



“Yo nací para ser una estrella de rock y una tortuga ninja”: develando el sentido fenomenológico y el protagonismo infantil en las prácticas musicales y literarias de niñas y niños.

Presentado por:

Diana Carolina Guerrero Mejía

Amalia Yanuba Vega Quiñones

COHORTE 56

Como trabajo de grado para optar al título de Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Asesora:

Maestra Yolanda Gómez

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)

Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Bogotá, 2021



“Yo nací para ser una estrella de rock y una tortuga ninja”: develando el sentido fenomenológico y el protagonismo infantil en las prácticas musicales y literarias de niñas y niños.

Asesora:

Maestra Yolanda Gómez

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)

Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Bogotá, 2021

*A pajarito: vació el nido, libre tu vuelo.
Contigo, tu arbolito Amalia Yanuba*

*“El secreto, querida Alicia, es rodearte de personas que
te hagan sonreír el corazón”.*

*A ti, hija mía, que me has dado la fuerza, la valentía y la capacidad de transformar a
través de las palabras, el amor y el corazón.*

Ser tu mamá me ha renovado y me ha hecho libre.

Celebro y honro tu vida.

*Y a ti, querida Amalia, que, con sus palabras raras, chistes malos, buena música,
corrección de estilo, complicidad y generosidad, me permitió materializar nuestros anhelos
académicos.*

Diana Carolina Guerrero Mejía

Resumen

El presente proyecto de investigación se encuentra vinculado a la línea de investigación de estudios en niñez. Tuvo el propósito de comprender la manera en que el sentido de las prácticas musicales y literarias en la historia vivida por niñas y niños podría ser expresión de protagonismo en la configuración de su subjetividad infantil. Para ello, se llevó a cabo un proceso investigativo que estuvo orientado desde la perspectiva de la fenomenología hermenéutica de Max Van Manen, asumida como método de investigación, de tal manera que el interés principal se enmarca en comprender, en voz y vivencia de niños y niñas, qué es lo que pasa, cómo, cuándo, dónde, qué sienten cuando acceden a prácticas musicales y literarias preconcebidas en un marco normativo promulgado por instituciones, lenguajes y perspectivas adultocéntricas. Tras la aplicación de entrevista fenomenológica a dos niños y tres niñas que realizan prácticas musicales y literarias, seguida de la consecuente escritura fenomenológica de la experiencia vivida, los hallazgos muestran que los sentidos atribuidos por los niños a sus prácticas toman un acento fuerte en torno al componente relacional, elemento que pone en tensión el valor económico desde el que se genera el discurso de política cultural. Para esta investigación, la fenomenología se muestra como invitación y posibilidad para acercarse a las perspectivas de la niñez desde sí misma, exaltando así el protagonismo de niñas y niños en tanto creativos y productores de cultura.

Palabras clave: fenomenología hermenéutica protagonismo infantil política cultural práctica musical práctica literaria.

Abstract

This project is linked to childhood studies line of research. It had the purpose of understanding the way that the sense of musical and literary practices on the living history of boys and girls might be expression of protagonism on the childhood subjectivity configuration. To achieve it, it was started a Max Van Manen's hermeneutic fenomenology researching process that were taken as research method. In that way, the interest was to understand, based on the kid's own voice and experience, what happen, how, when, where, how do they feel while they have access to musical and literary practices that are preconceived on an adult-center framework. After the application of a fenomenological interview with two boys and three girls who have access to musical and literary practices, followed by the fenomenological writing about the living experience evocated by each kid, the results show that the sense given by the kids to their practices have a strong accent around the relationships that happens while the practices. And that is an important point to discuss and think about how is written the cultural policy in our country. For this research, the fenomenology is shown as an invitation and possibility to approach to the childhood's concept from a point of view given by themselves. And that's how the protagonism is seem while they are creative and cultural productors.

Key words: hermeneutic fenomenology child protagonism cultural policy musical practice literary practice.

Agradecimientos

Cada vez se hace más evidente la necesidad de creer en discursos sensibles, diversos y empáticos. Creer en un sentido diverso que contempla tanto convicción en el pensamiento como acción en la práctica. Pese a las vicisitudes de la vida contemporánea, fuertemente acentuadas durante el año 2020 que condujo al replanteamiento de las maneras de relacionarnos, preguntarnos, querernos y aprendernos, celebramos a quienes se disponen a la música y a la literatura como fundamentos de bienestar, esperanza, cuidado de sí y del otro, y como oportunidad para acercarnos a esto tan inconmensurable que es el ser humano.

Agradecemos de manera alegre, atenta y especial a Emma, Nico, Dani, Mari y Mariana por permitirnos vivir junto a ellos todo lo complejo, detallado y significativo de sus vidas como hacedores de música y contadores de historias. Es por su disposición juguetona, llena de imaginación, libros y música que nuestras preguntas han logrado ser planteadas. Es por ellos que hoy es posible comprender sus vidas como posibilidades de ser en el mundo. ¡Gracias totales! A ellos y a sus familias, que confiaron sin mayor dilación en eso tan raro y profundo que es la fenomenología y dispusieron todas las condiciones técnicas, emocionales y formales para encontrarnos con los niños.

A la profesora Yolanda Gómez, que se ha atrevido –porque cualquier alternativa que rompa paradigmas siempre es un atrevimiento– a proponer y a ser coherente de principio a fin con aquello que hoy nos hace sentir –principalmente eso: sentir– los procesos investigativos de manera profunda. A ella agradecemos su constancia, guía precisa, rigurosa y fundamentada.

Agradecemos también, de manera solemne, al CINDE y a la Universidad Pedagógica Nacional por acoger preguntas que traen implícito el criterio de generar mejores condiciones para que la vida de niños, niñas, educadores y sociedad colombiana sea cada vez más libre, creativa y protagónica.

A Elsa Yanuba, madre de Amalia Yanuba, por el tesón que le heredó a su hija y el aguante de horas de cátedra fenomenológica que recibió vía telefónica en varias ocasiones, trayendo como fruto el asentamiento de los conocimientos que Amalia ha degustado y sufrido –hay que decirlo– durante el proceso de investigación.

Nota Preliminar

Este documento fue pensado y escrito en medio de la pandemia mundial por el brote del virus SarCov-2 que ha implicado la muerte de muchas personas en el planeta, además del recrudecimiento de circunstancias de inequidad e injusticia para los colombianos quienes hemos optado por manifestarnos ante un gobierno torpe, desproporcionado e injusto que también ha llevado a más muertos y cientos de desaparecidos. Con ello en el corazón, dado que hemos sentido ese dolor como nuestro, cada palabra escrita aquí alberga la memoria de quienes han muerto y las esperanzas respecto a la posibilidad de un entorno libre, creativo y en paz donde pueda haber cabida a expresiones que llamen a la justicia y la equidad.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen

Abstract

Agradecimientos

Nota preliminar

Presentación general

1. CAPÍTULO I: Introducción

1.1. Planteamiento del problema

1.1.1. Eje 1: política cultural a nivel global

1.1.2. Eje 2: implementación de la política cultural a nivel nacional

1.1.3. Eje 3: líneas de fuga

1.2. Estado de la cuestión

1.3. Pregunta de investigación

1.4. Propósitos

1.5. Justificación

2. CAPÍTULO II: Marco metodológico

2.1. Presentación

2.2. Diseño de investigación

2.2.1 Nivel epistemológico: paradigma interpretativo

2.2.2. Nivel metodológico: fenomenología

2.2.3. Nivel técnico: entrevista y escritura fenomenológica

2.3. Caracterización de la población

2.4. Ruta metodológica

2.4.1. Instrumento de caracterización fenomenológica

2.4.2. Instrumento de entrevista fenomenológica

2.4.3. Instrumento de análisis fenomenológico

2.5. Categorías metodológicas

2.5.1. Sentido fenomenológico

2.5.2. Experiencia vivida

2.5.3. Sujeto fenomenológico

2.5.4. Subjetividad fenomenológica

2.5.5. Protagonismo infantil

3. CAPÍTULO III: Resultados

3.1 Presentación

3.2. La experiencia de hacer música

3.3. La experiencia de contar historias

3.4. El cuerpo vivido

3.4.1. El cuerpo vivido al hacer música

3.4.2. El cuerpo vivido al contar historias

3.5. El tiempo vivido

3.5.1. El tiempo vivido al hacer música

3.5.2. El tiempo vivido al contar historias

3.6. El espacio vivido

3.6.1. El espacio vivido al hacer música

3.6.2. El espacio vivido al contar historias

3.7. El yo-otro vivido

3.7.1. El yo-otro vivido al hacer música

3.7.2. El yo-otro vivido al contar historias

3.8. La materia –objetos– vivida

3.8.1. Los objetos vividos al hacer música

3.9. Consideraciones fenomenológicas respecto a hacer música y contar cuentos

4. CAPÍTULO IV: Discusión

4.1. Presentación

4.2. Interactuar, aprender, exponerse, encontrarse a sí mismo y en comunidad: la subjetividad infantil que se expresa mediante las prácticas artísticas

4.2.1. Exponerse ante los otros: el valor social de las prácticas artísticas

4.2.2. Proyectarse a futuro en una comunidad: las prácticas artísticas como elementos que configuran la identidad individual y colectiva

4.3. Apropiación de códigos y exploración de lenguajes –literario y musical- materializadas en las narraciones de los niños y niñas en su experiencia vivida.

4.3.1. Lo que acontece durante los procesos de apropiación de códigos que posibilitan las prácticas artísticas

4.3.2. La apropiación de códigos que sustentan la práctica musical y literaria es la apropiación de elementos que permiten la inserción en la cultura

4.3.3. El juego: lugar que exalta el protagonismo de los niños durante los procesos de apropiación de códigos que sustentan las prácticas artísticas

5. CONCLUSIONES

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

7. ANEXOS

Lista de anexos

Anexo A: Guion del instrumento fenomenológico aplicado

Anexo B: Consentimientos informados tratamiento de datos con menores de edad

Presentación general

Desde las perspectivas investigativas respecto a la niñez y la educación, las realidades sociales siembran cuestionamientos en torno a la experiencia de la infancia. Cómo acceder siendo niña o niño al conocimiento del mundo y cómo dicho acceso comienza a hacer parte de la experiencia vital que puede sustentar, a su vez, la constitución de la propia subjetividad.

Con ello en el horizonte, los lenguajes literario y musical toman un valor particular en tanto tienen que ver con la expresividad humana. Por tanto, las prácticas artísticas que incluyen dichos lenguajes se muestran como un escenario para indagar en torno a qué es eso de ser niño o niña.

Fuertemente dirigidas por la política cultural a nivel global, que en la actualidad vincula la producción cultural con las dinámicas de consumo en procura del progreso para las sociedades contemporáneas, las prácticas artísticas y culturales en Colombia han sido pautadas por disposiciones jurídicas emitidas desde los ministerios nacionales de Cultura y Educación.

Hecho que implica, necesariamente, comprender qué son las prácticas literarias y musicales, cómo y a partir de qué consideraciones se disponen para la infancia en la sociedad colombiana. De allí resaltan enfoques y discursos como la economía naranja, impulsada por el actual gobierno de Iván Duque; así como los proyectos de enseñanza que ponderan la lectura y la escritura en tanto garantes del progreso del país.

Pero también, el reconocimiento de líneas de fuga que propenden por la generación de experiencias más afines al concepto de la cultura y el arte como posibilidades de expresividad humana. Ante los tres elementos planteados se constituyó el problema de la presente investigación: un panorama que tensiona la cultura como experiencia expresiva frente a las dinámicas de consumo que pautan buena parte del funcionamiento de la sociedad occidental contemporánea y que se muestra ante la niñez de tal manera, haciendo oportuno que se indague por el sentido que los niños pueden otorgar a las prácticas artísticas a las que acceden y que están configuradas por la tensión anteriormente señaladas, al tiempo que inquiera por los rasgos que puedan ser expresión de su protagonismo al respecto de dichas prácticas.

Identificado el problema, se asumió la perspectiva de investigación de la fenomenología hermenéutica para atenderlo. Desde allí, se identificaron las categorías

metodológicas que guiaron de manera transversal todo el proceso investigativo: sentido fenomenológico, experiencia vivida, subjetividad infantil, sujeto fenomenológico y protagonismo infantil.

En torno a tales categorías y teniendo en cuenta los principios fenomenológicos de *epojé* y *reducción*, se contactaron cinco niños que tuviesen experiencia musical y literaria, y para quienes se elaboraron dos instrumentos de investigación a modo de entrevista fenomenológica.

Posterior a la aplicación de las entrevistas –una grupal y tres individuales–, se procedió al análisis de la información a partir de una matriz de análisis fenomenológico en donde se dispusieron los testimonios de los niños organizadamente según los *elementos existenciales* a los que hacían alusión para, finalmente, realizar la escritura fenomenológica donde se compendian los elementos que componen el sentido que los niños otorgan a las prácticas musicales y literarias a las que acceden.

De esta manera, el documento se estructura a partir de cinco capítulos que siguen el mismo hilo anteriormente retratado. En el primero, se da cuenta de los elementos que componen el problema de investigación, la pregunta y los propósitos investigativos que devinieron de allí; el segundo capítulo expone los fundamentos metodológicos de la fenomenología hermenéutica fundamentada principalmente en los enunciados de Van Manen (2016; 2003), así como las categorías metodológicas que se asumieron; por su parte, el tercer capítulo muestra los resultados en escritura fenomenológica en torno a los cinco elementos existenciales que, según Van Manen (2016; 2003), configuran la experiencia vivida.

Los últimos dos capítulos están dedicados a la discusión y las conclusiones, donde se retoma la pregunta por el protagonismo infantil, se relevan algunos aspectos que emergieron de los resultados para ser contrastados y complementados con otros estudios, se realiza un resumen investigativo y se plantean las posibilidades de proyección para investigaciones posteriores.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1. Planteamiento del problema

Reconocer los cambios que ha tenido y enfrentado la sociedad a partir de los procesos de globalización permite hacer visibles las transformaciones culturales que se han representado mediante los cambios en las concepciones de cultura, niñez, desarrollo, entre otras. A partir de allí, la generación de nuevas formas de relacionamiento entre sujetos en dinámicas sociales enmarcados en el proceso de apropiación de conocimientos y en el acceso a la cultura. En otras palabras, se puede comprender que una sociedad globalizada y guiada por el modo de regulación neoliberal genera cambios en las elaboraciones relacionadas a la cultura y, por ende, en las maneras de vincularse a ella.

Los procesos de homogenización, establecidos en torno a los discursos de democratización, que ocurren en sociedades guiadas por postulados neoliberales, se tensionan con el carácter subjetivo y diverso de la cultura en la sociedad. En este sentido, es importante mencionar que el valor que ha tenido la cultura con relación al apogeo económico de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías han conducido a otras formas de crear y concebir la cultura, otorgándole un valor social y cultural anclado a la capacidad de consumo de las personas que pueden tener acceso a ellas. La música y la literatura no están exentas de ello.

Por consiguiente, el proyecto de investigación realizado que soporta el presente informe emergió de la problematización realizada en torno a tres ejes que ponen en relieve aspectos del discurso y la política sobre la cultura, sus prácticas relacionadas y el lugar de los niños y las niñas. Estos ejes son: i) el discurso global de política cultural –cómo funciona, de dónde viene y qué relaciones mantiene con otro tipo de discursos globales–; ii) la materialización de las políticas en forma de acceso y disfrute a prácticas musicales y literarias como manifestación de la implementación de la política cultural global –por ende, el acceso a los derechos humanos referentes a la cultura–; y, por último, la revisión de experiencias emergentes relacionadas con prácticas en las que se haya propuesto un lugar para la participación de sujetos infantiles. Cada uno de estos ejes corresponde a los niveles estructural, particular y singular de problematización de la vida social. A continuación, se enuncian las consideraciones de los ejes esbozados.

1.1.1. Eje 1: política cultural a nivel global

Respecto a la globalización vista como fenómeno se han impulsado diferentes caracterizaciones. Una de ellas, la de Grimson (2007), quien la describe como un fenómeno marcado por el neoliberalismo, de tal manera que los sistemas globalmente atravesados por él implican una “configuración cultural que excede un tipo de gobierno o de política económica” (p.11). Así, estaríamos en medio de una circunstancia cultural que “incide en los modos en que el mundo es narrado” (p.11) y, por ende, en los modos de producción de signos que fungen como fuentes de sentido de la experiencia vital para los seres humanos. La producción, el consumo y la acumulación aparecen como comportamientos instituidos de los que deviene y al mismo tiempo produce la fuente de sentido mencionada.

A partir de la anterior interpretación se entiende que el proceso de globalización actual implica un proyecto económico y político que configura comportamientos, significados, maneras de relacionarse que se muestran ligados, especialmente, a prácticas de consumo que impactan la vida humana a nivel global. En esta medida, la cultura contemporánea puede entenderse como un elemento social que se configura en torno a las dinámicas globales al tiempo que las va fortaleciendo.

Lo anterior también lleva a reconocer la cultura como un sistema que es relevante en el campo discursivo debido a que está articulada a dinámicas tanto locales como globales. Esto debido a que la historia, la tradición, las creencias y su estrecha relación con el carácter simbólico de una sociedad se comprenden como configuradores de la misma. Para reforzar esta idea, Geertz (2003), define a la cultura como “un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios con los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida” (p. 88). Así, se muestra como un concepto que invita a profundizar en la multiplicidad de configuraciones culturales –simbólicas– y dinámicas sociales –relacionales– que han estado inmersas en diferentes lugares de enunciación como los discursos políticos globales y cómo se inscriben en las realidades locales de sociedades que se ciñen por tal manera de organización social.

En la sociedad colombiana, por ejemplo, el concepto de cultura se ha convertido en eje fundamental en los discursos instaurados en las políticas –muestra de ello es la reciente y potenciada política de la economía naranja del gobierno de Iván Duque–. De allí se asume

que inquietarse por la cultura en Colombia implica hacerlo también desde el ámbito de la política cultural de corte global: discurso que direcciona e instituye una noción de cultura en la adopción y formulación de las políticas públicas nacionales o locales. Es importante identificar las concepciones referentes a la cultura vinculadas a su aparición en el marco de la política global y la política pública a nivel local, en las que es posible identificar ciertas concurrencias que relacionan la cultura y el acceso a la misma como una instancia que potencia el crecimiento económico en el territorio que así lo asume.

Como primer referente, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) expone información con relación a la cultura como elemento que aparece en escenarios políticos y señala que, a partir de 1966, se integra a la política pública en tanto “promueve y fomenta el desarrollo de las naciones” (2016). El documento de la OEI pone en evidencia las concepciones fuertemente ligadas al desarrollo económico, la capacidad de producción –de acumulación y consumo, por ende– que se acuñan a la noción de desarrollo a la que se articula la cultura.

Otro referente interesante es la concepción la Unesco que, como autoridad política a nivel global para la educación, la ciencia y la cultura, en 1982 realiza una definición de cultura fuertemente relacionada con la capacidad de expresión de lo humano y ello como una realización de la propia humanidad. Lo llamativo de esta definición es que relaciona la cultura con las artes y estas como posibilidad de expresión de lo humano, como se expone a continuación:

Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores [...], la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. [...] A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, [...] busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden. (Unesco, 1982)

Por medio de la concepción enunciada por la Unesco, se puede inferir cómo la cultura al ser una expresión de los valores humanos, se puede vincular con el desarrollo económico de una sociedad. De esto se deduce que reconocer y favorecer el acceso a la cultura se convierte en una inversión para el fortalecimiento de las condiciones de vida de los individuos. Así, ante el estrecho relacionamiento de la cultura con el desarrollo, su lugar en la esfera política –como una constituyente para el desarrollo de la sociedad– vista desde las dinámicas hegemónicas del mercado y de los derechos culturales para poder acceder a ellas,

se pone en relieve problemático la inscripción de la cultura dentro de las dinámicas neoliberales que implican que se convierta en un bien de consumo y, por ende, en un producto.

De esta perspectiva se evidencia la relación funcional de la cultura con el sistema económico neoliberal que compone lo que Wallerstein (2003) denomina *sistema-mundo moderno*, así como la relación entre cultura y muestras culturales vinculadas a unos lenguajes específicos que refieren a los códigos y signos propios de la alfabetización que requiere la operatividad de las políticas públicas y que entran a hacer parte de las concepciones respecto a la cultura y a la niñez. Para la sociedad occidental contemporánea, la música y la literatura responden a tales códigos en tanto ambos funcionan en torno expresiones del alfabeto occidental que cimienta los procesos de alfabetización.

Respecto a ello, el *Informe mundial. Repensar las políticas culturales: creatividad para el desarrollo* (Unesco, 2018), da a conocer cuatro objetivos articulados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible* del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (s.f), siendo este un factor de incidencia en el diseño y posterior materialización de políticas públicas establecidas para la cultura en función del mercado. Esto pese a las distintas concepciones de desarrollo que se han elaborado –*desarrollo sostenible, desarrollo humano*, entre otras–. Ante tal hecho, resta discutir cómo se están materializando las prácticas culturales en diversos escenarios enmarcados desde las comprensiones de cultura que se han expuesto, así como su vínculo con el desarrollo de la sociedad.

Para continuar con la problematización propuesta, es necesario visibilizar quiénes son partícipes, configuradores y producto de los comportamientos, significados y sentidos en el marco de la cultura establecida de manera diversa desde grupos etarios, grupos de género y etapas del ciclo vital por las cuales los seres humanos atraviesan. En este sentido, los niños, niñas y la niñez en general son un componente esencial en tal entramado relacional en tanto hacen parte de la sociedad y son quienes se situaron en el interés de la investigación realizada. ¿Qué decir de los niños más allá de lo que se dispone para su “bienestar” y que asume la forma discursiva de derechos? ¿Cómo acercarse a comprender las realidades que se configuran para ellos a partir de este marco de política cultural? ¿Quiénes hablan de ellos? ¿Dónde están sus voces y sus necesidades para hablar de sí mismos en tanto sujetos que

experimentan el mundo? Es evidente que la construcción del discurso en torno a la cultura y a la formulación de la política cultural a nivel global difícilmente atiende a tales cuestionamientos. Además, pese a que se ha instaurado un discurso global respecto a la niñez –principalmente amparado en los derechos humanos–, es bien sabido que este discurso se materializa de manera muy diversa en cada territorio soberano, por lo que se hizo preciso indagar respecto al panorama referente a la cultura y la niñez en Colombia, tal y como se expone a continuación.

1.1.2. Eje 2: implementación de la política cultural para la niñez en Colombia

María Emilia López (2016) realiza un rastreo reflexivo respecto a la niñez en las dinámicas culturales colombianas contemporáneas. Todas ellas marcadas por una tensión entre singularidad local, nacional y virtual en la que los modos de comunicarse, expresarse y, por ende, de hacerse inteligible para el grupo humano al que se pertenece se vuelven difusos. Por consiguiente, aproximarse a una comprensión de la niñez en el contexto colombiano implica una tensión entre fuerzas culturales que ponen en cuestión los discursos hegemónicos –como los derechos humanos y de los niños y las niñas; la multiculturalidad; y la niñez moderna como una instancia de la vida humana “inocente y vulnerable” (p. 15)–.

Así, al aproximarse a la niñez como etapa del ciclo vital humano que hace parte de las dinámicas culturales, se hace evidente la propensión a exaltar y fomentar cierto tipo de lenguaje como escenario de acceso a la cultura: el lenguaje alfabético. Ante esto, vale preguntarse: ¿Qué implica para la niñez colombiana el vínculo entre política cultural y desarrollo económico defendido por la política global, cuando esta pone a la cultura como elemento funcional al desarrollo de las naciones? ¿Qué impacto puede tener el modo de entender la cultura respecto a la condición de ser niña o niño? ¿Cómo opera la política cultural colombiana cuando de la niñez se trata?

