

**MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

**“INFLUENCIA DE LA CANCIÓN INFANTIL EN EL  
DESARROLLO DEL LENGUAJE DE LOS ALUMNOS DE  
PRIMER AÑO DE PRIMARIA”**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

**PRESENTA:**

**ALMA ERÉNDIRA OCHOA COLUNGA**

**DIRECTORA DE TESIS:**

**MTRA. VICTORIA YOLANDA VILLASEÑOR LÓPEZ**

**MEXICO, D.F.**

**MARZO 2007**

## *Agradecimientos*

*“Todo lo que soy, se lo debo a su poder.  
Y si he logrado metas, es porque llevo en mí las huellas  
De Jesús de Nazaret. En todo lo que estoy y en lo que intento hacer, es el  
deleite de mi agenda poner en alto la bandera de Jesús de Nazaret.*

*Toda la gloria y todo el honor, sea tributado a Cristo mi Señor  
Y que se entere todo el mundo, que el autor y dueño de mis  
Triunfos es el Señor y no yo”  
Michael Rodríguez*

*A mi padre, por su gran amor a mi vida, por su hermoso ejemplo, por  
demostrarme cada día que no es en mis fuerzas sino en Dios y por el  
gran legado que dejaste en mí... el amor de Jesucristo,  
Te amo papá y espero verte un día junto a Dios.*

*A mi madre, por su lucha constante y su tenacidad,  
Por ser el reflejo del amor de Dios cada día,  
Por su aliento a seguir adelante, simplemente no me  
Imagino la vida sin ti. Te amo mamá.*

*A mis hermanos y sobrinos pues cada uno de ustedes es un tesoro  
invaluable de la gracia de Dios derramada a mi vida, gracias por ser  
maravillosos los quiero mucho (hasta el cielo).*

*A mis amigos por estar ahí en los tiempos más duros,  
Gracias mil. Dios les dé mucho más.*

*A Yolanda Villaseñor y su familia por enseñarme el valor de la  
amistad, gracias por regalarme el tesoro de compartir el conocimiento,  
has dejado una profunda huella en mí,  
Un millón de gracias y que Dios te Bendiga enormemente.*

*A mis maestros y compañeros de esta inolvidable experiencia, fue un  
duro trabajo pero ha valido la pena, gracias por compartir sus  
experiencias.*

*Pero sobre todo Gracias a ti Señor Jesús, porque pusiste tus ojos en mí,  
y me regalaste tu salvación .....*

*“Te amo oh Jehová fortaleza mía y castillo mío y mi libertador. Dios  
mío fortaleza mía en él confiaré; mi escudo y la fuerza de mi salvación,  
mi alto refugio” Salmos 18: 1-2*

## ÍNDICE

<b>Introducción</b>	1
<b>Presentación.</b>	4
<b>Descripción del proyecto de investigación</b>	6
<b>Capítulo I: Educación Artística y musical: Teoría y práctica</b>	
1.1 Consideraciones sobre la educación artística	21
1.2 Escuela y Educación Artística	22
1.3 Posiciones respecto a la educación artística en la escuela	26
1.4 Un recorrido a grandes pasos por la educación musical	39
1.5 Escuela primaria y educación musical en México	46
1.6 La música en el aula, presencias y ausencias	51
1.7 Coda a la música escolar.	59
<b>Capítulo II: El lenguaje oral y el lenguaje musical</b>	
2. Preliminares	71
2.1 Los distintos lenguajes humanos	
a) El lenguaje musical	73
b) El lenguaje oral	77
2.2 Pensamiento y lenguaje para Vygotski	83
2.3 Tres perspectivas psicológicas sobre pensamiento y lenguaje	85
2.4 El problema del pensamiento y el lenguaje	87
2.5 El lenguaje egocéntrico del niño según Piaget	88
2.6 El lenguaje infantil para Stern	89
2.7 El método de investigación de Vygotski	103
<b>Capítulo III: Los procesos Psicológicos Superiores</b>	
3. Una primer mirada a los procesos Psicológicos Superiores de Vygotski	111
3.1 Instrumento y símbolo en el desarrollo del niño	112
3.1.1 Los procesos de internalización y el desarrollo que propicia la música en el niño.	120
3.2 Desarrollo de la percepción y la atención	129
3.2.1 La percepción en la música	132
3.3 Percepción y acción motriz	141
3.4 La atención	146
3.5 Memoria y pensamiento	149
a) Orígenes sociales de la memoria indirecta	150
b) Estructura de las operaciones con signos	151
c) Memoria y Pensamiento	155
3.6 Imaginación y creación.	157

3.7 La internalización de los procesos psicológicos superiores	168
3.8 La Zona de Desarrollo Próximo.	173

**Capítulo IV: Psicología de la música, el desarrollo musical desde una perspectiva cognitiva y sociocultural**

4.1 Una primera aproximación de la investigación en torno a la canción.	178
4.2 Canciones infantiles: lenguaje verbal y lenguaje musical.	187
4.3 Semiótica musical del lenguaje de la música.	188
4.4 Rasgos comunes que caracterizan a la música y al lenguaje en la canción.	193
4.4.1 La canción infantil: un mundo de palabras, sonidos y ritmos.	196
4.4.2 La canción en la primaria.	200
4.4.3 Cantar en primer año de primaria.	205
4.4 Lenguaje poético: componente sonoro y musicalidad.	208
4.5 Hacia una didáctica de la música.	211

**Conclusiones: Hacia una perspectiva redimensionada de la educación artística**

✓ Por la música en el aula	219
✓ Retos y desafíos	226

<b>BIBLIOGRAFIA</b>	230
---------------------	-----

## INTRODUCCIÓN

El presente texto está conformado por cuatro capítulos. El primero aborda la problemática de la educación artística. Tiene por objetivo esclarecer, desde los puntos de vista de autores como Elliot Eisner, Juan Acha, Silvia Duran, Andrea Giráldez, Edgar Willems entre otros, la eficacia, utilidad y, por supuesto la gran necesidad que se tiene del arte en el desarrollo de la vida de los seres humanos.

Esta primera aproximación, permite un análisis con la intención de reflexionar acerca de la concepción de la enseñanza del arte. Se toma como punto de partida la formación musical, una de las disciplinas que conforman a la asignatura de educación artística en la escuela, espacio del conocimiento que tiende a soslayarse en la apretada agenda escolar, y que ha venido cayendo en prácticas y rutinas que no han permitido el desarrollo del potencial de la actividad musical en el aula.

En el mismo capítulo, se caracteriza a la música como un lenguaje que expresa lo que en algún momento las palabras no alcanzan o pueden 'decir', en este sentido, la música adquiere una significación propia, que es otorgada por el sujeto que la percibe o bien ejecuta, aún a través de la canción que es un ámbito en donde converge tanto el lenguaje musical como la palabra. Razón por la cual la música también adquiere una importante presencia dentro de los procesos de comunicación y expresión.

En el segundo capítulo se examina el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje. Se toma la teoría Lev S. Vygotski, ya que sus investigaciones concluyen que es justamente a través de las palabras como los seres humanos podemos interaccionar con nuestro entorno. Al integrar la palabra se integra el lenguaje verbal que da acceso a la comunicación. Aunque para llegar a este punto se

generan múltiples funciones que se dirigen a la formación del individuo hasta llegar al pensamiento.

En el tercer capítulo, se abordan los procesos psicológicos superiores desarrollados en la teoría de Vygotski. Este psicólogo afirma que al momento de adquirir el lenguaje, se atraviesa por diversos procesos de trabajo cognitivo, social, y afectivo, que son los llamados procesos psicológicos superiores: la integración de la percepción, la atención, la memoria, la voluntad y la imaginación, los cuales son elementos indispensables en el desarrollo humano.

Al analizar la función de los procesos psicológicos superiores es posible notar, como lo menciona Vygotski, que son funciones necesarias para la generación de múltiples aprendizajes. Cabe notar que este análisis no está hecho de manera particular sino que se pone en contraposición el trabajo musical en cada una de las fases de los procesos psicológicos superiores dándose a notar la enorme importancia que tiene la presencia de la música en relación con la estructuración de cada uno de estos; por lo que es de advertir, la importancia que debe tener el ejercicio musical en la adquisición del lenguaje y en la formación del pensamiento.

