011).

En un inicio fue más complicado encontrar experiencias similares en el ámbito de la educación musical debido a que había comenzado mi búsqueda únicamente en repositorios en español. Sin embargo, a partir de la revisión de *Songs in their heads* de Patricia Shehan Campbell (2010) comencé a conocer el trabajo de otros educadores musicales y etnomusicólogos que se

⁴ El interés de la psicología positiva radica en el estudio del bienestar humano y los factores que contribuyen al mismo. No se trata de la negación del sufrimiento, ni de los aspectos negativos de la vida de las personas, sino que la psicología positiva busca ser un complemento ante el desbalance que se había otorgado en los estudios psicológicos, que habían otorgado mayor énfasis a los aspectos patológicos. (Lupano y Castro, 2010).

⁵ Bienestar subjetivo: se relaciona con la felicidad y la satisfacción con la vida en los términos de los propios sujetos, quienes determinan lo que es para ellos una experiencia placentera (Diener, 1984).

habían interesado por escuchar la voz de niñas y niños para comprender sus mundos musicales (Blacking, 2015, Spruce, 2015, Campbell & Wiggins, 2013; Emberly, 2009, 2013, 2014 y 2015, Minks, 2002, entre otros). Aunque en estos textos no se aborda el tema del disfrute o el placer en el aprendizaje, son investigaciones en las cuales la voz de las infancias fue tomada en cuenta como sujeto y no como objeto de la investigación. Debo mencionar que, como antecedentes a mi investigación, encontré 8 tesis que daban cuenta de la historia de la EIMD y el CCOY, en ellas pude encontrar narraciones de las experiencias profesionales tanto de maestros/as como de psicopedagogas que laboraron o realizaron prácticas profesionales u observaciones en esta institución (Palacios, 2018; Quirós, 2018; Martínez, 2011; Herrera, 2010; Aguilar, 2008; Vilchis, 2007, Solís, 2003 y Flores, 2002). Adicionalmente, localicé textos en los que se encuentran algunas narraciones del trabajo que se realiza con los niños y de la enseñanza de la música tradicional mexicana y/o de la organización de la EIMD y el CCOY (Rubio, 2021; Palacios, Ruiz y Payán, 2021; Palacios, 2021, 2015, 2014, y 2013; Camacho, 2020 y Sturman, 2013). Todos estos textos fueron de gran relevancia para entender las dinámicas internas de la EIMD desde sus inicios, sus objetivos y la visión de sus docentes y o directivos.

Finalmente, para dialogar con las respuestas que las niñas y los niños expresaron sobre el juego, la expresión y la socialización me adentré en los estudios sobre el cuerpo. En ellos se destaca la comprensión del aprendizaje como un proceso corporal que involucra todos los sentidos y el movimiento. Todo ello pude vincularlo con los intereses y preocupaciones que las niñas y los niños habían mencionado. En consecuencia, comencé a buscar lo que se había escrito sobre el cuerpo y la educación en el campo de la pedagogía (Durán, 2017; Restrepo, 2017; Hannaford, 2008; Scharagrodsky y Southwell, 2007), la sociología (le Breton, 2010 y 2000), la antropología (Blacking, 1977) y la música (Shifres, 2015 y 2007; López-Cano, 2014, 2013 y 2005; Castro, 2013;

Davidson & Salgado, 2002; Bowman & Powell, 2007; Pelinski, 2005;). En este estado del conocimiento realizaré sólo un breve resumen de los hallazgos en el apartado 1.5.4 , sin embargo, en el capítulo siguiente estos temas serán abordados a profundidad.

1.5.2 Acerca del disfrute en contextos escolares.

Encontré diversas formas de nombrar el fenómeno que yo observaba en las niñas y los niños de la EIMD. Comprendí que, así como es complejo definir el disfrute, dado que es un sentimiento tan personal, este ha sido nombrado de diferentes formas por distintos investigadores. Magallañes (2010) lo denomina “la experiencia de práctica placentera en la vida escolarizada”.

De forma similar Willems (2011) nombra “trabajo feliz” a la actitud que suelen tener las niñas y los niños que comienzan el estudio de la música. Por su parte, Urbina plantea que no hay aprendizaje si no se involucran todos los sentidos, incluyendo la pasión y el goce. Este autor expresa que cuando se aprende con pasión, actuamos con todo el cuerpo y que “La pasión de aprender, también es goce, deleite, disfrute: se aprende sin las amarras de cumplir con la tarea, sino por voluntad propia, porque nos vino en gana, porque nos gusta” (2016, p. 17).

En ese mismo sentido, al referirse al proceso de aprendizaje. Contogiorgakis (2016) considera que el placer es indispensable y debería ser considerado como un fin en sí mismo. De lo contrario, si la meta fuera únicamente la obtención de un resultado, el saber se volvería únicamente un medio para alcanzar otra cosa.

En el artículo de Hofheinz et al. (2014) se afirma que son raros los estudios que buscan investigar los sentimientos positivos y la forma en que los niños ven sus emociones y sus vidas. Ellos realizaron un estudio que buscaba comprender el concepto de felicidad en los niños y niñas

de cinco a doce años y encontraron que para ellos y ellas es fundamental, para la sensación de un sentimiento de bienestar, la posibilidad de vivir momentos de diversión y romper con la rutina. En la misma línea del artículo anterior, Thoilliez (2011) se planteó las preguntas ¿qué hace que los niños se sientan felices? y ¿cómo podemos utilizar esta información para la educación? Ella realizó su trabajo de campo en cinco escuelas primarias en España en las cuales aplicó entrevistas y cuestionarios. Así, encontró que las narraciones de los niños y las niñas en torno a la felicidad estaban vinculadas con cinco temas principales: 1) uno mismo, 2) la familia, 3) la escuela, 4) la amistad y 5) el mundo de fantasía. Respecto a la escuela los niños y las niñas indican que esta es una experiencia positiva que a veces parecía representar una vía de escape a la monotonía de la vida familiar. La escuela y el patio de la escuela en particular eran percibidos como entornos de relación, de descubrimiento del otro y de conflicto.

Los estudios de Nava y Méndez (2015), así como el de Luna (2019) dan cuenta de los factores que generan felicidad en las niñas, niños y adolescentes en el contexto escolar. Nava y Méndez (2015) realizaron una investigación con adolescentes de entre 15 y 16 años en la zona metropolitana de Guadalajara. Según sus resultados, la mayoría de los y las adolescentes indican que poseen los suficientes factores positivos en su vida para considerarse felices. Además, indicaron que el principal factor que contribuye a la felicidad de este grupo poblacional es la convivencia con sus amigos, seguido de obtener buenas calificaciones y estar en la escuela. Así, podemos notar la importancia de la amistad y el éxito escolar como factores para tener una vida plena en los y las adolescentes participantes del estudio.

Por su lado Luna (2019) considera importante conocer los elementos que generan felicidad infantil en la escuela primaria, pues las niñas y los niños son escolarizados a temprana edad y pasan gran parte de su tiempo en los centros de enseñanza. Luna (2019) considera que se puede fomentar

la felicidad infantil y de esta manera contribuir al mejoramiento social. La misma autora manifiesta que existen dificultades para un estudio como este, ya que no existen instrumentos estandarizados que exploren la felicidad debido a la dificultad que implica su definición y medición.

En sus resultados, Luna (2019) reporta que las niñas y los niños escolarizados definieron la felicidad como una emoción que hace reír y sonreír, utilizaron las palabras alegría, amor y cariño, además, relacionaron la felicidad con “lo que sienten cuando corren y juegan”. Finalmente, vincularon este estado de bienestar con las causas que lo generan. En concordancia con el estudio llevado a cabo por Nava y Méndez (2015) el factor que más generaba bienestar en esta población fue la convivencia con otras personas (amistades, compañeros/as y profesores) el segundo factor fue el juego y el recreo y el tercero fue el aprendizaje (aprender a leer, escribir, trabajar, etcétera), entre otros.

Encontré coincidencias entre las investigaciones llevadas a cabo por Nava y Méndez (2015) y Luna (2019) con las palabras mencionadas por las niñas y los niños de la EIMD en mi investigación. Ambas investigaciones indican que los factores que las niñas y los niños valoran positivamente son los amigos en la escuela y el sentimiento de alegría que les produce correr y jugar (movimiento). Además, ambas establecen un precedente cuantitativo, dado que presentan los datos y le asignan un valor numérico a cada factor para saber cuál es el más altamente apreciado por los estudiantes. Sin embargo, ninguna de ellas profundiza en las respuestas de las niñas, niños y adolescentes consultados para saber cuáles fueron las razones por las que disfrutaban cada aspecto que mencionaron.

1.5.3 La voz de las niñas y los niños en la investigación musical

Gary Spruce (2015) señala que el cuerpo de literatura en inglés en torno a la educación musical y la voz de los estudiantes aun es pequeño. Además, advierte que en un contexto educativo impulsado por el mercado se ha tratado a los y las estudiantes como consumidores. Por lo anterior, se busca promover discursos que señalan los beneficios de la música para el aprendizaje y el desarrollo social o infantil de los niños. Asimismo, menciona que, en Inglaterra, no se ha logrado escuchar la voz de los estudiantes desde la educación musical, situación que ha resultado en la desvinculación de muchos jóvenes de la educación musical escolar. El mismo autor plantea que, cuando se suele escuchar a los estudiantes, se “da voz” solo a algunos, mientras que otros son silenciados, por lo que solo suelen escucharse los mensajes que legitiman el texto proyectado por la escuela. Si como menciona Spruce (2015), la literatura en inglés en torno a este tema es escasa, yo me atrevería a decir que, en español es prácticamente inexistente la investigación que aborde reflexiva y críticamente las experiencias de aprendizaje musical en entornos educativos de los niños y las niñas, de ahí la pertinencia del tema abordado en el presente estudio.

En el campo de la investigación musical que ha tomado en cuenta la voz de las niñas y los niños, encontré que, como menciona Campbell (2010) se ha comenzado un diálogo entre intereses etnomusicológicos y educativos, lo cual promueve una comprensión más integral de las niñas y los niños, la música y la sociedad en general. Ella afirma que los educadores han comenzado a observar y analizar canciones y juegos musicales infantiles desde una perspectiva etnográfica y, yo añadiría que también, a sus modos de aprender música. Sin embargo, a pesar del diálogo entre la etnomusicología y la educación, Campbell (2010, p. 17) sostiene que las culturas musicales de la infancia han sido en gran parte pasadas por alto y poco investigadas por los etnomusicólogos, y raramente han sido estudiadas etnográficamente por los educadores. Siguiendo los planteamientos

de Campbell, Emberly (2014) sostiene que el estudio de las culturas musicales de los niños y jóvenes es un área emergente en la etnomusicología. Denomina “culturas musicales de la infancia” a las distintas maneras en que las infancias se relacionan con la música, aprenden música, adaptan formas musicales específicas y contribuyen a su cultura en contextos específicos. Con estos estudios se trata de reconocer el papel de los niños/as y jóvenes en la creación y mantenimiento de diversas culturas musicales. Esta autora menciona que las investigaciones sobre las culturas musicales de la infancia deben centrarse en las opiniones, ideas y conocimientos de primera mano de los niños/as y jóvenes. En el mismo sentido, Palacios (2016) indica que los educadores musicales necesitamos de la reflexión etnomusicológica, con el fin de tener una mirada más amplia del fenómeno musical. Ella argumenta que el modelo conservatorio ha dado signos de agotamiento y presenta limitaciones considerables para dar respuesta a las necesidades formativas de las jóvenes generaciones.

Uno de los primeros trabajos conocidos y que ha inspirado distintas investigaciones musicales respecto a las niñas y los niños fue la investigación realizada en 1967 por John Blacking sobre los cantos de las niñas y los niños Venda. De hecho, Blacking considera que:

La etnomusicología tiene el poder de revolucionar el mundo de la música y la educación musical siempre que se deje guiar por las implicaciones de sus descubrimientos y se desarrolle como un método de estudio, y no solo como un campo. (2015, p. 35)

Siguiendo el ejemplo de Blacking (2015), Andrea Emberly (2009) realizó su trabajo de campo con las niñas y los niños Venda en Limpopo Sudáfrica con el fin de comprender el significado de la música en la vida de ellos y ellas, y desde sus diferentes experiencias de vida. Ella acudió a las niñas y los niños como sujetos y no como objetos de estudio, y empleó la música como

una herramienta para ingresar al mundo de las infancias de Limpopo. En su tesis doctoral, Emberly (2009) dio cuenta del trabajo de Blacking y concluyó que las y los niños Venda creaban sus propias melodías derivadas de las estructuras melódicas que escuchaban en la vida cotidiana. Asimismo, señaló que "no hay razón para que al menos algunas canciones infantiles no hayan sido originalmente compuestas por niños" (Blacking, 1967, p. 179 citado en Emberly, 2009, p. 29). Un aspecto que puntualiza la autora es que en la investigación de Blacking falta la voz de las niñas y los niños, incluso, se cuestionó si el antropólogo preguntó a las niñas y los niños de dónde provenían las canciones que interpretaban o si él concluyó sus investigaciones únicamente a partir del análisis. A pesar de ello, reconoce que el trabajo de Blacking fue una base concreta sobre la cual ella pudo realizar su propia investigación.

En sus siguientes publicaciones Emberly (2013, 2014 y 2016), destacó la importancia del trabajo etnográfico con niños y niñas y las implicaciones éticas de este tipo de estudios. Enfatizó la ausencia del estudio de las culturas musicales infantiles en el campo de la etnomusicología y puntualizó la juventud de las investigaciones que examinan las prácticas musicales de niñas y niños como sitios de agencia cultural. En *My music, my voice*, Emberly y Davhula (2016), argumentan que representar a las niñas y los niños como "sin voz" es negarles el poder de agencia. Ambas autoras consideran que las niñas y los niños emplean herramientas como la música para expresarse, conectarse y dar forma a sus propias culturas de la infancia, fenómeno que puede apreciar con algunos niños y niñas de la EIMD. El texto referido es el resultado de un diálogo de Emberly con Lusani Antoinette Davhula, una joven que conoció en el año 2004 durante su trabajo de campo con las niñas y los niños Venda de Limpopo. La investigadora platicó extensamente sobre cómo y por qué Davhula valoraba la música como una parte importante y central de su vida. Emberly reconoció a su interlocutora como coautora de esta investigación, ya que fue a partir de la narrativa de

Davhula sobre sus experiencias y sus puntos de vista sobre la cultura Vahvenda, que la investigadora pudo examinar los procesos adaptativos de las músicas tradicionales de Vhavenda aprendidas hoy en las aulas escolares en lugar de los contextos comunitarios.

Uno de los textos que ha sido una guía para la realización de la presente investigación, es *Songs in their Heads: Music and its Meaning in Children Lives*, donde Patricia Shehan Campbell (2010) realizó un trabajo etnográfico en el que buscó promover la cultura expresiva de las niñas y los niños para conocer mejor sus preferencias, experiencias, intereses y necesidades musicales. La autora menciona que su objetivo era describir la música y su significado en la vida de las niñas y los niños con ellos mismos como principales fuentes de información. Campbell (2010) afirma que la participación de las niñas y los niños en la música, con frecuencia recibe una atención mínima por parte de sus docentes y padres de familia, aun cuando en su música se pueden encontrar sus pensamientos y sentimientos más íntimos. Esta autora afirma que la música puede ser su propio pensamiento expansivo y expresivo, pero que rara vez nos hemos tomado el tiempo de conocer los pensamientos musicales o los comportamientos musicales de las infancias.

En este sentido, considero que los maestros de música especializados en niños y niñas, en ocasiones, también ignoramos la música que ellos y ellas crean, prefieren, les disgusta o incluso desconocemos o descalificamos sus contextos musicales. Hemos dado tanto valor a la música y a su enseñanza, que hemos dejado de ver todo lo que está alrededor de este hecho, por ello regreso a los cuestionamientos ¿qué significa la música en la vida de las niñas y los niños? y en el caso específico de las niñas y los niños que estudian en la EIMD ¿qué les motivó a dedicar sus tardes al estudio de esta disciplina? y ¿cómo narran ellos su experiencia como estudiantes de música? así como ¿qué experiencias de aprendizaje valoran positivamente y cuáles consideran que podrían ser mejoradas?

En su investigación, Campbell (2010) menciona que ella iría y regresaría a su propia perspectiva como maestra y madre, y pensaría en formas de adaptar las ideas que las niñas y los niños podrían ofrecer sobre sus vidas musicales a los pensamientos sobre su educación y escolaridad. De la misma manera, para mí fue difícil desvincular mi práctica docente de esta investigación. A medida que traté de integrar las propuestas de las niñas y los niños de la Ollin en otro contexto escolar (la escuela primaria Justo Sierra⁶), parecía funcionar bien el aprendizaje musical lúdico y en movimiento que tanto apreciaban las niñas y los niños de la EIMD. También reflexionaba en lo que sucedía en las vidas escolares de mis propios sobrinos y cómo la causa de sus “sufrimientos escolares” era la ausencia de estos estímulos.

Otro texto que también resultó de gran relevancia para mi investigación escrito por la misma autora en co-edición con Trevor Wiggins (2013) es *The Oxford Handbook of Children's Musical Cultures*, manual en el que se plantea la premisa que las prácticas culturales de las niñas y los niños merecen atención académica. En sus 35 capítulos se recolecta una serie de etnografías de las culturas musicales de las niñas y los niños en diferentes contextos y partes del mundo como escuelas, hogares, áreas de juego, etcétera; lo cual logra ofrecer una comprensión de la música desde el punto de vista de las niñas y los niños. En su introducción Campbell & Wiggins (2013) señalan que los niños y las niñas, no son receptores pasivos de la música que valoran, sino agentes activos en la elección de la música que se tomarán el tiempo para escuchar y responder, hacer y elegir conservar, reinventar o descartar.

⁶ La Nueva Escuela Justo Sierra (NJE), en su nivel primaria, es una de las escuelas privadas más grandes de la Ciudad de México, ubicada en la alcaldía Azcapotzalco. En esta institución tuve la oportunidad de experimentar adaptando en la clase de música, las prácticas que las niñas y los niños de la Ollin consideraban como las más disfrutables en su experiencia en el aprendizaje de la música. Aunque la NJE no es una escuela especializada en la enseñanza de la música, pude notar la alegría con la que las niñas y los niños de segundo grado —con quienes tuve oportunidad de trabajar— comenzaron a expresarse a través de la música y el movimiento de su cuerpo.

En este texto los autores reiteran la poca atención que se había prestado a las niñas y los niños y citan a Minks (2002) al mencionar que la literatura e investigación referente a este tema es sorprendentemente pequeña. De hecho, mencionan cómo los antropólogos se habían abstenido de examinar el mundo de la vida de los niños por considerarlos imperfectos y sin importancia, ya que están en el proceso gradual de convertirse en adultos culturalmente competentes.

Uno de los capítulos de este libro resultó una sorpresa para mí, ya que encontré una etnografía realizada en la Escuela de Iniciación a la Música y la Danza, espacio de indagación del presente estudio. Debo decir que hallé similitudes entre el texto y las observaciones que he realizado en mi trabajo de campo. El capítulo de Janet Sturman, titulado “*Integration in Mexican Children’s Musical Worlds*”⁷ describe la clase de violín de una niña de 9 años y la manera en la que ella aprende a tocar y cantar música tradicional mexicana en una clase grupal, caracterizada por el aprendizaje imitativo de las niñas y los niños. En el aula se prescinde del uso de partituras. Los y las estudiantes aprenden la letra de los diferentes sonos y alternan los versos tocando el violín con entusiasmo y seguridad mientras son acompañados rítmicamente con una jarana. En la narración de la propia niña, ella expresa el gusto por conocer la historia de la cultura mexicana y poder interpretar un son alternando el canto en español y náhuatl. Para ella aprender la música es divertido, la vincula con sus amigos y le da una sensación de autocontrol.

Debo subrayar que las investigaciones que he mencionado anteriormente han sido realizadas en su mayoría desde la etnomusicología. En contraste, en el área de investigación en

⁷ Esta investigación que fue realizada en el 2009 en las instalaciones de la EIMD, curiosamente no era conocida en esta institución. Incluso el profesor cuya clase fue observada y reportada en dicha investigación, no tenía conocimiento del capítulo del libro en el que se hablaba de su trabajo. El trabajo realizado por Sturman, me parece una buena representación de lo que sucede en la escuela, por esa razón considero que también en México deberíamos tener conocimiento de lo que se escribe sobre nuestros espacios escolares, o mejor aún, realizar y socializar nuestras propias investigaciones.

educación musical escuchar el discurso del “otro”⁸ —sobre todo cuando ese otro es un niño o niña— todavía es un campo poco explorado y con un gran potencial para profundizar en su conocimiento. A través de este tipo de investigaciones es posible comprender el sentido que cada uno de los actores en el campo de la educación musical le confiere a su experiencia. Los educadores musicales, que solemos buscar la formación del oído musical o desarrollar habilidades de escucha en nuestros estudiantes, podríamos comenzar por agudizar nuestro oído en la escucha de los discursos y las narrativas de aquellos y aquellas a quienes pretendemos enseñar. De esta manera, podríamos entender sus necesidades educativas, sus sentires respecto a la educación, sus dificultades, fortalezas, motivaciones, búsquedas, entre otras cosas.

No puedo negar que existe el interés de muchos maestros e instituciones por brindar un espacio para la expresión estudiantil. No obstante, es difícil encontrar constancia de estas acciones, a menos que los estudiantes de manera organizada expresen sus sentires, inconformidades o necesidades, tal vez por medio de un consejo estudiantil que se haga escuchar en la institución a la que pertenecen. De la misma manera, cuando se trata de niñas y niños, sus voces suelen ser menos escuchadas, lo cual no quiere decir que no suceda.

Los textos consultados que dieron un lugar importante a la voz de la infancia en investigación musical dan cuenta de la poca oportunidad que se ha dado a la misma para expresarse

⁸ Consulté investigaciones en las que el discurso del “otro” fue importante para entender distintas temáticas relacionadas con la educación musical. Pero este recurso fue empleado únicamente para comprender/registrar los sentidos de los maestros o iniciadores de proyectos musicales, por ejemplo:

- Laura Servín (2015) realizó un acercamiento a las representaciones sociales que los maestros de música de secundarias públicas de la Ciudad de México tienen sobre su propia labor docente.
- Lourdes Palacios (2018) en su tesis doctoral realizó una investigación etnográfica en la Escuela de Iniciación a la Música y la Danza para observar, analizar y describir las prácticas de oralidad en la enseñanza de esta escuela. En esta investigación describió lo que denominó un “modelo” de educación musical en la frontera de la oralidad y la escritura, tomando en cuenta la voz de algunos de sus maestros y fundadores.

en el transcurso de la historia. Estos estudios recurren a los planteamientos de la “nueva” sociología de la infancia, que busca dar visibilidad a las niñas y niños como actores sociales. Lo anterior me llevó a entender que históricamente la voz de las niñas y los niños no había sido validada ni reconocida, incluso es importante destacar que el concepto de infancia es algo relativamente nuevo como lo planteó Philippe Ariès en 1960. Por ello, me parece pertinente hacer una breve revisión histórica del papel que ha tenido este grupo poblacional y sus derechos de participación para comprender cómo sus aportaciones pueden ser de gran valor para la educación musical. Por lo anterior, dedicaré un apartado del siguiente capítulo a la infancia, revisaré las concepciones históricas sobre ella y retomaré planteamientos de la nueva sociología de la infancia.

La voz de las infancias en la investigación en la educación musical ha sido poco escuchada. Los etnomusicólogos han dado espacio a las expresiones de las niñas y los niños, pero generalmente lo hacen en contextos ajenos a las culturas de los investigadores (Emberly 2009, 2013, 2014 y 2016; Sturman, 2010). Debo reportar que busqué investigaciones en el ámbito de la educación musical en español que dieran importancia al discurso de las niñas y los niños en torno a su aprendizaje musical, sin embargo, no encontré estudios en este sentido. Considero que esto puede deberse a lo relativamente nuevo que es el campo de la investigación en educación musical⁹, situación que me permite reconocer lo fértil que es el camino para quienes deseen indagar más al respecto. Además de enfatizar que los docentes investigadores pueden tener mayor accesibilidad a las niñas y niños estudiantes de música, al tener la cercanía, confianza y acceso a sus voces.

⁹ Carbajal-Vaca (2015, p. 6) expone que “En México, la revisión del estado del conocimiento en educación musical no es una tarea sencilla, pues aún no es un campo consolidado y la digitalización de documentos aún no ha sido una práctica homogénea de las Instituciones de Educación Superior (IES). Asimismo, el Conocimiento Abierto y las publicaciones electrónicas aún no gozan de aceptación por parte de los autores. Nuestras propias instituciones son testigo de que muchas de las publicaciones que producen se encuentran almacenadas, víctimas de diversas debilidades en los procesos de edición y en los canales de distribución.”

La voz de las niñas y los niños estudiantes de música en contextos escolares urbanos, también es relevante para dejar constancia de lo que acontece en nuestros días con ellos y ellas a nivel inicial. Poder contar con la colaboración del estudiantado de la EIMD para narrar sus experiencias y sentires como estudiantes de música en esta escuela es de gran relevancia para conocer otra mirada de lo que sucede en este espacio formativo.

1.5.4 El cuerpo

Para analizar las respuestas de las niñas y los niños vinculadas a su aprendizaje musical, la importancia que cobra el movimiento, el contacto corporal entre ellos y ellas, y el juego como factores que les permiten disfrutar este proceso, realicé una búsqueda bibliográfica sobre lo que se ha escrito acerca del cuerpo y el movimiento en la investigación musical.

Uno de los hallazgos de la búsqueda fue la relevancia e interés que despierta este tema en la investigación actualmente, incluso se aborda desde múltiples puntos de vista.

- Los trabajos teóricos relacionados con el cuerpo y la música (López Cano, 2005 y 2013; Pelinski, 2005, Bowman, 1998, Bowman & Powell, 2007, Castro, J., 2013).
- Estudios relacionados con la implicación del cuerpo en el aprendizaje musical (Jacquier y Pereira, 2010, Vargas, López y Shifres, 2007).
- El cuerpo en movimiento (Davidson & Salgado, 2002).
- Los trabajos reflexivos que buscan respuestas a problemas técnicos o posturales (Ramírez, 2019 y Vallejo, 2020).

Liora Bresler (2004) advierte el reciente interés por el estudio del cuerpo en distintos campos de conocimiento como la filosofía, las ciencias sociales y las artes, áreas del conocimiento que lo conceptualizan desde múltiples lentes como el neurofisiológico, el cognitivo y el fenomenológico. Ella se refiere a la “encarnación” (*embodiment*) como la integración del cuerpo físico o biológico y el cuerpo fenomenal o experiencial; y postula que esta “encarnación” tiene profundas implicaciones en la educación y la forma en que pensamos que las niñas y los niños aprenden. Además, considera necesaria la creación de nuevos marcos teóricos para comprender la relación mente-cuerpo, marcos que consideren la unión de distintas disciplinas como la psicología, la kinesiología, la antropología y la estética. Asimismo, afirma que las artes son un escenario en el que el cuerpo es central en el proceso de indagación y constituye un modo de conocimiento.

De acuerdo con lo planteado por Bresler (2004) comprendí que para poder dar cuenta de lo que las niñas y los niños habían dicho, no solo tendría que indagar sobre lo corporal desde la educación musical, sino saber qué se ha dicho desde otros campos del conocimiento como:

- La antropología (Blacking, 1977 y Le Breton, 1995 y 1999)
- Sociología (Le Breton, 2002 y 2010 y Fingerson, 2009)
- Pedagogía (Durán, 2017; Scharagrodsky y Southwell, 2007; Cajiao, 2017)
- Neurociencia (Valera et al., 1997; Hannaford, 2008)

entre otros que reflexionan sobre el cuerpo desde la danza, la educación física, la filosofía, la psicología del desarrollo, etcétera.

En estos trabajos queda manifiesto que la existencia humana es corporal, que es por medio del cuerpo y los sentidos que tenemos experiencias que guían nuestro aprendizaje. Por lo tanto, el cuerpo es la base del aprendizaje, de nuestras relaciones con los otros y de nuestras emociones. Por lo anterior, consideré relevante dedicar un apartado del segundo capítulo para narrar cómo se ha tratado al cuerpo en la educación durante diferentes momentos de la historia, y, de esta forma, comprender lo que sucede corporalmente con las niñas y los niños en su proceso educativo.

1.6 Enfoque metodológico

La metodología cualitativa me pareció la mejor opción para comprender por qué las niñas y los niños de la EIMD disfrutaban su aprendizaje musical. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1994) ha habido un creciente interés por aproximarse al lado subjetivo de la vida social para comprender el modo en que las personas se ven a sí mismas y a su mundo. Por tal motivo, se recurre cada vez más a los métodos cualitativos de investigación y este enfoque tiene cada vez mayor aceptación. En palabras de los mismos autores: “[l]a frase *metodología cualitativa* se refiere en su más amplio sentido a *la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable*” (p. 19-20).

Dentro de las características descritas por Taylor y Bogdan (1994, p. 20-23) encontré coincidencia con mi trabajo en los siguientes puntos:

La investigación cualitativa es inductiva. Se refiere a que los investigadores parten de los datos empíricos recogidos en campo para formular hipótesis y crear modelos. En el caso de esta investigación, el objeto de estudio fue transformándose a partir de los hallazgos en el campo. Comencé con unas preguntas que fueron modificándose a partir de las palabras de las niñas y los niños de la EIMD.

En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en su perspectiva holística, considerados como un todo. En este punto es importante el contexto y las situaciones en las que se hallan los sujetos. En mi estudio es importante describir el contexto de la institución para poder comprender las dinámicas educativas que allí acontecen. Me interesa comprender cómo estas se han ido modificando o afianzando en la escuela. También me parece relevante tratar de dar cuenta del contexto social y educativo en el que viven los estudiantes de esta escuela para entender las razones por las que valoran sus experiencias de aprendizaje de la manera en que lo hacen.

Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son sujetos de estudio. Consciente de lo anterior, traté de no ser intrusiva en la forma de abordar a las niñas y los niños. La mayoría de las entrevistas se llevaron a cabo como conversaciones normales. Sin embargo, en la observación de clase, cuando tuve la oportunidad de videgrabar, pude notar que la presencia de la cámara alteraba un poco (solo al principio) el comportamiento de las niñas y los niños, quienes paseaban frente a la cámara saludando y sonriendo. No obstante, en el transcurso de la clase se olvidaban de esto y prestaban atención a las actividades propuestas por sus docentes.

En este mismo sentido, en algunas clases grupales he entrado a platicar con las niñas y los niños y a generar grupos de discusión sobre los tópicos relacionados con esta investigación. En los grupos en los cuales he tenido la oportunidad de realizar esta técnica, la hora de clase¹⁰ no ha sido suficiente para agotar las participaciones de las niñas y los niños. Es decir, siempre hay alguno o alguna que se quedó con ganas de participar, pero el tiempo no alcanzó. En uno de estos casos, a

¹⁰ La hora de clase en la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza es de 50 minutos.

la semana siguiente de haber realizado el grupo de discusión encontré a una de las niñas que más había participado con sus comentarios y ella preguntó: “¿cuándo vas a volver a entrar a platicar con nosotros? es que no terminé de contarte lo que pienso”. De esta manera, pude observar que estaba promoviendo la reflexión en torno a su experiencia en esta escuela y ella tenía la necesidad de contarme lo que estaba pensando al respecto. También hubo momentos en los que los profesores, que permanecían en su salón mientras yo platicaba con sus grupos, comentaban: “no sabía que fulanito había entrado a la escuela por ese motivo” o “¡qué sorpresa de que las niñas y los niños se expresen de esta manera!”

Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Sobre todo, en este punto me pareció importante y necesario realizar mi investigación desde un enfoque etnográfico, pues me conduciría a la búsqueda constante de la comprensión de los significados que las niñas y los niños atribuyen a su educación musical en esta escuela.

Específicamente, la etnografía sería el enfoque que me ayudaría a entender desde las palabras y reflexiones de los “otros”, las niñas y los niños, cuáles son esas prácticas que hacen de su aprendizaje musical un proceso disfrutable. Realicé mi trabajo de campo en la EIMD desde enero de 2018 hasta marzo de 2020. En ese periodo pude observar las interacciones de las niñas y los niños con sus compañeros, sus maestros y la participación de los padres de familia en las distintas actividades organizadas en la escuela. Tuve la oportunidad de platicar de manera informal con niños y maestros, aplicar entrevistas individuales y grupales, grabar clases y eventos escolares como convivencias, conciertos, fiestas, etcétera, y, en ocasiones, solamente sentarme en el patio a describir lo que observaba.

1.6.1 *Pertinencia de la etnografía*

Paradise (1994), considera que la etnografía implica una perspectiva epistemológica y, enfatiza, que no es solamente un conjunto de técnicas para la recolección de datos, sino que por medio de los procedimientos que implica este enfoque se integra una perspectiva holística, sociocultural, analítico-explicativa y que implica un abordaje teórico. Esta autora destaca que hacer etnografía se concibe cada vez más como una tarea de interpretación de significados. La postura de Paradise está en concordancia con Geertz (1987, p. 20) cuando señala que la humanidad es una especie inserta en tramas de significación que ella misma ha tejido. Según Geertz (1987), el análisis de la cultura es una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Para el mismo autor, “hacer etnografía no es cuestión de métodos, sino de establecer relaciones, seleccionar a los informantes¹¹, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas del área, llevar un diario, etc.” (p. 21). Sin embargo, más allá de esas actividades es un esfuerzo intelectual a través de la realización de una “descripción densa”.

Una de las características de este tipo de metodología (cualitativa, etnográfica) es la flexibilidad, pues el campo mismo va influyendo en el proceso de construcción del objeto de investigación. En este sentido Rockwell (2009, p. 25) señala que el trabajo de campo debe ser “flexible” y “abierto” y es esencial “dejarse sorprender”, ya que a partir del trabajo reflexivo en el campo podremos transformar la concepción de lo que se observa y describe de la realidad. Dentro

¹¹ En la actualidad el concepto de “informantes” ha quedado rebasado, pues establecía una relación jerárquica entre el investigador y el investigado, por lo que ahora se les considera “colaboradores” o “participantes”. Grover (2004) plantea la necesidad de incorporar a las niñas y los niños como colaboradores en los procesos de investigación y no solo tratarlos como “objetos de estudio”.

de esta “flexibilidad”, se ingresa al campo con algunos supuestos teóricos o categorías propias, que se van modificando o transformando a partir de las categorías encontradas en el campo.

Como expresan Bertely (2000) y Corenstein (2001), aunque hacer trabajo de campo y etnografía en contextos educativos es reciente, esta práctica metodológica se encuentra en acelerada expansión debido al interés de investigadores y maestros por comprender los aspectos más específicos y cotidianos de su realidad educativa. Rockwell (2009, p. 29) agrega que la etnografía en el ámbito educativo puede ayudar a aclarar conocimientos locales e iluminar los puntos donde se entrecruzan los saberes de los estudiantes, docentes, padres de familia y otros actores. Siguiendo las ideas anteriores, esta investigación me permitió documentar desde la visión de las niñas y los niños cosas tan cotidianas que parecen obvias para quienes estudiamos educación. No obstante, hay pocos trabajos escritos desde la educación musical que promuevan la reflexión de quienes están viviendo la experiencia de asistir a una escuela de iniciación musical para conocer sus motivaciones, sus gustos y lo que para ellos es disfrutable de este proceso de aprendizaje. De ahí la trascendencia de la presente investigación.

Es importante enfatizar que el trabajo etnográfico en educación, desde la perspectiva de Rockwell (2009), no busca transformar las prácticas educativas, aunque puede contribuir a ello. La transformación más importante que hace la etnografía ocurre en el propio investigador, pues “la experiencia de campo y el trabajo analítico deben cambiar la conciencia del investigador y modificar su manera de mirar los procesos educativos y sociales” (p. 30). Otra manera de comprender el planteamiento anterior, es como lo señala Guber (2015) al afirmar que el investigador sabrá más de sí mismo después de haber establecido una relación con los pobladores con los que trabaje. Por su parte, Ameigeiras (2006) describe la etnografía como una práctica social de investigación que transforma al investigador, pues su necesidad por comprender a “otros”, puede

cambiar sus puntos de vista originales. En mi caso, la reflexividad de las niñas y los niños ha dado respuestas a mis propias interrogantes y ha transformado mi mirada en torno a los sucesos que estoy observando. Mis preguntas y el propio objeto de investigación se han transformado según lo que las niñas y los niños me han comentado de las prácticas que disfrutaban en su aprendizaje musical. Especialmente, me han guiado a comprender la relevancia que tiene el cuerpo en movimiento como un factor en el aprendizaje placentero, así como la importancia del juego y la socialización en la escuela. Reitero que inicialmente yo estaba observando la diferencia entre el aprendizaje de la música tradicional y la música clásica como un factor que podía influir en el disfrute de quienes estudiaban en esta escuela, incluso pensaba incluir únicamente a los estudiantes de una de estas áreas. No obstante, desde los primeros acercamientos con las niñas y los niños encontré que ellos valoraban la importancia de otros factores en el disfrute de su aprendizaje musical.

1.6.2 Entrada al campo

Como ya se ha mencionado, la presente investigación fue desarrollada en la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza desde enero de 2018 hasta marzo de 2020, concluyendo con algunas entrevistas por zoom en junio de 2020. Cuando inicié este estudio etnográfico, renuncié a mi labor como maestra de esta escuela. Sin embargo, nunca dejé de asistir periódicamente a la EIMD, razón por la cual mi entrada al campo no tuvo obstáculos. Obtuve el permiso y todo el apoyo de la dirección de la EIMD para estar en contacto constante con la escuela. También podía entrar a observar y videgrabar clases, eventos como los festejos del día del niño, el fandango, día de muertos y las posadas organizadas para la convivencia de la comunidad que conforma la escuela.

Durante un buen tiempo solo permanecí en los pasillos o en el patio de la escuela. Allí, pude platicar de manera informal con distintos estudiantes y maestros que pasaban por el lugar en

el que yo estaba esperando. Como para muchos de ellos yo no resultaba ajena a esta institución, no tenían inconveniente en detenerse un momento a platicar conmigo. Hubo ocasiones en las que pude entrar a algunas clases grupales (de solfeo y conjuntos corales principalmente) para hacer entrevistas grupales, de las que también pude obtener relatos muy valiosos por parte de las niñas y los niños.

Fue hasta después de un año de haber comenzado mis observaciones y entrevistas que comencé a documentarme sobre las consideraciones éticas de la participación de las niñas y los niños en la investigación (Åhlén, 2004; Harden, et al. 2000 y Bernuz, 2019). Encontré que es de suma importancia preservar la confidencialidad de los mismos, realizar consentimientos informados en los que estén enterados de la finalidad de la investigación y se pida la autorización de sus padres o tutores para la participación de las niñas y los niños. La elaboración del consentimiento informado la realicé hasta mediados de 2019 y, a partir de ese momento, solicité el permiso de los padres y madres de las niñas y los niños que entrevistaría o de algunos que ya habían sido entrevistados. A pesar de ello, no pude recabar todos los consentimientos de quienes habían sido entrevistados antes de la fecha en la que fue elaborado el documento¹².

Un conflicto que tardé bastante tiempo en resolver, fue la privacidad de las niñas y los niños. Quiero hablar de ellas y ellos, compartir lo que dicen, pero tener que ocultar sus nombres o cambiarlos por otros me generó un sentimiento de injusticia porque de alguna manera estaría silenciando a los autores principales de este texto. En palabras de Cajiao (2017, p. 17) "al ocultar el nombre se oculta el hombre". No obstante, algunas de las niñas y los niños que colaboraron en las entrevistas me pidieron esa confidencialidad, sobre todo en los momentos en los que expresaron

¹² Ver el Consentimiento informado en el anexo 1.

alguna experiencia poco grata. Algunos de los participantes en las entrevistas, me sugirieron usar seudónimos elegidos por ellos mismos, de manera que pudieran identificarse en el texto, en caso de leerlo en algún momento. De tal manera que todos los nombres de las niñas y los niños que aparecen en esta tesis fueron cambiados por seudónimos.

1.6.3 Recolección y análisis de la información.

Dentro de las técnicas utilizadas para recabar información, fue primordial la observación participante y no participante. A partir de esta me fue posible comenzar a construir un diario de campo en el que aparte de la descripción de lo observado, pude ir realizando anotaciones de las reflexiones o dudas respecto al campo. También tuve el permiso por parte de la institución de entrar a algunas clases grupales. En ellas podía organizar grupos de discusión a partir de un tópico sobre el que los estudiantes dialogaban. De acuerdo con Russi (1998), el grupo de discusión es una técnica de investigación social cualitativa en la que se produce un discurso grupal. En esta técnica se produce información en forma de discurso por medio de conversaciones en las que los individuos profundizan sus respuestas respecto a un tema. Sus opiniones individuales se entretajan entre sí formando un discurso en el que, a pesar de haber desacuerdos o choques de opinión, tratarán de llegar a consensos y producir el discurso colectivo. Los datos producidos develan consensos, disensos, deseos, necesidades, creencias, vivencias, experiencias, etcétera. En los grupos de discusión me fue posible reconocer a aquellas niñas y niños que se mostraban más interesados en colaborar y a quienes les pedí poder platicar de manera individual para ahondar más en alguno de sus comentarios. En las entrevistas individuales fue importante mantener esa atención flotante que sugiere Guber (2015) y buscar tener una escucha que pudiera adentrarme en los puntos de vista de los actores.

En las actividades grupales tuve la oportunidad de recabar los comentarios de 97 niñas, niños y jóvenes, cuyas edades varían entre los 8 y los 18 años. De ellos solo di seguimiento de manera individual a 14 (10 niñas y 4 niños) en entrevistas semiestructuradas de forma individual. También fue posible contar con la colaboración de varios de los maestros de esta escuela en pláticas informales, y 6 de ellos en entrevistas semiestructuradas. Tanto los grupos de discusión como las entrevistas individuales, observaciones de clase y eventos de la EIMD están registrados en video o en audio y transcritos en su totalidad. Con toda la información recolectada, fue posible clasificar, codificar y analizar los datos a partir de los cuales identifiqué las categorías emergentes de los discursos de los propios participantes.

2 Capítulo 2. Conceptos teóricos

La música no se somete a reglas arbitrarias como las de los juegos: tiene demasiado que ver con los sentimientos humanos y experiencias en sociedad... Muchos de los procesos musicales esenciales, si no todos, se hallan en la constitución del cuerpo humano y en patrones de interacción entre cuerpos humanos y sociedad. (Blacking, 2015 p. 29)

Este capítulo constará de 3 apartados correspondientes a mis dimensiones de análisis. En el primero abordaré la noción de disfrute, relacionándolo con el concepto de *Flow* propuesto por Csikszentmihalyi y *El Elemento* desarrollado por Ken Robinson. Decidí abordar ambas propuestas al encontrar coincidencias entre ellas. El segundo apartado “El cuerpo en la educación”, estará ligado a la historia de la infancia, realizaré un breve recorrido histórico sobre el papel que desempeña el cuerpo en la educación y los recientes estudios que demuestran la importancia de este en el proceso de aprendizaje. El tercer apartado lo dedico a la infancia y su necesidad de ser escuchada, los recientes derechos de participación y los distintos espacios que han dado importancia a su voz. Uno de los factores de disfrute mencionado por las niñas y los niños fue el gusto y necesidad por expresarse, motivo por el cual esta categoría se convirtió en una de las centrales de esta investigación.

2.1 Música y disfrute

La música por sí misma puede llegar a ser considerada como fuente de placer o disfrute, incluso Descartes (2001, p. 55) expresaba que la finalidad de la música, cuyo objeto es el sonido, era deleitar y provocar en nosotros pasiones diversas. Dentro de la educación musical han ganado terreno perspectivas “centradas en el niño” desde mediados del siglo pasado. Como lo afirma Swanwick (2006, p. 17) desde estas perspectivas se subrayan las cualidades de la "expresión", el

"sentimiento" y "compromiso", que nos conduce a considerar al estudiante como "persona que disfruta", "explorador" y "descubridor". Al respecto, Campbell (2010), afirma que el disfrute emocional e intelectual de la música no es una experiencia exclusiva de los adultos, sino que las niñas y los niños se sienten atraídos por la música debido a que esta les brinda mayor disfrute a sus vidas. Pues la música los estimula, relaja e inspira, así como también, puede provocar cambios de humor, calmando al niño que llora, animando al que se siente aburrido, inspirando al desmotivado, pero también puede empoderar a los niños, infundirles fuerza de espíritu y prepararlos para realizar sus tareas con energía e incluso buen ánimo (p. 249).

Al respecto Willems (2011) considera que la música es una de las actividades humanas más bellas, razón por la cual los niños y niñas la estudian con alegría. Esto lo denomina como “el trabajo feliz”, pues para la mayoría la música representa la belleza y la alegría. No obstante, advierte que al ser un arte muy complejo y que exige mucho esfuerzo, se corre el riesgo de desaparecer o anular esa alegría que el estudiante había encontrado en ella. Por lo anterior, sugiere que las primeras lecciones musicales no sean abordadas intelectualmente, sino experiencialmente con el fin de que las infancias encuentren alegría en el mundo sonoro.

Por su parte Camacho (2017) señala que el momento en el que la música transcurre, puede dar paso a una realidad alterna donde el goce y la emoción entran en juego. Agrega que este tipo de experiencias de éxtasis o placer estético han sido estudiadas desde perspectivas médicas o fisiológicas, por ejemplo, en cuanto a la producción de endorfinas. Sin embargo, afirma que estas investigaciones no pueden dar cuenta de la experiencia completa al vivir la música. El mismo autor expone que: “[l]a música es una obra que el que escucha se adjudica y, cada vez que la experimenta, transforma su propio escuchar en el intento de aumentar su disfrute, proyectando su propia carga emocional en lo escuchado” (p. 242-243). El autor reafirma lo anterior al puntualizar que la música

se vive como un encuentro interior consigo mismo. Por lo cual en las prácticas musicales afloran imágenes, pensamientos, recuerdos y emociones.

Respecto al concepto de “hacer música”, el autor lo comprende desde una perspectiva lúdica, pues menciona que es una forma de juego persistente con los sonidos, con la historia propia y con aquello que nos ha construido como seres en el mundo. Además, indica que la música es un espacio para jugar sin competir, pese a que las instituciones de educación musical estén fortaleciendo cada vez más esta dinámica. Así “la música en tanto juego, tiene la posibilidad de conformar un espacio para la confianza no competitiva y la aceptación de los otros de la diversidad, de la diferencia” (Camacho, 2017, p. 248). Estos aspectos serán desarrollados a partir de las ideas de las niñas y los niños en el Capítulo 4 Las niñas y los niños hablan.

La música podría ser considerada un motivo más que suficiente y generador del disfrute observable en las niñas y los niños durante su aprendizaje. De ahí que, indagar por el significado de la música en sus vidas fue valioso para comprender el nivel de compromiso y entusiasmo demostrado por ellos en su proceso formativo. Sin embargo, un riesgo que se puede advertir en el proceso educativo es, como advirtió Willems en su estudio, provocar la pérdida de la alegría o “el trabajo feliz”. Por ello, indagué en las experiencias de aprendizaje que favorecieron que las niñas y los niños continuaran disfrutando su proceso de aprendizaje musical. Esas experiencias solían corresponder a los intereses y necesidades de las niñas y los niños de moverse, jugar, expresarse y socializar, y esas mismas experiencias coinciden con lo enunciado por quienes en un inicio manifestaron no sentir ese disfrute. A partir de lo anterior, es que pude visualizar la importancia del cuerpo en movimiento en el proceso de aprendizaje musical.

En el siguiente apartado buscaré aproximarme teóricamente a lo que en esta investigación se está observando como disfrute, con la intención de dialogar con lo que los niños y niñas enunciaron con relación a su forma de disfrutar de la música y su aprendizaje en la EIMD.

2.1.1 El disfrute

El disfrute es definido como “un sentimiento de goce que se alcanza cuando algo nos resulta placentero, estimulante y grato y, dado que es un sentimiento individual, depende de los gustos y particularidades de cada individuo”¹³. Al hablar del disfrute en el aprendizaje de la música en las niñas y los niños de la Ollin, estoy entendiendo que este es un sentimiento de placer, gozo o alegría expresada por ellos mismos, o visible en sus corporalidades durante sus presentaciones, participaciones en clase o incluso en los mismos pasillos escolares. Este fenómeno en su experiencia de aprendizaje involucra emoción, la cual influye activamente en su proceso de construcción del conocimiento. Esa emoción es el motor que impulsa a continuar asistiendo, aprendiendo y practicando con entusiasmo cada tarde. Ellos y ellas expresan este gusto o placer con diferentes palabras o frases como: felicidad, alegría, emoción, libertad, diversión, etcétera. Las niñas y los niños manifiestan sentir esas emociones cuando se mueven, juegan, se expresan y, en todos esos momentos, “el otro” forma parte importante. Así, se podría resaltar que el disfrute también está relacionado con la necesidad de socialización, suplida en los espacios de convivencia que el aprendizaje musical conlleva.

¹³ Concepto de Disfrute encontrado en <https://deconceptos.com/general/disfrute#:~:text=El%20disfrute%20es%20un%20sentimiento,y%20particularidades%20de%20cada%20individuo.>

2.1.1.1 Estado de fluidez.

Lo anterior es muy similar a los estados de fluidez (*Flow*) descritos por Csikszentmihalyi (2007), quien destaca que las “emociones positivas” son un estado de “negentropía psíquica¹⁴” que permiten que la energía pueda fluir libremente hacia cualquier tarea o pensamiento en que decidamos ponerla. Este mismo autor expresa que las experiencias de fluidez actúan como un imán en el aprendizaje y como consecuencia del desarrollo de habilidades, pues:

Una persona que fluye está completamente centrada debido a la demanda total de energía psíquica. En la conciencia no queda espacio para pensamientos que distraigan ni para sentimientos irrelevantes. [...] La sensación de tiempo queda distorsionada, ya que las horas parecen pasar como si fueran minutos. Cuando todo el ser de una persona se amplía en un funcionamiento pleno de cuerpo y mente, cualquier cosa que haga merece la pena ser hecha por sí misma. (Csikszentmihalyi, 2007, p. 43)

Desde la propuesta de Csikszentmihalyi (2007), el estado de flujo está directamente relacionado con la motivación o el interés que un individuo tiene en una actividad a la que decide dedicar su tiempo y focalizar su atención. Él denomina “experiencia autotélica” (del griego *auto*=en sí mismo y *telos*=finalidad) a aquella acción cuya finalidad es ella misma. De esta manera, el disfrute se obtiene al ejecutar la actividad y no al terminarla. El mismo autor vincula los estados de fluidez con el disfrute que provoca la ejecución de la acción en la que el individuo fluye. Y el disfrute está correlacionado con el desafío que la actividad conlleva y las habilidades del individuo para enfrentar dicho desafío, o dicho en palabras de Csikszentmihalyi “las personas estarían en

¹⁴ Este concepto fue desarrollado por Csikszentmihalyi para describir el estado de armonía interior que permite al individuo dirigir toda su atención a una actividad o pensamiento, que suele estar alineado con sus propias metas.

estado de fluidez cuando perciben que existe un alto nivel de retos y de capacidades personales para afrontarlos” (2007, p. 147).

2.1.1.2 Estar en el elemento.

En concordancia con las ideas expresadas por Csikszentmihalyi (2007), Ken Robinson (2018) propone el concepto de “El Elemento” como el punto de encuentro entre las aptitudes naturales y las inclinaciones personales. Además, indica que quienes encuentran su *elemento*:

[...] hacen lo que les gusta y al hacerlo se sienten ellos mismos: les parece que el tiempo transcurre de manera diferente y se sienten más vivos, más centrados y llenos de vida que en cualquier otro momento.

El hecho de estar en su elemento los lleva más allá de las experiencias comunes de disfrute y felicidad. [...] Cuando las personas están en su Elemento establecen contacto con algo fundamental para su sentido de identidad, sus objetivos y su bienestar. Experimentan una revelación, perciben quienes son realmente y qué deben hacer con su vida. (Robinson, 2018, p. 44)

El mismo autor también afirma que quienes están en su *elemento*, encuentran gran deleite y placer en lo que hacen, se describen a sí mismos como afortunados por poder hacer lo que aman y suelen estar relacionados con otras personas que comparten las mismas aficiones. Él denomina “estar en la zona” al grado más profundo del *elemento*, es ahí cuando todas las actividades relacionadas con lo que amamos comienzan a tener sentido (como estudiar, organizar, ensayar, tener disciplina, etcétera).

E incluso cuando estamos haciendo aquello que amamos pueden darse frustraciones, decepciones, y momentos en los que sencillamente no funciona o no cuaja. Pero cuando lo hace, transforma nuestra experiencia del elemento. Nos volvemos decididos y entregados. Vivimos el momento. Nos perdemos en la experiencia y damos lo máximo de nosotros mismos. Nuestra respiración cambia, nuestra mente se funde con nuestro espíritu y sentimos como nos adentramos en el corazón del elemento. (Robinson, 2018, p. 123)

Robinson menciona que hacer lo que se ama no garantiza estar en la zona todo el tiempo. Pero estar en el *elemento* “es sentirse a gusto dentro de la propia piel, sentirse conectado a nuestros impulsos internos o a nuestra energía” (Robinson, 2018, p. 132). De esta manera, al conectar con nuestra energía, podemos estar más perceptivos a la energía de otras personas que comparten la misma pasión y “convertirse en miembro de una tribu” con la que compartan ideas, se puedan comparar técnicas y satisfacer entusiasmos o antipatías por las mismas cosas (pp. 160-161).

Lo anteriormente expresado por Csikszentmihalyi (2007) y Robinson (2018) delimita lo que en esta tesis se aborda bajo el concepto de disfrute en el aprendizaje musical. Yo consideré seguir nombrando “disfrute” a este fenómeno debido a que es la forma en la que los y las participantes en las entrevistas y grupos de discusión de esta investigación, se refieren al sentimiento o emoción que les genera hacer música, estudiarla, compartirla y vivirla.

En las ideas previamente expuestas encuentro una relación con los conceptos de “sentimiento”, “emoción”, “motivación”, “interés” y “compromiso” como factores que integran ese disfrute de la experiencia de aprendizaje musical en las niñas y los niños de la Ollin.

2.1.2 *Conceptos relacionados con el disfrute*

2.1.2.1 Emoción.

Humberto Maturana (2001 y 2003) señala en reiteradas ocasiones el trasfondo emocional y corporal de todo lo que hacemos. Él afirma que las emociones o los estados de ánimo pueden observarse en las disposiciones corporales individuales, las cuales especifican los dominios de acción de los organismos. De esta manera, todas las conductas ocurren como resultado de una emoción o estado de ánimo. Asimismo, afirma que, en los seres humanos, el emocionar es consensuado y está vinculado con el lenguajear¹⁵ y la historia de nuestras interacciones con otros seres humanos.

Por la misma línea de lo expuesto por Maturana (2001 y 2003), pero aplicado al aprendizaje, Mora Teruel (2013) expone la importancia de la emoción en el aprendizaje. Él dice que “la emoción es la energía base, sin la cual nos encontraríamos apagados o deprimidos” (p. 65). Por ello, recomienda evitar un apagón emocional en el niño, ya que esto puede provocarle consecuencias negativas en su aprendizaje y su vida escolar. Menciona también que la palabra “emoción” tiene un origen etimológico que indica movimiento o interacción con el mundo. La emoción es también el medio de comunicación más poderoso que existe. Es una conducta que incluye todos los cambios que se producen en el cuerpo disparados por un amplio rango de estímulos que provienen de todo

¹⁵ “Lenguajear” es un neologismo propuesto por Maturana para definir el momento de la aparición de los seres humanos. Ocurrió cuando se empezó a usar el lenguaje para expresar pensamientos y sentimientos. Desde entonces en un mundo humano, el lenguaje, el diálogo y la conversación son básicos para definirnos. Según Maturana (2018): El lenguajear es nuestro modo de vivir y convivir humano en las coordinaciones recursivas de sentires haceres y emociones que constituyen los mundos que aparecen con nuestro habitar nuestro vivir.” (así lo expresa el propio Maturana en https://medium.com/@Matriztica_76766/el-lenguaje-y-el-lenguajear-d40ca92b70e5)

aquello que rodea al individuo. Maturana y Verden-Zöller (2003) afirman que lo que nos lleva a la acción no es la razón, sino la emoción.

Desde el punto de vista de Logatt (2016), uno de los principales objetivos de la educación es la creación de ambientes emocionalmente positivos y colaborativos. Ello fomentaría un proceso de enseñanza asociado con la alegría y la felicidad. Él sugiere que lo anterior puede lograrse si hacemos sentir a los estudiantes partícipes activos de la clase, de esta manera podrán disfrutar el proceso de aprendizaje en el aula.

2.1.2.2 Sentimiento.

Autores como Maturana (2003), Damasio (1997 y 2000) y Mora Teruel (2013) distinguen entre sentimientos y emociones. Para ellos las emociones son reacciones orgánicas o corporales mientras que los sentimientos implican un componente afectivo y racional.

En la obra de Damasio (1997 y 2000) se plantea que las emociones se representan en el teatro del cuerpo (en tanto que son públicas y visibles) y los sentimientos se representan en el teatro de la mente (en tanto que son una situación más privada). Al respecto, Mora Teruel (2013) afirma que las emociones son mecanismos inconscientes y los sentimientos son la experiencia consciente de una determinada emoción.