Lograr reconocer la relación que se establece entre la cultura –elevada en forma de política cultural– y la niñez implica destacar el lugar de los niños y las niñas como sujetos de derechos, visibilizar su importancia e incidencia como ciudadanos y actores activos tanto en la realidad social como en las políticas públicas establecidas para responder a sus realidades y contextos, y no solo privilegiar su participación con relación a una posterior vida adulta productiva para la sociedad. De tal manera, es importante mencionar lo enunciado en la Convención sobre los Derechos del Niño, donde “se reconoce que los niños son individuos

con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones” (Naciones Unidas, 1989). Esto invita a reflexionar sobre el lugar de la niñez vista desde el enfoque de derechos en las políticas culturales ¿Cuál es su participación? ¿Cómo se reconocen sus voces? ¿Existen otras maneras en que se reconozca a la niñez como constitutiva de la sociedad? ¿Por qué aludir a los derechos humanos cuando se ha reconocido que son un discurso en función de intereses de desarrollo económico? ¿Cómo se comporta la política pública colombiana en relación con los elementos discursivos referentes a la niñez y la cultura señalados hasta aquí?

Para comprender cómo se ha implementado la política pública, a continuación, se exponen unas de las principales elaboraciones legales. Es importante exaltar que el fundamento de toda disposición política respecto a la vida en el territorio colombiano es lo estipulado en la Constitución Política de Colombia de 1991 que en su artículo 70 establece que:

El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional. La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad (Corte Constitucional, 2015).

Ahora, frente a la política pública colombiana en torno a la niñez y la cultura, el principal referente a tener en cuenta es la Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018-2030, que establece que

Cada niño, niña y adolescente goza y cultiva sus intereses en torno a las artes, la cultura, el deporte, el juego y la creatividad. El juego, lo lúdico, la expresión artística, la actividad física y el disfrute del tiempo son intrínsecos en el desarrollo de las niñas, niños y adolescentes. Esto implica un reto (...) en la generación de espacios y actividades culturales, artísticas, deportivas y recreativas en los diferentes entornos en los que se espera reconocimiento, comprensión, respeto y construcción positiva de valores, creencias, lenguajes y reglas del contexto cultural. (Gobierno de Colombia, 2018, p. 27)

Adicional a ello, la Ley 397 de 1997, Ley General de Cultura, evidencia una comprensión de carácter heterogéneo que se articula con los discursos presentes en el orden internacional en tanto se destaca el lugar de la cultura como “el conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a los grupos humanos y que comprende, más allá de las artes y las letras, modos de vida, derechos humanos, sistemas de valores, tradiciones y creencias”.

Atendiendo tales disposiciones, se han propuesto y ejecutado planes, programas y proyectos que atiendan las necesidades y los derechos culturales de los niños y las niñas. Lo cual conlleva a interrogarse respecto a ¿cuándo la cultura se convirtió en un derecho que hace parte de los discursos políticos y normativos pensados en la niñez? Al respecto, desde el Ministerio de Cultura de Colombia se resalta que

Los derechos culturales se sustentan en el reconocimiento de la diversidad cultural del país, que se refleja en los contextos en que los niños se conciben, nacen y se desarrollan, y cómo esas características familiares, culturales y de identidad influyen en quiénes son y cómo se sienten (2017).

Otra de las disposiciones institucionales a este respecto es la Ley 1804 de agosto de 2016, por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones, cuyo propósito es fortalecer el reconocimiento, protección y garantía de los derechos de niñas y niños desde los cero a los seis años de edad. Como resultado de esta ley, se logra establecer una apuesta intersectorial: la Ruta Integral de Atenciones desde la Gestación hasta la Adolescencia (RIAGA) de la Secretaría Distrital de Integración Social (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018).

Con este contexto que amplía las comprensiones y materializaciones discursivas y políticas respecto a la cultura y la niñez, es necesario situar el lugar de los derechos culturales que se comienzan a hacer visibles en herramientas de gestión como la RIAGA, “privilegiando los derechos culturales, artísticos y de patrimonio de los niños, niñas y adolescentes, entendiendo tales derechos como elementos fundamentales para su desarrollo integral y el de sus libertades culturales” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019, p. 66) y que están fundamentados en el concepto de *derechos culturales*.

La perspectiva que engloba todas estas disposiciones políticas es la de los derechos humanos, tal como se ha mostrado está en estrecha relación con las políticas de desarrollo a su vez sustentadas desde el neoliberalismo y las dinámicas de producción y consumo y que ha configurado una dinámica en la que se puede ver mermada la capacidad de protagonismo ante la propia experiencia vital de los sujetos. Esto a pesar de que existan proyectos culturales desde la política pública nacional dirigida a las niñas y los niños. Un ejemplo de proyectos alternativos son las propuestas Maguaré y MaguaRED, vinculadas en un primer momento a la estrategia De Cero a Siempre (Ministerio de Cultura de Colombia, 2016a). A través de sus contenidos y estrategias pedagógicas acercan la niñez a expresiones artísticas articuladas a la cultura debido a que “abren la posibilidad de que los niños gocen de sus derechos culturales

en los diferentes entornos de desarrollo que se encuentran, hogar, educativo, salud y espacio público” (Ministerio de Cultura de Colombia, 2017). Ya no solo en escuelas o aulas de clase.

Lo mencionado anteriormente problematiza el lugar de la cultura y su relación con el acceso a ella desde cierto tipo de expresiones y lenguajes artísticos que las políticas públicas culturales resaltan, hecho que deja varios interrogantes: ¿por qué estos lenguajes y no otros?, ¿tendrá que ver con la afinidad con los lenguajes y propósitos de enculturación en función del capitalismo y la productividad económica que impera en la política pública a nivel global?; e incluso ¿cuál es su articulación con las concepciones y comprensiones que hay de desarrollo en los diferentes discursos políticos y normativos referentes a la cultura?

Respecto al papel que tiene la cultura en los proyectos y planes de desarrollo económico y social de orden nacional, que convoca a reconocer su riqueza y diversidad para justificar su influencia en el fortalecimiento el desarrollo económico y social del país, es preciso poner en tensión el lugar de la identidad cultural que se reconoce como un derecho en el ámbito de las políticas públicas.

El fundamento empleado desde el Gobierno colombiano actual en materia de cultura es la llamada *economía naranja*, apuesta para el crecimiento económico emprendida por este desde el 2015 que tiene como objetivo “Fortalecer y crear mecanismos que permitan desarrollar el potencial económico de la cultura y generar condiciones para la sostenibilidad de las organizaciones y agentes que la conforman, en concordancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)”, como se encuentra expresado en el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 (Ministerio de Cultura de Colombia, 2019). A partir de tal premisa, Mariana Garcés Córdoba, ministra de Cultura del último gobierno de Juan Manuel Santos, en el *Informe mundial. Repensar las políticas culturales: creatividad para el desarrollo* de la Unesco, manifiesta que

Proporcionar posibilidades de acceso para adquirir una formación artística y perfeccionar el dominio de la lectura y la escritura es un medio para reducir las desigualdades e injusticias sociales. Partiendo de esta base, el gobierno de Colombia ha dado prioridad a la tarea de fortalecer las competencias de la población en lectura y escritura, [...] impulsar la apropiación social del patrimonio cultural, construyendo y renovando espacios culturales, fomentando el espíritu de empresa en el ámbito de la cultura, creando mejores condiciones de vida para la infancia, estableciendo y consolidando formaciones artísticas, y elaborando planes a largo plazo en los ámbitos de las artes escénicas y visuales. La cultura es la clave para construir un nuevo país. (Unesco, 2018, p. 47)

De la anterior declaración, se destaca el énfasis otorgado al incentivo de política pública para la lectura y la escritura como elemento de inserción a la cultura letrada para los niños y las niñas. Es decir, se establece la prioridad de un tipo de lenguaje y de prácticas como objetivo que fundamenta la normatividad respecto a la cultura. De ahí, vale la pena preguntarse por la relación que puede tener esto con las dinámicas neoliberales que, como ya vimos, se muestran vinculadas a la política cultural a nivel global y que pone un interrogante en torno a la niñez, cuando es comprendida como objeto y receptora en estos discursos y disposiciones.

Afín a tales disposiciones, y en alianza con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, actualmente se establecen los *Lineamientos de inversión en ámbitos culturales para la primera infancia* (Ministerio de Cultura Nacional de Colombia, 2016b). En ellos, se establece que el objetivo fundamental del fomento a la cultura para la niñez es el de garantizar los derechos culturales de esta población en tanto, a partir del presupuesto de que los derechos culturales contribuyen al desarrollo integral de los niños, se establece que

El lenguaje, la música, las historias y el patrimonio material e inmaterial del lugar donde se nace, hacen parte de los bienes culturales que el niño debe conocer y disfrutar, para participar activamente en los procesos de construcción, conservación y desarrollo de su cultura en un diálogo permanente con otras expresiones culturales del país y del mundo. (Ministerio de Cultura de Colombia, 2016b).

En otras palabras, los derechos culturales, tal y como se conciben, exaltan la diversidad cultural del país, cuya producción cultural se espera que componga la oferta de productos culturales a consumir. Además, el documento pone de manifiesto guías y recomendaciones para que las autoridades locales den cumplimiento a los objetivos que garantizan el acceso a la cultura por parte de la niñez.

Para dar cumplimiento a dichos objetivos, el documento del Ministerio de Cultura de Colombia muestra ciertos requerimientos que las bibliotecas, casas de la cultura y la infraestructura en la que se prestan servicios culturales de corte oficial han de tener en cuenta. Llama la atención que estas recomendaciones giran en torno a la inversión de recursos públicos en aras de fortalecer la infraestructura y el mobiliario para los niños y niñas más pequeños, así como material literario para distintos rangos etarios e instrumentación musical para las casas de la cultura. Además, expone la necesidad de cualificar a los agentes educativos mediante el diplomado *Cuerpo sonoro: expresiones artísticas y primera infancia*

ofrecido por el Ministerio de Cultura de Colombia y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (Ministerio de Cultura de Colombia, 2016b).

Es así como se hace evidente el foco en el incentivo de unos lenguajes culturales o formas de expresión artística y cultural particulares: la lectura y la música, desde la política pública nacional. En este sentido, lo expuesto en el año 2014 por la directora del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Cristina Plazas, referente al programa Fiesta de la Lectura que se enmarca en el Plan Nacional de Lectura y Escritura Leer es mi Cuento, indica que el programa busca contribuir a promover el desarrollo integral a través de estrategias que posibiliten las narraciones, cantos, juegos de palabras, historias y sueños para despertar la imaginación y las posibilidades de exploración y creatividad de las niñas y los niños (Ministerio de Cultura de Colombia, 2018). No es extraño que en la política pública la lectura y la escritura sean tenidos en cuenta como aspectos necesarios para que una sociedad se desarrolle de manera integral y equitativa desde una apuesta económica, teniendo en cuenta a la cultura como fuente y escenario para su materialización.

El anterior recuento muestra cómo la cultura se establece en la política pública nacional para articularse como elemento fundamental en función del crecimiento de la economía nacional. La economía naranja pone en explícito el vínculo de la cultura a las dinámicas neoliberales de producción y consumo que tienden a homogenizar la cultura en tanto se utiliza una manera de acceder a ella –consumiendo– y un objetivo para adscribirse a las actividades culturales –convertir las expresiones y prácticas culturales en productos consumibles–.

1.1.3. Eje 3: líneas de fuga

Ante el panorama político retratado hasta aquí resulta necesario plantear un tercer eje que deviene del rastreo exploratorio de antecedentes en investigación en torno a las prácticas artísticas y la niñez que, a su vez, muestra que el énfasis investigativo –pese a que se reconoce que el acceso a la cultura implica el acceso a unos códigos que funcionan como referentes identitarios, así como al acceso a unos patrones de comportamiento y códigos comunicativos particulares que en la actualidad están fuertemente vinculados con la producción de capital y recursos económicos– recae en dos asuntos particulares: i) el cuestionamiento respecto al rol del educador, su metodología y su sensibilidad; y ii) el valor de las prácticas artísticas como escenarios de potenciación de habilidades individuales motoras, principalmente.

Estos dos elementos desplazan el valor y el sentido otorgados por la política pública al ámbito de la cultura en tanto, al priorizar el impacto en las habilidades físicas de quienes acceden a prácticas artísticas como escenario de acceso a la cultura, desplazan el fundamento social y socializador que la define. Al tiempo, desconoce y no sienta postura respecto al carácter vinculante entre el acceso a la cultura como posibilidad de generación de productos para consumo, que es la pauta institucionalizada mediante los discursos que sustentan la política cultural, la económica en lo respectivo a la niñez. Tales focos analíticos pueden verse sustentados a partir de las consideraciones materializadas en documentos oficiales como el del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1999), que compendia consideraciones a tener en cuenta para reformar los currículos escolares e integrar el componente artístico que gira en torno al fomento de habilidades individuales, no de relacionamiento con el entorno, la historia y la sociedad.

Entender las prácticas artísticas como espacios experienciales arrojaría elementos claves para, en primera instancia, evidenciar la tensión entre discursos instituidos e instituyentes, así como para replantear los sentidos instituidos atribuidos a la niñez y la cultura en un contexto de globalización. Esto, mediante el acercamiento a la comprensión y dotación de sentido que respecto a las prácticas artísticas realizan los niños y las niñas para hacer de dichas prácticas experiencias culturales que representen la posibilidad de constituir su propia subjetividad y su voz instituyente frente a las circunstancias comunicativas, expresivas y artísticas que demandan de su participación protagónica.

Ante tal necesidad, sin embargo, existen experiencias emergentes que ponen en entredicho la funcionalidad de todo el sustento del mercado que ha asumido a la cultura como escenario de producción de bienes inmateriales para consumo. De ellas, además de Maguaré y MaguaRED, anteriormente mencionadas, existen entidades que han dispuesto de manera distinta la experiencia de la música en sentido en el que procuran la generación de experiencias significativas en torno a ella, lejos de la intensión de formar en función del mercado. La Escuela Nueva Cultura es un claro ejemplo de cómo “niños haciendo música para niños y no niños” podría conllevar a la constitución de subjetividades infantiles protagónicas en medio de experiencias significativas, creativas y generadoras de sentido en torno a las prácticas artísticas y, por ende, respecto a la manera de acceder a la cultura.

De los tres ejes problemáticos expuestos, a manera de síntesis, se puede mencionar cómo la cultura se ha configurado como un movilizador de la política pública global y local vinculando en esta su apuesta frente a las políticas económicas de desarrollo sostenible referidas a la idea de progreso y desarrollo en las sociedades. Al reconocer su relevancia en términos políticos y sociales, se hace perentorio pensar en la cultura como aquello que contribuye a la experiencia vivida de los niños y las niñas, en tanto viene a representar una oportunidad de incidir en la generación de experiencias significativas que propendan por su protagonismo lejos de las actitudes de producción y consumo en las que se inscribe lo dispuesto para garantizar el acceso a la cultura para ellos y que, además, está pautado por lenguajes y disposiciones producidas por adultos.

En este sentido, siguiendo los postulados de Amartya Sen, se ha de tener en cuenta que “la cultura debe ser considerada en grande, no como un simple medio para alcanzar ciertos fines, sino como su misma base social. No podemos entender la llamada dimensión cultural del desarrollo sin tomar nota de cada uno de estos papeles de la cultura” (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2016). Por lo tanto, pensar en cultura es situarse en los sentidos que se producen mediante la realización de distintos tipos de prácticas por los sujetos que acceden a ellas. Los sujetos infantiles incluidos allí.

En ese orden de ideas, en la medida en que se hace evidente la débil incidencia de las perspectivas que tienen los sujetos infantiles respecto a unas prácticas que han de propiciar la capacidad de expresión del valor de la vida humana y que abrieron interrogantes como: ¿Cuál es el lugar instituyente de la cultura en las experiencias artísticas de niños y niñas en el territorio colombiano regido por una política cultural en función del desarrollo económico nacional?, ¿cuál y cómo es la participación de las niñas y los niños en las prácticas artísticas vinculadas con la cultura?, ¿qué de las prácticas artísticas a las que acceden integran elementos constitutivos de la subjetividad infantil? Para atenderlos, se hizo preciso conocer los avances investigativos, reflexiones y perspectivas en torno a la niñez, las prácticas artísticas y los discursos en torno a la cultura. Asunto que se expone en el siguiente numeral.

1.2. Estado de la cuestión

En aras de consolidar los argumentos que soportan el planteamiento de este proyecto de investigación y como antesala para la exposición de la pregunta de investigación que lo sustentó, a continuación se expone un resumen sucinto del rastreo documental preliminar referente al interés investigativo de la presente investigación, agrupado en tres tipos de tendencias: objetos de estudio, metodologías y hallazgos y conclusiones de 30 documentos investigativos y teóricos que atienden temas afines a las prácticas artísticas, el protagonismo infantil y la cultura.

i) *Tendencias en objetos de estudio*: aquí, se destaca la estrecha relación entre la cultura, el desarrollo y el arte como ejes temáticos ante los que se establecen intereses ligados a los impactos sociales que tiene el arte como potencializador de los procesos de configuración de subjetivación infantil que exaltan la capacidad de agencia en la niñez. Esta es una tendencia investigativa que da cuenta de la necesidad de establecer o proponer alternativas para reconfigurar la relación funcional actual entre la cultura, el arte, la escuela y las comprensiones en torno al desarrollo social y humano (Gardner, 1994).

En este marco, los escenarios de investigación y análisis incluyen: las dinámicas de mercado, la industria, los procesos de construcción de memoria, de formulación y entendimiento de los currículos y políticas públicas, reconociendo de esta manera los elementos que figuran en la constitución y comprensión de la subjetividad infantil (Ivaldi, 2014; Espinosa, 2013), así como las metodologías o posturas pedagógicas que se emplean para ello (Ospina et. al, 2018; Rojas y Malaver, 2019).

ii) *Tendencias metodológicas*: la segunda tendencia que se refiere al carácter metodológico de los documentos rastreados, reconociendo tres tipos de tendencias metodológicas:

a) Perspectivas de rastreo y análisis conceptual y teórico respecto a la relación conceptual prácticas artísticas-contemporaneidad, así como escuela y neoliberalismo (Brea, 2008; López, 2016). Esto en procura de presentar modos de comprender cómo y por qué se plantea esta relación, así como los retos que de ella devienen principalmente para los docentes (Akoschky, 2014).

b) Perspectiva de análisis cualitativo (Bloj, 2015) de experiencias relacionada con las prácticas artísticas y la niñez basadas, principalmente en la observación de roles y de

la relación entre ellos (Shenck, 2014). Para ello, el uso de métodos etnográficos (Rojas y Malaver, 2019; Vesga y Vesga, 2015), de análisis del discurso (Córdoba, 2013; Ferro, 2013; Ramírez, 2011) y de narrativas (Espinosa, 2013) son los más comunes.

c) Los análisis se centran en dos tipos de roles: los docentes y los niños y niñas. Para los primeros, se muestra el uso de métodos etnográficos y de análisis de discurso, mientras para los segundos son métodos etnográficos y el uso de herramientas de expresión de narrativas.

Las tendencias metodológicas identificadas, a pesar de su enfoque cualitativo y hermenéutico, arrojan conclusiones y hallazgos que priorizan ciertas preconcepciones teóricas y conceptuales que guían el análisis, asunto que puede significar una barrera para la actitud de asombro que se promueve y defiende desde perspectivas como la de la fenomenología, que aboga por la posibilidad de emergencia de sentidos ante la experiencia humana desde la inmediatez, desde lo que aún no hace parte de palabras, conceptos o interpretaciones preconcebidas que suelen ser de carácter funcional.

iii) Tendencias en conclusiones y hallazgos: la primera se refiere a las conclusiones y hallazgos respecto al reconocimiento del arte como escenario que fomenta actitudes y aptitudes expresivas que inciden en la configuración de dinámicas sociales solidarias y políticamente activas en tanto propenden por la constitución de subjetividades políticas (Briouli, 2007; Ramírez, 2011), al igual que vinculan identitariamente a niñas y niños, puesto que se emplea como herramienta de generación de memoria social (Rojas y Malaver, 2019) y de generación de comunidad (Vergara, 2016). Los escenarios que posibilitan el acceso a prácticas artísticas expresivas como la música y la literatura cobran un alto valor en los procesos de formación tanto a nivel curricular como en ámbitos familiares (López, 2016).

El acceso desde temprana edad es, por ende, de suma relevancia y ocupa gran parte de los intereses investigativos consultados, puesto que varios de ellos se articulan con la idea de invertir en la niñez para tener un futuro competitivo y prometedor, lo cual se adhiere a los discursos neoliberales y de mercado de la sociedad. Por otro lado, es posible identificar cómo en los escenarios en los cuales el arte y los lenguajes artísticos cobran protagonismo –como lo es la escuela–, se enuncia el lugar de la cultura. En este sentido (Sen, 1997) destaca que la cultura no debe considerarse solo como un fin para alcanzar propósitos u objetivos, sino debe

reconocer su base social considerando su lugar en la creatividad y dinamismo, frente al desarrollo humano.

A su vez, las consideraciones teóricas apuntan a señalar un vínculo actual entre las prácticas artísticas, la cultura, las dinámicas contemporáneas de la escolaridad y el aprendizaje –tanto políticas como sociales– ligadas al consumo (Brea, 2008; Rossel, 2016; Pérez, 1998; Caiza, et al., 2013; Espinosa, 2013; Vicario, 2007; Sen, 1997). En tal sentido, plantean que cada uno de estos aspectos adquiere un matiz funcional al sistema neoliberal occidental imperante. Hecho que aísla la capacidad de agencia de los individuos a este respecto y, al mismo tiempo, sustenta la necesidad de indagar y proponer estrategias pedagógicas que generen alternativas (Kramer, 2005).

1.3. Pregunta de investigación

Con base en el planteamiento que quedó en firme luego del reconocimiento de la producción investigativa en el campo de estudios sociales, se arribó a la siguiente pregunta de investigación para abordar el objeto de estudio: ¿De qué manera el sentido de las prácticas musicales y literarias en la historia vivida por niñas y niños podría ser expresión de protagonismo en la configuración de la subjetividad infantil? Siendo así, el enfoque epistemológico y metodológico fue el de la fenomenología. Perspectiva cimentada desde la relación sujeto (investigador) objeto (fenómeno) como sustento para la formulación de objetivos o propósitos investigativos.

En medio de las expectativas de quien investiga fenomenológicamente (sujeto) está la capacidad de asombro (Van Manen, 2016) ante lo que puede mostrar las experiencias (objeto) de quien está siendo investigado, “una disposición que tiene un efecto disposicional: nos disloca o nos desplaza” (p. 41). Es decir, una capacidad que dispone a encontrar asuntos insospechados que no se prevean o anticipen. Por ende, la formulación de objetivos no ha de ser unívoca o unidireccional, como lo sugiere la redacción como objetivos. En tal sentido reflexivo planteamos como principal propósito investigativo:

1.4. Propósito general:

Comprender la manera en que el sentido de las prácticas musicales y literarias en la historia vivida por niñas y niños podría ser expresión de protagonismo en la configuración de su subjetividad infantil.

1.5. Propósitos específicos:

- Exponer la experiencia personal originaria de niños y niñas vivida en prácticas culturales de literatura y música.
- Descubrir el sentido fenomenológico que otorgan niñas y niños a las prácticas musicales y literarias en las que participan.
- Analizar en la experiencia expuesta posibles expresiones de protagonismo en la configuración de la subjetividad infantil.

1. Justificación

Respecto a la relevancia social de la investigación desarrollada

Colombia es un ejemplo claro del vínculo *cultura-derechos-desarrollo económico* a partir de la economía naranja que tiene como objetivo garantizar los derechos culturales a través de la formulación de políticas públicas que pretenden impactar el crecimiento económico del país. Políticas en las que el fomento al desarrollo de la lectoescritura se convierte en un pilar tanto educativo como cultural que tiene como población objetivo principal a la niñez (López, 2016). Tal hecho lleva implícita la noción de la niñez como un proyecto a futuro de nación productiva y competitiva, con capacidades que impacten en la competitividad desde un discurso de desarrollo integral y equitativo.