Al involucrar en nuestra perspectiva, la orientación y el aprendizaje de estos procesos, se recuperó el concepto de *zona de desarrollo próximo*, el cual propone Vygotski en relación a la internalización de los conocimientos que son asequibles a los individuos y aquéllos que aunque todavía no están realmente incorporados, pueden ser asimilados cuando encuentren su incorporación pertinente en el trabajo cognitivo futuro. Punto importante en el ejercicio musical, pues su aprendizaje requiere de una constante *zona de desarrollo próximo*, en donde la ayuda del 'otro' es fundamental para comprender el propio ejercicio musical, así medida que se reconoce el trabajo musical se hace cada vez más rico y diverso la apreciación y el disfrute del ejercicio sonoro.

El cuarto capítulo aborda la vinculación del lenguaje musical con el lenguaje verbal, sus semejanzas y diferencias, en base a la canción. Aquí revisamos estudios de Howard Gardner, David Colls y David Hargreaves, entre otros investigadores interesados en observar y delimitar las posibles repercusiones del trabajo musical en el desarrollo de los individuos.

Tangencialmente, asomamos una mirada al campo de la semiología y la semiótica para determinar el papel que juega el lenguaje musical y el verbal en líneas paralelas al desarrollo general del lenguaje durante la infancia. Este apartado no pretende hacer un estudio minucioso, sino ver desde cierto ángulo, las posibles implicaciones del lenguaje musical y el lenguaje verbal, los cuales se implican a través de la canción dentro de una estructura poética (métrica, rítmica, melódica y de significado). Por estas razones se hace indispensable señalar a qué componentes del lenguaje verbal corresponden tanto una semiótica poética como musical, a fin de poder apuntalar los paralelismos, repercusiones estructurales y sentidos que tiene el lenguaje musical respecto al desarrollo general del lenguaje en los niños.

## *Presentación*

Hablar de una conexión entre dos saberes no es tarea fácil, sobre todo cuando pareciera que estos no presentan relación alguna; sin embargo, vale la pena abrir la reflexión y definir su interacción cuando estos elementos se juntan propiciando un entramado hacia aprendizajes valiosos en los individuos. En el ámbito de los estudios sobre la educación artística, se ha establecido una interdisciplinariedad entre ésta y las distintas asignaturas del currículo en la educación básica.

Sin embargo, el estudio de la relación entre un arte en específico y el desarrollo de ciertas capacidades ha quedado relegado. Tal es el caso de la posible conexión entre el habla y la música. Y es que, hablar de la conexión entre dos saberes no es tarea fácil, sobre todo cuando pareciera que éstos no presentan relación alguna. Sin embargo, vale la pena abrir la reflexión y definir su posible interacción en un caso específico, en donde se pudo constatar que esos dos elementos tienden un entramado hacia aprendizajes valiosos en los individuos.

Contar con espacios de reflexión y análisis como los propiciados por la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional, permite abrir canales de comprensión en donde un cuerpo de profesionales comprometidos con el arte y la educación, muestran a la educación artística como una dimensión a replantearnos dentro del campo educativo.

A lo largo de la historia de la humanidad, en todas las épocas y en todas las culturas, el hombre ha utilizado diferentes códigos y maneras de expresión y comunicación, los cuales se emiten y se decodifican mediante los sentidos; el ámbito sonoro es uno de los medios de manifestación de estos códigos, y es necesario considerar que en este ámbito destaca tanto el habla como la música.

Si bien la música y el lenguaje se pueden considerar como dos códigos diferentes de comunicación, comparten un mismo canal sensorial: la audición, y son capaces de transmitir información, relatar hechos, establecer formas alternas de comunicación, promover valores culturales, sociales, emocionales e intelectuales, ya sea de forma individual o conjunta.

Un claro ejemplo de la convergencia entre el lenguaje y la música es la canción, pues en ésta se vinculan las palabras y los sonidos, convirtiéndose en tonadas cargadas de sentido y sensaciones a través de las palabras. Estas melodías se oyen y se cantan a lo largo de la vida de los sujetos; es quizá improbable encontrar en pleno siglo XXI a personas que nunca hayan escuchado, cantado o, por qué no, compuesto una canción.

La canción se convierte, en algunos casos, en el primer contacto (canciones de cuna e infantiles) para reconocer el mundo que nos rodea, y de ahí se transforma en un medio que nos relaciona con el aprendizaje y el reconocimiento de nuestro medio.

Si bien en el terreno educativo es innegable que el lenguaje constituye una amplia dimensión de los procesos cognitivos, la canción por su parte conforma un lenguaje particular que también involucra procesos cognitivos y perceptivos semejantes a los de la lengua, en primera instancia en la modalidad oral.

La escuela es la encargada de brindar la formación para el desarrollo de los alumnos, y dentro de sus diversos aprendizajes la canción se encuentra en el trabajo del aula ya sea de manera formal o informal, para ajustar ciertos aprendizajes (estribillos rimas,, rondas, etc.) ó como medio de recreación y lúdicos, así como forma de expresión o simple vivencia del conocimiento. La canción está

presente en este espacio, lo transita, lo traspasa y quizá, sin muchos razonamientos, ésta se ha vuelto parte de la cotidianidad escolar, que en muchos aspectos conforma la propia cotidianidad de vida en las aulas y fuera de ellas.

### *Descripción del Proyecto de Investigación.*

#### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Diversos especialistas consideran que las actividades artísticas son una vía para la expresión del ser humano, de tal manera que por medio de sus manifestaciones se pueden establecer lenguajes distintos que den cuenta de la percepción y la adaptación de los individuos al entorno.

A pesar de estas ideas, poco se ha valorado el efecto que produce el quehacer artístico en la formación de los sujetos y las maneras en que influye el proceso artístico en el aprendizaje, no únicamente en el sentido de 'saber' cómo apreciar el arte o expresarse en él, sino de poder mirar en perspectiva, las capacidades que se generan por medio del arte.

En el currículo de educación primaria, el programa de educación artística está diseñado para abordarse en cada grado, considerando que las actividades artísticas inciden de manera importante en el desarrollo personal y cognitivo de los sujetos, al ampliar su horizonte de experiencias a través del acercamiento a las manifestaciones artísticas.

Estas son las ideas plasmadas en los programas oficiales; no obstante, en la realidad escolar el arte aparece como un saber separado de las otras materias, como algo 'extra', o bien como algo 'accesorio', como un espacio al que se le dedica el menor tiempo posible a pesar de formar parte del curriculum.

El libro de “Educación Artística” para el maestro de primaria plantea, de forma general, un panorama de esta asignatura en la escuela, marcando una serie de sugerencias para la realización de actividades. Al mismo tiempo propone los posibles enlaces con asignaturas como educación física y español, entre otras.

El diseño del programa de Educación Artística propone el abordaje de cuatro áreas del arte: Expresión y Apreciación de la Danza, Expresión y Apreciación del teatro, Expresión y Apreciación de la pintura y Expresión y Apreciación de la Música; es a esta última a la que dedicaremos el presente estudio.

Los contenidos del libro sobre Expresión y Apreciación de la Música ofrecen al lector, actividades para desarrollar habilidades musicales y fomentar en el alumno el gusto por las manifestaciones artísticas, estimulando su sensibilidad y percepción, así como el desarrollo del proceso creativo. También se propone el recurso de las canciones como una forma de expresión que el niño disfruta y como un medio de formación humana que preserva en mucho, los rasgos culturales de la sociedad en que nos desenvolvemos.