Por su parte, desde la concepción de Blacking (1977), el sentimiento transforma los conocimientos adquiridos en comprensión por lo que añade compromiso con la acción. Este autor afirma que el sentimiento es el mediador entre el cuerpo y la mente. De lo anterior puedo concluir que, al hablar del disfrute en el aprendizaje de las niñas y los niños, me refiero a un sentimiento de

bienestar, goce, alegría o placer producido a partir de una emoción que suele ser visible corporalmente y que, a su vez, sirve de estímulo para continuar la actividad que lo origina.

2.1.2.3 Motivación.

Para entender qué es lo que produce la alegría o disfrute en la experiencia de aprendizaje musical decidí indagar, antes que nada, en las motivaciones de las niñas y los niños para aprender música, bajo la premisa de que la motivación está directamente relacionada con el nivel de compromiso que tienen los infantes con sus estudios musicales y a su vez con la buena actitud que muestran ante ellos. Omrod (2005) define la motivación como “un estado interno que nos anima a actuar, nos dirige en determinadas direcciones y nos mantiene en algunas actividades” (p. 480). El autor afirma que la motivación a menudo determina si algo se aprende, cómo se aprende y se relaciona con el deseo de continuar aprendiendo. Para este autor la motivación afecta al aprendizaje al menos de 4 formas:

1. Aumenta el nivel de energía y el nivel de actividad del individuo.
2. Dirige hacia ciertas metas (afecta las elecciones que hacen las personas).
3. Favorece que se inicien determinadas actividades y que las personas persistan en ellas.
4. Afecta las estrategias de aprendizaje y los procesos cognitivos que un individuo despliega en una tarea.

Martin et al., (2016) argumentan que la motivación es la energía y el impulso para aprender y rendir al máximo. Ellos establecen un vínculo entre la motivación y el nivel de compromiso de los estudiantes, pues consideran que ambos son esenciales para preservar el interés y el disfrute de lo que hacen. Específicamente sobre la música estos autores mencionan que se ha demostrado que

la satisfacción de las necesidades psicológicas de las niñas y los niños se asocia con su valoración de la música desde una edad temprana.

2.1.2.4 Interés.

Para Omrod (2005, p. 520), el interés es una especie de motivación intrínseca que suele venir acompañada de emociones positivas. En torno al interés, Dewey (1998, p. 112) expone sus planteamientos al comparar entre la actitud de un espectador y la actitud de un agente participante. De esta forma, señala que el primero es indiferente a lo que está ocurriendo, mientras que el segundo está vinculado a la situación, por ello, este último actúa para influir en la dirección que tomarán los acontecimientos.

En el caso de la educación, Dewey (1998) plantea que cuando algún docente se queja de que un estudiante “no pone atención, no quiere escuchar o no le gusta aprender”, sería recomendable cuestionarse dónde está el interés de dicho estudiante. De acuerdo con lo expuesto en el párrafo anterior, la falta de interés es una muestra de que el niño es un mero espectador y no un agente participativo en su proceso educativo. Por ello, es clave atender el interés de las niñas y los niños en la educación, ya que es el motor que les conduce a lograr un propósito, además, está ligado con la voluntad, la persistencia y la disciplina.

Lo anterior me motivó a buscar comprender qué aspectos de la experiencia escolar generaban interés en las niñas y los niños que estudian música en la EIMD, ya que es notable la actitud mencionada por Dewey en muchos de ellos y ellas. En mi indagación también pude distinguir la gran variedad de intereses distintos que motivan a que las niñas y los niños tengan una segunda jornada escolar hasta por 8 años de su vida. Justamente reconocer a cada niño individualmente y saber que tienen distintos intereses, capacidades y motivaciones, es de gran

ayuda para dejar de buscar obtener los mismos resultados con todos los estudiantes de una institución.

En el método de los centros de interés planteado por Decroly, según Rodríguez y Rodríguez (1925), la institución debe partir del conocimiento de las necesidades básicas de sus estudiantes. Los maestros y maestras juegan un papel fundamental, y establece algunos fundamentos psicofisiológicos entre los que se encuentran los siguientes:

- El maestro debe procurar crear en el niño el hábito y el gusto del trabajo y del estudio ingeniándose en hacer atractivas las lecciones por la constante excitación de los sentidos del niño.
- El profesor habla poco. Su divisa debe ser: pocas palabras y muchos hechos [...] En los comienzos toda enseñanza teórica y, en general, toda enseñanza debe ser, por decir así, desterrada de la Escuela. La enseñanza teórica es más fácil para el maestro, pero más difícil para el discípulo, porque es demasiado árida...
- El profesor se esforzará en no suprimir la libertad del niño sino, por el contrario, dar entera satisfacción a sus necesidades de actividad y movimiento. (Rodríguez y Rodríguez, 1925, p. 303 y 304).

En el caso de esta investigación, las experiencias que las niñas y los niños mencionaron reiteradamente como positivas y disfrutables en su aprendizaje de la música en la EIMD fueron principalmente, el movimiento, el juego, la socialización y la expresión; factores que suplen necesidades e intereses de las niñas y los niños. Ello me condujo a poner más atención en la corporeidad infantil durante el aprendizaje musical.

2.2 El cuerpo, lugar donde se sienten las emociones

La implicación del cuerpo en el aprendizaje musical es relevante debido a que es por medio del propio cuerpo y sus sentidos que podemos apreciar, sentir y vivir la música. Pensar en un aprendizaje de este arte solo desde el razonamiento, aleja la experiencia musical del goce estético para situarse en el terreno de la teorización. Hemsy y Kesselman (2003) mencionan que las teorías de la complejidad nos invitan a considerar la conducta humana como una experiencia heterogénea llena de matices y diferencias. Ellos destacan que el mundo de las niñas y los niños es complejo debido a que en ellos no hay una separación entre pensamiento, emoción y acción y tampoco entre cuerpo y mente. Las niñas y los niños conciben el cuerpo y la mente como una unidad. Por lo tanto, abordar la educación musical de las niñas y los niños únicamente desde una arista (la emoción o la razón), sería como separar la música en sus cualidades y no apreciarla en su totalidad. Es por esa razón que una visión desde el pensamiento complejo (Morin, 1998) puede ser útil para analizar las razones por las cuales los y las estudiantes de la EIMD valoran positivamente el cuerpo en movimiento, el juego y la colectividad. Además, nos recuerda la importancia del contexto desde el cual se expresan dichas valoraciones. Por lo anterior, considero indispensable saber qué sucede corporalmente en las niñas y los niños. Para lograr ese cometido, en el siguiente apartado esbozaré las diferentes concepciones sobre el cuerpo que han influenciado los procesos de enseñanza y aprendizaje. Posteriormente, me situaré en el contexto histórico actual para, finalmente, comprender por qué las niñas y los niños de la EIMD expresan sus preferencias por una educación musical en movimiento.

Es común ver que todavía prevalece el modelo de pensamiento que llegó a nuestro país tras el proceso de la conquista española, lo seguimos validando en nuestra forma de enseñar en las escuelas. Por ello, es relevante conocer de dónde han surgido las concepciones del cuerpo en la

educación, las formas bajo las cuales se han reproducido a lo largo de la historia e incluso la manera en que han influido hasta nuestros días en la educación musical.

Maturana y Verden-Zöllner (2003) mencionan cómo en occidente tradicionalmente se ha separado el cuerpo de la mente, el cuerpo del espíritu y el cuerpo del alma. En todas estas escisiones se ha devaluado al cuerpo por considerarlo incapaz de cubrir las características de nuestras idealizadas almas. Así, intentamos dominar nuestra corporalidad afirmando el dominio del espíritu sobre el cuerpo, limitando nuestra comprensión de nosotros mismos que, como seres humanos, existimos de hecho en el entrelazamiento de emoción y razón. Al respecto, Verden-Zöllner (2003) afirma que los seres humanos somos según los límites y posibilidades de nuestras corporalidades. Por tal razón, es importante lo que hacemos con nuestro cuerpo cuando nos movemos, solos o con los otros, nos tocamos, entre otras actividades, pues esto construye espacios de acción en la transformación de nuestra corporalidad.

2.2.1 Breve revisión histórica del cuerpo

En la civilización occidental el cuerpo ha sido poco valorado en comparación a otros aspectos del ser humano. Un ejemplo de lo anterior son las ideas expresadas por Sócrates y escritas por Platón (2018) en su diálogo Fedón, respecto al cuerpo y el alma. Según el filósofo, el alma era el elemento central de los seres humanos, mientras que el cuerpo era considerado una “cárcel para el alma” o un obstáculo para la comprensión debido a las “mil preocupaciones” que el cuerpo nos procura —alimentación, enfermedades, amores, deseos corporales, etcétera.—. Además, señalaba que los sentidos del cuerpo no son exactos ni claros y pueden llegar a engañar al alma¹⁶.

¹⁶ —¿Cuándo, ... el alma aprehende de verdad? Porque cuando intenta examinar algo en compañía de su cuerpo, está claro que entonces es engañada por él... Y reflexiona, sin duda de manera óptima, cuando no la perturba ninguna de

A pesar de las afirmaciones sobre el cuerpo y el alma citadas anteriormente en la obra de Platón, el mismo Platón, según Delgado (1998), reconoció la relevancia del cuerpo en la educación. En su obra *Las leyes* recomendó el movimiento, el juego, la gimnasia y el canto. Específicamente sugirió la gimnasia para el cuerpo y la música para el alma como bases para la educación. Cabe destacar que la educación corporal en la antigua Grecia era parte fundamental del plan de educación descrito por Aristóteles (1988), en el que da cuenta de las disciplinas que solían enseñarse: 1) lectura y escritura, 2) gimnasia, 3) música y 4) dibujo. En el caso de la lectura, escritura, música y dibujo, se consideraban útiles para la vida y en el caso de la gimnasia se consideraba de importancia por contribuir a desarrollar la hombría.

Siglos después encontramos la dicotomía cuerpo-espíritu promovida por el cristianismo que señalaba lo corporal como pecaminoso o indecoroso. Por lo anterior, el cuerpo debía ser ocultado, reprimido e incluso flagelado para dar trascendencia al espíritu hacia el mundo celestial. En diferentes pasajes bíblicos¹⁷ se enfatiza la importancia de la vida espiritual al comparar lo espiritual y lo carnal. En el nuevo testamento, se aconseja a los creyentes honrar a Dios a partir del cuidado del cuerpo, que no es nuestro, sino que es de Dios (1 Corintios 6:19-29). No obstante, en caso de caer en pecado, se recomienda flagelar al cuerpo¹⁸.

esas cosas, ni el oído, ni la vista, ni el dolor, ni placer alguno, sino que ella se encuentra al máximo en sí misma, mandando de paseo al cuerpo, y, sin comunicarse ni adherirse a él, tiende hacia lo existente [...]

—Con que, en realidad, tenemos demostrado que, si alguna vez vamos a saber algo limpiamente, hay que separarse de él [cuerpo] y hay que observar los objetos reales en sí con el alma por sí misma... (Platón 2018, Fedón 65c - 66e)

¹⁷ Como el pasaje “Porque los que viven conforme a la carne, en las cosas que son de la carne se ocupan; pero los que *viven* conforme al espíritu, en las cosas del espíritu. Porque el ánimo carnal es muerte, pero el ánimo espiritual es vida y paz. Por cuanto la inclinación de la carne es enemistad contra Dios, porque no se sujeta a la ley de Dios, ni tampoco puede. Así que, los que viven según la carne no pueden agradar a Dios.” (Romanos 8:5-8)

¹⁸ Como se expresa en otro pasaje bíblico: “Por tanto, si tu ojo derecho te es ocasión de caer, sácalo y échalo de ti; pues mejor te es que se pierda uno de tus miembros, y no que todo tu cuerpo sea echado al infierno.

Durante la Edad Media, la biblia fue el texto fundamental en el pensamiento pedagógico, y la educación también se centraba en la búsqueda de la purificación del alma para poder acercarse a Dios, lo que implicaba disponer el cuerpo para la oración, los cánticos sacros, el ayuno, controlar las pasiones e incluso, castigarlo por medio de la autoflagelación (Palacio, 2015).

Durante el proceso de industrialización y el auge de la ciencia, el cuerpo pasó a ser considerado como una máquina. En este momento se produjo una sobrevaloración de lo cognitivo basado en el dualismo cuerpo-mente, además se trató de conocer el cuerpo para lograr que su funcionamiento se volviera más eficiente. La dicotomía entre el cuerpo y la mente se convirtió en un aspecto central para el pensamiento filosófico que influyó en la educación de la época. Cabe recordar la máxima de Descartes “pienso, luego existo” (*cogito ergo sum*¹⁹) para dar cuenta del privilegio de la razón sobre el cuerpo. Este planteamiento resultó sumamente controversial, dado que ha sido interpretado de múltiples maneras. La más sobresaliente es aquella que indica que el pensamiento es la verdadera existencia y el cuerpo sólo una máquina que hay que cuidar. Se enfatiza en la noción del cuerpo-objeto dominado por la razón.

2.2.2 La educación del cuerpo en México

Julio Israel Flores (2017) realizó un bosquejo de la educación del cuerpo en el que relata que tanto en los pueblos mexica y maya, la educación corporal consistía en rigurosos entrenamientos enfocados a forjar personas trabajadoras y fuertes. El ocio era castigado corporalmente. Añade que en la cultura maya se promovía la disciplina con algunas prácticas y

Y si tu mano derecha te es ocasión de caer, córtala y échala de ti; pues mejor te es que se pierda uno de tus miembros, y no que todo tu cuerpo sea echado al infierno”. (Mateo 5:29-30 versión Reina Valera)

¹⁹ La expresión latina *cogito ergo sum* fue escrita por Descartes en *El discurso del método*, esta idea sirvió de base para el racionalismo occidental.

castigos al cuerpo como el ayuno y la continencia. Se buscaba por este medio el auto control, la cooperación y la sobriedad. No obstante, estos cuerpos fuertes pronto fueron sometidos con la llegada de los conquistadores, quienes, con su conquista espiritual, física y simbólica, dejaron la educación a cargo de la iglesia católica. No olvidemos que una de las finalidades políticas del clero era “someter a un pueblo desarraigándolo de su cultura e introducir el miedo, la culpa, ... la promesa de vida nueva en el más allá a pesar del sufrimiento y sometimiento que sufriera en el aquí y ahora” (Flores, 2017, p. 71). Así, el cuerpo se convirtió en un lugar de sufrimiento el cual lograba ser trascendido místicamente sólo a través del abandono corporal. Era considerado impuro e imperfecto.

Con la llegada del siglo XIX, se introdujo una visión laica de la educación escolar en México. Después del periodo de independencia, la educación quedó en manos de conservadores y liberales. Sin embargo, no fue fácil desarraigar la ideología religiosa de las escuelas.

En cuanto a los métodos pedagógicos, el castigo corporal continuó en las aulas por medio de golpes en las manos o la imposición de artefactos (como las orejas de burro) a aquellos alumnos que no cumplían los requerimientos que les demandaban sus profesores. (Flores, 2017, p. 78)

Más tarde se consolidó en México la corriente filosófica positivista, cuya visión pedagógica enfatizaba la experiencia como vía de acceso al conocimiento. Esta supone que el aprendizaje deviene a partir de los sentidos. Ya para 1882 se concretó el congreso Higiénico-Pedagógico en el que se señaló la importancia de la educación del cuerpo en cuanto a la higiene y la gimnasia. Entonces, se comenzó a buscar el desarrollo físico, moral e intelectual del estudiantado, para lo cual se instituyeron la práctica de la gimnasia, los ejercicios militares, los trabajos manuales, la

higiene en la escuela y los paseos escolares. En cuanto al cuerpo, se emprendió la sistematización de la educación física y su metodología de enseñanza. A pesar de ello, la visión del cuerpo que se detentaba en este periodo fue la de un cuerpo-máquina, así que no se vinculó el trabajo corporal con los aspectos más íntimos de la persona, como las emociones.

2.2.3 Los cuerpos de las niñas y los niños y el movimiento

Fingerson (2009) sostiene que las niñas y los niños utilizan el cuerpo como una fuente de agencia y poder, y concluye que para comprender verdaderamente la vida social de las niñas y los niños debemos dar cuenta de sus vidas encarnadas. Los cuerpos de las niñas y los niños no son estáticos, cambian de manera más dramática y rápida que los de los adultos. Esas transformaciones, como el aumento de estatura, son indicadores de movimiento.

Llegado al punto del cuerpo y el movimiento, Köckenberg (2003) afirma que las niñas y los niños tienen que moverse para desarrollar óptimamente su cuerpo, su mente y su espíritu. Por ello, es preciso mencionar que la falta de movimiento experimentada por las niñas y los niños en sus vidas cotidianas actualmente ocasiona severas consecuencias en su desarrollo.

El autor antes citado considera que “el movimiento nunca existe solo. Siempre va acompañado de una percepción controlada de emociones, recuerdos o planes. Cada movimiento está desatado por alguna percepción y causado por alguna motivación” (Köckenberg 2003, p. 14), además considera que el movimiento es el motor del desarrollo, pero no lo dominamos a la perfección desde que nacemos. Por eso indica que para dominar el movimiento hay que moverse. En el caso de las niñas y los niños, llevar a cabo esa actividad suele ser placentero y divertido. A través del movimiento aprenden a conocerse y a manejar su cuerpo, además estimulan sus sentidos, pues una gran parte de los procesos perceptivos se aprenden por medio de la experiencia motriz.

2.2.4 *El lugar del cuerpo en la escuela*

Lo expuesto anteriormente nos indica que es importante conocer lo que viven corporalmente los niños y las niñas en una de las instituciones sociales donde suelen pasar gran parte de su tiempo: la escuela. Desde la investigación realizada por Scharagrodsky y Southwell (2007) es posible entender qué tipo de cuerpos se están formando en la escuela. Ellos exponen como desde el siglo XVII surge el concepto del salón de clase, diseñado en una cuadrícula en la que a cada celda le corresponde un cuerpo que es vigilado por un adulto. Los pupitres se convirtieron en artefactos ideados con el fin de limitar los movimientos de las niñas y los niños, además de controlar las distancias entre los cuerpos y los contactos corporales. Los movimientos de los cuerpos de los infantes en la escuela eran limitados con la intención de reducir la resistencia o la rebeldía. Al exponer las ideas anteriores los autores citan a Senet (1997, p. 23) quien indica que “en la modernidad el orden significa falta de contacto”. Le Breton (1995, p. 122) adjudica a las sociedades occidentales la falta de contacto a través de un observable distanciamiento y ritos de evitamiento.

El poder de la razón se impuso sobre los cuerpos de los estudiantes, dando mayor realce a los saberes y conocimientos vinculados a la lectura, escritura, matemáticas, geografía o idiomas, mientras se menospreciaba lo corporal. Razón por la cual las disciplinas escolares que centran su atención en el cuerpo (como la educación física) han sido consideradas de poco valor en comparación al resto de las asignaturas del currículo escolar.

La disciplina y el control estaban íntimamente ligados. Desde el siglo XIX y XX se hicieron habituales las formaciones alineadas por orden de estatura, conservando las distancias y aprendiendo a ir formados al recreo y a los salones. Siempre vigilados por los maestros. De las

muchas posiciones posibles del cuerpo, solo fueron unas pocas las aceptadas como correctas en la escuela, tales como el escribir sentado y con la espalda derecha (representando el valor moral de la rectitud).

Scharagrodsky y Southwell (2007) señalan que desde hace más de tres décadas se ha cambiado el discurso escolar, evitando las expresiones “vigilancia”, “orden”, “control” y “corrección” y se han comenzado a usar más los vocablos como “expresividad”, “autopercepción” y “autoconocimiento” del cuerpo. Aun así, las niñas y los niños de hoy continúan denunciando la falta de movimiento en sus instituciones escolares. Ahora ya no se les “vigila”, sino que se les “cuida” (que en realidad sigue siendo lo mismo).

2.2.5 Antropología del cuerpo

La perspectiva antropológica del cuerpo expuesta por Blacking (1977) proporciona un marco teórico para entender la implicación del cuerpo en la vida social y cómo en este se configuran las emociones y el disfrute, además de ser el lugar donde se concretan los aprendizajes y el medio por el cual nos relacionamos con los “otros”. Para él la antropología del cuerpo se basa en la convicción de que los sentimientos y, en particular el sentimiento de compañerismo, expresan los movimientos de los cuerpos en el espacio y el tiempo y, a menudo, sin connotaciones verbales, son la base de la vida mental de los individuos.

En la introducción al libro *The Anthropology of the Body*, Blacking (1977) afirma que las teorías sobre la conducta humana deben partir de la comprensión completa del cuerpo como sistema físico total. Según el autor, tenemos un cuerpo físico, pero también somos parte de un cuerpo social, por lo que los científicos sociales asumen que cuanto más se asocien las personas, más se preocupan

entre sí. De ahí que el estudio del cuerpo, tanto físico como social, incluya la reflexión por los estados emocionales, ya que no pueden ser pasados por alto en la interacción humana.

Este autor comparte cuatro premisas de la antropología del cuerpo:

1. La cooperación y la interacción social están programadas biológicamente y son una condición necesaria para el crecimiento de organismos humanos.
2. Todo miembro “normal” de la especie posee no sólo un repertorio común de estados somáticos, sino también un potencial común. Si algunos seres humanos pueden realizar ciertas habilidades, debería ser posible para cualquier miembro de la especie desarrollarlas, bajo el contexto social y cultural apropiado, y las oportunidades e incentivos similares. Blacking (1977) enfatiza que ningún ser humano puede hacer nada, ni siquiera volverse humano, sin sus semejantes.
3. Si la condición básica de la sociedad humana es un estado generalizado de compañerismo que puede percibirse a través de las sensaciones de los individuos, las formas no verbales de interacción son fundamentales. Cuando la 'mente' se separa artificialmente del cuerpo, o el pensamiento se separa de las sensaciones y movimientos del cuerpo que lo generan, ambas partes sufren.
4. La mente no puede separarse del cuerpo. Esto está relacionado con la tercera premisa, pues es en las áreas de la comunicación no verbal, especialmente el baile y la música, donde es posible observar la mente en funcionamiento.

Por lo anterior, Blacking (1977) afirma que la música y la danza son valoradas en las sociedades humanas, pues son formas de comunicación no verbal, son hechos sociales. No

obstante, advierte que no pueden librarse de los conceptos verbales que predominan en las distintas sociedades.

2.2.6 *La música, un aprendizaje del cuerpo*

La música no puede concebirse desde un cuerpo estático e inexpressivo, sobre todo en la educación inicial. No podemos dudar de la implicación del cuerpo en cualquier proceso educativo, pues a partir de la percepción sensorial es que incorporamos conocimientos y experiencias que se transforman en aprendizajes. A pesar de lo evidente que puede resultar este involucramiento del cuerpo en los procesos de aprendizaje, Arias (2017) menciona que en las teorías que explican el aprendizaje humano surgidas durante la primera mitad del siglo XX (conductismo, cognitivismo, constructivismo, entre otras), se ha destacado que los principios del aprendizaje radican en los procesos mentales del ser humano, lo cual ha implicado subestimar la participación e involucramiento del cuerpo en la construcción del conocimiento. Lo anterior es una herencia del pensamiento cartesiano que ha puesto a la mente por encima del cuerpo.

En la actualidad podemos encontrar tanto modelos educativos que continúan atrapados en ese paradigma de pensamiento, como algunos que se han desarrollado a partir de nuevos marcos teóricos y nuevos modelos de cognición corporizada que han puesto en el mismo lugar de importancia al cuerpo y al cerebro en las labores de cognición, como lo afirma López Cano (2005 y 2013). En el caso de la investigación sobre el rol que desempeña el cuerpo en las actividades musicales, el mismo autor menciona que en la década de los 90 del siglo pasado comenzó el repunte y el interés por este tema. A continuación, veremos algunos ejemplos.

Bowman (2004) se posiciona desde la teoría de la cognición enactiva al considerar que el sentido, la percepción, la acción y la concepción se informan mutuamente, además propone que

todas ellas están estructuralmente vinculadas entre sí de manera importante. El autor comparte tres ideas del paradigma enactivo: (a) la inseparabilidad de la mente y el cuerpo; (b) la base material de toda cognición; y (c) la indispensabilidad de la experiencia corporal para todo conocimiento humano. De esta manera, él enfatiza que la música es un buen ejemplo de la co-constitución e interdependencia entre conocimiento corporal e intelectual.

Al hablar de cuerpos y mentes encarnadas y su relación con la música, Bowman (2004) postula que el cuerpo humano está programado para percibir el sonido y darle relevancia a la experiencia musical. El autor afirma que los sonidos de la música entran al cuerpo y se sienten, además, el acto de escuchar es participativo, requiere implicarse corporalmente, comprometerse, posicionarse. Asimismo, agrega que la experiencia sonora es sin duda corporal y se distingue de otras por sus vínculos con el movimiento y la acción, por lo que considera que la música se atrofia cuando se aleja demasiado de la danza y no logra involucrar al cuerpo en un movimiento simpático imaginado.

Desde la postura enactiva y encarnada planteada por Bowman (2004, p. 46), conocer es inseparable de la acción: conocer implica hacer y siempre esta lleva tras de sí la huella del cuerpo. Además, enfatiza la importancia de la música desde el punto de vista educativo debido a su carácter participativo, enactivo y encarnado, y su capacidad para implicar al cuerpo, la mente y la cultura. En cuanto a la experiencia musical, este autor afirma que es una práctica invariablemente incorporada, pues al escuchar una interpretación musical no solo “pensamos” o “escuchamos” sino que participamos con todo nuestro cuerpo, sentimos la melodía y ritmos en nuestros músculos.

Otro autor que ha prestado atención a la relación cuerpo-música es Pelinski (2005), quien reflexiona sobre la forma en la que la musicología solía excluir o ignorar las manifestaciones

corporales de las prácticas musicales. Él argumenta que algunas acciones como aprender a tocar un instrumento, bailar, dirigir, escuchar, etcétera, no se consideraban corporales, sino controladas por instancias superiores: el espíritu, el alma y la razón. A pesar de tales creencias, Pelinski (2005) comenta que en esas prácticas las capacidades corporales desde luego que están implicadas:

[...] el aprendizaje de un instrumento musical, más que basarse en la lectura y el estudio de sesudos tratados teóricos, consiste en buena parte en desarrollar capacidades interpretativas (motrices, musicales y sociales) a partir de modelos propuestos por un maestro y sostenidos por prácticas habituales en determinados grupos sociales [...] La habilidad adquirida de esta manera permite al aprendiz lucir con fluida elegancia un cuerpo disciplinado. (Pelinski, 2005, p. 2)

Asimismo, desde la postura fenomenológica el autor distingue entre el cuerpo vivido y el cuerpo biológico de la siguiente manera:

Cuerpo biológico (corporalidad): Se refiere con esto a la condición humana de poseer un cuerpo físico y biológico cuyo centro de operaciones es el cerebro. Es la condición material que nos hace capaces de emocionarnos, actuar, pensar, hablar y relacionarnos con otras personas y el medio ambiente.

Cuerpo vivido (corporeidad): Lo describe como la estructura experiencial fenoménica que funciona como nuestra consciencia subjetiva. En pocas palabras, la corporeidad es nuestro modo existencial de estar en el mundo.

Por su parte, López Cano (2005) describió las múltiples maneras en que el cuerpo participa en los procesos musicales, entre las que retomaré aquellas que se relacionan con la actividad

motora, para así, llegar a comprender las emociones musicales que se manifiestan también de manera corporal.

Actividad motora manifiesta en la percepción musical: Rubén López-Cano (2005) dice que cuando escuchamos música nos movemos, siempre y aunque no nos demos cuenta de ello. En algunas ocasiones nuestros movimientos son amplios y evidentes: los controlamos, somos conscientes de ellos y hasta llegamos a disfrutarlos tanto como la música misma. En otros momentos, estos movimientos pueden ser microscópicos.

Además, hay otra clase de movimientos que acompañan nuestra experiencia de la música y que pueden llegar a ser virtuales. No siempre reparamos en ello, pero toda esa actividad motora participa en nuestra percepción y comprensión de la música. Para estudiar estos movimientos, López Cano (2005) los categoriza de la siguiente manera:

Actividad motora paramusical: es el conjunto de movimientos o acciones que hacemos mientras escuchamos música (como chasquear, mover la cabeza, marcar el pulso con los pies, silbar, etcétera). Estas acciones colaboran de manera importante en el proceso de “apropiación musical”. Cuando alguien ha hecho suya alguna música, esta se convierte en una suerte de prolongación de su *yo*, de su aquí y ahora, de su *ser*, es decir, de su cuerpo. A partir de ese momento la música se torna como un modo de expresión y de organización de sus propios deseos, aspiraciones, emociones, modos de entender la vida, en pocas palabras, en un modo de producir estados de ánimo. La música se ha vuelto entonces significativa para esa persona, como afirma el autor:

Si la música se modela cognitivamente en nuestros propios cuerpos, entonces los movimientos que hacemos con ella forman parte integral de la esencia de la música en tanto

experiencia. Nuestro cuerpo forma parte de la música que escuchamos y amamos. (López Cano, 2005, p. 19)

Imitación de actividad motora productora de sonido musical: se refiere a la imitación que solemos realizar de la ejecución de los instrumentos mientras escuchamos música.

Baile y conductas coreográficas y de coordinación colectiva: el baile es más que un movimiento asociado a la música, es una instancia fundamental dentro de las prácticas de socialización. En esta categoría encontramos los juegos colectivos o prácticas lúdicas realizadas para ayudar en el desarrollo psicomotriz. El autor afirma que estas prácticas “además de brindar una inapreciable oportunidad de recreación colectiva, refuerzan también los lazos de solidaridad dentro de un grupo, al tiempo que incrementan la sensación de pertenencia e integración de nuevos miembros” (López Cano, 2005, p. 18).

Otra de las categorías desarrolladas por López Cano que retomaré para dialogar con lo encontrado en mi trabajo de campo es la de “*emociones musicales*”. El autor expresa que no hay nada más cercano a las emociones que el cuerpo. Los efectos de una pasión se dejan percibir por medio de las expresiones faciales, el tono muscular, el modo de moverse, la entonación de la voz, etcétera. El cuerpo es al mismo tiempo productor, síntoma y parte de las emociones musicales.

2.2.7 *Movimiento corporal en la educación musical*

Davidson y Salgado (2002) postulan que el movimiento corporal juega un papel importante en la construcción, ejecución y percepción de las actuaciones musicales. Argumentan que todos los músicos usan sus cuerpos para interactuar con sus instrumentos musicales, pero el cuerpo no solo es fundamental para la manipulación física del instrumento, sino que también es de gran

importancia para transmitir las ideas expresivas. De hecho, la técnica instrumental se ejecuta por medio de programas motores automatizados por medio de la práctica constante. Esto quiere decir que, incluso cuando vemos a los músicos permanecer aparentemente quietos cuando tocan, están siendo conscientes del movimiento llevado a cabo. Además, tienen sensaciones de movimiento previamente imaginadas que les permiten internalizar y exteriorizar el movimiento. Uno de los postulados de estos autores es que la música vinculada con el movimiento corporal y los gestos específicos puede contribuir a la coordinación entre intérpretes y ayudar a la audiencia a comprender la interpretación musical.

Un ejemplo de lo anteriormente expuesto puede encontrarse en la comunicación gestual presente en una orquesta, ensamble o coro. Allí, los y las integrantes del grupo solo necesitan mirarse para poder coordinar sus acciones y hacer música en conjunto. Cada estudiante reconoce el gesto o movimiento de sus maestros/as y compañeros/as para poder reaccionar musicalmente e integrarse al conjunto. En este sentido, lo que a mí me generó un interés por indagar lo que sucedía con las niñas y los niños que estudian música en esta escuela, tiene que ver con la comunicación que sus cuerpos en movimiento generaron en mí como espectadora. Mi propio cuerpo respondía a lo que veía en las niñas y los niños que interpretaban música, y se volvía parte del performance. El disfrute que eso generaba en mí como audiencia se lo atribuí a las niñas y los niños y la alegría que manifestaban en su presentación.

Los autores antes citados mencionan que, en la enseñanza musical, comenzamos por realizar diagramas o ejemplos de las posturas correctas para sostener un instrumento, pero en pocas ocasiones se proporciona información sobre cómo usar el cuerpo de manera efectiva para lograr una actuación musicalmente carismática y expresiva con la audiencia. Davidson y Salgado (2002) consideran que la fuente de inspiración en las enseñanzas corporales prácticas es Dalcroze, quien

señaló que el movimiento corporal es crucial en la interpretación de la música, al centrar su atención en la expresión musical.

En este apartado presenté una breve reseña de la forma en que el cuerpo ha sido considerado a lo largo de la historia, y cómo cada forma de concebirlo ha tenido implicaciones en la educación. A pesar de que en la actualidad existen múltiples paradigmas desde los que se enfatiza la importancia de la implicación del cuerpo en el aprendizaje, la educación tradicional sigue presente en las aulas, razón por la cual las niñas y los niños valoran positivamente los espacios en los que pueden aprender activamente. Finalmente, es claro que el cuerpo y todos sus sentidos están implicados en el aprendizaje, por ello las emociones se manifiestan en los cuerpos durante la experiencia musical.

Como los actores principales de este trabajo de investigación son las niñas y los niños y sus voces reflexivas en torno a su aprendizaje musical, el siguiente apartado es un breve acercamiento a lo que se ha dicho sobre la infancia. Presentaré algunos ejemplos en los que la voz de las niñas y los niños ha tomado un papel central, para comprender las razones por las cuales dicen disfrutar al participar, ser escuchados y sentirse parte de un grupo social.

2.3 La infancia

El tema motivo de la presente investigación obliga a la inmersión en torno al concepto de infancia, su historia y principales características, pues es fundamental para comprender al grupo etario en el que se enfoca este estudio.

Si bien es verdad que, al nacer, el bebé humano es el más débil, dependiente e inacabado de los seres (Delval, 1997; Le Breton, 1999; Papalia, 2009; Cajiao, 2017), también es el niño

humano el que más potencial tiene para aprender y desarrollar sus capacidades. La anterior afirmación ha sido reiterada por pedagogos, sociólogos, psicólogos y antropólogos, lo que destaca la gran capacidad de las niñas y los niños para adaptarse a su medio y aprender de él. Sin embargo, en ocasiones solemos calificar a la infancia por las habilidades o conocimientos que aún no posee. Pensamos que algo le falta, que está en un continuo proceso para lograr cosas como caminar, hablar, leer, comportarse correctamente, etcétera y que requerirá de un adulto especializado para ayudarle a “ser mejor persona”. Esta perspectiva implica pensar en las niñas y los niños como esa “*tabula rasa*”²⁰ a la que tenemos que llenar de conocimientos que los irán alejando de su “estado salvaje” y acercándolo a una adultez civilizada.

Es decir, solemos considerar la niñez como una etapa transitoria para llegar a ser adultos (mejores o más completos). Dejamos de ver que el infante ya es una persona completa con enormes capacidades de adaptación y aprendizaje que se va transformando, construyendo a sí mismo y formando sus propios criterios. Esos criterios, sus ideas y sus aportaciones es lo que me interesa abordar en esta tesis. Sin embargo, como ya mencioné, pocas veces nos damos el tiempo para escucharlos y tomar en cuenta sus voces desde la investigación en educación musical. Eso me hizo cuestionarme por qué la voz de las niñas y los niños estudiantes de música ha sido poco escuchada por la investigación en educación musical. En la propia definición de la infancia, encontré algunas respuestas al respecto, por lo que se exploraron conceptos relacionados con la temática que serán expuestos en el siguiente apartado.

²⁰ *Tabula rasa* es una expresión latina que significa “tablilla sin inscribir”, haciendo referencia a que cada individuo nace con la mente “vacía”, sin cualidades innatas de modo que todos los conocimientos y habilidades son fruto del aprendizaje. John Locke popularizó esta expresión en su *Ensayo sobre el entendimiento humano* (1689) al sostener que la mente humana es como una *hoja en blanco*, en la cual se escriben las experiencias derivadas de impresiones sensoriales a medida que la vida de una persona prosigue.

2.3.1 *Definiendo la infancia*

Definir la infancia es una empresa compleja, su definición varía dependiendo de la sociedad y la época desde la cual se quiera conceptualizarla. Incluso históricamente no hay una conceptualización estable que coincida con la que tenemos en la actualidad. De la Rosa (2014) plantea que, en apariencia, la infancia está delimitada por un criterio cronológico, sin embargo, este puede ser variable según el grupo social considerado. Durante este lapso los individuos desarrollamos un mayor crecimiento físico y adquirimos gran parte de los conocimientos y habilidades que nos ayudarán a insertarnos en la vida social adulta. Casas (2006) afirma que la infancia es sobre todo una realidad representada por cada uno de nosotros individual y socialmente. Argumenta que en las distintas sociedades se tienen diferentes concepciones o ideas en cuanto a esta etapa de la vida:

Para unas la infancia es el conjunto de personas que aún no presentan signos visibles de pubertad; para otras la infancia está formada por aquellas personas que no han superado con éxito un determinado rito iniciático, ... cuyo primer intento en algunos casos se realiza hacia los 19 años. La infancia, en última instancia, es *lo que cada sociedad, en un momento histórico dado, concibe y dice que es la infancia*. (Casas, 2006, p. 29)

Así pues, podemos observar que la infancia es un constructo social permeado por consideraciones biológicas, médicas, psicológicas, sociológicas, filosóficas, pedagógicas y hasta políticas. En este apartado buscaré sintetizar las ideas más importantes sobre la infancia y procuraré hacer un recorrido histórico sobre cómo ha cambiado la idea que tenemos sobre este grupo poblacional.

Etimológicamente hablando la palabra infancia viene del latín *infans* o *infantia*, que significa “el que no habla”. Wasserman (citado en Pavez, 2012, p. 82), menciona que la palabra infancia se refiere a los que no tienen voz porque no tienen permitido hablar, mientras que la palabra niño alude a la condición de las personas con pocos años de edad o que se encuentran en posición de subordinación social.

Al consultar el Diccionario de la Lengua Española ([RAE], 2014), podemos encontrar que “infancia” del lat. *infantia* se refiere al:

1. Período de la vida humana desde el nacimiento hasta la pubertad.
2. Conjunto de las niñas y los niños.
3. Primer estado de una cosa después de su nacimiento o fundación (RAE, 2014).

Mientras que la definición de **infante** se refiere a:

1. Niño de corta edad.
2. Hijo legítimo del rey no heredero directo del trono.
3. Soldado que sirve a pie (RAE, 2014).

Los anteriores términos pueden ser confundidos con los de niñez o niño(a). En el diccionario previamente citado encontramos que “**niñez**” se refiere al:

1. Período de la vida humana, que se extiende desde el nacimiento a la pubertad.
2. Principio de cualquier cosa (RAE, 2014).

Mientras que **niño(a)** se refiere a la persona:

1. Que está en la niñez.
2. Que tiene pocos años.

3. Que tiene poca experiencia.
4. Dicho de una persona que no es un niño: Que obra con poca reflexión o con ingenuidad.
5. Como tratamiento que se da a personas de más consideración social (RAE, 2014).

Por lo tanto, las acciones realizadas por este grupo de personas se denomina **niñería**, palabra que es definida como:

1. Acción, especialmente diversión o juego, de niños o propia de ellos.
2. Hecho o dicho de poca entidad o sustancia.
3. Cosa pequeña o de poco valor (RAE, 2014).

Al revisar las definiciones relacionadas con la infancia podemos notar el poco valor que se suele otorgar, en primer lugar, a la palabra de las niñas y los niños, quienes históricamente no han tenido derecho a expresar su opinión por ser considerada poco reflexiva o ingenua.

En el marco de la Convención Internacional por los Derechos del Niño²¹ se entiende por niño a todo ser humano desde su nacimiento hasta los 18 años de edad. En el caso de México, al cumplir los 18 años el individuo se vuelve un ciudadano con derecho al voto. Lo anterior se puede traducir en otra manera de ser escuchado. Desde ese momento se puedes ser parte de las decisiones que definan el rumbo político y económico de la localidad o país que se habita.

²¹ La Convención de los derechos del niño fue proclamada y adoptada por la Asamblea General de la ONU el 20 de noviembre de 1989. Consta de 54 artículos en los que reconoce que las niñas y los niños (seres humanos menores de 18 años) son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones.

2.3.2 *La Infancia en la historia*

Mirar atrás en el pasado para ver la historia de la infancia equivale a levantar la tapa de la caja de Pandora, no para dejar libres los males que han afligido a lo largo de los siglos a la infancia, sino para poder conocerlos y evitarlos. (Delgado, 1998, p. 9)

Numerosos estudios históricos de la infancia en la actualidad están influenciados por la obra de Philippe Ariès (1987), quien postuló que la actitud del adulto frente al niño ha cambiado mucho en el transcurso de la historia. El autor argumentó que la concepción sobre infancia es relativamente nueva, pues:

En la antigua sociedad tradicional, la duración de la infancia se reducía al periodo de su mayor fragilidad, cuando la cría del hombre no podría valerse por sí misma; en cuanto podía desenvolverse físicamente, se le mezclaba rápidamente con los adultos, con quienes compartía sus trabajos y sus juegos. (Ariès, 1987, p. 10)

Este mismo autor también sugiere que la idea de infancia ha estado vinculada a la dependencia y que solo es superada al salir de tal condición. Expresa, además, que este vocablo denomina a las personas de baja condición social que continúan totalmente sometidos a otros, por ejemplo, los lacayos, los oficiales o los soldados. Una de las afirmaciones más conocidas de Ariès (1987) es que en la Edad Media hubo una ausencia del sentimiento de infancia. Esta idea surgió de su análisis del arte medieval en el que observó las imágenes de las niñas y los niños en las pinturas de la época. Estos eran representados como adultos en miniatura, caracterización evidente debido a las proporciones de sus cabezas y cuerpos. Esto les hacía parecer pequeños adultos enclavados en los brazos de sus madres.

En cuanto a la educación, Ariès (1987) sostiene que durante muchos siglos esta fue resultado de la convivencia del niño o del joven con los adultos, de quienes aprendía lo necesario. Pero plantea que a fines del siglo XVII se produjo un cambio, pues la escuela sustituyó al aprendizaje como medio de educación, o sea que las niñas y los niños dejaron de aprender a través del contacto con los adultos que los rodeaban y con su medio.

A pesar de muchas reticencias y retrasos, el niño fue separado de los adultos y mantenido aparte, en una especie de cuarentena, antes de dejarlo suelto en el mundo. Esta cuarentena es la escuela, el colegio. Comienza entonces un largo periodo de reclusión de las niñas y los niños [...] que se llama escolarización. (Ariès, 1987, p. 11-12)

El surgimiento de las escuelas suscitó el interés de los padres por los estudios de sus hijos y propició cambios en la estructura de la familia, que comenzó a organizarse en torno al infante. En ese momento la palabra “niño” adquiere el sentido que ahora le otorgamos.

En su libro *The History of Childhood*, Lloyd de Mause (2006) señala que los historiadores consideraban que había una carencia de fuentes para reconstruir un estudio serio sobre la infancia en el pasado. Además, generalmente se ignoraba lo que sucedía con la infancia común en las casas y los patios de recreo. Así, podemos notar que lo que sabemos de la historia de la infancia está basado en hechos extraordinarios que, al ser los únicos documentados, parecen ser hechos generalizados. Este mismo autor cita a James Bossard quien indica que, desafortunadamente, la historia de la infancia nunca se ha escrito, y que existen algunas dudas de que alguna vez se pueda escribir, debido a los escasos datos históricos sobre dicha población.

En su revisión histórica de la infancia Buenaventura Delgado (1998) realizó un recuento de las infancias en las culturas antiguas occidentales (mesopotámicos, egipcios, persas, fenicios,

hebreos, griegos, romanos, etcétera), entre las cuales encontró relatos de abandono, maltrato físico, sacrificios, circuncisión, matrimonios tempranos, trabajo infantil y encarcelamiento de niños. En el caso de las niñas y los niños y su educación en la antigua Grecia, Delgado (1998) narra la crueldad del sistema educativo de los espartanos, quienes creían que la educación era algo tan trascendental que no podía dejarse en manos de las familias. La educación en este imperio era gestionada y administrada en su totalidad por el Estado, quien decidía sobre las vidas de los estudiantes. De esta forma, aplicaba severos castigos físicos con la finalidad de formar jóvenes más fuertes y mejores guerreros.

En el caso de la antigua cultura romana se estableció la figura de la “*patria potestad*”, para referirse al poder de los padres sobre los hijos habidos en matrimonio legítimo y sobre la mujer que entraba a formar parte de su familia. La *patria potestas* comprendía facultades como el derecho de vida y muerte de los propios hijos, a los que podía vender como esclavos en territorio extranjero. Además, el padre de familia también podía responsabilizar a sus hijos de sus propios actos delictivos, cuando no quería asumir las consecuencias de los mismos. El poder absoluto del padre de familia, poco a poco quedó en manos de la ética social.

Bermejo y Lago (1994) también llevaron a cabo una revisión histórica sobre la infancia. Estos autores coinciden con Delgado (1998) al narrar algunos pasajes de las culturas antiguas. Además, mencionan que debemos reconocer los afortunados cambios que han ocurrido con la figura de la infancia a lo largo de la historia, y cómo se han logrado erradicar "costumbres bárbaras" como el infanticidio, el abandono y los castigos físicos.

Dentro de la historia de la infancia podríamos citar también los primeros estudios realizados sobre las niñas y los niños. Tales investigaciones nos permiten reconstruir lo que se sabe sobre este

grupo poblacional. Juan Delval (2018) catalogó los primeros tipos de estudios y los intereses que los motivaron como puede observarse en las tablas 6 y 7.

Al considerar los primeros estudios sobre la infancia y los intereses que los motivaron, podemos notar que parte de lo que se ha escrito sobre el tema, aborda lo extraordinario o lo inusual. Por esa razón, De Mause (2006) sostenía que era muy difícil reconstruir una historia de la infancia, más cuando se desconoce lo que sucedía con las niñas y los niños comunes en las casas o los patios de recreo.

Tabla 1

Primeros tipos de estudios sobre las niñas y los niños

Observaciones sobre sujetos excepcionales	Estudios sobre sujetos con cualidades excepcionales como el caso de las niñas y los niños prodigio. Por ejemplo, sobre Mozart (Barrington, 1770). Estudios sobre sujetos inusuales por su situación, como el caso de las niñas y los niños aislados o salvajes. Por ejemplo, el estudio realizado por el médico Itard (1801 y 1806) sobre Víctor, el salvaje de Aveyron. Estudios sobre sujetos con alguna deficiencia de la que consiguen recuperarse. Como los casos de Laura Bridgman o Hellen Keller.
Observaciones biográficas sobre sujetos normales	Se suele tratar de diarios realizados de manera sistemática sobre un niño, generalmente pariente del autor del diario.
Estudios de tipo estadístico	A finales del s. XIX comenzaron a aparecer recopilaciones sobre datos de algún aspecto determinante de la conducta infantil realizado sobre un número de sujetos relativamente grande. Uno de los primeros: Bartholomai en 1870 buscó conocer las ideas de las niñas y los niños sobre la multitud de temas al entrar a la escuela.

Tabla 2

Intereses que motivaron los estudios sobre las niñas y los niños

Intereses educativos	<p>En la antigüedad, autores como Platón y Aristóteles escribieron sobre cómo debía ser la educación de las niñas y los niños, en qué momento debía iniciarse y cuáles debían ser los hábitos higiénicos. También se mencionaba el valor educativo de los juegos.</p> <p>A partir del Renacimiento son muchos los escritores como: Rabelais, Luis Vives, Erasmo, Comenio, Rousseau o Pestalozzi que se interesaron por las características de las niñas y los niños, pero sin realizar estudios sistemáticos.</p>
Intereses médicos	<p>El primer diario extenso sobre el desarrollo de los niños que se conoce es de Jean Héroard, médico del heredero al trono de Francia, más tarde conocido como Luis XIII.</p>
Intereses filosóficos y científicos	<p>Este tipo de estudios trata de encontrar respuestas al problema del origen del conocimiento, el origen del lenguaje, etcétera. Y son obra de filósofos y científicos como: Tiedemann, Taine, Darwin o Preyer. Estos trabajos se basaron en observaciones mucho más sistemáticas y cuidadosas.</p>

Fuente: resumen de los cuadros elaborados por Delval (2018, p. 28-31)

Incluso se ha llegado a cuestionar el trabajo de Philippe Ariès (1987) en cuanto a su afirmación de que la infancia no existía en la Edad Media. Investigadores como Shahar (1990) y Orme (2001), han refutado esta afirmación a través de abundante evidencia que demuestra que en el Medievo se tenía otro concepto de lo que era la infancia. La llegada de las niñas y los niños al mundo era un evento notable y su educación era tomada en serio (Shahar, 1990 y Orme, 2001; citados en Cox, 2015).

Por ello, es relevante comenzar a dejar constancia de lo que sucede con las infancias en cualquier tipo de contexto. Y si, además son los mismos niños quienes nos ayudan a realizar esas

narraciones y participan como colaboradores en la reconstrucción de sus experiencias, podríamos tener una visión más amplia de lo que les acontece en diferentes espacios.

2.3.3 *La preocupación por tomar en cuenta la voz de las niñas y los niños*

A partir de la publicación de los derechos de las niñas y los niños en 1989, en la que se resaltó el derecho de participación²² que tiene este grupo etario, varias disciplinas emprendieron la labor de escuchar la voz de las niñas y los niños en sus investigaciones. Comenzaron a surgir investigaciones en el derecho, la psicología, el trabajo social, la medicina, o la educación. Un ejemplo es el texto de Smith et al. (2010), quienes, desde campos como la sociología, psicología y el derecho, postulan que la participación de las niñas y los niños en la creación de conocimiento puede aportar información valiosa sobre la naturaleza de la infancia. Además, su contribución puede aportar a encontrar soluciones a los problemas que afectan su vida y la de su familia. Estas investigaciones alientan a que estos sean escuchados por los adultos, con el fin de que niños y niñas no sean receptores pasivos de la protección y el cuidado de su familia. Se espera que dejen de ser objetos silenciosos, sin voz, y se conviertan en personas competentes y con reconocimiento de sus propios puntos de vista. Estas autoras afirman que:

La experiencia o el desempeño de los niños suele medirse mediante evaluaciones sumamente estructuradas, como cuestionarios, observaciones, test y entrevistas que no

²² La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989, p.4) en su artículo 12 destaca la importancia de la participación de las niñas y los niños:

1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones de los niños, en función de la edad y madurez de los niños.
2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

permiten que las niñas y los niños expresen su punto de vista... el predominio de este paradigma cuantitativo muestra un desequilibrio en la investigación infantil que trata a las niñas y los niños como objetos y no como sujetos. (Smith et al., 2010, p. 31)

En el caso de la educación, afirman que las niñas y los niños no son receptores pasivos de las enseñanzas de un adulto, sino que desempeñan un papel activo y constructivo desde su propia manera de entender el mundo. Esto quiere decir que las niñas y los niños reconstruyen, transforman y crean a partir de lo que se ha compartido con ellos. Por tal razón, los autores consideran que integrar los aspectos de la teoría sociocultural del desarrollo y los sociológicos sobre la teoría infantil, puede proporcionar un marco muy útil para apoyar a las niñas y los niños.

En el caso de la voz de las niñas y los niños en situaciones legales, Smith et al. (2010) consideran que cuando se conoce su opinión, por lo general esta es ocultada por la explicación de un adulto y, desde luego, es interpretada por adultos (p. 49).

A propósito de lo señalado por Smith et al. (2010), es preciso reflexionar si no corre el mismo riesgo cualquier investigación que busca dar voz al discurso de las infancias. Podría suceder que se oculten sus opiniones al rodearlas de las explicaciones del investigador o que sus verdaderas opiniones sean cambiadas de sentido al ser interpretadas por un adulto que, tal vez, no comprenda el contexto desde el cual el niño está hablando.

2.3.4 Visión de la infancia desde una “nueva sociología”

Ante el nuevo interés por tomar en cuenta la voz de las niñas y los niños, generado por los derechos de participación promovidos en la Convención sobre los derechos de los Niños, varias disciplinas comenzaron a integrar sus voces y a dialogar con ellos. Este hecho abrió nuevos campos

de reflexión en disciplinas como la sociología. Gaytán (2006) considera que la reflexión teórica de la nueva sociología de la infancia tiene tres objetivos principales:

1. Contribuir al crecimiento de las ciencias sociales en general, al incorporar la visión de uno de los grupos componentes de la sociedad, a menudo olvidado.
2. Aportar explicaciones sociológicas de un fenómeno complejo como es la infancia.
3. Dar visibilidad a las niñas y los niños como actores sociales, acorde con las orientaciones de la Convención Internacional que reconoce a las infancias y las mujeres como sujetos de derechos.

Además, Gaytán (2006) señala que a partir de la Convención sobre los derechos del Niño se comenzó a dar voz a las niñas y los niños, por lo que el investigador social interesado en la infancia necesitaba violentar su visión adulta y buscar explicaciones diferentes, “orientando su esfuerzo por hacer justicia a las niñas y los niños, tomando en consideración en primer lugar, su categoría de personas” (p. 11).

Desde la creación de la Nueva Sociología de la Infancia se han realizado cuestionamientos como hasta qué punto la infancia les pertenece a las niñas y los niños (o a los adultos) y hasta qué punto la comprensión que tienen las niñas y los niños de la infancia puede servir de base para reconstruir la infancia (Mayall, 1994). Además, se considera que “la infancia moderna saca a las niñas y los niños de la sociedad, silencia sus voces, niega su personalidad, limita su potencial” (Ennew, 1994 citado en Mayall, 1994, p. 2).

Smith, Taylor y Gollop (2010) señalan la escolarización de los infantes (en centros preescolares, escuela y guarderías) como resultado de la incorporación masiva de las mujeres a la

fuerza laboral. De hecho, se dice que las niñas y los niños pasan más tiempo con otros niños en grupos dirigidos por pedagogos que con sus familias. Es por eso que como afirma Mayall (1994) “el tiempo de las niñas y los niños se organiza para liberar a los adultos para que trabajen y para proporcionar trabajo a los adultos” (p. 5).

En lo que concierne a la libertad de las niñas y los niños para expresarse, parece ser que estamos mucho mejor que en años anteriores en los que se denunciaba su falta de visibilidad. En el siglo XX, llamado el siglo de las niñas y los niños, muchas cosas parecen haber mejorado respecto a la infancia como lo afirma Jeans Qvortrup:

[...] se ha visto que el niño individual tiene o ha tenido mucha más libertad para hablar, tener su propia opinión, ser un socio negociador, etc., en otras palabras, se ha vuelto mucho más visible. Pero estas libertades y visibilidades tienen que estar contenidas dentro de los espacios particulares de la infancia; rara vez se les permite expresarse en espacios públicos, que parecen pertenecer a adultos. (2005, p. 3)

A pesar de que ha mejorado la condición de las infancias Qvortrup (2005) afirma que, en la actualidad, las niñas y los niños son invisibles en el espacio público porque han sido marginados de él, ya que las infancias como grupo no se vinculan con los adultos en general, sino únicamente con sus padres, maestros y supervisores. Además de que las expresiones coloquiales como “los niños son el futuro de la sociedad” y “los niños son nuestro recurso máspreciado”, tienden a privarlos de una existencia como seres humanos a favor de una imagen de ellos como devenir humano, lo que sugiere que las niñas y los niños no son auténticos contemporáneos de los adultos. Asimismo, enfatiza que el destino de las niñas y los niños es esperar con paciencia para convertirse en un adulto y, de esta forma, se reconozcan sus contribuciones; esperar para tener voz en los

asuntos sociales y para ser parte de la ciudadanía. Estas afirmaciones me hacen recordar a Dewey (1998) al decir que necesitamos dejar de concebir la educación como una mera preparación para la vida posterior, y hagamos de ella el significado completo de la vida actual porque las niñas y los niños ya “son” y viven una vida en este instante.

Los estudios de la sociología de la infancia se diferencian de los estudios llevados a cabo por la psicología del desarrollo, la cual típicamente se ha centrado en el individuo y ha tenido como objetivo la descripción del niño universal descontextualizado. Esta ha secuenciado el crecimiento en etapas de desarrollo en las cuales las niñas y los niños progresan basados en teorías biológicas y filosóficas vigentes al principio del siglo XIX, así como también por el modelo de “déficit” respecto a las niñas y los niños como actores socialmente competentes (Mayal, 1994 y McLeod, 2008). En contraposición, desde la sociología de la infancia, se ha desplazado la atención hacia la participación creativa de las niñas y los niños en el aprendizaje, ya que, como se ha señalado, si las infancias sólo aprendieran lo que se les enseñó, los seres humanos se habrían extinguido en una generación, como lo afirmó Wartofski (citado en Qvortrup, 1993).