Este marco devela el carácter funcional y proyectivo que compone las prácticas artísticas a las que acceden niños y niñas colombianos. A partir de ello, se establece la pertinencia de la presente investigación que, más que propender por encontrar comprensiones para transformar, se establece en torno de transformar mediante la comprensión de la manera de comprender misma.

Por otro lado, haber identificado que la formulación de las políticas públicas destinadas a la cultura tiene estrecha relación con los derechos culturales como: la identidad, la diversidad y la participación, y que tales elementos se conciben en algunos sectores de la sociedad como: educación, cultura y salud, es preciso referenciar a Briouli (2007), que manifiesta la necesidad de reconocer la particularidad cultural y social de cada sujeto frente a la formulación de políticas y así “avanzar hacia formas diferentes de hacer y protagonizar la cultura, la construcción de espacios críticos de producción y debate del conocimiento. Revisión de nuestros saberes, su historicidad y su complicidad con las relaciones de poder”

(p.82). Así, el abordaje fenomenológico llevado a cabo respecto a las prácticas artísticas de niños y niñas dio paso hacia el establecimiento de una perspectiva que diversifica las fuentes de producción de sentido y de cultura. Asunto que puede tener un impacto valioso en el ámbito político, familiar y escolar que conozca el presente informe de investigación.

Respecto a la relevancia teórica de la investigación desarrollada

La investigación realizada aporta argumentos que nutren la discusión respecto a metodología de investigación en niñez en el sentido en que, principalmente, explicita la perspectiva ética de quien investiga en procura de que la información recogida a modo de captura de la realidad es tratada de manera fiel a sí misma.

Los procesos de autorreflexión, la capacidad de asombro, la apertura a manejos del lenguaje que no obedecen necesariamente a la linealidad temporal que pauta la comunicación en el mundo de la vida de los adultos fueron instancias que impactaron y recompusieron constantemente el rol de las investigadoras. Y este es un asunto de suma pertinencia teórica principalmente para el desarrollo de ejercicios investigativos con poblaciones que se han enmarcado en multiplicidad de discursos teóricos y políticos que han implicado una dificultad para acercarse a sus realidades de una manera menos adultocéntrica, preestablecida, normada o prejuiciosa.

Así, al tener en cuenta a los niños y las niñas –no solo sus voces–, mediante el acercamiento a su experiencia vivida, para comprender lo que ellos sienten y el sentido que le otorgan como sujetos que realizan unas prácticas específicas en un contexto económico, social y cultural particular, se aporta al campo investigativo en la medida en que se podrán construir perspectivas críticas que orienten intervenciones sociales, políticas, educativas e investigativas al respecto de las prácticas culturales en la niñez.

Además, dado que el aporte es teóricamente relevante en tanto metodológico y no teórico –es decir que no pretende construir teorías comprensivas respecto a la experiencia vivida por la niñez en contextos donde se transita entre el consumo y la producción cultural, resulta válido el conocimiento producido en el marco de esta investigación.

Respecto al enfoque metodológico

CAPÍTULO II MARCO METODOLÓGICO

2.1. Presentación

En este capítulo se exponen los postulados que enmarcó el cauce de la investigación. Como se ha enunciado, es la fenomenología aquella piedra angular que cimenta el enfoque interpretativo en la investigación que implicó atender los propósitos de comprender el sentido de las prácticas musicales y literarias para niñas y niños. En tal medida, se presenta un diseño de investigación fundamentado en los preceptos de Jesús Ibáñez (1985), que define tres instancias estructurales para clarificar y configurar el ejercicio de investigación social: niveles epistemológico, metodológico y técnico. El diseño de investigación se materializa en el subcapítulo “Ruta metodológica”, que consigna los instrumentos de recolección y análisis en los se estructura la investigativa diseñada.

2.2. Diseño de investigación

A continuación, se da a conocer el diseño investigativo del presente proyecto, que tiene como referencia lo propuesto por Ibáñez (1985) tomando como referencia los postulados de Bourdieu et. al. (1976), que señala tres operaciones necesarias para la comprensión de los hechos sociales: una “conquista contra la ilusión del saber inmediato” (epistemológica), una “construcción teórica” (metodológica) y una “comprobación empírica” (tecnológica). Establece que la investigación social ha de realizarse dando cuenta de tres niveles: i) el nivel epistemológico, que implica comprender el sentido en que se comprenden los actores y fenómenos sociales; ii) el nivel metodológico, en términos de forma y estructura que permite conocer el contexto y los actores que hacen parte de este; y iii) el nivel técnico, que reconoce las técnicas de producción y análisis de datos en la investigación social como materialización de los niveles anteriores.

2.2.1. Nivel epistemológico: paradigma interpretativo

Una de las premisas fundamentales para el enfoque interpretativo en investigación es, justamente, el valor atribuido en la práctica a los datos fácticos en los que se manifiesta un fenómeno que pueden ser recogidos mediante la expresión textual –oral, no verbal o escrita–. Ello está fundamentado a partir de los postulados de autores como Martín Heidegger (1998); Hans Gadamer (1999; 2000) y Jean Grondin (1999), que parten de las reflexiones aristotélicas respecto al saber práctico o *phrónesis* que ponen en el centro de atención a la

acción humana como manifestación de la consecución de los objetivos vitales o deseos que le ocupan (Xolocotzi, 2009).

Siguiendo a Herrera (2009), el enfoque interpretativo parte de un interés por el ser humano en tanto actúa; e implica, para la actividad investigativa, un ejercicio interpretativo que traduzca los sentidos o significados de las acciones humanas en información que da cuenta del fenómeno investigado. Sin embargo, vale puntualizar que, para la fenomenología, este enfoque adquiere un carácter reflexivo que dista de las perspectivas psicológica o semántica desde las que se pueden asumir otras perspectivas disciplinares no fenomenológicas.

Rízo-Patron (2015) refiere al filósofo y antropólogo francés Paul Ricoeur como uno de los principales referentes de la hermenéutica reflexiva que compone epistemológicamente a la fenomenología. Señala el autor que asumir el enfoque interpretativo implica reconocer al ser humano como un ser temporal que se manifiesta mediante su inmersión en el lenguaje, tal y como lo acuña Heidegger en *Ser y tiempo* (1998). En tal medida, el relato, la narración y el texto son aquello en lo que el ser humano existe.

Partiendo de allí, el ejercicio investigativo contiene al mismo tiempo un sentido explicativo y comprensivo que se complementan y muestran como unidad (Ríos, 2005). Explicativo en tanto se vale de narraciones respecto a la experiencia humana y, por ende, de líneas narrativas temporales y aprehensibles semánticamente; comprensivo en la medida en que en el momento en que acaba el texto o la narración, comienza la comprensión de aquello que se ha narrado.

En tal medida, el ejercicio narrativo trae consigo uno de autocomprensión, de “apropiación de la propia vida de quien narra” (Ríos, 2005, p.55), ya no como ser psíquico que procesa de cierta manera el lenguaje, sino de aquello que ha experimentado y cómo se integra a su vida en tanto posibilidad de la experiencia humana en general. Dicho en otras palabras, mediante la hermenéutica reflexiva que expone Ricoeur y señala Ríos (2005), el relato –que transgrede el ámbito netamente narrativo e integra también a la acción como manifestación de relato– es autónomo al individuo que lo encarna, se asume como el objeto de estudio que deviene de un sujeto.

El proceso investigativo, implica reconocer distintas instancias o actitudes frente al fenómeno por el que se indaga. En primera instancia, la actitud natural que refiere al relato

en sí, de connotación prerreflexiva, que contiene la experiencia u objeto de estudio; en segundo lugar, la actitud desinteresada, asumida por quien investiga teniendo como referencia el relato de los participantes que contiene la experiencia y que conduce a la tercera actitud o actitud fenomenológica, reflexiva y científica en tanto procura lo que es común a los seres humanos en general (Ríos, 2005). Este marco epistemológico sustenta el siguiente nivel para el diseño de investigación que se muestra a continuación.

2.2.2. Nivel metodológico: fenomenología

Los referentes metodológicos de segundo nivel empleados para sustentar la presente investigación obedecen a la perspectiva de la fenomenología. De acuerdo con el filósofo y matemático alemán Edmund Husserl (1962), para una investigación fenomenológica los conceptos teóricos son asumidos como ideas preconcebidas. Esto quiere decir que enunciar las perspectivas teóricas *a priori* de la investigación, o como marco conceptual, resulta improcedente en tanto el *sentido* por el que se indaga no existe en principio, sino que se devela en la *experiencia vivida* a investigar.

Es de resaltar que respecto a la relación entre teoría y estudios fenomenológicos, ya sea como fundamento o resultado, esta perspectiva:

No toma los resultados científicos como premisas de sus inferencias. Más bien, con un “cambio de actitud” –y de la mirada filosófica–, intenta sacar a la luz y describir las distintas experiencias mediante las cuales las distintas disciplinas filosóficas y científicas no solo constituyen sus “compromisos ontológicos”, sus hipótesis y teorías, sino también verifican sus resultados (Rizo-Patron, 2015, p. 381).

La fenomenología atiende a las preguntas en torno al ser como una manifestación trascendental de la vida que acontece en los seres humanos (Husserl, 1962). Por su parte, el profesor Andrés Contreras (2020), señala que, desde la perspectiva husserliana, “la fenomenología parte de una actitud natural en la que me dirijo al mundo de manera directa, entregado a lo que hago”. Con ello, resalta que se trata de una perspectiva en función de conocer e interpretar la vida humana en su manifestación práctica, en la acción, la praxis.

De tal modo que, teniendo como interés rector indagar sobre qué es lo que pasa cuando niños y niñas acceden a prácticas musicales y literarias preconcebidas en un marco normativo promulgado por instituciones, lenguajes y perspectivas construidos por adultos, la fenomenología se muestra como invitación y posibilidad de acercarse a las perspectivas de

la niñez en tanto implica acercarse al componente experiencial, fáctico, de las prácticas mencionadas.

A partir de allí, parafraseando el refrán popular “la práctica hace al sabio”, es posible identificar que a través de la práctica, de la acción, se construye experiencia. Al respecto, Giorgio Agamben (2007) refiere que, concebida desde el componente práctico, la experiencia implica un plano prerreflexivo del ser humano. Es decir, que obedece a todo aquello que, en tanto inmediato, no integra en su construcción un proceso de reflexión o significación o, en palabras de Zahavi (2013), implica un acto de consciencia implícita, no codificada por los significados que se construyen mediante la reflexión y el lenguaje.

Ahora, en medio de tales consideraciones es muy posible que surja la inquietud respecto a cómo acercarse a aquello que no se ha codificado o significado. Y es justo en este punto que los autores refieren que, más que una perspectiva teórica, la fenomenología ha de ser concebida como un método construido a partir de disposiciones, más que predisposiciones. A la apertura antes que a la adscripción a algún tipo de modelo o guía para la acción (Van Manen, 2016), en este caso, investigativa.

De tal manera, tras identificar qué es la experiencia de niñas y niños respecto a sus prácticas musicales y literarias, las elaboraciones filosóficas acuñan como uno de sus principales componentes metodológicos la *epojé*. Sobre esto, Van Manen (2016) refiere que “la palabra *epojé* significa abstención, permanecer alejado [...] Husserl adoptó el término para indicar el acto por el cual se suspende tanto las creencias dadas por sentado en la actitud natural, como la actitud de la ciencia” (p. 245). De acuerdo con los autores, *epojé* hace alusión a un estado de consciencia respecto a aquellos marcos conceptuales o simbólicos que hacen parte de la subjetividad del fenomenólogo investigador y que pueden representar alguna barrera en el acceso a la experiencia tal y como se ha descrito anteriormente.

Para los propósitos de la presente investigación, la *epojé* posibilita hacerse consciente de las preconcepciones respecto a la niñez y la infancia, respecto a los niños y, por ende, a la relación que se establece para con ellos desde la perspectiva de adultez que hace parte de la experiencia de quienes investigan. Todo ello con el propósito de haber alcanzado un estado de *reducción fenomenológica*, que hace alusión al retorno y no al reduccionismo, que indica abstracción, codificación o acotación (Van Manen, 2016). Así, es posible identificar que el método fenomenológico plantea la posibilidad de retornar al sentido originario que subyace

en la experiencia práctica mediante la puesta entre paréntesis de aprendizajes lingüísticos, codificados y de maneras de concebir la vida.

En suma, la perspectiva fenomenológica, lugar de enunciación desde el que se llevó a cabo la presente investigación, es asumida como la puerta metodológica que conduce a conocer la experiencia de quienes participan en el ejercicio investigativo para comprenderla como una manifestación de la experiencia que se vivencia en tanto seres humanos. Para haber cumplido dicho propósito, quienes investigan han de haber identificado aquello construido e integrado a su propia subjetividad que puede representar preconcepciones, presignificaciones que sesguen la interpretación de aquella experiencia que se pretende conocer. En tal medida, es un lugar de enunciación metodológico que enmarcó al ejercicio investigativo en una dimensión práctica más que conceptual, por lo que fue guiado por categorías metodológicas que conllevan a una disposición de apertura, de asombro, de desconocimiento.

2.2.3. Nivel técnico: entrevista y escritura fenomenológicas

Con relación al nivel técnico, se exponen las técnicas usadas en la producción y análisis de datos. Según el autor,

las tres perspectivas de la investigación social están doblemente articuladas: disponen de dos pinzas, una que captura los cuerpos (selección de las personas que van a interactuar lingüísticamente) y una que captura las almas (sometimiento de esas personas a peculiares juegos de lenguaje (Ibáñez, 1985, p.10).

Haciendo alusión propiamente al nivel tecnológico, el autor da a conocer cómo se acogen las técnicas de producción y análisis de datos que el investigador tiene en cuenta dependiendo el fenómeno a investigar. Por lo tanto, comprender los sentidos que confieren las niñas y los niños a las prácticas musicales y literarias asumiéndolas como entornos en los que configuran su subjetividad infantil permitió descubrir los elementos que componen la experiencia vivida desde la observación, identificación y exploración del fenómeno.

Por consiguiente, ubicarse en el presente de proyecto de investigación teniendo en cuenta el momento actual de asilamiento obligatorio por la pandemia mundial de covid-19, implica que el proceso metodológico se desarrollará a través del ámbito virtual, reconociendo este es un medio que permite acercarse al fenómeno a investigar. Esto conlleva un reto creativo para que quien investiga logre generar espacios de confianza, afecto y cercanía con los sujetos con quienes se investiga y que componen el fenómeno. De igual manera, se tienen

cuenta como métodos para recoger las experiencias vividas que permiten aproximarse al fenómeno: la entrevista fenomenológica y la escritura fenomenológica.

Desde la perspectiva fenomenológica se reconocen las técnicas de producción de orden empíricas para recoger las experiencias vividas como la entrevista fenomenológica, la cual en palabras de Van Manen (2016), “se usa como un medio para explorar y recoger material narrativo vivencial [...] historias o anécdotas que pueden servir como fuente de reflexión fenomenológica y, por ende, desarrollar una comprensión más rica y profunda de un fenómeno humano” (p.359).

De tal modo que la producción de la información empírica que se llevó a cabo a través de las entrevistas, relatos personales, y creaciones gráficas propias se asumieron como la fuente de la experiencia vista desde el fenómeno. Es de resaltar que la información subyacente es de carácter prerreflexivo, sin interpretaciones y centrado siempre en la experiencia, en *la cosa en sí*. Por otro lado, se encuentra la escritura fenomenológica, modo narrativo que deviene de la observación de experiencias vividas, la cual se establece en la observación cercana y su correspondiente registro. Es así como Van Manen (2016), “refiere que a diferencia de las técnicas investigativas de la observación más experimentales o conductuales, la observación precisa trata de romper la distancia que con frecuencia crean los métodos observacionales” (p. 363).

Esto en tanto implica un matiz intersubjetivo profundo en el que tanto investigadoras como participantes se vinculan con la experiencia narrada. Los participantes desde su actitud natural exaltada a través de las preguntas y conversaciones en el marco de la entrevista fenomenológica, y las investigadoras desde una actitud fenomenológica (Ríos, 2005), consignada en la escritura fenomenológica como relato que, con referencia a la experiencia vivida que han narrado los niños y niñas participantes, describe cómo los elementos narrados se relacionan entre sí para darle contenido a los existenciales del sentido fenomenológico que, finalmente, develan la estructura del mismo y atienden a los propósitos investigativos planteados. De esta manera, la experiencia vivida estará presente a través de relatos, pinturas y dibujos que se narrarán mediante las entrevistas a las niñas y los niños participantes y mediante la escritura reflexiva elaborada por las investigadoras.

2.3. Caracterización de la población

Las cinco niñas y niños que participaron del presente proyecto de investigación, se reconocen como niños a quienes les gusta jugar, hacer travesuras, interactuar con sus mascotas, crear desde dibujos hasta historias. Viven con su familia nuclear y, la mayoría, tiene mascotas. La práctica musical a la que acceden se relaciona con los espacios de formación institucionales como los ofrecidos por la Orquesta Filarmónica Juvenil de Bogotá, mientras que sus prácticas literarias o narrativas hacen parte de sus espacios recreativos y tiempo de ocio en la casa.

Se encuentran en un rango etario de los 4 y 12 años, son tres niñas y dos niños que tienen intereses particulares en relación con experiencias musicales y literarias en escenarios educativos, formativos, personales y familiares. Se reconoce en ellos el interés por cantar, tocar instrumentos musicales, leer, narrar historias, contar cuentos. A continuación, un breve perfil de cada uno de ellos.

- ❖ Nico, de doce años, bogotano, el segundo de tres hermanos, asiste a clases de música en la Filarmónica de Bogotá desde hace un año. No recibe clases en el colegio sino en su casa bajo la modalidad de home schooling. Le encanta leer, hacer libros e inventarse máquinas con fichas de Lego, además de escuchar bossa nova y soñar con ir al Festival del Jazz en Canadá. Durante todas las sesiones se mantuvo con una cachucha puesta porque consideraba que estaba muy peludo.
- ❖ Mariana, de doce años, bogotana, la mayor de dos hermanas vive con su mamá, papá y su hermanita. Le apasiona la música y, particularmente, cantarla, por lo que hace parte del coro Suzuki de la Universidad Nacional; además de eso, le encanta dibujar, por lo que tiene una caja llena de insumos y herramientas para hacerlo. Tiene un proyecto de consumo responsable de alimentos con sus amigas del colegio.
- ❖ Dani tiene ocho años, es hijo único y vive con su mamá en Bogotá, ciudad de donde es oriundo. Está en tercero de primaria y tiene como mayor sueño dar conciertos de piano vestido con un vestido con corbatín. Le gusta tocar las canciones de las películas que ve. Recientemente comenzó clases de piano a distancia en un programa de la Universidad de Manizales.
- ❖ Mari, de once años, es una lectora empedernida. Se aprende los cuentos que más le gustan para leerlos a otros niños que, a raíz del confinamiento obligatorio derivado de la pandemia, quedaron sin acceso a libros. Para ello creó un canal de Youtube al

que sube sus videos desde agosto del 2019. Además, toca el violín que le regaló su papá en el semillero de la Filarmónica Juvenil de Bogotá. Mari vive con su mamá y su perrita en Zipaquirá, por lo que cada vez que lee lo hace debajo de sus cobijas, para atenuar el frío.

- ❖ Emma, de cuatro años, juega y hace experimentos científicos. Vive con su mamá, papá y su perrita. Todo el tiempo está inventando historias y tiene una biblioteca donde atesora sus libros favoritos a los que lee a partir de los dibujos y muñequitos de que están compuestos. Así mismo, tiene en su casa un espacio de juego y creación el cual disfruta con sus primos y amigas.

Con este grupo diverso de niñas y niños se emprendió el ejercicio fenomenológico, tal y como se muestra en la ruta metodológica detallada a continuación.

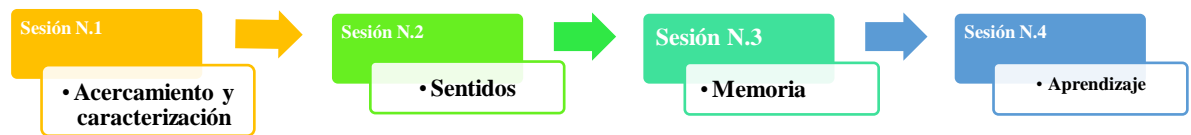
2.4. Ruta metodológica

Este apartado describe los instrumentos de recolección y análisis de la información que fueron elaborados siguiendo los principios fenomenológicos expuestos en el diseño de investigación: un instrumento de caracterización de la población, un instrumento de entrevista fenomenológica elaborado a partir de los cinco elementos existenciales que estructuran el sentido fenomenológico (Van Manen, 2016), que se abordaron a lo largo de las cinco sesiones de encuentro denominadas *momentos* con la población participante y que se procuraron develar mediante un instrumento de análisis fenomenológico.

A partir de los postulados metodológicos de Van Manen (2016), Husserl (2004) y Guerrero-Castañeda et. al. (2017), que enaltecen la entrevista fenomenológica como uno de los métodos empíricos para la evocación de experiencias vividas propios de la fenomenología, se elaboraron los siguientes instrumentos de recolección y análisis de la información.

Gráfico 1

Componentes de las sesiones de entrevista fenomenológica



Fuente: elaboración propia

2.4.1. Instrumento de caracterización fenomenológica de la población

El proceso de caracterización tuvo como propósito acercarse a las niñas y niños población participante de una manera cercana a las experiencias vividas que han tenido con la música y la literatura, concibiendo estos lenguajes artísticos como una instancia de su vida que permitió evocar y describir relatos, situaciones y acontecimientos mediante los que se develó el sentido de estas.

Tabla 1

Instrumento de caracterización fenomenológica

Nombre del instrumento	Propósito general	Propósitos específicos	Preguntas	Producto investigativo
Acercamiento y caracterización	Caracterizar la población participante a partir de las autoreferencias que logren construir y plasmar respecto a su entorno, y a su vínculo con la música y la literatura.	Construir una bitácora fenomenológica personalizada. Realizar presentación de los participantes entre ellos. Presentar propósito fenomenológico y foco temático en torno a la música y la literatura. Construir un sentido identitario grupal a partir de la definición conjunta de un nombre para el grupo.	¿Quiénes son las niñas y los niños Como intérpretes de música y como lectores?; ¿Cuáles son sus gustos respecto a la música y a la literatura?; ¿Cómo está configurado su mundo circundante en relación con la música y la literatura?	Texto de caracterización de corte descriptivo a partir de lo que los niños dicen de sí mismos en tanto niños.

Fuente: elaboración propia

2.4.2. Instrumento de entrevista fenomenológica:

Según Van Manen (2003), hay “temas existenciales fundamentales que probablemente impregnan los mundos vitales de todos los seres humanos, independientemente de su situación histórica, cultural o social” (p. 119). Estos temas son los llamados *existenciales*,

aquellos que estructuran la experiencia vivida de los sujetos en tanto seres humanos y que en su conjunto develan la estructura del sentido fenomenológico por el que se indaga.

Por ello, son tenidos en cuenta en la elaboración de los instrumentos de recolección y análisis de los relatos en torno a la experiencia vivida de niñas y niños respecto a sus prácticas musicales y literarias. Estos son: i) espacialidad, o el espacio vivido; ii) corporeidad, o cómo se vive el propio cuerpo; iii) temporalidad, o tiempo vivido; iv) relacionalidad, o cómo se viven las relaciones humanas –incluida la noción de sí mismo–; y v) materialidad, o cómo se vive mediante la relación con los objetos del mundo circundante (Van Manen, 2016; 2003).

Tenerlos en el radar permitió el ejercicio analítico de tematización de los relatos de los participantes, tal y como se expondrá en el instrumento de análisis fenomenológico. A continuación, se describe el instrumento de entrevista fenomenológica elaborado para dar cumplimiento a los propósitos investigativos planteados en relación con dichos existenciales y que se desarrolló a lo largo de cuatro momentos o sesiones de conversación con los niños.