“Una de las formas de expresión que más disfrutan los niños es el canto... Las canciones de cuna, las anécdotas musicales... las rondas y las canciones infantiles de la lírica tradicional o las inventadas por ellos mismos, expresan sus emociones, fantasías e intereses.” (SEP, 2000: 216)

El programa de Expresión de la Música marca que en la canción se encuentran unidos la palabra, el movimiento, el juego y los sonidos. A través del recurso de las canciones se podrán trabajar componentes de la lengua tales como: la dicción, el ritmo, el léxico, así como la construcción y comprensión de diversas

visiones del mundo. Dichos componentes pueden relacionarse con otras asignaturas del currículum como el español, por ejemplo.

A diferencia de las materias denominadas 'básicas', como la clase de español que es central en el programa de trabajo y a la cual se le dedican un número significativo de horas, en la Educación Artística generalmente se relegan los tiempos dentro del programa escolar, pues se remite a trabajarse 1 hora por semana.

A pesar del corto tiempo dedicado al trabajo musical, tengo el interés de observar los fenómenos o propuestas derivadas de este tipo de trabajo en relación con el desarrollo del lenguaje de los alumnos de primer año de primaria, para lo que me he centrado en el uso y práctica de canciones.

Considero que la canción apoya diversas situaciones de aprendizaje en el aula, desde conocer hechos, sucesos y lugares distintos o semejantes a los de la experiencia cotidiana de los alumnos, hasta relacionarse con hábitos, valores y estados de ánimo.

*El presente proyecto se propone explorar las relaciones potenciales de aprendizaje que se dan entre la comprensión y apreciación de la canción y las diversas situaciones comunicativas, cognitivas y afectivas que se suscitan en el trabajo musical con los niños de primer año de primaria. La canción es un texto y tanto sus letras como sus temáticas estimulan el uso del lenguaje, despertando diversas sensaciones, imágenes y sentidos.*

Establecer un andamiaje entre las situaciones comunicativas, a partir de las canciones en el aula es una herramienta y una estrategia metodológica para recuperar lo que los niños pueden elaborar y reflexionar sobre el trabajo de la

lengua, que bien se puede expresar de manera oral o escrita a partir del trabajo musical como fuente detonadora de este proceso.

Este planteamiento me lleva a cuestionar lo siguiente:

- ¿Cuál es la relación de la canción infantil con los procesos psicológicos superiores?
- ¿Puede la canción pertenecer a las situaciones comunicativas que se trabajan con los alumnos de primer año?
- ¿Cuáles son las relaciones entre las imágenes, pensamiento y sensaciones que evoca la canción infantil en los niños de primer año?
- ¿Cómo expresa el niño la imaginación, el pensamiento y las diversas sensaciones que le provoca la canción?

## **OBJETIVOS.**

El presente proyecto pretende:

- ✚ Explorar las relaciones de aprendizaje que establece el niño de primer año de primaria en las situaciones comunicativas por medio de la canción.
- ✚ Analizar la relación entre la canción y la reflexión sobre el lenguaje reconociendo los ámbitos comunes a ambas áreas en el primer año de primaria.
- ✚ Analizar la relación entre los elementos de la canción que aprecia el niño de primer año de primaria.
- ✚ Indagar desde la visión del docente, los usos y funciones en el abordaje de la canción.

## **HIPÓTESIS**

El trabajo con canciones infantiles en el primer año de primaria es un detonante que permite el ejercicio de la reflexión sobre la lengua desde situaciones comunicativas específicas, fortaleciendo el desarrollo de los procesos psicológicos superiores que devienen en el desarrollo del lenguaje en el niño de primer año de primaria.

## **JUSTIFICACION.**

La escuela propicia un espacio para la educación artística, pero el trabajo dentro de ésta área no es claro, pues si bien hay un programa de trabajo, muchas veces las actividades se improvisan y no se tienen claros los objetivos, y tampoco se analiza si éstos responden a las necesidades del alumnado.

El privilegio que se le otorgan a otras áreas del conocimiento, reduce la presencia de lo musical, tanto como de lo artístico en general y desplaza el trabajo de la educación artística, por lo que hablar de educación artística en la escuela es hablar de una formación que casi siempre está ausente.

Como profesora de educación musical en el nivel primaria, he constatado la escasa conexión entre la educación artística y las actividades predominantes de las asignaturas básicas en el aula. Esta escasa relación implica que la presencia de la educación artística en la escuela, se reduzca a participaciones en ceremonias o realización de festivales. Es decir, su presencia es de apoyo a eventos especiales o como un mero lucimiento.

Difícilmente se considera a la educación musical como propiciadora de nuevos conocimientos, que además sean reconocibles en el alumno, lo cual es contradictorio con el programa de esta materia, pues uno de los puntos centrales

del programa “es buscar propiciar situaciones en donde los niños diversifiquen y enriquezcan su percepción” (SEP, 2000: 9), con la intención de que el alumno pueda aprehender el mundo que le rodea desde otros lenguajes.

Si bien el abordaje de la educación musical pretende contribuir al desarrollo integral del niño, haciendo explícita “la relación que hay entre las vivencias sonoras y musicales de los niños y el mundo sonoro en el que ellos se desenvuelven, desarrollando su sensibilidad y propiciando que se expresen a través de los sonidos” (SEP, 2000: 169), pocas veces ocurre este proceso; no obstante, este marco se puede enriquecer si se establecen formas propicias de acercamiento e interacción de la expresión y apreciación musical en el aula.

Es cierto que la escuela no pretende crear artistas, pero puede, a través de sus planes, proporcionar una experiencia altamente relevante, no únicamente como medio de expresión sino, además, permitir ampliar las capacidades del pensamiento divergente, del pensamiento crítico, en la resolución de problemas, y como capacidad para ir más allá de la información dada, ligando la experiencia musical a otros aprendizajes y experiencias escolares.

Es importante establecer la búsqueda y reflexionar sobre la relación entre las asignaturas denominadas básicas, con la expresión y apreciación musical, intentando responder en un primer momento a conocer las posibilidades de interconexión de saberes, y en un segundo momento se podría atender desde otra mirada la disciplina artística, la cual -como ya se ha aclarado- es un pilar más en el desarrollo del individuo.

Esto abre la reflexión sobre la importancia de la educación artística y particularmente en la manera como la escuela puede contribuir en mayor medida a sus logros. Considero que abrir el análisis sobre la manera en que la educación

musical se liga a los diversos procesos de aprendizaje y comunicación humana, puede permitir transformar esta experiencia estética en otra perspectiva más enriquecedora del desarrollo integral de los niños.

### **SUPUESTOS BÁSICOS.**

- La música constituye una dimensión vital de la experiencia humana, y dentro de la propuesta educativa constituye una fuente de oportunidades formativas.
- La música como parte de la educación artística necesita ser activada dentro del curriculum para permitir concretar enlaces con otros conocimientos que posibiliten que se genere una mayor *significación* en la formación de los sujetos.
- La música vivifica lo concreto, articula nuestra visión del mundo y captura el momento, puede ser un elemento de enlace entre la razón y la sensibilidad.
- La música juega un papel relevante en la vida cotidiana de cualquier persona, por lo que es un medio para explorar aspectos que le permiten interpretar el mundo que le rodea.
- Hay una clara conexión entre la música y el lenguaje en la canción infantil, pues la canción es la música a través de las palabras.

## SUJETOS DE ESTUDIO.

Se tomaron como referente empírico dos escuelas de educación pública al norte de la zona metropolitana del Distrito Federal, una que contara con clases de música y otra en las que no se impartieran.

De estas observaciones hechas, se obtuvieron los siguientes datos:

- En la escuela primaria que contaba con clases de música, el uso de la canción se determinaba según las estrategias de trabajo del profesor especializado. Él podía usarlas para controlar la disciplina, para permitir cierto movimiento, o para interiorizar un nuevo elemento de conocimiento relacionado exclusivamente con el área musical (lectura musical); sin embargo, no se presentó algún trabajo musical para ampliar la experiencia del alumno en la exploración de nuevos elementos, o en la reflexión de lo hecho en clase. En este espacio, la clase de música obedece a ‘estar un tiempo’ sin más, pues los niños de esta escuela, según el docente, son muy ‘difíciles’.