2.3.5 Escuchando a las niñas y los niños desde diversas disciplinas

En el campo de la medicina también se ha destacado la importancia de tomar en cuenta la voz de las niñas y los niños para evitar su patologización. Untoiglich (2013), en el libro *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz*, expresa una preocupación común entre médicos, psicólogos y educadores: “niños y niñas que fracasan en sus posibilidades de adquisición de aprendizaje sistematizado en la institución escolar y que son visualizados como enfermos” (p. 26). No escuchar a las niñas y los niños puede tener severas consecuencias y un ejemplo es lo comentado por la doctora Gabriela Dueñas en el canal Isel (2013), quien afirma que estamos ejerciendo

violencia simbólica sobre las niñas y los niños, pues los estamos silenciando, acallando y empastillando al diagnosticarlos con todo tipo de enfermedades inventadas en lugar de escuchar lo que nos quieren decir con sus comportamientos. Al platicar el caso de una niña —paciente de ella—, mencionó que la niña expresaba estar enojada con su familia porque casi no los veía y cuando sus padres llegaban de trabajar, estaban cansados y se ponían a ver TV. Ella, al ser una niña desatendida por parte de los adultos, se distraía en la escuela, pues prefería jugar con sus amiguitas en lugar de realizar los deberes. Es decir, que la escuela era el lugar donde se encontraba con otros niños, podría jugar un rato y ser escuchada. De lo contrario, al llegar a su casa estaría sola y no tendría la oportunidad de platicar. Es por eso que la Dra. Dueñas sugiere que paremos un poco y nos pongamos a pensar ¿qué necesitan nuestros niños y niñas? porque la infancia es una sola y sin querer estamos vulnerando sus derechos cuando no los escuchamos, o no les damos tiempo para jugar, cuando no les ofrecemos una atención personalizada en el campo de la educación o en el campo de la salud, y cuando pretendemos silenciarlos con drogas psiquiátricas.

El anterior relato tuvo eco en mi investigación, ya que pude escuchar voces de algunos estudiantes de la EIMD que expresaron tener un gran disfrute en su estudio de la música por ser un canal de expresión. Ellos y ellas narraron tener problemas similares a los relatados por la Dra. Dueñas.

Untoiglich (2013) propone la premisa de que, así como las niñas y los niños trazan sus primeras letras con lápiz, de la misma manera los profesionales que se ocupan de la salud mental de las niñas y los niños, deberían escribir con lápiz sus primeras hipótesis diagnósticas con el fin de evitar dejar una marca indeleble en la vida del sujeto. Esa misma idea decidí retomarla en esta investigación, ya que conforme escuchaba más a las niñas y los niños, iban cambiando mis ideas y prejuicios de lo que ellos estaban viviendo como estudiantes de música.

Alison McLeod (2008) enfatiza la importancia de “escuchar” a las niñas y los niños argumentando que es su derecho. Un argumento fundamental a favor del derecho de las niñas y los niños a expresarse es que tener voz es un paso esencial en la liberación de un grupo oprimido. Nadie puede contar con sus necesidades satisfechas si no pueden expresar esas necesidades. Es por eso que la libertad de expresión y el voto son fundamentales para la democracia: ambas dan al individuo una voz dentro del aparato del estado... Puede parecer inesperado escuchar a las niñas y los niños referidos como un grupo "oprimido", pero se puede argumentar que políticamente siempre lo han sido. Se los ha descrito como: "el grupo minoritario más grande que no tiene voz" (Mc Leod, 2008, p. 31).

Esta autora se refiere a un estudio previo del 2001 titulado *'Listening but not Hearing'* en el que encontró que a pesar de que un grupo de trabajadores sociales pensaba que estaban tratando de escuchar a las niñas y los niños bajo su cuidado, casi todos los participantes en el estudio se quejaron que sus trabajadores sociales no los escucharon. Esto se debía a que tanto niños como adultos tenían una concepción distinta de lo que significaba escuchar. Pues para los trabajadores sociales escuchar significaba prestar atención a lo que las niñas y los niños decían, pero no necesariamente hacer lo que les pedían. Mientras que, para las niñas, niños y jóvenes, si no había una acción por parte del adulto, significaba que no los habían escuchado. En este sentido, según la autora una escucha verdadera implica acción. McLeod ratifica la importancia de la escucha al afirmar que escuchar está asociado con el empoderamiento, mientras que ignorar a una persona causa el efecto inverso. De acuerdo con Nolas et al. (2019), en las esferas públicas, se ha propuesto escuchar a las infancias como un mecanismo de participación en contextos institucionales, no obstante, se les oye sin escucharlos. Estos autores postulan que el acto de escuchar es una práctica

social en la que existen configuraciones sociales, afectivas, corporales, relacionales, temporales y espaciales.

En cuanto a la investigación, Glockner (2008) subraya la importancia del trabajo con niños y niñas para las ciencias sociales, pues a partir de sus conocimientos, experiencias y representaciones tenemos una valiosa fuente de conocimiento sociocultural. Además, enfatiza que no basta hacer estudios *sobre* niños, sino que hay que hacer estudios *junto* las niñas y los niños. Asimismo, reconoce que las experiencias y sabiduría de las niñas y los niños deben ser tomadas en cuenta como parte de nuestro acervo socio-cultural.

La voz de las niñas y los niños también es escuchada en los espacios escolares y desde la investigación educativa. Un ejemplo de ello se encuentra en la investigación en pedagogía llevada a cabo por Jackson (2001). Él piensa que las dinámicas escolares son tan complejas que es necesario abordarlas desde diversas perspectivas, por lo cual incluye a todos sus actores para relatar lo que sucede, sobre todo, en las aulas de la escuela primaria. El autor considera que las niñas y los niños pasan la mayor parte de su tiempo en las escuelas les guste o no, razón por la cual, en su segundo capítulo, se encarga de narrar cuáles son los sentimientos de los estudiantes respecto este tipo de instituciones educativas.

Dentro de las propuestas pedagógicas que plantean dar espacio a la voz de las niñas y los niños, destaca la de Reggio Emilia, basada en las ideas de Loris Malaguzzi. Conocida como la pedagogía de la escucha, se caracteriza por considerar que las niñas y los niños tienen “Cien lenguajes”. Con esta expresión destacan la forma en las que las niñas y los niños interpretan de múltiples maneras su mundo. De este modo, se refiere a las diversas maneras en que ellos y ellas se expresan y comunican lo que piensan y sienten. Destacan que la capacidad de las niñas y los

niños para comunicarse no se limita al lenguaje verbal. Es frecuente que en las escuelas basadas en el modelo pedagógico de Reggio Emilia, el rol del profesor sea escuchar, observar, preguntar y acompañar al estudiante en la construcción de su aprendizaje de forma autónoma. Desde este enfoque escuchar es considerado un verbo activo, no pasivo. Pues este acto valora el mensaje y a la persona que lo transmite. Howard Gardner (1994) en el prefacio que escribió para *The Hundred Languages of Children: The Reggio Approach to Early Childhood Education*, reflexionó sobre las ocasiones en las que decimos escuchar, pero no lo hacemos:

Como educador estadounidense, no puedo evitar sentirme sorprendido por ciertas paradojas. En Estados Unidos nos enorgullecemos de centrarnos en las niñas y los niños y, sin embargo, no prestamos suficiente atención a lo que realmente están expresando. Exigimos el aprendizaje cooperativo entre las niñas y los niños y, sin embargo, rara vez contamos con una cooperación sostenida a nivel de maestro y administrador. Reclamamos trabajos artísticos, pero rara vez diseñamos entornos que realmente puedan apoyarlos e inspirarlos. Pedimos la participación de los padres, pero detestamos compartir la propiedad, la responsabilidad y el crédito con los padres. Reconocemos la necesidad de la comunidad, pero a menudo cristalizamos inmediatamente en grupos de interés. Celebramos el método de descubrimiento, pero no tenemos la confianza para permitir que las niñas y los niños sigan sus narices y corazonadas. Llamamos al debate, pero a menudo lo rechazamos; pedimos escuchar, pero preferimos hablar; somos ricos, pero no salvaguardamos los recursos que pueden permitirnos seguir siéndolo y fomentar la opulencia de los demás. (Gardner, 1994: xvii)

A partir de lo anteriormente expuesto, me propuse realizar un diálogo con los niños de la EIMD, reconociéndolos como agentes activos en su proceso de aprendizaje y colaboradores en esta

investigación. Todo ello con el fin de comprender aquellas experiencias formativas que propician que su aprendizaje musical sea disfrutable.

3 Capítulo 3. El lugar donde las niñas y los niños tocan, cantan y bailan

Yo creo que esta escuela es así como muy linda, porque aparte de que te dan clases y que las clases te ayudan en todo. Aparte de todo eso, yo creo que pues, esta escuela tiene algo así como un secreto ¿no? Siempre que pasas por los pasillos, oyes a alguien tocar piano, violín, guitarra... siempre oyes algún instrumento, no hay algún tiempo que no oigas ningún instrumento. (Xóchitl, comunicación personal, estudiante de MDTM, 4to grado)

Regina: Siempre cuando tengo un mal día y me toca la Ollin, siempre digo en la escuela, sí ya, ya quiero llegar a la Ollin, porque veo a mis amigos.

Ámbar: Eso te mejora (afirma mientras ríe con Regina)

(Conversación entre dos niñas de segundo grado en la clase de Conjuntos Corales)

3.1 La Escuela de Iniciación a la Música y la Danza (EIMD)

Esta investigación se llevó a cabo en la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza (EIMD), ubicada al sur de la Ciudad de México y perteneciente al Centro Cultural Ollin Yoliztli, dependencia de la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México. La EIMD tiene una población aproximada de 450 estudiantes que ronda entre los 6 y los 18 años de edad²³. Están distribuidos en dos turnos: matutino y vespertino. Hay dos áreas de formación en música así como dos formas de

²³ Estos datos varían año con año.

Enseñanza de la misma: el área de Música Clásica (MC)²⁴ y el área de Música y Danza Tradicional Mexicana (MDTM)²⁵.

Los niños y las niñas que estudian en este lugar provienen de distintas alcaldías de la Ciudad de México, incluyendo algunos municipios del Estado de México. Es decir, algunos de ellos y ellas recorren un largo trayecto para poder estudiar en esta institución, además de estudiar simultáneamente su educación primaria, secundaria o en algunos casos preparatoria. Esto nos hace pensar en que son niños/as o jóvenes que tienen muy poco tiempo libre para jugar o descansar. A pesar de lo anterior, asisten asiduamente a sus distintas clases y actividades programadas en la EIMD.

Las palabras de Regina al decir: “¡Ya quiero llegar a la Ollin!” y las de Ámbar reforzando la idea de su compañera: “eso te mejora el día”, suelen ser escuchadas en las voces de varias de las niñas y los niños asistentes a la escuela. Incluso cuando Xóchitl mencionó que esta escuela tiene algo así como un secreto, recordé mis primeras impresiones al entrar a laborar como maestra de solfeo y notar un alto nivel de alegría en las niñas y los niños al llegar a la escuela, una buena disposición para el estudio y un ambiente amistoso y relajado, por lo que me preguntaba ¿cuál era el secreto detrás de todo esto?

En mis primeros acercamientos como docente, encontré áreas de oportunidad, pero también algo muy rescatable que fue el nivel de alegría que manifiestan gran parte de las niñas y los niños

²⁴ En la EIMD se denomina área de Música Clásica a la opción de estudio apegada a la enseñanza desde el modelo conservatorio, al dominio de la técnica instrumental por medio de repertorios académicos y a la enseñanza del solfeo. Los instrumentos que ofrece en este campo son: piano, violín, viola, violonchelo, flauta dulce, flauta transversa, clarinete, oboe, trompeta y percusiones, entre otros.

²⁵ En la EIMD se denomina área de Música y Danza Tradicional Mexicana a la opción de estudio que incluye la enseñanza de repertorios tradicionales de distintas regiones del país por medio de instrumentos tradicionales como la vihuela, el arpa jarocho, el guitarrón y la jarana, entre otros.

que asisten a esta escuela. Incluso, en los mismos discursos de los maestros de la EIMD, que es relevante lograr que las niñas y los niños disfruten su estancia en la escuela y su proceso de aprendizaje. La palabra disfrutar también es utilizada por las niñas y los niños. De alguna manera, se está construyendo esa noción entre todos los agentes que participan en la institución (estudiantes, docentes, padres, madres y administrativos).

Pude notar también que la misma EIMD es un espacio educativo sobre el cual se han generado distintas narrativas (Palacios 2013, 2014, 2015 y 2018; Camacho, 2020; Sturman, 2013; Martínez, 2011; Aguilar, 2008; Vilchis, 2007 y Flores 2002; entre otros). En esos textos hay relatos escritos por diferentes personas que han tenido la oportunidad de laborar o hacer su servicio social en esta escuela, incluso de quienes la han conocido y les ha parecido relevante hablar sobre ella, principalmente por la inclusión de dos formas diferentes de enseñanza musical en el mismo espacio educativo. Retomaré algunas de las narraciones consultadas para reconstruir la mía y, de esta forma, tratar de entender cómo se han dado las condiciones para que en este lugar se pueda observar el disfrute en las niñas y los niños. Tal vez en la propia historia de la escuela y el Centro Cultural al que pertenece la escuela se encuentre ese secreto mencionado por Xóchitl.

La Escuela en cuestión es el espacio de iniciación musical (infantil) del Centro Cultural Ollin Yoliztli, ubicado al Sur de la Ciudad de México en un contexto urbano en el que las principales escuelas de música preservan el modelo conservatorio²⁶ (por ejemplo: la Facultad de Música de la UNAM, el Conservatorio Nacional de Música y la Escuela Superior de Música).

²⁶ MODELO CONSERVATORIO: surge a finales del siglo XVIII, y ha sido tomado como modelo pedagógico hasta la actualidad. Entre sus características que han determinado los modos privilegiados de aprendizaje se encuentran: el encuadre didáctico y la valoración de los desempeños individuales. El conservatorio forma instrumentistas musicales con el objeto de que sean o bien grandes solistas, o miembros de orquestas o grupos de cámara que trabajan sobre el

Entre los ciclos de iniciación musical de las instituciones antes citadas, la EIMD se distingue por integrar no sólo la danza y la música tradicional mexicana, sino sus procesos de transmisión dentro del proyecto curricular. Lo anterior es posible debido a un programa de estudios integral²⁷ en el que los alumnos de los dos años de sensibilización y los tres primeros años del tronco común tienen un acercamiento tanto a la música clásica como a la música tradicional mexicana. Durante estos 5 años tienen asignaturas como: sensibilización a la música, danza tradicional, solfeo, coro, expresión corporal, instrumento clásico e instrumento tradicional, entre otras.

El estudiantado tiene la posibilidad de elegir si continúa sus estudios en el área de MC o el en el de MDTM, después de cursar los dos años de sensibilización a la música y tres años de tronco común en el que tienen acercamiento a los dos tipos de música y enseñanza. Independientemente del área de estudio que hayan elegido, todos los niños y niñas tienen acercamiento a la música tradicional mexicana. Es destacable la convivencia de estos dos tipos de repertorios y estilos de enseñanza, así como el hecho de que las niñas y los niños tengan conocimiento musical a través de la práctica de la danza tradicional mexicana, o de las experiencias corporales que los distintos maestros de otras asignaturas han ido integrando a sus clases.

Pero ¿por qué la enseñanza de la música tradicional se insertó en el plan de estudios de esta escuela? Para saberlo, es preciso conocer un poco de la historia de la escuela para entender la razón por la cual esta funciona de una manera diferente a otros centros de enseñanza musicales.

ensamblaje de las partes que aporta cada uno por separado. Su preocupación pedagógica es por los desempeños individuales aun en contextos de ejecución grupal. (Shifres y Gonet, 2015)

²⁷ Ver el plan de estudios actual en la **Figura 6**

3.1.1 Antecedentes históricos

La EIMD forma parte del Centro Cultural Ollin Yoliztli (CCOY), el cual fue iniciativa de la señora Carmen Romano de López Portillo²⁸ con la colaboración del maestro Fernando Lozano²⁹ en el año de 1978. El propósito de la primera dama era brindar educación artística al país, así que aprovechó los recursos del gobierno y los contactos que tenía para apoyar las actividades artísticas y culturales (Herrera, 2010). Su intención era que México tuviera una orquesta de primer nivel mundial, así que le confirió a Fernando Lozano el proyecto de la creación de la Orquesta Filarmónica de la Ciudad de México (OFCM). Lozano comenzó la búsqueda de músicos extranjeros de alto nivel a quienes se les ofreció un atractivo salario y prestaciones sociales. La OFCM en sus inicios fue auspiciada por el Fondo Nacional para las Actividades Sociales (FONAPAS) que se hacía cargo del pago de más de cien atrilistas (los mejores pagados del país).

Ante la creación de la OFCM, se necesitó un espacio para los ensayos y presentaciones de la misma y en la búsqueda del lugar idóneo, Lozano encontró en Periférico Sur 5121 de la Colonia Isidro Fabela, delegación Tlalpan, un cine abandonado (el cine Imán Pirámide) rodeado de una obra negra que estaba destinada a ser un centro comercial. El cine fue acondicionado como sala de conciertos y las instalaciones del centro comercial fueron pensadas para fundar una escuela de perfeccionamiento musical, de tal manera que se acondicionaron como salones de clase, los que estaban destinados a ser locales del centro comercial. La inversión para la remodelación del espacio corrió por cuenta del FONAPAS y el Gobierno del Distrito Federal. Así el 27 de noviembre de

²⁸ Primera Dama de la República, esposa del presidente José López Portillo en el sexenio de 1976 a 1982.

²⁹ Músico, director de orquesta y fundador de la Orquesta Filarmónica de la Ciudad de México, del Conjunto Cultural Ollin Yoliztli, y del Festival Internacional de Música y Danza de Monterrey.

1979, la señora Carmen Romano inaugura el “Auditorio Ollin Yoliztli” (hoy Sala Silvestre Revueltas).

Figura 1

Centro Cultural Ollin Yoliztli, después de su inauguración en 1979



Nota. Foto tomada de la página de Facebook “La ciudad de México en el tiempo”³⁰.

Fernando Lozano, creador del proyecto Ollin Yoliztli, lo concibió como un proyecto educativo con capacidad para atender a un gran número de población y en el cual estarían integradas la música y la danza (Palacios, 2018)

En 1978 se creó la Escuela de Perfeccionamiento Vida y Movimiento con la finalidad de crear músicos profesionales de alto nivel, contando para ello con docentes-músicos de la

³⁰ <https://www.facebook.com/laciudaddemexicoeneltiempo/photos/as%C3%AD-luc%C3%ADa-el-centro-cultural-ollin-yoliztli-poco-despu%C3%A9s-de-su-inauguraci%C3%B3n-en-1/2359638240724849/>

Orquesta Filarmónica de la Ciudad de México y otros músicos del país plenamente reconocidos. (Plan de estudios Escuela de Perfeccionamiento Vida y Movimiento, 2002, p. 8)

El enfoque de esta escuela era el perfeccionamiento de la técnica instrumental con la finalidad de captar estudiantes avanzados para acompañarlos en el último tramo de su proceso formativo y conducirlos hacia la excelencia. Para el año de 1981 se inaugura el Conjunto Cultural Ollin Yoliztli³¹ con el propósito de promover y difundir manifestaciones artísticas como la música y la danza.

3.1.2 Creación del Programa Nacional De Iniciación a la Música y a la Danza

Al principio de los años ochenta se propuso la creación del Programa Nacional de Iniciación a la Música y a la Danza que tenía como objetivo “fijar la infraestructura de la Educación Musical y Dancística para los niveles superiores por un lado y la sensibilización masiva por el otro” (Programa Nacional de Iniciación a la Danza, citado en Aguilar, 2008, p. 3). Lo anterior fue resultado de la percepción de la insuficiencia de escuelas de iniciación artística en la ciudad, vinculado a otro problema: las escuelas de nivel medio superior no contaban con una infraestructura para la sensibilización infantil. El primer paso para lograr la meta de atender a una gran cantidad de población infantil en su iniciación musical y dancística, fue la creación de una escuela piloto que reuniera las características necesarias para la enseñanza inicial de la música y la danza. Para ello, se contaría con la actualización y capacitación de maestros, se prestarían servicios a la comunidad ofreciendo cursos, conciertos y programas de recreación, entre otros.

³¹ En 1998 cambió el nombre del CCOY, de Conjunto Cultural a Centro Cultural, es decir, de una serie de escuelas e iniciativas un tanto aisladas e inconexas, a Centro Cultural donde las diferentes escuelas y niveles se articulan en un plan educativo, académico y social. (CCOY, 2012)

El propósito era fundar más escuelas similares en diversos estados del país, así como en las delegaciones políticas del Distrito Federal, a partir de establecer acuerdos con la Secretaría de Educación Pública, los gobiernos estatales, la iniciativa privada y/o diversas asociaciones.

Los objetivos del Programa Nacional de Iniciación a la Música y a la Danza y que se establecieron como los objetivos de la Escuela Piloto, siguen vigentes hasta la actualidad:

- Coadyuvar a la formación del individuo, proporcionando bases sólidas de sensibilización artística en la etapa de la niñez.
 - Crear la infraestructura educativa adecuada para nutrir las escuelas profesionales de música y danza.
 - Coadyuvar al rescate y difusión del patrimonio cultural del país en los renglones de la música y la danza.
 - Propiciar la formación de nuevos públicos para todo tipo de manifestaciones artísticas.
- (Plan de Estudios de Iniciación a la Música Clásica, 2002, p. 10)

Estos objetivos están relacionados con el Artículo 7º de La ley General de Educación que dice:

La educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes:

- I. Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades humanas;

- II. Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos;
- III. Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país;
- VIII. Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquellos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación (Ley General de Educación, 2009, p. 2).

Dentro de los fundamentos legales en los que está sustentado este plan, se retoma el artículo 3ero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el apartado que menciona que la educación que imparta el Estado:

Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2021, p. 5).

Tanto en los artículos antes citados como en los objetivos de la Escuela Piloto, podemos notar la insistencia en la integralidad de la formación, al buscar el desarrollo de todas las facultades del ser humano.

3.1.3 *Escuela Piloto de Iniciación a la Música y la Danza (EPIMD)*³²

Esta escuela inició con un programa piloto en septiembre de 1980. Los profesores convocados a iniciar el proyecto contaron con cursos de integración y actualización en pedagogía musical a cargo de un grupo de pedagogas argentinas. El inicio de clases fue en marzo de 1981 con un curso propedéutico que duró hasta junio del mismo año, con un total de 140 estudiantes. El primer curso formal inició en septiembre de ese mismo año con un total de 210 estudiantes (Vilchis, 2007, p. 59). Según los objetivos del Programa Nacional De Iniciación a la Música y a la Danza, la EPIMD surgió con la intención de crear un modelo de educación diferente, a partir de la integración de la música y la danza, y la incorporación del folclore³³ como elementos sustanciales de la propuesta. Lourdes Palacios³⁴ (2015) explica que el propósito de este proyecto fue favorecer entornos formativos interdisciplinarios y fortalecer la identidad cultural propia a través del fomento de la música y la danza tradicional mexicana. La autora define a esta forma de trabajo como un modelo mexicano de educación musical, en el que se conjugan los saberes y las formas orales de transmisión de las culturas musicales y dancísticas de la tradición mexicana, junto con procedimientos y formas de enseñanza de la música y danza clásicas, propios del ámbito académico (Palacios, 2013)

Para que lo anterior fuera posible, se contó con la asesoría de maestras como Cecilia Kamen y Patricia Novelo bajo la coordinación de la maestra María Luisa Lizárraga. Se reconoce como

³² Escuela Piloto de Iniciación a la Música y a la Danza, fue el nombre que tuvo la escuela antes de sintetizarse en EIMD

³³ Actualmente se cambió por el término Música Tradicional Mexicana.

³⁴ Lourdes Palacios (2013, 2014, 2015, 2018) ha realizado una exhaustiva investigación en torno a la creación y experiencias formativas de la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza, realizando entrevistas a los maestros fundadores de la escuela, a sus directivos y narrando principalmente la forma de transmisión de la música tradicional en esta escuela a partir de la convivencia entre procesos de oralidad y escritura.

ideóloga del proyecto de la Escuela Piloto de Iniciación a la Música y a la Danza a María Luisa Lizárraga en colaboración con Fernando Lozano. A partir de la reconstrucción de la historia de la EPIMD realizada por Palacios (2018) en sus distintas entrevistas, extraje algunos fragmentos que resultan relevantes para esta investigación:

[...] la escuela de iniciación [...] es un proyecto diferente de la escuela Vida y Movimiento. La escuela Vida y Movimiento tiene como objetivo formar músicos profesionales, es una escuela de música profesional. La Escuela de Iniciación no es para eso, la Escuela de Iniciación es para darle información musical a una gran cantidad de niños, meterlos a la actividad musical y de danza, porque es una escuela de música y de danza. (Lozano, 2013 citado en Palacios 2018, p. 123)

La propuesta del maestro Lozano, fue absolutamente clara: conjuntar la música y la danza como núcleo del proyecto [...] Creo que la articulación música-danza es fundamental. Creo, con Willems, que la iniciación musical compromete absolutamente al cuerpo y que es necesario incorporarlo y esto fue una visión modestamente compartida por mí con la propuesta de Fernando Lozano. (Kamen, 2011 citada en Palacios 2018, p. 126)

Acerca de la incorporación de la Música y danza tradicional mexicana, Cecilia Kamen sostiene:

Siempre apoyé la necesidad de conocer el folclore y la tradición de los pueblos, y básicamente del pueblo, de la matriz social a la que uno pertenece, porque creo que se perfila la identidad a partir del sustento tradicional y folclórico. (Kamen, 2011 citada en Palacios 2018, p. 127)

Cabe mencionar que, dentro de la educación musical, varios de los grandes pedagogos musicales del siglo XX retomaron la música tradicional de sus países en el desarrollo de sus metodologías (Kodaly, Orff, y Willems, entre otros). Por lo tanto, en el momento de la creación de la EPIMD, la incorporación de la música tradicional era vista por las pedagogas que asesoraron el proyecto como una inclusión imprescindible. Sin embargo, esto no resultó una tarea fácil debido a las resistencias encontradas en algunos de los docentes. Desde el testimonio del maestro Rosendo Monterrey es posible comprender cómo el área de MDTM que en sus inicios se denominada área de folclore, “fue pensada como un complemento para la formación integral de las niñas y los niños que se dedican a la música clásica” (Rosendo Monterrey en Palacios, 2018, p. 128). No obstante, lo que estaba pensado como un complemento, empezó a crecer poco a poco gracias a los maestros que integraban esa área.

En Palacios (2018) puede leerse que en un principio el programa de la escuela no estaba bien estructurado y la responsabilidad del área de folclore recayó en los profesores Gonzalo Camacho, Guillermo Contreras y José Luis Sagredo, quienes tenían formación etnomusicológica. Al contar con libertad para realizar propuestas y sugerencias, integraron sus experiencias de investigación en el campo de la música tradicional con comunidades, a la forma de enseñanza en la escuela. El maestro Gonzalo Camacho expresó al respecto que su propuesta consistió en tocar instrumentos tradicionales, conseguir jaranas, requintos, arpas, guitarrones y vihuelas, con el fin de tocar la música de acuerdo a como se interpretaba en el campo, no en la visión académica ni occidental (Camacho en Palacios, 2018).

De esta manera, se fue configurando la música tradicional como un área y no solo como una asignatura de apoyo. Julio Herrera, maestro de MDTM y subdirector de la EIMD al momento

de la entrevista, señaló que en un principio no se contaba con la aceptación de todos los maestros, sin embargo, con el tiempo se consolidó su lugar en esta escuela.

En un principio hubo muchas objeciones y mucha oposición a que hubiera música tradicional en esta escuela. El área de los músicos clásicos no aceptaba que se hiciera una práctica en una escuela de música, de la música tradicional mexicana. Uno de los principales opositores, que después cambió absolutamente toda su idea, fue el maestro Rosendo Monterrey, que dirigió la camerata durante muchos años. Cuando se dio cuenta de que, en la práctica de la música tradicional, el niño podía tocar y cantar cosas que no sabía leer; entendió que nuestra visión como músicos tradicionales es que el niño puede hacer música desde antes que pueda leer la música o escribirla. (Julio Herrera, comunicación personal, 21 de noviembre de 2017)

Curiosamente, Fernando Lozano, el principal ideólogo del proyecto de la Escuela Piloto de Iniciación a la Música y a la Danza, no había concebido la música tradicional como un área. En entrevista con Lourdes Palacios expresó que no fue a él a quien se le ocurrió la idea de integrar el folclore a la escuela.

Es más, las escuelas de folclor, me parece que salen sobrando todas. No así los investigadores de folclor, es otra cosa. Pero yo creo que el folclor se aprende en el campo, en los pueblos, pues es folclor ahí. Que hay que enseñarles para que toquen mejor, para que canten mejor, para que bailen mejor, sí, pero ahí está, surge de ellos siempre. Por eso el folclor de Oaxaca es diferente al de Sonora y el de Sonora diferente al de Veracruz y el de Veracruz diferente al de Guanajuato ¿Pues qué folclor vamos a enseñar? (Lozano en Palacios 2018, p. 131)

Al terminar el sexenio de López Portillo, Lozano fue removido de su cargo en el CCOY. Años más tarde lo volvieron a llamar. Cuando él regresó “ya estaba lo del folclore puesto ahí, no sé quién lo puso, pero yo decidí dejarlo para no trastornar lo que ya estaba hecho” (Lozano en Palacios, 2018). Es por esa razón que en un inicio el programa de estudios de la EPIMD no estaba separado por áreas, la idea inicial contemplaba brindar una educación integral que incorporara todos los saberes.

3.1.4 Antecedentes de la formación área de Música y Danza Tradicional Mexicana

Gonzalo Camacho narra (en Palacios 2018) que, al integrarse a la EIMD, estaba estudiando etnomusicología y además ya contaba con una formación musical impartida por músicos de diferentes regiones. También pasó por la enseñanza académica de la música, experiencia que a él no le funcionó, lo que le hizo pensar que ese no era el mejor camino para el aprendizaje musical, y que era necesario cambiar el modelo de enseñanza musical existente, transformando las maneras de enseñar. Por lo anterior él consideró que en la Ollin Yoliztli tenía una oportunidad de instituir una lógica diferente, al menos en el ámbito de la música tradicional, y de esta manera no se redujera a ser una escuela más de iniciación musical enfocada a la formación de concertistas.

En Camacho (2020), el propio maestro comparte su experiencia y propuesta pedagógica basada en el trabajo realizado con las niñas y los niños de la Ollin. Menciona que, al tener la oportunidad de coordinar el área de folclore al inicio del proyecto, tuvo la tarea de elaborar los programas de estudio de la asignatura de Instrumentos Folclóricos de México. Ahí planteó la necesidad de generar una estrategia de enseñanza más específica para esas expresiones culturales basado en las “otras” pedagogías de las que pudo ser testigo en las distintas regiones del país. Su

propósito era llevar esas experiencias de aprendizaje a las aulas de la EIMD. La propuesta está compuesta por 4 ejes:

1. La corpo-oralidad³⁵:

Con este concepto se refiere a un aprendizaje basado en las relaciones establecidas entre los participantes en eventos colectivos, donde se hace presente un saber comunitario inscrito en el cuerpo. Es cultivar la música, la danza, la poesía, teniendo al cuerpo como unidad básica de la transmisión de saberes. Es aprender con todo el cuerpo, en el cuerpo a cuerpo. (Camacho, 2020, p. 18)

2. El instrumento como ser vivo:

En varias de las culturas matriciales de México los instrumentos musicales son concebidos como seres vivos, poseedores de una fuerza vital, con la voluntad y la facultad para comunicarse con el universo divino. Son intercesores de los humanos ante los seres sagrados, por ello requieren del cuidado y veneración por parte de la comunidad. Esta perspectiva ha sido un fundamento para llevar a cabo algunas estrategias pedagógicas en la enseñanza de la música de las diferentes culturas de México. (Camacho, 2020, p. 19)

3. La investigación-creación:

Las niñas y los niños poseen una pasión por conocer aquello que les llama la atención. Cuando eso sucede, su curiosidad se desboca y se vuelve pasión por investigar. La clave es encontrar temas y acciones con el potencial necesario para llamar la atención de las niñas y los niños. Una manera de incluir la investigación en la enseñanza de la música mexicana fue ligarla a la creación musical. (Camacho, 2020, p. 20)

³⁵ Una de las formas en las que es visible la corpo-oralidad en la EIMD es el fandango, categoría destacada por Palacios (2018) como el hallazgo fundamental en su trabajo de investigación, por considerarlo una estrategia pedagógica que conlleva implicaciones epistemológicas y metodológicas, que invitan a un serio análisis.

4. La enseñanza-tequio:

El tequio promueve y enseña a trabajar en equipo para el bien de la comunidad. Este principio fue introducido a las clases dentro de la EIMD como una estrategia pedagógica. Los niños aprendieron que la música era una actividad colectiva, comunal, solidaria, respetuosa, creativa. La semilla didáctica es: todos aprendemos con todos, aprendemos en la práctica comunitaria y en la confianza con el otro. (Camacho, 2020, p. 21)

Así como las propuestas compartidas por Gonzalo Camacho con relación a su experiencia en la EIMD, existen distintas aportaciones que realiza cada uno de los integrantes de esta comunidad educativa, y que han ido influyendo en lograr que este lugar sea un espacio distinto. Lamentablemente, en la mayoría de los casos no existe un documento reflexivo en torno al trabajo y aportaciones que cada uno de los docentes realiza. A nivel institucional sucede algo similar, como escuela sería deseable dejar constancia de las propuestas y los cambios que han sido de relevancia en el terreno de la educación musical. De la misma forma, también tener claridad acerca de esas prácticas que necesitan transformarse.

Una manera de conocer más a fondo lo que sucede en una institución educativa como la EIMD, es revisando lo plasmado en documentos oficiales, como los planes de estudio. En el siguiente apartado realizaré un recorrido por los distintos planes de estudio para tratar de comprender las transformaciones curriculares que ha tenido la EIMD.

3.1.5 Evolución del plan de estudios

En la redacción del Plan de estudios 2002 de la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza se menciona que este ha sufrido varios cambios. Sin embargo, no existe un registro documentado debido a que los diferentes controles administrativos no formalizaron los planes de

estudio. Aun así, se pueden encontrar algunos esbozos que permiten una reconstrucción de lo que ha sucedido en la EIMD a nivel curricular. A partir de la recuperación de los testimonios de los maestros fundadores, Palacios (2018) elaboró una tabla con el bosquejo del primer mapa curricular de la EPIMD, como se muestra en la **Figura 2**.

Figura 2

Bosquejo de un primer mapa curricular.

Escuela Piloto de Iniciación a la Música y a la Danza							
Programa							
NIVELES	Grados	1 ^{er} Año	2 ^o Año	3 ^{er} Año	4 ^o Año	5 ^o Año	6 ^o Año
Sensibilización		-Sensibilización -Expresión corporal -Percusiones -Flauta dulce -Violín					
Fundamentación				-Solfeo -Coro -Técnica de instrumento (piano, violín, flauta, guitarra) -Instrumentos folclóricos -Organología -Expresión corporal			
Especialización						-Solfeo -Coro -Técnica de instrumento (piano, violín, flauta, guitarra, etc.) -Camerata -Instrumentos folclóricos -Conjuntos instrumentales -Expresión corporal	

Nota. Elaborado por Lourdes Palacios (2018, p. 140)

En la **Figura 3** muestro una síntesis del plan de estudios compartido por la profesora Evelyn Groesh (ex directora de la EPIMD) en Dultzin (1987) donde la docente mencionó que debido a la

finalidad de obtener resultados óptimos y cumplir con la organización programática, el plan de estudios estaba dividido en 3 niveles. Además, afirmó que todos los programas que se aplican en la institución son evaluados y corregidos constantemente. Comunicó también una breve descripción de las asignaturas que se impartían en ese momento y su relevancia en el programa.

Figura 3

Plan de estudios EPIMD		
En este nivel se pretende que el niño establezca un primer contacto con sus posibilidades de expresión y experimentación estéticas por medio de las materias de Iniciación musical. Puede estudiar violín, violonchelo o flauta dulce mientras conoce y se relaciona con los demás instrumentos	Iniciación musical	(3 hrs/semana)
	Organología	(2 hrs/ semana)
	Conjuntos Corales	(2 hrs/ semana)
	Instrumento	(2 hrs/ semana)
En este segundo nivel el niño explora ya de manera más definida el mundo de la música y el movimiento. Se define su instrumento entre: violín, violonchelo, flauta dulce, flauta transversa, clarinete, percusiones, piano, guitarra o instrumentos folclóricos.	Solfeo	(3 hrs/ semana)
	Expresión Corporal	(2 hrs/ semana)
	Organología	(2 hrs/ semana)
	Coro o Conjuntos Corales	(2 hrs/ semana)
	Instrumento	(2 hrs/ semana)
Este nivel se complementa con la materia de conjuntos instrumentales, donde el niño se inicia en la música de cámara, reafirmando sus conocimientos de afinación, rito, matices y aprendiendo a seguir la batuta de un director	Solfeo	(3 hrs/ semana)
	Expresión Corporal	(2 hrs/ semana)
	Conjuntos Corales	(2 hrs/ semana)
	Instrumento	(2 hrs/ semana)
	Conjuntos Instrumentales	(2 hrs/ semana)

Nota. Elaborado de acuerdo con la información proporcionada por Evelyn Groesh en Dultzin, (1987)

Como se puede observar entre el plan de estudios compartido por Evelyn Groesh y el bosquejo del primer mapa curricular compartido por Palacios (2018), existe una similitud: los 3 niveles en los que se secciona el programa. En la tesis de Aguilar (2008) se explica que cada nivel aportaría elementos que enriquecerían la personalidad de las niñas y los niños. De esta manera, en caso de que decidieran no continuar sus estudios en esta escuela, habrían sido formados para convertirse en un público más sensible y un ser humano más completo.

En el plan 2002, el modelo dejó de ser integral y se dividió en dos áreas: el área de MDTM y el área de MC, mismos que están representados en la *Figura 4* y la *Figura 5*. En este plan se agregan dos años en los que se imparten las asignaturas de Sensibilización a la música, Sensibilización a la danza y Sensibilización al instrumento, además de los seis años en los que se abordaría el estudio musical en el área elegida por cada estudiante, MC o MDTM.

Este es el plan más detallado en cuanto a su fundamentación, objetivos y descripciones de cada asignatura. En la fundamentación pedagógica se enlistan 13 destrezas que la enseñanza de la música aporta al currículo. En estas destrezas que se pretenden desarrollar, se aprecia que en el mismo plan de estudios de la institución aparece la noción de disfrute. Algunas de ellas son:

- Disfrute de la sensación de la tradición, expresiones y estilos musicales
- Disfrute de la sensación de logro individual y colectivo.
- Apreciación y discriminación estéticas (EIMD, plan de estudios 2002, p. 30).

Figura 4

Mapa Curricular del Plan de Estudios de Iniciación a la Música Clásica 2002

Eje/Grado	1° año	2° año	3° año	4° año	5° año	6° año	7° año	8° año
	Sensibilización a la música I	Sensibilización a la música II						
	Sensibilización a la danza I	Sensibilización a la danza II						
	Sensibilización al instrumento I	Sensibilización al instrumento II						
		Sensibilización a la música tradicional						
Solfeo			Solfeo I	Solfeo II	Solfeo III	Solfeo IV	Solfeo V	Solfeo VI
Instrumento			Instrumento I	Instrumento II	Instrumento III	Instrumento IV	Instrumento V	Instrumento VI
Asignaturas de apoyo			Conjuntos corales	Conjuntos corales	Conjuntos corales	Conjuntos corales	Conjuntos corales	Conjuntos corales
			Organología I	Organología II	Optativa Camerata o Conjuntos Instrumentales	Optativa Camerata o Conjuntos Instrumentales	Optativa Camerata o Conjuntos Instrumentales	Optativa Camerata o Conjuntos Instrumentales
			Teatro		Expresión corporal			
				Apreciación musical I	Apreciación musical II			

Instrumentos a elegir:

Arpa, clarinete, contrabajo, fagot, flauta dulce, flauta transversal, guitarra, oboe, piano, percusiones, trompeta, viola, violín y violoncello.

Fuente. Plan de Estudios de Iniciación a la Música Clásica 2002, archivo EIMD.

Figura 5

Mapa Curricular del Plan de Estudios de Iniciación a la Música y Danza Tradicional Mexicana 2002

Eje/ Grado	1° año	2° año	3° año	4° año	5° año	6° año	7° año	8° año
	Sensibilización a la Música I	Sensibilización a la Música II						
	Sensibilización a la Danza I	Sensibilización a la Danza II						
		Sensibilización al Instrumento						
		Sensibilización a la música tradicional						
Danza			Técnica y Repertorio de la Danza Tradicional I	Técnica y Repertorio de la Danza Tradicional II	Técnica y Repertorio de la Danza Tradicional III	Técnica y Repertorio de la Danza Tradicional IV	Técnica y Repertorio de la Danza Tradicional V	Técnica y Repertorio de la Danza Tradicional VI
Solféo			Solféo I	Solféo II	Solféo III	Solféo IV	Solféo V	Solféo VI
Instrumento			Instrumentos Tradicionales Mexicanos I	Instrumentos Tradicionales Mexicanos II	Instrumentos Tradicionales Mexicanos III	Instrumentos Tradicionales Mexicanos IV	Instrumentos Tradicionales Mexicanos V	Instrumentos Tradicionales Mexicanos VI
			Instrumentos Melódicos I	Instrumentos Melódicos II	Instrumentos Melódicos III	Instrumentos Melódicos IV	Instrumentos Melódicos V	Instrumentos Melódicos VI
Asignaturas de apoyo				Técnica de la Danza Clásica I	Técnica de la Danza Clásica II	Acondicionamiento Físico I	Acondicionamiento Físico II	Acondicionamiento Físico III
			Conjuntos Corales	Técnicas Vocales I	Técnicas Vocales II	Técnica Vocales III		Rima y versificación
			Expresión Corporal	Teatro I	Teatro II		Historia de la música y la danza tradicional mexicana	Introducción a la Investigación
					Conjuntos Instrumentales I	Conjuntos Instrumentales II	Conjuntos Instrumentales III	Conjuntos Instrumentales IV
						Integración a la música y a la danza I	Integración a la música y a la danza II	Integración a la música y a la danza III

Instrumentos tradicionales mexicanos a elegir: Jarana huasteca, jarana veracruzana y vihuela.

Instrumentos melódicos a elegir: violín, arpa, mandolina, marimba, salterio, clarinete, saxofón, trompeta, cello, flauta de carrizo y contrabajo.

En la *Figura 6* se representa el actual mapa curricular de la EIMD, el cual fue resultado de un intento por volver a unir las áreas (al menos en los primeros años de estudio). Lo anterior fue consecuencia del proceso de transformación curricular llevado a cabo entre los años de 2009 a 2012.

En la búsqueda por integrar la enseñanza de la MC y la MDTM, se propuso la creación de un Tronco Común (TC) en el que los niños y las niñas se acercaran a ambas músicas y formas de enseñanza. De esta manera, al terminar los dos años de sensibilización y los tres años de tronco común, los estudiantes tendrían la posibilidad de elegir el área de su preferencia o incluso la oportunidad de continuar estudiando las materias de ambas áreas, si así lo desean.

Figura 6

Plan de estudios actual de la EIMD

Grado Eje	TRONCO COMÚN				
	SENSIBILIZACIÓN		INICIACIÓN		
	Sensibilización I 6 a 7 años	Sensibilización II 7 a 8 años	1º Solfeo 8 a 9 años	2º Solfeo 9 a 10 años	3º Solfeo 10 a 11 años
Sensibilización	Sensibilización a la Música I 1	Sensibilización a la Música II 1			
	Sensibilización a la Danza I 1	Sensibilización a la Danza II 1			
Música			Solfeo I 2	Solfeo II 2	Solfeo III 2
			Conjuntos Corales I 2	Conjuntos Corales II 2	Conjuntos Corales III 2
Danza			Danza Tradicional I 1	Danza Tradicional II 2	Danza Tradicional III 2
Instrumento			Instrumento I 1	Instrumento II 1	Instrumento III 1
			Instrumentos Tradicionales I 2	Instrumentos Tradicionales II 2	Instrumentos Tradicionales III 2
Asignaturas de apoyo			Expresión Corporal I 1	Expresión Corporal II 1	Organología I 1

Eje	NIVEL BÁSICO O ELEMENTAL			
	ESPECIALIDAD EN MÚSICA CLÁSICA			
	4º 11 a 12 años	5º 12 a 13 años	6º 13 a 14 años	AÑO ESPECIAL o Propedéutico
Música	Solfeo IV 2	Solfeo V 2	Solfeo VI 4	Solfeo
	Conjuntos Corales IV 2	Conjuntos Corales V 2	Conjuntos Corales VI 2	
Instrumento	Instrumento 1	Instrumento 1	Instrumento 1	Instrumento
Asignaturas de apoyo	Camara I o Ensamblés I 2	Camara II o Ensamblés II 2	Camara III o Ensamblés III 2	Camara
		Apreciación Musical I 1	Apreciación Musical II 1	

Eje	NIVEL BÁSICO O ELEMENTAL			
	ESPECIALIDAD EN MÚSICA Y DANZA TRADICIONAL MEXICANA			
	4º 11 a 12 años	5º 12 a 13 años	6º 13 a 14 años	AÑO ESPECIAL o Propedéutico
Música	Solfeo IV 2	Solfeo V 2	Solfeo VI 4	Solfeo
	Conjuntos Corales IV 1	Conjuntos Corales V 1		
Instrumento	Instrumento 1	Instrumento 1	Instrumento 1	Instrumento
	Instrumentos Tradicionales IV 2	Instrumentos Tradicionales V 2	Instrumentos Tradicionales VI 2	Instrumentos Tradicionales VI
Danza	Técnica y Repertorio de la Danza Tradicional Mexicana IV 2	Técnica y Repertorio de la Danza Tradicional Mexicana V 2	Técnica y Repertorio de la Danza Tradicional Mexicana VI 2	Técnica y Repertorio de la Danza Tradicional Mexicana
Asignaturas de apoyo	Conjuntos Instrumentales I 2	Conjuntos Instrumentales II 2	Conjuntos Instrumentales III 2	Organología II 1
	Integración a la Música y a la Danza I 1	Integración a la Música y a la Danza II 1	Integración a la Música y a la Danza III 1	

Instrumentos a partir de 1º de Solfeo (seleccionar sólo uno): Arpa clásica, Arpa tradicional, Flauta Dulce, Percusiones, Piano, Guitarra, Viola, Violín, Violoncello, Requinto, Flauta Transversa, Guitarrón
Instrumentos Tradicionales Mexicanos a partir de 1º de Solfeo: Vihuela, jarana entre otros.
Instrumentos a partir de 3º de Solfeo (seleccionar sólo uno): Clarinete, Oboe, Trompeta, Contrabajo

Fuente: Archivo de la Escuela de Iniciación a la Música y la Danza

En este último plan de estudios se contempla un nuevo grado al que se le denomina “año especial”. Este fue establecido con el propósito de apoyar el desarrollo de los estudiantes que por su corta edad no les es posible ingresar a las escuelas de nivel medio superior en música. De esta manera la EIMD, les ofrece la posibilidad de continuar un año más su preparación. Para poder tener

derecho a la inscripción de ese que sería su noveno año en la escuela, se solicita que cuenten con el apoyo de su maestro de instrumento y haber estado inscritos y regulares en el sexto año de solfeo.

Una vez teniendo conocimiento de los antecedentes históricos, los objetivos y los planes de estudio de la EIMD, compartiré algunos de los momentos observados en ella durante el periodo que duró el trabajo de campo y los inicios de esta investigación.

3.2 Trabajo de campo inicial en la EIMD

En la EIMD pude observar en los niños y las niñas una gran disposición y emoción por aprender, esto motivó mi curiosidad para la realización de esta investigación. Otros docentes de esta escuela, también son conscientes de esta disposición y emoción en los estudiantes de la EIMD, como la maestra Tania de conjuntos corales, quien afirmó:

La primera cosa que a mí me fascinó de este proyecto es eso, que yo veo a niños felices, que veo niños alegres con lo que están haciendo. Pero de todos esos lugares en donde he estado, aquí es donde hay una disponibilidad, yo podría decir que hay un hambre por hacer las cosas que a mí me tiene fascinada, entonces eso a mí me enganchó desde la primera vez que los escuché y esa es la verdad. (Tania Canseco, comunicación personal, 13 de marzo de 2019)

Además de observar esa alegría y disposición por aprender, pude notar un fenómeno que primero me causó conflicto al tener una formación conservatoriana. Yo buscaba escuchar una afinación perfecta, una técnica impecable, y los protocolos del concierto clásico que implican una ritualidad en la que el público no tiene la posibilidad de participar. Por lo anterior, los primeros recitales que escuché de esta institución, me parecieron más una “fiesta” que un “concierto formal”.

Incluso, escuchaba críticamente a los niños que se presentaban, notaba que aún había muchas cosas por mejorar en su técnica y en su afinación. Sin embargo, para los niños lo más importante no era lo que yo estaba observando, sino el momento que estaban viviendo y la posibilidad de ser escuchados por otros. Así, el ambiente festivo del auditorio, terminaba contagiándose entre niños y asistentes. De pronto, me di cuenta que esas interpretaciones se volvían un evento disfrutable por la actitud que los niños tenían al compartir lo que habían aprendido. Mi propio cuerpo reaccionaba rítmicamente ante lo que estaba escuchando.

Lo primero que llegó a mi mente fue que la causa del ambiente festivo antes mencionado, era el repertorio que interpretan los estudiantes del área de MDTM y la inclusión de la Danza tradicional en los recitales. Fue así que comenzó mi inquietud por indagar las razones que causaban esa actitud de alegría que era notoria en las niñas y los niños de esta institución, tanto en las clases, las presentaciones y en los pasillos y patio de la escuela. Más tarde integré en mis indagaciones a los estudiantes del área de MC, pues ellos también estaban disfrutando su estancia en este lugar y me enseñaron las múltiples maneras de expresar este fenómeno y los distintos factores que son relevantes para ellos

3.2.1 Las juntas plenarias

La primera parte de este trabajo reúne relatos de algunas maestras y maestros de la EIMD, sus narraciones serán complementadas más adelante con las voces de las niñas y los niños respecto a lo que los maestros dicen de la escuela. Durante el año 2017, se interrumpieron las clases en el Centro Cultural Ollin Yoliztli por labores de remodelación debido al mal estado de sus instalaciones. En consecuencia, la EIMD permaneció cerrada desde la primera semana de enero hasta noviembre de ese mismo año. Durante el periodo en que no hubo clases se llevaron a cabo

ocho juntas plenarios en las que pude escuchar las voces de varios de los integrantes del personal docente y administrativo en torno a sus experiencias, propuestas y logros. El propósito de estas reuniones era que, al reanudar las labores con las niñas y los niños, la escuela funcionara de la mejor manera posible. Se habló de los objetivos de esta escuela, del proceso de transformación curricular, de la vinculación entre áreas (MC y MDTM) y de la carga de materias que las niñas y los niños tenían en el tronco común, entre otros temas.

Ese momento coincidió con el inicio de esta investigación, de tal suerte que las primeras aproximaciones que tuve sobre este fenómeno educativo fueron a partir de las voces de las y los docentes en estas juntas, de las que a continuación presentaré algunos fragmentos que me parecen relevantes por ser una muestra de lo que se dice institucionalmente en torno al disfrute. Hasta ese momento todavía estaba en el lugar como profesora de solfeo de esta institución. Apoyaba en la toma de notas que servirían de minuta al finalizar cada junta.

El primer asunto a tratar en esas juntas plenarios fue la evaluación del tronco común (TC), es decir el periodo que contempla los primeros cinco años que cursan las y los estudiantes de esta escuela donde tienen la posibilidad de tomar asignaturas tanto del área de MC, como del área de MDTM. Un argumento en contra del tronco común, desde el punto de vista de algunos profesores, fue la cantidad de horas y asignaturas que tienen los niños y las niñas, situación que deja poco tiempo para el estudio de su instrumento. También se habló de la falta de integración y contacto entre los maestros de ambas áreas (MC y MDTM), por lo que se invitó a realizar colaboraciones entre ellos. En cuanto a las fortalezas del TC se reconoció la importancia de que los alumnos tengan el contacto con la música clásica y la música tradicional para una formación integral además de reconocer que un acierto del tronco común es implicar a todos los niños con el trabajo del cuerpo.

A propósito de ese comentario, se hizo énfasis en la idea de que el aprendizaje es corporal y los niños aprenden más cuando se emocionan.

Un punto fundamental de la primera sesión en las juntas plenarias fue el mencionado por el maestro Julio Herrera del área de MDTM, quien expresó que el primero de los objetivos de la EIMD era sensibilizar a los niños, por lo que sugirió que no debemos estresarlos, sino ayudarlos a encontrar un disfrute. Destacó la importancia de que las clases fueran un oasis en las que el niño aprenda. El profesor señaló que no todos los niños van a ser músicos profesionales, por lo que sugirió que no solo se mostrara preocupación por el segundo objetivo de la escuela (ver capítulo 2). Él argumentaba que según la cantidad de expectativas de profesionalización en la música que se le infundan al niño o niña, en esa misma medida será la frustración que tendrán en caso de no alcanzarlas.

El personal docente y administrativo mostró su acuerdo con la importancia de promover el disfrute en el aprendizaje musical de las y los estudiantes. Por lo anterior, se instaba a no dejar perder el gozo y la creatividad en las distintas clases. Se habló de que la disciplina es necesaria para el aprendizaje de un instrumento, pero se invitó a no confundir la disciplina con tiranía.

Una de las maestras de danza tradicional mostró su interés por motivar a que los niños y niñas gocen lo que hacen, además manifestó su objetivo por incentivar el gusto por la danza más que por cumplir con el plan de estudios. Ella identificó el juego como una actividad disfrutable dentro de su clase, pero señaló que las madres y padres de familia no están habituados a percibir estas actividades como parte importante del proceso de formación de sus hijas e hijos. Concluyó su participación afirmando que el disfrute no está en contra del desarrollo de la técnica.

El concepto “disfrute” continuó en los relatos de las y los maestros en las siguientes juntas plenarias. En una conversación que versaba en torno al tronco común, una de las maestras de oboe platicaba acerca de uno de sus alumnos iniciales diciendo que el niño había aprendido en el coro de la escuela una canción que le gustaba mucho, era “la canción de un pajarito”. Continuó relatando que como el niño ya la tenía en el oído, se imaginaba todo el coro, y se imaginaba lo que pasaba alrededor de la melodía, por lo que pudo montarla en una clase en su instrumento. Días después interpretó esta canción en un concurso de talentos de su escuela primaria y tocó la canción del pajarito con repeticiones y todo, porque ya la tenía en el oído. Este niño que estaba iniciando en el estudio de su instrumento, tocó la melodía porque a él le gustaba cantarla. Conocía la letra y sentía lo que decía el texto mientras estaba tocando. Tenía clara la estructura de la melodía y los patrones rítmicos, por lo que no mostró temor de abordar ese repertorio. Ante la narración de lo sucedido con su estudiante de oboe, la maestra comentó: “a mí me parece una delicia que los niños puedan cantar, bailar y tocar primero en la música tradicional, porque los suelta mucho, conviven con la música más pronto de lo que podrían hacerlo por ejemplo con un trío barroco” (Junta plenaria EIMD, 06 de julio de 2017).

En el relato anterior podemos notar que lo que motivó al niño a tocar esa melodía de forma autónoma fue el gusto que tenía por esa canción que aprendió en la clase de coro. Al disfrutar lo que hacía, “el miedo a equivocarse” quedaba en segundo plano, pues el primer acercamiento del niño con la música y con su instrumento partió de una experiencia más placentera que temerosa.

La experiencia de este estudiante se puede vincular a lo expresado por Delalande (1995) en su libro *La música es un juego de niños*, donde plantea que “para progresar en el estudio de un instrumento o de cualquier técnica, hay que tener ganas de hacerlo, saber dónde se va; hay que tener ya un gusto musical” (p. 5). El gusto musical en el caso del estudiante de oboe se relacionó

con una emoción placentera o de disfrute que se convirtió en el detonante de su motivación por el estudio del instrumento. Al respecto, las neurociencias en la actualidad han enfatizado la importancia de la emoción en el aprendizaje, por ejemplo, Mora Teruel (2018)³⁶ afirma que para aprender algo, “si hay que aprenderlo bien, hay que hacerlo con alegría, es cuando se aprende, es cuando te da gusto... pues la emoción es el sustrato que hace que el cerebro funcione bien”. También menciona que “es la emoción la que lo guía todo... sin emoción no hay pensamiento coherente y bien ensamblado... sin emoción no hay memorización sólida, pues lo mejor que guardamos es lo que ha tenido un contenido emocional”.