Tabla 2

Instrumento de entrevista fenomenológica

Nombre del instrumento	Propósito general	Propósitos específicos	Preguntas	Producto investigativo
Sentidos	Explorar la relación de los niños con el mundo circundante en su componente material e inmediato a propósito de sus prácticas musicales y literarias.	Explorar objetos del mundo circundante de los participantes al respecto de la música y la literatura.	¿De qué manera están presentes esos elementos musicales y literarios en su vida cotidiana?; ¿En qué elementos de tu entorno encuentras la música y la literatura? ¿Nos cuentas cómo utilizas esos elementos con los que haces música o cuentas historias? ¿Recuerdas cómo llegaron a ti esos elementos? ¿Qué sientes cuando los utilizas?	Escritura fenomenológica en relación con existenciales: corporeidad
		Identificar los elementos materiales del entorno que los participantes relacionan con sus prácticas musicales o literarias.		
		Indagar por los sentimientos que evocan los elementos del mundo circundante de los participantes.		Escritura fenomenológica en relación con existenciales: materialidad
		Registrar en la bitácora fenomenológica los elementos, sentimientos identificados.		
Memoria	Explorar la relación de los niños con el mundo circundante en su componente relacional y anecdótico a propósito de sus	Explorar relaciones del mundo circundante de los participantes al respecto de la música y la literatura.	¿Quiénes te acompañan cuando hacen música o cuentan historias? ¿Cómo te sientes cuando están esas personas haciendo	Escritura fenomenológica en relación con existenciales: relacionalidad.
		Identificar las personas y las relaciones que los participantes asocian con sus prácticas musicales o literarias.		

	prácticas musicales y literarias.	Conocer los rasgos fundamentales de esas relaciones en función de la música y la literatura para los participantes. Registrar en la bitácora fenomenológica los rasgos relacionares y las personas identificadas.	música o contando historias contigo?	Escritura fenomenológica en relación con existenciales: temporalidad
Aprendizaje	Explorar la experiencia musical y literaria de los participantes en función de su rol dentro del proceso formativo mediante el que accede a la música y la literatura.	Indagar por los entornos en los que los participantes acceden a sus prácticas musicales y literarias.	A partir de recortes en revistas, se irán integrando elementos que representen el lugar en el que los participantes aprenden música. Se solicitará que lo describan en su componente físico y relacional. ¿Qué recuerdas de ese momento en que se conocieron? ¿En dónde fue eso? ¿Dónde te gusta hacer música o contar historias? ¿Qué sientes en tu cuerpo cuando haces música o cuentas historias?	Escritura fenomenológica en relación con existenciales: materialidad
		Explorar las circunstancias que les llevan a asumir que están aprendiendo a hacer música o a contar historias.		Escritura fenomenológica en relación con existenciales: espacialidad
		Registrar en la bitácora fenomenológica la reconstrucción de los entornos espaciales en los que ocurren las prácticas musicales y literarias de los niños.		Escritura fenomenológica en relación con existenciales: corporeidad.
Gracias totales	Conocer rasgos de la experiencia como participantes del proceso investigativo.	Conocer cómo se sintieron los participantes durante las sesiones.	¿Cómo se sintieron durante las sesiones de investigación? ¿Qué pasó en el tiempo en el que no nos veíamos? ¿cómo se sintieron cuando nos pusimos a tocar y a cantar o a leer o a crear historias? ¿cuál fue el momento más emotivo? Anécdotas	Escritura fenomenológica en relación con existenciales: corporeidad relacionalidad
		Conocer cómo se sintieron las familias durante las sesiones.		
		Conocer las inquietudes, preguntas o cambios de actitud frente a las prácticas musicales y literarias a partir de la participación en la investigación.		
		Reconocer y agradecer la disposición a participar en el proceso investigativo.		

Fuente: elaboración propia

2.4.3. Instrumento de análisis fenomenológico

Para el ejercicio de análisis fenomenológico es preciso resaltar que, dado que el propósito es develar los sentidos subyacentes a la experiencia humana de niños haciendo música y contando historias, los contenidos o hallazgos específicos al tema son relevantes fenomenológicamente en tanto develan las estructuras del sentido fenomenológico. Los resultados temáticos se refieren a la especificidad de la experiencia del grupo de niños

participantes, no pretenden generalizar el contenido de la experiencia misma, pues el interés es develar cómo dichas experiencias se construyen a partir de elementos comunes que se han expuesto como *existenciales*.

Es decir, que el análisis fenomenológico mostrará cómo la experiencia de niños y niñas que acceden a prácticas musicales y literarias se constituye a partir de ciertos temas que son inherentes a la condición humana. Esto con el ánimo de dar a conocer la perspectiva de niños y niñas respecto a su propia condición como seres humanos mediante la manera en que ellos mismos ven y representan su realidad.

Así pues, el instrumento de análisis consigna la transcripción de los relatos elaborados por los participantes en cada sesión o momento de la entrevista fenomenológica. De ellos, se resaltan los fragmentos alusivos a cada uno de los cinco existenciales que se asumen como referentes textuales para la escritura fenomenológica, tal y como se muestra en la Tabla 3, y que devienen de las categorías metodológicas expuestas en el siguiente apartado. Por cada existencial, se creó una pestaña en una hoja de Excel. Adicionalmente, se creó una pestaña en la que se compendian las características generales de la experiencia de los niños entrevistados. En cada una de ellas se ubicaron los nombres de los niños y niñas participantes encabezando cada columna y en las filas se dispusieron los relatos devenidos de las preguntas que compusieron la entrevista fenomenológica en cada sesión

Tabla 3

Instrumento de análisis fenomenológico

	A	B	C	D	E	F	G
1	Pregunta	Emma	Daniel	Nicolás	Mariana P	Mariana C	Comentario fenomenológico
2							
3							

Fuente: elaboración propia

2.5. Categorías metodológicas

A continuación, se exponen las categorías propias de la fenomenología que sustentaron la investigación. En primera instancia, el *sentido fenomenológico*, aquello que se procurará descubrir en tanto se describe y reflexiona sobre a la experiencia vivida de seis niños y niñas en torno a las prácticas musicales y literarias a las que acceden. De allí que la segunda categoría sea la *experiencia vivida*, aquella instancia prerreflexiva que acontece en la vida de los sujetos y que se traerá a la luz mediante el método fenomenológico a modo de “fuente originaria de sentido” (Van Manen, 2016, p. 17). La tercera y cuarta categoría tienen que ver, pues, con la *subjetividad fenomenológica* y el *sujeto infantil desde la perspectiva fenomenológica*, respectivamente. Categorías que enaltecen el carácter interactivo, conversacional y dialógico que compone al método fenomenológico. Por último, la categoría de *protagonismo* es asumida como pauta metodológica que apunta a comprender la subjetividad infantil como una perspectiva establecida desde la voz en primera persona de los niños y las niñas.

2.5.1. El sentido fenomenológico

Esta categoría aparece como primer elemento metodológico en tanto indica aquello a lo que se espera llegar. Como ya se ha mencionado, la fenomenología tiene como pregunta central aquella que indaga por el ser, por las fuentes originarias de sentido de los seres humanos, por “el espíritu trascendental. Es decir, lo posible de la vida humana en tanto posible en la vida humana” (Contreras, 2020). En palabras de Van Manen (2016)

la fenomenología puede otorgar estructuras de sentido que ayudan a entender el significado de los fenómenos humanos tales como el miedo, la ansiedad y el dolor. [...] aspectos significativos de los términos que se correlacionan claramente con la experiencia vivida (p.49).

El sentido fenomenológico hace alusión, entonces, a lo estructural de los sentidos y significados otorgados, es decir, que se ocupa de cómo se construyen tales sentidos a través de conocerlos profundamente. Así, está en aquello en torno a lo que no se ha reflexionado, en lo cotidiano, en lo inmediato; e implica, según Van Manen (2016) una actitud de permanente asombro en tanto es acercarse a lo que no hace parte del conocimiento y así, asumir como extraordinario aquello que hace parte de lo cotidiano.

El sentido fenomenológico aparece como fundamento metodológico y ético que guía de manera transversal la investigación debido a que invita a acercarse a la realidad de la niñez desde una perspectiva propia, sin mediaciones adultas ni del mundo social codificado en símbolos y significados. Es decir, procurar el sentido fenomenológico es asumido como una

aproximación al protagonismo infantil del que se puntualizará más adelante y que es, en últimas, un enigma. Por ahora, se ahondará en eso de la experiencia vivida, aquella instancia por la que se indagará a profundidad según las consideraciones fenomenológicas expuestas hasta aquí.

2.5.2. Experiencia vivida

Como se ha expresado, el interés investigativo se definió en torno a la experiencia de ser niño o niña que hace música y que crea historias. Es tal instancia fáctica, visible, aprehensible a través de anécdotas y descripciones sensibles a lo que se le da el nombre de experiencia vivida. Van Manen (2016), tomando como referentes a Dithley y Merleu-Ponty, indica que la experiencia vivida es aquella instancia de la que deviene, *a posteriori*, el conocimiento que a su vez es producto de un ejercicio reflexivo. Para Dithley (1985 citado por Van Manen, 2016), en tanto el fenomenólogo se acerca a la experiencia vivida, lo hace ante “la consciencia auto-dada inherente a la temporalidad de la consciencia de la vida como la vivimos [y, por tanto] solo en el pensamiento llega a ser objetiva” (p. 44). Por ello, no es el proceso cognitivo lo que interesa a la fenomenología, sino los referentes sensibles que permiten acceder a la experiencia vivida: recuerdos, anécdotas, descripciones profundas de aquello que se ha vivido, principalmente.

El fenómeno por el que se indaga o, en palabras de Husserl (1962), “la cosa en sí”, el principal foco de interés del fenomenólogo. Aquello a lo que se pretende retornar en tanto es visible mediante el lenguaje o la narración. Hacer esta distinción resulta fundamental para comprender y asumir la perspectiva fenomenológica en tanto esboza los marcos y límites de aquello por lo que se indagará.

Desde la fenomenología se comprende el fenómeno como algo a lo que se puede acceder y que, por ende, compone la dimensión real de la vida. Una suerte de mezcla entre los dos conceptos kantianos de fenómeno y noúmeno teniendo en cuenta que lo primero refiere a “las cosas como aparecen en la consciencia” mientras que lo segundo, a “la realidad “real” de las cosas en sí mismas [...] inaccesible a nosotros debido a los límites de la consciencia humana” (Van Manen, 2016, p.58).

A partir de allí, tiene cabida y fundamento la noción fenomenológica de experiencia vivida como aquel lugar donde acontecen fenómenos, que hace parte de la realidad real en tanto se ha vivido. Hecho que lleva a pensar, en últimas, que la experiencia vivida significa

que la fenomenología reflexiona sobre la vida de la experiencia humana tal y como se vive: de manera prerreflexiva, lo cual implica reconocer la vivencia de los sujetos antes de un proceso reflexivo consciente.

Ante este argumento que principalmente lleva a poner atención respecto al proceso de objetivación o materialización del fenómeno y, por ende, al lugar que se le atribuye a la subjetividad de quienes comparten su experiencia, lejos de obviar la singularidad de cada experiencia en tanto cada individuo vivencia de manera única su vida, los fenomenólogos procuran

respetar la cosa en su esencia y en su alteridad [...], de lo que se trata es que la fenomenología debe permanecer en el asombro de la maravilla de la coseidad de la cosa y de cómo adquiere su significado en relación con las demás cosas que le rodean en el mundo (Van Manen, 2016, p. 58).

Es decir, la experiencia vivida de niños y niñas respecto a sus prácticas musicales y literarias en tanto expresiones de la vida humana, en tanto se manifiestan, en tanto los niños y niñas las vivencian en el *mundo de la vida*.

Suárez y Chica (2011) indican que el *mundo de la vida* se refiere al mundo de la cotidianidad en el que confluyen diferentes ámbitos o áreas. Entre ellas, el personal, el familiar y el escolar. Son espacios temporales donde transcurren vivencias, pensamientos y acciones humanas que se dan en lo espontáneo del día a día. Implica, además un sentido relacional.

Podría decirse que es en el mundo de la vida en el que transcurren y son posibles las experiencias vividas en tanto allí se encuentran los elementos con los que, al establecer contacto o entablar relación, se configura alguna experiencia. Es justamente tal condición relacional la que introduce y justifica la siguiente categoría: *el sujeto desde la perspectiva fenomenológica*. Un sujeto asumido en tanto se configura intersubjetivamente. Hecho que representa un llamado investigativo, ético y metodológico particular, como se expondrá a continuación.

2.5.3. Sujeto fenomenológico

Desde la perspectiva fenomenológica, el sujeto es quien vive la experiencia a través de la evocación de los sentidos que hacen parte su experiencia la cual, como ya se ha expuesto, es de carácter prerreflexiva, es decir inmediata y sin procesos de reflexión que intervengan para configurarla. El *sujeto fenomenológico* lleva implícita una relación intersubjetiva que caracterizará al tipo de *subjetividad fenomenológica*, la cual se concibe en el presente

proyecto de investigación como una categoría metodológica, así como lo es el sujeto fenomenológico.

Para ahondar respecto al sujeto fenomenológico, es preciso decir que es quien devela la experiencia que ha vivido antes de llegar a la reflexión, logrando así expresar los sentidos originarios que están enmarcados en la experiencia cotidiana. Para Acebes (2002), el sujeto es la unidad de la consciencia que se enmarca en la subjetividad al momento de hacerse explícita en la experiencia vivida. Dicho de otro modo, el sujeto fenomenológico encarna a la subjetividad fenomenológica en tanto es quien vive la experiencia, quien la hace posible en tanto habita el mundo de la vida.

En otro aspecto, visibilizar el lugar del sujeto en la investigación fenomenológica es asumida también para Husserl citado por Bolio (2012) al mencionar que “el ser humano debe observarse, conocerse al mismo tiempo como sujeto y como objeto de estudio, como aquello a lo que aspira y tiende a convertirse” (p. 20), postulado que indica la relevancia del rol del fenomenólogo en el proceso de investigación y que señala la importancia de la autorreflexión en tanto permite que la epojé sea transversal al proceso investigativo.

De todo lo referido a este respecto, resalta que la categoría de sujeto fenomenológico es relevante en la medida en que no se ocupa tanto del debate respecto a la noción de sujeto, o la relación sujeto-objeto, sino que parte de que la fenomenología es posible en tanto se establece una relación intersubjetiva y, por tanto, es menester del fenomenólogo tanto asumirse como sujeto como asumir a quien comparte su experiencia vivida como sujeto. Adicional a esto, Bolio (2012) indica que

el sujeto conoce y se conoce, como objeto de conocimiento, por su propia conciencia. No se agota en ella, siempre el sujeto es algo más que su conciencia: se inserta en una historia que antecede a su ser consciente. Contribuye para construir lo que será guiado por su conocimiento y su imaginación, sin saber del todo lo que será. (p.23)

Se inserta así un elemento hasta ahora no ahondado y que resalta para la fenomenología: el mundo de la vida en que ocurre la experiencia que encarna el sujeto fenomenológico. Al aludir a la historia que antecede al sujeto, indica que desde la perspectiva fenomenológica, el sujeto accede a la experiencia vivida en tanto se relaciona con aquello que le rodea. Las relaciones humanas cotidianas, el lenguaje, el entorno en que transcurre su cotidianidad, la temporalidad histórica en que dicho sujeto cobra materia son aquellos elementos que permiten la experiencia, son elementos que, al relacionarse con el sujeto

fenomenológico, funcionan como fuentes originarias de sentido. La relación con ellas es donde recae el sentido fenomenológico al que se aspira desde la fenomenología.

Posterior a ello, ese sentido ha de ser reflexionado a través de la consciencia siendo un aspecto que implica reconocer y validar su vivencia. Es así como desde la fenomenología se hace un llamado a no conocer los hechos y objetos desde un aspecto literal, textual, sino al contrario reconocer su lugar intencional visto desde la experiencia propia del sujeto, por lo cual no es solo la percepción que se tenga del mundo a través de la experiencia, sino cómo esta experiencia trasciende subjetivamente en el sujeto. Es decir, en palabras del profesor Contreras “cómo comienza a hacer parte de sí mismo como ser humano en tanto posibilidad de ser humano” (2020).

La intencionalidad es clave para percibir la subjetividad en el mundo. Por consiguiente, y en palabras de Bolio (2012) citando a Husserl “La característica fundamental de los modos de conciencia en los cuales yo vivo como yo, es la denominada intencionalidad” (p. 25). Los modos de ser del sujeto se orientan y definen por sus intenciones y sus intencionalidades y, en esa medida les permite acceder a la experiencia vivida de manera particular, única.

2.5.4. Subjetividad infantil

Ahora bien, para el presente proyecto de investigación es importante comprender la manera en que el sentido de las prácticas musicales y literarias en la historia vivida por niñas y niños podría ser expresión de protagonismo en la configuración de la subjetividad infantil. Como ya se ha mencionado, esto podrá ser visto desde sus propias experiencias, reconociendo en un primer lugar el sujeto fenomenológico que encarna la experiencia y el lugar de la subjetividad infantil en su configuración desde lo relacional e intersubjetivo.

Cuando en este proyecto de investigación se refiere a la subjetividad fenomenológica, se enmarca en un tipo de subjetividad que tiene el rasgo de ser intersubjetiva (Husserl, 1962). Es decir, que se devela y se construye en tanto hay una relación humana que la enmarca. Esto exalta el compromiso ético y afectivo de quien investiga para con los sujetos que componen el fenómeno por el que se investiga.

Es así como destacar el lugar subjetivo en el cual las niñas y niños enmarcan su experiencia vivida se considera significativo en la medida en que las emociones, sentimientos y procesos simbólicos que están determinados y estrechamente ligados con sus acciones

cotidianas conllevan a producir el sentido que subyace a su propia existencia a través de su experiencia y prácticas en el mundo de la vida y da como lugar a la subjetividad infantil.

La subjetividad infantil está presente en el mundo de la vida en la medida en que el sujeto existe y se transforma intersubjetivamente a través del mundo circundante del cual hace parte, se encuentra y a su vez experimenta. Por consiguiente, al ahondar respecto a la categoría de subjetividad infantil, resulta pertinente mencionar que según lo expuesto por Espinosa (2013), la subjetividad es una entidad cambiante, en permanente proceso de constituirse y transformarse en función de las experiencias que cada cual mantiene con otras personas y con las propias experiencias de conocer y de ser, aprendidas e interpretadas intersubjetivamente, mediante interacciones sociales con otros sujetos y contextos culturales.

Es así como la subjetividad infantil se constituye a través del sentido que el sujeto infantil, en relación con los demás sujetos que le rodean, le otorga a su propia experiencia desde la perspectiva de la niñez, lo cual lo enmarca como un sujeto social, histórico y cultural que construye a través del contexto, la interacción con este y con el otro. En palabras de Espinosa (2013) citando a Palladino,

la configuración de la subjetividad parte de las experiencias infantiles, en la relación con los vínculos humanos, los cuales son producidos y a su vez producen la subjetividad. De esta forma, el sujeto “niño-niña” es producto del vínculo intersubjetivo y a la vez productor de subjetividad, constituyéndose en la relación con la subjetividad de los otros. (p.11)

La relación que se establece con aquellos que no son niños, así como las prácticas que están presentes en el mundo de la vida en forma de aspectos sociales, históricos y culturales propias de los contextos en los cuales habitan, son elementos que configuran la subjetividad infantil. Por tal motivo Espinosa (2013) plantea que:

la categoría subjetividad infantil fue entendida como una entidad cambiante que siempre está en proceso de constituirse, que se transforma en función de las experiencias que cada niño y niña mantiene con otras personas y con sus propias experiencias de conocer y de ser —experiencia de sí—, que se aprende e interpreta intersubjetivamente, mediante interacciones sociales con otros sujetos y contextos culturales (p.22).

2.5.5. Protagonismo infantil

Esta categoría se comprende como una construcción social que comúnmente se encuentra ligada con la participación de las niñas y los niños en escenarios de acción política. Por lo

tanto, el protagonismo se enmarca en el interés superior de la niñez vista desde las interacciones sociales, la cultura y el lugar político que ejerce en la sociedad de manera natural en tanto ciudadanos. En este sentido, Alfageme et. al. (2003) citando a Gaytan definen al protagonismo infantil como

el proceso social mediante el cual se pretende que niñas, niños y adolescentes desempeñen el papel principal en su desarrollo y el de su comunidad [...] Es hacer práctica la visión de la niñez como sujeto de derechos y, por lo tanto, se debe dar una redefinición de roles en los distintos componentes de la sociedad: niñez y juventud, autoridades, familia, sectores no organizados, sociedad civil, entidades, etc. (p.48)

Como categoría metodológica de la fenomenología, el protagonismo infantil implica reconocer su procedencia desde una perspectiva ajena a la del concepto de niñez establecido en torno a imaginarios adultocéntricos y, por ende, una necesaria redefinición del rol que ocupa el sujeto infantil en la sociedad. Son los discursos elaborados en forma de políticas y voces de adultos a través de los cuales se ha comprendido el protagonismo infantil. Es por lo que la investigación fenomenológica lleva en sí a un estado de reconocimiento de los prejuicios o concepciones dadas a priori que, en torno a la niñez, los escenarios y términos en los que sus voces tienen cabida, puede tener quien investiga o quien se relaciona con los sujetos infantiles. El protagonismo infantil, desde una perspectiva fenomenológica, conlleva a enaltecer las capacidades que tienen los niños y niñas en tanto sujetos que, como ya se ha referido, se constituyen en relación con otros sujetos a partir de su capacidad imaginativa, creativa y transformadora de estructuras preestablecidas por los adultos en la cotidianidad de las experiencias de los niños.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

3.1. Presentación

La fenomenología hermenéutica, planteada como actitud investigativa al tiempo que metodología, se vale del lenguaje para llegar a la descripción reflexiva ante aquello que no ha sido susceptible de reflexión, palabra o significación consciente. Es, en suma, la producción de un texto mediante el que se describirá aquello que contienen los cimientos estructurales que le dan sentido a la vida o que, en palabras de Van Manen (2016), permiten la existencia.

La fenomenología, según Van Manen (2016), procura que “la palabra llegue a ser sustitución del objeto [a pesar de que] no hay “cosas” –solo evocaciones, nada–” (p. 422). Es escritura. Una escritura que atrapa en sí misma aquello inatrapable. La tarea del investigador fenomenológico es, entonces, pasar al plano del lenguaje escrito la experiencia vivida, aquello cuya materia es la experiencia misma por fuera del lenguaje reflexivo que acompaña a los procesos de simbolización, significación y consciencia que comúnmente caracterizan el ejercicio de investigación social.

Así, el presente capítulo es producto del ejercicio de reducción –ese volver o retornar al origen esencial de las cosas (Van Manen, 2016)– de la experiencia vivida por cinco niños que hacen música o cuentan historias. Una reducción hecha palabras reflexivas en torno a los cinco elementos existenciales que yerguen el sentido de la vida –que es sentido fenomenológico– y que, por ende, trae implícita una sensibilidad tal que logre generar en los lectores la sensación de posibilidad y vitalidad que fundamenta cada elaboración que se presenta.

Se invita a dejar que las posibilidades de vida expuestas aquí le atraviesen. A vestirse con el ropaje de la posibilidad implícita en cada manifestación de la vida que se hace relato y luego reflexión escrita, fuente de sentido. El texto que viene a continuación es la vida misma hecha palabras que son contenido del aparataje que mantiene enhiesto –sin saberlo– el sentido de la vida de dos niños y tres niñas que hacen música, cuentan y crean historias. Para efectos de confidencialidad, se han acotado seudónimos para hacer referencia a ellos. Así, son las vivencias de Dani y Nico, y de Emma, Mari y Mariana de las que se produce el mentado sentido fenomenológico.