- En la escuela primaria que no contaba con clases de música y que tenía un docente encargado del grupo, la presencia de las canciones se manifestó como actividad para activar a los niños y comenzar a trabajar, y en el abordaje de algunas lecturas en la clase de español, ya que en el libro de texto aparecen las letras de canciones como textos literarios: “Español primer grado. LECTURAS”. Sin embargo, el docente muchas veces expresó su deseo de incluir este tipo de actividades, pero por su poca capacitación para hacerlo, no se consideraba competente.

Debido a ajustes en el proyecto durante el tercer semestre de la maestría, la búsqueda se orientó hacia nuevos espacios que dieran cuenta de la presencia de canciones de una forma más visible en el aula. Se consideró entonces acudir al Instituto Goethe, el cual se fundamenta en la pedagogía Waldorf. Esta pedagogía tiene como elemento esencial, la convicción de que la educación es un arte; en este sentido, educar al niño quiere decir tocar su corazón y su voluntad tanto como su mente, por lo que las materias básicas comparten la misma importancia que las artísticas, y la presencia del canto, al igual que la poesía y otras manifestaciones artísticas, son parte de la cotidianidad del aula.

Sólo se me permitió realizar cinco observaciones dentro del aula, en la clase denominada “principal”, donde los alumnos trabajan los contenidos del programa. En tres de estas observaciones, el tema de la clase era “conocimiento del medio”. De una de las observaciones, se derivaron datos que daban cuenta de cómo los alumnos aprenden los meses del año con base en canciones y poesías cortas; en las dos observaciones restantes se emplearon rimas y fragmentos de poesía para introducir a los niños a la escritura, ya que los ritmos de trabajo para aprender a leer y escribir del sistema Waldorf son mucho más lentos que los de las escuelas públicas. No pude continuar con las observaciones porque el docente del grupo argumentó que los niños se distraían demasiado con mi presencia (a pesar de que en esta escuela continuamente se observa su trabajo) por lo que procedí a buscar otro espacio.

Mis observaciones se centraron entonces en la clase de música de una escuela particular de un grupo de primer año de una escuela llamada “Centro Escolar Hermanos Revueltas”. La elección de esta escuela se adoptó obedeciendo a la necesidad de encontrar un espacio escolar en donde se hallara un trabajo de educación artística más ‘enriquecedor’ y con cierta orientación al currículo escolar.

Consideré propicio este espacio, debido a que esta escuela fue fundada hace 25 años por Eugenio Filloi y Maru Filloi con base en las ideas de los hermanos Revueltas, por lo que se acercaron a los terrenos literario, artístico y político - social. De manera que esta escuela ofrecer una educación en la que se incluye el trabajo artístico como parte importante del curriculum escolar. La escuela Revueltas cuenta con clases de música, coro, pintura, modelado, talleres de escritura literaria libre como materias integradas al currículum general de las asignaturas preestablecidas por la SEP. Para efectos de este estudio me centré sólo en las observaciones de la clase de música.

## **FUNDAMENTOS TEÓRICOS.**

Como parte del marco teórico, se revisarán los aportes de un autor que hace énfasis en el desarrollo lingüístico y del pensamiento: Lev Vygotski, quien ofrece un marco ideal para entender la conexión entre música y lenguaje, a partir de la comprensión de los procesos psicológicos superiores y el desarrollo del lenguaje en el contexto sociocultural. Uno de los elementos importantes para tomar en cuenta los planteamientos de Vygotski, es su premisa de que la psique del sujeto se estructura a partir del lenguaje.

También daré cuenta de cómo se conciben la educación artística y la educación musical en la escuela. Para ello, abordaré la postura de Elliot Eisner, una voz que ha cobrado importancia en defensa de la educación artística en la escuela. La valoración que este autor hace del arte, así como su pertinencia en el campo educativo, es un punto central a desarrollar en este trabajo.

Sin duda, el marco de la Educación Artística en nuestro país puede definirlo Juan Acha (2001), quien da un panorama claro sobre la formación artística profesional y escolar, de ahí su pertinencia en este trabajo.

Al respecto de la educación artística no podemos olvidar los planteamientos dados por John Dewey, pues es un autor imprescindible para comprender la utilidad de la experiencia en la generación del conocimiento. Dewey señala que en los procesos de aprendizaje se generan dos tipos de experiencias: aquellas que se refieren a lo educativo, y aquellas que no lo son. Las primeras traspasan la vivencia, se interiorizan y transforman en una experiencia educativa, las segundas sólo se quedan en el margen de lo emocional.

En este sentido la actividad artística recobra importancia, al ser generalmente una experiencia. De ahí que se vincule con momentos pasados o bien que trascienda y se rescaten los procesos de aprendizaje que nos lleven a una transformación del conocimiento, fortaleciendo el proceso creativo de las personas.

Herbert Read (1995), desarrolló el concepto de *educación por el arte*, tomando en consideración la tesis establecida por Platón: “el arte debe ser la base de toda educación natural y enaltecida”. El objetivo de Read, es demostrar que la función más importante de la educación concierne a esa ‘orientación’, y que por tal motivo la educación de la sensibilidad estética reviste una importancia fundamental. Propugna por una educación estética con un enfoque integral de la realidad: “las clases de arte no son las que se proponen para formar artistas sino para contribuir a formar hombres.” (Read, 1995: 31)

Distintos autores propios del terreno musical como Violeta Hemsy de Gainza, Andrea Giraldez, Judith Akoschky, Paul Lemhann y otros, coinciden en que las actividades musicales contribuyen al desarrollo de diversas habilidades en el ser humano y promueven aptitudes perceptuales, necesarias para cualquier tipo de aprendizaje, que derivan en la formación integral del individuo e instan a que la escuela las considere en el trabajo musical dentro del currículum de manera activa.

Finalmente, se hará una revisión de autores que puedan dar cuenta de la conexión de la canción como conector entre el lenguaje y la música.

Edgar Willems (1962), señala que hay evidencia de la influencia de la música en el lenguaje desde temprana edad, pues el niño de cuatro meses en adelante se interesa en las voces debido a su altura (sonidos graves o agudos), el ritmo (la distribución de los sonidos en el tiempo) y el sonido de las palabras, aunque aún no comprendan los significados, siendo posible que el niño llegue a cantar antes que hablar.

Ruth Fridman (1974) asegura que cuando los padres hablan al niño modulan su voz, la expresión vocal es por naturaleza entonada; por lo que el lenguaje contiene elementos musicales y afectivos. Es por eso que desde el nacimiento, el niño escucha un lenguaje cantado y solamente cuando él mismo aprenda a articular su lenguaje producirá la discriminación entre hablar y cantar.

El canto, como expresión del dinamismo sonoro libre y como reflejo de elementos afectivos, es accesible para el niño antes que la palabra. La memoria rítmica y la memoria del sonido preceden normalmente a la memoria semántica de las palabras. Con la voz expresamos, nos comunicamos, a través de ella transmitimos ideas, sentimientos; la voz, con todos sus sonidos y sus matices, articula mensajes y nos permite relacionarnos con los demás.

Aquino (1991) sostiene que es a través de las canciones infantiles como se desarrolla la fluidez de la expresión hablada y la buena dicción, y que es por medio del canto como los niños aprenden no sólo a disfrutar de la belleza poética de las rimas infantiles, sino también a formar frases, a utilizar con propiedad las palabras

y a comprender su significado. En este trabajo, también se hará una revisión de las investigaciones hechas con anterioridad que tengan conexión con esta temática.

Un autor que pone de manifiesto las investigaciones que dan pauta al campo de la psicología de la música es David J. Hargreaves (1998). Este autor, aclara algunos de los procesos que subyacen en el desarrollo y en la conducta artística infantil, examinando cómo se puede promoverla dentro y fuera de las instituciones escolares. Diversos autores compilados por Hargreaves, permiten ver un estado del arte en la exposición de los resultados de sus investigaciones de los últimos años.