Cuando la maestra mencionó que el niño “tenía la música en el oído” fue uno de los primeros relatos en que el cuerpo aparece como un factor clave en el aprendizaje a través de los sentidos. Otra forma de aproximarse al cuerpo es a través de la práctica, como lo expresa el maestro Julio Herrera al explicar la forma de trabajo en el área de MDTM:

Un elemento importante que nosotros aplicamos en el aprendizaje de la música tradicional, es el descubrimiento³⁷. Que el niño descubra, que se dé cuenta a partir de la práctica, sin que uno necesariamente se lo diga. Si desde un principio nosotros lo empezamos a meter en cuestiones teóricas, va a ser más complicado. Por eso nosotros hacemos que el niño toque, cante y baile, así el chico tiene la oportunidad de tener todas esas experiencias y a partir de ellas, el descubrimiento. Eso le fascina más que la obligatoriedad a aprender de

³⁶ Canal Aprendemos Juntos (2018). V. Completa. “Somos lo que la educación hace de nosotros”. Francisco Mora, doctor en Neurociencia. <https://www.youtube.com/watch?v=EtagN9TDZJI>

³⁷ En este sentido Jerome Bruner en su teoría del aprendizaje por descubrimiento, sugiere que el docente debe promover que el estudiante adquiera los conocimientos por sí mismo, es decir los contenidos en su forma final no deben revelarse al estudiante, sino dejar que progresivamente ellos mismos lo vayan descubriendo, motivados por la curiosidad. Es decir, los estudiantes llegarán a descubrir cómo funcionan las cosas de un modo activo y constructivo. La labor del profesor en este sentido será la de proporcionar los materiales, espacios y ambientes adecuados para propiciar la exploración motivada por la curiosidad. Esto es lo que Bruner denomina “andamiaje”.

una forma que le resulta más complicada. Entonces creo que un elemento fundamental en la educación es el descubrimiento, que el chico descubra en la práctica. (Junta plenaria EIMD, 06 de junio de 2017)

En las palabras del maestro Julio podemos notar que él interpreta que lo que más les fascina a las niñas y los niños tiene que ver con la práctica. Al respecto Jorge Risi comentó: “Todos los músicos tradicionales que conozco han llegado a resultados buenísimos ¿cómo lo hicieron? buscando, y nosotros en la música clásica matamos la capacidad de inventar diciendo: esto es así”. (Junta plenaria EIMD, 06 de junio de 2017)

La participación en estas juntas me ayudó a conocer la visión de los adultos que trabajan en esta institución en torno a la búsqueda de que el aprendizaje en este lugar sea una experiencia gozosa y no sufrida. Sin embargo, debo reconocer que para mí tuvieron mayor peso los discursos expresados por el área de MDTM respecto al disfrute, razón por la que mi primera impresión fue que eran los estudiantes de esta área los que disfrutaban más de su experiencia en esta escuela. Hasta que tuve la oportunidad de charlar con las niñas y los niños, y observar diferentes clases y eventos, mis ideas se fueron transformando.

Como había mencionado anteriormente, durante el año 2017 la EIMD permaneció cerrada desde enero hasta noviembre. Al reanudarse las clases, a finales de noviembre, solicité permiso a la dirección para llevar a cabo este trabajo de investigación y fue así que comencé con mis primeras entrevistas (todavía no grabadas) en las que pude notar la gran alegría de los niños y las niñas por regresar a la escuela después de tantos meses sin asistir a ella. Fabián, uno de los niños de primer grado, expresó: “cuando tembló y estaban remodelando yo pregunté ¿por qué no puedo venir?

Entonces yo me enojé y me entristecí mucho cuando cerraron la escuela, pero después ya me puse muy feliz cuando por fin pude entrar de nuevo” (Fabián, comunicación personal, 2018).

Mi primer acercamiento se realizó a través de grupos de discusión con grupos de cuarto grado. Ellos acababan de decidir el área de estudio (MC o MDTM) en la que continuarían los últimos tres años de su estancia en la EIMD. Comencé con la suposición de que, en los motivos de su elección por cualquiera de las áreas de estudio, encontraría las causas de su disfrute. Fue en este periodo de exploración donde pude notar que los niños de ambas áreas expresaban un gusto por estudiar en esta institución y manifestaron disfrutar su proceso de aprendizaje. Entendí en ese momento que el disfrute de cada uno de ellos era diferente. Cada área expresaba distintas razones por las cuales disfrutaba un tipo de música y otro. En el caso de los y las estudiantes de música tradicional fue común destacar lo “alegre”, “viva” y “bonita” que es la música tradicional. Para ellos y ellas una forma de expresar ese disfrute era a través de las ganas de bailar que les producía escuchar ese tipo de música. En el caso de quienes optaron por el estudio de MC, mencionaron disfrutar la calidad del sonido de sus instrumentos, la complejidad del repertorio que estaban aprendiendo, así como la calma y la serenidad que les producía la música. Fue así que pude notar lo subjetivo de este concepto y comencé a buscar en las voces de los niños, cómo ellos describían el disfrute en su experiencia de aprendizaje musical en la EIMD. Para comprender mejor lo que las niñas y los niños decían, realicé observaciones de clases, conciertos, fiestas, y distintos eventos organizados por la EIMD, de los que a continuación presentaré algunos ejemplos.

3.2.2 Observaciones de clases, conciertos y eventos

A lo largo del periodo que duró esta investigación pude presenciar y videografiar la mayor parte de las fiestas (día del niño, día de muertos, posadas y fandangos), conciertos y eventos, como

la entrevista previa a la elaboración del mural escolar. También tuve acceso a distintas clases y la oportunidad de realizar entrevistas grupales e individuales con niños y niñas que estudian en esta escuela. Igualmente, sostuve algunas pláticas con los maestros que accedieron a dejarme observar sus clases. Lo que a continuación presento es una pequeña selección de momentos en los que se encontraba presente ese disfrute mencionado desde el planteamiento de esta investigación, o momentos que los mismos niños mencionaron como importantes para sentirse contentos en el proceso de aprendizaje. También en esta selección tengo la intención de mostrar lo que sucede cotidianamente en la Escuela de Iniciación a la Música y la Danza, manifiesto en los comentarios de las niñas y los niños durante las entrevistas.

3.2.2.1 Fandango y fandanguito.³⁸

Durante el 2017, año en que permaneció cerrada la EIMD, tuve oportunidad de conversar con un grupo de sexto grado, pues la escuela concedió un espacio para que esa generación de estudiantes que estaba por egresar de la escuela, no perdiera ese ciclo escolar y pudieran graduarse. En la conversación uno de los niños de MC dijo que una de las cosas que iba a extrañar de esta escuela eran los fandangos y que lamentaba mucho que, durante su último año de estudios, no hubiera tenido la oportunidad de asistir a uno. Esa idea fue apoyada por varios integrantes de su grupo (todos de MC), así que los fandangos eran eventos disfrutables no solo para los estudiantes de MDTM, sino que también era apreciado por los estudiantes de MC. Por lo anterior, una de mis

³⁸ El **fandango** es una fiesta popular en la que hay música, baile y versos. Uno de sus aspectos más representativos es la danza (zapateado) sobre tarimas, aunque dependiendo de la región se puede danzar sobre la tierra o incluso descalzo. En la EIMD se organizan fandangos anualmente a los que puede asistir el público en general, pero el 2018 se realizó por primera ocasión un **fandanguito** que estuvo dedicado a las niñas y niños estudiantes de la EIMD, para que fueran ellos quienes compartieran su música, se apropiaran de la tarima y convivieran con su familia.

primeras observaciones se enfocó justamente a entender qué pasaba en el fandango que a la mayoría de los estudiantes le gustaba.

La última semana de abril de 2018 se organizó un curso de 4 días (de lunes a jueves) con maestros invitados de Tixtla, Guerrero para el turno vespertino y de Veracruz para el turno matutino. En esos días los alumnos de la EIMD aprenderían los pasos de baile (zapateado) de cada región para poder usarlos libremente al momento de escuchar las interpretaciones de los sones de cada región. Los talleres se organizaron en dos grupos, en el primer grupo estarían las niñas y niños de primero a tercer grado y en el segundo grupo las niñas y niños de cuarto a sexto grado. También se organizó un taller de danza para los padres y madres de familia interesados en la actividad. Durante cada día ambos grupos tenían un taller de danza, el taller de pintura de tarimas y el de ensamble instrumental, en los que aprendieron sones de la región correspondiente a cada invitado.

El primer día de estas actividades en el turno vespertino, los asistentes pudieron escuchar una plática de uno de los invitados de Tixtla, el maestro Albino López Nava, quien les contó a los niños y las niñas sobre las costumbres de su región. Les comentaba que Tixtla era un lugar lleno de música y fiesta. También narró las costumbres de esa localidad durante los fandangos. Al salir de esa plática, le pregunté a uno de los niños de primer grado qué había aprendido, a lo que él me contestó: “aprendí que en Tixtla hay 635 días, de los cuales en 300 son días de fiesta. ¡En Tixtla se debe vivir muy divertido!” (Diego, comunicación personal, 26 de abril de 2018). Al igual que Diego, sus compañeros de primer grado salieron de la plática con la curiosidad por asistir al fandango y poder vivir en carne propia parte de lo que el maestro Albino les había platicado.

Al terminar la plática, cada grupo pasaba al taller que le correspondía. En el taller de danza aprendieron los pasos básicos para bailar los sones de Tixtla, el zapateado, el movimiento del

paliacate (los niños) y del rebozo (las niñas). Practicaron con algunos sones de tarima como “el gavilán”, “la iguana”, “el patito” y “el gato”, los cuales eran acompañados por un grupo de estudiantes de la misma escuela. En el taller de pintura de tarimas los asistentes realizaban diseños relacionados con el fandango en Tixtla, mientras que, en el taller de ensamble instrumental, que en su mayoría tenía vihuelas, los asistentes a los talleres cantaban y tocaban algunos de los sones que habían aprendido en la clase de danza.

Figura 7

Conferencia del maestro Albino López Nava y músicos invitados de Tixtla Guerrero durante los talleres previos al fandango 2018



Figura 8

Talleres de ensamble instrumental, danza y pintura de tarimas previos al fandango 2018



En los siguientes días las actividades fueron muy parecidas, con la variante de las pláticas o conferencias. El último día de talleres, el jueves, se culminó con un fandanguito en el que las niñas y los niños de la EIMD pudieron tener su propia fiesta, apropiarse del espacio de la tarima, el escenario y disfrutar la música practicando los bailes aprendidos en esa semana de talleres. Este evento comenzó con la representación de una bendición de la tarima, en la que el maestro Albino les explicó cómo se realiza esta ceremonia en su lugar de origen, para agradecer y pedir perdón por la vida del árbol, ahora transformado en tarima. Durante el fandanguito pudieron ingresar a la escuela los invitados de quienes asistieron a los talleres, en su mayoría eran las madres y hermanos de los niños y las niñas de la escuela de iniciación. Fue común observar a los hermanos menores subir a la tarima colocada al centro del patio de la escuela e imitar los movimientos de quienes habían asistido a los talleres. Otra escena repetida era ver a las madres y padres de familia bailando con sus hijos, por lo que esta actividad resultó una convivencia familiar en la que aprendían y disfrutaban juntos.

Figura 9*Fandanguito 2018*

El último día de esa semana, el viernes 27 de abril, se llevó a cabo el tradicional fandango que organiza la EIMD desde hace 23 años. Este último evento es abierto a todo público y cuenta con una trayectoria en la que se integran quienes son cercanos a la escuela y conocen el evento. Como en toda fiesta, hay comida, baile y la presencia de familias completas.

A la semana siguiente de esos eventos, cuando acudí a platicar con las niñas y los niños sobre lo que habían aprendido, de alguna manera noté que mis preguntas estaban muy guiadas solo a confirmar lo que yo había visto. Y por supuesto, las respuestas que obtenía solo confirmaban mi observación. Uno de los estudiantes que platicó conmigo en esa ocasión fue Saúl, un estudiante de sexto grado que había optado por el estudio de la música tradicional, pero también estudiaba percusiones en el área de MC. Él dijo que los fandangos eran de las actividades que más disfrutaba en esta escuela, pues le gustaba escuchar los diferentes grupos que suben a tocar al escenario. Al referirse específicamente a los talleres previos al fandango del 2018 expresó: “ahí te enseñan de

otra manera, te enseñan la música y la danza como se baila allá, porque es diferente poner una coreografía a como se baila en un fandango”. Al pedirle que me explicara cual era la diferencia entre aprender una coreografía y bailar en un fandango, comparó una coreografía con leer una partitura y tocar lo que está escrito en ella, mientras que en el fandango tenía la sensación de poder hacer lo que él quisiera con los pasos que conocía, señaló que eso era similar a poder improvisar en su instrumento o en su canto.

En una coreografía todo ya está señalado, es como si estuvieras leyendo una partitura donde todo ya está escrito. Por ejemplo, en una coreografía a fuerzas a veces te tienes que mover a la derecha, a la izquierda y así, hay un momento indicado para hacer un paso o el otro y dar la vuelta. Pero en un fandango es más libre, tú haces lo que quieres con los pasos que ya conoces, tú puedes dar vuelta cuando quieras y así. (Saúl, comunicación personal, 2018)

Lourdes Palacios describe el fandango como un modelo de educación artística integral que los maestros del área de MDTM han introducido no solo durante el evento que se realiza cada año, sino en cada clase, así cada clase se convertiría en un lugar para crear música, “donde el aprendizaje ocurría en la acción, en la práctica misma, en el hacer” (Palacios, 2018, p. 253).

3.2.2.2 Clase de expresión corporal.

Otro tipo de observaciones que realicé, fueron posteriores a las entrevistas con las niñas y los niños, pues ahora quería observar lo que ellos me habían relatado como disfrutable en algunas de sus clases. Por ejemplo, cuando ellos me platicaban sobre sus clases favoritas y por qué razón la disfrutaban tanto, se despertaba en mí curiosidad por corroborar lo que me habían relatado. Al poder observar sus clases me quedaban claras las palabras de las niñas y los niños. Eso me hizo reflexionar que tal vez si yo hubiera visto primero la clase y después entrevistado al niño, mis

preguntas tal vez hubieran sido más dirigidas a lo que a mí me había llamado la atención de esa clase. Sin embargo, como el proceso fue al revés, más bien acudí a observar lo que las niñas y los niños habían valorado como importante o disfrutable. Por ejemplo, acudí a observar las clases de expresión corporal cuando Paula de primer grado me comentó que esa era su clase favorita en la escuela, pues le tocaba después de la clase de danza (de la cual salía muy cansada) y al llegar a la clase de expresión corporal había un momento de relajación por el cual ella decía “Gracias Dios, por esta clase” (Paula, comunicación personal, 2 de mayo de 2018).

Días después, pude observar la clase de expresión corporal y escuché expresiones de placer por parte de las niñas y los niños que realizaban la actividad de relajación que Paula había narrado. La maestra Vicky Vázquez, docente de expresión corporal, me invitó a realizar la actividad junto con las niñas y los niños. Nos prestó a cada uno una especie de rodillo de goma con la indicación de pasar cada parte del cuerpo sobre el rodillo, desde la nuca hasta los tobillos, produciendo así un auto masaje en el que cada uno decidía en qué parte del cuerpo necesitaba más relajación.

Figura 10

Actividad de relajación en clase de Expresión Corporal



Otro de los relatos que me motivaron a observar esta clase, fue la reflexión que realizó Gabriel, alumno de sexto grado, sobre las clases que le habían gustado durante su proceso de formación en esta escuela.

Me ha gustado mucho cómo se transmite toda la información a los niños de forma que no se aburran. Para mí fue muy notorio en expresión corporal porque no era nada de teoría. Era: exprésate con tu cuerpo y ahora vamos hacer esta obra y libérate. Al final de cuentas sí me han servido para ahora que estoy tocando instrumento y que compongo, todo ese tipo de expresiones que eran reflejadas en el cuerpo, pero que se quedaron asociadas en el cerebro. Ahora que ya soy más grande hago un análisis y me doy cuenta que sí sirvió esa clase y que sí tuvo un uso, porque en ese tiempo tú nada más decías voy a saltar, voy a divertirme, a relajarme, a expresarme y lo que menos piensas tú es que sí te va a servir y no nada más como músico sino en la vida diaria. (Gabriel, comunicación personal, 11 de junio, 2019)

También lo expresado por Pedro, quien me platicaba que lo que más le gustaba de asistir a la Ollin era que podía moverse, pues en su escuela primaria estaba prohibido. Cuando le pregunté dónde se movía y cómo, me respondió que lo podía hacer en las clases de danza y expresión corporal, relató lo que sucedía en la clase de expresión corporal con estas palabras: “En esa clase te expresas con tu cuerpo. A veces la maestra te pide que digas cosas o te rías sin hacer sonido, solo con tu cuerpo o con movimientos, entonces te das cuenta de que tu cuerpo puede hablar” (Pedro, comunicación personal, 2018).

Figura 11*Clase de Expresión Corporal*

Durante mi visita a la clase de expresión corporal pude observar cómo después de haber logrado la relajación, la maestra les pidió caminar al ritmo de un tango que ella había seleccionado para esta clase. Las niñas y los niños tenían que distinguir patrones rítmicos que debían reproducir corporalmente apropiándose del espacio, sin chocar con sus compañeros. Después de identificar las secciones de la música que habían escuchado, se les pidió formar equipos de cuatro integrantes en los que crearan una especie de coreografía en la que usaran los distintos planos de movimiento que habían trabajado con anterioridad (zigzag, líneas paralelas, círculo, etcétera). Durante aproximadamente 15 minutos cada grupo de niños y niñas se puso de acuerdo para crear una secuencia de movimientos. Al finalizar cada equipo presentó su trabajo, mientras los demás compañeros observaban y aplaudían las ideas de los demás. Lo anterior coincidía con la descripción de esta clase realizada por Evelyn Groesh (en Dultzin, 1987, p. 96) al mencionar que esta clase ha

sido fundamental para el desarrollo integral del niño al brindarles la posibilidad de expresarse en un lenguaje que le permite ponerse en contacto consigo mismo y, en consecuencia, comunicarse con los demás por medio de su cuerpo. De esta manera, se apoya a que el niño vaya conociendo sus capacidades de expresión y para poderlas aplicar más tarde en la ejecución de sus instrumentos.

3.2.2.3 Clase de vihuela.

En una conversación con uno de los grupos de primer grado en la que hablaban de que en esta escuela les gustaba aprender jugando, mencionaron que en la clase de vihuela podían jugar mientras la maestra afinaba sus instrumentos y eso les gustaba mucho. Los y las estudiantes de ese grupo señalaron disfrutar esos minutos iniciales en los que podían platicar y jugar con sus compañeros libremente. Así, cuando la maestra daba la indicación para comenzar la clase, ellos ponían más atención. Esta clase suele dividir opiniones entre los niños, pues algunos la mencionan como su clase favorita, mientras que para otros no les resultó una clase disfrutable.

El maestro Julio Herrera indicó en una entrevista que cuando en el área de MDTM comenzaron a trabajar con los niños y las niñas una de las bases fundamentales era el aprendizaje de un instrumento rítmico armónico, que podía ser la jarana huasteca, la vihuela o la jarana jarocho. Allí, el niño y la niña deberían tener diferentes ejes de independencia: independencia de la mano izquierda, independencia de la mano derecha, es decir, el control de dos ejes de movimiento, el control del canto y la capacidad de tocar en grupo todos al mismo ritmo y en la misma afinación. De tal manera que todos esos ejes de atención generaban en el niño una mayor conexión sobre la independencia de sus sentidos: visual, auditiva, de tacto y de movimiento en dedos y manos. (Julio Herrera, comunicación personal, 2017)

Las observaciones que realicé de esta clase fueron con grupos de primer grado con dos distintos profesores: Nadia Salmerón y Alejandro Plaza. Al ser las primeras clases de este instrumento, la mayor parte de los niños aún no tenía mayor dominio del mismo por lo que la dinámica de las clases de ambos maestros estuvo centrada en el rasgueo.

En el caso de la clase del maestro Plaza, se trataba de un grupo de primer grado en el que había trece niñas y niños que se acomodaron en semicírculo. Al sacar sus vihuelas el grupo mostró poco entusiasmo por lo que el maestro comenzó a llevar a cabo sus actividades con el fin de atraer la atención de los niños. Al principio les pidió levantar su mano izquierda para ubicar en qué hombro debían colgar el cordón de su vihuela, después levantar la mano derecha para hacer el “ejercicio de la comezón” por lo que debían rascar su vihuela a partir de esa analogía. De esta manera, todos comenzaron a realizar rasgueos imitando el ritmo marcado por el maestro. En la siguiente actividad de esta clase cada niña y cada niño llevó una pelota de esponja con la que se les pidió marcar el pulso en un compás de 2/4 sobre la tapa de sus vihuelas, mientras contaban en voz alta “un, dos, un, dos”. Cuando finalizó la actividad los niños y las niñas sacaron un paquete de 4 tarjetas en las que tenían emoticones que representaban una cara feliz, una cara sonriente, una cara seria y la última una cara triste, estas serían utilizadas para realizar un ejercicio de autoevaluación. El maestro les pidió que le mostraran la tarjeta que mejor representara cómo se habían sentido en esa clase. Cuando cada niño mostraba su tarjeta, explicaba por qué estaba sintiéndose de esta manera con respuestas como: “me sentí bien porque me salió el ritmo” o “me sentí mal porque se me olvidó la vihuela y no pude realizar los ejercicios”. Esta fue una forma en la que el profesor estableció un diálogo con sus estudiantes, a partir del cual cada niño o niña reflexionaba cómo se sentía en clase y en su reflexión encontraban respuestas para sentirse mejor en la siguiente sesión.

En la clase de la maestra Nadia sucedió lo que los niños me habían contado. Al inicio de la clase los niños y niñas platicaban, se movían libremente por el espacio del salón de clase y jugaban en lo que la maestra revisaba la afinación de algunas vihuelas. De hecho, en ese momento una de las niñas se acercó a sonreír y hacer muecas a la cámara con la que yo estaba tomando registro de la clase, y al observarla otro de sus compañeros comenzó a bailar frente a la cámara sonriendo conmigo. La maestra dio la indicación para comenzar y cada uno eligió el lugar en el que se sentaría y tomó su vihuela. Este también era un grupo de primer grado, pero ellos y ellas estaban practicando dos acordes: Sol mayor y Re7. Cuando la maestra preguntó si recordaban las posiciones de cada acorde, los niños comenzaron a tocar y hablar al mismo tiempo. Unos tocaban Sol al mismo tiempo que otros tocaban Re7 y cada uno con ritmos diferentes, pero se veían atentos a su vihuela y tratando de recordar esos acordes. Después de un minuto de escuchar que cada uno iba por su cuenta. La maestra les pidió realizar diez rasgueos en la posición de Sol y después 10 rasgueos en la posición de Re7. Ellos seguirían la cuenta que ella marcaría. Algunos de los niños todavía tenían duda en la posición de sus dedos para cada acorde y otros no lograban presionar bien la cuerda, por lo que el sonido tardó varios minutos en sonar uniforme tanto en la afinación como en el ritmo. Cuando lograron ejecutar el cambio de acorde, se les explicó que ahora tocarían los mismos acordes, pero rasgueando y apagando el sonido después de cada rasgueo. En ese momento se movieron las sillas y se acomodaron en grupos de 4 niñas o niños que tocarían viéndose entre ellos. Después de varios minutos en los que cada grupo intentaba realizar el rasgueo como se les había indicado, llegó el momento en el que comenzó a escucharse un ritmo homogéneo y distinguía la afinación del mismo acorde. Al finalizar la clase la maestra entonó un canto *La polla pinta*. Los niños y niñas la acompañaron tocando los dos acordes que practicaron durante la clase. Al finalizar la clase se escuchaba que algunos de los niños seguían cantando la canción, incluso fuera del salón.

Figura 12

Clase de vihuela de la maestra Nadia Salmerón, grupo de primer grado



En la dinámica de estas clases de instrumento grupal hay música desde el principio, el niño tiene la posibilidad de explorar en su instrumento y las explicaciones son muy pocas. En el caso de los más pequeños, que aún no tienen el dominio del instrumento o la fuerza en los dedos para pisar las cuerdas de sus vihuelas, el sonido en un principio podría dar la sensación de ser un caos. Sin embargo, mientras avanza la clase, todo va tomando forma “como por acto de magia”. Con las miradas y sin hablar se van poniendo de acuerdo para emparejar el ritmo que están interpretando, se imitan tanto rítmicamente, como en las pisadas de los acordes que están aprendiendo y logran entender el lenguaje corporal de los demás para saber cuándo comenzar y cuándo terminar de tocar. En un inicio para ellos y ellas es complicado explicar lo que hicieron, pero conforme va pasando el tiempo, les queda muy claro lo que han aprendido.

3.2.2.4 Clase de danza tradicional.

Otra de las clases que tuve la oportunidad de observar después de haber conversado con los niños fue la clase de danza tradicional. Esta es otra asignatura que divide opiniones pues para algunos niños es divertida, disfrutable y el motivo por el que muchos de ellos realizan su elección por estudiar en el área de música tradicional, pero para otros resulta agotadora, ya que mencionan no tener el gusto por la danza. Sin embargo, las niñas y los niños que eligen estudiar MDTM valoran ampliamente esta clase como una de sus favoritas. Hablan del juego, del trabajo en equipo, la importancia de estar activos y el trabajo físico y motriz que pueden mejorar con esta asignatura. Los maestros de danza tradicional Armando Guerra y Ana María Ortega me permitieron observar sus clases y platicar con ellos respecto a la dinámica que han implementado en sus respectivas clases.

En la clase de danza tradicional de la maestra Ana María con un grupo de segundo grado los integrantes del grupo esperaron en la puerta a que la maestra les diera la indicación para entrar. Ella les dijo que entrarían al escuchar la música y cada 8 tiempos, ingresaría un par de niños a dejar sus cosas, luego se ubicarían en el centro del salón como estatuas. En esos 8 segundos las niñas y los niños corrían para poder acomodar sus cosas en el área indicada por la maestra y posteriormente, buscar un espacio libre en el salón. Al terminar de ingresar todos los niños se encontraban como estatuas en el espacio del salón de clase. La maestra les pidió tomar una foto imaginaria de esa imagen que habían logrado al quedar como estatuas y después les pidió formar un círculo tomándose de las manos, saltar y recordar esa foto imaginaria para volver a la posición inicial. Posteriormente, se volvieron a integrar en un círculo, siguiendo las indicaciones de la maestra. Cuando ella mencionaba un color, los niños y niñas se movían con posturas que parecen tener bien identificadas o haberlas trabajado con anterioridad. Por ejemplo:

- Color blanco: posición de firmes, con los brazos alineados al cuerpo.
- Color rojo: saltan hacia atrás.
- Color azul: giran saltando hacia la derecha.
- Amarillo: se tiran al suelo con el cuerpo estirado
- Lila: sentados en flor de loto.

Figura 13

Clase de danza de la maestra Ana María Ortega. Posición del cuerpo al escuchar la palabra “amarillo”.



Al estar en el piso con los brazos y piernas estirados, realizaron ejercicios de respiración, logrando que los integrantes del grupo estuvieran relajados y atentos a las siguientes indicaciones. En la siguiente sección de la clase se organizaron algunos juegos en los que la maestra les comentó que lo importante más que ganar el juego, era tener cuidado con sus compañeros, por ejemplo, de no empujarlos o lastimarlos mientras corrían. Comenzaron con un juego de atrapadas, y luego con otro llamado “Muralla china”. Las actividades antes descritas transcurrieron durante los primeros 15 minutos de la clase, lapso en el que pude observar a los integrantes del grupo corriendo, riendo,

saltando y conviviendo con sus compañeros. Al terminar los juegos, se les pidió ir a cambiar sus tenis por los zapatos de danza, pues era el momento de ensayar la coreografía que estaban aprendiendo en ese momento. Los últimos 5 minutos de la clase fueron para hacer una actividad de relajación. La maestra Ana les volvió a pedir que se ubicaran en la posición del color amarillo, realizar ejercicios de respiración, cerrar los ojos, derretirse en el piso y disfrutar del silencio. Después les pidió adoptar una postura fetal hacia su lado derecho y levantarse hasta sentir que alguien los tocara, esa era la indicación para ir a cambiar nuevamente sus zapatos, recoger sus mochilas y salir del salón. Lo que pude observar en las caras de los niños fue una constante sonrisa y el nivel de energía siempre estuvo al máximo. También pude observar una dinámica similar a la narrada con grupos de tercero y cuarto grado de la misma maestra, y lo que noté es que el placer por el juego y el correr no varió entre los niños de primero a cuarto grado. Todos ellos y ellas realizaron las actividades lúdicas con entusiasmo.

En la clase del maestro Armando la dinámica fue muy similar a la de la maestra Ana María, también realizaron movimientos diferentes al escuchar que el maestro nombraba un color, pero, en esta ocasión, fueron los niños y las niñas quienes sugirieron qué movimientos realizarían en cada momento. Por ejemplo, Rojo fue asociado con la acción de gatear, amarillo con saltar, verde con correr, etcétera. En esta clase los niños y las niñas jugaron primero con aros y después con globos que el maestro les proporcionó. Cuando el maestro notaba que los niños y las niñas daban muestra de estar cansados de correr, les pedía quedarse congelados un momento. La primera parte de la clase terminó con un juego de encantados en el que se escuchaban las risas de los niños y gritos al tratar de escapar de quien buscaba encantarlos. Todas las actividades antes descritas ocuparon los primeros 25 minutos de la clase, en los siguientes 20 minutos los niños y niñas cambiaron sus tenis por zapatos de danza y ensayaron la coreografía que estaban aprendiendo. Esta clase también

terminó con unos minutos de relajación y ejercicios de respiración. Pude observar que los niños salen cansados, pero sonrientes de esta clase.

Figura 14

Clase de Danza Tradicional grupo de segundo grado del maestro Armando Guerra



El mismo día que observé la clase de segundo grado del maestro Armando, también pude observar una clase de alumnas del “grado especial”, se trataba de 4 alumnas que habían terminado su ciclo de iniciación y estaban cursando un año extra. Ellas rondaban entre los catorce y dieciséis años de edad. En este caso, no observé juego al iniciar la clase, sino que el calentamiento comenzó con estiramientos y ejercicios que el profesor fue guiando, alternando con ejercicios de respiración, En el grupo de estas alumnas de mayor edad, se dedicó mayor tiempo de la clase al ensayo de la coreografía que estaban aprendiendo. Aun así, en las expresiones de estas jóvenes, solía notarse una constante sonrisa.

Respecto a la incorporación del juego dentro de la clase de danza, la maestra Ana María comentó que ella se dio cuenta que el juego era un buen inicio para la clase de danza porque en

diez minutos realizan un calentamiento corporal, la mente está despierta, conectan con los otros y las otras y se divierten. Así que eso es mejor que realizar calentamientos de la manera tradicional contando “un, dos, un, dos”. Además, comenta que en el mismo juego ella intenta promover procesos de conciencia entre ellos y ellas.

Por ejemplo, jugar un juego respetuoso, donde yo les digo, “lo más importante es cuidar al otro, no salvarte, ni que no te toque. O sea, lo más importante es cuidar al otro”. Esas pequeñas cositas que, yo siento que como practicarlas todos los días, aunque sea en un juego, algo de conciencia traerán respecto a eso. (Ana María Ortega, comunicación personal, 14 de marzo de 2019)

Por su parte, el maestro Armando mencionó que los juegos que han buscado integrar a su clase no son de competencia, sino de integración en los que no hay un ganador, sino que todos terminan siendo ganadores porque la finalidad es compartir. Al platicar con ambos maestros y preguntar si estas actividades lúdicas estaban escritas en el plan de estudios, mencionaron que esto no está descrito en la planeación, que algunos maestros de la escuela tienen esa visión y en las juntas de la escuela lo suelen comentar e implementar.

3.2.2.5 Clase de conjuntos corales.

La clase de coro también es considerada por la mayoría de los niños como una de sus actividades favoritas y disfrutables en esta escuela. Algunas de las razones que mencionaron por las que esta clase era disfrutable para ellos fueron “me gusta coro porque ahí puedo cantar sin que nadie me calle”, “porque me gusta escuchar mi voz en armonía con otras voces” o “porque me gustan las canciones que aprendemos”, entre otras razones.

Durante un grupo de discusión con estudiantes de tercer grado, los niños y las niñas conversaban sobre lo que significa la música para ellos. Las niñas de ese grupo coincidieron en que les gustaba mucho cantar, una de ellas fue Ximena quien comentó que la clase de conjuntos corales era una de sus favoritas enunciándolo de la siguiente manera:

Coro me gusta porque me gusta mucho cantar y ahí nadie me calla y como que puedo ser libre. También porque me enseñan, y si algo me sale mal o me salgo de entonación, como que me la corrigen y digo “ah que padre, así ya voy a cantar un poco mejor que antes”.
(Ximena, comunicación personal, 2020)

En los siguientes párrafos narraré lo observado en dos clases distintas de Conjuntos Corales, una de segundo grado y la otra de quinto grado de la maestra Patricia Espinosa. Ambas clases tuvieron una dinámica similar, pero lo que me pareció relevante es que los últimos 20 minutos de cada clase, la maestra me permitió platicar con los integrantes de cada grupo, y cada uno de ellos disfrutaba aspectos distintos de la clase. Los niños pequeños valoraron ampliamente el juego y el movimiento, mientras que los más grandes valoraron más la socialización que dicen tener en esta clase. La clase se llevó a cabo en el salón 16 de la Escuela de Iniciación, el cual es uno de los salones grupales más amplios. En la mitad del espacio hay una gran cantidad de pupitres que limitan el movimiento de los niños, pero en la parte del frente hay espacio para poder realizar las dinámicas de movimiento e interacción propuestas por la maestra.

La clase de segundo grado comenzó con ejercicios de calentamiento en los que los integrantes del grupo se estiraron y ejecutaron movimientos suaves de sus cabezas (hacia la izquierda y luego a la derecha; hacia adelante y atrás, como diciendo “No” y luego diciendo “Sí” con sus movimientos). Después realizaron ejercicios de respiración. Luego, continuaron con la

vocalización. Durante los ejercicios vocales pude observar que la maestra les pidió en unos momentos realizar juegos de manos en pareja para llevar el pulso. En otra de las vocalizaciones se les pidió a los niños y las niñas formar un círculo en el que tocarían la palma de la mano de su compañero de al lado, como puede observarse en la Figura 15, y juntos tendrían que realizar movimientos con sus manos imitando la altura del sonido de la vocalización.

Figura 15

Ejercicio de vocalización en clase de conjuntos Corales, grupo de segundo grado



En la siguiente vocalización se les pidió que, en esa ocasión, no solo movieran las manos imitando el sonido sino todo el cuerpo, así que la mayoría de los niños separaron las manos de sus compañeros para poder tener más control de sus cuerpos al subir y bajar. En muchos casos el sonido de la voz era sustituido por risas, ya sea porque estaban teniendo dificultad en la coordinación o porque veían la cara de algún compañero que les hacía sonreír. Al terminar el ejercicio se efectuó un repaso rápido de las piezas de su repertorio, esto para poder dejar tiempo de la clase para la plática que yo tendría con los niños y niñas del grupo³⁹.

³⁹ El registro de esa conversación se puede consultar en el anexo 2.

La clase del grupo de quinto grado fue muy similar a la de segundo. Una vez que parecían estar la mayoría de las niñas y los niños dentro del salón de clase, la maestra Paty se colocó al frente del grupo y comenzó a cantar una nota con la letra “u” de manera suave. En ese momento, los estudiantes dejaron de platicar y comenzaron a imitar la nota que estaba emitiendo la maestra. Esta parecía ser una señal que el grupo ya identificaba para tomar sus posiciones y comenzar la clase. Mientras que la maestra iba cambiando de nota, comenzó a realizar movimientos que los estudiantes imitaron (movimiento de hombros hacia atrás y hacia delante). Poco después dejaron de emitir sonidos para seguir solo con los movimientos que cumplieron con la función de buscar la relajación corporal. Como parte de este momento los estudiantes se ubicaron en fila para darle un pequeño masaje al compañero que tienen delante de ellos. Una de las niñas le dijo a su compañera: “Que bárbara, estás súper tensa. Te va a caer muy bien el masaje”. También se escucharon otras pláticas en voz baja mientras realizaban el pequeño masaje.

Aproximadamente cinco minutos después de los movimientos de relajación y estiramientos, la maestra se dirigió al piano y comenzó la vocalización con boca cerrada. Los estudiantes permanecieron de pie con la vista al frente. Después de tres ejercicios de vocalización, la maestra les dio la indicación de continuar vocalizando en pareja, pero algunos hicieron grupos de tres, cuatro y hasta cinco personas. Al hacer esta actividad, los integrantes del grupo pusieron las palmas de sus manos frente a las palmas de algún compañero, deslizando las manos hacia arriba y hacia abajo dependiendo del movimiento melódico de la vocalización. En el siguiente ejercicio jugaron con las palmas marcando el pulso del ejercicio. Lo que se percibía era el intercambio de miradas y sonrisas mientras cantaban y se organizaban para realizar su juego de palmas. En el grupo de los niños y las niñas, en la esquina que estaba atrás del salón había un grupo de cinco estudiantes que

solo jugaba y no cantaba. En la parte de adelante, frente al piano pude observar a una niña que realizó el ejercicio en pareja, pero no mantuvo contacto visual con su compañera.

Después de dos vocalizaciones con juego de manos, la maestra Paty dijo: “Todos en una línea”, en ese momento voltearon hacia el frente poniendo las palmas de sus manos hacia los lados, tocando la palma del compañero o compañera que quedó a su lado y, en esta última vocalización, no solo levantaron y bajaron las manos, sino que imitaron los contornos melódicos de la melodía, moviendo todo el cuerpo. Al terminar la vocalización entonaron una melodía de su repertorio a dos voces: “Cuando mi barco navega”. Al final de la clase la maestra me dio la oportunidad de pasar al frente y hacer la entrevista grupal⁴⁰.

Tiempo después pude conversar con la maestra Paty. Ella me contó que la clase tiene un esquema fijo: primero relajación, luego se hacen ejercicios de dicción, vocalización, repertorio, se repasa una obra conocida, aprenden una obra nueva y concluye con el repaso de su obra favorita. Respecto a ese esquema me platicó la anécdota de un niño que se quejaba de que le aburría la clase porque siempre era igual. Ante lo que ella expresó: “Eso fue un reto para mí y pensé: ¿cómo hacer todo igual pero diferente? ¿cómo hacer todo igual, pero que el niño esté cada vez más interesado y me pida hacer ese ejercicio? Fue así como fueron integrándose diferentes ejercicios.” (Comunicación personal, 2020)

3.2.2.6 El mural de la escuela.

Una actividad que resultó importante en las observaciones fue una entrevista realizada por un grupo de estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (UAM-

⁴⁰ El registro de esa conversación se puede consultar en el Anexo 3.

X). Ellos y ellas tenían encomendado terminar el mural de la EIMD que hasta esa fecha era como aparece en la Figura 16. Se puede ver cómo sobre las paredes blancas de la escuela sobresale un mural en el que predominan los tonos azules. Para mí fue relevante documentar lo que sucedía durante esa actividad, pues pude escuchar las voces de las niñas y los niños dialogando con las voces de los padres y maestros. Corroboré varias de las cosas que me habían comentado en las entrevistas o pláticas individuales. Compartiré el registro de esta observación como un ejemplo de las observaciones realizadas para esta investigación⁴¹.

El objetivo de esta actividad era realizar una conversación grupal en la que se pudieran escuchar las voces de la comunidad que integra la EIMD –es decir, estudiantes, docentes, padres y madres – en torno a lo que ellos y ellas piensan de la escuela y lo que les gustaría que fuera representado en el mural.

En otras ocasiones mi papel había sido el de quien hace las preguntas o dirige la actividad, sin embargo, en esta ocasión acudí como parte de la comunidad y con la autorización de la dirección para realizar un registro en video. Lo relevante para mi investigación es que en este momento, en el que solo fungí como observadora, las respuestas que las niñas y los niños, padres y maestros realizaban, reforzaron la información que había logrado obtener por medio de las entrevistas personales y los grupos de discusión. Varios de los estudiantes más participativos en este encuentro fueron los mismos que habían expresado sus ideas en las pláticas grupales conmigo y sus respuestas coincidieron con lo que había podido recabar hasta el momento.

⁴¹ Ver anexo 4.

Figura 16*Primer mural de la EIMD*

Uno de los estudiantes de la UAM-X inició la conversación con los asistentes mencionando la importancia de que el espacio escolar en el que pasan tanto tiempo los represente, les guste y forme parte de su identidad como integrantes de la comunidad EIMD. Les pidieron responder ¿qué les gustaría ver plasmado en el mural? Las respuestas de los niños y las niñas fueron muy variadas. Pedían que se representara la danza, notas musicales, más instrumentos de los que había en la primera parte del mural, talentos, etcétera. La siguiente pregunta que hicieron los encargados de esta actividad fue ¿qué les gusta de venir a esta escuela? Nuevamente variaron las respuestas, pero la primera de ellas fue: “¡estar con mis amigos!”, expresada con entusiasmo por uno de los niños. Después se escuchó “Tener clases”, “a mí me gusta más solfeo”, “a mí me gusta más conjuntos corales”, “a mí lo que me gusta de esta escuela es que se pueden descubrir talentos”. Cuando los estudiantes de la UAM-X preguntaron qué colores les gustaría ver y por qué, se escucharon todo tipo de colores al mismo tiempo y cada uno tenía un argumento distinto como: “negro, porque es rockero”, “amarillo, porque representa felicidad y alegría”, “verde, porque es el color que está afuera y para que combine”.

Después de escuchar una variedad de respuestas en torno a los distintos cuestionamientos, una de las niñas mencionó que le gustaría ver “algo que represente lo que nosotros celebramos, como el fandango” y otra de las niñas mencionó: “es que cuando yo veo el mural solo pienso en clásico, porque no veo nada de tradicional, por ejemplo, no hay bailarines tradicionales, solo de ballet. Y no sé, como que no tiene un toque tradicional mexicano”. Uno de los jóvenes de la UAM-X le pidió a esta niña que le explicara la diferencia entre tradicional y clásico y ella respondió: “es como en el fandango, es tipo tradicional porque es más alegre que ballet”. Mientras la niña hablaba se escuchaban otras voces que complementaban diciendo: más expresivo, más mexicano, más regional, pero ella enfatizó: “Más alegre, porque es como que más movido, la música de hecho es más alegre que la de clásico”. (Trabajo de campo, 15 de octubre de 2018)

Para terminar esta conversación se les pidió a los asistentes describir a la escuela con una sola palabra y en esta serie de respuestas encontré una coincidencia total con lo que los niños y las niñas decían disfrutar de la escuela pues hablaron del movimiento, la comunidad, la unión, la expresión, la libertad y la alegría con respuestas como las siguientes:

- **Yoliztli**, porque significa “corazón”, y es que esta es una escuela como de alumnos que son amigos.
- Como la palabra **libertad**, porque aquí nos expresamos bailando o cantando o tocando los instrumentos y eso te da mucha libertad y te da mucha felicidad.
- Yo creo que una palabra que representa mucho a esta escuela es la **alegría**, porque, aunque no te guste una clase tal vez nada más vienes por tus amigos. Pero todas las palabras que han dicho aquí conectan con la alegría, pues tener vida te da alegría o así algo por el estilo. Pues, aunque seas muy amargo alguna vez en esta escuela has tenido alegría.

- Yo digo que las palabras que nos representaría serían como **libertad y expresión** porque en cada clase podemos ser nosotros mismos y nos dejan expresarnos. (Trabajo de campo, 15 de octubre de 2018)

El resultado final de esta actividad se plasmó en el mural que fue titulado “Kuikayotlán” (lugar de la música y el arte), terminado en diciembre de 2018. Según algunos niños y niñas la pieza gráfica cumplió su propósito, pues manifiestan su gusto por ver este espacio de la escuela con más colores, como lo expresó Ximena, una de las estudiantes de tercer grado:

Aquí yo siento que, por ejemplo, se estudia más la música mexicana y recuerdo el mural que pintaron, así de los colores que tiene la escuela... luego cuando vengo así triste pues me acuerdo de los colores vivos y entonces digo ¡Ah no pues sí! y entonces aquí ya recuerdo que aquí juego con mis compañeros, me divierto y me río. (Ximena, comunicación personal, 14 de marzo de 2019)

Figura 17

“Kuikayotlán” Mural de la Escuela de Iniciación a la Música y la Danza



3.3 Consideraciones finales

Al indagar sobre la historia, objetivos y contexto de la EIMD, a la luz de las distintas investigaciones realizadas en torno a este espacio escolar, y la revisión de los distintos planes de estudio, fue posible entender que este proyecto educativo buscaba ser un espacio para la sensibilización artística infantil que pudiera fungir como modelo para otras instituciones similares. Además, con la inclusión de la danza y la enseñanza de la música tradicional mexicana, se buscó que la formación de los estudiantes fuera integral. En la fundamentación pedagógica del plan de estudios 2002 se hace mención de distintas destrezas que se busca desarrollar a partir de la enseñanza musical, dos de esas destrezas estuvieron ligadas al disfrute.

En las distintas conversaciones con los y las docentes de la escuela y en los discursos escuchados durante las juntas plenarios, también fue posible percibir la idea de que esta escuela sea una especie de oasis en la que además de aprender, el alumnado tenga experiencias que alimenten su gusto por la música, la danza y las distintas actividades promovidas en este espacio escolar. Algunas maestras y maestros se han preocupado por integrar estrategias didácticas que cumplan con la finalidad de que el contenido de sus asignaturas pueda ser significativo y disfrutable para sus estudiantes. En la segunda parte del capítulo presenté una primera aproximación al trabajo de campo, compartiendo algunas de las observaciones realizadas de clases y eventos de esta escuela y se encuentra mi narración de momentos en los que fue posible observar esa expresión de alegría en los niños y las niñas. Por lo anterior, es posible observar que tanto la institución como la planta docente tienen su propio discurso sobre la construcción del disfrute. En el siguiente capítulo serán los propios niños y niñas de la escuela, quienes expresarán lo que consideran disfrutable en su experiencia de aprendizaje musical en la EIMD.

Capítulo 4. Las niñas y los niños hablan

La música que las niñas y los niños cultivan dentro de ellos, así como sus pensamientos sobre la música, son puntos de partida para comprender sus valores, sus conocimientos y sus necesidades. Sus voces, al igual que las voces de expertos, deberían ayudar a determinar un plan educativo para ellos, así es como la educación musical puede estar en contacto con sus vidas y experiencias. (Campbell, 2010)

En este capítulo realizaré un recuento de las reflexiones de las niñas y los niños de la EIMD acerca de las razones por las cuales tienen la sensación de disfrute durante su aprendizaje y construcción del conocimiento musical. Según los planteamientos de Campbell (2010) al hablar de la necesidad de conocer a nuestros niños y niñas para enseñarles y validarles a través del reconocimiento de quienes son musicalmente, comencé por buscar saber quiénes son las niñas y niños que estudian en la EIMD.

Para ello indagué por las motivaciones que los impulsan a estudiar música y las razones de su ingreso a la EIMD. Todo ello bajo la premisa de que indagar por esos asuntos podrían ser un factor relevante para comprender su alegría por el estudio de la música. Las historias recabadas en este aspecto fueron muy diversas. Encontré voces que platicaban una historia de amor con el instrumento de su elección, otros que relataron que estudiaban música porque su hermano/a estudiaba en esta escuela y entonces él o ella también tenían que estar aquí, otros mencionaron que a sus padres y/o abuelos les hubiera gustado estudiar música y como ellos no pudieron hacerlo, les brindaron la oportunidad a los niños/as.

La variedad de las respuestas a todos los cuestionamientos me hizo notar que no existen respuestas únicas y que, incluso, la hipótesis de que los niños y las niñas disfrutan su proceso de aprendizaje musical en esta escuela, no puede ser aplicable en todos los casos. Por ejemplo, durante el periodo en el cual realicé mi trabajo de campo, platiqué con tres estudiantes que mencionaron experiencias poco positivas durante su estancia en la EIMD, cada uno con razones diferentes, pero en definitiva no encontré disfrute en sus narraciones.

4.1 Los motivos y las motivaciones hacia el estudio de la música

En este rubro los niños y las niñas expresaron aquellas ideas que les movieron a decidir estudiar en esta escuela y aquellas motivaciones que los mantienen estudiando en este lugar, en algunos casos hasta por 8 años. También hay motivadores extrínsecos, como lo es la influencia de otros (familia o amigos) o las aspiraciones a futuro (por viajar, tener fama o dinero). En muchos de los casos, el motor para permanecer en la escuela es la propia familia y los ejemplos musicales de hermanos mayores, tíos o padres que tocan algún instrumento. A continuación, les presentaré algunos de los motivos de ingreso a la EIMD que identifiqué en sus testimonios. Los clasifiqué en las siguientes cuatro categorías:

Gusto por la música: el motivo principal de los niños es la música. En sus narraciones destacan su gusto por la música y su deseo de aprender un determinado instrumento musical. En muchos de esos casos, la atracción por la música surgió por la escucha de algún concierto, evento o músico que sirvieron como motivador a que el niño buscara aprender aquello que le había gustado escuchar.

Herencia: son los niños que refieren que algún familiar es músico o estudia música y de ahí adquirió el gusto o el deseo por aprender a tocar un instrumento, a cantar o a bailar.

Motivación de los padres y madres de familia: varios de los niños y niñas mencionaron que sus mamás o papás hubieran querido estudiar música, pero como no pudieron hacerlo, les brindan esa oportunidad a ellos. Otros testimonios refieren que sus familias les dicen que con la música adquirirán más habilidades o tendrán mayores oportunidades.

Desconocen los motivos por los que ingresaron a la escuela: son la minoría, sin embargo, algunos de los niños mencionaron no saber por qué los habían metido a esta escuela.

Como se puede observar, no todos los y las estudiantes que inician sus estudios en la música lo hicieron por motivación propia, razón por la cual en ocasiones no concluyen sus estudios en esta escuela o van dejando de asistir por diferentes causas, como la carga de trabajo que suelen tener al estudiar en dos escuelas. Hay quienes encuentran otra actividad que les es más afín o, en algunos casos cuando ingresan a la secundaria o preparatoria, sus nuevos horarios les impiden continuar con sus estudios musicales. Quienes sí continúan y logran terminar su ciclo de iniciación musical suelen tener motivaciones que les impulsan a seguir a pesar de la carga de trabajo y el poco tiempo libre que tienen. Las principales motivaciones de quienes desean seguir en esta institución son:

- El gusto por la música y aprender más de ella.
- Aspiraciones a futuro como músico
- Tener más oportunidades en la vida
- Pasar tiempo con sus amigos.

A continuación, presentaré algunos de los testimonios de los niños que ejemplifican cada uno de los rubros antes mencionados. Los fragmentos seleccionados corresponden a diferentes participaciones de los niños y las niñas en grupos de discusión o durante entrevistas individuales.

4.1.1 *Gusto por la música*

Yo comencé a estudiar aquí porque la música siempre ha sido mi pasión (Ximena, comunicación personal, 2018).

Los siguientes relatos pertenecen a Mariano, estudiante de primer grado de TC, así como Pedro y Ximena, estudiantes de tercer grado de TC. Todos ellos realizados durante los grupos de discusión para platicar sus motivos de ingreso a la EIMD. Sus palabras son una muestra de cómo el goce y la emoción entran en juego en la experiencia musical. Escuchar música constituye para ellos y ellas una experiencia de placer estético como lo destaca Camacho (2017) cuando habla de la carga emocional que tiene este acto. Los niños y las niñas han manifestado ese gusto por medio de la actitud alegre y una participación activa durante sus clases, lo cual es una muestra de ese “trabajo feliz” que señala Willems (2011):

Mariano (1er grado TC): Yo veía muchos conciertos y sentí como que me llegó esa música y quise aprender música. Como que la música era como que mi especie. (Comunicación personal, 6 de junio de 2018)

Pedro (3er grado TC): Yo entré a esta escuela porque desde que iba a la iglesia, veía los instrumentos y yo sentía como una predicción de que yo tenía que estar en la música, que era como una parte de mí. Me siento feliz de tocar, me siento como si estuviera sacando

mis sentimientos tocando la música, me gusta, me gusta mucho. (Comunicación personal, 15 de marzo de 2020)

Ximena (3er grado TC): Yo comencé a estudiar aquí porque la música siempre ha sido mi pasión y pues mi mamá se dio cuenta y siempre me alentó en eso, porque es algo que me gusta y no me aburre o no me enoja. La música es algo muy importante para mí, y en verdad me gusta vivir con ella y tenerla a mi lado. Más bien es como que por divertirme, o sea pues si me siento como que responsable de hacerla, porque me voy a comprometer con la música, porque me gusta y así. También la siento como responsabilidad y obligación. Pero no es como “ay que horror, tengo que tener obligación de la música o algo así”. La verdad es que no lo siento así, en verdad me gusta mucho y la disfruto más que verla como obligación. Y entonces es como una fortaleza para mí. (Comunicación personal, 15 de marzo de 2020)

Como podemos ver, Mariano, Pedro, y Ximena tienen un gusto por la música que les ha motivado a ingresar y permanecer en la EIMD. En el caso de Pedro escuchar música en su iglesia detonó un placer estético que se convirtió en un deseo profundo por aprender. Para él, la música se volvió indispensable desde muy pequeño. Cuando Pedro enuncia que sintió “como una predicción” por estar en la música, esto fungió como una energía motivadora que lo hizo pedir el ingreso a la EIMD. Esta es una de las formas en las que Omrod (2005) advierte que la motivación afecta al aprendizaje.

El caso de Mariano es similar. Al sentirse identificado con la música, también definió como meta poder aprenderla. En el relato de Ximena, se puede observar la relación que existe entre la motivación y el compromiso a la manera que lo plantearon Martin, Collie & Evans (2016), pues esa pasión que ella afirma tener, es la energía que la impulsa para aprender y rendir al máximo.

4.1.2 Herencia musical

En concordancia con el estudio realizado por Hennion (1988) existe una gran representación de hijos o familiares de músicos entre los estudiantes de la EIMD. También es muy común escuchar relatos de niñas o niños que están en esta escuela porque primero estudiaron ahí sus hermanos o primos, por lo que se sintieron motivados a aprender lo que su familiar estaba aprendiendo, así que en mi interpretación existe una especie de “herencia” musical en la que las niñas y los niños adquieren el gusto por una manifestación artística a la que están más cercanos por el contacto con otros músicos o estudiantes de música. Los siguientes relatos pertenecen a Shirel de cuarto grado de MDTM y Sofía de cuarto grado de MC, cada una participó en los grupos de discusión con los estudiantes de cuarto grado en los que hablaron de los motivos por los que eligieron el área de estudio (MC o MDTM). Fue en estos grupos que noté la diferencia en sus gustos musicales, pero eran más las similitudes en cuanto a lo que les motivó a entrar a la escuela y lo que les gustaba de ella.

Shirel (4to grado MDTM): Es que mi tío toca la guitarra y entonces yo lo veía y me llamaba la atención. Y cuando yo tenía 5 años, mi hermana entró a la Ollin, y cuando la veía tocar sentí como una admiración hacia ella y yo decía “Yo quiero hacer eso”. Entonces cuando cumplí la edad, decidí inscribirme. (Comunicación personal, 25 de enero de 2018)

Sofía (4to grado MN): En mi familia por generaciones, la música ha estado, mi tatarabuelo era un importante guitarrista mexicano, mi abuelo era pianista y así, y a mí me gusta mucho la música. Entonces le pregunté a mi papá si me podía meter a alguna clase de música o de instrumento y como mi tío conocía esto (la EIMD) pues me metieron. (Comunicación personal, 25 de enero de 2018)

4.1.3 Motivación de las madres o padres de familia

Yo no decidí estudiar música, yo no lo pedí, mis papás eligieron por mí y ahora se los agradezco. (Gabriel, comunicación personal, 2019)

Esta categoría podría parecer obvia, debido a que casi todos los niños que se encuentran en la EIMD han contado con el apoyo de sus padres para poder ingresar. Además, es común ver fuera de la Escuela de Iniciación un grupo de madres de familia esperando a sus hijos sentadas en la escalera que se encuentra frente a la puerta de ingreso. Lo que implica un esfuerzo y dedicación de tiempo y recursos económicos para llevar a sus hijos, esperarlos y regresar a sus hogares. Incluso, cuando se pide la compra de algún vestuario, zapatos de danza, la compra de la vihuela además del instrumento que cada niño haya decidido estudiar, los padres y madres de familia apoyan a sus hijos/as, lo cual implica algún tipo de motivación de ellos.

Un ejemplo es lo expresado por Gabriel, estudiante de sexto grado de MC, quien mencionó que cuando él era pequeño, las decisiones no las tomaba él y que era muy dependiente de las decisiones de sus padres. Entonces cuando ellos vieron que él mostraba gusto por la música, buscaron una escuela para canalizar esa emoción que observaban en el niño. Por lo que repite, “yo no decidí estudiar música, yo no lo pedí, mis papás eligieron por mí y ahora se los agradezco” (Gabriel, comunicación personal, 2019). De acuerdo con el testimonio de Gabriel, podemos notar cómo una de las motivaciones de los padres y las madres, puede ser canalizar el gusto de sus hijos/as por alguna actividad en la que muestren interés.

También existe otro tipo de motivaciones, como la de buscar darles a sus hijos las oportunidades que ellos no tuvieron como es el caso de Silvana, estudiante de cuarto grado de MC quien platicó durante un grupo de discusión lo expuesto a continuación:

Silvana (4to grado MC): Cuando mi papá era niño, quería estudiar música, pero no había mucho dinero en su casa y entonces nunca lo pudieron llevar a ningún lado. Mi mamá también, ella es la sexta mujer después de cinco hombres y pues, todos tomaban clase de música y ella no. Se quedó con las ganas de ir a clases de música y pues cuando me tuvo a mí, me metió a mí. (Comunicación personal, 25 de enero de 2018)

Otra de las motivaciones de las madres o padres de familia es la idea de que el estudio de la música aportará beneficios al desarrollo de sus hijos o hijas, como se muestra en la narración de Elisa, estudiante de cuarto grado de MC durante su participación en un grupo de discusión:

Elisa (4to grado MC): Mis papás tienen una política de que tenemos que estudiar un instrumento. Entonces entré a la Ollin y aunque fue algo que mis papás me dijeron que hiciera, yo terminé eligiendo mi instrumento y empecé a disfrutar ir la mayoría de las veces. La política de mis papás, según lo que ellos me han explicado, es que aprender a tocar un instrumento desarrolla otras áreas del cerebro o algo así, por ejemplo, si lo empiezas a tocar desde niño, tienes un mejor desarrollo. Y pues yo empecé a disfrutar bastante por las personas y por los amigos que hice en la escuela, que me ayudaron a entender mejor las clases y a disfrutar más la experiencia, y que no fuera tanto como algo que tengo que hacer, sino como algo que yo disfruto. (Comunicación personal, febrero de 2020).