El capítulo muestra, en primer lugar, la descripción general de la experiencia vivida por la que se indagó. Dicha descripción es la puerta de entrada a reflexiones específicas en torno a cada existencial que compone la experiencia de la práctica musical o literaria de los niños. De esta manera, se presentan reflexiones fenomenológicas en torno a: i) cómo se vive el cuerpo durante la práctica musical y literaria; ii) cómo se vive el tiempo durante la práctica musical y literaria; iii) cómo se vive el espacio durante la práctica musical y literaria; iv) cómo se viven las relaciones durante la práctica musical y literaria; y v) cómo se viven los objetos durante la práctica musical y literaria.

Cada una de las secciones contiene al menos dos acápites correspondientes a los resultados respecto a la práctica musical, a la práctica literaria o a ambas, según lo obtenido en el proceso de análisis derivado de los relatos de los participantes. Quizás exista un desbalance entre lo referente a cada práctica debido a que, durante el trabajo de campo, realizado de manera virtual durante el período de confinamiento obligatorio a causa de la pandemia por el virus SarsCov-2, hubo dificultad en la generación de espacios de encuentro para realizar la totalidad de sesiones de entrevista fenomenológica que se habían planeado con dos de las participantes. Hecha la aclaración, a continuación, se da apertura al océano de las vivencias de los participantes. Inicialmente, es preciso acercarse a aquellos elementos que componen de manera general en cada una de las experiencias.

3.2. La experiencia de hacer música

Hay algo en la música que cautiva. Sea porque somos los seres humanos quienes la hacemos posible; por la cuota altamente estética que la compone; o por su potencial de exaltar capacidades empáticas de los oyentes ante alguna letra, gesto o intención por parte del intérprete. Esto solo por mencionar algunas posibilidades. En todo caso, una de las actividades de expresión de la sensibilidad humana es la música –no en vano Friedrich Nietzsche escribió alguna vez: “Sin música, la vida sería un error”–. Por ello, es apenas lógico pensar que existen personas que deciden hacer música durante su vida o por lo menos durante algún momento de ella.

¿Qué es hacer música para los niños? ¿En qué momento se sabe o se siente que se está haciendo música? Son preguntas que abren puertas para comprender de qué se trata la experiencia de la práctica musical. Al enfrentarse a ellas, Dani dice que “hacer música es

tocar conciertos. Uno aprende a tocar conciertos”; además, dice: “estoy dando el concierto porque estoy cantando en la tarima” (Dani, sesión 2). De este modo, el hacer música no es una definición, antes bien se trata de una acción en la que se pone en juego el exponerse de manera práctica, ante alguien más, conocimientos musicales adquiridos.

Se tienen hasta aquí dos elementos fundamentales y transversales a toda la búsqueda del sentido que aqueja a quienes emprenden la labor investigativa fundamentada en la fenomenología hermenéutica: en primera instancia, una circunstancia de aprendizaje necesaria y previa; en segunda, el vínculo con otras personas establecido a partir de ese compartir los momentos de expresión musical llamados conciertos.

Hacer música es tocar conciertos. Para lograrlo, son necesarios referentes comunes o conocimientos que aparecen en forma de notas musicales, pentagramas y técnicas de ejecución de un instrumento. Mediante su adquisición se hace posible la materialización del deseo de hacer música. De manera muy explícita, Nico dice que para hacer música “siempre uso una nota [...] tengo que practicar, porque yo no voy a saber cuál es esta así al azar. Entonces, digamos que yo estoy en un concierto y antes de hacer esto, tengo que practicar: Do, Re, Mi, Fa, Sol.” (Nico, sesión 2).

La música se hace mediante un relacionamiento particular con la sonoridad y la capacidad expresiva lo que caracteriza la experiencia de la práctica musical para estos niños. Una posibilidad de experimentación del mundo a partir de componentes que exaltan lo estético, lo emocional, lo relacional y lo auditivo, principalmente.

3.3. La experiencia de contar historias:

Respecto a la experiencia de la práctica literaria, a la que los niños se han referido como “crear historias” o “contar historias”, esta hace alusión a los elementos compositivos relevantes que se enmarcan en las experiencias vividas en las cuales la multiplicidad de lenguajes de expresión en torno a la palabra, la narración y el sonido materializados en las voces de las niñas y los niños por medio de la exploración sonora, oral, alfabética, literaria y corporal que cobra gran protagonismo al momento de reconocer la palabra y su conexión con el mundo de la vida a partir del uso del lenguaje oral y pictórico empleado al momento “crear historias” o “contar historias”.

En las experiencias de los niños, la literatura se vincula con el proceso de apropiación del código alfabético en el cual la instrucción por parte de los adultos que acompañan se hace más evidente, lo que conlleva a que leer y escribir la palabra son conocimientos previos indispensables para contar historias indistinto a que se realice de manera oral, gráfica o escrita. Se relaciona con un acto posible mediante el lenguaje alfabético, relacionado así mismo con la posibilidad del reconocimiento y de decodificación de ese mismo código mediante procesos creativos de los que emergen las historias o la manera de contarlas. Ante ello, Mari relata que “para narrar mis cuentos, primero callo a la perra, luego repito en mi memoria el cuento que me aprendí y luego lo narro frente a la cámara. Ya después mi mamá me ayuda a editarlo y a ponerlo colores, que es lo que más me gusta” (sesión 3).

Otro elemento emergente es que los niños resaltan la posibilidad de imaginar como uno de los valores atribuidos a la práctica literaria. A pesar de que sea a partir de pautas estrictas como la morfología y significado de las palabras, la práctica literaria es reconocida como posibilidad de creación y exposición del mundo interno de los niños, hecho que requiere, además, de un estado de concentración, tal y como lo expresa uno de los participantes: “Sé que estoy creando historias porque estoy concentrado en lo que estoy diciendo. Imaginando, también” (Nico, sesión 3). Así, estar concentrados, permitirse imaginar, compartir lo imaginado mediante el uso de la palabra y disfrutar de lo imaginado implica un momento de intimidad que luego es expuesto ante los demás de manera digital o presencial.

Por otro lado, es evidente que en la práctica literaria está implícito el lugar sensible y de encuentro a través de la palabra y el sonido, de tal modo que la narrativa que se expresa es implícita a través de la lectura de libros. Los libro-álbum enriquecen la experiencia lectora en los cual los códigos verbales y los signos escritos destacan el sinnúmero de posibilidades que la experiencia alrededor de la literatura puede tener, logrando crear historias, personajes e hipótesis que parten del interés y de la realidad de las niñas y los niños. En este sentido, uno de los participantes manifiesta “la pandemia ha impedido que muchas familias, niños y niñas puedan tener acceso a libros y a cuentos, decir que podría llevarlos, contarles cuentos para que ellos pudieran disfrutarlos sin comprarlos” (Mari, sesión 3).

De la experiencia de ambas prácticas, se infiere el involucramiento del cuerpo, el espacio, el tiempo, los objetos y las relaciones como elementos que se viven mientras se hace

música o se cuentan historias, “los existenciales fundamentales de la espacialidad, la corporeidad, la temporalidad [la materialidad] y la relacionalidad pertenecen al terreno existencial mediante el cual todos los seres humanos experimentamos el mundo, a pesar de que no todos lo hacen del mismo modo, evidentemente” (Van Manen, 2003, p.119). A continuación, se ahondará en la producción analítica fenomenológica derivada de cada uno de estos elementos existenciales.

3.4. El cuerpo vivido

Yo hice esto y yo lo hice como con las ganas, como con pasión, como con dedicación. Uno se siente como feliz haciendo estas cosas porque a uno le gustan.

(Nico, sesión 2)

Al pensar en aquello que hace posible la existencia como seres humanos, es necesario que surja como instancia protagónica aquella expresión material en la que yace la vida. Así, el cuerpo es un elemento existencial en tanto permite la vida. Para la fenomenología, la *corporeidad* o *cuerpo vivido* “se refiere al hecho fenomenológico de que siempre estamos de una forma corpórea en el mundo” (Van Manen, 2003, p. 121). ¿Cómo un cuerpo vivencia el hacer música o contar cuentos? ¿Cómo se vivencia el cuerpo durante estas prácticas? A continuación, los resultados derivados de la experiencia del cuerpo vivido por niñas y niños al hacer música y contar historias.

3.4.1. El cuerpo vivido al hacer música

La experiencia del cuerpo vivido mientras se hace música trae implícita la consciencia de sí mismo a partir de la ejecución de un instrumento. Las manos, extensión y posibilidad de exteriorización de procesos mentales se convierten en la principal herramienta mediante la que se hace manifiesta la anhelada expresión musical. Al hacer música, el cuerpo no está separado de la mente. Los estímulos como el ritmo son el punto de conexión y posibilidad de hacerse inteligible ante aquellos quienes son necesarios para la música, tal como se expresa en el siguiente relato: “[el piano] se toca de pie, utilizo las manos y los pies y la cabeza también para pensar lo que se toca” (Dani, sesión 4).

Cuando Mari, Nico y Mariana evocan su experiencia de hacer música, refieren que su cuerpo cambia. Eso implica que sensaciones como la libertad, el poder definir lo que les gusta y lo que no de acuerdo con cómo se sienten se manifiesten. Uno de los relatos de los niños manifiesta que “a veces me dio nervios y otra estuve mejor. Los nervios los siento como en la cabeza” (Dani, sesión 2). Ello da cuenta de que la experiencia musical está relacionada con las sensaciones que experimentan las niñas y los niños en su cuerpo, distinguiendo aquellas emociones que se reflejan en su experiencia corpórea, describiendo la felicidad, alegría y nervios como aspectos que están de manera constante.

El vínculo con las emociones, exaltado por la circunstancia de exposición ante otros, también es sustantivo en la experiencia vivida para hacer música. Se logran asociar sensaciones como el nerviosismo en el cuerpo con características físicas como dolor corporal o sudor, lo que conlleva a no sentirse bien. El temor aparece al momento de hacer música o cantar. En la voz, aparece una sensación temblorosa en conjunto con la sensibilidad estética por la que incluso llega a suceder que, a pesar de una interpretación virtuosa, se sienta el deseo de salir corriendo, tal y como relata Mari:

La última canción que canté fue la de “Tu cárcel” y era en la que más seguridad tenía, entonces creo que empecé a cantar y mi hermana bailaba, todo el mundo, la gente cerraba los ojos y varias personas me acompañaban como con las palmas y así. Me moría de la pena. Cuando acabó, salí corriendo. (Sesión 2)

El cuerpo se vive de tal manera que los niños están dispuestos a trascender sensaciones negativas o de malestar que puede generar el enfrentarse a las miradas de un público por el gusto que implica hacer música. El cuerpo vivido es, entonces, un cuerpo dispuesto a sobreponerse a sí mismo y a sus circunstancias fisiológicas siempre y cuando aquello que se realiza valga la pena.

Enfrentarse a la música –particularmente como intérprete– trae consigo la asunción del cuerpo en una situación dinámica en la que recibe estímulos sonoros –rítmicos– para vincularse a ellos, activar procesos mentales de concentración que permitan, al mismo tiempo, reproducirlos con el propio cuerpo, cuyo protagonista son las manos.

Creo que el noventa por ciento de lo que hace las manos, es lo que hacen las manos. [...] O sea, digamos que yo estoy armando aquí este avión. Digamos que toqué la flauta y lo hice con las manos. Digamos que... porque yo no lo voy a hacer con la boca. Digamos, yo me puse la gorra y, ¿cómo lo hice? Con las manos. Casi todo lo que uno hace, lo hace con las manos. (Nico, sesión 2)

Así, el cuerpo se dispone en una posición que permite estar atentos a la música, sea que se escuche o que se interprete algún instrumento. Los oídos son la puerta de entrada a la música y el resto del cuerpo permite exteriorizar que se tiene adentro.

El cuerpo es esa bisagra que permite la transición entre el mundo interno y el externo, hecho que requiere de mucha atención. Así, mediante la práctica musical se es consciente de sí mismo mediante lo que siente el cuerpo, lo que indica atención hacia sí mismos. Al vivir la práctica musical como un acto de concentración, los niños están completamente implicados en un tiempo fuertemente presente en el que actúan y reaccionan a estímulos y emociones inmediatas. Por ende, el cuerpo también es vivido como una expresión del tiempo, aquella pauta que marca un constante presente en el que se ha de enfrentar emociones, ritmo, conocimientos y memoria para la ejecución de alguna pieza musical.

Gráfico 2

El cuerpo vivido al hacer música. Temas.



Fuente: elaboración propia

3.4.2. El cuerpo vivido al contar historias

Como Atilio, en la película *El tigre y la nieve* de Benigni (2004), cuando les cuenta a sus hijas la primera vez que sintió la necesidad de la poesía al estar extasiado por la experiencia de sentir un pajarito en su hombro y sentir la necesidad de contárselo a su mamá. Si no hubiese sido por las palabras que le permitieron ubicarse en cada detalle de su emoción ante

la belleza que invadió su cuerpo no hubiese generado emoción a su madre cuando se atrevió a contarla.

A contar historias se aprende. A través del uso del lenguaje y su potencial comunicativo se establecen relaciones con el otro y con el entorno. Se reconoce que las palabras, al ser leídas, escuchadas, escritas o pronunciadas, son necesarias y útiles para expresar el mundo interno de los niños. Mediante ellas se hace posible la construcción de conocimiento. Contar historias es posible en cualquiera de las formas de la palabra, a pesar de que se reconozca la prevalencia de una de ellas, tal y como se afirma en el fragmento de relato que versa: “yo no cuento cuentos porque no sé leer” (Emma, sesión 2). Para esta niña, la forma de la palabra que le permite sentir que cuenta historias es la escrita, lo que implica que ella lea, acción que aún no realiza.

Para los niños, la apropiación del código alfabético escrito ocurre en circunstancias de formación escolar. Durante los momentos donde se aprende a escribir recae un peso sobre los niños debido a que sus cuerpos y posturas están sujetas a acciones repetitivas de manera impuesta y que incluso sus cuerpos lleguen a resentirse e indisponerse por llevarlas a cabo.

Si yo me pongo ahí a escribir en un libro, que es lo que hacía yo en mi colegio, si me pongo a escribir todo un libro... eso a mí no me gusta. Tampoco me gustaba que uno lo tenía que hacer así con el dedo así: chan, chan chan y vuelva y vuelva... y a uno le quedaba el dedo rojo. (Nico, sesión 2)

Al contar historias, los niños viven su cuerpo como un vínculo entre el mundo interno y el externo. Es el puente que permite salir de sí y extenderse en aquello que se hace para volver al mundo interno con otros elementos, percepciones de sí y del mundo. A su vez, las palabras habladas hacen parte del mundo de la vida en la medida que permiten evocar y crear mediante la narración.

Gráfico 3

El cuerpo vivido al contar historias. Temas.



Fuente: elaboración propia

3.5. El tiempo vivido

Esta dimensión existencial, para Van Manen (2003) “representa el tiempo subjetivo en oposición al tiempo de reloj o tiempo objetivo” (p. 122). Es la pregunta por cómo el tiempo entra a hacer parte de la experiencia por la que se indaga y ello implica que se acuda a la percepción o protagonismo que tiene respecto a la vida humana más allá de las pautas convencionales preestablecidas u objetivadas que lo han pautado en aras de convertirlo en referente común. ¿Cómo se siente el tiempo al hacer música o contar historias? ¿Cómo tal sensación compone la experiencia de los niños y niñas que acceden a prácticas musicales y literarias?

3.5.1. El tiempo vivido al hacer música

Llegó un momento en el que ya tomé la decisión y le dije a mis papás y empecé con mis clases para mejorar y seguir creciendo y cumplir uno de los sueños más grandes que tengo, que es pararme en una tarima y cantarle a todos lo que siento, como ayudar y poner felices a los demás. (Mariana, sesión 2)

Hay un orden a seguir para que las cosas pasen. Enfrentarse a la posibilidad de hacer música trae consigo la asunción de sí mismo dentro de un proceso de aprendizaje que requiere la

adscripción a procesos –espacios– de formación que conducirán, después de cierto tiempo realizando ciertas actividades, a aquello que compone el deseo principal de los niños: hacer música.

Hacer música se materializa en momentos en los que se expone aquello aprendido ante otras personas y que adquiere el nombre de concierto. El tiempo se vive, entonces, como un cúmulo de momentos y espacios en los que se realizan actividades y se adquieren los conocimientos necesarios para, finalmente, lograr ofrecer un concierto. Así, conforme más tiempo haya transcurrido en ese proceso de aprendizaje de una pieza musical interpretada con una técnica de ejecución de instrumento, se asume que hay mayor afianzamiento de dichos conocimientos que se tendrán para el momento de enfrentarse a ofrecer el tan anhelado concierto. El tiempo vivido parece reflejarse en la dedicación invertida en llevar a cabo la práctica.

Me gustaría poder tocar, pero la verdad no he empezado creo que hay que ser una persona que se tenga que dedicar, o sea hay que dedicarse de lleno a aprender un instrumento, porque es un asunto difícil.
(Mariana, sesión 2)

En el tiempo vivido hay un pasado. El ejercicio del rol de niño hacedor de música tiene un antes. Asumirse como niño que hace música implica la construcción de ese pasado a partir de los conocimientos musicales que se va adquiriendo. Los niños reconocen las experiencias que han vivenciado sus pares que llevan más tiempo haciendo música y las logran instaurar como aquello que ellos mismos requieren para su propia práctica. Ven en sus compañeros hacedores de música un motivo para continuar su práctica, una imagen de sí mismos como intérpretes musicales que puedan dar conciertos en un tiempo futuro.

Estábamos ahí con la flauta, a mí me tocó con una amiga, y nos tocó Popurrí infantil... no me acuerdo muy bien cómo es que es... y ahí yo me la aprendí y esa tocaba hacerla: “Bueno, hagamos Popurrí infantil”. Y yo: “Bueno”. Entonces yo la hice hasta un punto en que yo no sabía qué seguía y los niños siguieron y siguieron y nosotros: “¡Aaaah!”. Pero es que ellos hicieron esa canción el año pasado y se ganaron el sándwich. (Nico, sesión 3)

Hacia adelante vendrá la posibilidad de llegar a ese momento del concierto que es, a su vez, un momento en el que viven un tiempo de presente absoluto. Llegados allí, todo el tiempo acumulado en forma de conocimientos musicales se materializarán en ese instante en que se es capaz de pararse a interpretar alguna pieza musical ante otras personas. Es como si se acumularan momentos en presente que conducirán a aquel momento cumbre que implica estar completamente en presente. Tras haber atravesado por ahí, ese hito se convierte en

referente para los sueños o proyecciones a futuro respecto a la práctica musical. Es este el punto de intersección entre el espacio y el tiempo vivido.

Se siente como una emoción de felicidad porque uno va a las clases y ya practica la canción y se puede ganar premios por el concierto que da. Cuando uno sea grande, se puede ganar esos Grammy, que es muy chévere porque es un esfuerzo que nosotros hicimos. (Nico, sesión 4)

Gráfico 4

El tiempo vivido al hacer música. Temas



Fuente: elaboración propia

3.5.2. El tiempo vivido al contar historias

Yo empecé a narrar como desde los cuatro más o menos y el primer cuento que yo narré en mi casa y no en público fue "El búfalo cómo va".

(Mari, sesión 4)

Contar historias se puede convertir en una forma cotidiana de la vida. Pasa el tiempo y cada vez hay más momentos en que se cuentan cuentos. Entonces, cada uno de esos momentos deja de ser hito en la vida de los niños y pasa a ser una instancia de cotidianidad en la que se

hace difuso reconocer la particularidad de cada uno de esos momentos. Es decir, el tiempo vivido es difundido entre todos los momentos de exposición de la expresividad literaria ante otras personas.

Los cuentos no solo se cuentan, sino que también se leen. Para ello siempre hay una primera vez, como en todo. Ese es el hito con el que un niño o niña se inaugura en una práctica memorable de la que se despliega en una manera comprimida y no lineal. Crece en volumen, como si se inflase un globo, en la medida en que se llena de detalles y recuerdos que a su vez dirimen la secuencialidad del tiempo vivido, tal y como lo relata Mari:

El primer cuento que leí fue “El búfalo cómo va”. Estaba nerviosa y no tenía tanta confianza con la cámara [...] empecé en agosto del año pasado y ya he leído demasiados cuentos en mis videos y no me acuerdo de todos los que he leído. (Sesión 3)

De tal manera, conforme más momentos de contar cuentos hayan vivido, mayor cantidad de conocimientos literarios se infiere que se han adquirido. Las edades de los niños son asumidas por ellos mismos como cantidad de conocimientos –y por ende de preparación y seguridad– que tienen respecto a contar historias ante otros.

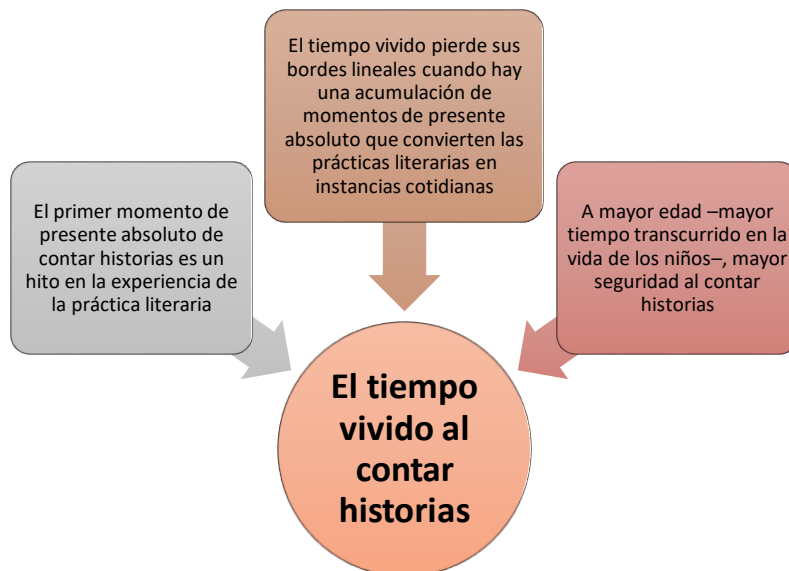
Al principio que estaba más chiquita me ponía nerviosa. Practicaba muchas veces el cuento que iba a contar, pero me ponía nerviosa con la cámara. Ya siento más confianza y me aprendo los cuentos más rápido. (Mari, sesión 3)

En la experiencia vivida de narrar cuentos por parte de las niñas y los niños, se refleja una temporalidad que hace visibles aquellos aspectos que dan cuenta de momentos precisos, enriquecidos con detalles, lugares, actores y objetos. Mediante el ejercicio creativo, los niños componen una temporalidad que se manifiesta en sus creaciones literarias y que ellos mismos, al ser los creadores, viven. Es decir, su tiempo se convierte en el que ellos plasman en las historias que leen o que narran.

Yo creo que tengo por aquí un libro chiquitito que hice yo. [...] Es de un gato que se llama Tito el Lector. Tito lee antes de desayunar, Tito lee antes de las fiestas, Tito a almorzar y Tito ha encontrado en los libros una forma de ser gato y ya. Es todo el día de Tito. [...] Yo hice todos los dibujos y escribí todo, con montones de libros que tiene Tito. Se hace con una hoja de papel que se dobla como una ruana y se dobla así y ya el librito está hecho. (Mari, sesión 4)

Gráfico 5

El tiempo vivido al contar historias. Temas



Fuente: elaboración propia

3.6. El espacio vivido

La vida acontece en contextos espaciales específicos en los que se manifiesta el ser. Desde la perspectiva fenomenológica, “la experiencia del espacio vivido, como el tiempo o el cuerpo vivido, es en gran medida preverbal; normalmente no reflexionamos sobre él. Y, aun así, sabemos que el espacio en el que nos encontramos afecta al modo en que nos sentimos” (Van Manen, 2003, p. 120). De esta manera, el existencial de la *espacialidad* o *el espacio vivido* inquiera por: ¿Qué efectos, emociones o estados de ser genera el estar en los espacios en los que se está durante la práctica por la que se indaga?