Sobre los estudios realizados en México, existe una investigación a cargo de Iris Xochitl Galicia y Susana Pavón, profesoras de la UNAM, titulada "Estimulación de las habilidades psicolingüísticas a través de la clase de música y las actividades extra escolares". (Galicia y Pavón, 2001)

Esto es un panorama de lo que conformará el marco teórico de la investigación, mismo que se completará con la revisión de los programas de la SEP referentes a la educación artística.

## **METODOLOGÍA.**

Hacer investigación dentro de ámbitos sociales como la escuela, implica relacionarse con 'objetos' de estudio que piensan y hablan, tal cual lo hacen los actores involucrados, los cuales están atravesados por una serie de significados proporcionados en su medio y que desde la expectativa del investigador, darán explicación a una serie de fenómenos, en donde el investigador mismo se encuentra inmerso.

Los estudios cualitativos se dirigen a estudiar los significados que los individuos atribuyen a sus realidades y el tipo de conductas que se derivan de la situación, esto privilegia el estudio "interpretativo" de la subjetividad de los actores y de los productos que resultan de su interacción.

La presente investigación es de carácter cualitativo, pues se tiene la finalidad de determinar posibles relaciones entre la teoría y los hechos acontecidos dentro del aula de clase, en la interacción de sus participantes: profesora y alumnos.

Para establecer la relación entre la comprensión y apreciación de la canción y las diversas situaciones comunicativas, cognitivas y afectivas que se dan en el trabajo musical de los niños de primer año, se hará uso de la observación participante, ya que ésta permite que el investigador pueda involucrarse dentro del grupo que se pretende estudiar, generándose una interacción entre el investigador y su objeto de estudio.

“La expresión observación participante es empleada para designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (Bodgan y Taylor, 1987: 31)

El observador necesita ajustarse a las exigencias del trabajo y normas preestablecidas del grupo, aprendiendo reglas, modos de comportamiento, etc., para vincularse en el escenario desde la menor distancia y obtener la información deseada, buscando encontrar posibles respuestas a sus preguntas.

El propósito de la observación en este trabajo, es dar cuenta de las actitudes generadas por los alumnos de primer año cuando trabajan con canciones, para

establecer la manera en que algunas de estas piezas pueden influir en diversas situaciones comunicativas que deriven en el desarrollo general del lenguaje.

Se tomó en consideración para ser observado, un grupo de primer año de primaria, en el cual se realizaron 8 observaciones en la clase de música con las que se construyeron los posibles paralelismos entre la teoría y la cuestión práctica de el tema de estudio sobre la canción y es en este sentido que surgen algunas 'catalogaciones' de la apreciación del trabajo sobre la canción.

Otro instrumento importante para recabar información pertinente a este estudio fue la aplicación de entrevistas a los profesores de grupo, estas se referirán a "reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a... experiencias y situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras." (Bodgan y Taylor, 1987: 101)

Como se ha dicho "las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas" (Bodgan y Taylor, 1987: 101)

Las entrevistas partieron en un primer momento de los ejes que se construyeron a partir de las observaciones; después se estructuraron y concentraron en buscar información sobre los temas objeto de esta investigación.

## CAPITULO I

### Educación Artística y musical: Teoría y práctica.

#### Marco conceptual.

##### 1.1 Consideraciones sobre la Educación Artística.

El arte conforma un aspecto central de la vida de los seres humanos y ocupa un lugar en la experiencia pública en donde todos tenemos nuestra propia cultura de referencia; de ello dan cuenta los innumerables indicios que han marcado las huellas de su presencia en pirámides, templos, pinturas, murales, canciones, poemas, obras musicales etc.

“El arte y el hombre son indisociables. No hay arte sin hombre, pero quizá tampoco hombre sin arte. Por él, el mundo se hace más inteligible y accesible, más familiar. Es el medio de un perpetuo intercambio con lo que nos rodea, una especie de respiración del alma, bastante parecida a la física, sin la que no puede pasar nuestro cuerpo. *El ser aislado o la civilización que no llegan al arte, están amenazados por una secreta asfixia espiritual, por una turbación moral.*” (Huyge, citado en Terigi, 1998: 17. cursivas nuestras)

No es posible olvidar o bien dejar de lado el interés cotidiano que las personas muestran por los distintos medios de expresión artística, pues ya sea en exposiciones o conciertos, o bien en obras de teatro, en salas, en la calle, en salones, en computadoras, en seminarios, etc., el público accede al arte, “el arte, en sus más diversas expresiones, se hace presente en la vida cotidiana de todos nosotros”. (Terigi, 1998: 16) El arte ocupa un lugar central en la vida de los individuos, tiene un lugar fundamental en la experiencia pública de la propia cultura de referencia.

El mundo artístico se encuentra integrado por diversas esferas, aquellas conformadas por creadores, artistas, ejecutantes, producciones y otras estructuradas por la necesidad de la transmisión del legado artístico, por el deseo de hacer perdurable la comprensión y la continuidad de la experiencia artística, y es justamente en este ámbito donde se encuentra inserta lo que se conoce como *educación artística*. Aquí, es el espacio escolar el que recobra una importancia fundamental.



### ***1.2 Escuela y Educación Artística.***

Abrir la reflexión hacia la *educación artística*, nos hace pensar en dos campos del conocimiento: por un lado la educación, por otro, el arte. Y si bien cada uno tiene sus propias particularidades, juntos han formado parte de la historia y el desarrollo de la humanidad. Han sido en distintas épocas históricas, pilares en la conformación de la educación del hombre. Sin embargo, en tiempos más cercanos a los actuales, la *educación artística* ha tenido cada vez más una presencia casi imperceptible en la educación y formación del hombre.

En las civilizaciones antiguas el arte formaba parte de la vida de los hombres como condición indispensable para reconocer el mundo que los rodeaba.

Al respecto Calvo (1998) menciona: “en la situación vital de esas culturas, la educación por el arte era una realidad cotidiana y no una utopía”, ahora, los tiempos se han transformado, las civilizaciones cambian y el arte ha tomado una posición diferente en las culturas y en la vida de los individuos, por lo tanto, también ocupa una posición distinta en la educación.

Flavia Terigi (1998) sostiene que la escuela es una institución especializada en brindar educación, cuyas metas y formas de organización están diseñadas para permitir que los alumnos puedan acceder a los diversos saberes y experiencias culturales que puedan considerarse socialmente relevantes para todos.

Pero la realidad escolar se ajusta a diversos ritmos, rutinas y formas en que el arte puede soslayarse, y si bien se reconoce que el arte es una disciplina tradicional en la educación, existiendo inclusive algunas propuestas educativas que se basan en el arte (como la educación por el arte de Herber Read) éstas son mínimas frente a un gran panorama educativo en donde “el arte no acaba de encontrar su sitio en los currícula escolares.” (Terigi, 1998: 20)

Esta situación propicia que en la mayoría de las escuelas exista una presencia imperceptible de la educación artística, la cual se remite a momentos socialmente aceptados, como aquellos en que la clase de educación artística es requerida para presentar festivales, concursos o presentaciones con fines determinados.

El ritmo vertiginoso de la vida cotidiana, así como las demandas sociales a las que estamos sometidos, han generado poca conciencia acerca del desarrollo de las distintas formas de pensamiento, privilegiando aquellas que tienen un fin práctico y utilitario, lo cual se refleja en la jerarquización de asignaturas y en la distribución del tiempo del trabajo escolar.

Considerar que el arte forma parte importante en la escolarización actual parece que siempre es una condición deseable; no obstante, la realidad marca una gran distancia en relación con el deseo y los hechos, pues la educación artística se anhela, pero en la práctica educativa continuamente se posterga o pospone 'para otros momentos'.

Los programas educativos en México, consideran a la educación artística como parte del curriculum, sin embargo, casi siempre su presencia es débil. "Su inadvertencia ha sido tal, que ha pasado inadvertida para los historiadores y los pedagogos; su memoria fragmentada se encuentra en algunos libros o documentos que al paso nos indican su existencia, su importancia. Las contradicciones y la falta de información es una constante que confunde y preocupa". (Durán 1998: 384).