En esta categoría también hay casos de padres de familia que trabajan en la misma institución o cerca de ella, y para ellos resulta cómodo traer al niño o a la niña a la escuela, mientras ellos desempeñan sus labores. Dicho con palabras de Mayall (1994) “el tiempo de las niñas y los niños se organiza para liberar a los adultos para que trabajen y para proporcionar trabajo a los adultos” (p. 5). Lo anterior concuerda con la afirmación planteada por Smith et al. (2010) en torno

a la escolarización de los infantes. Según los autores los y las infantes pasan la mayor parte de su tiempo en centros escolares conviviendo más tiempo con otros niños en grupos dirigidos por pedagogos que con sus propias familias. Comparto la narración de José, un estudiante de segundo grado de TC quien relató que a sus papás les hace falta que él estudie música. El niño mismo no tiene claro por qué les hace falta eso a sus papás, y aunque él no está del todo de acuerdo en continuar, decide pasar el tiempo lo mejor posible con sus amigos:

José (2^{do} grado TC): Este... estoy un poco por obligación [en la EIMD], la verdad no quiero mucho venir aquí, pero me ha gustado y este... he hecho amigos y todo.

Entrevistadora: ¿Por obligación por qué?

J: Es que tampoco me gusta mucho estar aquí.

E: Pero entonces ¿por qué estás?, ¿quién te trae?

J: Mis papás y este... y... tampoco, bueno... SÍ ME GUSTA

E: ¿Y qué te dicen ellos? [sus papás]

J: Que lo haga, que les hace falta. Es que ellos no estudiaron música.

E: ¿Y por qué quieren que tu estudies música?

J: Porque piensan que les hace falta y eso. (Comunicación personal, 14 de marzo de 2019)

Esta conversación se llevó a cabo en el patio de la escuela durante uno de los momentos que observaba el juego de José con dos de sus compañeras de grupo. Una semana antes había observado la clase de danza tradicional donde también vi como José jugaba y se divertía. Al entrevistarlo, no imaginé que, a pesar de siempre verlo sonreír, él manifestara no querer estar en la EIMD.

En los relatos de los niños y las niñas fue posible distinguir que los padres y madres de familia suelen tener diversos motivos para buscar que sus hijos/as ingresen a estudiar música a la EIMD. Algunas de las motivaciones más comunes fueron: la búsqueda por darles a sus hijos/as las oportunidades que ellos no tuvieron, canalizar las aptitudes musicales de sus hijos/as o aprovechar el tiempo en una actividad que consideran de beneficio para los niños y las niñas mientras ellos realizan otras actividades. La mayoría de los estudiantes que mencionaron haber ingresado a estudiar música por motivación de sus padres, manifestaron disfrutar su estancia y su proceso de aprendizaje en esta escuela, incluso como lo mencionó Gabriel, se sienten agradecidos por la decisión de sus padres o madres.

4.1.4 Desconocen los motivos por los que ingresaron a la escuela

Yo solamente recuerdo que un día me trajeron a un examen y yo no sabía ni que era ¡Y aprobé! (Johanna, comunicación personal, 2018).

Durante las distintas ocasiones que pude conversar con los niños y las niñas en torno a sus motivos de ingreso a la EIMD, pude encontrar algunos relatos (fueron la minoría) de estudiantes que mencionaban no saber por qué habían ingresado a esta escuela e incluso, afirmaron que al principio no les gustaba asistir. Sin embargo, quienes platicaron alguna experiencia al respecto, afirmaron que en la actualidad se sienten bien estudiando ahí y que habían aprendido el sentido de estar en la Ollin, como lo expresó Sara, estudiante de violín de cuarto grado de MC ⁴².

Sara (4to grado MC): Bueno, yo cuando empecé no me gustaba, se me hacía muy aburrido... perdía mucho tiempo... luego no hacía la tarea, me iba mejor en la otra escuela

⁴² Ver entrevista completa en el anexo 5 Entrevista con Sara, estudiante de violín.

que en esta. Ya con los años vas entendiendo el significado de estar en la escuela, que es divertido y la verdad sí aprendes muchas cosas.

Entrevistadora: ¿Y cuál es el significado de estar en la escuela?

Sara: Para mí es... aparte de divertirse, tener otra forma de expresarte. Porque normalmente te dicen que seas buen doctor, ingeniero, ¡cosas así!, de matemáticas, que es lo que más me cuesta a mí y a veces no le toman importancia a expresarse de forma más cultural, ¡de otras formas! y para mí es como el significado de expresar tus emociones o cosas que quieres expresar al mundo y lo puedes decir con palabras o con sonidos (Sara, comunicación personal, 31 de mayo de 2019).

Johanna estudiante de MC, Mila y Dania estudiantes de MDTM platicaron casos similares al relato de Sara. Cabe mencionar que los grupos de discusión en los que expresaron estas ideas fueron distintos, pero sus relatos fueron similares.

Johanna (5to grado MC): Yo solamente recuerdo que un día me trajeron a un examen y yo no sabía ni que era ¡Y aprobé! Al principio dije ¡Ay qué flojera! Porque a mí me gustaba mucho hacer otras cosas y no solo lo de la música (comunicación personal, 25 de enero de 2018).

Mila (4to grado MDTM): Me enteré que mi prima había entrado a una escuela de música, entonces ella decía “es que ya me tengo que ir a la Ollin” y nunca supe que era eso. Luego mi mamá me metió para hacer un examen, fui a hacer un examen, no me acuerdo si me explicó de qué era, hice el examen y entré. Al principio decía: “¿Esto qué es?, ¿mi mamá ya no me quiere cerca de ella? Ya se está olvidando de mí y ya me vino a dejar” (comunicación personal, 16 de junio de 2020).

Dania (4to grado MDTM): Yo la verdad no sabía qué era esta escuela, entonces mi mamá nada más me metió y cuando entré ya me di cuenta de qué era. (comunicación personal, 16 de junio de 2020)

Todas ellas en el momento de las entrevistas estuvieron muy comprometidas y participativas. También manifestaron una actitud de alegría en las clases y actividades observadas, a pesar de sus reflexiones en torno a que al principio no les gustaba asistir porque les parecía aburrido, como mencionó Sara, o el sentimiento de que su mamá la había ido a dejar porque ya no la quería cerca de ella, como platicó Mila, o quienes señalaron que no sabían qué era esta escuela y se dieron cuenta cuando ya estaban inscritas y asistiendo a ella.

4.1.5 Aspiraciones a futuro

Yo me quiero dedicar a la música porque suelo escuchar a las cantantes y como que digo ¡Ah yo quiero ser así! (Amy, comunicación personal, 2018)

A diferencia de los motivos de ingreso anteriormente expuestos, en esta categoría comparto una de las principales motivaciones por la cual los estudiantes continúan sus estudios musicales en la EIMD durante varios años.

La mayor parte de los estudiantes de esta escuela no están buscando dedicarse a la música de forma profesional, pues muchos de los niños están disfrutando el momento actual sin tener la intención de que la música sea su profesión. Sin embargo, hay algunos niños y niñas que se han forjado una identidad como músicos desde el comienzo de su aprendizaje. Según Evans y McPherson (2014), quienes se han forjado una identidad como músicos tienen los recursos motivacionales para continuar aprendiendo durante años más que aquellos que no consideran su

identidad de esta manera. En esos casos, encontré testimonios de estudiantes que sí estaban considerando la posibilidad de continuar con sus estudios musicales al terminar el ciclo de iniciación musical.

Uno de los primeros grupos con los que pude conversar al inicio de esta investigación, fue el cuarto grado de MDTM, donde algunos de los integrantes manifestaron la idea de seguir aprendiendo Música tradicional para poderla mostrar a quienes no la conocen como lo expresan Regina y Shirel:

Regina (4to grado MDTM): A mí sí me gustaría tener una carrera en música, para ir a distintos lugares del mundo a dar lo que yo aprendí aquí de México exactamente, bueno de la Ciudad de México, quisiera ir a Estados Unidos y así para mostrarles la música que hacemos aquí.

Shirel (4to grado MDTM): Es que yo creo que la música que tenemos es muy bonita. Pero siento que la música que tenemos es demasiado bonita como para nada más quedarse aquí en México y además se está perdiendo.

Entrevistadora: ¿Por qué dices que se está perdiendo? ¿Entonces cómo la conocen ustedes?

Xóchitl (4to grado MDTM): Yo creo que se refiere de cómo se está perdiendo, porque las familias ya no escuchan tradicional. Y cuando ves que están los mariachis es porque estas en una fiesta o porque estás en un estado que no es la Ciudad de México.

Shirel: Aquí se escucha otro tipo de música que viene finalmente muchas veces del extranjero [el resto del grupo apoya esta respuesta e Shirel].

Regina (4to grado MDTM): Y siempre las personas ven como a los mariachis que son los únicos que pueden tocar música tradicional, y no han visto a los niños que podemos hacer

eso [señala con sus manos a los niños de su grupo]. Por eso me gustaría que escucharan la música que hacemos aquí (comunicación personal, 25 de enero de 2018).

Pedro es un estudiante que tiene plenamente identificado su deseo por dedicarse a la música de manera profesional. Él se considera poseedor de un don porque se da cuenta de la facilidad que tiene para componer melodías. En el momento de la entrevista, cuyo fragmento presento a continuación, se encontraba estudiando el tercer grado de TC.

Pedro (3er grado TC): A mí me gustaría estar en una orquesta tocando percusiones porque yo he entendido que un percusionista toca todas las percusiones, desde un triángulo hasta unas campanas tubulares. También cuando termine aquí, me gustaría estudiar composición en Vida y Movimiento, porque, no sé si sea un don, pero si estoy pensando o no tengo nada qué hacer, me sale una canción y me pongo a tocarla (comunicación personal, 13 de febrero de 2020).

El caso de Itza es similar al de Pedro, pues ella tiene definido desde muy pequeña que la música será su profesión. Lo anterior por la influencia que tiene en casa al ser hija de un violinista. Ella comentó que sus papás siempre le habían motivado a estudiar algún instrumento de cuerda frotada, pero desde el inicio sintió atracción por los sonidos graves de los alientos metal. Cuando entrevisté a Itza, fue durante una clase de solfeo en su grupo de sexto grado, ella me comentó que ese ciclo escolar había cambiado de área de estudio. Cuando ingresó a la EIMD estudió MDTM y al pasar a sexto grado, en el momento de la entrevista, había decidido cambiar a MC, justo por la intención de tener continuidad con sus estudios musicales de corno y pedir su ingreso a la escuela Vida y Movimiento.

Itza (6to grado MC): Bueno, toda mi vida siempre he escuchado música clásica desde que estaba muy pequeña. Yo siempre iba orquesta porque mi papá es violinista, entonces, pues me llevaba a los conciertos. Pasé por varios instrumentos hasta que llegué al corno francés. A los 10 años en realidad quería tocar tuba, un instrumento raro o bueno, es raro que una mujer quiera tuba, pero a mí me gustaba porque cuando yo estaba en la orquesta, me gustaba mucho el sonido de los graves y entonces yo quería producirlo. Después cuando el corno llegó a mi vida, bueno, no todas las personas yo lo he visto, que no pueden soplar para empezar una boquilla y yo sí pude desde el primer intento. Entonces mi maestra se emocionó mucho, y ella desde siempre como que me ha encaminado. Y pues yo me quiero dedicar al corno, fue ahí cuando me decidí. (Comunicación personal, 21 de febrero de 2018)

Una vez conocidas las distintas causas de su ingreso a esta escuela, la permanencia en ella tiene que ver con su gusto por asistir. Como ya había mencionado al principio de este apartado, el gusto por la música fue la respuesta más mencionada por las niñas y los niños. Este gusto por la música está relacionado con las ideas que tienen en torno a esta manifestación artística, por lo anterior consideré relevante indagar ¿qué significa la música en la vida de las niñas y los niños?

4.2 El Significado de la música en sus vidas

Sin la música no podría disfrutar, todo lo que he hecho en mi vida, tiene un poquito que ver con la música. (Ana, comunicación personal, 2020)

Una de las principales causas del disfrute y la alegría que los estudiantes de esta escuela manifiestan tener se debe a su gusto por la música y todo lo que esta implica en su vida. Por esa razón comencé a indagar qué es lo que ellos y ellas dicen respecto a la música y qué significa para ellos y ellas la posibilidad de estudiarla. La mayoría de las niñas y los niños con los que tuve la

oportunidad de platicar hablaron de lo importante que era la música para ellos, pero elegí las palabras de un pequeño grupo de estudiantes de tercero, cuarto y una estudiante de sexto para ejemplificar cómo la música puede ser una pasión, una necesidad, una fortaleza, un refugio o una forma de expresión desde la concepción de las niñas y los niños.

En el siguiente extracto de una conversación con dos estudiantes del tercer grado de TC, al preguntar ¿qué significa la música en sus vidas? Compartieron las siguientes ideas:

Ana (3er grado TC): Desde muy chiquita me ha encantado cantar y bailar. Pues yo siento que eso es parte de mi vida. Si no pudiera cantar y bailar, no sé qué podría hacer. Todo el día, todos los días, me la paso cantando. Sin la música no podría disfrutar. Todo lo que he hecho en mi vida, tiene un poquito que ver con la música. Pues me encanta cantar. Todos los días canto una canción diferente, desde chiquita me gusta inventar canciones.

Pedro Ana (3er grado TC): Antes yo era bien latoso, je [se ríe] o sea, hacía muchas travesuras porque me aburría mucho. Entonces, me metieron a deportes, pero seguía haciendo travesuras, como que tenía que hacer algo más, pero no sabía qué era. Entonces una vez mi tío me regaló una batería y yo tocaba con él y me gustaba. Desde ahí me gustó la música y me metieron a la Ollin. La música me ayudó porque a mí me gusta y es como un don, je je [sonríe ampliamente].

Entrevistadora: ¿Por qué dices que es como un don? ¿Qué es lo que sientes?

Pedro: Porque yo no sabía tocar piano y entonces, no sabía, pero luego salieron canciones que yo inventé. (Comunicación personal, 15 de junio de 2020)

Para Ana, la música es parte de su vida. Ella recalcó que todo lo que hace tiene que ver un poco con la música, a la que le atribuye el disfrute. Mientras que, para Pedro⁴³, la música es una necesidad que, al verse suplida, le ayudó a resolver problemas de conducta. Además, se considera poseedor de un don, por la habilidad que tiene para inventar canciones.

En el siguiente apartado comparto lo expresado por Rebeca, Isa y Mila durante un grupo de discusión con niñas de cuarto grado de MDTM. Este grupo de niñas fue uno de los más entusiastas durante sus participaciones. En las ocasiones que platicaba con ellas, el tiempo no era suficiente y debía programar nuevas fechas para encontrarnos y platicar. Al preguntarles el significado de la música en sus vidas, expresaron que la música es donde pueden ser ellas mismas, por ser una forma de escapar del mundo. También reconocen en la música una manera de expresar sus sentimientos, por lo que la consideran una forma de liberación, y piensan que es una fortaleza en sus vidas pues creen que les abrirá puertas o les dará otras oportunidades, además de sentir que la música les ayuda a relajarse.

Rebeca (4to grado MDTM): Yo creo que con la música yo expreso como que más sentimientos, pero a la vez una de las cosas que más me impulsa a hacerla es que sé que me

⁴³ Pedro es estudiante de la EIMD, pero también es mi sobrino y debo mencionar que observar su nivel de alegría y disfrute en la EIMD, fue uno de mis motivadores para indagar qué sucedía en esta escuela. Pues durante sus primeros años en la escuela primaria mostró severos problemas de conducta que por sugerencia de la escuela en la que estudiaba tuvieron que ser tratados médicamente. Por lo anterior, al cursar primero y segundo de primaria fue medicado para lograr calmar su ansiedad e hiperactividad. Durante el periodo que estuvo medicado, dejó de tener problemas de conducta en la escuela porque ahora todo el tiempo tenía sueño y su nivel de energía estaba demasiado bajo. Ya no era el niño inquieto, pero ahora tampoco tenía la energía suficiente para aprender.

Independientemente del problema relatado anteriormente, Pedro inició con el estudio de la música en el 2015, coincidiendo con el tiempo en que sus padres decidieron que dejara de tomar los medicamentos que tomaba. El cambio en la actitud del niño fue notable sobre todo por la expresión de alegría que se podía ver en su rostro en la EIMD. Lo anterior me llevó a reflexionar sobre lo escrito por Untoiglich (2013) en torno a la patologización de la infancia, y cómo muchos de los problemas que se diagnostican en la actualidad a las infancias, podrían no serlos si les escucháramos. En el caso de Pedro, encontró en la música la manera de expresar su emoción, en otras ocasiones mencionó que para él la música es una necesidad.

va a abrir puertas... me va a facilitar las cosas porque así puedes tener más posibilidades de hacer las cosas. También para mí es una forma de liberación, pues creo que la música te ayuda a ser un poco más fuerte, porque también en el momento en el que pisas un escenario, como que vas perdiendo el miedo de lo que va pasando. Yo cuando subo a un escenario, trato de dar todo lo mejor de mí y pierdo miedo, a veces, hay otras en que sí me pongo nerviosa.

Isa (4to grado MDTM): Para mí la música es una forma en la que soy como que mi yo verdadero, es algo muy importante para mí porque es donde me expreso, es donde siento que soy una persona más real y donde no importa lo que pase, sé que si me hace feliz va a estar bien. He aprendido en las presentaciones que no siempre me va a salir perfecto, que me puedo equivocar, pero, aunque me ponga nerviosa, si a mí me gusta, si eso me hace feliz, es para eso la música, como una forma de escapar del mundo y sentirme como yo de verdad.

Entrevistadora: ¿Por qué sientes que eres una persona más real con la música?

Isa: Porque luego como que intentas encajar con las demás personas, y en la música como es lo que yo hago y no importa si a la gente no le gusta, mientras a mí me haga feliz eso va a estar bien para mí.

Entrevistadora: ¿Y cuando haces música qué es lo que te hace feliz?

Isa: Pues en general, el sentimiento de tocar el arpa, como que escucharla, sentirla, tocarla, darme cuenta de todo el trabajo que he hecho desde que comencé a practicar, y hasta dónde he llegado. Y me da una satisfacción de que las cosas sí vale la pena hacerlas, sin importar cuanto te equivoques.

Mila (4to grado MDTM): Cuando voy a música, entro a otro mundo porque como que se me olvida todo y voy a hacer algo que siento que aparte que lo estoy disfrutando, me está quitando el miedo porque es una forma de relajarse. Aparte siento que ya, al saber algo así pus (sic) de grande como dicen, me puede abrir puertas laborales. Eso es algo que tengo miedo de no sé... no tener trabajo [se pone las manos en la cabeza], me estresa mucho eso y con saber música, siento que ya me libré. (Comunicación personal, 17 de junio de 2020)

Esmeralda, es una estudiante de violín de sexto grado de MC, con ella conversé de manera individual a través de zoom.

Esmeralda (6to grado MC): Siempre que escucho música es como si yo pudiera encontrar una burbuja donde sólo soy yo, donde lo que yo toco me identifica, y pues me hace sentir bien. Porque muchas veces siento que es necesario dejar los problemas que tienes, si vas mal en una materia, si te peleaste con alguien, simplemente a veces es mejor salir un momento por así decirlo.

Entrevistadora: ¿Y la burbuja es cuando estás estudiando o cuando estás escuchando música?

Esmeralda: Las dos cosas. Cuando estoy muy triste es como si estuviera en la burbuja, y más cuando estudio, es cuando me siento como que estoy tratando de dar lo mejor de mí. Siento que cuando yo toco el instrumento es un poco más directo todo, porque yo puedo manejar la música, yo puedo decidir si en vez de piano cómo va la música, como la escribieron, puedo hacerla más fuerte... puedo cambiarla a mi perspectiva en ese momento. (Comunicación personal, 15 de junio de 2020)

Como se puede notar en los ejemplos anteriores, la pregunta inicial fue la misma para cada estudiante: ¿qué significa la música en tu vida? pero la variedad de respuestas y significados fue muy amplia. A pesar de las diferentes respuestas, encuentro como un común denominador el goce por escuchar, cantar, tocar o estudiar música. En las palabras de Isa, Mila y Esmeralda, es posible identificar lo que Robinson (2018) describe como estar en “el elemento”, pues hacen lo que les gusta y al hacerlo se sienten ellas mismas, lo que las lleva a experiencias de disfrute y de felicidad, experimentando una revelación de quiénes son realmente.

4.3 Lo que los niños dicen del disfrute

La verdad todos venimos aquí a la Ollin para disfrutar (Isa, comunicación personal, 2020)

Aunque casi todos los niños y niñas dicen tener gusto por la música y disfrutar de ella, cada uno manifiesta ese disfrute en el proceso de aprendizaje de forma distinta. Como ya se mencionó anteriormente, muchos de los niños y niñas no deseaban estudiar música, pero dicen que aprendieron a disfrutar estar en la EIMD. Por esa razón, comencé a indagar sobre lo que los estudiantes de esta escuela entienden por “disfrute”.

Para conocer lo que las niñas y los niños definen como “disfrute” y saber cómo este se vincula con su aprendizaje musical o las experiencias vividas en la escuela, les pregunté qué significaba para ellos “disfrutar”, y si encontraban alguna relación con su forma de aprender música en la EIMD. La mayoría, sobre todo los más pequeños, relacionaron la palabra con “alegría”, “felicidad”, “diversión”, “emoción”, “satisfacción”, otros con “hacer lo que me gusta”, o “gusto”. Por esa razón, muchas de mis preguntas dirigidas a comprender el disfrute en el aprendizaje en esta escuela las formulé de la siguiente manera: ¿qué les gusta de esta clase?, ¿qué les gusta de esta música?, ¿qué les gusta de esta escuela?, etcétera. En este apartado comparto lo expresado por

Gabriel, un estudiante de piano de sexto grado con quien pude conversar en una entrevista individual en una de sus horas libres de la EIMD.

Entrevistadora: ¿Para ti qué significa disfrutar?

Gabriel (6to grado MC): Es como una alegría. Alegría de lo que sea, alegría de tocar, de conocer, una alegría que te deja la sensación de querer tener más de eso. Eso es disfrutar, el que sea entretenido, el tener una alegría y sentir la necesidad de un poco más de ello. (Comunicación personal, 11 de junio de 2019)

En las distintas maneras que los niños y niñas definieron el término “disfrutar”, encontré que describen una emoción que se transforma en un sentimiento. La consecuencia de ese disfrutar, es la necesidad de seguir realizando la actividad que se disfruta. Como ya había mencionado antes, el disfrute es un sentimiento muy subjetivo, pues no todos disfrutaban las mismas cosas. Pero al hablar del tema en los grupos de discusión, los niños y las niñas expresaron lo que disfrutaban de su experiencia de aprendizaje musical relacionándolo con el discurso de otros compañeros o compañeras de su grupo. De esta manera fue posible identificar lo que dicen en común respecto a este tema.

En febrero de 2020 pude observar una clase en la que Mila e Isa platicaban con niños más pequeños que ellas (con un grupo de sensibilización 1), dándoles consejos en torno a la elección del instrumento que podrían estudiar en esta escuela. Uno de los consejos que Mila dio a los niños y niñas más pequeños fue: “Elijan el instrumento que quieran y disfrútenlo mucho. Y si lo escogen y no les gusta, cámbienlo, porque la verdad todos venimos aquí a la Ollin para disfrutar”. Isa complementó la idea de Mila diciendo: “disfruten los años que estarán en la Ollin, porque es como su segunda casa, aprenden un buen. Disfruten el instrumento que elijan, estúdienlo mucho, siempre

hagan todo bien, o sea, no se preocupen tanto, no se estresen, equivoquense y aprendan” (comunicación personal, febrero de 2020). Meses después de escucharlas dar ese consejo al grupo de sensibilización a la música, pude realizar un grupo de discusión con las niñas de cuarto grado de MDTM al que ellas pertenecían y escuchar sus reflexiones en las que vinculaban el disfrute con su experiencia en la EIMD.

Mila (4to grado MDTM): Yo siento que estoy disfrutando algo porque lo hago sin pesar o sin esforzarme tanto, simplemente me sale del corazón y ya. Entonces pues siento que lo disfruto porque simplemente, me esfuerzo para llegar a la Ollin, me esfuerzo como nunca para llegar. A veces como que tengo problemillas, pero pues trato de llegar. Y por ejemplo a la escuela, si no llego es tipo “no me importa tanto” y a la Ollin pues es todo lo contrario, porque sé que llego a disfrutar. Y cuando algo no me gusta, simplemente lo hago porque sé que a futuro me va a servir.

Isa (4to grado MDTM): Yo me doy cuenta de que estoy disfrutando las cosas, porque me siento cómoda con lo que estoy haciendo. Y aunque me ponga nerviosa, lo sigo haciendo con toda la alegría del mundo, sonrío y en el escenario intento hacer todo de la mejor manera, porque es como un paso para que yo pueda seguir mejorando. Cuando toco el arpa, por ejemplo, aunque me equivoque, pues ya me equivoqué, pero tengo que seguir. Porque antes cuando me equivocaba pues sí me ponía muy nerviosa y me estresaba mucho. Pero en la última presentación que tuve, me equivoqué, pero no me puse nerviosa y continué. No podía parar, me di cuenta de que ya lo estaba haciendo y que lo iba a disfrutar de cualquier manera.

Y cuando algo no me gusta por ejemplo algunas canciones de coro, aun así, lo hago de buena manera porque para eso estoy, como para disfrutar las cosas y quejándome no voy a llegar a hacer nada.

Rebeca (4to grado MDTM): Yo siento que disfruto cuando estoy tocando, y de verdad me esfuerzo en que me salga bien. Y cuando toco me siento bien, no me siento presionada por como coloco la mano, como pongo los dedos o cosas así. Solamente me sale y ya, ja.

Entrevistadora: Y cuando hay algo que no sale ¿sigue habiendo ese disfrute?

Rebeca: Pues sí, porque si me gusta la pieza, y no me sale una parte, de verdad me esfuerzo en que me salga toda la canción completa. (Comunicación personal, 18 de junio de 2020)

En las palabras expresadas por Mila, Rebeca e Isa respecto al disfrute podemos identificar en ellas un estado de fluidez (Csikszentmihaly, 2007), pues están centrando toda su energía en la tarea que disfrutaban hacer. Es por ello que reportan hacer esta actividad sin pesar, sin esfuerzo, sin presión y, aunque existan nervios o algo no salga bien, pueden continuar. En ese momento no hay espacio para pensamientos que las distraigan o que sean irrelevantes. En el consejo que Mila e Isa dieron a los niños y niñas más pequeños, se evidencia cómo ellas están construyendo este discurso en torno al disfrute y lo están compartiendo con otros niños y niñas.

Ante la pregunta de qué es lo que les gustaba de la forma en la que aprendían en esta escuela encontré el alto aprecio por las actividades lúdicas, por todo lo que implica movimiento y por las actividades grupales, pues en ellas fortalecen lazos con sus amigos. En los siguientes ejemplos presentaré de manera general lo que las niñas y los niños de esta escuela dicen disfrutar. Posteriormente, ahondaré respecto al movimiento, juego y socialización:

Mila (4to grado MDTM): En todas las clases siento que me divierto porque siento que los maestros se preocupan por hacer eso. En la escuela nada más te dicen: “ay, no, apréndete esto” o sea como que no lo hacen de una forma divertida; y aquí (en la EIMD) como que eso se busca. Yo me divierto en todas las clases donde hay juegos, hay música, o hay alguna forma dinámica de aprender el tema. Pero cuando es como, “vamos a aprender esto” pues esas clases me aburren, pero en sí todas de repente tienen su toque. (Comunicación personal, 18 de junio de 2020)

Camila (4to grado MC): Me gusta cómo nos enseña la maestra de solfeo, nos enseña jugando y pues así aprendemos más, no a regaños ni cosas de esas.

Entrevistadora: ¿Y cómo juegas en la clase de solfeo?

Camila: Pues, nos presta una pelota y hacemos así con el pulso (señala el movimiento como de botar la pelota) o con los pasos hacemos las notas, los compases y así.

Entrevistadora: Cuando dijiste que prefieres aprender jugando que a regaños. ¿Es porque en alguna clase te regañan?

Camila: No, pero... es que, en mi escuela normal, pues, si me equivoco, pues me regañan. Me dicen “¡Ay no! Así no es”; y aquí no, aquí me dicen: “no importa, nadie es perfecto”. (Comunicación personal, 27 de febrero de 2019).

Entrevistadora: ¿De las formas en las que aprendiste en esta escuela, qué estrategia que usaron los maestros, o alguna clase, te generó más disfrute?

Gabriel (6to grado MC): Yo me acuerdo que antes de pequeño, me gustaba mucho la maestra Atetzka⁴⁴ (maestra de solfeo). Su clase que se supone que es de teoría, la más aburrida se supondría ¿no? Que no es poner en práctica nada, pero al final de cuentas es sentarse en un salón como lo hacemos todos los días en la escuela. Pero me gustaba mucho que era mucho de relajarse y que sí aprendías mucho, pero la maestra no lo hacía con un enfoque de “vamos aprender”, sino vamos a disfrutar. Entonces, el enfoque es algo que lo cambia mucho y más en los niños pequeños, que tú le digas vamos a jugar en lugar de vamos a hacer la tarea. Lo toman totalmente diferente, y yo me acuerdo que yo disfrutaba mucho su clase, pero justamente por eso, porque ella nos ponía esa idea, de qué es lo que vamos hacer.

Entrevistadora: Eso disfrutabas cuando eras pequeño, ¿qué disfrutas ahora?

Gabriel: Ahora, algo que me gusta mucho, es tener una participación activa. Eso de que, aunque sea teoría, pero que no nada más sea que te den un *speech* sobre lo que son los armónicos y los melódicos, sino que haya una interacción entre el maestro y el alumno.

(Comunicación personal, 11 de junio de 2019)

Las respuestas de Camila y Gabriel respecto a lo que disfrutaban de su aprendizaje en la EIMD destacan la actitud que perciben en sus profesores o profesoras y el enfoque que cada uno da a su clase. Camila prefiere aprender con juegos y no a regaños y Gabriel aprecia que la clase debe tener una participación activa en la que pueda interactuar con sus maestros. Mila identifica

⁴⁴ La maestra Atetzka (Cinthia Rubio) realizó una reflexión de los micro hábitos que tenemos en el aula como docentes de música. A partir de su reflexión, afirma que no es suficiente el qué (contenidos), sino el cómo (procedimiento actitudinal) para entablar comunicación y disposición a la escucha de lo que tengamos que decir como docentes. El objetivo principal de la maestra Rubio es lograr que el alumnado encuentre conocimiento, belleza y alegría en la clase de solfeo. (Rubio, 2021)

que sus maestros de la EIMD se esfuerzan porque las clases sean divertidas e incluyan juegos o formas dinámicas de aprender.

4.4 El juego y el movimiento como factores de disfrute en el aprendizaje musical.

Uno de los principales hallazgos en esta investigación está relacionado con la importancia que los niños y las niñas dan al movimiento y a las actividades lúdicas. Para ellos y ellas es una necesidad, pues afirman que el movimiento les hace sentirse libres. Además, relacionan el juego y el movimiento con “estar activos” y hablan de las clases que más disfrutaban como aquellas en las que están “interactivos”. Las palabras movimiento y juego estuvieron asociadas en la mayoría de los discursos de los niños y las niñas. Al narrar por qué disfrutaban las experiencias de aprendizaje musical en las que encontraban estos estímulos, entraba en juego el cuerpo entero y tanto niñas como niños atribuían a esto una sensación de libertad, alegría o diversión.

4.4.1 Movimiento

*Si no hubiera movimiento no hubiera ritmo y si no hubiera ritmo, no hubiera música.
(Ámbar, comunicación personal, marzo 2019)*

Para los niños y las niñas de MDTM la música tradicional se vincula con la alegría. Ellos y ellas dicen que es música "más movida y más alegre" y por eso les dan ganas de bailar. Para ellos y ellas, el movimiento es consecuencia de la música que escuchan y los hace moverse. Xóchitl, una de las estudiantes del área de MDTM y también estudiante de piano en el área de MC, comentó:

Xóchitl (4to grado MDTM): Pues como hace un ratito dije, la música es parte de la vida, o sea una persona no puede vivir sin la música, bueno eso es lo que yo creo. Y si alguien vive sin la música debe ser una persona así muy callada ¿no? Porque siento que la música te

hace moverte, bueno me refiero a veces la alegre, la mexicana, obvio. Pues te hace moverte y te hace ponerte alegre.

[Al hablar de cuando toca repertorio clásico en el piano, responde con una actitud más seria, endereza su espalda y dice] Cuando yo toco el piano, me siento muy tranquila y yo lo oigo. Siempre he creído que la música se toca con el sentimiento, porque la sientes, literal ¡la sientes! Yo, por ejemplo, cuando toco me empiezo a mover así (pone sus manos sobre el pupitre como si tocará el piano, mientras se balancea suavemente de un lado a otro), no me doy cuenta, pero me muevo [Regina, una de sus compañeras que estudia violín, comienza a moverse imitando los movimientos que realiza al tocar el violín, ambas niñas se voltean a ver y se ríen antes de que Xóchitl continúe con su respuesta]. Y yo supongo que toodos los que están aquí cuando tocan, sienten algún sentimiento en el corazón y aunque no se muevan lo sienten muy “fondo” ahí. (Comunicación personal, 25 de enero de 2018)

Respecto a la idea manifestada por Xóchitl, podemos retomar los planteamientos de Rubén López-Cano (2005) en torno a las múltiples maneras en que el cuerpo participa en los procesos musicales. En el texto *Los cuerpos de la música*, el citado autor expresó, al igual que Xóchitl, que cuando escuchamos música nos movemos, aunque no nos demos cuenta de ello, a esto lo denominó “actividad motora manifiesta en la percepción musical”. Dentro de los movimientos que López Cano distinguió y que Xóchitl y su compañera ejemplificaron, está la “imitación de actividad motora productora de sonido musical”, cuando ellas imitaron los movimientos y posturas corporales que realizan al tocar sus respectivos instrumentos. Otra de las categorías planteadas por López-Cano que es posible apreciar en el discurso de Xóchitl es la de “Emociones musicales”, pues es en el cuerpo donde se ven reflejadas las emociones que la música les hace sentir.

Johanna una estudiante de piano en el área de MC también destacó la importancia del movimiento en las distintas ocasiones en las que participó⁴⁵. Durante un grupo de discusión con sus compañeros de quinto grado de MC afirmó que es mejor aprender si te mueves y si juegas. Ella mencionó que el movimiento le ayuda a asociar conceptos: “como cuando caminas para sentir el pulso de la música”. En relación a los movimientos que realizan durante las vocalizaciones en la clase de conjuntos corales expresó: “en sí el movimiento, es para que nosotros sintamos cómo se mueve la música dentro de nuestro cuerpo, como para distinguir cuando sube el sonido subimos nuestras manos, cuando baja el sonido, bajamos nuestras manos”. Retomando el planteamiento de Bowman (2004) desde la postura enactiva, conocer es hacer, es inseparable de la acción y de la implicación del cuerpo, por lo que la práctica musical es invariablemente una experiencia incorporada.

4.4.2 *Juego*

Para Maturana y Verden Zöllner (2003), juego es cualquier actividad vivida en el presente de su realización y actuada emocionalmente sin ningún propósito exterior a ella. Involucra el disfrute de los que lo hacen, como si su hacer no tuviera otro propósito externo. A partir de lo observado, para muchos de los estudiantes de la EIMD, su asistencia a esta escuela es en sí misma un juego, debido a que muchos de ellos y ellas manifiestan el gusto por asistir debido a que allí tienen buenos momentos. Esto quiere decir que, ninguno de ellos o ellas está buscando algo más allá del momento que disfrutar del presente. Varios de ellos y ellas ya tienen definido que al terminar la EIMD estudiarán otras carreras, pero no dejan de asistir a la escuela mientras sus otras actividades no se los impidan.

⁴⁵ La participación de Johanna se puede consultar completa en los anexos 3 y 6.

En este apartado mencionaré aspectos provenientes de los grupos de discusión realizados después de la clase de Conjuntos Corales de los grupos de segundo y quinto grado de MC. Estos pueden revisarse completos en los anexos 3 y 4. Además, realicé un seguimiento a las respuestas en torno al juego y el movimiento de Johanna, estudiante del grupo de quinto grado, por lo cual me encontré con ella en una entrevista individual que puede ser consultada en el anexo 6.

Después de observar la dinámica de la clase de Conjuntos Corales en las que las vocalizaciones eran con movimiento, juegos de manos o contacto con sus compañeros, las niñas y niños de segundo grado manifestaron que esa clase les gustaba porque aprendían moviéndose, jugando y con amistad. Al preguntar por qué el juego y el movimiento eran importantes para aprender música, los integrantes del grupo respondieron: “Porque podemos convivir con todo el grupo y hacer amigos”, “porque la clase es más divertida”, “porque nos da más interés”, “porque cuando jugamos y nos divertimos, nos interesa más, y cuando nos interesa más, aprendemos más”. Poco después hicieron referencia a otra asignatura de la EIMD en la que algunos consideran que no hay juego. Cuando Ana mencionó que en solfeo no jugaban, se generó un pequeño debate entre los integrantes del grupo, pues algunos consideraron que sí había juego y otros que no lo había. En ese momento se escuchaban respuestas simultáneas como las siguientes:

- Sí jugamos.
- Con las pelotas.
- Y saltamos.
- Esos no son juegos, son ejercicios.
- Sí, pero cuando saltamos, jugamos.

En ese momento noté que entre los participantes no había un consenso entre las actividades que consideraban como juego, pues para unos el hecho de moverse saltando ya implica un juego, pero para otros no todos los movimientos son divertidos y al considerar que esos movimientos son parte de un ejercicio, ya no es una actividad libre.

Acercas de los movimientos coreográficos que realizaron al interpretar una canción de su repertorio, la maestra me platicó que fueron los mismos integrantes del grupo quienes propusieron los movimientos de la coreografía. Ámbar, una de las niñas mencionó que los movimientos que realizaban al interpretar esa canción era lo que más le había gustado de esa sesión. Al preguntarle si eso hacía que la clase fuera mejor, dos niñas más respondieron:

Aida (2^{do} grado TC): Sí, porque la hace más divertida y más creativa.

Regina (2^{do} grado TC): Porque así aprendemos más, aparte en las clases normales, no te mueves y nada más te aburres y en estas clases pues sí te mueves.

Entrevistadora: Cuando dices las clases normales ¿A qué clases te refieres?

Regina: A clases que no son divertidas

Ámbar (2^{do} grado TC): Las de la escuela. (Comunicación personal, 7 de marzo de 2019)

Al hablar de las clases normales como aquellas que no son divertidas y que esa era una de las razones por las que en la Ollin se divertían más, comenzaron a comparar la Ollin con sus otras escuelas:

Ámbar: A mí me gusta más la Ollin porque llegas y no te tienen así... “terminas este trabajo y sigue este, y sigue este”. Es más relajado y con movimiento, bueno en educación física sí hay movimiento. Pero en la escuela de las clases normales todos están así escribiendo y te dicen: “cinco minutos” y te tienen muy presionado. Y me gusta más la Ollin porque tienes

amigos y puedes platicar con ellos, pero también trabajas y te mueves. No que en la escuela nada más estás así [hace la mímica de estar escribiendo].

Ana (2^{do} grado TC): Con la música nos divertimos más y como dijo Ámbar, el movimiento es muy importante, nos ayuda a divertirnos más que en la escuela, porque en la escuela estamos sentados. (Comunicación personal, 7 de marzo de 2019)

Cuando les planteé la pregunta “¿qué relación encuentran entre el movimiento y la música?” una de las niñas respondió: “si no hubiera movimiento no hubiera ritmo y si no hubiera ritmo, no hubiera música”.

En el caso del grupo de discusión de quinto grado de MC, cuando les pregunté si las actividades de juego y movimiento que realizaron durante la vocalización les podían ayudar en algo, dijeron que les ayudaban a relajarse, pues en general se quejaban de tener jornadas escolares muy agotadoras. Todos coincidían con las descripciones de los niños más pequeños, por ejemplo, lo expresado por Diego y Silvana:

Diego (5^{to} grado MC): la escuela es muy como cerrada... es como de: “siéntate, escucha, aprende, escribe”. En cambio, aquí es como más de: “siéntate, escucha y puedes interactuar con la clase”, pero es como más abierto, como más libre. Pero en la otra escuela es como de siéntate ahí quieto, no te muevas. (Comunicación personal, 7 de marzo de 2019)

Silvana (5^{to} grado MC): Es que aparte, en la escuela tienes como mucha parte teórica y conceptos y como que regresas cansado de hacer actividad mental y física. Y cuando llegas aquí pues ya no es tanto, bueno el solfeo, pero o sea es diferente. Es como un poco de tranquilidad después de todo ese movimiento de la mañana, o sea despertarte temprano y todo eso. Yo creo que sí hay un cambio. (Comunicación personal, 7 de marzo de 2019)

Cuando hablamos del juego, Sara, una de las integrantes de este grupo reconoció que en la EIMD “antes las clases eran como más dinámicas y ahora son más teóricas”. Específicamente hablaron de solfeo como una clase en la que identifican que dejó de haber juego, pero Johanna justificó la nueva dinámica de esa clase expresando lo siguiente:

Johanna (5to grado MC): Pues yo lo que tengo de idea de por qué dejamos de jugar, a veces también es porque ya estamos más grandes y cuando estamos chiquitos es más difícil mantener los periodos de atención; pero conforme crecemos, nos esforzamos más por mantener la atención. Y los profesores pueden aprovechar para mantener un cuaderno equipado para estudiar para los exámenes. Entonces todavía nosotros quisiéramos... no sé, por ejemplo, marcar los pulsos con las tapitas ¿no? Con una de las maestras con las que hemos estado era muy muy de eso, de dedicarnos a marcar, todo con pasarnos los trapitos con el mismo pulso. Y apuntamos muy poquito, y la verdad es que todo se nos quedaba pegado. Ahora podemos aprovechar para tener todo apuntado, ya que no nos distraemos con tanta facilidad como lo hace un niño más pequeño. (Comunicación personal, 7 de marzo de 2019)

Para profundizar más en las respuestas de Johanna, platicué con ella de manera individual unos días después. Ella me platicó que desde pequeña había sido diagnosticada con déficit de atención, por lo que sus padres la llevaron a terapias donde comprendió que ella tiene que buscar cosas que la motiven a continuar atenta. Para Johanna, la solución fue tratar de ver todo como un juego o como una misión. Después comentó que la EIMD le gustaba porque sentía que había un ambiente más tolerante y eso lo relacionó con la libertad de movimiento.

Johanna (5to grado MC): En mi escuela [la primaria] son muy cerrados con las reglas, entonces me siento como apretada. Y aquí este año ya se me ha hecho la maravilla la Ollin, porque siento que son más tolerantes, y aquí sí me dejan correr cuando tengo horas libres claro, si estoy abajo en el patiecito.

Entrevistadora: ¿Y lo que te gusta es correr?

Johanna: A mí me gusta correr, pero en mi escuela está prohibido.

Entrevistadora: ¿Y tú tienes necesidad de correr?

Johanna: Sí, entonces, salto cuerda o cualquier cosa, porque para mí es como soltar mi energía.

Entrevistadora: Aquí que sí puedes correr, ¿sientes que eso te beneficia en tu desempeño en la escuela?

Johanna: Sí. Me ayuda a liberar más energía, entonces estoy más cansada y también me distraje con todo lo que podía mientras estaba corriendo y me ayuda a mantener más tiempo mis lapsos de atención.

Entrevistadora: ¿Lo notas en alguna materia en especial?

Johanna: Pues...en todas, en todas se siente igual. Pero lo comparo así mucho con mi escuela porque allá no puedo correr y no duro tanto tiempo prestando atención.

(Comunicación personal, 14 de marzo de 2019)

Las niñas y los niños también mencionaron ejemplos de diferentes asignaturas de la EIMD donde aprecian que los maestros introduzcan actividades de juego y movimiento. A las niñas y los niños que mencionaron que su clase favorita era la de danza tradicional, una de las razones era que lo que más les gustaba es que los maestros de esta asignatura “ponían juegos para calentar y luego para descalentar”. Por lo general asocian las actividades lúdicas y de movimiento sobre todo con

las clases grupales en la EIMD, pero la clase de solfeo, para algunos era percibida como la clase más parecida a las clases normales por ser donde más tiempo permanecían sentados. A pesar de lo anterior cuando les pedí ejemplos de los juegos que les habían gustado de cualquier clase de esta escuela, muchos de ellos mencionaron alguna actividad relacionada con la clase de solfeo, sobre todo en los grupos de primero y segundo. Por ejemplo, la respuesta de Paula, estudiante de primer grado:

Paula (1er grado TC): Pues en solfeo, nos aprendemos las notas vecinas jugando porque Josué tiene un pug [muñeco de peluche] bien bonito, entonces el Prof. lo avienta y quien lo cacha responde las notas vecinas “arriba de do= re, debajo de do= si”. (Comunicación personal, 2 de mayo de 2018).

Los niños y niñas consultados apreciaron poder moverse y jugar, porque en otros espacios no pueden hacerlo. En repetidas ocasiones encontré la respuesta de que en sus escuelas primarias y secundarias estaba prohibido el movimiento, y que debían permanecer sentados y escuchando casi todo el tiempo de su jornada escolar matutina. Algunos más hablaron de las situaciones en sus casas, donde tampoco había el espacio suficiente para correr, por lo que sus actividades lúdicas eran sobre todo con videojuegos. Por esa razón cuando valoraban como importante el movimiento como un factor que los hace disfrutar las clases de la EIMD, lo relacionaban con sentirse libres, relajados y poderse expresar también corporalmente.

4.5 Los amigos, las amigas, y el sentido de comunidad como factor de disfrute

*Es que con amigos es más divertido tomar las clases porque no te sientes solo y aburrido.
(Ana, comunicación personal, 15 de junio de 2020)*

En las actividades en las que el cuerpo se ve involucrado en contacto con sus compañeros, como el masaje en la clase de coro, los juegos en la clase de danza, la organización para realizar secuencias de movimiento en la clase de expresión corporal, entre otras, se genera un mayor vínculo entre los integrantes del grupo. Estos vínculos son valorados ampliamente por la mayoría de las niñas y los niños que manifiestan tener más y mejores amigos en la Ollin que en sus respectivas escuelas. La explicación que algunos de los niños encuentran es que el contacto les ha ayudado a integrarse como grupo. Lo anterior tiene sentido si pensamos en la premisa planteada por Le Breton (1995) en torno a que en las sociedades occidentales “el cuerpo es borrado” ante el prejuicio del contacto con el otro, lo cual produce un distanciamiento. En estas sociedades que eligieron la distancia, existen ritos de evitamiento como no tocar al otro o reglas de contacto físico que estipulan las distancias correctas durante una interacción. Lo anterior de acuerdo con Le Breton, privilegia la mirada y condena el resto de los sentidos a la indigencia (como el tacto y el oído). Los estudiantes de la EIMD reiteraron en múltiples ocasiones que en sus escuelas no pueden moverse, y esa falta de movimiento también significa falta de contacto con los otros, pero no solo falta de contacto físico, pues hay quienes mencionan que no tienen permitido hablar libremente.

En este sentido comparto una conversación con Miguel e Itza, un par de estudiantes de sexto grado, quienes originalmente estudiaban en el área de MDTM, pero en ese ciclo escolar habían cambiado de área y ahora se encontraban en un grupo de MC. Itza estaba platicando que ella tomaba su clase de instrumento en “Vida y Movimiento” y que allá los estudiantes eran más selectivos.

Itza (6to grado MC): A veces es más fácil socializar en tradicional, cuando yo los veo es así como de “hola”, “qué onda”, “Ay sí ¿cómo estás?”

Entrevistadora: Cuando dices que es más fácil socializar en tradicional, quiere decir que

en clásico no lo es tanto o ¿hay diferencias?

Miguel (6to grado MC): Sí hay una diferencia.

Itza: Sí es diferente la personalidad de una persona tradicional a una de clásico. Por ejemplo, yo me he intentado llevar con algunos de Vida y Movimiento, si les hablo y todo, pero algunos son como muy selectivos.

Entrevistadora: ¿No te hablan?

Itza: No... generalmente son las trompetas, no sé por qué. Pero en general sí siento que puedo llevarme bien con las personas, pero es distinto tratar a una persona de tradicional, a una persona de clásico.

Entrevistadora: ¿A qué creen que se deba eso?, ¿A qué atribuyen ustedes ese cambio de personalidades?

Miguel: Es que haz de cuenta que, vaya, en tradicional vas a bailar y te ponen “vas a bailar con esa” y bailando, pues le dices ¿cómo te llamas? Y así es como que más fácil socializar con ella, en lugar que solo estés apuntando en tu cuaderno así (hace la mímica de lo que pasa en el salón de clase tradicional). Y no sé, si alguien te quiere hablar, pues no, ya ni se acerca. (Comunicación personal, 21 de febrero de 2018).

Ambos estudiantes estaban recientemente integrándose a un nuevo grupo, por lo que todavía no se sentían con la confianza que habían logrado con sus compañeros de MDTM. Sin embargo, la reflexión de Miguel ejemplifica lo anteriormente expuesto desde los planteamientos de Le Breton.

Entre los estudiantes del Tronco Común y MC, también se valora ampliamente el hecho de tener amigos y sentirse parte de un grupo. Nuevamente tomaré como ejemplo algunos fragmentos del grupo de discusión con los estudiantes de segundo y quinto grado en la clase de Conjuntos

Corales (ver anexo 2 y 3). En el caso de los estudiantes de segundo grado, varios de ellos decían que las actividades de la clase les gustaban porque podían hacer amigos y convivir con todo el grupo:

Regina (2^{do} grado TC): Siempre cuando tengo un mal día y me toca la Ollin, siempre digo en la escuela, sí ya, ya quiero llegar a la Ollin, porque veo a mis amigos.

Ámbar (2^{do} grado TC): Eso te mejora.

Regina: Sí [riéndose].

Ámbar: A mí me gusta más la Ollin porque llegas y no te tienen así... “terminas este trabajo y sigue este, y sigue este”. Es más relajado y con movimiento, bueno en educación física sí hay movimiento. Pero en la escuela de las clases normales todos están así escribiendo y te dicen: “cinco minutos” y te tienen así... muy presionado. Y me gusta más la Ollin porque tienes amigos y puedes platicar con ellos, pero también trabajas y te mueves. No que en la escuela nada más estás así [hace la mímica de estar escribiendo].

Ricardo (2^{do} grado TC): A mí me gusta más la Ollin porque me siento más libre, jugamos más y veo a mis compañeros. Y en mi escuela estoy triste.

Entrevistadora: ¿En serio?

Ricardo: No, no es cierto, pero estoy como esclavo.

Entrevistadora: ¿Esclavo? ¿Por qué cómo esclavo?

Ricardo: Porque solo trabajamos y escribimos.

Silvana (2^{do} grado TC): Es que hay una frase que dice: “es mejor caminar en la oscuridad con amigos, que caminar sola en la luz” ... como estábamos hablando de que es más divertido acá por estar con los amigos. Recordé esa frase. (Comunicación personal, 7 de marzo de 2019)

Los estudiantes del grupo de quinto grado dieron aún más énfasis a la importancia de socializar en la escuela como uno de los factores que disfrutaban en esa clase. Cuando Ernesto mencionó que lo que más le gustaba de esa actividad es estar con sus amigos porque así se aburría menos, hace notar que incluso una actividad que no es de su agrado puede sobrellevarse si tiene con quien platicar, porque el tiempo se le pasa más rápido. Después él mismo niño comenta que estar en la Ollin le ayuda mucho en lo social y que se divierte más ahí que en su escuela.

Entrevistadora: ¿Por qué es tan importante lo social para ti Ernesto?

Ernesto (5to grado MC): Ah, pues porque, en la actualidad en los trabajos se necesita más lo social, que lo que realmente vemos en la escuela, porque hay algo que se llama “*The twenty first century ability*”. En los requisitos para trabajar te piden muchas habilidades sociales y muy pocas cosas que vemos en la escuela. No creo que en un trabajo... te vayan a pedir saber de la historia de quien sabe qué ¿o no?

Sofía (5to grado MC): O del ángulo.

Ernesto: O sea, te piden más como saber trabajar en equipo, saber relacionarte con los demás.

Entrevistadora: ¿Alguien más tiene una idea de por qué es importante socializar en la escuela?

Diego: Porque en sí el humano está hecho para socializar, porque en un mundo atrapado y cerrado, sería así como estar muy tenso, sin saber qué hacer o a dónde ir. Pero así con la socialización como que tienes más caminos y, por ejemplo, yo conocí esta escuela [la EIMD] por una prima, y si no hubiéramos socializado con esta parte de la familia, no podría haber venido aquí.

Sofía: Pero aun así, o sea cuando estás con tus amigos aquí, puedes contarles una situación familiar y pueden como ayudarte a entender qué está pasando y hasta te dan consejos; y en la escuela es como de “¿por qué me cuentas eso?, aléjate”.

Entrevistadora: Aquí ¿en qué momento pueden platicar con sus amigos, si casi todo el tiempo están en clase?

Grupo: En el cambio de clases o de un salón a otro, en horas libres. (Comunicación personal, 7 de marzo de 2019)

Ernesto menciona entre sus argumentos “*The Twenty First Century Ability*” o habilidades del siglo XXI para el aprendizaje, las cuales son una propuesta en la que se busca que los estudiantes estén preparados para el trabajo, la ciudadanía y la vida en el siglo XXI. En ella, se busca estimular las actitudes y competencias personales, de aprendizaje y sociales; que están basadas en los cuatro pilares de la educación de Jacques Delors (1995): 1) aprender a conocer, 2) aprender a hacer, 3) aprender a convivir con los demás y 4) aprender a ser. En relación con el tercer pilar de Delors, se recomienda que, en la práctica escolar cotidiana, haya una participación de alumnos y profesores en proyectos comunes que enriquezcan la relación entre educandos y educadores. Esto es posible en la educación musical a partir de la formación de coros, ensambles, orquestas o grupos coreográficos en los que los estudiantes forman parte de un proyecto en el que pueden convivir colaborando con lo que cada uno puede hacer.

Sara, una estudiante de violín de quinto grado (ver anexo 5), manifestaba que en un principio no le gustaba estudiar en la EIMD, pero después menciona que entendió el significado de estar en esta escuela.

Entrevistadora: ¿Cuándo cambió de aburrido a divertido y cómo fue ese cambio?

Sara (5to grado MC): Apenas este año, me da tristeza porque ya voy a salir y apenas estoy entendiendo el significado de todo esto, pero bueno, lo aprendí este mismo año... ¡el año pasado que ya entré a quinto!, empecé a conocer a más gente porque antes para mí esto era simplemente una actividad extraescolar. Empecé a conocer nuevos amigos, ellos me enseñaron canciones. Yo empecé a buscar videos de cómo tocar más canciones para no quedarme simplemente encasillada en una simple canción, sino aprender también de los demás, y empecé a convivir más con la gente, con mis maestros y todo eso.

Entrevistadora: Por lo que entiendo, lo divertido para ti tuvo que ver con los amigos que hiciste este año.

Sara: Ellos me abrieron un panorama más grande.

Entrevistadora: Y lo aburrido ¿con qué tenía que ver?

Sara: Con que aquí casi no tenía amigos. (Comunicación personal, 31 de mayo de 2019)

En el mismo grupo de discusión de quinto grado, una de las niñas que no mantenía contacto visual con sus compañeros, al escuchar que la mayoría de ellos expresaban que en la Ollin tenían más amigos que en sus otras escuelas y que eso los hacía sentir bien, solo escuchó sin decir nada, pero al terminar la dinámica grupal me pidió tiempo para platicar. En su plática manifestó que ella no tenía amigos en la Ollin, que había tenido problemas con algunos de sus compañeros y que desearía ya no continuar asistiendo, pero su mamá no le permitía dejar de ir. La causa de su malestar en ese momento era no sentirse aceptada por el grupo.

En los comentarios de los otros niños y niñas entrevistados, también fue una constante el alto aprecio por poder convivir con sus amigos de la Ollin como lo expresado por los integrantes de un grupo de tercer grado de TC.

Ana (3er grado TC): Falta hablar de lo social... Es que con amigos es más divertido tomar las clases porque no te sientes solo y aburrido... y este... me sentaría aquí a contarle todo lo que me ha pasado en lo social. Bueno, desde que entré a la Ollin hice muchos amigos y siento que aquí en la Ollin son más amigables que en la escuela. Tal vez porque venimos de diferentes escuelas.

Entrevistadora: ¿Cómo notaste esa diferencia de que aquí son más amigables?

Ana: Pues, es como más abierto, puedes expresarte mejor, y al expresarse mejor, puede que otra persona te comprenda.

Ximena (3er grado TC): Por la forma en la que convivimos.