3.6.1. El espacio vivido al hacer música

A mí me gustan las clases más en el salón, pero mi mamá dice que mejor acá en la casa.

(Dani, sesión 4)

Así como hay tiempos requeridos para alcanzar el momento en que se hace música, también hay espacios en los que se hace música. Los salones en los que se recibe instrucción y conocimiento, dotados de herramientas musicales como instrumentos, metrónomos, tableros

pentagramados e imágenes de personajes que han atravesado por la práctica musical, son el espacio en el que hacer música comienza a hacerse palpable.

Acceder a estos espacios es posible a través de la figura de autoridad del adulto. Son los mayores los que avalan la posibilidad de ingresar en el sonido. Por ende, los espacios se viven a partir de interacciones en torno al aprendizaje musical y al juego, principalmente. La ubicación espacial refleja una sensación particular. El comportamiento cabe como señal del lugar a ocupar durante la práctica musical. Ocupar las primeras líneas conlleva estar más cercanos a los que imparten las instrucciones y entonces más lejos de los que las reciben. Esto cuando la práctica se realiza en un salón de clase y de manera simultánea.

A mí no me gustaba hacerme de primeras, no sé por qué pero no me gustaba. Uno ahí de primeras ahí con la profe. Me hice en el penúltimo puesto... pero los que se portaban mal sí iban de primeritas con la profe. (Nico, sesión 3)

Cuando los espacios físicos y los símbolos que los niños habían aprendido mutaron su naturaleza sincrónica, proxémica y de estímulos visuales y sensoriales específicamente pensados para la música. Esto debido a la coyuntura de confinamiento obligatorio que ha permeado la cotidianidad contemporánea. Los salones se convirtieron en la conexión vía internet con los tutores y compañeros que hacen música, hecho que implica la mediatización de la espacialidad. Ante ello, la vivencia del tiempo, mediada por la tecnología electrónica, implica una transformación en el espacio vivido en términos de que la mediatización de estos inhibe la valorada sincronía en las interacciones que los niños puedan tener entre ellos mismos, con la música y con sus tutores. Es decir, que en tanto el espacio vivido no permita que el tiempo de apropiación de conocimientos y establecimiento de relaciones no sea sincrónico, se siente cierta lejanía con la posibilidad de hacer música. Dani y Nico lo manifiestan mediante el relato de su experiencia de la siguiente manera:

Así virtual casi no me gusta porque uno puede estar con la cámara apagada y el profe dice: “Juanes y Nico”, y nosotros: “Presente”. Y todos decimos “presente” y con la cámara apagada. (Nico, sesión 3)

A mí me gustan las clases más en el salón, pero mi mamá dice que mejor acá en la casa. (Dani, sesión 4)

Cuando se trata de espacios mediatizados, los comportamientos que representan lo correcto y lo incorrecto en la práctica musical recaen en el control de la plataforma de conexión y en la libertad para prender o apagar la cámara o el micrófono para interactuar. De tal manera, como hacer música es exponerse ante los demás, los niños sienten que el manejo

avalado por los adultos instructores de las plataformas de conexión les permite. Se pondera así la manera en que sus actos son recibidos por los demás, la direccionalidad con la que los niños se dirigen al público sea virtual o presencial.

Gráfico 6

El espacio vivido al hacer música. Temas



Fuente: elaboración propia

3.6.2. El espacio vivido al contar historias

Yo leo en mi habitación debajo de mi cobijita porque hace mucho frío.

(Mari, sesión 1)

La práctica literaria exalta el mundo interno e íntimo. La imaginación aflora en él cuando hay condiciones para ello. Los espacios silenciosos, tranquilos, confortables y rodeados de pocos estímulos visuales o sonoros o sociales son ideales para leer, escribir o grabar un video contando cuentos. Sin embargo, aún en intimidad, los niños son conscientes de su entorno material y espacial. Es decir, la intimidad incluye a aquello que les rodea. Los espacios

permiten una circunstancia en la que el tiempo se diluye. Por tanto, prima sobre el espacio en el que transcurre. El espacio se vive en tanto transcurre un tiempo que les permite reconocer aquello que les rodea.

De tal manera que, en la experiencia vivida de las niñas y los niños, los ambientes, espacios o escenarios se constituyen como aspectos de gran relevancia que sustenta la posibilidad de contar o crear historias que es, a su vez, atravesada por una atención intersubjetiva. La experiencia relatada por Nico da cuenta de ello al referir que:

Es que a mí me gusta leer en todas partes. Primero estaba en mi pieza, luego me fui a la pieza de mi hermana, luego a la pieza de mi papá y me fui a la sala... ah, sí, y luego me fui al patio y luego al baño y así [...] yo me siento al lado de la tortuga y el bonsái que hay allí arriba y me pongo a leer ahí. (Sesión 2)

Gráfico 7

El espacio vivido al contar historias. Temas



Fuente: elaboración propia

3.7. El otro vivido

Los encuentros con algo que no hace parte de la propia constitución de la subjetividad son un encuentro con lo distinto a sí mismos. Un encuentro con la membrana que marca un límite, una diferenciación. Esto a pesar de que las relaciones se entablen en procura de “lo común, lo social, para un sentimiento de propósito en la vida, de significado, de base para vivir” (Van Manen, 2003, p. 123). De esta manera, *el otro vivido* o la *relacionalidad*, como elemento

existencial, hace alusión a cómo se vive ese momento de encuentro entre alteridades enunciado desde el yo de quien vive la experiencia.

3.7.1. El yo-otro vivido al hacer música

Vi a mi hermana con una sonrisa escondida en los dientes. Era una sonrisa y entonces me quedé mirándola y seguí cantando y ya como que todo se aclaró en mi mente. [...] Voy cargando un ritmo en mi mente y en la mente de los demás para hacerlos sentir bien.

(Mariana, sesión 2)

La instancia relacional es prioritaria durante la experiencia de hacer música. Al ser un momento de exposición y presente absoluto en el que se dirime la distancia entre el mundo interno y el externo de los niños, las relaciones son fundamentales. Estas se viven en la medida en que hay un traspaso del mundo interno de los niños hacia quienes los acompañan al momento de hacer música.

Como hacer música es relacionarse con los otros, hacerlos cómplices de su mundo interno, las reacciones corporales, gestos, expresiones y palabras de aprobación o reprobación emitidos por la audiencia y los compañeros durante la práctica musical son elementos a los que los niños reaccionan, a la vez que estimulan la capacidad de sobreponerse a las emociones de nerviosismo que pueden alterar la interpretación musical.

La experiencia de los niños destaca que los mensajes previos a la participación musical pública aplacan sentimientos de temor a la exposición de su interpretación musical. Del fragmento de testimonio que refiere que “llegué al colegio y empecé a hacer pequeños cantos con mis amigas y profesores y todo el mundo decía como: “Wow, cantas bonito”. (Mariana, sesión 2), surge que los gestos de aprobación o disfrute por parte de personas allegadas o cercanas a los niños mientras hacen música son significativos en tanto incentivan seguridad en ellos.

Los adultos son sujetos representativos para los niños durante la experiencia de su práctica musical. El reconocimiento de la individualidad de cada niño por parte de los adultos afirma su sentido identitario y su motivación por continuar en la práctica musical. Que se les reconozca con su nombre es significativo en tanto los vincula con aquello que hacen:

Es con una profesora que se llama Elizabeth. Es chévere porque me enseña bien las cosas. O sea, que ya aprendí, solo que a veces me dice otro nombre y a veces me dice Cami en vez de Dani y yo la corrijo. A mi papá no le gusta que se equivoque de nombre. (Dani, sesión 3)

La práctica musical de niñas y niños tiene un público asignado: el mundo adulto. Son los mayores ante quienes se hace la música. Teniendo presente esa figura, lo que digan o hagan los adultos afirma a los niños como intérpretes musicales y como sujetos. Sin embargo, llegados al momento del concierto, la misma sensación de afirmación recae en las reacciones del público ante quienes se interpreta la pieza musical. Especialmente cuando los padres de los niños hacen parte del público.

Quienes saben cómo se hace son los adultos. Y su criterio rebasa los conocimientos técnicos referentes a la música para incluir aspectos del comportamiento que se debe seguir en el espacio en que se hace música como elementos de aprobación ante la práctica musical.

A mí me gusta molestar hartito. Cuando el profe era todo exigente, el de canto, entonces él decía: “¡Silencio! El que no haga silencio, lo pongo en la lista roja”. La lista roja eran los que cantaban mal [hace una muestra con voz grave]. Pero a mí me tocó en la lista verde porque cantaba bien. (Nico, sesión 3)

Los códigos designados por los adultos inciden en la autopercepción de los niños respecto al talento musical que tienen a pesar de que los criterios, además de conocimiento musical, sean comportamentales.

Gráfico 8

La relacionalidad vivida al hacer música. Temas



Fuente: elaboración propia

3.7.2. El yo-otro vivido al contar historias

Mira, este cuento dice: “Para Mariana, con cariño. De: Amalia Low”. Yo la conocí a ella en la feria del libro como mate como siete ocho años y fuimos a la feria del libro [...] a lo lejos yo veía Amalia con un esfero y los libros firmándolos. [...] Hice la fila me lo firmo y desde entonces me encanta. [...] Ella es mi autora preferida.

(Mari, sesión 4)

El campo relacional entablado por los niños durante su práctica literaria no siempre es tan inmediato o vivo. La experiencia de los niños incluye que se establezcan relaciones con sujetos imaginarios, no vivos o ausentes. A ellos se les encuentra en las obras literarias que funcionan como inspiración para la creación de historias o universos imaginarios internos. Esos otros son fuente de inspiración para ellos. La relación se entabla a partir del reconocimiento de la capacidad de crear mundos internos en los niños contadores de historias:

El primer cuento que hice, que fue “Historia de la vida de un penique”... pues es que yo me estaba leyendo un libro que era la historia de Robert Dall de *Relatos de la infancia*. Ahí estaba haciendo un

cuento que se llama “Historia de la vida de un penique,” y yo: “Ush, ¿cómo será la vida de un penique?”, así que me inspiré por ese título. (Nico, sesión 2)

Durante la práctica literaria de los niños se entablan relaciones mediadas por la producción literaria de personas que son sus referentes y fuentes de inspiración. De esta manera, hay una relación con un otro mediada por producto literario que otra persona ha elaborado previamente. Así, la interacción con ese otro es mediante el producto literario que les ha cautivado.

Gráfico 9

La relacionalidad vivida al contar historias. Temas



Fuente: elaboración propia

3.8. La materia –objetos– vivida

Como los demás existenciales, el alusivo a la materia-objetos vividos o materialidad compone los cimientos estructurales del sentido de la vida. Mediante la interacción o reconocimiento de los objetos durante la experiencia vivida por la que se indaga, también se compone el sentido de esta pues, según Van Manen (2016), “las cosas son nuestro mundo en su realidad cósmica material” (p. 350). Es decir, son un receptáculo del yo de los sujetos quienes tienen la experiencia vivida. ¿Pueden ser extensiones de los niños que hacen música o cuentan historias? ¿Cómo relacionarse o hacerse consciente de los objetos que rodean a los niños compone su experiencia respecto a las prácticas musicales a las que acceden? Naveguemos en esas preguntas a continuación.

3.8.1. Los objetos vividos al hacer música:

El violín llegó a mi vida como en una cosa rara que tenía mi papá y que se llamaba estuche. (Mari, sesión 3)

Los objetos con los que se hace música vienen encubiertos en un estuche. El estuche ha de poder abrirse para descubrir el objeto y poderlo usar. Los objetos con los que se hace música son una sorpresa. Se muestran ante los niños como una invitación a incluirlos en su vida y, por ende, a hacerlos parte de sí. A habitar a ese *otro-objeto* e integrarlo a sí mismo

como extensión de sí. La capacidad de asombro, maravilla y sorpresa que acarrea sacar del estuche el instrumento musical es la puerta de entrada para tal elemento vivencial.

Mientras se descubre el instrumento este les enseña. Conforme se van integrando conocimientos musicales técnicos y teóricos para la interpretación del mismo, la sensación de diferencia y distancia con el instrumento se diluye. El ámbito material mediante el que se exterioriza el mundo interno de los niños es el instrumento. Interpretar el instrumento permite la relación con el mundo externo y con los otros –cointérpretes, tutores, padres, público– en tanto se exterioriza el mundo interno.

Más que un artículo de propiedad de los niños, cuando son de su uso exclusivo al ser otorgados por sus padres, los instrumentos musicales son los mismos niños, por lo que son objeto de intervención o personalización. Así, también los instrumentos son expresión de la personalidad de los niños, de sus gustos e intereses independiente de que sean en torno a la música o no. En suma, de su mundo interno. “Yo decoro mis cuadernos pentagramados con mis colores y mi cajita de marcadores con las cosas que me gustan” (Mariana, sesión 1)

Otros objetos importantes en la experiencia de la práctica musical de los niños son las herramientas tecnológicas mediante las que se puede acceder al conocimiento técnico o teórico requerido para hacer música. Hoy, un computador puede hacer las veces de maestro e incluso de instrumento. Mediante tutoriales en videos o canciones en plataformas digitales, los niños exploran sus instrumentos musicales, tal y como lo relata Dani: “para aprenderme una canción, cojo el piano y prendo el computador y busco la canción que me quiero aprender. Yo me aprendí la de los Increíbles” (sesión 2).

Fuente: elaboración propia

Gráfico 10

Los objetos vividos al hacer música. Temas



Fuente: elaboración propia

3.9. Consideraciones fenomenológicas respecto a hacer música y contar cuentos

Yo nací para ser una estrella de rock y una tortuga ninja (...) porque estoy loca y rockeo con mi guitarra. (Emma, Sesión 2)

El análisis fenomenológico a partir de existenciales permitió distinguir y caracterizar cómo se viven las experiencias por las que se indagó. De dicho trasegar, se reafirma la mutua imbricación que tiene cada existencial respecto a los demás. Son indisociables entre sí en tanto ocurren de manera simultánea, el uno permite al otro y en todos recae la configuración del sentido fenomenológico que se procura textualizar y, por ende, comprender.

El fragmento de testimonio de Emma con que se abre este apartado da cuenta de la capacidad expresiva, creativa y protagónica que implica su participación en prácticas musicales y literarias. Asunto que pone en evidencia, además, una capacidad proyectiva. De allí que el sentido de estas prácticas trascienda lo inmediato de la práctica misma en un sentido temporal, corporal, espacial o relacional. Respecto a las prácticas musicales y

literarias, a modo de síntesis se resalta que en la voz infantil prerreflexiva aquí expuesta se reflejan los sentidos que emergen de las experiencias vividas que están compuestos por, al menos, los siguientes aspectos:

i) Una instancia relacional característica y prioritaria que indica que son prácticas importantes y constitutivas de la subjetividad de los niños en la medida en que les permite interactuar con otros, transitar aquello que compone su mundo interno –imaginación, sentimientos, sentidos estéticos– hacia afuera. En torno a las prácticas musicales y literarias se entablan vínculos. Es a partir de allí que los niños configuran su capacidad creativa, su criterio y, en últimas, su lugar en el mundo.

ii) La sensación de presente absoluto en la que se realiza la transferencia del mundo interno hacia el externo implica la configuración de momentos en que los cuerpos de los niños alteran su funcionamiento normal y, por ende, se convierte en aquel reto que han de superar, pero al mismo tiempo el que les permite hacer música o contar historias.

iii) La apropiación de códigos –alfabéticos, orales, rítmicos, técnicos–, que se manifiesta a modo de conocimientos, permite que los niños alcancen a vivir ese momento de presente absoluto. Una circunstancia a la que se llega siempre y cuando se realicen previamente ensayos, se mantengan rutinas, se empleen ciertos elementos, se cumplan ciertos roles durante el relacionamiento con los otros y se ocupen espacios particulares en los que se hace posible tal apropiación. Es de anotar que, durante este proceso de apropiación, los niños pueden experimentar molestia o disgusto cuando estos procesos son instituidos de maneras rígidas e impuestas por parte de los adultos.

Como puede evidenciarse, la experiencia infantil respecto a las prácticas musicales y literarias contempla rasgos de protagonismo en la medida en que se encontró que los sentidos construidos en torno a ellas giran alrededor de la posibilidad de sentirse en un momento de presente absoluto –construido a partir de las relaciones entabladas con los otros– que les permite sentirse ocupando un lugar en el mundo. Un lugar en el que su mundo interior se manifiesta y comienza a hacer parte del mundo exterior.

En medio de todo ello, la creatividad que les compone entra a configurar sus relaciones y el entorno que les rodea, hecho que se manifiesta no solo en su capacidad inventiva o imaginativa –sustentada por los conocimientos y códigos que han apropiado previa y simultáneamente en la escuela, en su casa, en sus espacios cotidianos y demás

entornos que se los proveen—, sino cuando procuran entornos de intimidad en los que su imaginación y su criterio respecto a lo que les rodea es evidente. Son protagonistas de su vida en la medida en que deciden cómo compartir su mundo interno hacia los demás.

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN

4.1. Presentación

Como se esbozó en el primer capítulo, la niñez ha sido sujeta a decisiones que procuran moldear sus maneras de ser. Sin embargo, se hace cada vez más evidente la necesidad de indagar por los discursos que desde la niñez se elaboran. Tanto políticas públicas como metodologías investigativas e incluso perspectivas estéticas respecto al arte se ven interpeladas cuando se inquiera y se tiene en cuenta la perspectiva infantil en ellas. La subjetividad infantil protagónica es un horizonte social posible. No como una instancia que contravenga las dinámicas sociales que hacen posible el funcionamiento de la vida social – como la comunicación y la apropiación de códigos–, sino como perspectiva que permite una mayor amplitud, equidad y relacionamiento horizontal dentro de las comunidades.

En medio de los elementos que componen el sentido atribuido por los niños respecto de las prácticas musicales y literarias a las que acceden, resalta la subjetividad infantil como rasgo configurado a partir de relaciones intersubjetivas, así como las dinámicas de apropiación de códigos mediante los que se hace posible la configuración del sentido fenomenológico –existencial– que tiene el hacer música y el contar historias como expresiones de protagonismo infantil. Por tanto, a continuación, se presentan argumentos que realzan la posibilidad de una vida protagónica a partir de experimentar la música y la literatura como espacios de interacción –posibilidad de establecimiento de vínculos–, y que posibilitan la creatividad a partir de la apropiación de códigos culturales, sociales y comunicativos. Son estos dos tópicos los que fundamentan el presente capítulo.

4.2. Interactuar, aprender, exponerse, encontrarse a sí mismo y en comunidad: la subjetividad infantil que se expresa mediante las prácticas artísticas.

Respecto a los hallazgos de esta investigación, que muestra elementos que componen la posibilidad de la vida de los niños en tanto protagonistas de su vida, los vínculos entablados con los otros se ponderan como elemento mediante el que se configura –intersubjetivamente–, la subjetividad infantil. Exponerse a los otros mediante la expresión musical o literaria es la instancia mediante la que niños y niñas son protagonistas de sus vidas en tanto se hacen conscientes de su cuerpo, de su espacio y de quienes les rodean para compartir aquello que

son ellos mismos mediante una expresión artística. De ello que se pondere la socialización como elemento característico de estas prácticas.

4.2.1. Exponerse ante los otros: el valor social de las prácticas artísticas

Uno de los temas que emergieron de esta investigación pone en relieve que las prácticas artísticas adquieren sentido en la medida en que implican que quienes las realizan expongan su mundo interno ante los demás. De crear vínculos emocionales y de conocimiento se desprende el sentido de su experiencia vivida respecto a la música y la literatura.

Dado que tales vínculos son posibles en tanto se exponen las creaciones o algo que dé cuenta del mundo interior, las prácticas artísticas adquieren un valor social tras fungir como acto comunicativo que puede constituir entornos de bienestar y libertad para los seres humanos. Los hallazgos del estudio de Sagan y Sochos (2016), sugieren que “fueron las especificidades del apego y el hecho de ser visto y de mostrarse (*contained communication*) lo que ayudó al progreso de Eillish” (p.4), hecho que reafirma la participación de los otros como fuente de sentido durante las prácticas artísticas que implican ese “ser visto” o exponerse ante otros.

Según los autores, Eillish encontró en el ejercicio de mostrar su creación artística el poder expresar sus conflictos y, al mismo tiempo, irlos resolviendo. Es decir, de comenzar a asumirse a sí misma con su condición mental y a tomar decisiones creativas que le afirmaron su lugar en el mundo en tanto fue reconocida por otros. En palabras de los investigadores, el haber participado del grupo de personas en el que ocurrió la exposición de su arte “la ‘forzó’ a confrontar aspectos específicos de su condición, los retos del interrelacionamiento y del ser vista, y el trabajar activamente en ellos dentro de una práctica que le permitió ser vista y conectar” (Sagan y Sochos, 2016, p. 19).

A pesar de que el estudio mencionado da cuenta de la experiencia vivida por una persona adulta, los enunciados anteriormente expuestos reafirman que las prácticas artísticas, al ser ponderadas como espacios de socialización, configuran la subjetividad de quienes las realizan de manera protagónica en la medida en que implica tanto un reconocimiento de sí como de los demás y, entonces, de sí mismo dentro de una comunidad en la que toma decisiones y ante la que comparte sus producciones artísticas, la interpretación de alguna canción o alguna historia contada.

A partir de este aspecto, la perspectiva discursiva que sustenta la emergencia de la política cultural se ve cuestionada en su priorización a la capitalización de las expresiones artísticas como elemento que sustenta las mismas y las dota de un sentido fuertemente acentuado en el valor económico y la posibilidad de generar el desarrollo de las comunidades. El reconocimiento de sí en comunidad y las posibilidades de expresión de protagonismo son el tema que se aborda a continuación.

4.2.2. Proyectarse a futuro en una comunidad: las prácticas artísticas como elementos que configuran la identidad individual y colectiva

A partir de que se reconocen los propios gustos, criterios estéticos, estilos, sensaciones y sentimientos constituidos a partir del relacionamiento con los otros –objetos, espacios, personas– deviene que se pueda asumir que las prácticas musicales y literarias sean un escenario en que se configura la identidad individual y social. De tal manera, la presente investigación indica que, al pertenecer a un grupo de niños que hacen música y cuentan historias, se aprende a ser parte de un grupo social a partir de la asimilación e injerencia de las formas de comunicación, las dinámicas de funcionamiento, las normas, etc., que operan en dicho grupo.

Desde la etnomusicología se ha abordado, justamente, el componente identitario y sociocultural de manifestaciones artísticas como la música. También, se ha evidenciado el estrecho relacionamiento que tiene la práctica musical con las narrativas de las comunidades estudiadas. En su tesis doctoral, Rosa Esteve (2015) defiende como idea principal que las manifestaciones culturales –musicales, principalmente– de la Comunidad Valenciana, son cimentadas en torno al mundo infantil. Premisa que releva a la niñez como fundamento de las dinámicas sociales de los grupos humanos a los que hacen parte los niños.

Al analizar dos canciones de cuna en las que niños y niñas tienen un rol protagónico, la investigadora caracteriza la tradición oral como un "proceso que estructuración sonora y literaria que servía para transmitir conceptos de unas identidades sociales concretas" (Esteve, 2015, p. 16). Reproduciendo las canciones, los niños aprenden los rasgos que componen la comunidad en la que habitan. En palabras de la autora, ello "implica que la música tradicional siempre está asociada a algún hecho de la vida de las personas y de las comunidades en las

que se insertan, lo que conlleva a su vez a conocer los aspectos sociales, culturales, ideológicos junto con los puramente musicales” (Esteve, 2015, p. 15).