Esta asignatura es concebida por el 'público' que asiste a la escuela como un espacio de divertimento amable pero accesorio, como la posibilidad de desahogo, refinamiento, expresión, para tener algo que hacer si se cuenta con el tiempo; se tiene la idea de que la educación artística es conveniente, aunque no siempre sea necesario contar con ella. También se manifiesta como algo que no se educa, puesto que es un 'don' con el que se nace. Estas ideas ponen de manifiesto lo poco que se reflexiona sobre las virtudes, conocimientos y efectos que la educación artística aporta a la educación en general.

Muchas de las propuestas educativas surgidas en materia de lo artístico se han quedado en el papel, en palabras de Silvia Durán (1998) siempre ha existido en la historia educativa de nuestro país un constante "deseo de impartir una educación artística de manera nacional, obligatoria y con calidad, lo cual se manifiesta en las leyes, se programa en las políticas educativas, se encuentra en los textos y se planifica con acciones. Como contraparte en la realidad del trabajo

cotidiano se percibe que en las políticas educativas contemporáneas, esta área se encuentra soslayada, lo cual pone en desventaja el trabajo artístico dentro de la formación escolar.” (Durán 1998: 384).

Si a este panorama se suma la propia formación artística de los docentes, encontraremos que existe una falta de conocimientos desde los ámbitos de preparación profesional, pues el tiempo que se le asigna a la educación artística en los centros de maestros, en múltiples ocasiones se deriva hacia las materias optativas, aunque más adelante son ellos a quienes se les demande esta enseñanza en cumplimiento de los programas establecidos.

Este panorama da una idea clara de la situación por la que atraviesa la educación artística en México. En consecuencia, predomina la falta de material didáctico, espacios apropiados, la casi inexistencia de cursos de actualización para profesores, y el número reducido de especialistas en las áreas artísticas involucrados en la educación básica. A esto se añade la confusión entre educación estética y educación artística, que aunque se encuentran relacionadas, determinan procesos distintos que son complementarios. Señalaremos más adelante las diferencias.

Hoy en día, la educación artística no ocupa un lugar central dentro de los programas escolares, más bien se le trata de manera periférica y se encuentra en desventaja con los saberes denominados básicos, como la lectura o las matemáticas. Esta desproporción de saberes marca una escisión entre el arte y la vida del hombre, por lo que se hace necesario emprender nuevos caminos que den una orientación diferente a la educación artística que, en palabras de Palacios (2005) es la asignatura pendiente de los programas escolares.

### *1.3 Posiciones respecto a la educación artística en la escuela*



El profesor Elliot Eisner, quien participó en el Proyecto Kattering de la Universidad de Stanford, se propuso definir los ámbitos o dominios de la enseñanza y el aprendizaje del arte. Junto a otras personas, ha levantado la voz en contra del exceso verbalista y racionalista que detenta la escuela,

sosteniendo que los niños necesitan oportunidades para trabajar en el aula escolar con una variedad de campos de estudio; defiende la introducción de las artes en la escuela “con una clara conciencia educativa, firmes en la creencia de que los alumnos no debería privárseles de experiencia en esos campos”. (Eisner, 1995: 32)

Para Eisner, es importante que el espacio escolar se ocupe de “la ampliación de la capacidad del alumno para la formación del significado a partir de la experiencia” (Eisner, citado en Terigi 1998: 26) Se pone de relieve la tarea de la educación artística, aun frente a la desventajas que tiene en relación con las materias denominadas básicas.

“La preocupación por la calidad de la enseñanza, se expresa con mayor frecuencia como el deseo de volver a lo que es realmente fundamental en la educación; es decir, aprender a leer y escribir y adquirir soltura en el cálculo. Esta exigencia tiene como lema el ‘retorno a lo básico’ ”. (Eisner, citado en Terigi 1998: 26)

En relación a este aspecto, Terigi, hace hincapié que en que la educación

artística es imprescindible, aún teniendo que atender las materias denominadas básicas, pues “desde una perspectiva ampliada de la cognición humana, no sólo el modo de representación convencional (identificado como modo discursivo), sino también el expresivo y el mimético juegan un papel en la formación de conceptos. Desde esta perspectiva, una de las fortalezas de la educación artística es que cooperaría en el objetivo educativo más general de desarrollar la capacidad de formación de conceptos, por lo cual no se podría prescindir de ella, ni siquiera en un ‘retorno a lo básico’ ” (Terigi, 1998: 26)

No se trata de reducir el arte a una función puramente instrumental, como algo que únicamente ‘ayuda’ a las otras materias, puesto que la educación artística conlleva en sí misma una trascendencia, que si bien puede beneficiar a otros conocimientos, también supera esta expectativa.

“La educación artística tiene un conjunto de objetivos propios, estos objetivos están relacionados con la naturaleza del arte y con los tipos de intuiciones y actitudes, que hacen posible la experiencia artística”. (Eisner, 1995: XV) La experiencia de la educación artística encierra un valor en sí misma, independientemente del papel que pudiera desempeñar dentro, o bien junto al desarrollo de la cognición.

Eisner sostiene que la escuela debe ocuparse de “la ampliación de la capacidad del alumno para la formación de significado a partir de la experiencia”, ya que tiene como trasfondo, el que la vivencia pueda proporcionar al individuo la oportunidad de transitar en el camino del conocimiento de manera más significativa.

En su obra *Educación la visión artística*, Elliot W. Eisner plantea dos justificaciones para la enseñanza de la educación artística en la escuela. Una de ellas se refiere al ámbito *contextualista* y la segunda, al espacio *esencialista*.

Es necesario notar que para Eisner, las escuelas son instituciones sociales que reflejan los valores y necesidades de los grupos sociales a los que sirven, por lo que la educación parte de las importantes necesidades humanas, las cuales se resumen en el currículo; desde este lugar, se puede justificar la presencia de la educación artística en un marco *contextualista*, puesto que “subraya las consecuencias instrumentales del arte en el trabajo y utiliza las necesidades concretas de los estudiantes o de la sociedad como base principal con la que conforma sus objetivos” (Eisner, 1995: 2)

La postura *contextualista*, enmarca a la educación artística en una revisión de metas, propósitos y objetivos que deben funcionar hacia la sociedad; de igual manera, subordina al arte a fungir como una herramienta para lograr objetivos que sólo en parte tienen su origen en la propia naturaleza del arte, pero que responden a lo que se consideran prioridades humanas importantes como por ejemplo: ofrecer ciertos valores educativos, o bien desarrollar la autoestima.

Por otro lado, la postura *esencialista* difícilmente se encuentra en los programas educativos. Dicha postura, defiende el arte como una experiencia única que genera conocimientos que no pueden darse o generarse en otras áreas y que es ese aporte lo que justifica el valor del arte en la escuela. Es en este sentido que Eisner considera que la contribución principal de los campos artísticos dentro de la educación reside en que, al proporcionar un conocimiento se hace una aportación única a la experiencia humana.

Es posible justificar al arte examinando sus funciones en la experiencia humana. Al respecto, el mismo autor enumera tres importantes acciones del arte:

1. El arte ofrece un sentido de lo visionario en la experiencia humana.
2. El arte funciona también como un modo de activar nuestra sensibilidad, puesto que ofrece el material temático a través del cual pueden ejercitarse nuestras potencialidades humanas.
3. El arte tiene la capacidad de vivificar lo concreto. A menudo, aquello a lo que no prestamos atención o pasamos por alto, se convierte en fuente de inspiración para la mirada del artista, de manera que el arte articula nuestra visión y captura el momento.

Es posible que el arte sea un canal que permita vivenciar y despertar nuestra conciencia hacia lo que hemos aprendido a no ver, aquello que nos pasa desapercibido. El tránsito y aprendizaje del arte se van conformando como el “peor enemigo de la mediocridad, de lo mundano. Sirve para ayudarnos a redescubrir el sentido del mundo, desempeñando un importante papel en la vida de la sensibilidad y funciona como una imagen de lo que podría ser la vida.” (Eisner, 1995: 11)

En relación con la experiencia, Jhon Dewey (1938) ubica su naturaleza en dos importantes aspectos: *el lado activo y el lado pasivo*. El primero se refiere a ensayar sobre un objeto; el segundo se orienta a sufrir o padecer las consecuencias de la acción del ensayo; es decir, accionamos sobre algo que después actúa hacia nosotros.