Ana: Sí, y además tenemos un tema de qué hablar que sería la música.

Entrevistadora: Y con sus compañeros de la otra escuela ¿no se pueden expresar de la misma manera?

Ximena: Como que cada quien tiene su estilo.

Ana: Además, aquí te puedes juntar con todos al mismo tiempo, en mi escuela nos juntamos en grupitos, otros en otro grupo, otros en otro grupo... aunque somos del mismo grupo y se supone que tenemos que convivir todos.

Entrevistadora: ¿Y por qué crees que sea diferente? ¿por la música?

Ana: Porque tenemos algo de qué hablar, algo en común (Comunicación personal, 15 de junio de 2020).

Cuando pregunté por qué para ellos era importante el aspecto social en la escuela, Elisa de cuarto grado de MDTM respondió

Elisa (4to grado MC): Si tienes a alguien con quien discutir algún tema o preguntar, alguien más accesible con quien puedas hablar más, siento que el aprendizaje puede ser menos

estresante y más entretenido. En lugar de tener que estar solo, y si el maestro no está disponible a esa hora, pues tener que encontrar la solución a tus dudas solo. Entonces... tener esta oportunidad de socializar, es importante para en lugar de tener que llevar esto de la música tú solo, tener a alguien que te ayude y que está contigo además de un maestro. (Comunicación personal, 17 de junio de 2020)

4.6 Las niñas y los niños se expresan por medio de la música

Donde fracasan las palabras, la música habla. (Hans Christian Andersen)

Varias de las niñas y los niños que colaboraron con esta investigación, mencionaron que a través de la música se podían expresar libremente. La voz que en ocasiones no pueden expresar con palabras, se convierte en sonido con la ayuda de su instrumento, como lo expresa Sara, estudiante de violín de quinto grado de la EIMD.

Sara (4to grado MC): *(La música)* ... para mí es como el significado de expresar tus emociones o cosas que quieres expresar al mundo y no lo puedes decir con palabras o con números.

Entrevistadora: ¿Y cómo lo dices tú? o ¿cómo te lo enseñan a aquí?

Sara: No es que me lo enseñen, yo no lo he aprendido de ningún maestro, yo lo he aprendido sola a medida que voy pasando tiempo en esta escuela. Hay días en los que solamente quiero tocar, porque estoy muy enojada, pero no quiero decir a mis papás porque no me entenderían. Empiezo a tocar..., me gusta tocar con sentimiento, eso me calma mucho y siento que ahí es donde expreso, a veces cuando toco una canción muy alegre, expreso que estoy alegre, o cuando estoy muy enojada, toco cosas muy fuertes o rápidas para expresar que estoy enojada. (Comunicación personal, 31 de mayo de 2019)

En este apartado desarrollaré cómo el sonido de su instrumento o el de su canto, se ha convertido en esa manera en la que las niñas y los niños se han hecho visibles a un mundo adulto que no suele escucharlos. Al sentirse libres de expresar lo que sienten musicalmente hablando, crean su propia música con la que se sienten identificados y libres de ser quienes son.

Esmeralda (6to grado MC): Siento que la música te acompaña en muchas cosas, por ejemplo, para manejar tus emociones. Puedes escuchar música o tocar música y simplemente te relajas. Cambia mucho tu estado de ánimo al escuchar música, si escuchas una música alegre te afecta directamente... yo creo que yo escucho música más que nada porque me encanta la sensación de estar cambiando de ánimo constantemente con la diferente música, suena algo extraño, pero así es.

Entrevistadora: ¿Cómo cambias de ánimo con la música?

Esmeralda: Pues me gusta escuchar como lo opuesto, por ejemplo, si empiezo con una música feliz me gusta el sentimiento de cuando cambia drásticamente a algo triste. Me da la impresión de que pasó algo súper mega horrible o de que pasó algo súper mega feliz. Tiene que ver con la emoción porque yo digo que al escuchar música y dependiendo de si va alto o va bajo, te puede llegar a emocionar, saca tus emociones, tristeza, felicidad, todas esas cosas.

Entrevistadora: ¿Por qué es importante que haya algo que saque tus emociones?

Esmeralda: Porque yo creo que guardarse las emociones puede ser malo ¿no? para ti mismo. Yo creo que si no las expresas de alguna manera te dañan más a ti mismo.

Entrevistadora: ¿Y la música te ayuda expresarlo?

Esmeralda: Exacto, escuchándola o tocándola puedes expresar lo que sientes, o sea no necesitas decirlo con palabras. (Comunicación personal, 15 de junio de 2020)

Campbell (2010) considera que los niños tienen expresiones musicales, ella define “expresar” aludiendo al lenguaje hablado al decir que es “expresar en voz alta una idea, vocalizar el pensamiento consciente o subconsciente que pueda tener un individuo” (p. 67). En cuanto a las "expresiones musicales", refiere que son esencialmente frases musicales que fluyen sin esfuerzo de ideas en algún lugar profundo de la mente. En esas expresiones musicales, la misma autora identifica que ellos se expresan de forma emocional por el poder que tiene la música al ofrecerles una oportunidad para que esas emociones “suenen” de manera no verbal. Entre los niños con los que pude platicar, encontré cinco que mencionaron tener sus propias composiciones por las ideas musicales que llegaban a su mente cuando querían expresar alguna emoción, otros más hablaron de improvisar o hacer cambios libremente en la música que estaban aprendiendo. Con ello evoco la conversación con el doctor Alfonso Padilla durante un seminario impartido por él en 2019. Él mencionó que en algunas escuelas de música se limita la expresión de los estudiantes, enseñándoles a solo ser fieles a las indicaciones de la partitura. Llega el momento en que los egresados pueden leer perfectamente una partitura, pero son incapaces de improvisar o incluso seguir un ritmo de oído. Es como saber leer y escribir, pero no saber hablar.

En la siguiente conversación con Daniel y Ana, podemos observar cómo los niños también se expresan por medio de la música que eligen escuchar, pues en ella encuentran eco a sus emociones. Pero también pueden reconocer lo que otros expresan a través de su música.

Daniel (3er grado TC): Bueno para mí la música es, primero calma porque la verdad cuando toco música me siento tranquilo, relajado y calmado. Luego expresión porque a mí, luego la verdad la música, siento que las canciones que escucho o las que toco, me expresan algunas a mí y también a la gente que las toca.

Entrevistadora: ¿Por qué dices que las canciones te expresan a ti?

Daniel: O sea, que te haga sentir lo que tú sientes, lo que sientes en ese momento y por eso escuchas esa canción o escuchas otra.

Ana (3er grado TC): Para mí como que lo que escribe el autor en una canción, como que lo transmite en la misma canción, en la misma música. Y te pones a pensar ¿cómo es que se siente eso? Y de repente tú también lo sientes y tampoco sabes por qué (Comunicación personal, 15 de junio de 2020).

Encontré casos en los que la música fue el vehículo para hacerse escuchar o ver por parte de los adultos que les rodean. Por ejemplo, la emoción que sienten cuando participarán en algún recital, y en esa ocasión sus papás pedirán permiso en sus trabajos para ir a verlos y escucharlos. O el caso de la niña que me buscaba para ser incluida en los grupos de discusión, aunque ella participaba muy poco con respuestas verbales y la mayoría de las ocasiones apoyaba las opiniones de sus compañeros solo con sonrisas o movimientos de sus manos. Durante una clase en la que sus compañeras hablaban de lo que significaba para ellas estudiar música, la niña comentó que para ella era muy importante, porque había podido aprender a expresarse a través del sonido de su violín y que eso la hacía sentir libre porque podía hablar a través de su instrumento. En esa ocasión otra de las niñas que participaban en la conversación platicó que un día tuvo que llevar un justificante a su escuela secundaria, pues tendría que participar en un recital en la mañana y necesitaría faltar a esas clases. Cuando en su escuela se enteraron que ella tocaba violín, la comenzaron a llamar para participar en los eventos y fiestas de su secundaria y mencionó sentir muy bonito porque ahora todos la conocían. Es decir, la niña comenzó a ser visible y reconocida por su interpretación musical, al igual que Dania, cuyo relato comparto a continuación:

Dania (4to grado MDTM): A mí, la música me gusta mucho. Para mí es una forma de expresar lo que siento, y yo disfruto la música, no sé, cuando estoy en un concierto a mí me

gusta mucho sentir esa sensación de que siento que el público siempre me ve a mí. Entonces trato de sacar lo mejor de mí, trato de mejorar, o sea si me equivoco, como no conocen la pieza, pues me aprovecho, pero trato de mejorar. (Comunicación personal, 17 de junio de 2020)

Además de expresarse musicalmente, las niñas y los niños manifestaron una enorme necesidad de sentirse escuchados cuando hablan. Ana y Pedro de tercer grado al platicar sobre sus clases favoritas de esta escuela y la razón de su preferencia terminaron dialogando sobre la necesidad de hablar y de que sus opiniones sean tomadas en cuenta por parte de los adultos:

Ana (3er grado TC): En la clase de organología hicimos un instrumento musical en forma de gallito, esa ocasión compartimos la clase con otro grupo y ahí empezamos a hablar con ese salón y entre nosotros; y antes de ese ejercicio, había niños con los que no hablábamos de nuestro salón. Entonces yo creo que ese ejercicio nos ayudó a conocernos. Había un solo molde de cartón, como lo íbamos compartiendo decíamos: “Oye, ¿cómo te llamas? ¿me prestas eso? y te contestaban “sí, me llamo tal”.

Entrevistadora: ¿Es importante que les den la libertad para platicar con sus compañeros durante las clases?

Pedro (3er grado TC): Sí y no, porque interrumpes a la maestra. Yo diría que cuando está hablando la maestra no, pero cuando lo necesites sí, por ejemplo, para preguntar o ponerte de acuerdo.

Ana: Yo creo que sí es importante tener un momento así en la clase. Podemos platicar del tema y en lo que vamos platicando sobre el tema también irnos conociendo.

Entrevistadora: ¿En qué momentos pueden hablar y participar de esa manera como la que tú me estás diciendo?

Pedro: En el recreo, es que en la clase te regañan, aunque no interrumpas. Te tienes que estar callado para que pongas atención.

Ana: En el recreo podemos platicar y socializar, pero también hay clases en las que podemos participar y dar nuestra opinión.

Entrevistadora: ¿Por qué es importante para ustedes que los dejen platicar o expresar su opinión?

Ana: Es muy importante porque, no lo digo con mala intención, es que hay veces en las que los adultos están hablando y de repente uno quiere decir algo y dicen: “No nos interrumpas, estamos hablando, no te tienes que meter”.

Pedro: Lo que a mí me pasa es que me interrumpen a mí. Mi tía, no sé... digo algo y habla de lo que yo estaba hablando, pero... pues ya no me deja hablar.

Ana: Eso, eso es a lo que me refiero, al estar platicando no nos dejan expresarnos también, algunas veces solamente porque somos niños. Yo entiendo que pueden ser temas de adultos, que cuando están hablando un tema en que un niño no debería meterse pues ahí no, pero hay otros momentos en los que también debería participar.

Entrevistadora: ¿Como cuáles?

Ana: En una plática normal, hay veces en las que están platicando los adultos y dices: “Si, yo también” y dicen: “espérate, estamos platicando, no tienes que meterte en las conversaciones de los demás”.

Pedro: A veces es chistoso, porque dicen que no interrumpas, que es de mala educación y nos interrumpen después.

Entrevistadora: ¿Cómo se sienten cuando ustedes tienen algo que decir al respecto del tema y no los dejamos hablar?

Pedro: Como... triste. Triste y enojado.

Ana: Sí, porque talvez hay algo que queremos expresar porque es importante para nosotros. Es triste, es que a veces los adultos minimizan los problemas de los niños, por ejemplo, hay veces en las que un niño, le dice a la maestra que se peleó con otro niño porque le quitó esto o algo así, la maestra dice: “no importa, no pasa nada, luego que te lo reponga, pero no te preocupes, ya, sigan con la clase”. Y si para el niño era algo importante, algo que él aprecia mucho, hay veces que a los adultos no les interesa, solamente dicen que ya pasó y no te tienes que estar enojando por todo.

Pedro: Y si eso le pasara a un adulto... se enojaría.

Ana: Pero los niños no pueden discutir con los adultos. Porque hay veces en las que los adultos tienen razón y a los niños los minimizan. Pero la opinión de cualquiera es importante. (Comunicación personal, 29 de junio de 2020)

De la misma manera que Ana y Pedro compartieron su sentir en torno a la necesidad de ser escuchados, muchas niñas y niños más mencionaron momentos en los que no los dejan hablar y lo mal que eso les hace sentir como lo que platicaron Daniel y Ricardo.

Ricardo (2^{do} grado TC): A mí me gusta más la Ollin porque me siento más libre, jugamos más y veo a mis compañeros. Y en mi escuela estoy triste.

Entrevistadora: ¿En serio?

Ricardo: No, no es cierto, pero estoy como esclavo.

Entrevistadora: ¿Esclavo? ¿Por qué cómo esclavo?

Ricardo: Porque solo trabajamos y escribimos.

Daniel (2^{do} grado TC): Sí, es que yo estaba en esa escuela y me cambiaron justo por eso, porque son muy estrictos [Ricardo menciona: “solo en español”] y en realidad, yo era súper alegre, pero en esa escuela como que me fueron opacando.

Entrevistadora: ¿Cómo pueden opacar a un niño?, ¿Cómo te opacaron a ti?

Daniel: Mmm, mucha tarea y así... ni siquiera me dejaban hablar en la clase para participar y me decían... “no digas esto”, “no digas eso” (Comunicación personal, 7 de marzo de 2019).

Cuando Daniel mencionó que en esa escuela lo fueron opacando y lo relacionó con no poder hablar ni siquiera para participar, y que Ricardo se sentía triste o como esclavo en ese mismo ambiente escolar, encontré relación con lo que Mora Teruel (2016, 65) llama el “apagón emocional” al expresar que, sin la emoción, nos encontraríamos deprimidos y apagados. Cuando tal apagón ocurre en el niño las consecuencias para su aprendizaje son muy negativas. Por eso cuando en un espacio escolar sienten libertad para expresarse, moverse y socializar, su actitud es diferente. Recordando a los niños de primero que en clase de vihuela tienen unos minutos para jugar en lo que la maestra afina sus vihuelas, en esos minutos iniciales descargaron su energía jugando, corriendo y platicando. Así cuando la maestra da la indicación para comenzar, ellos toman su instrumento y comienzan la clase con una sonrisa y sin protestar.

Cuando finalizaba las entrevistas individuales, grupales o los grupos de discusión, solía agradecer a los niños por haber brindado su tiempo, pero en diferentes ocasiones, ellos solicitaron realizar nuevas entrevistas pues el tiempo no era suficiente para agotar las conversaciones. En las ocasiones que algún niño había faltado en la fecha en que se realizó la entrevista o grupo de discusión, llegué a recibir correos de sus padres o madres pidiendo una nueva cita para poder entrevistar a sus hijos. Esto me hizo ver la necesidad de estos niños por hablar, por expresar sus ideas, inconformidades, sus emociones y por contribuir con su experiencia en las narraciones de esta investigación.

Figura 18

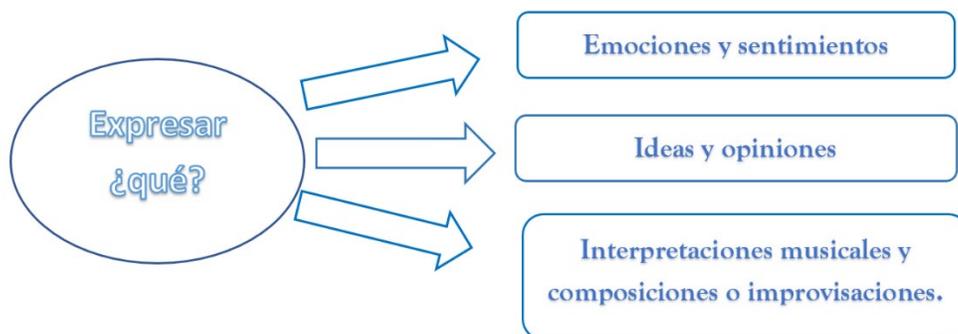
Estudiantes buscando participar durante una clase de solfeo.



Cuando hablan de expresarse verbalmente hacen referencia sobre todo a su necesidad de socialización, a la necesidad de dialogar con sus compañeros, maestros y adultos que les rodean, con los que en ocasiones no pueden dialogar. Cuando se expresan con su cuerpo, es posible entender su emoción, pues aún aquellos niños que presentan dificultades para expresarse verbalmente, pueden decirnos mucho tan solo con la mirada, las expresiones faciales, la tensión en su cuerpo o la forma de moverse. Pero cuando hablan de expresarse a través de su música, es el momento de encuentro consigo mismo, en el que dicen ser ellos de verdad.

Figura 19

Qué quieren expresar los niños y las niñas de la EIMD



Lo que las niñas y los niños expresan a través de su música o sus palabras, refleja su sentir y buscan participar para compartir sus opiniones, incluso sus quejas e inconformidades.

4.7 Las ideas o sugerencias de los niños para que las clases sean disfrutables.

Si los maestros quieren de verdad que nos guste la clase, deberían enseñarnos muchas posibilidades de cómo hacer las cosas y también decirnos que está bien equivocarse (comunicación personal, Isa, 2020).

Cuando platicaba con las niñas y los niños en torno a aquellas cosas que les hacían disfrutar su aprendizaje en la EIMD, solían traer como ejemplo lo contrario de lo que les gustaba. Por ejemplo, cuando decían me gusta moverme después explicaban que era porque en otro lugar no se movían; cuando decían me gusta expresarme o poder platicar, es porque también manifestaban no tener mucha oportunidad para hacerlo en otros contextos. De la misma forma cuando les pedía que me hablaran de sus clases favoritas y lo que les gustaba de ellas, no podían dejar de decir que había algo que no les gustaba en otra clase o en otro lugar. Por eso les pedí que me dijeran desde sus puntos de vista como estudiantes qué se necesita para que las clases sean disfrutables.

Rebeca (4to grado MDTM): Para disfrutar las clases no debería haber tanta presión. Me refiero como que no todo lo quieran perfecto o, por ejemplo, en un instrumento que suene demasiado bien y no te aceptan cuatro pequeños errores, o algo así. Por ejemplo, a mí antes no me gustaba una clase de aquí porque la maestra quería todo perfecto, se enojaba mucho y regañaba, por eso me cambié. Porque si hay un maestro como que no le gusta y se pone a enseñar, o es como muy estricto, como que a los niños no les gusta esa clase y como que no se divierten porque no sienten que sea bueno para ellos. Se empiezan como que a estresar porque quieren que les salga bien, por eso cuando otros maestros son más relajados, nos

gusta más su clase, porque no nos preocupamos tanto como de que todo nos salga perfecto, sino de que todo quede bien y de que el trabajo sí valga la pena.

Mila (4to grado MDTM): Yo concuerdo mucho con ella, siento que, si más te regañan, o sea, si a mí me presionan para hacer el quehacer en la casa, simplemente no lo hago porque no quiero; y si no me presionan, simplemente lo hago y ya. Pero como dicen hay muchas formas de aprender, porque a veces te regañan, como cuando te empiezan a decir “son unos indisciplinados, son unos así...” y nosotros tipo así [pone cara seria] “ya no quiero nada”. Entonces si nos dicen “chicos miren, vamos a ir al auditorio” o “vamos a hacer un concierto muy padre, esfuércense mucho”, entonces lo haremos de muy buena gana.

Isa: Yo creo que, si los maestros quieren de verdad que nos guste la clase, al principio no deben poner tanto material y no estar diciendo “tienen que hacerlo así, tienen que hacerlo así”. Deberían enseñarnos muchas posibilidades de cómo hacer las cosas y también decirnos que está bien equivocarse, que solo sigamos, porque luego... siento que cuando yo me equivoco me pongo muy nerviosa, me pongo roja, empiezo como a entrar en pánico y no creo que a nadie le dicen “no te preocupes, está bien, te equivocaste, sigue”, como que siempre nos enseñan que tenemos que hacerlo bien. Y que los maestros también lo disfruten, porque luego los maestros están como así sentados (*imita la posición de un maestro*) y dicen: “ay sí, hagan eso”, y no te ponen como feliz. Por ejemplo, la maestra Ana María y el maestro Armando cuando nos enseñan, nos enseñan con toda la alegría del mundo, como con toda la energía y siento como que nos impulsan para ser mejores. Por ejemplo, el maestro Armando me dio en primero y segundo y siempre nos decía: “ustedes son los mejores bailarines de la Ollin”, sabíamos que se los decía a todo el mundo ¿no?, pero cuando te dicen que eres bueno en algo, como que tú lo sigues haciendo y te impulsa para ser aún mejor que eso. O la maestra Ana María como que ponía juegos o nos enseñaba

los bailes y siempre como que nuestra opinión contaba para elegir el baile. Yo siento que es importante para que nosotros nos sintamos incluidos en que somos parte de lo que estamos haciendo ahorita.

Mila: Nosotros venimos a aprender y, por ejemplo, si los profesores solo hacen las cosas a su parecer sin tomar en cuenta la opinión del alumno, siento que es más aburrido porque estamos haciendo algo que a lo mejor no nos gusta y ellos piensan que nos está gustando un buen y que es algo muy, muy padre, pero nosotros la verdad estamos tipo (*pone cara de aburrida*). Entonces a veces pasa mucho eso, bueno al menos eso pasa mucho en mi escuela y por ejemplo en la Ollin siento como que eres más libre de expresar tu opinión.

Rebeca: Yo creo que una buena forma para educar sería como que nos metieran en juegos, como que te hagan de verdad que, si un tema no te interesa, que de verdad te interese por medio de cosas que nos gusten, pueden ser juegos, cosas interactivas, pero no siguiendo como el método tradicional de “haz un resumen de esto” y “te tienes que aprender esto para el examen, porque si no vas a reprobar y no vas a hacer nada en tu vida” ja... creo que tiene que ser más interactivo.

Alma (4to grado MDTM): Yo creo que más bien sería como que estemos activas. Simplemente el hecho de llegar a la escuela y escribir algo que el profesor te esté explicando es algo muy aburrido. Por ejemplo, antes, era pura investigación, investigación, investigación.

En danza son juegos para reforzar algunos de nuestros acondicionamientos... o pueden ser nuestras motricidades pero, o sea, era algo padre igual que en solfeo, donde a veces hacemos unas cosas muy divertidas como por ejemplo cuando nos ponemos a tocar las campanas y nos aprendimos una canción y así son cosas divertidas.

Pero, por ejemplo, aunque no sea escribir, la clase de vihuela, el simple hecho de que sea “siéntense, afinen sus vihuelas y empiecen a tocar o tienen que llegar temprano a la clase” ... y que no nos digan “bien” o sea algo como más interactivo, a veces lo hace cansado.

Entrevistadora: ¿Estar tocando en la clase de vihuela no es estar activos?

Alma: Yo creo que, en comparación con otras clases, no sería como estar activo en sí, porque tocamos sentadas y rara vez practicamos paradas. Es que, yo siento que estar activas a estar activas que te esté gustando es otra cosa. Porque tocamos y tocamos y tocamos, pero como que nunca lo podemos soltar muy bien. (Comunicación personal, 18 de junio de 2020)

Las sugerencias que realizan Rebeca, Mila, Isa y Alma, sintetizan lo que mencionan los niños y las niñas de esta escuela en torno al disfrute. Ellas, al igual que la mayoría de las niñas y los niños piden que las clases sean interactivas, divertidas, que se realicen juegos, que haya tolerancia para cometer errores, que se les pida su opinión en relación con los temas trabajados en clase, realizar actividades para relajarse, que sean clases creativas y que los maestros también muestren que ellos disfrutan lo que están haciendo.

4.8 La importancia del cuerpo en el aprendizaje de la música desde las palabras de las niñas y los niños

Como ya se ha mencionado en los apartados anteriores, las niñas y los niños disfrutaban sentirse participantes activos de su proceso de aprendizaje. El cuerpo está implícito en su gusto por aprender en movimiento, en el jugar, en el contacto con el otro, en el apreciar la música y responder motoramente a su sonido. Aparte de todo lo que implica, también han tomado consciencia de la participación de su cuerpo en su proceso de aprendizaje musical. Como ejemplo de ello comparto un fragmento de una entrevista con Karla, una estudiante de cuarto grado de MDTM, quien expresó

en las distintas ocasiones que tuve oportunidad de conversar con ella, su deseo por ser maestra de música y compartir lo que ha aprendido en esta escuela.

Entrevistadora: ¿Qué es lo que te gusta de estudiar en esta escuela?

Karla (4to grado MDTM): A mí me encanta la música y la danza. Me gusta mucho estudiar en esta escuela, porque aquí construyo todo mi desarrollo para en un futuro ser una profesional o maestra.

E: Y de la forma en la que aprendes música ¿qué es lo que más te ha gustado?

Karla: Aprender la danza, porque al aprenderla, te refuerzas los músculos, puedes caminar mejor, aprendes una postura mejor. ¡Para todo... o sea, la danza te ayuda en todo!

E: ¿Qué importancia puede tener que un estudiante de música aprenda danza?

Karla: Pues... por ejemplo para tocar violín: la postura. La postura también te la enseñan en danza, para tocar cualquier instrumento, para cantar también necesitas buena postura, en eso te ayuda la danza.

E: ¿Es parecida la postura que usas en danza a la que necesitas en canto y en violín?

Karla: Sí, parecida.

E: ¿Me puedes platicar que tipo de postura es? o ¿cómo se las enseñan en clase?

Karla: En clase nos las enseñan como postura inicial o neutro cero, que son las dos piernas paralelas, la espalda recta y el cuello largo.

E: ¿Estirado?

Karla: En violín no, porque se baja el cuello para poder sostener el violín, pero en canto, te sirve mucho para que la voz se exprese más fuerte.

E: ¿Y tú crees que la postura te ayude a tener un mejor sonido o un mejor desempeño musical?

Karla: Sí, ya que la postura, en serio si te ayuda demasiado, demasiado. Ya que, si estás muy jorobado, la voz se va a escuchar muy baja, y si estás en postura de neutro cero, la voz se va a escuchar más fuerte y más clara. (Comunicación personal, 5 de marzo de 2018)

Karla resaltó la importancia de que su cuerpo tuviera una postura adecuada para un mejor resultado sonoro ya sea en su voz o en la técnica de su instrumento. Así como ella, otras niñas y niños mencionaron la implicación de todo el trabajo corporal que habían hecho desde pequeños en sus distintas asignaturas, y cómo esas sensaciones que vivieron corporalmente, ahora las tienen guardadas en su memoria y las pueden expresar a través de sus respectivos instrumentos. Incluso hay quienes esa motivación y gusto por la música, ya lo han transformado en un compromiso con su cuerpo como lo expresó Ximena, estudiante de violonchelo de tercer grado:

Ximena (3er grado TC): Yo me siento responsable con la música porque es algo muy importante para mí. Entonces como que me siento responsable al cumplir mis obligaciones o mis trabajos dentro de la música como estudiar mi instrumento o cuando voy a cantar, vocalizar un cierto tiempo. Mi cuerpo como que lo toma muy responsable o como muy automático. Para mí es un compromiso, porque yo elegí este camino y porque mis profesores que me enseñan, tienen un compromiso al enseñarme, entonces yo tengo un compromiso al ensayar y al practicar.

Entrevistadora: ¿Por qué dijiste “mi cuerpo lo toma como muy responsable”?

Ximena: Sí, o sea, mi cuerpo, mi mente, piensa en automático que tiene que estudiar, que tiene que practicar, que tiene que hacer ciertas cosas en un cierto tiempo porque si no, ¿cómo le voy a hacer? Pues no voy a avanzar si no estudio o no lo hago en el tiempo. Pero ya es como que mi cuerpo lo hace muy automático (*chasquea con los dedos*) entonces dice

“no, pues ya tengo que estudiar” porque aparte me gusta. No es una obligación de “ay que flojera”, sino me gusta.

Entrevistadora: Y el estudio, para ti tiene que ver con un esfuerzo que hace tu cuerpo para poder cumplir con ese compromiso.

Ximena: Ajá... más o menos. Pero mi chelo lo estudio depende a mi escuela normal, porque si en mi escuela normal... me mandan mucho trabajo, pues como que no puedo estudiar mucho el chelo. Pero normalmente lo estudio así de que muy exagerado, por lo menos tres días, a veces media hora, o una hora, y si me hago una con el chelo pues si me hago una hora y media o dos, no sé. (Comunicación personal, 21 de junio de 2020)

En los distintos relatos presentados en los diferentes apartados de este capítulo, es posible observar varios ejemplos de la manera en que el cuerpo de los niños y las niñas de la Ollin, está implicado en sus experiencias de aprendizaje en esta escuela. Cuando hablan de esta implicación corporal, mayormente se refieren a los momentos de contacto con sus compañeros o compañeras, como la interacción que tienen con ellos en las horas libres, o el momento en el que juegan en el patiecito. Para los estudiantes de esta escuela estos momentos son necesario e importantes, como expresó Johanna (anexo 6), porque debido a ese movimiento, ya soltaron toda la energía que debían soltar y así llegan a sus clases y no se distraen tan fácilmente. El cuerpo que interactúa con otros cuerpos al bailar o al realizar el masaje en la clase de conjuntos corales, o el de los integrantes de algún ensamble que deben responder a las miradas o los gestos de los demás para poder integrarse, generan vínculos entre los niños y niñas de esta escuela. Esos vínculos que ellos valoran, como sentir que aquí sí se llevan bien con todo el grupo, los logran porque han realizado actividades donde se involucran e interactúan todos juntos.

El cuerpo también entra en juego a través de los sentidos como cuando dicen disfrutar el sonido de sus instrumentos o el de sus voces en armonía cuando están en coro o camerata. Pero también cuando hablan del placer de pulsar las cuerdas de su arpa o hacerse una con el chelo.

Figura 20

Interacción en actividades grupales



Desde una visión enactiva, podemos ver como entran en juego la percepción y la acción que hace inseparables mente y cuerpo. Retomando los planteamientos de Bowman (2004) la experiencia sonora es sin duda corporal y se distingue de otras experiencias por sus vínculos con el músculo, el movimiento y la acción. Por eso considera que la música se atrofia cuando se separa demasiado de la danza. Tal vez puede ser la variedad de estímulos lúdicos y de movimiento que tienen en esta escuela, lo que genera un *fluir* en muchos de sus estudiantes. Retomando los planteamientos de Blacking (1977), todos tenemos un cuerpo físico, pero también somos parte de un cuerpo social y tanto en ese cuerpo físico como en ese cuerpo social es importante la reflexión de los estados emocionales.

La mente y el cuerpo no pueden separarse, por eso es absurdo pedirle a un niño que aprenda sentado y sin moverse o sin hablar, pues es necesaria la interacción para poder enriquecer la información que está obteniendo por medio de sus sentidos, a través del diálogo con otros.

4.9 Consideraciones finales

Las niñas y los niños de la Ollin hablan, y se posicionan como agentes activos en su proceso educativo. Piden ser escuchados como parte de esa infancia que en ocasiones es silenciada. La mayoría de ellos da muestras de tener momentos disfrutables durante su estancia en la EIMD, y ese disfrute está asociado a las distintas necesidades que han logrado identificar y suplir. En definitiva, su disfrute lo han construido de manera colectiva a través de las interacciones que tienen con sus compañeros, quienes le han dado sentido a su estancia en este lugar.

El gusto por la música es el principal factor de disfrute por el que permanecen y cumplen con toda la serie de requerimientos que la escuela tiene para ellos. Ya sea que aprendan un instrumento o un género musical distinto, su expresión de gusto por el aprendizaje musical en esta escuela no podría medirse o compararse en relación con el tipo de música que aprenden. Es decir, al inicio de esta investigación, hubo un prejuicio relacionado con la idea de que disfrutaban más su proceso de aprendizaje los niños que estudian música tradicional que los que estudian música clásica. Sin embargo, a través de las expresiones de los niños de ambas áreas, pude comprobar que ambos disfrutaban de la música que eligieron estudiar, y que no podría compararse o medirse el nivel de placer o disfrute al momento de aprender o interpretar la música de su preferencia. Por ejemplo, los estudiantes de MDTM mencionan que disfrutaban de la alegría que les da este tipo de música, que los hace moverse. Valoraban el sentimiento de comunidad que se genera al tocar en grupo con sus compañeros y hablan del sentimiento de identidad que les proporciona la música, con el deseo

incluso de difundirla y enseñarla. Por su parte los estudiantes de MC hablan de disfrutar de un buen sonido, un repertorio complejo, la búsqueda de una interpretación cada vez mejor, y algunos mencionan sus aspiraciones por continuar con sus estudios musicales a nivel profesional. Por lo anterior puedo decir que cada uno disfruta cosas distintas, tiene distintas motivaciones o aspiraciones con la música que está estudiando. Pero donde sí encontré coincidencia en la gran mayoría de los estudiantes de esta escuela, tanto de MC, como de MDTM, es en su apreciación por lo que la música significa en sus vidas, pues le confieren el poder de ayudarlos a reconocer sus propias emociones, expresarlas o incluso cambiarlas a través de la música que escuchan o interpretan. Mencionan las sensaciones de libertad, calma o alegría que les puede generar el momento en el que se reconocen a ellos mismos en la música.

Con respecto a su experiencia de aprendizaje musical como un hecho disfrutable, son comunes en las diferentes áreas y edades de los estudiantes de esta escuela las expresiones sobre aprender en movimiento (con el sentimiento de libertad que ello les genera), aprender jugando (porque es divertido y los hace interesarse en la clase) y la socialización que tienen en las distintas clases (por la sensación de pertenencia, donde es importante su participación). En varios de los casos para explicar por qué les parecen importantes esos aspectos a la hora de aprender, suelen mencionar la forma en la que aprenden en sus escuelas primarias o secundarias y la diferencia que muchos de ellos encuentran en esta escuela (la EIMD).

También debo reportar que no todos los estudiantes de esta escuela manifiestan tener este sentimiento de disfrute, y los que sí se sienten así, tampoco lo disfrutan todo, pues cada niña y niño expresa muy claramente aquello que desde su punto de vista puede ser mejor. Uno de los aspectos no disfrutables es el cansancio que algunos manifiestan tener, por la cantidad de tareas y asignaturas y, aunque cada una de ellas les guste, no pueden evitar salir cansados.

Para Touriñan y Longeira (2010), la educación musical es conceptualmente hablando el uso y la construcción de un “experiencia musical valiosa”. Estos autores vislumbran que esta experiencia consiste en el desarrollo de destrezas, hábitos y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, actuar y aprender a interrelacionarse con la realidad cultural de la música; con base en Elliot (1995), mencionan que no se trata de pensar la educación musical como una materia contemplativa. Siguiendo la idea anterior, la educación musical debe ser activa, y en el caso de las niñas y los niños de la EIMD, lo “valioso” de su experiencia en esta escuela está relacionado en primer lugar con un deseo por apropiarse de la música desde su propio hacer. Es decir, entre sus distintas motivaciones, buscaron el ingreso a la escuela para adquirir las habilidades en la ejecución de un instrumento. Pero lo que adereza esa experiencia musical y que las niñas y los niños relatan como las causas que les hacen disfrutar de su aprendizaje, son factores extra musicales relacionados con el movimiento, el juego, las amistades que se fomentan en la escuela y el placer de hacer música juntos. Todos esos factores tienen un común denominador: el cuerpo como el lugar en el que sucede el aprendizaje.

En las palabras de las niñas y los niños al narrar cada uno de los elementos que les provocaba una sensación de alegría, placer o felicidad en la escuela, aparecía la noción del cuerpo, ya sea en la implicación de los sentidos al decir cosas como: “a mí me gusta escuchar el sonido de mi instrumento”, o en cuanto al movimiento cuando mencionan: “a mí me gusta esta escuela porque aquí sí me muevo”. También hablaron de estar activos, interactuando con sus maestros/as y compañeros/as, ya sea hablando o jugando.

La palabra movimiento estuvo presente desde el principio, al hablar del disfrute que tiene su origen en la emoción. Recordé lo citado por Mora Teruel (2013), al decir que la emoción es la energía base sin la cual nos encontraríamos deprimidos o apagados, y que el origen etimológico de

la palabra emoción indica movimiento e interacción con el mundo. En la búsqueda del porqué del disfrute de las niñas y los niños y la razón de sus emociones manifiestas en la EIMD, mi primer acercamiento fue indagar por sus motivaciones hacia el estudio musical. Nuevamente la palabra motivación en su origen etimológico me llevaba al movimiento, al entender que la motivación es la causa de una acción, lo que te mueve a realizarla. Cuando asocié el concepto de disfrute con el de “fluir” de Csikszentmihalyi (2007), también caí en cuenta de que el fluir es otra forma de movimiento, pues lo contrario de fluir sería estancarse o detenerse. Llego así a la conclusión de que la música ¡también es movimiento!, cuando pensamos en un movimiento melódico, sabemos que se trata del cambio en la altura de los sonidos. Pero también existe la sensación de movimiento a través de la rítmica o incluso en las expresiones relacionadas con la agógica. Y recordando lo expresado por una de las madres de familia durante una entrevista previa a la elaboración del mural de la escuela al expresar:

Ollin es MOVIMIENTO, entonces la escuela habla de movimiento y el movimiento es vida. Cuando morimos, es el único momento en que nuestros órganos y nosotros dejamos de movernos. Si ustedes pudieran representar lo que significa el movimiento y estar vivos, eso sería lo que a mí como mamá, me representaría la escuela. (Trabajo de campo, 15 de octubre, 2018)

Me parece que el propio término Ollin Yoliztli (Vida y Movimiento), que da nombre al Centro Cultural del cual depende la EIMD, hace total sentido con todo lo expresado por las niñas y los niños, maestros y padres que sumaron sus voces en esta investigación.

Las niñas y los niños que participaron en esta investigación manifestaron su gusto por expresarse. Al hablar de la música y de su estudio, mencionan que es una forma de decir lo que

sienten a partir del sonido de su instrumento o su propia voz. En otros casos como el de Esmeralda, mencionaron que el estudio de la música le daba la posibilidad de formar una burbuja en la que ella podía escapar de la realidad y encerrarse cuando necesitaba hacerlo, que era el espacio en el que ella mandaba y era libre.

Un concepto recurrente que solían relacionar con los factores que les generaban disfrute era el de libertad. Disfrutaban sentirse libres de hablar pero, sobre todo, de ser escuchados con atención. Les produce una sensación de libertad el poder moverse y jugar, pero también al expresarse musicalmente se sienten libres, pues en el momento de hacer música y practicar lo aprendido, ellos tienen el control de lo que harán con el sonido. Cuando dicen “inventar canciones”, esa libertad se refleja en su música a través de la cual expresan sus ideas.

Conclusiones

Este recorrido fue posible gracias al enfoque metodológico. El estudio etnográfico me hizo cuestionar mis propios supuestos a partir de la escucha de la voz de las niñas y los niños de esta escuela, quienes me hicieron notar lo subjetivo y complejo que era hablar del disfrute en el aprendizaje. Por lo anterior encontré como un punto central de esta investigación la importancia de prestar atención al discurso de las niñas y los niños. En el primer capítulo doy cuenta de la transformación que fue teniendo mi mirada en torno al fenómeno observado, razón por la cual mi hipótesis también se transformó.

De esta manera a mis primeras categorías teóricas: el disfrute y el movimiento, fueron agregándose nuevas categorías que emergieron del discurso de los propios participantes en esta investigación. Fue así que surgieron entre otras categorías, el juego, la socialización y la expresión. Movimiento, juego, socialización y expresión estuvieron siempre ligadas a la implicación corporal que hay para aprender. De ello doy cuenta en el segundo capítulo de esta tesis. Además, fue importante conocer el tratamiento que se ha dado a la infancia históricamente, a la que se ha considerado “sin voz”, y cómo es muy reciente el derecho de los niños a poder participar en los asuntos que les competen. Para entender el fenómeno observado en la EIMD fue importante conocer el contexto histórico de la escuela, así como de los niños y niñas que asisten a ella, como se presenta en el capítulo tres.

Como se ha expuesto a lo largo de la presente tesis, el objetivo general fue comprender la manera en que el disfrute es construido colectivamente en la EIMD, además de identificar los factores que intervienen en su construcción. Considero que el sentimiento de disfrute es una construcción colectiva en la que intervienen todos los actores de esta comunidad educativa. Parto

del reconocimiento de que en la EIMD se está erigiendo un campo social, en el que el disfrute se posiciona. Encontré que existen muestras de interés en el discurso institucional por lograr que este espacio educativo sea como un “oasis” en el que niños y niñas aprendan, pero también tengan experiencias disfrutables y significativas. Lo anterior ha permitido que los propios estudiantes marquen una diferencia entre su escuela “normal” y la de música. Pero ¿qué sería lo “anormal” de la Ollin que les permite hablar de disfrute? La mayor parte de estos discursos, no se encuentran plasmados en documentos que den cuenta de ello. Los docentes interesados por lograr este objetivo, suelen compartir sus experiencias entre ellos y realizar modificaciones en sus estrategias didácticas para lograrlo.

Los niños y las niñas perciben el esfuerzo de sus profesores(as) y lo expresan como lo mencionó Luisa al decir: “en todas las clases siento que me divierto porque siento que los maestros se preocupan por hacer eso”. Pero también los propios estudiantes de esta escuela contribuyen en la construcción colectiva del disfrute, y tienen sus propias narrativas en torno a ello. Los factores que el estudiantado narró como disfrutables en su proceso de aprendizaje musical, están asociados con acciones, momentos o situaciones que les hacen sentir libertad de expresarse, moverse y ser ellos mismos, así como libertad de participar y sentirse involucrados en su proceso de adquisición del conocimiento.

Todo lo dicho hasta ahora, me permite concluir que la construcción del disfrute es multifactorial y está sumamente implicada en que los estudiantes se sientan agentes activos en su proceso educativo. Ellos y ellas quieren ser actores, no solo espectadores de su educación. Disfrutan tomar la palabra, no sentirse inmovilizados, ser reconocidos como agentes con derecho a opinar, disentir y decidir.

La música como fuente de disfrute

Los niños y las niñas encuentran en la música una fuente de placer y goce estético, a través de la cual pueden reconocerse a sí mismos en los momentos de escucha; pueden representar y comunicar sus emociones y sentimientos a través del sonido. En esos momentos dicen “tener el control” refiriéndose a que ellos deciden si modifican la intensidad, la velocidad o realizan cambios en las melodías que están interpretando, como una forma de experimentación en la que ellos crean su propia música a partir de los elementos que conocen.

Como vimos, la música ha sido considerada por distintos autores como objeto de deleite (Descartes, 2001), como un fenómeno poderoso que puede estimular emociones en los niños y las niñas (Campbell, 2010) o como una de las actividades más bellas razón por la cual los niños la estudian con alegría (Willems, 2011). Sin embargo, no se configuró como “la” categoría de disfrute *per se*. Incluso uno de los niños entrevistados, manifestó su deseo por no estudiar música, no obstante, disfrutaba mucho de las actividades y las amistades que tenía en la EIMD.

Esto me lleva a plantear la idea de que es necesario enriquecer, ampliar, ver más allá de eso que consideramos “musical” y comenzar a pensar en todo lo que las niñas y los niños construyen como su *experiencia musical*: el cuerpo, el movimiento, la expresión libre, los pares con los que aprenden, etcétera. Pues para los niños y las niñas la música no es solo el sonido, es todo lo que sucede alrededor de ella.

La implicación de aprender con todo el cuerpo

Desde la manera de enunciar las distintas experiencias que los niños disfrutaban en su proceso de aprendizaje musical, pude interpretar que el cuerpo estaba presente en todas ellas. Ese

cuerpo que tiene que estar sentado, callado, pasivo y dócil ante el aprendizaje en lo que los niños y las niñas llaman “las clases normales”. Por tal motivo valoraron aprender con todo el cuerpo, con todos sus sentidos y no solo desde el prestar atención de manera pasiva, por lo que ellos y ellas suelen mencionar que disfrutaban más de las clases en las que están interactivos.

La socialización

Cuando los niños y las niñas describían su gusto por aprender de forma interactiva, destacaron el poder socializar y tener contacto con otros niños y niñas con los que comparten un gusto en común por la música, pero también el gusto de dialogar con sus profesores(as). Una de las cosas que más les gusta de esta escuela, es el grupo de amigos que han formado, con los que juegan, bailan, cantan y hacen música en conjunto. A ellos y ellas les gusta sentirse parte de ese trabajo colectivo y se reconocen como parte importante del resultado logrado en los distintos ensambles, grupos de danza, coros o camerata de la EIMD. Es así que la experiencia musical de estos niños y niñas abarca mucho más que el sonido, implica la convivencia, el juego, el moverse, así como participar en las actividades y fiestas escolares.

La expresión

Los niños y las niñas participantes en este estudio no cumplieron solo con el papel de “informantes”, sino que fueron ellos quienes guiaron la investigación. Buscaban colaborar y ser entrevistados. En estas pláticas encontré en algunos relatos la denuncia en torno a no sentirse escuchados, como el niño que relató que en su “escuela normal” no lo dejan hablar ni para participar, o la niña que mencionó que a ellos no los dejan hablar solamente porque son niños y que cuando suelen hablar, no son tomados en serio. Incluso hubo quienes mencionaron que en sus casas les decían “cuando un adulto habla, los niños no deben meterse”, sin embargo, a ellos como

niños, sí les interrumpían cuando hablaban. Por esa razón uno de los factores de disfrute que fue común escuchar en varios de los participantes, fue que podían expresarse por medio de la música. Es a través de su música que refieren sentirse vistos, escuchados y tomados en cuenta través de la actividad musical.

En relación con la dinámica de sus clases, mencionaron sentirse bien en aquellos momentos en que los maestros toman en cuenta su opinión, por ejemplo, para la elección del repertorio. Lo que enuncian las niñas y los niños, en última instancia es un: “escúchenos, oigan, también nosotros y nosotras construimos significados, somos sujetos sociales, también tenemos ideas y tenemos voz”.

Esto ha sido estudiado por investigadores provenientes de distintos campos del conocimiento, quienes se refieren a lo anterior como “dar voz a las niñas y los niños” (Campbell y Wiggins, 2013; Emberly, 2016; James, 2008), mientras otros lo enuncian como “escuchar a las niñas y los niños” (Smith et al., 2010; McLeod, 2008; Tonucci, 2002). A partir de esta experiencia etnográfica, puedo decir que las niñas y los niños ya tienen una voz, que no somos los adultos quienes se las damos. Ellos y ellas ya poseen opiniones, preferencias, ya están de acuerdo o en desacuerdo con lo que los adultos hacemos y decimos. Por lo que sería recomendable darnos a nosotros la oportunidad de escucharlos, de reconocer el valor de sus aportaciones, y tener esa escucha activa que refiere MacLeod (2008) en la que no solo les prestemos nuestros oídos para que ellos se sientan escuchados, sino que realicemos un diálogo con las niñas y los niños y construyamos juntos nuestros discursos. Entender la vivencia y la expresión de los niños, puede ser de gran ayuda para los maestros y las instituciones dedicadas a su enseñanza. Por ejemplo, conocer sus motivaciones, sus limitaciones, sus gustos y disgustos podría hacernos comprender si

lo que estamos realizando como maestros o como institución está siendo benéfico para aquellos a quienes estamos dedicados.

Mis supuestos de investigación fueron enriqueciéndose precisamente con la escucha atenta a las voces de las niñas y los niños. De tal modo que no solo he intentado dejar que ellas y ellos hablen en este estudio, sino también señalar cómo nuestras disciplinas -adultocentristas- han perdido la sensibilidad de escucharles. Si se supone que nuestro oído está entrenado como un instrumento, ¿por qué no sensibilizarlo también a la escucha de nuestros estudiantes?

Asimismo, es importante incluir a los niños y las niñas en la investigación en educación musical como sujeto y no como objeto. Son pocas las ocasiones en las que se rescatan los sentires de los estudiantes, las representaciones que ellos tienen de su formación musical, dar importancia a lo subjetivo de este proceso y entender cómo cada uno de los partícipes en la experiencia conjunta de aprender, siente, vive y expresa de manera muy distinta dicha experiencia. Por todo lo anterior considero que es importante comenzar a escuchar a nuestros estudiantes, pero desde una escucha activa y no solo un “escuchar sin escuchar” lo que realmente quieren decirnos. Sirva este trabajo como un intento de dejar constancia de lo que los niños y las niñas dicen en torno a su experiencia como estudiantes de música en una escuela de iniciación musical. Y cómo las narraciones de las niñas y los niños pueden contribuir a reconstruir la experiencia de lo que se vive actualmente en su escuela. De esta manera, desde una nueva perspectiva presento un complemento a las anteriores investigaciones que han dejado constancia de la historia de esta institución.

Referencias

- Aguilar, O. (2008). *Intervención y potencial pedagógicos en la educación artística. Una experiencia en la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza*. Informe académico de actividad profesional. UNAM
- Åhlén, E. (Coord.) (2004). *¿Así que quiere hacer participar a las niñas y los niños y las niñas en investigación?* Save the Children
- Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis, I. (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa (pp. 107-152)*. Gedisa.
- Arias, B. (2017). Del aprendizaje tradicional al corporal: Reeducción de los sentidos. En Norma Delia Durán Amavizca (coord.) *Pedagogía de lo corporal: el aprendizaje de las emociones en las niñas y los niños (151-191)*. UNAM, IISUE
- Ariès, P. (1987 [1960]). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus
- Aristóteles (1998). *Política*. Editorial Gredos
- Bermejo, V. y Lago, M. (1994). Conceptualización del desarrollo. En *Desarrollo Cognitivo (p. 33-37)*. Síntesis
- Bernuz, M. J. (2019). El derecho de la infancia a ser investigada correctamente. *Papers, revista de sociología*, 104 (3), 381-402.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Blacking, J. (Ed.) (1977). *The Anthropology of the body*. Academic Press.
- Blacking, J. (2015). *¿Hay música en el hombre?* (2ª ed.) Alianza Editorial.
- Bowman, W. (1998). *Philosophical Perspectives on Music*. Oxford University Press.

- Bowman, W. (2004). Cognition and the Body: Perspectives from Music Education. En Bresler, L. (Ed.) *Knowing Bodies, Moving Minds: Towards Embodied Teaching and Learning* (pp. 29-50). Springer-Verlag
- Bresler, L. (2004). Prelude. En Bresler, L. (Ed.) *Knowing Bodies, Moving Minds: Towards Embodied Teaching and Learning* (pp. 7-11). Springer-Verlag
- Bowman, W. & Powell, K. (2007). The Body in a State of Music. En L. Bresler (Ed.) *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 1087-1106). Springer.
- Burman, L. (2009). Are you listening? Fostering Conversations that Help Young Children Learn. Redleaf Press.
- Cajiao, F. (2017). *La piel del alma. Cuerpo, educación y cultura*. NEISA
- Camacho, G. (2017). Los juegos de la música. En Guzmán, Díaz y Johnson (cords.), *Dilemas de la representación: presencias, performance, poder* (pp. 233-254). UAM/ Jan Pablos Editor.
- Camacho, G. (2020). La palabra florida: Música y danza en las culturas matriciales de México. *SONOCORDIA, Revista de artes sonoras y producción musical*, vol. 1/N°2 (13-24).
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2021, 28 de mayo). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación.
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019, 30 de septiembre). *Ley Federal de Educación*. Diario Oficial de la Federación.
https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15131/1/images/ley_general_educacion_4t.pdf
- Campbell, P. (2010). *Songs in their Heads: Music and its Meaning in Children Lives*. (Second edition). Oxford University Press.

- Campbell, P. & Wiggins, T. (eds). 2013. *The Oxford Handbook of Children's Musical Cultures*. Oxford University Press.
- Canal Aprendemos Juntos (2018). V. Completa. *Somos lo que la educación hace de nosotros*. Francisco Mora, doctor en Neurociencia. <https://www.youtube.com/watch?v=EtagN9TDZJI>
- Canal iSel TV. (1 de agosto de 2013). Dra. Gabriela Dueñas. Simposio: Patologización de la infancia. <https://www.youtube.com/watch?v=DwcsS2yYB9M>
- Carbajal-Vaca, I. S. (2015). *Documentando la historia reciente de la investigación en educación musical: Roger P. Phelps (1920-2014)*. Presentado en el Segundo Simposio Perspectiva Histórica del Arte. Mineral del Monte. Instituto de Artes UAEH
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*. 43 (1), 27-42. https://www.researchgate.net/publication/27591450_Infancia_y_representaciones_sociales
- Castro, J. (2013). *Una aproximación Enactiva a la Cognición Musical*. [Tesis para optar por el grado de maestría]. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Csikszentmihalyi, M. (2007). *Aprender a Fluir*, traducción de Alfonso Colodrón. Editorial Kairos
- CCOY (2012). *Centro Cultural Ollin Yoliztli, Un proceso con vida y movimiento*. Sin publicar
- Cohen, D. H. (2018). *Cómo aprenden las niñas y los niños*. Fondo de Cultura Económica
- Contogiorgakis, M. (2016). La importancia del placer en el aprendizaje. En Caram et. Al., 124 Reflexión pedagógica. Edición IV Ensayos de los estudiantes de la Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo (pp. 89-91)
- Corenstein, M. (2001). Un repaso de la etnografía educativa en México hoy. *Educación, física y ciencia*, vol. 5 (55-67). Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/11712>
- Cox, G. (2016). Historical Perspectives. En Gary McPherson (ed.) *The Child as Musician: A handbook of musical development (523-537)* Second Edition. Oxford

- Davidson, J. & Salgado, J. (2002). Body Movement. En Parncutt & McPherson (ed.) *the Science & Psychology of Music Performance*. Oxford University Press
- De la Rosa, M. (2014). Las representaciones sociales de niñas y niños sobre su experiencia como infantes. En *Investigación Educativa III y IV* (pp. 92-98). FES Acatlán
- Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Ricordi
- Delgado, B. (1998). *Historia de la infancia*. Editorial Ariel
- Delval, J. (1994/2018). *El desarrollo humano (17ª reimpresión)*. Siglo XXI Editores.
- Descartes, R. (2001). *Compendium Musicae*. Editorial Tecnos
- Descartes, R. (2014). Discurso del método. En *Descartes vol. I*. Editorial Gredos
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación (3ª Edición)*. Ed. Morata
- Díaz, J.M. (2002). La educación en la antigua Grecia. En Cabanillas, J.A, y Calero C. (coords.) *Actas de las III Jornadas de Humanidades Clásicas* (pp. 93-114)
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575.
- Durán, N. D. (2017). *Pedagogía de lo corporal: el aprendizaje de las emociones en las niñas y los niños*. México: IISUE (1ª reimpresión)
- Emberly, A. (2009). "Mandela Went to China... and India Too': Intersecting Local, National and Global Musical Cultures of Childhood in South Africa." [Tesis de Doctorado, University of Washington, Seattle] recuperado de: <https://docplayer.net/52369255-Copyright-2009-andrea-emberly.html>
- Emberly, A. (2013), Venda Children's musical culture in Limpopo, South Africa. En *The Oxford Handbook of Children's Musical Cultures* (pp. 77-95). Oxford University Press.
- Emberly, A. (2014). Ethnomusicology and Childhood: Studying Children's Music in the Field. *College Music Symposium*. Ethnomusicology Scholarship and Teaching: Then, Now and into the Future. 54, 1-15

- Emberly, A. & Davhula L. A. (2016). My music, my voice: musicality, culture and childhood in Vhavenda communities. *Childhood*, 23, 438-454
- Evans, P., & McPherson, G. E. (2014). Identity and practice: The consequences of a long-term musical identity. *Psychology of Music*. doi: 10.1177/0305735613514471
- Fingerson, L. (2009). Children's Bodies. En Qvortup, J., Corsaro, W. & Honing M. (eds.) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp.217-227). Palgrave Macmillan.
- Flores, J (2017). Bosquejo histórico de la educación formal del cuerpo en México (p. 63-84). Duran, N (Coord). En *Pedagogía de lo corporal: el aprendizaje de las emociones en las niñas y los niños*. México: IISUE (1ª reimpresión)
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y sociedad*, 43 (1), 9-26.
- Gardner, H. (1998) 'Foreword: complementary perspectives on Reggio Emilia'. En C. Edwards, L.Gandini & G. Forman (eds.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Approach to Early Childhood Education*. (xv-xvii). Ablex Publishing Corporation.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Glockner, V. (2008). Infancia y representación. Hacia una participación activa de los niños en las investigaciones sociales. *TRAMAS. Subjetividad Y Procesos Sociales*, (28), 67-84. <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/478>
- Grover, S. (2014). Why Won't They Listen to Us? On Giving Power and Voice to Children Participating in Social Research. *Childhood* 11(1), 81-93.
- Guber, R. (2015). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Hannaford, C. (2008). *Aprender moviendo el cuerpo: No todo el aprendizaje depende del cerebro*. Editorial Pax México

- Harden, J., Scott, S., Backett-Milburn, K., & Jackson, S. (2000). Can't Talk, Won't Talk?: Methodological Issues in Researching Children. *Sociological Research Online*, 5(2), 104–115. <https://doi.org/10.5153/sro.486>
- Hennion, A. (1988). De una etnografía de la enseñanza musical a una sociología de la mediación. *Papers. Revista de Sociologia*, Vol. 29 (153-177). <https://papers.uab.cat/article/view/v29-hennion/pdf-es>
- Herrera, E. (2010). Ollin Yoliztli en silencio: Reportaje sobre el abandono del centro cultural. [Tesis para optar por el título de licenciatura en periodismo]. UNAM
- Hofheinz, C., de Souza, L. & Hutz, C. (2014). O conceito de felicidade em crianças. *Psico-USF, Bragança Paulista*, 19(1), 143-153.
<http://www.bibliocatalogo.buap.mx:3403/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=bfd0dc02-1edd-4a9c9598-b28b0d2a018c%40sessionmgr120&vid=4&hid=127>
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Alianza Editorial
- Jackson, Ph. W. (2001). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata (Sexta edición)
- Jacquier, M. y Pereira, A. (2010). El rol del cuerpo en el aprendizaje del lenguaje musical. Reflexiones acerca del aporte de la cognición corporeizada. Seminario Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música. ZIAP2 y Cátedra de Educación Auditiva-UNLP, La Matanza.
- James, A. (2008). Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist*. 109, 261 – 272.
- Köckenberg, H. (2003). *Las niñas y los niños necesitan moverse*. Ediciones Mensajero.
- Le Breton, D. (1995). *Antropología del Cuerpo y Modernidad*. Ediciones Nueva Visión
- Le Breton, D. (1999) *Las pasiones ordinarias: Antropología de las emociones*. Ediciones Nueva Visión.