Pese a no haber sido abordado de manera explícita en la investigación mencionada el potencial que tiene la práctica musical en la creación de escenarios a futuro, del argumento que refiere la implicación en procesos de asimilación cultural mediados por la tradición oral –musical y al tiempo literaria– se desprende que tales procesos conllevan la aprehensión de un mundo que ofrece modos, espacios y oportunidades creativas de ser. Tanto de manera inmediata como en un futuro dentro de la comunidad. Por ende, además de que la práctica artística adquiere un acento cultural, se convierte en un escenario en el que los niños pueden proyectarse a futuro a partir de su inscripción identitaria ante un grupo social particular. Hecho que afirma otro rasgo de protagonismo infantil que embebe al hacer música y contar historias y que compone la subjetividad de los niños.

Por otra parte, en esta investigación la palabra es vista como la posibilidad de reconocimiento del otro y de lo otro. A partir del uso de la palabra, la subjetividad protagónica es configurada en la medida en que se narran las experiencias a partir de la evocación de los otros, los espacios, los objetos, los tiempos, los sentidos y las emociones que las componen y que, por ende, componen a los niños. De esta manera, la palabra hecha narración y símbolo se sitúa en el medio en el cual las niñas y los niños materializan su pensamiento y conocimiento. De tal modo, Cristian Verano (2018) en su proceso investigativo reconoce que es imprescindible

Reivindicar las posibilidades que brinda la palabra para reconocernos también a partir de lo otro y del Otro significa aceptar y reafirmar que los niños tienen cosas muy valiosas para decir y que basta con disponernos a escucharlas para que se despliegue lo que aquí se ha llamado su horizonte enunciativo (p. 69).

Las narraciones de las niñas y niños participantes fueron sin lugar a duda elementos primordiales en el proceso investigativo lo cual permitió develar el sentido en el que contar historias y hacer música son aspectos relevantes de su experiencia vivida, por lo cual reconocen y sitúan cómo prácticas que están inmersas en su cotidianidad, condesadas en vivencias, emociones y sentimientos que le otorgan un sentido relevante en sus vidas y en el de sus familias. Para el autor,

Los niños son poseedores de una capacidad poética cargada de valor literario. A los niños les resulta muy fácil conjugar el espacio imaginario con su devenir biográfico; se trata de

verdaderos y asombrosos rastreos en los límites, creando con ello mundos repletos de significado en los que continuamente plantan su subjetividad y hacen brotar así universos semánticos asociados con su vida. (Verano, 2018, p.145)

Es importante resaltar que el protagonismo infantil se ha hecho visible en esta investigación destacando en los niños y niñas la manifestación de sus capacidades de asombro y creación que se generan de manera autónoma y genuina. Mediante ello, logran un acercamiento y agenciamiento en su entorno cultural. En este sentido, en las narraciones de ellos y ellas el protagonismo se reconoce por medio de acciones que movilizan la participación, toma de decisiones y liderazgo de un modo individual y otras veces de manera colectiva.

Es así como el sujeto infantil protagónico implícito en los modos de ser, hacer y estar en el mundo se enmarca en un horizonte enunciativo de manera tácita en las formas de expresarse y habitar los contextos del que los niños y niñas hacen parte, produciendo sentidos y significados que están implícitos en su cotidianidad y que se materializan en sus relatos y formas de concebirse a sí mismo y a los otros, a través de la creación y transformación cultural.

4.3. Apropiación de códigos y exploración de lenguajes –literario y musical-materializadas en las narraciones de los niños y niñas en su experiencia vivida.

Las prácticas musicales y literarias implican en esta investigación procesos de apropiación de códigos alfabéticos que se adquieren a través de diversos escenarios cotidianos –la escuela y el hogar– para la experiencia de vida de niños y niñas, posibilitando acciones de acercamiento y asimilación del lenguaje gramaticalizado. Es de resaltar cómo dichos códigos son útiles y necesarios para los niños dado que permiten evocar y materializar las voces infantiles al momento de explorar y construir cuentos e historias, o al cantar e interpretar un instrumento musical.

4.3.1. Lo que acontece durante los procesos de apropiación de códigos que posibilitan las prácticas artísticas

Los procesos que se enmarcan en la lectura y la escritura no solo se sitúan al descifrar un código o aprender algunas letras. En el mismo sentido, la interpretación musical a pesar de que requiere ciertas abstracciones codificadas en grafías y lógicas desde las que se hace posible. La producción musical y literaria amerita el dominio de codificaciones a través del aprendizaje de la gramática que la hace viable ante el que ocurre, de manera paralela, un

proceso de creación. Es decir, que mediante la apropiación de los lenguajes se soporta la creatividad de los niños.

El lenguaje es condición de posibilidad, pero no por ello encripta o determina la creatividad, pues el sentido que se produce respecto a este proceso de asimilación de códigos es interno y único para cada sujeto. Y he aquí que los niños puedan ser leídos como productores de cultura y no como meros consumidores de cultura prefabricada por las industrias culturales tendientes a homogenizar e inscribir en dinámicas económicas de producción de capital, tal y como se expuso en el primer capítulo de la presente investigación.

En medio de la apropiación de dichos conocimientos que adquieren la forma de códigos, paralelas e imbricadas, las acciones cotidianas como jugar, cantar, bailar, etc. posibilitan el acercamiento y fortalecimiento de sus procesos de aprendizaje respecto a la música y literatura. En este sentido, los hallazgos de Cindy Reyes (2019) indican

La conexión inherente que existe entre la música y la literatura y las diferentes acciones que pueden ser tomadas como base para ver la lectura como un proceso placentero con el cual se pueden desarrollar habilidades, descubrir, crear, soñar, imaginar y no ser vista como un proceso que se realiza por obligación para aprender una lección (p. 69).

De ello, resulta interesante y pertinente que ambas prácticas sean comprendidas en una conexión que posibilita los procesos de lectura de manera cercana y natural para niños y niñas. Tal y como emergió de los relatos de los niños que participaron en la presente investigación, los escenarios educativos tienden a irrumpir con la subjetividad de los niños y de conexión con su experiencia cotidiana mediada por el gusto y el interés en tanto, a pesar de que las premisas de Reyes (2019) resalten que en la escuela se ha de propender por el desarrollo de capacidades imaginativas. Los gustos e intereses de los niños componen su experiencia formativa y son instancias que trascienden lo que se propone desde una voz adulta dentro del aula de clase.

Las experiencias relatadas en el capítulo de hallazgos de esta investigación ponen en relieve que los aspectos de los procesos de apropiación de códigos se soportan y son posibles, principalmente, porque son entornos de interacción social. De allí que los elementos social y cultural que componen el mencionado proceso sean un tema relevante en tanto es mediante la interacción con los otros, allí donde en medio de juegos, conversaciones y momentos en los que se expresan de manera libre, que surge el protagonismo de los niños respecto a sus prácticas, tema que se trata a continuación.

4.3.2. La apropiación de códigos que sustentan la práctica musical y literaria es la apropiación de elementos que permiten la inserción en la cultura, así como la producción de cultura

Respecto a los procesos de apropiación de códigos que permiten las prácticas artísticas, Rosa Esteve (2015) pone en evidencia que, a parte de las instituciones propias de la cultura occidental en donde ocurre la transmisión de conocimiento –a saber: la escuela–, grupos humanos como la Comunidad Valenciana –constituida como comunidad autónoma y, por tanto, con ciertas particularidades jurídicas en procura de la protección de su carácter singular que la diferencia del resto de provincias españolas a pesar de estar inmersa en ciertas dinámicas occidentales contemporáneas– se valen de otras maneras de transmisión de conocimiento. Puntualmente, la tradición oral.

Para la autora, dicha tradición implica que sea insoslayable que los códigos lingüísticos transmitidos oralmente lleven consigo los elementos que componen la cultura propia de las comunidades, así como los sistemas que la componen, regulan e identifican ante otras culturas. De ello, que aprender música o literatura sea posible independiente del método instituido que se pondere para ello.

En la experiencia vivida que compartieron los cinco niños participantes de la presente investigación, es evidente que el código alfabético para contar historias y el código empleado en la interpretación musical temperada –la que funciona a partir de escalas musicales dispuestas en octavas teniendo como referencia las ondas sonoras cuya frecuencia es de 440 a 442 Hertzios y que pauta gran parte de la música producida por la tradición occidental–; sin embargo, afín a las consideraciones de Esteve, también resalta que, apropiar dichos códigos lleva consigo la apropiación de los elementos que componen los entornos sociales en los que ocurre la experiencia vivida.

Tanto el proceso descrito por la autora como el proceso relatado los niños y niñas en esta investigación ponen en relieve las condiciones instituidas socialmente mediante las que es posible apropiar los códigos que hacen posible las prácticas artísticas. Sin embargo, de los hallazgos de esta investigación, emerge la posibilidad creativa que dichos códigos sustentan –aun cuando son instituidos culturalmente–.

De esta manera, es necesario resaltar que la apropiación de códigos semánticos, sintácticos, transmitidos por medio de instituciones como la escuela, también puede ser configuradora de protagonismo infantil –capacidad instituyente– en tanto es a partir de allí que se soportan los procesos creativos que, al tiempo que hacen parte de la cultura, también la pueden transformar. Al respecto de ese vínculo entre lo instituido y lo instituyente, la investigación realizada por Cristian Verano (2018) sobre las voces y vivencias infantiles, destaca que:

Los niños participan del conjunto de valoraciones que posee la cultura hegemónica que les ha sido inculcada y han aprehendido a través de diferentes dispositivos, como las normas o las instituciones (familia, escuela). En este sentido, se exalta al yo propio como forma que genera significados importantes al momento de auto reconocerse y de presentarse ante los demás (p. 141).

De tal manera, el autor refiere que los niños son autores de su propia subjetivación por medio de las experiencias que configuran sus procesos de vinculación y reconocimiento del otro y los otros. Así, su participación en los procesos de apropiación de códigos es genuina y está mediada por el interés particular, lo cual legitima su lugar protagónico y significativo en tanto diverso.

Como rasgo de la condición humana, los lenguajes representan la diversidad de la que se compone. Los grupos humanos producen códigos y maneras de transmitirlos entre quienes conforman comunidades, configurando de esta manera un panorama culturalmente diverso. Que algún código lingüístico se introduzca como hegemónico obedece a las dinámicas sociales que han acompañado los procesos culturales de grupos humanos, tal y como ha acontecido con el código alfabético propio de la tradición occidental que se ha instituido en buena parte de las sociedades contemporáneas.

En medio de tal diversidad lingüística que se debate entre las dinámicas socioculturales occidentales hegemónicas, que a su vez son fundamento para la formulación de política cultural para la niñez que en Colombia están direccionadas hacia la industrialización de las expresiones artísticas y culturales, como ya se ha expuesto, transcurre la experiencia de los niños quienes se empapan y protagonizan esa diversidad a propósito de su incursión en una tradición letrada, mediante la creatividad literaria y musical desde la que ellos mismos dan un sentido propio que no prioriza las intenciones de capitalización que se proponen desde la política cultural en el país.

4.3.3. El juego: actividad que exalta el protagonismo de los niños durante los procesos de apropiación de códigos que sustentan las prácticas artísticas

Teniendo en cuenta que, como ya se ha expuesto, hay distintas maneras de apropiarse de dichos códigos incluso en el salón de clase, y que para los niños participantes en esta investigación el juego y los entornos de diversión son valiosos en la medida en que sustentan el vínculo con los otros y, por ende, con lo que se hace. Cuando es un proceso de aprendizaje, el juego es de vital importancia en la medida que promueve procesos de vinculación. Es así como, en el proceso investigativo de Diana Gamboa (2021), se sitúa el juego

Como la descarga de un exceso de energía vital. Según otros, el ser vivo obedece, cuando juega, a un impulso congénito de imitación, o satisface una necesidad de relajamiento, o se ejercita para actividades serias que la vida le pedirá más adelante o, finalmente, le sirve como un ejercicio para adquirir dominio de sí mismo (p. 18).

Para la autora, quien procuraba resolver su inquietud respecto a cómo la literatura puede componer –y en efecto hace– de la vida de los niños, el juego hace parte del aquí y del ahora de la vida de los niños y las niñas.

Además, está inserta “el recurso del azar para introducir un elemento de incertidumbre y la metáfora como relato subyacente del juego” (Gamboa, 2021, p. 43), lo cual manifiesta que mediante él se logran vincular los aprendizajes que subyacen al momento de su realización, reconociendo el lugar genuino de la participación e interacción con el otro y con los otros, en el cual se manifiesta la realidad social, afectiva y emocional, así como necesidades e interés propias de los niños a través del lenguaje. Así, el juego resulta siendo un elemento que posibilita la interacción, apropiación y vinculación con el entorno.

En el juego como acción natural e innata de los niños y niñas está implícito su rol protagónico. A través de él, es posible identificar la comprensión que se tiene sobre el mundo. Su expresión, imaginación y creación, situados por la alegría, el disfrute, la libertad y la espontaneidad de su ser, pone en manifiesto el interés que surge respecto a la realidad social que les rodea. El acento en el juego hace parte de las perspectivas pedagógicas asumidas por instituciones como la Escuela Nueva Cultura, Maguare y Maguared, referidas en el eje problematizador con el que se realiza el planteamiento del problema de esta investigación. Así, se potencian escenarios de autonomía y construcción colectiva que favorecen relaciones sociales y culturales que implican un reconocimiento de lo singular y diverso.

De la investigación referida, es importante poner de manifiesto que la creatividad, no es el único matiz de protagonismo que se logra exaltar mediante el juego, pues, como emergió del presente proceso investigativo, el disfrute por lo que se hace y con quienes se hace es aquello donde recae el sentido de la experiencia vivida para los niños. Esto último es sustantivo y novedoso en investigación social respecto a las prácticas artísticas en tanto cuestiona las perspectivas con las que se asumen –desde el mundo adulto– tanto el juego como que los niños accedan a las prácticas artísticas de música y literatura.

CAPÍTULO V: Conclusiones.

1. Los sentidos subyacentes a las prácticas:

Teniendo en cuenta que el propósito general que guio la presente investigación se planteó en torno a que indagar por el protagonismo en la configuración de la subjetividad infantil como rasgo del sentido de la prácticas musicales y literarias en la historia vivida de cinco niñas y niños, se resaltan, a modo de conclusión, los siguientes elementos como aspectos del sentido subyacente a dichas prácticas artísticas.

En relación con los propósitos generales, el estudio realizado mostró los siguientes sentidos frente a las prácticas, que constituyen la estructura subyacente a la experiencia vivida. En primer lugar, respecto al cuerpo vivido al hacer música reflejó sentidos para las prácticas musicales en la forma de asumir las emociones y controlar el cuerpo para mostrarse ante los demás; el lugar de la mente, manos y nuevamente las emociones que se activan de manera simultánea durante la práctica; y el lugar del cuerpo como puente entre el mundo interno y el de la vida. Mientras que para las prácticas literarias se encontraron sentidos que resalta que es un proceso de apropiación de códigos, que se realiza con el cuerpo, y que conduce a la creatividad; además, que el cuerpo se vive como un vínculo entre el mundo interno y externo. Es en donde recae el proceso de transición entre lo íntimo y lo público, hecho que exalta el componente social como característica del sentido de este tipo de práctica artística.

En lo que respecta al tiempo vivido, los sentidos hallados para la práctica de hacer música recaen en reconocer la experiencia de los pares, así como vivir momentos de presente absoluto en forma de presentaciones o conciertos, implica una proyección a futuro; entonces, el tiempo se vive como una preparación para un momento de presente absoluto. Por su parte, para la práctica literaria, donde también se viven momentos de presente absoluto, estos resultan hitos memorables para los niños; el tiempo pierde sus bordes lineales cuando hay una acumulación de momentos de presente absoluto que convierten las prácticas literarias en instancias cotidianas; y, a mayor edad –mayor tiempo transcurrido en la vida de los niños–, mayor sensación de seguridad al contar historias.

El existencial del espacio vivido muestra sentidos en torno a la práctica musical respecto a que el espacio se vive en torno a los vínculos e interacciones subjetivas sujeto-

sujeto sujeto-objeto que allí acontecen; a su vez, los espacios vividos al hacer música son aquellos avalados por los adultos. Para la práctica literaria, los espacios se viven en tanto permitan sensaciones de intimidad desde los que es posible poner en punto de ebullición el mundo interno de los niños; además, dicha sensación de intimidad permitida por los espacios en que se llevan a cabo las prácticas literarias diluye la sensación de tiempo lineal para los niños.

En lo que respecta a las relaciones vividas al hacer música, se permitió exponer sentidos como que la relación con los adultos afianza el sentido identitario de los niños respecto a la música; a su vez, que música es relacionarse con otros, hacerlos cómplices del mundo interno de los niños. La práctica literaria logró mostrar sentidos respecto a que se entablan relaciones mediadas por la producción literaria de personas que son sus referentes y fuentes de inspiración.

El último existencial, los objetos vividos, arrojó sentidos únicamente respecto a la práctica literaria cimentados en que el instrumento musical se vive como extensión de la identidad y manifestación de la personalidad de los niños; y en que objetos que no son instrumentos musicales pueden ser vividos como tales al poder ser empleados a modo de elementos que producen sonidos y pautas rítmicas o melódicas.

2. Respecto a la subjetividad infantil y a las prácticas artísticas como expresiones de protagonismo

Al abordar la pregunta de investigación mediante los resultados obtenidos y su validación en términos de la discusión propuesta, la investigación culminada arrojó las siguientes comprensiones acerca del fenómeno:

En primer lugar, la subjetividad infantil que pudo ser indagada mostrando que las prácticas artísticas hacen posible al sujeto ser, en la medida en que su mundo interno se abre y expone a otros adquiriendo con ello un valor social en el que hay rasgos de protagonismo cuando la socialización de las creaciones o elaboraciones artísticas incide en la configuración de la consciencia respecto a sí mismo. El reconocimiento que las personas a quienes se expone el mundo interno manifiestan frente a los artistas resulta configurar protagonismo en ellos debido a que tanto se asumen los conflictos internos al tiempo que se procuran

soluciones ante ellos. Asunto que emergió del trabajo de campo realizado para esta investigación.

Asimismo, otro rasgo de la subjetividad infantil resalta cuando, mediante la participación en prácticas artísticas como la música –a su vez compuesta por una cuota importante de literatura cuando ocurre en comunidades que ponderan la tradición oral– se participa y hace parte del sistema cultural donde ocurren.

Aquello que se aprende, por tanto, no son exclusivamente los conocimientos musicales o literarios de manera exclusiva, sino que ha de comprenderse que se aprende la cultura misma y, entonces, las posibilidades de realización personal que ella ofrece. De este valioso argumento desprende que al hacer música o contar historias se pueden plantear proyecciones a futuro dentro de una comunidad.

Así, la práctica misma se puede convertir en una proyección, lejos de ser un espacio de ocio o netamente recreativo, abre las puertas para posibilidades de ser durante toda la vida de los niños, cosa que manifestaron varios participantes, quienes manifestaron su interés por convertirse en músicos en su vida adulta.

En segundo lugar, de cara a las prácticas mismas, estas fueron reconocidas fenomenológicamente de modo que sea posible concluir que ocurren en medio de procesos de apropiación de los códigos –gramaticales, alfabéticos– que permiten las prácticas artísticas para los niños. Dicho proceso es transversal y marcadamente constitutivo de estas prácticas. Sin embargo, este proceso de apropiación está relacionado a las acciones cotidianas de la vida de las niñas y los niños por fuera de los marcos normativos de instituciones educativas. De allí que sea oportuno comprender que, en tanto dichos procesos estén compuestos por circunstancias que incluyen la cotidianidad de los niños, permiten la expresión de protagonismo infantil en la medida en que es allí donde los niños deciden libremente qué hacer con los conocimientos adquiridos.

Adicionalmente, aprender música o literatura es posible independiente del método instituido que se pondere para ello. Sin embargo, se llama la atención sobre el hecho de que aprender algún código de la manera en que se haga implica que también se aprendan los elementos culturales de la comunidad donde circulan. Este argumento pone en evidencia el poder de los sistemas instituidos; sin embargo, se hace preciso reconocer el poder instituyente que emerge cuando los niños, una vez apropiados de dichos códigos, crean y expresan su

propio mundo y es este un elemento que, en tanto presente en los relatos de los niños que hicieron parte de esta investigación, devela el protagonismo infantil.

Por último, se acentúa que las prácticas configuran rasgos de protagonismo al ser posible la creación, el vínculo y la expresión del mundo interno de los niños. En medio de ello, el juego se instaura como propulsor de creación, una actividad de disfrute y a su vez de vinculación con los otros, que permite la representación de la realidad social y emotiva de las niñas y los niños, lo cual con lleva a privilegiar el lugar del juego en la cotidianidad como una posibilidad de bienestar placer media por un espacio y tiempo.

3.Experiencia vivida de las investigadoras respecto al proceso investigativo

Para empezar, podríamos decir que la experiencia es “eso que me pasa”. No lo que me pasa. -Jorge Larrosa-

En un estudio fenomenológico toda experiencia vivida cuenta. Por ello, es posible concluir que la de las investigadoras estuvo encarnada en que ambas coincidimos en que vivimos las prácticas musicales y literarias de los niños con quienes trabajamos a partir del reconocimiento de nuestra propia sensibilidad respecto a la música y la literatura. Nos conmueven e interesan este tipo de expresiones artísticas ante las que, además, hemos tenido la oportunidad de abordar desde ámbitos laborales.

A partir de allí, el proceso investigativo que emprendimos nos llevó a plantear y recorrer un camino con mucha delicadeza y en procura de conocer y generar posibilidades creativas. Dado que tanto la música y la literatura son creatividad, nos imaginamos un trabajo de campo cuya principal característica fuese esa. Dicho interés reverberaba en nuestro pensamiento de manera constante e implicó procesos de creación y resignificación que permitieron de una manera mediática y digital a causa de la pandemia por Covid-19, proyectarse y luego construir estrategias y herramientas que permitieron espacios de acogida, cercanía y confianza, aspectos importantes que dieron apertura a los sentimientos y emociones de las niñas y niños, manifestándose de una manera natural, espontánea y emocionante.

Es de reconocer que en cada sesión el dialogo, la transformación y el desaprender fueron aliados que estuvieron de manera recurrente como posibilidades que permitieron

denotar aspectos de la experiencia vivida de los niños y niñas, que hicieron que en nosotras el recuerdo y la memoria se activaran y anidaran con nuestra propia experiencia, de tal modo que cada narración permitió valorar aún más el lugar subjetivo y a su vez diverso de cada uno de los niños e investigadores, a través de la riqueza que está implícita en una palabra, una imagen o un sonido.

Sin embargo, dada la mediatización por la que fue posible realizar el trabajo de campo, muchas veces nos sentimos retadas ante la cantidad de estímulos distractores que se atravesaban durante las sesiones. Las relaciones entabladas con los niños mediante acceso remoto a las sesiones nos llevaron a asumir la necesidad de poner atención –e incluso transformar– a aspectos de nuestro entorno físico, a nuestro tono de voz, a la disposición de nuestro cuerpo cuando se encontraba frente a una cámara para lograr generar el necesario vínculo que exaltase la capacidad evocativa por parte de los niños.

Los instrumentos de investigación, dada la heterogeneidad del grupo de niños con quienes se realizó la investigación, mutaron. Para los participantes más jóvenes fue preciso acentuar el componente práctico dispuesto para cada sesión. Así, conforme se realizaba la actividad creativa, nosotras íbamos colando preguntas que evocaran la experiencia de los niños. El lenguaje de la imaginación nos valió para que cada material que requeríamos para elaborar una tinta mágica o un collage cambiara de nombre por uno que hiciera alusión a la experiencia por la que se indagaba. Jugamos, nos dejamos ver, contamos chistes y cuentos manteniendo como eje central al propósito que guio nuestra investigación.