Hay que aclarar que la mera actividad no constituye una experiencia en sí misma, ya que toda acción es centrífuga y dispersa aunque suponga un cambio en el objeto; sería una transición sin sentido, a menos que conscientemente se conozcan las conexiones que se obtienen de sus efectos y consecuencias.

Lo anterior, indica que el arte debe considerarse desde la parte pedagógica como una experiencia que se da “cuando una actividad continúa en el sufrir las consecuencias, cuando el cambio introducido por la acción se refleja en el cambio producido por nosotros, entonces el mero fluir está cargado de sentido; (es decir) aprendemos algo”. (Dewey. 1958: 153)

Aprender por la experiencia, significa establecer conexiones hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros otorgamos a algo y lo que gozamos y/o sufrimos, como consecuencia de esta acción. Y el discernimiento entre lo que tratamos de hacer y lo que ocurre como resultado, es propiamente *el acto de pensar*. Al pensar intentamos descubrir conexiones específicas entre algo que hacemos y las consecuencias que resultan, de modo que ambas cosas lleguen a ser continuas y otorguen sentido.

Si “las funciones del arte son múltiples, y si realizar tales funciones es tarea de la educación, entonces difícilmente puede negarse el lugar del arte en dicha tarea.” (Eisner, 1998: 11) En este mismo sentido, si se parte de la premisa de que las escuelas deben comprometerse en el desarrollo del intelecto, y si se concibe el arte como producto de las emociones, resultará difícil formular un argumento contundente en defensa de las emociones.

Al respecto, Langer plantea que “el arte es tanto una actividad cognitiva como un actividad basada en el sentimiento, entonces el problema gira en torno a la labor de ampliar el concepto de cognición normalmente aceptado, concepto que la restringe en exceso a una mediación discursiva.”. (Langer, citado en Eisner, 1995: 8)

Podemos contrastar estas ideas con las propuestas por Vygotski, para quien el arte es un factor fundamental en el desarrollo humano, debido a los múltiples aportes del arte a la cognición y el lenguaje. Uno de ellos se centra en la relación

con los impulsos reproductivos y los creadores, los cuales suelen estar vinculados a la memoria; en este sentido, el cerebro puede repetir normas creadas o elaboradas previamente, o bien revive rastros de antiguas impresiones lo que en algunos casos puede producir nuevas formas artísticas, dando paso a la creatividad.

Existe la conservación de la experiencia anterior, puesto que ésta es la que “le ayuda a conocer el mundo que le rodea, creando y promoviendo hábitos permanentes que se repiten en circunstancias idénticas”. (Vygotski, 2001: 12)

La experiencia entonces, es semejante a una huella que queda marcada con reiteraciones de un objeto que haga presión; sin embargo, esta función no se limita a esto sino que se amplía, puesto que los sujetos no son individuos que únicamente puedan recordar hechos o acontecimientos, sino que a partir de éstos, pueden adaptarse al futuro. De ahí surge su función creativa y combinatoria.

“El cerebro no sólo es un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, sino que también es un órgano combinador, creador; capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos. Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente”. (Vygotski, 2001: 13)

A partir de lo anterior, es posible determinar que el arte sigue teniendo una función vital en el proceso de desarrollo del ser humano. Esta manera de ser y conocer el mundo es un ‘excedente’, un ‘algo más’, que no beneficia o mejora la utilidad o la eficiencia de la producción práctica – utilitaria (aunque lo estético esté presente también en este ámbito de la producción humana). Esto no quiere decir que la actividad estética sea inútil; por el contrario, su utilidad es fundamental para los seres humanos, en tanto que satisface necesidades naturales y nos permite

potenciar nuestras capacidades afirmándonos en el mundo.

Lo estético es un registro de lo humano, pues la aprehensión, reproducción y producción estética del mundo pertenece a la forma de ser de cada individuo, a su propia condición; de ahí su imperiosa necesidad. La actividad estética está ligada aún sin un propósito determinado a los más diversos objetos que producimos: a la naturaleza, a las experiencias que tenemos o a las prácticas que realizamos en nuestra vida cotidiana

Frente a este panorama es importante reconocer que la *educación artística* “involucra el poder informarse de las diversas experiencias disponibles del arte, conocer los códigos necesarios para acceder a ellas, saberse con derecho a disfrutarlas y producirlas, hace necesario pensar en el lugar que le corresponde dentro de la escuela y el curriculum, en la generación de posibilidades que favorezcan el disfrute y la producción del arte en sus diversas expresiones, y sobre todo en la creación de conciencia, acerca del derecho que tenemos para entrar en contacto con el arte y para inclusive producirlo”. (Terigi, 1998: 18)

Dentro de las propuestas educativas que abogaron por la inclusión del arte en la escuela, está la formulada en el siglo pasado por Herbert Read, hombre de letras, poeta y ensayista relacionado con el arte, quien se interesó en aportar su visión artística en el campo de la educación, acuñando el término de *educación por el arte*.

La educación por el arte tiene su origen en la experiencia cultural educativa de la Bauhaus<sup>1</sup> estatal fundada en 1919 en Alemania, la cual fue conformada por un grupo de profesionales y artistas, quienes a su vez constituyeron los cursos de

---

<sup>1</sup> La Bauhaus fue una escuela estatal formada en Alemania, con la intención de dar una educación que propusiera al arte como pilar fundamental de su propuesta educativa.

esta propuesta educativa, con el propósito de desarrollar la espontaneidad y la inventiva del estudiante.

Herbert Read retoma la tesis central de Platón que especifica que “el arte debe ser la base de toda forma de educación natural y enaltecida” (Read, 1991: 33). Aunque Read no se refiere propiamente a una *‘educación artística’*, orienta su propuesta educativa hacia una *‘educación estética’*, reconociendo la influencia que tiene la educación artística sobre la educación estética, pero a su vez también establece una diferencia entre ambas formas educativas.

Hablar de educación estética significa abarcar todos los modos individuales de expresión literaria, poética, musical y auditiva, los cuales forman un enfoque integral de la realidad, puesto que la educación estética es la instrucción de “esos sentidos sobre los cuales se basan la conciencia y en última instancia, la inteligencia y el juicio del individuo humano”. (Read, 1991: 33)

En la medida en que estos sentidos establecen una relación armoniosa con el mundo exterior, así como con el desarrollo interior del sujeto, entonces se construye una personalidad integrada. En la educación estética, el individuo desarrolla la sensibilidad de sus sentidos hacia el entorno, lo que le permite establecer distintas miradas de la realidad.

Read, parte del supuesto de que la finalidad general de la educación es fomentar el crecimiento de lo que cada ser humano posee de individual, armonizando al mismo tiempo “esta” individualidad lograda con la unidad orgánica de su grupo social. La educación estética tendría como alcance cuatro puntos importantes:

1. La conservación de la intensidad natural de todos los modos de percepción y sensación

2. La coordinación de los diversos modos de percepción y sensación entre sí en la relación con el ambiente.
3. La expresión del sentimiento de forma comunicable.
4. La expresión de forma comunicable de los modos de experiencia mental que, si no fuera así, permanecerían parcial o totalmente inconscientes.

Este autor resume que el defecto del sistema educacional es el hábito de establecer fronteras y territorios separados, por lo que su propuesta no hace distinción entre arte y ciencia, salvo como métodos, y asegura que la oposición creada en el pasado se debe a una concepción limitada de ambas actividades, de forma que la ciencia es explicación de la realidad y el arte es la representación de la misma.