- Le Breton, D. (2000). El cuerpo y la educación. *Revista Complutense de Educación*. 11(2), 35-42.
- Le Breton, D. (2010). *Cuerpo Sensible*. Ediciones/metales pesados
- Logatt, C. A. (2016). ¿Cómo influyen las emociones en el aprendizaje?. *Revista gratuita de Neurociencias y Neurosicoeducación*, 83, 6-7
- https://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2016/05/Descubriendo_el_cerebro_y_la_mente_n83.pdf
- Luna, A. S. (2019) Felicidad en la escuela ¿Qué dicen las niñas y los niños?. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Año VI, N° <https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/697/940>
- Lupano-Perugini, M. y Castro-Solano, A. (2010). Psicología Positiva: Análisis desde su surgimiento. *Ciencias Psicológicas*, IV (1), 43-56.
- Magallañes, G. (2010). La experiencia de práctica placentera en la vida escolarizada y no escolarizada. En Scribano, A. y Lisdero, P., (Coords.). *Sensibilidades en Juego: miradas múltiples desde los estudios del cuerpo y las emociones (151-168)*. CEA-CONICET.
- Magallañes, G., Gandía, C. y Vergara, G. (Comps.) (2014). *Expresividad, creatividad y disfrute*. Estudios Sociológicos Editora.
- Martin, A.J., Collie, R.J., & Evans, P. (2016). Motivation and engagement in music: Theory, research, practice, and future directions. En J. Fleming., R. Gibson & M. Anderson (Eds.). *The arts, motivation and engagement: How the arts makes a difference (pp. 169-185)*. Routledge.
- Martínez, L. (2011). *Mi experiencia profesional para mejorar el desarrollo integral de los alumnos en las escuelas de música del Centro Cultural Ollin Yoliztli*. [Informe académico de actividad profesional para obtener el título de licenciatura]. UNAM.

- Mastache, K. (2010). *Una etnografía en la Escuela Nacional de Música: donde la Institución propone y los alumnos disponen. Prácticas y creencias musicales en voz de sus estudiantes* [Tesis de licenciatura en etnología]. Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Maturana R., H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Ed. Dolmen Ensayo
- Maturana. H. y Verden, G. (2003). *Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo humano desde el patriarcado a la democracia*. JCSAEZ editores
- Mayall, B. (1994). *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. Falmer Press
- McLeod, A. (2008). *Listening to Children*. Jessica Kingsley Publishers
- Minks, A. (2002). From Children's Song to Expressive Practices: Old and New Directions in the Ethnomusicological Study of Children. *Ethnomusicology*, 46 (3): 379-408.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Nava, J.M. y Méndez, M. (2015). La escuela y la felicidad: La perspectiva de los adolescentes. Conferencia: XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua.
- Nettl, B. (1995) *Heartland excursions: Ethnomusicological reflections on schools of music*. University of Illinois Press
- Netl, B. (2010). Music Education and Ethnomusicology: A (usually) Harmonious Relationship. Discurso de apertura en la 29ª conferencia de la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME). China.
- Nietzsche, F. (2014). Genealogía de la moral. In *Nietzsche vol. III* (pp. 11–148). Gredos.
- Nolas, S.; Aruldoss, V. y Varvantakis, C. (2019). Learning to listening: exploring the idioms of childhood. *Sociological Research Online*, 24 (3), págs. 394-413. Recuperado de <http://research.gold.ac.uk/id/eprint/24589/>
- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano*. Pearson, (4ta edición).

- Palacio, J. A. (Comp.) (2015). *Cuerpo y educación: Variaciones en torno a un mismo tema*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Palacios, L. (2013). *Cultura oral, cultura escrita: Configuración de un modelo mexicano de educación musical*. Actas ECCoM Vol. 1 “Nuestro Cuerpo en Nuestra Música. 11° ECCoM”. (pp. 231 - 236) www.sacom.org.ar/actas_eccom/indice.html
- Palacios, L. (2015). *Las experiencias formativas de la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza Ollin Yoliztli a partir de la tradición oral y la tradición escrita*. Actas de ECCoM. Vol. 2 N° 1, “La Experiencia Musical: Cuerpo, Tiempo y Sonido en el Escenario de Nuestra Mente. 12° ECCoM”. Isabel C. Martínez, Alejandro Pereira Ghiena, Mónica Valles y Matías Tanco (Editores). Buenos Aires: SACCoM. pp. 193-199
- Palacios, L. (2016). *La mirada etnomusicológica y sus posibles aportaciones al campo de la educación musical*. Actas del Primer Congreso de Etnomusicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. “Problematizar en la brecha. Tensiones disciplinarias en torno a la comprensión de las prácticas musicales”, 24 al 26 de noviembre de 2016 (en proceso de publicación).
- Palacios, L. (2018). *Educación musical en la frontera de la oralidad y la escritura. El caso Ollin Yoliztli*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional – UNAM.
- Palacios, L. (2021). *Hacia una Educación Musical Integral, Intercultural e Incluyente*. En Estrada, Luis Alfonso, Laura Gutiérrez & Federico Sastré (Coeds.). *La Educación Musical en el Nivel Básico en México: Retos y Propuestas*. (Primera edición, 178-194). Facultad de Música, UNAM.

- Palacios, L., Ruiz, M. y Payán, M. (2021). Gestión de la educación, los saberes y las prácticas artísticas desde una institución multicultural hacia la universidad pluridiversa. 2º. *Congreso Iberoamericano Virtual de Gestión Cultural y Promoción Cultural*. México. UACM.
- Papalia, D., Wendkos, A. y Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia* (11 edición). México: McGraw Hill.
- Paradise, R. (1994). Etnografía: ¿Técnicas o perspectiva epistemológica? En Rueda Beltrán Mario et. al. *La etnografía en educación: Panorama, prácticas y problemas* (pp. 73-81). CISE-UNAM.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología* 27, 81-102
- Plan de estudios de Iniciación a la Música Clásica (2002). Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza. México: Secretaría de Cultura- Gobierno del Distrito Federal.
- Plan de estudios de Iniciación a la Música y Danza Tradicional (2002). Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza. México: Secretaría de Cultura- Gobierno del Distrito Federal.
- Planes de estudios de Licenciatura de la Escuela Vida y Movimiento (2002). Centro Cultural Ollin Yoliztli. México: Secretaría de Cultura- Gobierno del Distrito Federal.
- Platón. (2018). Fedón. En *Platón Diálogos* (Vol. II, págs. 219-301). Gredos.
- Qvortrup, J. (ed.) (2005). *Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Culture*. Palgrave Macmillan
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.).
- Reynoso, K. M. (2008). *Caracterización del síndrome de sobreentrenamiento en músicos estudiantes de nivel licenciatura*. [Tesis de doctorado, Universidad Iberoamericana]. https://www.academia.edu/38322882/Caracterizaci%C3%B3n_del_s%C3%ADndrome_d

e_sobrentrenamiento_en_m%C3%BAasicos_estudiantes_de_nivel_licenciatura_Tesis_doctoral

- Robinson, K. (2018). *El elemento: Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Debolsillo
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rodríguez y Rodríguez, F (1925). El método Decroly. En *Tomo XVII, memoria 16°*. Junta para la ampliación de estudios e investigaciones científicas.
- Rubio, C. H. (2021). Hábitos en el aula: Micro-experiencias. En Estrada, L. A.; Gutiérrez, L. E. y Sastré, F. (Coeds), *La Educación Musical en el Nivel Básico en México* (pp. 251-263). UNAM-Facultad de Música
- Russi, B. (1998). Grupos de discusión: de la investigación social a la investigación reflexiva. En Galindo, J. (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 75-116). Pearson Educación
- Shifres, F. (2007). Poniéndole el cuerpo a la música: Cognición corporeizada, movimiento, música y significado. 3° Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales (JIDAP). Facultad e Bellas Artes-UNLP, La Plata.
- Shifres, F. (2015). El pensamiento musical en el cuerpo. *Epistemus-Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*. Vol. 3 (1) 45-56.
- Shifres, F. y Gonnet, D. (2015). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemus. Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*, [S.l.], v. 3, n. 2, pp. 51-67, dic. 2015. <https://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus/article/view/2971>
- Smith, A.; Taylor, N. y Gollop, M. (2010). *Escuchemos a las niñas y los niños*. Fondo de Cultura Económica.

- Scharagrodsky, P. y Southwell, M. (2007). *El cuerpo en la escuela*. Ministerio de Educación, ciencia, y tecnología.
- Spruce, G. (2015). Music Education, Social Justice, and the “Student Voice”: Addressing Student Alienation Through a Dialogical Conception of Music Education. En Benedict, Schmidt, Spruce y Woodford, *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*. (pp. 287-301). New York: Oxford University Press
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós
- Thoilliez, B. (2011). How to Grow up Happy: An Exploratory Study on the Meaning of Happiness from Children’s Voices. *Children Indicator Research*, 4 (2), 323–351. Doi: 10.1007/s12187-011-9107-5.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de las niñas y los niños*. Graó
- Tonucci, F. (2002). *Cuando las niñas y los niños dicen basta*. Graó
- Touriñan, J. y Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación: Educación “por” la música y educación “para” la música. *Teoría de la Educación*, 22 (2), 151-181.
- Untoiglich, G. (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz: La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Noveduc
- Uprichard, E. (2008). Children as ‘being and becomings’: Children, childhood, and temporality. *Children & Society*, 22(4), 303–313.
- Urbina, J. E. (2016). El arte de aprender con pasión. Como aprenden los estudiantes universitarios cuando estudian con pasión. *Revista Encuentros*, Universidad Autónoma del Caribe, 14 (01), 15-29.

- Vargas, G.; López, I. y Shifres, F. (2007) Modalidades en las Estrategias de la Transcripción Melódica. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (Eds.) Música y Bienestar Humano (Actas de la VI Reunión de SACCoM). Buenos Aires. SACCoM. Pp. 67-73.
- Vilchis, I. (2007). *Danza y música ¿En educación primaria?*. Tesina de Licenciatura en pedagogía: UNAM
- Willems, E. (2011). *El oído musical: La preparación auditiva los niños*. Paidós Educador
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Paidós.
- Zarza, F.; Casanova, O. y Orejudo, S. (2016) Estudios de Música en los conservatorios superiores y ansiedad escénica en España. *Revista Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 13 pp.50-63

Índice de figuras

Figura 1 Centro Cultural Ollin Yoliztli, después de su inauguración en 1979	98
Figura 2 Bosquejo de un primer mapa curricular.....	109
Figura 3 Bosquejo del mapa curricular a partir de la descripción de Evelyn Groesh.....	110
Figura 4 Mapa Curricular del Plan de Estudios de Iniciación a la Música Clásica 2002	112
Figura 5 Mapa Curricular del Plan de Estudios de Iniciación a la Música y Danza Tradicional Mexicana 2002	113
Figura 6 Plan de estudios actual de la EIMD.....	114
Figura 7 Conferencia del maestro Albino López Nava y músicos invitados de Tixtla Guerrero durante los talleres previos al fandango 2018	125
Figura 8 Talleres de ensamble instrumental, danza y pintura de tarimas previos al fandango 2018	126
Figura 9 Fandanguito 2018	127
Figura 10 Actividad de relajación en clase de Expresión Corporal.....	129
Figura 11 Clase de Expresión Corporal	131
Figura 12 Clase de vihuela de la maestra Nadia Salmerón, grupo de primer grado	135
Figura 13 Clase de danza de la maestra Ana María Ortega. Posición del cuerpo al escuchar la palabra “amarillo”.	137
Figura 14 Clase de Danza Tradicional grupo de segundo grado del maestro Armando Guerra.139	
Figura 15 Ejercicio de vocalización en clase de conjuntos Corales, grupo de segundo grado ...	142
Figura 16 Primer mural de la EIMD	146
Figura 17 “Kuikayotlán” Mural de la Escuela de Iniciación a la Música y la Danza.....	148
Figura 18 Estudiantes buscando participar durante una clase de solfeo.	199
Figura 19 Qué quieren expresar los niños y las niñas de la EIMD	199
Figura 20 Interacción en actividades grupales.....	207

Índice de tablas

Tabla 1 Primeros tipos de estudios sobre las niñas y los niños.....81

Tabla 2 Intereses que motivaron los estudios sobre las niñas y los niños.....82

Anexos

1. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado padre, madre o tutor, soy estudiante de la maestría en Educación Musical que se imparte en la Facultad de Música de la UNAM. Me encuentro realizando un estudio etnográfico que busca escuchar las voces y las reflexiones de los niños que estudian en la Escuela de Iniciación a la Música y la Danza (EIMD) en relación a los significados que ellos atribuyen a su experiencia de aprendizaje musical.

A través de la observación de clases, eventos, y la interacción que los niños tienen en los diferentes espacios que conforman la escuela, (patio, pasillos, salones, etc.) podré realizar una descripción de lo que sucede en la EIMD. Sin embargo el énfasis primordial de este estudio se centra en lo que nuestros niños dicen de esas experiencias, lo que significan para ellos, lo que buscan en el estudio de la música, lo que les motiva o lo que no les gusta. La observación y primeras pláticas con los niños comenzaron a partir de enero de 2018 (primera fase de la investigación) donde vi la gran disposición de los niños para compartir su sentir. En caso de que su hijo(a) esté en disposición de participar, solicito su autorización para poder realizar entrevistas o grupos de discusión que podrán ser grabadas en audio o video para su posterior transcripción e interpretación. La identidad de los niños será protegida en todo momento por medio de la utilización de seudónimos en caso de utilizar sus palabras en la elaboración del texto resultante de esta investigación.

La participación es voluntaria, usted y su hijo (a) tienen el derecho a retirar el consentimiento en cualquier momento. La participación no conlleva ningún riesgo, ni recibe ningún beneficio. Al concluir la redacción de la investigación, la tesis resultante podrá consultarse en la página de TESIUNAM con el título: *Los niños de la Ollin Tocan, Cantan, Bailan y... HABLAN. Significados que los niños atribuyen a su práctica formativa en la Escuela de Iniciación a la Música y la Danza.*

Si autoriza que su hijo participe, favor de llenar el talonario. Quedo a sus órdenes para resolver cualquier duda que este documento genere o ampliar la información respecto.

Marisol Bazaldúa Alarcón

email: maribazal@mail.com

AUTORIZACIÓN

Mediante la firma de este documento doy mi consentimiento para que mi hijo(a) _____ participe en la investigación descrita por Marisol Bazaldúa Alarcón que lleva por título: *Los niños de la Ollin Tocan, Cantan, Bailan y... HABLAN. Significados que los niños atribuyen a su práctica formativa en la Escuela de Iniciación a la Música y la Danza.* Por medio de la grabación de entrevistas o grupos de discusión.

He recibido copia de la descripción del estudio.

2. Ejemplo de transcripción de observación de clase y grupo de discusión en clase de conjuntos corales 2º grado

Clave:	EIMD J-07/03/19 MBA-GD 2ºTC
Fecha:	Jueves 7 de marzo de 2019
Hora:	4:50-5:40 (30 min observación de clase y 18 min. De entrevista)
Entrevistado:	Grupos de 2ºC y 2ºD de Tronco Común (TC)
Entrevistador:	Marisol Bazaldúa Alarcón
Maestro(a):	Maestra Paty de Conjuntos Corales
Registro:	Observación de clase: foto y videos Entrevista Grupal: grabación en audio
Participantes:	Maestra Paty 1. Joshua 2. Ernesto 3. Josué 4. Ana 5. Ámbar 6. Alexa 7. Aida 8. Julieta 9. Amy 10. Regina 11. Lucio 12. Ricardo 13. Daniel 14. Silvana

Antes de realizar la entrevista grupal, tuve la oportunidad de observar 30 minutos de su clase de Conjuntos Corales, la maestra me cedió los últimos 20 minutos para platicar con el grupo. Para comenzar debo comentar que había platicado previamente con la maestra Paty sobre la posibilidad de entrar a observar sus clases y ella accedió amablemente, incluso quedamos en que el día que entraría sería el jueves 7 de marzo. Sin embargo, como ella no tenía claridad con relación al tipo de autorizaciones con los que debía yo contar para videograbar (por parte de los padres de familia), me sugirió que la actividad no fuera grabada en video para evitar algún problema. Por esa

razón solamente solicité a los niños la autorización de grabar en audio al momento en el que iniciamos la plática. Durante la observación de clase permanecí en las bancas que están ubicadas en la parte de atrás del salón, haciendo anotaciones y en ocasiones tomando un breve registro fotográfico.

La clase comenzó con ejercicios de calentamiento en el que los niños realizaron estiramientos, movimientos suaves de sus cabezas (hacia la izquierda y luego a la derecha; hacia adelante y atrás, como diciendo “No” y luego diciendo “Sí” con sus movimientos). Después realizaron ejercicios de respiración, para después seguir con la vocalización. En la vocalización pude observar que la maestra les pidió en unos momentos realizar juegos de manos en pareja, llevando el pulso de la vocalización. En otra de las vocalizaciones se les pidió a los niños hacer un círculo en el que tocarían la palma de la mano de su compañero de al lado (como puede observarse en la foto) y juntos tendrían que realizar movimientos con sus manos imitando la altura del sonido de la vocalización.

La siguiente vocalización se les pidió que en esta ocasión no solo movieran las manos imitando el sonido sino todo el cuerpo, así que la mayoría de los niños separaron las manos de sus compañeros, para poder tener más control de sus cuerpos al subir y bajar. En muchos casos el sonido de la voz era sustituido por risas, ya sea porque estaban teniendo dificultad en la coordinación o porque veían la cara de algún compañero que les hacía sonreír.

La clase se llevó a cabo en el salón 16 de la Escuela de Iniciación, el cual es uno de los salones grupales más amplios. En la mitad del espacio hay una gran cantidad de pupitres que limitan el movimiento de los niños, pero en la parte del frente hay espacio para poder realizar las dinámicas de movimiento e interacción propuestas por la maestra.

Al terminar la vocalización solamente se realizó un repaso rápido de tres de las piezas de su repertorio, esto para poder dejar tiempo de la clase para la plática que yo tendría con los niños.



	TRANSCRIPCIÓN	OBSERVACIONES
0:00''	<p>Grupo: Buenos días</p> <p>Maestra Paty: La maestra Marisol, quiere hacerles unas preguntas acerca de nuestra clase, y ella horita les va a decir que quiere saber.</p> <p>M: Bueno, primero que nada, les quiero pedir permiso de grabar sus voces ¿Puedo grabarles?</p> <p>Grupo: Sííí.</p> <p>M: ... Hoy quiero pedirles que platiquen algo en relación con la forma en la que aprenden en esta clase. Entonces, les voy a pedir que la persona que me quiera ayudar a decir la forma en la que aprendieron, me levante su mano y hable solo uno a la vez... (<i>Aún no he terminado de dar indicaciones y ya veo manos levantadas, le doy la palabra a Joshua</i>). ¿Cómo aprendes en esta clase y dime si te gusta o qué le cambiarías?</p> <p>Joshua: Pues... siempre aprendemos jugando y me gusta ...</p> <p>M: ¿Cómo juegas cuando aprendes aquí?</p> <p>Joshua: Mmm, con manos, con mis compañeros...</p> <p>Ernesto: Con amistad</p>	<p>JUEGO</p> <p>COMPAÑEROS</p>

3:04”	<p>M: ¡Con amistad!, o sea ¿puedes interactuar con tus compañeros Ernesto?</p> <p>Ernesto: Sí</p> <p>Josué: Yo aprendo como... igual como jugando y con mis amigos. Yo lo que le cambiaría, es que siempre estamos cantando y jugando y dejamos de ver las actividades que tiene el libro. <i>(se refiere al manual de conjuntos corales)</i></p> <p>M: Ana</p> <p>Ana: Yo aprendo conviviendo con mis amigos y mis compañeros, y a mí me gustaría cambiar que algunos compañeros luego empiezan a jugar.</p> <p>M: O sea que el cambio tiene que ver con la actitud del grupo...</p> <p>Ana: Sí</p> <p>Ámbar: A mí me gusta porque hacemos actividades, no solo estamos cantando así, también hacemos movimientos. A mí, lo que me gustaría cambiar, es que algunos compañeros no prestan atención o se distraen algunas veces en otra cosa, eso es lo que me gustaría cambiar.</p> <p>M: ¡Ay pero yo creo que eso no pasa aquí! Yo vi hoy todo bien perfecto y bien bonito. Entonces... los quiero primeramente felicitar porque lo que yo vi ahorita, fue padrísimo. A mí me hubiera gustado aprender como ustedes aprenden.</p> <p>De las personas que han hablado ahorita, me han hablado del juego, que se mueven y que tienen amigos... Alguien me podría decir desde su punto de vista, ¿por qué es importante eso para aprender música?</p> <p>Alexa: Porque podemos convivir con todo el grupo y hacer amigos.</p> <p>M: Muy bien, ¿Y eso les ayuda a aprender de otra manera o por qué les gusta?</p> <p>Alexa: Porque la clase es más divertida.</p> <p>Ximena: Porque podemos tener nuevos amigos.</p> <p>Julieta: También porque nos da más interés.</p> <p>M: En las clases donde no te mueves ¿No te interesan tanto?</p> <p>Julieta: Sí</p>	<p>JUEGO Y AMIGOS</p> <p>AMIGOS</p> <p>Ana ve negativamente que sus compañeros jueguen durante la clase</p> <p>MOVIMIENTO</p> <p>CONVIVIR CON EL GRUPO (hace la clase más divertida)</p>
-------	--	--

3:44”	<p>M: Pero te interesa más donde si te mueves.</p> <p>Julieta: Sí. ...</p> <p>Ana: Es que cuando jugamos y nos divertimos, nos interesa más. Y cuando nos interesa más, aprendemos más.</p> <p>M: ¿Hay algún lugar donde no juegues?</p> <p>Ana: En solfeo</p> <p>Grupo: ¡Nooo! Sí jugamos (<i>comienzan a dar respuestas simultáneas</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - con las pelotas - y saltamos - esos no son juegos, son ejercicios - sí, pero cuando saltamos, jugamos <p>M: Bueno, o.k., pero sí se mueven.... Amy ¿Tú tienes alguna experiencia donde juegues y aprendas o donde no juegues y sientas algo diferente?</p> <p>Amy: En solfeo</p> <p>M: ¿Qué pasa en solfeo?</p> <p>Amy: Hacemos un tren</p> <p>M: ¿Y qué es lo que aprendes con ese tren?</p> <p>Amy: Las notas musicales.</p> <p>M: O.k., bueno, vamos a regresar a la clase de conjuntos corales... De lo que hicieron ustedes ahorita ¿qué fue lo que más les gustó?</p> <p>Ámbar: Los movimientos</p> <p>M: ¿Qué movimientos?</p> <p>Ámbar: Los de “fa-do, fa-do...” (<i>canta un fragmento de una de las melodías practicadas con movimientos coreográficos propuestos por ellos</i>)</p> <p>M: ¿Y eso creen que hace mejor la clase?</p>	<p>Dewey habla de centrar la enseñanza en los intereses de los niños.</p> <p>CUANDO JUGAMOS, NOS INTERESA MÁS Y CUANDO NOS INTERESA MÁS APRENDEMOS MÁS.</p> <p>Los niños debaten sobre lo que es un juego o un ejercicio, sin embargo, consideran que “cuando saltamos, jugamos”</p> <p>MOVIMIENTO</p>
-------	--	--

5:00”	<p>Aida: Sí, porque la hace más divertida y más creativa.</p> <p>Regina: Porque así aprendemos más, aparte en las clases normales, no te mueves y nada más te aburres y en estas clases, pues sí te mueves.</p> <p>M: Cuándo dices las clases normales ¿A qué clases te refieres?</p> <p>Regina: A clases que no son divertidas</p> <p>Ámbar: Las de la escuela</p>	
5:25”	<p>Ana: En la de educación física sí te mueves.</p> <p>M: ¿Están hablando de sus clases de en la mañana ¿no?, supongo</p> <p>Ana: Sí</p> <p>Aida: También, por ejemplo, cuando hacemos ejercicios y hacemos un dibujo en los pentagramas, nos podemos grabar mejor la información. Por ejemplo, cuando cantamos la de... la letra nos la podemos aprender más rápido.</p> <p>Maestra Paty: Es que también ilustran sus partituras Mary... <i>(La maestra Paty me explica porque ilustran sus partituras...)</i> Eso es para que mediten sobre lo que dice el texto, lo comprendan mejor y puedan plasmarlo en un dibujo.</p> <p>M: Muéstrame Aida, de eso que me estás platicando y que nos cuenta la maestra <i>(Aida levanta su cuaderno mostrándome uno de sus dibujos sobre la partitura, adelantándose a lo que yo le iba a pedir)</i> Ah... ya me mostró un ejemplo de “La araña” <i>(El resto de los niños levanta sus partituras mostrándome sus dibujos)</i>. Déjenme sacarles foto a sus dibujos al final de la clase.</p> <p>Grupo: Sí</p> <p>M: Déjenlos e su banca y al final yo paso a fotografiarlos.</p> <p>Bueno, una cosa más... estábamos con que en las clases normales no hay tanto movimiento. Por ejemplo: Ámbar ¿Cuál es una de tus clases normales donde no hay tanto movimiento?</p> <p>Ámbar: En matemáticas y en inglés</p> <p>Ernesto: Este... miss, todas las clases son divertidas y cuando me enojo bailo bailes difíciles.</p>	<p>MOVIMIENTO= CREATIVO= DIVERTIDO</p> <p>EN LAS CLASES NORMALES NO TE MUEVES Y NADAMÁS TE ABURRES.</p> <p>LAS CLASES NORMALES SON LAS QUE NO SON DIVERTIDAS.</p> <p>Al final de la transcripción se encuentran los dibujos que me mostraron los niños</p>

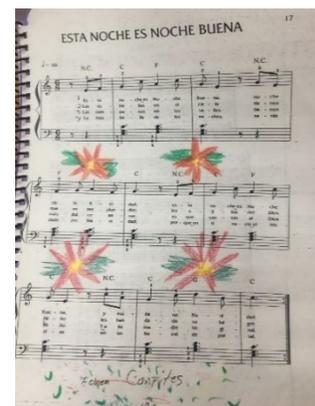
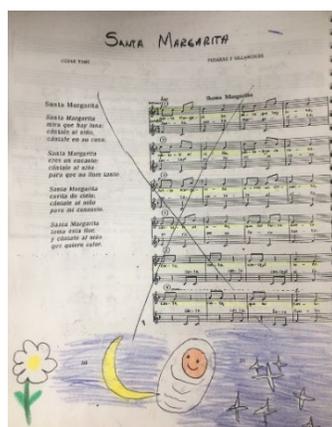
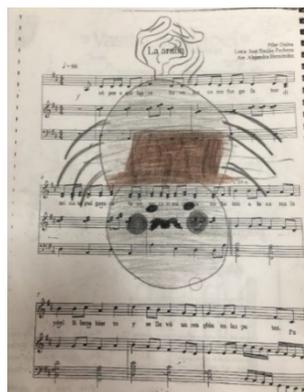
	<p>Maestra Paty: Es que Ernesto baila muchísimo.</p> <p>M: ¿Pero necesita estar enojado para bailar más?</p> <p>Ernesto: Y cuando estoy divertido.</p> <p>Lucio: Yo digo que todas las clases son divertidas porque en todos los lugares nos movemos.</p> <p>M: Y por ejemplo ¿en qué lugar tu percibes que te mueves más?</p> <p>Lucio: En educación física...</p> <p>M: En la Ollin ¿En qué clase te mueves más?</p> <p>Lucio: En danza</p> <p>M: ¿Hay alguna en donde no te muevas?</p> <p>Lucio: No</p> <p>M: ¡Qué bueno!</p> <p>Regina: Yo sé una... donde no me muevo: solfeo, a veces.</p> <p>Josué: Yo en mi escuela, en las que no me muevo es en francés, oratoria, computación, inglés, matemáticas, español.</p> <p>M: ¿En natación no te mueves? <i>(en lugar de computación entendí natación)</i></p> <p>Grupo: ¡¡Informática Miss!! <i>(me corrigen mientras se ríen)</i></p>	<p>*Lucio es de los pocos niños que mencionan estar feliz con su escuela primaria, porque no tiene tantas limitaciones y es libre de expresarse.</p> <p>SOLFEO percibido como la clase con menos movimiento por los niños pequeños.</p>
8:39”	<p>M: Ustedes ¿qué relación encuentran... entre el movimiento y aprender música?</p> <p>Lucio: Yo pienso que hay una relación porque por ejemplo cuando aprendes danza, también hay música.</p> <p>M: ¿Y si no hubiera danza? ¿no habría música?</p> <p>Lucio: Yo creo que sí, porque hay alguna música que no lleva danza.</p> <p>Ámbar: Se necesitan uno para el otro, porque si no hubiera movimiento, creo que no hubiera ritmo y si no hubiera ritmo, no hubiera música.</p>	<p>SI NO HUBIERA MOVIMIENTO NO HUBIERA RITMO Y SI NO HUBIERA RITMO, NO HUBIERA MÚSICA</p>

9:43”	<p>M: Yo los veo por lo regular, ahorita y cuando me los llevo a encontrar, los veo muy contentos. Yo no sé si hay algo en especial que los tenga contentos aquí, ¿o es normal y así siempre es su vida?</p> <p>Ana: A mí no miss.</p> <p>Aida: A mí me gusta la escuela porque podemos estudiar algo que a nosotros nos gustaría tocar. Por ejemplo, a mí me gusta el violín y también en mi escuela aprendemos música. Y yo... me gusta mucho porque aprendemos las notas, cantamos y nos movemos.</p> <p>Julieta: Pues me gusta y siempre estoy alegre, porque me gustan las clases.</p>	<p>APRENDER EL INSTRUMENTO QUE LES GUSTA. APRENDER NOTAS CANTAR MOVIMIENTO</p> <p>ESTOY ALEGRE PORQUE ME GUSTAN LAS CLASES.</p>
10:53”	<p>Regina: Siempre cuando tengo un mal día y me toca la Ollin, siempre digo en la escuela, sí ya, ya quiero llegar a la Ollin, porque veo a mis amigos.</p> <p>Ámbar: Eso te mejora</p> <p>Regina: Sí (<i>riéndose</i>)</p> <p>M: O sea ¿la Ollin te mejora el día?</p> <p>Regina: Sí</p> <p>M: ¿Por los amigos?</p> <p>Regina: Sí, y aparte por tocar... y por la música, lo de danza, solfeo y todo eso.</p> <p>M: ¿O sea que no te parece que es más cansado...?</p> <p>Regina: No</p>	<p>AMIGOS</p>
11:27”	<p>Ámbar: A mí me gusta más la Ollin porque llegas y no te tienen así... “terminas este trabajo y sigue este, y sigue este”. Es más relajado y con movimiento, bueno en educación física sí hay movimiento. Pero en la escuela de las clases normales todos están así escribiendo y te dicen: “cinco minutos” y te tienen así... muy presionado. Y me gusta más la Ollin porque tienes amigos y puedes platicar con ellos, pero también trabajas y te mueves. No que en la escuela nada más estás así (<i>hace la mímica de estar escribiendo</i>)</p> <p>Ana: Con la música nos divertimos más y como dijo Ámbar, el movimiento es muy importante, nos ayuda a divertirnos más que en la escuela, porque en la escuela estamos sentados.</p>	<p>Tienes amigos, puedes platicar con ellos, pero también trabajas y te mueves.</p> <p>CON LA MÚSICA NOS DIVERTIMOS MÁS.</p>

<p>12:39”</p>	<p>M: ¿Y allá no te dejan moverte?</p> <p>Ana: A mí sí.</p> <p>Otros mencionan: “A mí no”, A mí no. “A mí tampoco”</p> <p>Ricardo: A mí me gusta más la Ollin porque me siento más libre, jugamos más y veo a mis compañeros. Y en mi escuela estoy triste.</p> <p>M: ¿En serio?</p> <p>Ricardo: No, no es cierto, pero estoy como esclavo</p> <p>M: ¿Esclavo? ¿Por qué cómo esclavo?</p> <p>Ricardo: Porque solo trabajamos y escribimos.</p> <p>Daniel: Sí, es que yo estaba en esa escuela y me cambiaron justo por eso, porque son muy estrictos (Ricardo <i>menciona: “solo en español</i>) y en realidad, yo era súper alegre, pero en esa escuela como que me fueron opacando.</p> <p>M: ¿Cómo pueden opacar a un niño?, ¿Cómo te opacaron a ti?</p> <p>Daniel: Mmm, mucha tarea y así... ni siquiera me dejaban hablar en la clase para participar y me decían... “no digas esto”, “no digas eso” ...</p> <p>Regina: Mi maestra de la escuela es bien estricta, porque luego, apenas te paras por el agua y te dice “tarea extra” o a una amiga, no trajo pluma negra y le dijo a la maestra “oiga maestra ¿no tiene una pluma que me preste?” y la maestra le dijo “tráeme tu cuaderno para ponerte tarea extra”.</p> <p>...</p>	<p>EL MOVIMIENTO NOS AYUDA A DIVERTIRNOS...</p> <p>EN LA OLLIN ME SIENTO MÁS LIBRE, JUGAMOS MÁS Y VEO A MIS COMPAÑEROS.</p> <p>ME FUERON OPACANDO Mora Teruel, F. (2016: 65) sin la emoción, nos encontraríamos deprimidos, apagados. Cuando tal apagón ocurre en el niño las consecuencias para su aprendizaje son muy negativas. El “apagón emocional” que afecta a muchos niños se relaciona con una sociedad estresada (p. 69) NO ME DEJABAN HABLAR...</p>
<p>14:20”</p>	<p>Silvana: Es que hay una frase que dice: “es mejor caminar en la oscuridad con amigos, que caminar sola en la luz”</p> <p>M: ¿Y por qué recordaste esa frase ahorita?</p> <p>Silvana: Es que como estábamos hablando de que es más divertido acá por estar con los amigos. Recordé esa frase.</p> <p>M: ¿En dónde la escuchaste está muy bonita?</p> <p>Silvana: En YouTube. (<i>se ríe</i>)</p>	<p>Silvana regresa al tema de lo que le parece divertido en su experiencia de aprendizaje en esta clase o esta escuela</p>

15:40	<p>M: ¿Entonces a que se debe que sienten que tienen más amigos aquí que en la escuela “normal” como dicen?</p> <p>Ámbar: Porque en la escuela estas como esclavizado, solo escribes y si te paras por algo: “No platique con alguien”. ... te quitan las firmas y sin esas firmas te ponen cinco, y eso es muy feo, o no te dejan participar...</p> <p><i>(en ese momento comienzan a hablar varios niños al mismo tiempo sobre sus experiencias respecto al tema, pero no se entienden todas las conversaciones)</i></p> <p>Regina: Porque luego hay amigos falsos en la escuela, como pasas más tiempo allá en la escuela. Les dices ¿quieres ser mi amiga?, y te dice sí, a la mera hora se pelean y te quedas sola.</p> <p>M: ¿Y aquí no hay amigos falsos?</p> <p>Grupo: NO, NO...</p> <p>-Allá te rompen tus cosas, me rompieron mi cubo rubik</p> <p>M: <i>(dirigiéndome a la maestra Paty)</i> ¿Todavía tenemos tiempo?</p> <p>Maestra Paty: Ya no.</p> <p>M: Chicos, les agradezco mucho, luego busco más tiempo para seguir platicando.</p>	<p>DISCIPLINA vs LIBERTAD (Tarea como castigo)</p> <p>AMISTAD</p>
-------	--	---

DIBUJOS REALIZADOS EN LAS PARTITURAS



3. Ejemplo de transcripción de observación de clase y grupo de discusión en clase de Conjuntos Corales 5° grado

Clave:	EIMD J-07/03/19 MBA-EG 5°MC
Fecha:	Jueves 7 de marzo de 2019
Hora:	4:50-5:40 (25 min observación de clase y 25min. De entrevista)
Entrevistado:	Grupos de 5°A y 5°B de Música Clásica (MC)
Entrevistador:	Marisol Bazaldúa Alarcón
Maestro(a):	Maestra Paty de Conjuntos Corales
Registro:	Observación de clase: foto y videos Entrevista Grupal: Audio
Participantes:	<p>El salón estaba prácticamente lleno, aproximadamente eran 30 alumnos. Pero solo participaron 9 de ellos, aunque los demás comentaban entre ellos sobre las respuestas que escuchaban de sus compañeros. Estos dos grupos fueron previamente entrevistados por separado durante sus clases de solfeo a inicios del 2018.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ernesto 2. Sofía 3. Johanna 4. Claudio 5. Ivy 6. Silvana 7. Diego 8. Sara 9. Alejandra



Platiqué con la maestra para poder observar su clase y ella accedió, sin embargo, me pidió no realizar grabación en video de frente a los niños, si no que me colocara en la parte de atrás del salón, por precaución de no grabar sus caras sin permiso de sus padres. En el grupo de discusión se realizó solo grabación de audio con el permiso de los niños. Dicha entrevista grupal, se efectuó después de haber observado la clase de conjuntos corales (donde están juntos los dos grupos de 5to grado de MC) con la maestra Paty. La dinámica que pude observar en clase fue de un ambiente relajado en el que los integrantes de ambos grupos fueron llegando poco a poco al salón y ubicándose en el mismo, de acuerdo a su tesitura de voz, pero generalmente cerca de sus amigos o amigas con los que mejor se llevan. Esta dinámica entre el cambio del grupo que salió y la llegada del nuevo grupo, llevó cerca de 5 minutos. En ese tiempo los estudiantes que iban llegando al salón, platicaban con los compañeros(as) que tenían a su lado. Al haber ya cerca de 30 estudiantes, se lograba escuchar, pláticas y risas que se confundían en el salón.

Debo comentar que, en las entrevistas grupales e individuales realizadas con anterioridad a algunos de los integrantes de estos grupos, ellos mismos me comentaron que esta era una de sus clases favoritas, por el hecho de poder escuchar sus voces en armonía con las voces de los otros compañeros y por el repertorio que conocían. De hecho, una de las niñas de este grupo (Angélica), eligió estudiar en el área de MC para poder continuar tomando la clase de coro con esta maestra.

Descripción de la clase

Una vez que parecían estar la mayoría del grupo dentro del salón de clase, la maestra Paty se colocó al frente del grupo y comenzó a cantar una nota con la letra “u” de manera suave, en ese momento, los chicos dejaron de platicar y comenzaron a imitar la nota que estaba emitiendo la maestra. Esta parece ser una señal que el grupo ya identifica para tomar sus posiciones y comenzar la clase. Mientras que la maestra va cambiando de nota, comienza a realizar movimientos que los

estudiantes imitan (como movimiento circular de hombros hacia atrás y hacia delante). Llega el momento en que dejan de emitir sonidos para seguir solo con los movimientos que cumplen con la función de buscar la relajación corporal. Como parte de este momento de relajación los integrantes del grupo se colocan en fila en la que dan un pequeño masaje al compañero que tienen delante de ellos. Una de las niñas dice a su compañera “Que bárbara, estás súper tensa. Te va a caer muy bien el masaje”. También se escuchan otras pláticas en voz baja mientras realizan el pequeño masaje.

Aproximadamente 5 minutos después de los movimientos de relajación y estiramientos, la maestra se dirige al piano y comienza la vocalización con boca cerrada, los alumnos permanecen de pie con la vista al frente, después de 3 ejercicios de vocalización, se les da la indicación de continuar vocalizando en pareja (algunos hacen grupos de 3, 4 y hasta 5 personas) al hacer esta vocalización, los niños ponen las palmas de sus manos frente a las palmas de sus compañeros y mueven las manos hacia arriba y hacia abajo dependiendo la melodía de la vocalización que realizan. En el siguiente ejercicio hacen juego de palmas marcando el pulso de la vocalización. Lo que se percibe es el intercambio de miradas y sonrisas mientras cantan su vocalización y se organizan para realizar su juego de palmas. En el grupo de los niños, hay en la esquina que está atrás del salón un grupo de cinco estudiantes que solo juega y no canta. En la parte de adelante, frente al piano pude observar a una niña (Aline) que realiza el ejercicio en pareja, pero no mantiene contacto visual con su compañera.

Tras dos vocalizaciones con juego de manos, la maestra Paty dice “Todos en una línea”, en ese momento voltean hacia el frente y ponen las palmas de sus manos hacia los lados, tocando la palma del compañero que quedó a su lado y en esta última vocalización no solo levantan y bajan las manos, sino que lo hacen con todo el cuerpo.

Terminando la vocalización entonaron una melodía de su repertorio a dos voces; “Cuando mi barco navega” y al terminar, la maestra me da la oportunidad de pasar al frente a comenzar la entrevista grupal y me presenta con el grupo:

	TRANSCRIPCIÓN	OBSERVACIONES
0:002	<p>Maestra Paty: <i>(Al terminar la clase, la maestra Paty me presenta con el grupo)</i></p> <p>La Maestra Marisol Bazaldúa, ya la conocen. Recuerden que ella está realizando su proyecto de maestría, es su segundo año, ya va a terminar; y su proyecto es sobre ustedes. Les va a hacer varias preguntas, por favor contesten con toda sinceridad... <i>(Los niños comienzan a aplaudir)</i></p> <p>M: Muchas gracias a todos, pido permiso a ustedes para grabar sus voces <i>(Sonríen y asienten con la cabeza y otros responden audiblemente que sí)</i> y... ya platicué con todos ustedes el año pasado cuando entraron a cuarto. Las preguntas en ese momento eran ¿por qué habían elegido Clásico?, ¿por qué habían elegido sus instrumentos? o ¿por qué habían ingresado a esta escuela? Ahorita, con todas las respuestas que ustedes me han dicho y con todas las cosas que he observado en diferentes eventos, más o menos ya sé que muchos de ustedes están contentos estudiando en esta escuela por diferentes razones. Y si alguno de ustedes está aquí poco contento o poco feliz, me gustaría saber ¿Por qué continúa en la escuela? ¿Hay alguno de ustedes que no esté tan conforme con la que esté aprendiendo?</p> <p>G: <i>(Nadie responde)</i></p>	<p>Por esta pregunta, una de las alumnas se quedó al final de la entrevista a platicar conmigo sobre su experiencia particular, registrada en una nueva entrevista.</p>
1:19”	<p>M: ¿A todos les gusta como están aprendiendo aquí en la escuela?</p> <p>G: <i>(Se escuchan murmullos, todavía ninguno se expresa frente al grupo, pero sonríen y me indican con la cabeza que sí están contentos, otros me indican con el pulgar hacia arriba y alguien más que no logro identificar solo emite una larga “Mmmm” como dudando la respuesta.)</i></p> <p>M: Bueno, alguien me podría decir, de lo que aprenden ¿qué es lo que los hace estar contentos aquí?</p>	

1:25”	<p>Ernesto: Mis amigos (<i>Contestó uno de los niños que se encuentra en la parte de atrás y que formaba parte del grupo de cinco niños que no cantaba durante las vocalizaciones y solo se reía con sus compañeros</i>)</p> <p><i>Yo para darle la palabra quiero llamarle por su nombre, sin embargo, no lo recuerdo bien y le digo un nombre distinto. El grupo comienza a reírse y el niño pone cara como de enojado.</i></p> <p>M: A ver Leo... (<i>risas de los niños</i>)... No Claudio ¿verdad? (<i>se siguen riendo, porque sigo sin atinarle al nombre y ellos corean el nombre correcto “Ernesto”</i>).</p> <p>Entonces (<i>dirijo mi mirada a Ernesto</i>) ¿Por qué te parece que es importante estar aquí por los amigos?</p> <p>Ernesto: Bueno, porque así te aburres menos. (<i>El grupo vuelve a reír</i>)</p> <p>M: Te aburres menos, ¿Quiere decir que sí te aburres?</p>	
1:59”	<p>Ernesto: A veces (<i>Sus compañeros hacen caras de pena y algunos de desaprobación por lo que dice Ernesto, otros solo sonrían, alguien más dice ¡uff!</i>)</p> <p>M: ¿Qué es lo que te aburre?... (<i>Ernesto duda en responder por lo que dirigiéndome al grupo, me parece pertinente decirles que ninguna respuesta esté mal</i>)</p> <p>No está mal lo que me diga nadie ¡eh! De hecho, no voy a usar sus nombres si ustedes no me lo permiten si en algún momento llego a reproducir esta información será solo con su permiso y usando algún seudónimo. Así que tranquilos no pasa nada... Entonces, sí hay momentos aburridos ¿Cuáles son los momentos aburridos? Porque eso podría cambiar si lo sabemos.</p> <p>Ernesto: Cuando todo se vuelve como muy repetitivo, porque siempre hacemos lo mismo.</p>	
3:03”	<p>M: Bien, en esos momentos, si estás con los amigos ¿Ya no importa la repetición?</p>	<p>La repetición es movimiento</p>

4:27”	<p>Ernesto: No... se te pasa el tiempo más rápido <i>(no se entiende lo que dice porque nuevamente se oyen risas en el grupo, Sofía tiene rato levantando la mano así que le doy la palabra)</i></p> <p>M: Lo bueno es que tu encuentras la solución a esos momentos aburridos. Sofía ¿qué me puedes platicar de tu experiencia aquí?</p> <p>Sofía: Porque son distinto tipo de personas aquí que en la escuela. Yo creo que aquí son como más amigables y menos... como criticones, porque en la escuela tienen como que esa onda de estar criticando a todas las personas y aquí no tanto.</p> <p>M: ¿Te refieres a tu escuela en la mañana?</p> <p>Sofía: sí</p> <p>M: O.k., Muchas gracias Sofía. <i>(Comienzo a notar que los niños comentan entre ellos a propósito del tema en voz baja)</i>. Alguien más de los que están comentando ¿nos quiere comentar a todos?, porque fíjense que está bien padre que yo veo que tienen grupos de amigos con los que comentan lo que ustedes piensan, eso tienen que ver con lo que dicen Sofía y Ernesto ... ¿En sus escuelas tiene una dinámica de aprendizaje diferente a la que tienen aquí?</p> <p>Grupo: Responden al unísono “Sí” <i>(levanta la mano Johanna)</i></p> <p>Johanna: La forma en la que aprendo aquí es muy diferente, porque allá... <i>(habla de su primaria)</i> el profesor no tiene... nunca se equivoca, entonces si tú lo quieres corregir ahí si te va muuuy mal. En cambio, aquí si tú dices “profesor, yo creo que ahí hay algo que está mal”, entonces sí son más abiertos. O te dejan preguntar, porque allá la maestra que tengo no me deja hacerle preguntas. <i>(Nuevamente noto que murmuran y algunos ponen cara de desacuerdo)</i></p> <p>M: ¿Alguien piensa algo diferente? <i>(veo que no se animan a hablar, les digo que se vale decir cosas diferentes si es que no están de acuerdo y que lo que digan en ese momento no será comentado con los maestros o dirección de la escuela, que guardaré sus identidades solo para mi)</i> O ¿Alguien más tiene otro motivo por el que esté contento con la forma de aprender en esta escuela? También pueden decirme lo que no les gusta...</p>	<p>Johanna habla de la prohibición para cuestionar al profesor. Menciona que ellos suelen darse cuenta cuando algo está mal y les gusta expresarlo, pero no siempre son escuchadas sus críticas. O no son bien recibidas (en su escuela primaria)</p> <p>Se consideran a sí mismos más</p>
-------	--	--

<p>5: 50”</p>	<p>Claudio: Yo creo que el hecho de estar aprendiendo un arte como la música te hace más abierto. Aquí todos, te podría decir que son mucho más inteligentes (<i>los niños del grupo se vuelven a reír, pero asienten con la cabeza y en su mayoría muestran estar de acuerdo</i>)</p> <p>Sofia: Sí, un poco sí. (<i>en ese momento el murmullo sube de intensidad y comienza a haber más manos levantadas</i>) O sea, pueden comprender como más fácilmente lo que les estás expresando.</p> <p>M: Claudio ¿tú como notas que son más abiertos o más inteligentes?</p> <p>Claudio: O sea, dejando de lado las complicaciones, aquí se nota rápidamente que si haces una pregunta, te la responden rápido porque hay una rapidez mental. Además, pienso que se nota más el criterio que tienen las personas porque... las otras personas tienen un criterio mucho más estrecho en varias cosas, y aquí todos piensan muy abierto.</p> <p>M: Dame un ejemplo de ¿cómo puedes tú pensar que alguien tenga un criterio más amplio y alguien tiene un criterio más estrecho?</p> <p>Claudio: Por ejemplo, tienes comida china, una tarántula enfrente; pues una persona con criterio estrecho, automáticamente diría “¡No, que asco!, fuera, fuera, sácalo, sácalo”, pero quizás una persona con criterio más abierto te podría decir, “bueno, quizás no me gusta, pero vamos a analizar a qué huele, cómo se ve” y a lo mejor lo prueba o tal vez dice, no huele muy feo, se ve feo.</p> <p>M: Ivy ¿estabas diciendo que no? (<i>Levantaba la mano desde la participación de Claudio, pero mostraba desacuerdo</i>) ¿Por qué piensas que no?</p>	<p>abiertos e inteligentes que los niños de sus escuelas a las que asisten por la mañana.</p> <p>Claudio considera que la capacidad de respuesta de los niños de la EIMD es más rápida “porque hay rapidez mental” además de que todos piensan muy abierto.</p>
<p>8:00”</p>	<p>Ivy: Bueno, yo creo que eso no se da en todos los casos porque puede que una persona no estudie un arte, puede estudiar otra cosa y tener un criterio más amplio en otra cosa. En vez de creer que nosotros tenemos un criterio más amplio por estudiar música, entonces no creo que esto se dé en todos los casos.</p> <p>M: Perfecto, no todos tenemos que estar de acuerdo...</p>	<p>Ivy se atreve a expresar su desacuerdo con la opinión de Claudio.</p>

9:35”	<p>Sofía: Pero, aun así, o sea cuando estas con tus amigos aquí, puedes contarles una situación familiar y pueden como ayudarte a entender qué está pasando y hasta te dan consejos; y en la escuela es como de “¿por qué me cuentas eso?, aléjate”</p> <p>M: Aquí ¿en qué momento pueden platicar con sus amigos, si casi todo el tiempo están en clase.</p> <p>Grupo: En el cambio de clases o de un salón a otro, en horas libres.</p> <p>M: Alguna vez me contaron que muchos de ustedes estaban en clásico porque NO les gusta la danza.</p> <p>Grupo: <i>(Se ríen y dicen)</i> obvio.</p> <p>M: En este caso, dejando de lado la danza ¿Hay algo que implique al cuerpo en movimiento que si les guste o ¿quién me puede platicar qué relación cree que existe entre el cuerpo y el movimiento en el aprendizaje de la música?</p> <p>Silvana: Bueno, pues para tocar tu instrumento y porque tienes que tener expresión corporal, bueno, digo... depende del instrumento que sea ¿no?</p> <p>M: Bueno, todos los que tengan que tocar un instrumento del tamaño que sea, necesitan moverse y necesitan expresarse corporalmente. ¿Alguno de ustedes tiene dificultades para expresarse corporalmente al momento de tener sus interpretaciones musicales?, <i>(Nadie contesta, así que planteo la pregunta de otra manera)</i> ¿Nadie siente por ejemplo pena para parase en un escenario y poder interpretar lo que han estudiado?...</p> <p>Sofía: Yo sí.</p> <p>M: ¿Y sientes que hay algo que pueda ayudarte a mejorarlo Sofía?</p> <p>Sofía: No</p> <p>M: ¿No hay ninguna clase...? Por ejemplo, lo que yo estuve observando que hicieron aquí de movimiento y de juego en el momento de la vocalización y del calentamiento ¿Creen que les ayude en algo?</p>	<p>Sofía continúa apoyando la idea de Claudio.</p> <p>Esas horas libres y los cambios de clase, son momentos apreciados por casi todos los niños de la escuela. Son los momentos de mayor convivencia con sus compañeros.</p> <p>El movimiento como algo benéfico en su expresión corporal al momento de tocar su instrumento.</p>
-------	---	--

11:05”	<p>Grupo: varios integrantes del grupo responden “Sí, sí”</p> <p>M: ¿En qué les puede ayudar?</p> <p>Johanna: Te relaja, terminas menos estresado...</p> <p>M: O.k., te relaja y terminas menos estresado... ¿qué más?</p> <p>Johanna: A mí me cambiaron de escuela y en la otra clase de música que tenía en mi otra escuela, en la escuela anterior, la maestra tenía una mentalidad de que <u>(es mejor) si te mueves, si juegas y si te lo aprendes con movimientos</u>, por ejemplo para marcar los pulsos, nos ponía así como un mini coreografía, y con eso también lo apliqué aquí porque me trababa con el pulso, y logré hacer que coincidiera con los batimientos. Entonces y con eso para mí fue ya más sencillo aquí y allá poderme mover.</p> <p>M: Te quedó más claro un concepto a través de un movimiento</p> <p>Johanna: Sí.</p> <p>M: O.k. ¿Alguien más me quisiera platicar para que creen que les sirva lo que hicieron antes? <i>(en la clase de Conjuntos Corales)</i></p> <p>Ernesto: <i>(Habla otra vez de que la actividad sirve para socializar con los amigos y ...no se entiende bien su respuesta)</i></p> <p>M: ¿Y no les gusta que les exijan?</p> <p>Ernesto: No, a mí me gusta estar relajado.</p>	<p>El movimiento te relaja</p> <p>Esta respuesta coincidió con la respuesta de Ana de segundo grado quien respondió casi lo mismo que Johanna.</p>
12:20”	<p>M: Aquí me han surgido en dos o en tres comentarios la respuesta de que lo que les gusta es estar relajados. ¿Alguien me puede decir por qué?, ¿Vienen estresados?</p> <p>G: Sííí <i>(Ahora se escucha que responden todos en un volumen más audible)</i></p> <p>M: ¿Vienen cansados?</p> <p>G: Sííí... también ... <i>(vuelve a contestar todo el grupo con voz fuerte)</i></p>	<p>En este momento me llamó la atención la forma en la que casi todos los integrantes de grupo contestaron al unísono que Sí venían estresados y cansados.</p>

<p>12:40”</p>	<p>M: ¿De qué... pueden venir cansados, si son muy jóvenes? (<i>Se escuchan risas y murmullos</i>) ... haber ¿tú me puedes decir? (le doy la palabra a Diego)</p> <p>Diego: Por ejemplo, la escuela es muy como cerrada... es como de: “siéntate, escucha, aprende, escribe”. En cambio, aquí es como más de: <u>“siéntate, escucha y puedes interactuar con la clase” pero es como más abierto, como más libre.</u> Pero en la otra escuela es como de siéntate ahí quieto, no te muevas.</p> <p>M: Entonces, aquí es otra escuela, pero lo que les gusta es que hay como... no sé si llamarle ¿más libertad?</p> <p>G: Ajá... sí (<i>se escuchan nuevamente voces de varios integrantes del grupo</i>) <u>Es más tranquilo</u></p> <p>Silvana: Es que aparte, en la escuela tienes como mucha parte teórica y conceptos y... como que regresas cansado de hacer ponerle actividad mental... y física. Y cuando llegas aquí pues ya no es tanto, bueno el solfeo, pero o sea es diferente. Es como un poco de tranquilidad después de todo ese movimiento de la mañana, o sea despertarte temprano y todo eso. Yo creo que sí hay un cambio.</p> <p>M: Algo en lo que entonces noté que casi todos dijeron SIII, y coincide es que es una escuela más relajada.</p> <p>Grupo: Mmm... Sí (<i>contestan, pero ya no todos al unisono, algunos lo dudan</i>)</p>	<p>En entrevistas posteriores a esta pude corroborar que la carga de trabajo que tienen los niños es muy grande. Tener doble jornada escolar y además tareas que cumplir es muy estresante para ellos.</p> <p>Identifican que la forma de aprender en la EIMD es más tranquila que sus jornadas escolares matutinas. El solfeo es visto como la asignatura más teórica y parecida a la dinámica escolar de sus escuelas primarias o secundarias. Pero no todos lo ven así, algunos hablan de actividades lúdicas en esta clase.</p>
<p>14:02”</p>	<p>M: ¿Sí hay exigencia en algunos de los casos?</p> <p>G: Sí</p> <p>M: ¿Y esa <u>exigencia está bien o no está bien?</u></p> <p>G: <u>Sí... está bien.... Es necesaria.</u></p>	<p>Están de acuerdo con la exigencia en la escuela, incluso</p>