4. Proyección a futuro del estudio realizado

Por último, a partir de los resultados logrados se abre un abanico de posibilidades e interrogantes. Esta investigación cierra con inquietudes en torno a lo aportante de la metodología fenomenológica, que exalta las perspectivas subjetivas y protagónicas de los niños al respecto de sus prácticas musicales como algo que trasciende la interpretación técnica de un instrumento, y de sus prácticas literarias que van más allá de su capacidad lectora, este estudio induce una perspectiva novedosa desde la que se puede replantear la construcción de política cultural y política pública que sustenta los modos de llevar a cabo la educación artística.

Otro aspecto inquietante surge de las condiciones del trabajo de campo que se realizó en medio de una coyuntura de pandemia mundial que indujo a que este trabajo fuera realizado mediante herramientas tecnológicas para la comunicación. Una de las preguntas que surge de allí es que, dado que son prácticas expresivas, en medio de una coyuntura que lleva a replantear los métodos de educación, el uso de la tecnología ha implicado otras maneras de acercarse a las prácticas musicales y literarias llevando a que adquieran un carácter instrumental que se pone en función de llamar la atención de los niños respecto a otras asignaturas o, incluso, de ocupar su tiempo, lo que puede ser indicio de una reconfiguración del sentido de la música y literatura para los niños.

No está de más pensar en que en medio de las circunstancias políticas que aquejan al país por estos días en que se ha hecho necesario alzar la voz como ciudadanos, la música y la literatura, al ser expresión de protagonismo, puedan incidir en la construcción de discursos y manifestaciones que conlleven a la libertad de expresión y de manifestación ciudadana creativa, libre y en paz.

6. Referencias Bibliográficas

- Acebes, R. (2002). *Subjetividad y mundo de la vida en Husserl y Merleau-Ponty (Historia, cuerpo y cultura)*. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense <https://eprints.ucm.es/4112/>
- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia, ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Adriana Hidalgo.
- Akoschky, J. (2014). *El lenguaje musical en la primera infancia. Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <file:///var/root/Downloads/LibroMetasInfantil.pdf>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2018). *Ruta Integral de Atenciones desde la Gestación hasta la Adolescencia* RIAGA. <https://drive.google.com/file/d/12KYV0gQoWTDFIPE16fxTGB3hO78d-1PV/view>
- Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003). De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción. Plataforma de Organizaciones de Infancia. <https://www.sename.cl/wsename/otros/de-la-participacion-al-protagonismo-nov-2003.pdf>
- Benigni, R. (Director). (2004). *El tigre y la nieve* [Película]. Melampo Cinematográfica.
- Bloj, C. (2015). *Ciudades e infancia. Juego, participación y derechos culturales en Rosario (Argentina)*. Cepal.
- Bolio, A. (2012). Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. *Reencuentro*, 65, 20-29. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34024824004.pdf>
- Bourdieu, R, Chamboredon, J.-C., y Passeron, J.-C. (1976). *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI.
- Brea, J. L. (2008). *El tercer umbral. Estatuto de las prácticas artísticas en la era del capitalismo cultural*. Cendeac.
- Briouli, N. M. (2007). La construcción de la subjetividad. El impacto de las políticas sociales. *Historia Actual Online*, 13, 81-88.
- Caiza, S., González, A. y Valdivieso, S. (2013). *Experiencias artísticas, como camino al desarrollo multidimensional en el niño*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional].

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2452/TE-16056.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Contreras, A. (2020, 26 de marzo). *El sentido de la fenomenología de Husserl A Heidegger Prof. Andrés F. Contreras* [Video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=hhWr52kyKLM&list=PLXqpJykMQJuhgLBowTDY9X6FDvZ0FI39K&index=7&t=0s>
- Córdoba, L. A. (2013). *El referencial de diversidad cultural en la educación de la primera infancia en Colombia*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia] <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/75332>
- Corte Constitucional. (2015). *Constitución Política de Colombia. Constitución política de Colombia Corte Constitucional ed.2015*
- Espinosa, A. M. (2013). Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno. *Infancias Imágenes*, 12(2), p. 18-28. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/5446>
- Esteve, R. P. (2015). *El mundo infantil como eje de manifestaciones culturales. Análisis etnomusicológico en la Comunidad Valenciana* [tesis de doctorado, Universidad de Alicante]. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/50264>
- Ferro, L. J. (2013). *Garantía de los derechos culturales a luz de las políticas distritales de cultura*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiUoeT9s8XwAhXTGVkFHe4DAS0QFjAAegQIAhAD&url=https%3A%2F%2Fcore.ac.uk%2Fdownload%2Fpdf%2F19485139.pdf&usg=AOvVaw0-HfpW0OyEqrrelmRXuqBc>
- Gadamer, H. (1999). *Verdad y método I*. Sígueme.
- Gadamer, H. (2000). *Verdad y método II*. Sígueme.
- Gamboa, D. M. (2021). *Mishka, un dispositivo de creación literaria*. [Tesis de maestría, Universidad Javeriana de Colombia]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/53781>
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

- Gobierno de Colombia. (2018). *Política Nacional de Infancia y Adolescencia (2018-2030)*. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/politica_nacional_de_infancia_y_adolescencia_2018_-_2030.pdf
- Grimson, A. (2007). *Cultura y neoliberalismo*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/grim_cult/Introduccion.pdf
- Grondin, J. (1999). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Herder.
- Guerrero-Castañeda R. F., Menezes T. M., Ojeda-Vargas M. G. (2017). Características de la entrevista fenomenológica en investigación en enfermería. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 38(2). doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2017.02.67458>
- Heidegger, M. (1998). *Ser y tiempo*. Editorial Universitaria Santiago de Chile.
- Herrera, J. D. (2009). *La comprensión de lo social, horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Cinde.
- Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Ibáñez, J. (1985). *Del algoritmo al sujeto: perspectivas de la investigación social*. Siglo XXI.
- Ivaldi, E. (2014). Educación, arte y creatividad en las infancias del siglo XXI. En Sarlé, P., Ivaldi, E. y Hernández, L. (coords.). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias* (11-28). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Kramer, S. (2005). Infancia, cultura y currículo: desafíos para la escuela. *Educación*, 14(27), 33-50. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/8347>
- Ley 397 de 1997. (1997, 7 de agosto). Congreso de la República de Colombia, Diario Oficial No.43102. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0397_1997.html
- Ley 1804 de 2016. (2016, 2 de agosto). Congreso de la República de Colombia, Diario Oficial No. 49.953. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm
- López, M. E. (2016). *Cultura y primera infancia*. Cerlalc.
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2016). *Documento CONPES*. <https://www.mincultura.gov.co/areas/artes/primerainfancia/Documents/Conpes%203861%20de%202016.pdf>

- Ministerio de Cultura de Colombia. (2016a). *Derechos y orientaciones culturales para la primera infancia*. <https://maguared.gov.co/coleccion-derechos-y-orientaciones-culturales-para-la-primera-infancia/>
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2016b). *Lineamientos de inversión en ámbitos culturales para la primera infancia*. <https://lineamientos-de-inversion-en-ambitos-culturales-pdf/>
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2017). *Primera infancia y derechos culturales*. <https://maguared.gov.co/primera-infancia-y-derechos-culturales/>
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2018). *Libro Cuerpo sonoro: expresiones artísticas y primera infancia*. <https://maguared.gov.co/libro-cuerpo-sonoro/>
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2019). *ABC Economía naranja*. [https:// ABC ECONOMÍA NARANJA pdf](https://ABC_ECONOMIA_NARANJA.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1999). *Educación Artística*. Serie Lineamientos curriculares. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-339975_recurso_4.pdf
- Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (s.f.). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www1.undp.org/content/undp/es/home/2030-agenda-for-sustainable-development.html>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Estudio comparativo de cultura y desarrollo en Iberoamérica*. https://oibc.oei.es/otros_documentos/Estudio_CD_OEI.pdf
- Naciones Unidas. (1989, 20 de noviembre). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Ramírez, M. F. (2011). *Las expresiones artísticas en la construcción de las subjetividades políticas juveniles. Experiencia Asociación Herrera (Madrid - Cundinamarca)* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1647/RamirezCorredor2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Reyes, C. K. (2019). *Propuesta de animación a la lectura para niños y niñas entre 7 y 10 años de edad, a través de la música*. [Tesis de pregrado, Universidad de la Salle] https://ciencia.lasalle.edu.co/sistemas_informacion_documentacion/304/
- Rizo-Patron, R. (2015). ¿Supervivencia o nacimiento trascendental? *Ápeiron: Estudios de Filosofía*, (3) 381-397. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5966462>
- Rojas y Malaver. (2019). *Cultivando nuestras raíces: la configuración de identidades de niños y niñas a partir de un proceso pedagógico de narrativas artísticas/culturales para la reconstrucción de la memoria en territorios en situación de vulnerabilidad social* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana] <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/43536/Tesis%20Melody%20Malaver%20y%20Paula%20Sof%c3%ada%20Rojas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rossel, C. (2016). Dossier: pensando el arte en el contexto neoliberal. *Revista de Teoría del Arte* (29). <https://revistas.uchile.cl/index.php/RTA/article/view/46336>
- Sagan, O. & Sochos, A. (2016). Group attachment through art practice: a phenomenological analysis of being seen and showing. *Therapeutic Communities: The International Journal of Therapeutic Communities*, 37(2), p. 45-56. DOI: 10.1108/TC-01-2015-0002
- Sen, A. (1997). *La cultura como base del desarrollo contemporáneo*. <https://www.unrc.edu.ar/publicar/25/dos.html>
- Schenck, L. (2014). La literatura en la primera infancia. En Sarlé, P., Ivaldi, E. y Hernández, L. (coords.). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias* (29-43). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [Arte educación y primera infancia pdf](#)
- Suárez, A. y Chica, M. F. (2011). El mundo de la vida del investigador colombiano en educación y pedagogía en el contexto universitario de la ciudad de Manizales: una mirada fenomenológica. *Aula, Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 171-185. DOI: <https://doi.org/10.14201/8402>
- Unesco. (1982). *Conferencia mundial sobre las políticas culturales (Mondiacult)*. https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals400.pdf

- Unesco. (2018). *Informe mundial. Repensar las políticas culturales: creatividad para el desarrollo*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265419/PDF/265419spa.pdf.multi>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica: métodos de dotación de sentido en investigación y la escritura fenomenológica*. Universidad del Cauca.
- Verano, C. A. (2018). Voces y vivencias infantiles: recorrido comprensivo sobre la niñez y la subjetividad. *Infancias Imágenes*, 17(2), 133-146.
- Vergara, M. (2016). Subjetividad infantil, lo político y la participación. *Educación Foco*, 21(2), 333-344. DOI:10.22195/2447-5246v21n220163023
- Vesga, L. y Vesga, M. (2015, octubre 5, 6 y 7). El arte en la primera infancia ¿una deuda pendiente con la niñez? *Primer Congreso Internacional Todos Ponemos Aportes a la Construcción Social de la Infancia*, Barranquilla, Colombia.
<http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/5707/Libro%20TODOS%20PONEMOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vicario, F. (2007). *Sobre cultura y desarrollo. Quórum: Revista de Pensamiento Iberoamericano*, (17), 27–32.
- Xolocotzi, A. (2009). ¿Por qué Heidegger lleva a cabo una rehabilitación de la phrónesis aristotélica? *Tópicos*, (37).
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-66492009000200005
- Wallerstein, I. (2003). *El moderno sistema mundial, tomo I: la agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI. Siglo XXI*.
- Zahavi, D. (2013). *La mente fenomenológica*. Alianza.

7. ANEXOS

Anexo A

Instrumento fenomenológico para la investigación

A partir de los postulados metodológicos de Max Van Manen (2016), Edmund Husserl (2004) y Guerrero-Castaneda, et al. (2017), quienes enaltecen la entrevista fenomenológica como uno de los métodos empíricos de recolección de experiencias vividas propios de la fenomenología. Proponemos el presente documento como guía para la caracterización de la población con quienes vamos a trabajar.

El proceso de caracterización del proyecto de investigación titulado *¿Cómo es mi experiencia musical y literaria? ¿Cómo me siento cuando accedo a la música y la literatura? Un estudio fenomenológico con relación a la configuración de la subjetividad infantil protagónica a través de prácticas musicales y literarias en las que participan niñas y niños*, tiene como propósito acercarse a las niñas y niños población participante, de una manera cercana a las experiencias vividas que ellos y ellas han tenido con la música y literatura, concibiendo estos lenguajes artísticos como una provocación que permita evocar y describir relatos, situaciones y acontecimientos que reflejen las siguientes características:

- ¿Quiénes son las niñas y los niños Como intérpretes de música y como lectores? lo que tiene relación con el protagonismo y hace frente al consumo cultural.
- ¿Cuáles son sus intereses respecto a la música y a la literatura?
- ¿Cómo está configurado su mundo circundante?
- ¿Hace cuánto, dónde y cómo empezó su práctica? condiciones de modo, tiempo y lugar. (Van Manen, 2016, p. 341).
- ¿Con quién, en qué momento, en qué espacio, con qué instrumentos hacen música o cuentan historias?
- ¿Cómo han experimentado las prácticas musicales y literarias?
- ¿Qué recuerdos tienen respecto a sus prácticas?
- ¿Cuáles son sus gustos respecto a la música y a la literatura?
- ¿Qué elementos de su entorno diario relacionan con la música y la literatura? (rutinas, sonidos, momentos del día, objetos)

Para ello, se proponen dos tipos de encuentro (grupal e individual), con un total de cuatro sesiones, para llevar a cabo la indagación que se emprenderá después de tener diligenciados los debidos consentimientos informados por parte de padres o acudientes de los niños. Dichos encuentros tendrán una duración esperada de máximo una hora y quince minutos cada una. En total se requerirá de una disponibilidad de cinco horas por cada participante.

Nos conducirán a una o dos palabras que den cuenta de cómo se relacionan con la música y la literatura a la luz de sus experiencias pre-reflexivas. El análisis estará guiado por la pregunta en torno a ¿Cómo nombran esas experiencias, a partir de qué verbos o sustantivos?

Todas las sesiones serán grabadas en formato de audio y video para su posterior tratamiento analítico que consta de un lectura, sistematización, análisis conjunto y escritura fenomenológica. A los participantes y sus familias se les dará a conocer el producto final de investigación.

Sesión 1 (grupal): Acercamiento y caracterización. Producto: texto de caracterización de corte descriptivo a partir de lo que los niños dicen de sí mismos en tanto niños.

Objetivo: caracterizar la población participante a partir de las autoreferencias que logren construir y plasmar respecto a su entorno, y a su vínculo con la música y la literatura.

Objetivos específicos:

- 1- Construir una bitácora fenomenológica personalizada.
- 2- Realizar presentación de los participantes entre ellos.
- 3- Presentar propósito fenomenológico y foco temático en torno a la música y la literatura.
- 4- Construir un sentido identitario grupal a partir de la definición conjunta de un nombre para el grupo.

Procedimiento:

a) Se convocará a la sesión grupal para la **semana del 11 de octubre** a partir de una pieza gráfica que se compartirá con las familias de los niños de manera previa. Se solicitarán los siguientes materiales: Una hoja de cartón, cartulina o cartón paja; al menos

diez hojas tamaño carta de cualquier color (pueden ser recicladas siempre y cuando tengan una de sus caras en limpio); grapadora; colores, marcadores, escarcha, colbón, lana, lentejuelas, hojas secas, lentejas o cualquier material para decorar; tijeras.

b) Saludo y presentación de las investigadoras (8 minutos): las investigadoras se presentarán como participantes del grupo. Responderán a las preguntas de ¿quién eres? Usando como referente el libroalbum ¿quién soy yo? ¿dónde vives?¿con quién vives?¿qué es lo que más te gusta de hacer música/ qué es lo que más te gusta de las historias?

c) Presentación de la agenda de encuentro (3 minutos)

d) Elaboración de bitácora fenomenológica (10-15 minutos): los participantes seguirán paso a paso la construcción de un librito que fungirá como bitácora de encuentro con los materiales solicitados para la sesión.

e) Presentación individual de los participantes (5 minutos cada uno): los participantes se presentarán a sí mismos respondiendo a las dos preguntas abordadas inicialmente por las investigadoras y plasmarán sus ideas en un dibujo o creación que quedará en la portada de la bitácora construida.

f) Asignación grupal de nombre para el grupo de participantes (10 minutos): tras identificar las características principales de los participantes, se invitará a nombrar el grupo de participantes según el criterio de los participantes.

Sesión 2 (individual): Sentidos ¿En qué elementos de tu entorno encuentras la música y la literatura?

Objetivo: explorar la relación de los niños con el mundo circundante en su componente material e inmediato a propósito de sus prácticas musicales y literarias. ¿De qué manera están presentes esos elementos musicales y literarios en su vida cotidiana?

Objetivos específicos:

1- Explorar objetos del mundo circundante de los participantes al respecto de la música y la literatura.

2- Identificar los elementos materiales del entorno que los participantes relacionan con sus prácticas musicales o literarias.

3- Indagar por los sentimientos que evocan los elementos del mundo circundante de los participantes.

4- Registrar en la bitácora fenomenológica los elementos, sentimientos identificados.

Procedimiento:

a) Se convocará a sesión individual para la semana del 18 de octubre, según la disponibilidad horaria de los participantes, mediante una pieza gráfica. Para la sesión se solicitará a las familias los siguientes materiales: bitácora fenomenológica, colores, marcadores.

b) Saludo y presentación de la agenda (8 minutos)

c) Reconocimiento del entorno inmediato en función de la música y la literatura: se indicará, a través del ejemplo de las investigadoras, que se explore el espacio donde habitan los participantes en procura de elementos (objetos) que ellos empleen en sus prácticas musicales y literarias. (8 minutos)

d) Muestra de interacción con el o los elementos seleccionados del entorno y que están relacionados con la experiencia musical y literaria de los participantes: se solicitará a los participantes que realicen una muestra breve de cómo se relacionan con el elemento. Si es un instrumento musical, que nos interpreten una canción; si es un libro o elemento literario, que nos compartan un fragmento de la historia que contiene. (10 minutos)

e) Tras la muestra de talentos, se formularán las preguntas: ¿Qué sientes cuando interactúas con esos elementos? ¿Cómo te sientes? ¡vamos a dibujarlo en la bitácora fenomenológica! Se ahondará en la descripción de los dibujos realizados con preguntas que profundicen las dos primeras preguntas (20 minutos).

Sesión 3 (individual): memoria

Objetivo: explorar la relación de los niños con el mundo circundante en su componente relacional y anecdótico a propósito de sus prácticas musicales y literarias. ¿Quiénes aparecen cuando hacen música o cuentan historias? ¿Desde cuándo? ¿Qué memorias hay en torno a ello?

Objetivos específicos:

1- Explorar relaciones del mundo circundante de los participantes al respecto de la música y la literatura.

2- Identificar las personas y las relaciones que los participantes asocian con sus prácticas musicales o literarias.

3- Conocer los rasgos fundamentales de esas relaciones en función de la música y la literatura para los participantes.

4- Registrar en la bitácora fenomenológica los rasgos relacionares y las personas identificadas.

Procedimiento:

a) Se convocará a sesión individual para la semana del 26 de octubre, según la disponibilidad horaria de los participantes, mediante una pieza gráfica. Para la sesión se solicitarán los siguientes materiales: la bitácora fenomenológica, una fotografía o video en el que el participante esté desempeñando su práctica musical o literaria (pueden compartirla previamente a la sesión con las investigadoras), tres cucharadas de harina, dos cucharadas de sal, dos cucharas de bicarbonato de sodio, media cucharada de colorante (témperas, anilina vegetal, frutiño o similares), medio vaso con agua, una bolsa pequeña blanca o transparente sin roturas, tijeras, una hoja de cartulina, un recipiente mediano seco de cualquier material y una cuchara.

b) Saludo y presentación de la agenda (8 minutos)

c) Fotoelucidación: se indagará por los recuerdos, sensaciones y emociones que evoque el estar de frente a la foto o video seleccionado. ¿Cómo sabes que estás haciendo música en esa foto? ¿Quiénes estaban contigo? ¿Qué hacían ellos? ¿Qué hacías tú? ¿Cómo te sentías estando con ellos? (15 minutos)

d) Elaboración de pintura mágica (15 minutos)

e) Vamos a dibujar nuestros recuerdos en la bitácora fenomenológica. Se ahondará en la descripción de los dibujos realizados (20 minutos).

Sesión 4: aprendizaje y formación

Objetivo: explorar la experiencia musical y literaria de los participantes en función de su rol dentro del proceso formativo mediante el que accede a la música y la literatura.

Objetivos específicos:

1- Indagar por los entornos en los que los participantes acceden a sus prácticas musicales y literarias.

2- Explorar las circunstancias que les llevan a asumir que están aprendiendo a hacer música o a contar historias.

3- Registrar en la bitácora fenomenológica la reconstrucción de los entornos espaciales en los que ocurren las prácticas musicales y literarias de los niños.

Procedimiento:

a) Se convocará a sesión individual para la **semana del primero de noviembre**, según la disponibilidad horaria de los participantes, mediante una pieza gráfica. Para la sesión se solicitarán los siguientes materiales: bitácora fenomenológica, tijeras, colbón o pegamento en barra, revistas, dibujos o imágenes que les gusten a los participantes y que puedan ser recortadas.

b) Saludo y presentación de la agenda (8 minutos)

c) Cartografía social 1: se invitará a los participantes a un viaje imaginario hacia aquellos lugares en los que han aprendido a hacer música o a contar historias (salón de clases, lugar en el que reciben formación a este respecto). (8 minutos)

d) Cartografía social 2. Representación del lugar mediante un collage: a partir de recortes en revistas, se irán integrando elementos que representen el lugar en el que los participantes aprenden música. Se solicitará que lo describan en su componente físico y relacional. ¿Quiénes están allí? ¿Qué hacen los que están allí? ¿Qué haces tú cuando estás allí? (25 minutos)

e) Se cerrará la sesión con la pregunta respecto a cómo saben que están aprendiendo a hacer música o a contar historias. (10 minutos)

Sesión 5 (grupal): Gracias totales.

Objetivo: Conocer rasgos de la experiencia como participantes del proceso investigativo.

Objetivos específicos:

1- Conocer cómo se sintieron los participantes durante las sesiones.
2- Conocer cómo se sintieron las familias durante las sesiones.
3- Conocer las inquietudes, preguntas o cambios de actitud frente a las prácticas musicales y literarias a partir de la participación en la investigación.

4- Reconocer y agradecer la disposición a participar en el proceso investigativo.

Procedimiento:

- a) Se convocará a la última sesión la **semana del 9 de noviembre** según cuadren todas las agendas de los participantes, mediante una pieza gráfica. Para la sesión, se solicitarán los siguientes materiales: bitácora fenomenológica.
- b) Previo a la sesión, las investigadoras harán envío de una mención simbólica de agradecimiento por la participación, una libreta, una caja de marcadores mágicos y un detalle vivo para la familia en modo de agradecimiento. Se solicitará a las familias ser cómplices en aguardar hasta cuando ocurra la sesión para entregárselos a los participantes.
- c) Saludo y presentación de agenda: (8 minutos).
- d) Ronda de presentación de bitácoras: los participantes, según su voluntad, pondrán en común el contenido de sus bitácoras (5 minutos cada uno)
- e) Ronda libre de intervenciones de parte de integrantes de la familia respecto a las sesiones: ¿cómo se sintieron? ¿Qué pasó en el tiempo en el que no nos veíamos? Anécdotas e ideas. (15 minutos)
- f) Entrega de reconocimientos a los participantes. (5 minutos)
- g) Palabras de agradecimiento y despedida por parte de las investigadoras. (7 minutos).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Guerrero-Castañeda RF, Menezes TMO, Ojeda-Vargas MG. Características de la entrevista fenomenológica en investigación en enfermería. Rev Gaúcha Enferm. 2017;38(2) doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2017.02.67458>.
- Van Manen, M (2016). Fenomenología de la práctica: métodos de dotación de sentido en investigación y la escritura fenomenológica. Universidad del Cauca: Colombia.