15:25”	<p>M: Entonces... de las actividades que yo vi aquí en calentamiento, es lo que ustedes consideran relajante. El movimiento que hacen cuando vocalizan ¿Para qué les puede servir?</p> <p>G: Para relajarse ... para no lastimarte al cantar.</p> <p>Johanna: Pues yo creo que en si el movimiento, es para que nosotros sintamos como se mueve la música dentro de nuestro cuerpo, sentir el movimiento, como para distinguir cuando sube el sonido subimos nuestras manos, cuando baja el sonido, bajamos nuestras manos. Es como para asociar</p> <p>M: ¿La música está afuera o está adentro de nosotros?</p> <p>G: Está adentro (<i>todos</i>)</p> <p>M: Entonces si ustedes empiezan a sentir eso y a expresarlo con su cuerpo, lo que salga de sonido en su instrumento, pues va a tener que ver con lo que ustedes saben hacer y lo que sienten...</p> <p>Los niños que son de grados más pequeños hablan mucho de aprender jugando. Ustedes no me van a hablar tal vez de aprender jugando... pero ¿lo vivieron en alguna ocasión?</p> <p>G: Sí</p> <p>M: Ahorita ¿sienten que ya cambió la dinámica o siguen aprendiendo de esa manera.?</p> <p>G: (<i>Se dividen las opiniones</i>) algunos dicen ¡A veces!, otros ¡No!</p> <p>Sara: Antes las clases eran como muy dinámicas... y ahora son como más teóricas...</p> <p>M: Antes ¿Hace cuánto tiempo?</p> <p>Sara: Hace como dos o tres años.</p> <p>M: Cuando hablas de más dinámicas ¿qué había antes, que no hay ahora?</p>	<p>piensan que es necesaria.</p> <p>Movimiento para asociar</p> <p>Juego</p> <p>Ahora las clases son más teóricas.</p>
--------	--	--

16:19”	<p>Sara: Como más juego, más canto, más...</p> <p>M: ¿En dónde dejó de haber juego?</p> <p>S: En solfeo</p>	
17:24”	<p>M: ¿En solfeo?, ¿Y crees que tenga que ver con algo en especial? o simplemente cambio la maestra, el maestro.</p> <p>S: Pues ... supongo que es por los cambios también de maestros.</p> <p>Johanna: Pues yo lo que tengo de idea de porque dejamos de jugar, a veces también es porque ya estamos más grandes y cuando estamos chiquitos es más difícil mantener los periodos de atención; pero conforme crecemos, nos esforzamos más por mantener la atención. Y los profesores pueden aprovechar para mantener un cuaderno equipado para estudiar para los exámenes. Entonces todavía nosotros quisiéramos... no sé, por ejemplo, marcar los pulsos con las tapitas ¿no? Con una de las maestras con las que hemos estado era muy muy de eso, de dedicarnos a marcar, todo con pasarnos los trapitos con el mismo pulso, todo ¿no? Y apuntamos muy poquito, y la verdad es que todo se nos quedaba pegado. Ahora podemos aprovechar para tener todo apuntado, ya que no nos distraemos con tanta facilidad como lo hace un niño más pequeño.</p>	<p>Ahora no se distraen con tanta facilidad como un niño pequeño, pueden mantener más tiempo sus periodos de atención.</p>
18.00”	<p>Alejandra: Yo creo que igual depende como de los maestros, porque el año pasado era más como de... marcábamos el pulso con tapitas o hacíamos trabalenguas y cosas así; y ahora ya no.</p> <p>M: ¿Entonces depende más de la dinámica de cada maestro?</p> <p>Alejandra: Sí, también.</p> <p>M: ¿Qué es lo que consideran más valioso del aprendizaje en esta escuela?</p> <p>Diego: Por ejemplo, el hecho de poder tocar el instrumento puedes expresarte ... <i>(no entiendo lo que dice, pero entendí la palabra “bailando” por lo que más adelante le pregunto al respecto)</i>. Lo que a veces yo siento, lo expreso en mi instrumento, o sea, como que me desahogo.</p> <p>M: ¿Tu tocas chelo verdad?</p>	<p>EXPRESIÓN</p>

<p>18:07”</p>	<p>Diego: Sí.</p> <p>M: ¿Y te puedes expresar... me dijiste bailando?</p> <p>Diego: Sí... bueno yo o lo hago bailando, pero te puedes expresar así. (todos se ríen)</p> <p>M: O.k., Entonces para ti lo valioso es la expresividad que puedes tener a través de la música a través en tu instrumento.</p> <p>Diego: Sí</p> <p>Johanna: A mí me parece que en mi otra escuela hay como más clases y es más como complejo, es más exigente; y para mí (<i>esta escuela</i>) es como complementario. En varias las escuelas de otros países, todas las clases, las dan extras y de forma obligatoria y te complementa mucho todo lo demás. Y entonces en las escuelas (<i>en México</i>) la mayoría de las veces no tienen estas posibilidades que nos dan. Entonces tener este tipo de escuelas (<i>como la EIMD</i>) es muy útil porque te complementa, te hace ser más abierto, poderte expresar mejor y por ejemplo, si algún día nos piden pasar al frente a hablar, muchos dicen “Ay que pena, no quiero” y para mí se me ha hecho mil veces más fácil poder pasar al frente y expresar lo que sea.</p> <p>M: ¿Perdiste la pena?</p> <p>Johanna: Ajá</p>	<p>Te hacen ser más abierto y poder expresarte mejor.</p>
<p>20:20”</p>	<p>Ivy: Bueno, es que... venir aquí y aprender un instrumento, aprender a cantar o aprender solfeo; te puede abrir más puertas... podrías conseguir trabajo o tener más opciones para el futuro.</p> <p>M: Entonces tú ya estás viendo tu futuro en la música ¿Y eso te mantiene motivada a estar aquí? (<i>ella asiente con su cabeza</i>)</p> <p>Ernesto: Pues más o menos venimos porque... como que se hace más fácil, porque aquí vemos más cosas diferentes, pero al mismo tiempo son las mismas cosas...</p> <p>M: ¿Ay cómo?</p>	

<p>Ernesto: O sea, muchas cosas que vemos aquí, tienen que ver con mucha matemática y cosas por el estilo... y así es como más pasajero. Pero aparte te ayuda mucho como a lo social. Yo digo como que me divierto más echando relajo aquí que echando relajo allá en la escuela.</p> <p>M: ¿Por qué Ernesto, es tan importante lo social para ti?</p> <p>Ernesto: Ah, pues porque, en la actualidad en los trabajos se necesita más lo social, que lo que realmente vemos en la escuela, porque hay algo que se llama “The twenty first century ability”. En los requisitos para trabajar te piden muchas habilidades sociales y muy pocas cosas que vemos en la escuela. No creo que en un trabajo... te vayan a pedir saber de la historia de quien sabe qué ¿o no?</p> <p>Sofía: O del ángulo.</p> <p>Ernesto: O sea, te piden más como saber trabajar en equipo, saber relacionarte con los demás... (comienza a haber murmullos nuevamente entre los integrantes del grupo, algunos apoyando la idea y otros riéndose un poco de ella).</p> <p>M: O.k., pero... si entiendo lo que él dice. Te piden habilidades sociales y no tienes dónde practicarlas, si tienes que estas callado, escuchando y anotando ¿no?, ¿es lo que quiere decir?</p> <p>G: Ajá...</p> <p>M: ¿Alguien más tiene una idea de por qué es importante socializar en la escuela?</p> <p>Diego: Porque en sí el humano está hecho para socializar, porque en un mundo atrapado y cerrado, sería así como estar muy tenso, sin saber que hacer o a donde ir. Pero así con la socialización así con la socialización como que tienes más caminos y, por ejemplo, yo conocí esta escuela (<i>la EIMD</i>) por una prima, y si no hubiéramos socializado con esta parte de la familia, no podría haber venido aquí.</p> <p>Sofía: Además como que la vida en sí del humano en la actualidad es como muy monótona. Es como de: cuando eres bebé, te cuidan tus papás y estás todo el día encerrado en tu casa, luego vas al kínder, luego vas a la</p>	<p>SOCIALIZACIÓN</p> <p>“The twenty first century ability”.</p> <p>El ser humano está hecho para socializar.</p>
---	--

23:59”	<p>primaria, luego vas a la secundaria, luego vas a la prepa, luego vas a la universidad y luego empiezas a trabajar. O sea, no hay como ningún momento en el que estemos nosotros pensando realmente nuestras vidas, y solamente la estamos desperdiciando en tener dinero para comer, para sobrevivir y todo eso, pero realmente no la disfrutamos. O bueno, hay personas que realmente no la disfrutan y que solo empiezan a pensar en que tienen que comer, en que tienen que mantener a sus hijos, o a sus esposas o a sus esposos, y no empiezan como a disfrutar de verdad su vida, y no se dan un momento para ellos mismos. Y yo creo que aquí si tienes como una oportunidad de darte un momento contigo mismo y socializar con otras personas y tener una vida de verdad.</p> <p>M: (<i>me doy cuenta de que ha terminado la hora de clase</i>) ¿Puedo tener con un minuto más para seguir platicando?</p> <p>G: Tenemos solfeo...</p> <p>M: O.k., busco entonces otra oportunidad para seguir platicando con ustedes en otro momento. Gracias por su ayuda</p> <p>En ese momento terminamos la plática y todos comienzan a salir de salón. Yo me acerco a la maestra Paty para darle las gracias, y se acerca Aline (alumna de ese grupo) y me comenta que ella no está de acuerdo con lo que sus compañeros dijeron en relación con la socialización en la EIMD, pues ella no tiene amigos aquí. En ese momento comienza una nueva platica solo entre Paty, Aline y yo.</p>	

4. Ejemplo de transcripción de observación de campo. Entrevista para la elaboración del mural escolar”

Este registro se llevó a cabo el lunes 15 de octubre de 2018 en el patio que se encuentra al interior de la Escuela de Iniciación a la Música y a la Danza. Como antecedente, el viernes anterior a esta fecha, la maestra Vicky Montiel, directora de esta escuela me comentó que el lunes siguiente, vendrían unos estudiantes de la UAM Xochimilco, quienes estaban encargados de completar el mural que se encuentra en el patio de la EIMD. La intención de su visita sería la de recopilar ideas provenientes de los alumnos, padres y maestros que puedan representar lo que para ellos simboliza la escuela. Así que se organizó una entrevista grupal que se efectuaría a las 4:00 p.m., con el fin de escuchar de viva voz a la comunidad EIMD.

En otras ocasiones mi papel había sido el de quien hace las preguntas o dirige la actividad, sin embargo, en esta ocasión acudí como parte de la comunidad y con la autorización de la dirección para realizar un registro en video de la entrevista organizada y dirigida por los estudiantes de la UAM. Lo relevante para mi investigación es que en este momento que solo fungí como observadora, las respuestas que las niñas y los niños, padres y maestros realizaban, fueron un reforzamiento a la información que había logrado obtener por medio de entrevistas personales y grupos de discusión. Varios de los alumnos más participativos en este encuentro fueron los mismos que habían solido expresar sus ideas en las pláticas grupales conmigo y sus respuestas coincidieron con lo que había podido recabar hasta el momento.

La entrevista se efectuó en el patio central —espacio donde se llevan a cabo las convivencias importantes para la escuela como el fandango, el día de muertos, la posada, la convivencia del día del niño y algunas de las presentaciones de fin de semestre de varias clases—. En un día normal, es el escenario donde se pueden observar niños atravesando para cambiar de un salón o de una clase a otra, jugando cuando tienen alguna hora libre o platicando con sus compañeros. En el piso del patio hay dibujado un gran pentagrama de colores en el que los grupos de sensibilización suelen saltar sobre líneas o espacios al escuchar el nombre de las notas. La fachada, las paredes y muros de la escuela se encuentran pintadas de color blanco, solamente en una esquina frente a las escaleras que bajan al patio hay colores distintos que integran el mural de la EIMD.

Al momento de mi llegada el maestro Julio (subdirector de la EIMD) y los prefectos, ya había ayudado a organizar un pequeño grupo de padres de familia (aproximadamente 12), algunos maestros y alumnos (entre los que distinguí un grupo de sensibilización 2, un grupo de segundo de solfeo, un grupo de tercero y algunos niños de quinto grado). Todos ellos estaban sentados con la vista hacia el mural y frente a ellos se colocaron un grupo de 10 estudiantes de la UAM, quienes después de ser presentados por el subdirector comenzaron a realizar las preguntas pertinentes para obtener las ideas de lo que podrían diseñar para el futuro mural.

TRANSCRIPCIÓN	Observaciones
<p>UAM 1: Nosotros venimos de la UAM Xochimilco, somos estudiantes de 8vo trimestre, y nuestro proyecto de este trimestre es realizar una obra de gran formato, en este caso es un mural. Esta escuela es un espacio en el que ustedes están casi toda la semana, bueno... podrían decir que se la pasan más tiempo aquí que en sus casas. Por eso queremos que nos den ideas de lo que les gustaría ver en este espacio que están ocupando. ¿Qué sienten cuando vienen a su escuela?, ¿qué sienten cuando ven el mural? Para eso va a ser esta junta porque este es un espacio que ustedes van a habitar, que ustedes están ocupando y entonces les tiene que gustar, queremos que sea parte de su identidad. Entonces no se si alguien quiera comentar ¿qué sienten cuando ven el mural o qué les gustaría ver en él?"</p> <p><i>(En ese momento comienzan a oírse murmullos, las niñas y los niños comentan entre ellos en voz poco audible y la actividad comienza sin haber un orden claro en la forma de participar... después de unos segundos comienzan a escucharse palabras que dicen lo que les gustaría ver en el mural.)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - danza - flamenco - más instrumentos - notas musicales - una clave de sol o una clave de fa - una niña con un vestido de danza. - percusiones. 	<p>Para mí este ejercicio fue muy valioso ya que las representaciones que las niñas y los niños tienen de la música y su experiencia de aprendizaje en esta escuela, serían plasmadas de manera plástica en un mural. La participación de maestros y padres de familia me pareció muy enriquecedora, pues pude captar la forma de articular los discursos de cada uno respecto a la EIMD, además de que me pareció un espacio de diálogo en el que tanto niños como adultos pudieron expresar sus ideas en torno a los temas planteados.</p> <p>En esta ocasión permanecí más como observadora que como maestra o entrevistadora. Fue una experiencia distinta, ya que tuve la oportunidad de captar más detalles de lo que sucedía en las expresiones de los rostros de los participantes en la junta.</p> <p>La participación de las niñas y los niños cuando es una dinámica nueva, suele ser discreta en un inicio, pero conforme van sintiendo confianza en el ambiente buscan participar de manera más segura</p>

<p>- talentos</p>	
<p>UAM 1: Y por ejemplo... ¿qué les gusta de venir aquí?</p> <p>N 1: ¡Estar con mis amigos!</p> <p>N 2: Tener clases</p> <p>UAM 1: <i>(repite la frase de la niña)</i> “tener clases” ... pero ¿por qué?, ¿porque aprendes o porque estas con tus amigas?</p> <p>N 2: Porque aprendo</p> <p>UAM 3: ¿Qué te gusta aprender?</p> <p>N 2: Bueno es que tengo cinco clases en esta escuela... (pensativa)</p> <p>UAM 3: Y de esas cinco clases ¿qué es lo que más te gusta?</p> <p>N 2: <i>(La niña pone cara de confusión y después responde poniendo sus manos al frente mientras dice enfáticamente)</i> “Ay no” <i>(mostrando que en ese momento no diría cuál es su preferencia)</i></p> <p><i>(Los asistentes comienzan a reír por la manera de responder de la niña y se escuchan comentarios que dicen)</i> “claro que no lo va decir, pues están sus maestros presentes”. <i>(Se vuelven a escuchar risas. Y se comienza a escuchar la voz de otros niños que hablan simultáneamente, pero entre las voces que destacan se logra entender):</i></p> <p>N 4: A mí me gusta más solfeo</p> <p>N 5: <i>(Levanta la mano y menciona que a su compañera que tiene al lado le gustaría que en el mural hubiera una bandera de México.)</i></p> <p>UAM 1: Pues sí, no estaría mal... (se escucha otra voz de niño diciendo, “es que estamos en México”)</p> <p>N 6: A mí me gusta más conjuntos corales porque me da paz y me gusta trabajar en grupo.</p>	<p>Es importante notar que para muchos de los estudiantes la música no es el único motivo para estar inscrito en una escuela como esta. Para ellos una motivación son las amistades que han adquirido en estos espacios.</p> <p>Al responder a esta pregunta varios de las niñas y los niños mencionan clases grupales como solfeo y conjuntos corales. En coincidencia con las respuestas que he obtenido en las entrevistas grupales e individuales. Las razones que ellos dan están enfocadas al resultado musical de trabajar en grupo, porque “oyen armonías” y porque se apoyan de otros compañeros para sentirse más seguros, o porque son clases donde pueden socializar, jugar y aprender al mismo tiempo.</p> <p>Para Abram Maslow, la motivación está ligada con aquellas necesidades del individuo que no están satisfechas (como las necesidades fisiológicas, de seguridad, sociales, de autoestima o autorrealización). La motivación puede ser intrínseca o extrínseca.</p> <p>Esta respuesta la identifico con una motivación intrínseca por autorrealización</p>

<p>N 4: A mí lo que me gusta de esta escuela es que se pueden descubrir talentos.</p> <p>UAM 1: <i>(repite la palabra “talentos” haciendo notar a sus compañeros de la UAM que esa palabra ya se había escuchado con anterioridad. Los demás alumnos de la UAM toman nota en sus libretas. Hace otra pregunta refiriéndose a las paredes que las instalaciones.)</i></p>	<p>Cuando las niñas y los niños hablan de sus asignaturas favoritas comienzan a surgir las mismas categorías que yo he venido encontrando durante las observaciones y pláticas con las niñas y los niños:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ME DA PAZ ● TRABAJAR EN GRUPO ● DESCUBRIR TALENTOS
<p>- ¿Les gusta que esté así todo blanco?</p> <p>Niños: ¡¡¡¡NOOOOO!!! <i>(Se escuchan las voces de las niñas y los niños al unísono y con un volumen de voz más alto de que lo que estaban hablando en la parte anterior de la conversación)</i></p> <p>UAM 3: ¿Qué colores les gustaría ver y por qué?</p> <p><i>(Se escuchan todo tipo de colores al mismo tiempo) - Rojo, Negro, Azul, Morado, Verde, Negro...</i> <i>(Hasta este momento de la reunión, el subdirector acerca un micrófono y un amplificador para que la conversación pueda llevarse a cabo con más orden.)</i></p> <p>UAM 3: Si ustedes pudieran elegir un solo color para representar a la escuela cuál sería y por qué?</p> <p>N2: Negro, porque es rockero.</p> <p>N 3: Amarillo, porque representa felicidad y alegría.</p> <p>N 6: Verde, porque es el color que está afuera y para que combine.</p> <p>N 7: Un arcoíris, pero con negro.</p>	<p>Lo que observo en este tipo de cuestionamientos es la diversidad de gustos y manera de expresarse de las niñas y los niños. Pues hay algunos que están tomando la actividad con mucha seriedad y otros que responden a manera de juego, sin embargo, aun así, están expresando su opinión. Había un pequeño grupo de niños que insistían en el color negro “porque es rockero”, aun sabiendo que ese género musical no es impartido en esta escuela. Pero muchos de ellos, sobre todo los adolescentes están explorando ese y otros tipos de música fuera de esta institución y varios de ellos en entrevistas mencionan que quieren aprender música para poder aplicar posteriormente sus conocimientos a “otro” tipo de música que también les agrada.</p> <p>Sin dejar de decir que les gusta aprender la MC y la MDTM.</p>
<p>UAM 2: ¿De este mural que ya está hecho cuál es su parte favorita?</p> <p>Niños:</p> <ul style="list-style-type: none"> -El violín -La partitura -El dragón y el águila <i>(refiriéndose a Quetzalcóatl)</i> -La partitura -El saxofón 	<p>En esta pregunta resulta incluso divertido escuchar como las cosas que a unos más les gustan, son las mismas que a otros les disgustan. Por ejemplo: a unos les gusta la representación de Quetzalcóatl y a otros no. Sin embargo, no se indagó más a profundidad en estas respuestas.</p>

-El avatar (*refiriéndose a la niña del mural*)

UAM 2: Ahora díganme ¿qué no les gusta del mural?

N7: La serpiente que está ahí (*Quetzalcóatl*)

UAM 2: ¿Por qué?

N 7: Solo no me gusta que esté ahí

N 8: A mí no me gusta el avatar

UAM 2: ¿Por qué?

N 8: Porque no es una cara normal.

Maestro Armando (danza): Bueno, yo tengo muy poco tiempo trabajando en esta escuela, y el mural a mí me encanta porque es muy representativo de esta belleza como artistas, que son nuestros niños. Pero hablando de la escuela, yo comenté en la dirección que a mí no me gustaba que estuviera tan blanco, porque me remitía como a un hospital ¿no?.

Siendo que aquí lo que más florece es la creatividad, tanto de los profesores que estamos en cada uno de los salones, sea de música, danza clásica, contemporánea, teatro, expresión; pero nuestra principal inspiración son ellos (*señalando a las niñas y los niños*). Aquí veo que la mayoría de las niñas y los niños que están presentes son las niñas y los niños chiquititos que igual se están integrando apenas en esta escuela, pero sus palabras son oro puro. Yo creo que para que ustedes tuvieran algo más de inspiración y aterrizaran las ideas que ellos les están dando, yo los invitaría a que pasaran un mínimo de tiempo a sensibilizarse a algunas de las clases para que ustedes vean sus cuerpos en movimiento, su expresión y sus instrumentos. Para que en el momento que escuchen que el niño dice: a mí me gusta el color amarillo porque me hace sentir alegre piensen como lo expresarían ustedes que son los artistas.

A mí me encantaría ver danzas tradicionales, como la figura de un tigre, de un tlacololero, de un teponaztle, de un danzante prehispánico... no sé... una jarocho que es como lo más común. Bueno, yo les hago la invitación, si algún día quieren pasar a la clase de danza para que ustedes vean la belleza de estos cuerpos en movimiento.

En este momento se resalta la importancia de los cuerpos en movimiento, ligándolo a la expresión y la expresión de manera ligada a las emociones. En los estudios recientes de neurociencias se afirma que cuanto mayor sea la emoción que produce un estímulo, mayor será el grado de neuro fusión. O en palabras de Francisco Mora Teruel “Aprender algo, si hay que aprenderlo bien, hay que hacerlo con alegría, ... pues la emoción es el sustrato que hace que el cerebro funcione bien”. En esta escuela yo he visto ligada la emoción y la alegría sobre todo con el movimiento. Y varios de los grupos lo han expresado como una de las cosas que más valoran en el aprendizaje de la música en esta escuela. Pues es un lugar donde pueden moverse.

CUERPOS EN MOVIMIENTO

<p>Maestra Alejandra (solfeo): No sé si les hayan contado un poquito a ustedes de lo que integra esta comunidad: es la música y es la danza y muy importante los elementos tradicionales que son como la base a partir de lo que podemos hacer todo lo demás. Entonces los elementos tradicionales son muy importantes, pero es una mezcla que puede realizarse con la música clásica, con la danza... sí estaría padre que vieran todo lo que hay para que puedan representarlo de la mejor manera.</p> <p>UAM 1: Sí, este es nuestro primer acercamiento, pero estaremos en contacto para representar la esencia de la escuela, porque la escuela no es el lugar, o sea son ellos (<i>señalando a los alumnos</i>) son ustedes (<i>señala a la maestra</i>) y toda la comunidad.</p> <p>Subdirector (Julio H.): Ya habíamos tenido una reunión previa con ellos (<i>los estudiantes de la UAM</i>) donde se manifestaba la importancia de la tradición en esta escuela como un elemento que la distingue de otras escuelas. También hablamos con ellos en el sentido de nuestro proyecto que es de carácter comunitario. Aquí es importante la participación de todos, tanto las niñas y los niños como los padres de familia y los maestros, administrativos que conformamos la comunidad Ollin Yoliztli. Y el punto culminante de la comunidad es el fandango, también les habíamos comentado que allí es donde confluyen todos los esfuerzos de maestros, alumnos, padres de familia y demás... es ahí donde se suman todos los esfuerzos. Claro también día de muertos, posadas, recitales, conciertos que son eventos que también tienen el sentido de comunidad. Pero no hay como verlos, presenciarlos para que ustedes puedan tener un bagaje interesante para su <u>expresión</u>.</p>	<p>Los maestros se expresan haciendo notar la importancia de la enseñanza de la música tradicional como sello distintivo de esta escuela, y como a través de ello se ha logrado un sentido más de comunidad. Sobre todo porque se ven involucrados todos los actores: niños papás, padres, administrativos (y hasta familiares) en la organización de los eventos como el fandango.</p> <p>PROYECTO DE CARÁCTER COMUNITARIO</p>
<p>N 2: Como que no veo nada de que un niño o algo cantando como en conjuntos corales, entonces yo me imagino a un niño así volteado como cantando y ahí con sus notas como en conjuntos corales. (<i>ejemplifica con su cuerpo, la manera en que le gustaría ver representado al niño cantando</i>)</p> <p>N 3: Como algo que represente lo que nosotros celebramos como el fandango.</p> <p>UAM 1: ¿Qué te gusta más del fandango?</p>	<p>Nuevamente las niñas y los niños expresan su gusto por una actividad grupal que quieren ver representada en el mural</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conjuntos corales

<p>N3: Cuando bailamos.</p> <p>N 4: Es que cuando yo veo el mural solo pienso en clásico, porque no veo nada de tradicional, por ejemplo, no hay bailarines tradicionales, solo de ballet. Y no sé, como que no tiene <u>un toque tradicional</u>, mexicano o algo así.</p> <p>UAM 2: ¿Nos puedes explicar la diferencia entre clásico o tradicional?</p> <p>N 4: (<i>se ríe con pena</i>)</p> <p>UAM 2: Queremos entender bien qué es.</p> <p>N4: Es como en el fandango, es tipo tradicional porque es más alegre que ballet (<i>mientras la niña habla se escuchan otras voces que complementan diciendo: más expresivo, más mexicano, más regional, pero ella enfatiza: ¡Más alegre!</i>) Más alegre, porque es como que más <u>movido</u>, la música de hecho es más alegre que la de clásico.</p>	<p>● Cuando bailamos</p> <p>Le gustaría ver representada la danza tradicional y “un toque mexicano”</p> <p>En esta intervención Xóchitl menciona que el fandango es más alegre que “el ballet” mientras ella habla intervienen otras voces expresando lo que para ellos es el fandango</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Más expresivo ● Más mexicano ● Más regional <p>Cuando Xóchitl enfatiza nuevamente que es más alegre, relaciona la alegría con el movimiento.</p>
<p>UAM 3: Mi pregunta es tanto para niños, padres y profesores. Piensen muy bien, si ustedes pudieran describir a la escuela con una palabra ¿Qué palabra sería?</p> <p>N9: Yo pienso que podría ser la palabra <u>VIDA</u> porque aparte de que se llama “Vida y movimiento”, es como muy alegre y muy movida. Por eso todos podemos ser nosotros mismos en esta escuela, por eso yo digo que es VIDA.</p> <p>N 8: YOLIZTLI, porque el nombre de la escuela significa “corazón de música”, pero Yoliztli significa “Corazón”, y es que <u>esta es una escuela como de alumnos que son amigos</u>.</p> <p>P 1: Yo creo que COMUNIDAD o UNIÓN. A mí me gusta mucho la escuela, yo tengo 2 años que traigo a mi niña aquí y los eventos que se hacen son muy fraternales...</p> <p>P 2: Me gustaría que el mural representara como la historia de la música, de la danza y que se fuera por</p>	<p>Para representar en una palabra lo que la EIMD significa para ellos, las niñas y los niños hablan de la escuela como un lugar de</p> <ul style="list-style-type: none"> ● VIDA, ● ALEGRÍA, ● MOVIMIENTO, ● COMUNIDAD, ● UNIÓN, ● FLORECER, ● EXPRESIÓN y ● LIBERTAD. <p>La escuela como un lugar para socializar y hacer amigos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● SOCIALIZACIÓN <p>Se refuerza el sentido de COMUNIDAD</p>

estados, por ejemplo, se organizara como el estado de Michoacán con la danza de los viejitos, Sonora con la danza de los venados...

UAM 1: ¿Sería más como de identidad nacional?

P 2: Sí.

UAM 1: Porque por lo que comentamos en nuestra junta, esta escuela es como la única en su clase, donde se fomenta la identidad. Es característica de esta escuela.

P 3: A mí se me ocurre como en el mural de la facultad de medicina, que está la serpiente mordeándose la cola y eso es principio y fin. Ollin es MOVIMIENTO, entonces la escuela habla de movimiento y el movimiento es vida, cuando me muero es el único momento en que nuestros órganos y nosotros dejamos de movernos. Entonces yo creo que tendría que ser algo que represente el movimiento de nuestros niños y de nuestros maestros. *(Hace la recomendación de entrar a un sensorama con el maestro Armando, para que entiendan lo que es el movimiento en su máxima expresión y explorar todas sus emociones)* Si ustedes pudieran representar lo que significa el movimiento y estar vivos, eso sería lo que a mí como papá representaría la escuela.

N2: Ya vez que los profesores son los más importantes para dar clases... yo no veo en el mural a ningún maestro, aunque sea, que hagan algo como un maestro diciéndonos las notas.

N 4: Yo pienso que la música y la danza son como FLORECER, me gustaría que pongan como colores más vivos, más resaltantes, más notas de música, florecitas, unas niñas o niños que traigan un vestido así bailando o como cantando, algo así.

N 3: Como la palabra LIBERTAD, porque aquí nos expresamos bailando o cantando o tocando los instrumentos y eso te da mucha libertad y te da mucha felicidad.

N 4: Yo creo que una palabra que representa mucho a esta escuela es la ALEGRÍA, porque, aunque no te guste

- IDENTIDAD

MOVIMIENTO relacionado con la vida

Yo entiendo la idea de florecer como una esperanza o visión a futuro, lo relaciono con ser ellos mismos (sin embargo, tengo que preguntárselo a la niña que lo expresó para entender su significado de la palabra florecer)

LIBERTAD y EXPRESIÓN como generadores de felicidad

- ALEGRÍA

una clase tal vez nada más **vienes por tus amigos**. Pero todas las palabras que han dicho aquí conectan con la alegría, pues tener vida te da alegría o así algo por el estilo. Pues, aunque seas muy amargo alguna vez en esta escuela has tenido alegría.

N 9: Yo digo que la palabra que nos representaría sería como LIBERTAD y EXPRESIÓN porque en cada clase podemos ser nosotros mismos y nos dejan expresarnos.

N 2: Tal vez puedan hacer algo como poner un corazón gigante con la bandera de México no se algo así, y que diga Ollin Yoliztli, Música y Danza, para que se vea que amamos a la Ollin.

Subdirector (Julio H.): A mí me gustaría que interviniera una ex alumna, estudiante de etnomusicología de la Facultad de Música ... de lo que le dejó esta escuela cuando fue alumna de iniciación

Ex alumna: Buenas tardes, mi nombre es Eunice y hace mucho tiempo que salí de aquí (*se ríe*). Todas las palabras que han dicho, o sea, me describen también a mí; tal vez no me dediqué algo como específicamente a bailar... sí toco, a veces toco música tradicional, pero todo lo que yo pasé durante esos nueve años en la Ollin me marcaron de por vida. Entonces todo lo que yo hago en mi vida está de alguna manera relacionado con todo lo que vi aquí. Entonces a mí me gustaría ver esta escuela representada con más vida, es decir con más colores. Yo estoy muy orgullosa de mis raíces y de mis tradiciones, y las estudio también y las analizo, eso es parte de mi identidad.

Julio (Subdirector): Toma el micrófono y se dirige a los estudiantes de la UAM y dice: Bueno, pues para terminar ¿quieren agregar algo?

(Uno de los estudiantes de la UAM toma el micrófono y voltea a ver si alguno de sus compañeros quiere decir algo, pero ellos se mueven hacia atrás en señal de no querer hablar, entonces él mismo toma la palabra)

UAM 2: Nada más darles las gracias por su tiempo (en ese momento nota que una de las niñas levanta la mano y dirigiéndose a ella pregunta) ... ¿Quieres decir algo?

- AMISTAD (Socialización)

Nuevamente se relacionan la

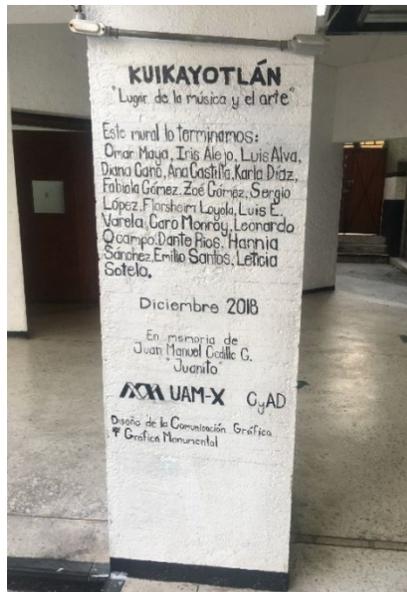
- LIBERTAD y EXPRESIÓN

- IDENTIDAD

<p><i>(La niña se levanta de su lugar, toma el micrófono poniéndose al frente y volteando a ver a sus compañeros dice)</i></p> <p>N2: Yo pienso que debemos hacer algo así como que diga VIVA LA MÚSICA o VIVA LA DANZA. <i>(en ese momento todos aplauden, niños, maestros, padres y estudiantes de la UAM y toma la palabra la directora de la escuela)</i></p>	
<p>Vicky (directora): A mí me parecería muy importante que en este mural se pudiera plasmar el gusto o las ganas que tenemos los maestros de hacer un mundo diferente, de apostarle que, por medio del arte, de la danza y de la música, el mundo sea diferente. Que podamos luchar contra todo aquello que está en contra de lo natural y en contra de la vida, entonces yo coincido con todos las niñas y los niños en que en nuestra escuela está representada la libertad, la alegría, la vida, la danza pues en estos conceptos que dicen las niñas y los niños es lo que nosotros pues, sentimos y respiramos en este lugar... Gracias. <i>(dirigiéndose a las niñas y los niños)</i> A su siguiente clase por favor.</p> <p>Subdirector (Julio H.): Muchas gracias por su participación, fue muy importante haberlos escuchado y gracias a todos los alumnos de la UAM, a sus hijos gracias y a ustedes. Un aplauso y esperemos que podamos trabajar en conjunto</p> <p><i>(Al terminar la actividad las niñas y los niños se reincorporan a su siguiente clase, mientras los estudiantes de la UAM platican sobre lo que pudieron anotar en sus respectivas libretas. Los padres que asistieron al evento salen de la escuela comentando las respuestas y la actitud positiva de las niñas y los niños)</i></p>	<p>LIBERTAD, ALEGRÍA, VIDA, DANZA</p>

En esta ocasión me pareció importante ver en interacción y expresando sus opiniones a niños, padres y maestros, quienes elaboraron juntos un discurso de identidad con la escuela a partir de las experiencias de cada quien.

La siguiente fotografía fue tomada un mes posterior a la reunión de los estudiantes de la UAM con las niñas y los niños, padres y maestros de la EIMD, ya con un diseño que incorporó todas las ideas recabadas en esa ocasión. (fotografía tomada el 21 de noviembre de 2018)



5. Entrevista con Sara, estudiante de violín.

Participación de Sara en el grupo de discusión con el grupo de cuarto grado de MC, en el que se dialogó a partir de los temas: Por qué estudian música, y por qué razón decidieron elegir estudiar MC o MDTM.

¿Por qué razón decidieron estudiar música?

Pues yo tampoco decidí, cuando vi pues ya estaba adentro. De hecho, yo primero hice un examen y hasta la segunda me quedé, a la primera no me quedé. Yo al principio cuando era chiquita, la verdad no me gustaba. Una vez hasta me salí de una clase y mi papá se decepcionó mucho de mí. Entonces yo recapacité mucho desde ese día y ahora que lo estoy pensando, la verdad sí vale la pena mucho la música porque te va abriendo más puertas de las que tienes ahorita. Por ejemplo, si tú ya no decides estudiar, o bueno, eso es lo que yo he pensado, no sé... tienes veinte años, puedes abrir como un grupo de violín y ahí ya te ganas un dinerito enseñándole a los demás a tocar. *(se vuelven a escuchar risas en el grupo)*

Bueno, yo cuando empecé no me gustaba, se me hacía muy aburrido... perdía mucho tiempo... luego no hacía la tarea, me iba mejor en la otra escuela que en esta, ya con los años vas entendiendo el significado de estar en la escuela, que es divertido y la verdad si aprendes muchas cosas

¿Y cuál es el significado de la escuela?

Para mí es... aparte de divertirse, tener otra forma de expresarte.

¿Por qué?

Porque normalmente te dicen que seas buen doctor, ingeniero, ¡cosas así!, de matemáticas, que es lo que más me cuesta a mí y a veces no le toman importancia a expresarse de forma más cultural... ¡de otras formas! y para mí es como el significado de expresar tus emociones o cosas que quieres expresar al mundo y lo puedes decir con palabras o con sonidos.

¿Y cómo lo dices tú? o ¿cómo te lo enseñan a aquí?

No es que me lo enseñen, yo no lo he aprendido de ningún maestro, yo lo he aprendido sola a medida que voy pasando tiempo en esta escuela.

¡Dime como por favor! ¿Cómo aprendes a expresarte o cómo lo descubriste tú?

Hay días en los que solamente quiero tocar, porque estoy muy enojada, pero no quiero decir a mis papás porque no me entenderían. Empiezo a tocar... me gusta tocar con sentimiento, eso me calma mucho y siento que ahí es donde expreso, a veces cuando toco una canción muy alegre, expreso que estoy alegre, o cuando estoy muy enojada, toco cosas muy fuertes o rápidas para expresar que estoy enojada.

Muy Bien, y cuando dijiste que entendiste el sentido de estar aquí y que el sentido era estar divertido, ¿cómo lo entendiste?, o ¿cómo te das cuenta?

Es que mis papás siempre me decían:” Algún día vas a entender que estar en esa escuela te va a servir para algo, o vas a sentirte mejor” ... y va pasando el tiempo, vas conociendo más gente, aprendiendo cosas nuevas en la música, nuevas formas de tocar el instrumento y te sientes más libre y eso para mí es sentirse feliz, divertido, vas sintiéndote diferente.

Entonces si tu papá o tu mamá te tenían que decir, es que al principio eso no pasaba, al principio tú me dijiste que era aburrido. Para mí...

¿Cuándo cambió de aburrido a divertido y cómo fue ese cambio?

Apenas este año, me da tristeza porque ya voy a salir y apenas estoy entendiendo el significado de todo esto, pero bueno, lo aprendí este mismo año... ¡el año pasado que ya entré a quinto!, empecé a conocer a más gente porque antes para mí esto era simplemente una actividad extraescolar. Empecé a conocer nuevos amigos, ellos me enseñaron canciones. Yo empecé a buscar videos de como tocar más canciones para no quedarme simplemente encasillada en una simple canción, sino aprender también de los demás, y empecé a convivir más con la gente, con mis maestros y todo eso.

Por lo que entiendo, lo divertido para ti tuvo que ver con los amigos que hiciste este año

Ellos me abrieron un panorama más grande.

Y lo aburrido ¿con qué tenía que ver?

Con que aquí casi no tenía amigos. Yo venía a pasar la materia, a concentrarme y ahí te das cuenta que es mejor sentirlo, a simplemente estar escribiendo y pasar. No nada más es anotar y pasar exámenes. Sino aprender y que se te quede algo aquí...

Si nada más venías a pasar la materia y concentrarte, si no te gustaba ¿cómo aguantaste tanto?

Porque a mis papás les gustaba mucho que yo tocara, y la verdad cada que yo no me esforzaba o veían que yo tocaba muy mal, que ya no quería hacerlo, yo veía que se ponían tristes porque mi profesor decía que yo tocaba muy bien y que si tenía talento y mis papás [decían]: “es porque no te esfuerzas Sara”, “tienes el potencial!” y yo decía: “es que no me gusta” y todo eso...

Tú les diste gusto a tus papás y al final de cuentas terminó gustándote a ti también.

Sí.

Ahora que dices que ya casi se va a acabar, ¿tienes alguna idea si vas a continuar o no?

No sé. Depende de lo que pase en el futuro... no sé... a veces pasan cosas que te van encaminando.

¿Por qué estudian en esta escuela?, ¿Conocían otras escuelas?, ¿Tenían otras opciones?

No sé porque me hayan metido a esta escuela, pero creo que ya sé por qué, Porque la última vez fuimos a una escuela que se llama Yamaha y ahí también enseñan muchos instrumentos. Entonces fuimos y preguntamos y la verdad estaba muy caro. Estaban muy bonitas las instalaciones, pero nada más te enseñaban una cosa, pero muy caro. Y acá (la EIMD) lo siento yo más completo pues te dan danza, te dan coro, te dan instrumento, te dan solfeo, o sea, te completan más ese saber que tú necesitas, No nada más aprender un instrumento y ya.

¿Por qué decidiste estudiar en el área de Música Clásica?

Yo no fui a las inscripciones, porque yo fui a quien sabe dónde, pero llegué y me dijo “te quedaste en clásica” y yo así de “¿Va a haber danza en clásica?” y yo así de “Nooo, yo quería bailar”.

Es que a mí me encantaba bailar y pues sí se me hizo muy triste, pero tenía que elegir una y yo tampoco quería dejar el violín. Y pues ahora, pues ya me acostumbré y está bien.

¿Sí te gustaba la clásica?

Sí me gustaban las dos, o sea no se en cual elegir porque las dos tienen muchas cosas buenas.

6. Entrevista con Johanna (Quinto grado de MC)

Clave:	EIMD J-14/03/19 MBA E-G
Fecha:	Jueves 14 de marzo de 2019
Hora:	4:30 p.m.
Duración:	12 minutos
Entrevistado:	Johanna (5° grado de MC, 12 años)
Entrevistador:	Marisol Bazaldúa Alarcón
Registro:	grabación en audio
Lugar:	Bancas ubicadas en el lobby de la entrada de la EIMD
Abreviaciones:	M: Marisol J: Johanna

Con el grupo de Johanna (5° grado de MC), he tenido la oportunidad de platicar en dos ocasiones, realizando una dinámica de grupo de discusión. En esas ocasiones, Johanna participó de manera entusiasta, sin embargo, al haber muchos niños más, sus participaciones no podían ser muy extensas para poder dar oportunidad a otros de expresarse. Por lo anterior, la busqué para ahondar en algunas de las respuestas que ya había escuchado de ella en ocasiones anteriores. El día que tuve la oportunidad de platicar con ella, la encontré sentada en las bancas de la entrada de la Escuela de Iniciación, esperando a que dieran inicio sus clases. Estaba junto con Sofía, otra compañera de su grupo a quien también pude entrevistar individualmente después de platicar con Johanna. Les pedí a ambas poder platicar y grabar en audio sus respuestas y ambas aceptaron colaborar conmigo. Las preguntas realizadas tienen que ver con lo que ellas habían estado hablando en clase. No existe un guion como tal, la idea es ir platicando con relación a lo que cada niño va respondiendo, manteniendo una escucha flotante y buscando ahondar en aquellas ideas que me parezcan relevantes para esta investigación.

	TRANSCRIPCIÓN	OBSERVACIONES
0:00”	<p>M: Gracias Johanna, mira la plática va a ser de lo mismo que les he preguntado en clase, pero ya ahora sí una por una.</p> <p>J: ¿De qué?</p> <p>M: De lo mismo que hablamos en la clase de conjuntos corales. Primero dijiste que aprendían jugando cuando eran chiquitos, y que cuando crecieron, se acabó el juego. Después dijiste cosas como que cuando son grandes ya tienen mejor o mayor periodo de atención ¿lo recuerdas?</p> <p>J: Sí, mayor periodo de atención.</p> <p>M: ¿Cómo te diste cuenta de que puedes tener más atención?, ¿a partir de qué edad y cómo lo notaste?</p> <p>J: Ah, bueno, pues yo lo he notado... cuando estaba más pequeña, en kínder me hicieron exámenes y me detectaron déficit de atención, y mis papás también lo han tenido. Entonces me llevaron a unas terapias y se me quitó ¿no? Pero aun así me cuesta trabajo mantener mucho tiempo la atención. Entonces tengo que buscar cosas que me motiven a continuar atenta. Y me doy cuenta de que cada vez es más sencillo porque cada vez tengo más comprensión. Entonces puedo tener más comprensión lectora y más cosas así.</p> <p>Mientras que un niño chiquito solo absorbe como esponja, todavía no puede comprender bien, completamente.</p> <p>M: De lo que has encontrado que te motiva a mantener la atención ¿qué es?</p> <p>J: Lo veo todo como un juego</p> <p>M: Dame un ejemplo de una clase que te cueste mucho trabajo ¿cómo haces?</p> <p>J: En matemáticas, lo veo así como si fuera ... como yo estaba leyendo “Los gatos guerreros” y eso ha basado una línea de mi vida y lo veo así como si fuera una misión que me ha dado el libro o algo así.</p>	<p>Juego como motivador para mantener la atención</p>
1:49”	<p>M: Y aquí en la escuela de música ¿cómo has buscado hacerlo, si es que lo has necesitado?</p> <p>J: No, no lo he necesitado aquí... eso sí, tres años de solfeo si lo necesité, pero aquí es muuuy difícil porque como es un ambiente cerrado, y todavía no había empezado a leer , y no me da amplitud para la imaginación.</p>	<p>En la Ollin no me distraigo</p>

	<p>M: ¿Aquí es cerrado por qué?</p> <p>J: Porque no veo muchas ventanas, así como que solo hay una y pegada. Donde yo estudio, has de cuenta que la ventana es una pared llena de ventanas, entonces y hacia fuera está lleno de árboles, para mí eso es hermoso, entonces con eso me distraía poquito y ya después prestaba atención antes de empezar a leer “Los gatos guerreros”.</p> <p>M: Entonces cuando dices que aquí es muy difícil, ¿es muy difícil que pierdas la atención?</p> <p>J: Ajá, para volver a ganar energía y poder continuar.</p>	<p>Cajiago Restrepo (2017) dice que el cuerpo humano es tan sensible a percibir los estímulos del entorno y fascinarse con ellos, que resulta casi milagroso poder abstraerse para concentrar la atención en una sola cosa (p. 35)</p> <p>Concentrar la atención es el acto de poner los sentidos en una sola cosa, bloquear ojos y oídos a cualquier cosa que distraiga el logro de un objetivo o en la ejecución de una tarea. “Se debe aprender a estar en el mundo sin inmiscuirse en él”, a mirar con todo el cuerpo, vencer las necesidades fisiológicas y luchar contra las distracciones que proceden de esta pesada corporalidad. (p. 34)</p>
2:41”	<p>M: Y cuando me dices que lo necesitabas en solfeo, ¿significa que en solfeo te costaba más trabajo que otras materias?</p> <p>J: Sí.</p> <p>M: ¿Y cómo lograste mantener la atención en esa clase?</p> <p>J: Para mantener la atención en esa clase, pues en lo único en lo que pensaba era en verlo como: convence a tu cerebro de que es algo divertido.</p> <p>M: ¿Cómo lo convencías?</p> <p>J: Decía “es algo divertido, es algo divertido, es algo divertido”</p> <p>M: O sea que, para convencerlo, significa que no lo era tanto...</p> <p>J: <i>(se ríe)</i></p> <p>M: Te costaba mucho trabajo, pero ¿tenía que ver con la forma de dar la clase, con los contenidos, con qué?</p>	SOLFEO

	<p>J: Pues yo la verdad, creo que era la forma de dar la clase. La maestra no era así como muy buena dándonos la clase a nosotros porque nos tomaba en cuenta como si fuéramos niños de secundaria: que era nuestra culpa llegar tarde, que... por ejemplo, nos ponía a copiar muchas cosas y el que se atrasaba en la clase, se ponía al corriente como pudiera. A mí me tuvieron que pagar clases extra para poder pasar la materia sin reprobar.</p> <p>M: ¿Duraste mucho con esa maestra?</p> <p>J: Tres años</p> <p>M: Bueno, pero después cambió la dinámica con la siguiente maestra ¿o...?</p> <p>J: Sí, con los siguientes profesores ya no fue así. Después de esos tres años, a mi hermana le había tocado y yo dije ¡No!, pobrecita de mi hermana, porque era su primer año. Pero ya no la volví a ver, llegó y era otra maestra.</p>	Experiencia escolar no Positiva
4:10”	<p>M: Bueno, ahora te voy a preguntar otro tema. Tú me comentaste el año pasado que a ti te hubiera también gustado seguir estudiando la música tradicional.</p> <p>J: Sí. Primero quería irme a tradicional, pero en la escuela en la que estaba... este año me cambiaron de escuela, daban danza tradicional; aquí también en esta escuela, pero la verdad es que es más pequeño el salón en el que la dan.</p> <p>M: ¿Aquí?</p> <p>J: No, en donde yo estaba, en mi escuela más bien. Y yo por eso me quería quedar (en tradicional) porque a mí si me gustaba bailar, pero no me gustaba la clase de vihuela. No entendía ni como afinar la vihuela. Eh... pues se suponía que iba a entrar a esas clases, pero no se acomodaba con mis horarios de la Ollin, y me mejor a unos cursos de cómo hacer mejor la tarea y de lectura rápida, de comprensión. Y ahí pude avanzar más y me empezó a gustar más la música clásica que la tradicional porque me empecé a dar cuenta de otras cosas. Cuando realicé un curso de lectura rápida y de comprensión, me empezó a ayudar a leer partituras. Porque me ayudó a memorizar posiciones, así como a memorizar palabras para solamente verlas y pasar rápido con el dedo y solamente barrerlas.</p> <p>M: ¿Cómo la partitura te puede ayudar en eso?</p>	A mí sí me gustaba bailar

	<p>J: Está todo en posiciones ¿no?, en el pentagrama todas tienen su nombre y todas su línea. Y es memorizar como las palabras, me da cuenta de que podía memorizar los espacios sin tener que contar y eso me ayuda a memorizar más rápido y poder barrer la lectura con los dedos también.</p> <p>M: Y eso ¿alguien te lo dijo o tu solita lo descubriste?</p> <p>J: Me empecé a dar cuenta, pero me decía una maestra: es que, si memorizas más posiciones, si abres los ojos, empiezas a entrenar para poder empezar a usar la vista periférica a los 180 grados. Porque ella lo que hacía era ponernos una hoja en forma de pirámide y con una línea, teníamos que seguir la línea sin mover los ojos y leer a los lados, sin poder mover la vista. Entonces eso como que me empezó a ayudar más a la lectura porque también no puedes leer la clave de fa y la clave de sol al mismo tiempo, se te van los ojos chuecos. Entonces como que podía ver la línea de hasta arriba y con esa me iba guiando.</p> <p>M: O sea estás hablando de tus partituras de piano, que son dos claves distintas</p> <p>J: Ajá</p>	
6:36"	<p>M: ah, pues está súper bien. Bueno, una pregunta que yo quiero saber.... ¿Esta escuela te gusta?</p> <p>J: Sí <i>(con tono firme)</i></p> <p>M: ¿Por qué te gusta?</p> <p>J: Pues me gusta en sí por el ambiente.</p> <p>M: ¿Qué tiene el ambiente?</p> <p>J: Es más tolerante.</p> <p>M: Más tolerante que ¿en dónde?</p> <p>J: Que en mi escuela</p> <p>M: ¿Y cómo notas esa diferencia?</p> <p>J: Es que es como más cerrado, yo le digo a la maestra, así como una corrección y así como que todo te lo toman a mal. Y también mi escuela como es una escuela privada y religiosa, yo estaba</p>	<p>Ambiente tolerante Relacionado Con el movimiento.</p>

<p>acostumbrada a mi otra escuela que eran muy abiertos, pero aquí son muy cerrados con las reglas, entonces me siento como apretada. Y aquí este año ya se me ha hecho la maravilla la Ollin, porque siento que son más tolerantes, y aquí si me dejan correr cuando tengo horas libres claro, si estoy abajo en el patiecito.</p> <p>M: Ok. ¿Y lo que te gusta es correr?</p> <p>J: A mí me gusta correr, pero en mi escuela está prohibido.</p> <p>M: ¿Cómo que está prohibido?</p> <p>J: Porque sexto grado no puede correr</p> <p>M: O sea ¿Pero los más pequeños si pueden?</p> <p>J: Sí.</p> <p>M: Y ¿Por qué sexto no?</p> <p>J: Porque dicen que vamos a arrollar a los niños chiquitos y estoy de acuerdo. Porque mi escuela es un lugar pequeño y no nos dejan pasar a los jardines.</p> <p>M: ¿Y tú tienes necesidad de correr?</p> <p>J: Sí, entonces salto cuerda o cualquier cosa, porque para mí es como soltar mi energía.</p> <p>M: Y por ejemplo aquí que sí puedes correr, ¿sientes que eso te beneficia en tu desempeño en la escuela?</p> <p>J: Sí.</p> <p>M: ¿Cómo te puede beneficiar?</p> <p>J: Me ayuda a liberar más energía, entonces estoy más cansada y también me distraje con todo lo que podía mientras estaba corriendo y me ayuda a mantener más tiempo mis lapsos de atención.</p> <p>M: ¿Lo notas en alguna materia en especial?</p> <p>J: Pues...en todas, en todas se siente igual. Pero lo comparo así mucho con mi escuela porque allá no puedo correr y no duro tanto tiempo prestando atención.</p>	<p>EN MI OTRA ESCUELA ME SIENTO COMO APRETADA</p> <p>Para Mora Teruel (2013) el estrés genera un estado de acciones y reacciones de tensión constante. Al niño le oprime una sensación de agobio mental inconsciente... afectando la emoción misma. Y sobre ella mecanismos como la curiosidad y la atención (p. 69)</p> <p>Aquí sí puedo correr... a mí me gusta correr, pero en mi escuela está prohibido.</p>
--	--

8:27”	<p>M: Eso es una cosa muy padre, si tú te das cuenta de lo que te ayuda y lo puedes explotar, qué bueno que lo haces. Bueno, cuando vienes aquí ¿no te parece un día muy cansado porque tienes dos jornadas escolares?</p> <p>J: Solamente con la tarea. Y por estudiar el piano, porque se me empalman las cosas y o toco el piano o estudio la tarea. También tengo que darle de comer a mis mascotas.... <i>(En ese momento la conversación cambia de tema por un momento para hablar de su gato)</i></p>	
9:27”	<p>M: Voy a regresar a cuando te pregunté que, si te gustaba venir a la escuela y dijiste “sí, porque aquí puedo correr”. Y musicalmente hablando ¿qué te gusta?</p> <p>J: Musicalmente hablando, pues a mí me gusta tocar el piano y me gusta distinguir sonidos.</p> <p>M: ¿Cómo distingues los sonidos?</p> <p>J: Tengo dos canarios, y a mí me gusta, así como escuchar cómo canta uno y el otro, me gusta, así como escuchar los cantos de los pájaros. Cuando voy, por ejemplo, yo tengo un velero también, algo que me he dado cuenta que para medir las velocidades del viento, puedes escucharlo. Entre más rápido sientes que pasa o entre más chillante, es que va más rápido.</p> <p>M: ¿Y a eso te ha ayudado el desarrollar el oído musical? Está súper bien porque lo estás asociando con la vida...</p> <p>J: Sí, o como cuando patinas.</p> <p>M: ¿Y cómo es cuando patinas?</p> <p>J: También por el viento, si no voy rápido y escucho las llantas, así como de kj, kj, kj, es que ya voy de plano lentísimo. Pero si escucho que van fluyendo mejor las ruedas, es que voy más rápido. Si ya de plano no escucho las ruedas, pero siento que todo me pega en la cara y en las orejas, entonces ya voy rápido.</p> <p>M: ¿Y el oído te ayuda a distinguir lo que es favorable para ti en cuestión de viento?</p> <p>J: Sí.</p>	Musicalmente hablando me gusta tocar el piano y distinguir sonidos.
10:45”	<p>M: Cuando hablaste del ambiente más tolerante aquí que en la otra escuela ¿A qué crees que se debe ese ambiente más tolerante?</p>	

<p>J: Pues yo siento que en las escuelas está mucho de que si cometes un error, ya valiste para toda la vida. Y aquí yo siento que por el hecho de que se estudia música, se entiende que no puedes ser perfecto y que cometes y cometes errores, y estudiando los vas a corregir. Y pues en la escuela, como que te dicen: “tienes que dominar todo”. Y pues aquí yo siento que más bien lo que se tiene es que no dominas todo, sino que estudias para mejorarlo, no lo puedes tocar como el artista. Cada quien tiene su forma de expresarlo.</p> <p>M: Más bien aprendes a que todo puede ser mejorable.</p> <p>J: Ajá, todo puede ser mejorable, no perfecto.</p> <p>M: Ok. Muchísimas gracias. ¿Cuántos años tienes Johanna?</p> <p>J: doce.</p> <p>M: Muchas gracias por tu ayuda.</p>	<p>AMBIENTE TOLERANTE, PORQUE PUEDES COMETER ERRORES Y SABES QUE ESTUDIANDO LOS VAS A CORREGIR.</p> <p>“TODO PUEDE SER MEJORABLE, NO PERFECTO”</p>
---	--