Siguiendo esta orientación, Read define a la educación como el cultivo de los diversos modos de expresión, enseñar a hacer imágenes, sonidos, movimientos, expresiones, etc. Las facultades del pensamiento, la lógica, la memoria, la sensibilidad y el intelecto son parte de los procesos que implican al arte. Así “el objetivo de la educación es por consiguiente la creación de artistas, (y) de personas eficientes en los diversos modos de expresión.” (Read, 1991: 36)

El arte “como la respiración posee elementos rítmicos, como el habla, elementos expresivos... el arte se halla profundamente incorporado al proceso real de percepción, pensamiento y acción corporal.” (Read, 1991: 38) Estas ideas plantean el arte como un proceso de la evolución humana y por consiguiente como algo totalmente distinto de una simple actividad ornamental. Es importante reconocer que el arte está presente en todo lo que hacemos para agradar a nuestros sentidos.

Los trabajos de Eisner y Read abren un panorama alterno sobre la educación artística; nos permiten mirar esta disciplina como una necesidad, pues es un área indispensable en la formación y desarrollo del individuo. Sin embargo, es pertinente aclarar las funciones y formas de la educación artística en México, puesto que es un país en el cual sus prácticas artísticas y culturales obedecen a ciertas particularidades. En este sentido, se hace preciso acercarnos a los planteamientos de Juan Acha, quien es un destacado crítico y estudioso del arte, para comprender de manera más concreta el carácter de la educación artística en México.

Para Juan Acha (2001), la educación artística se orienta en dos sentidos: en uno de ellos se le atribuye a la educación artística una gran importancia por su papel dentro de la expresión y creación; en el otro, se le devalúa considerándola como un saber lujoso e inútil, como un conocimiento superfluo, que sobra en la apretada agenda escolar. Esto pone a la educación artística en desigualdad de condiciones con respecto a otras disciplinas dentro del ámbito escolar.

En concordancia con las posturas de Read y Eisner, Acha nos permite hacer una reflexión en otro sentido sobre la educación artística. Para Juan Acha, es claro que la educación artística pertenece a dos ámbitos dentro del terreno educativo, y que son justamente estos lugares o espacios escolares en donde se definen tanto algunas de sus semejanzas, como sus múltiples diferencias:

a) *La educación artística escolar* que es aquella que se imparte en los niveles básicos y medio superior, lo cual significa que su orientación no está del todo centrada en obtener una 'técnica' depurada; por el contrario, su intencionalidad es permitir que el individuo llegue a integrar una visión estética sobre las distintas manifestaciones artísticas.

b) *La educación artística profesional* que tiene su núcleo en la especialización dentro de alguna de las disciplinas artísticas (teatro, danza, artes plásticas, música etc.) Es en las aulas de la educación artística profesional donde se conforman los perfiles, se promueven los estilos, se amplían las visiones o bien, se depuran las técnicas para los futuros artistas.

Diferencias que para autores como Silvia Durán (1998) ponen en la mesa de discusión la orientación del trabajo artístico dentro del terreno educativo, pues han ocasionado graves confusiones didácticas y de ejercicio que han perdurado hasta nuestros días. Durán señala que “la actividad estética se refiere lo mismo a experiencias, fenómenos y objetos: es, como apuntamos, un universo. El arte es parte de ese universo, sólo una parte, aunque ciertamente la más importante, si consideramos que la función estética es, en el arte, la principal, el eje ordenador”. (Durán, citada en Latapí. 1998: 384)

Silvia Durán establece una diferenciación entre lo que es la educación estética y la educación artística: la primera pone énfasis en las sensaciones, las emociones, la imaginación y la apreciación; la segunda se centra en el desarrollo de las técnicas y formas específicas de cada lenguaje artístico.

Si bien en el terreno de la escuela, se encuentran ambas formaciones y de alguna manera se interrelacionan, se hace necesario impartirlas con acentos distintos a quienes va dirigida, según los niveles educativos:

- Para los niveles de iniciación y los niveles intermedios es importante hacer hincapié en la educación estética.
- En contraste, con los niveles superiores o profesionales es necesario poner el acento en la educación artística.

Juan Acha coincide con Silvia Durán en que es prioritario generar criterios como el “todo y la parte” para diferenciar *lo estético* de *lo artístico*. Este autor menciona que la educación artística se constituye básicamente por dos elementos:

- Uno referido a la educación, la cual se halla integrada por modos o maneras propias de la pedagogía y la didáctica.
- El segundo término es el perteneciente a lo artístico, lo cual comprende no un solo saber sino la multiplicidad de las artes, (danza, artes plásticas, música, literatura, cine, teatro, etc.) cada una, desarrolla sus propios medios, fines y principios específicos.

Es ineludible analizar los componentes que conforman a la educación artística de manera aislada, pues “cualquier definición de la educación artística, depende de nuestro punto de vista, esto es de cómo enfoquemos las realidades de la educación y las de lo artístico por separado”. (Acha, 2001: 12)

Acha señala que el problema para definir a la educación artística, se centra en un primer momento, en el desequilibrio con el que funcionan los conocimientos pedagógicos en relación con los artísticos. Es decir, pueden encontrarse innovaciones pedagógicas junto a viejas ideas del arte; por ejemplo, la creencia de que el arte es un don divino y por lo tanto no es posible enseñarse. Esta afirmación, desdeña la parte pedagógica que da por entendido que no es necesario 'enseñar' el arte, a la vez que desconoce y elimina las posibles capacidades y habilidades de los individuos no 'dotados'.

Juan Acha propone concebir la educación del arte con referencia al ámbito en el que se encuentra, de ahí que sea posible especificar que *la educación artística escolar* es un proceso que ha de atender a la alfabetización estética a través del fomento de la sensorialidad, la sensibilidad, la reflexión y la creatividad en los individuos.

El trabajo artístico escolar implica que los estudiantes se introduzcan en los fundamentos de los lenguajes artísticos de las distintas culturas, que puedan apreciarlos, que aprendan a mirarlos, etc. De manera que en este nivel no se tiende propiamente a formar artistas especializados, puesto que su propósito se centra en que los alumnos sean receptivos y sensibles a las diferentes manifestaciones culturales y artísticas.

Para Acha, la educación artística se encuentra determinada por tres criterios al interior de la práctica escolar:

a) Los **criterios residuales** se refieren a tomar posiciones tradicionales sobre el arte y su enseñanza. El empirismo constriñe el trabajo de la educación artística al trabajo simple, imponiendo por un lado a la disciplina como el único cumplimiento de las normas académicas, y por otro al cientificismo, en donde el ser humano tiene un centro en el que se resuelven las cuestiones artísticas desde la razón y no desde la sensación; así los objetivos de aprendizaje son enfocados hacia la adquisición de destrezas instrumentales para la elaboración de trabajos que tienen un resultado preestablecido.

b) Los **criterios dominantes** se orientan a promover la libertad de expresión, y consisten en “dejar hacer” (o mejor dicho “hacer por hacer”) a manera de catarsis. Su ideal surgió a mediados del siglo XIX y se centra en la habitual expresión del niño, la cual aparentemente es natural y libre; por lo tanto, se pueden evitar las técnicas en el arte; aunque existe la desventaja de no poder reconocer los límites para percibir lo artístico. Esto genera un desequilibrio entre el manejo de la técnica y los procesos creativos, la separación entre teoría y práctica que dieron como resultado la valoración del trabajo intelectual en desmedro del manual.

c) Los **criterios emergentes** se dan casi al final del siglo XX, y conciben a la educación artística y a sus protagonistas como un fenómeno integral. “La educación abandona la terapia de la catarsis... con el fin de orientar científicamente su docencia. Se tiene en mente, entonces, a un alumno integral y se utiliza el concepto de arte integral para educarlo”. (Acha, 2001: 18) No sólo se vierten conocimientos y destrezas en los estudiantes, sino que se les hace tomar conciencia de todas sus capacidades cognitivas en relación con el arte, a la vez que les ayuda a acrecentarlas.

Es la escuela la única que puede propiciar el inicio o la continuidad de un trabajo sobre las actividades básicas del artista, del crítico, el historiador y el teórico; frente a estos criterios, la educación estética tiene un papel trascendental. Al respecto, dice Acha que ésta es “concerniente a la vida diaria de la sensibilidad, gusto o como quiera denominarse a la cultura estética del ser humano en general, la cual debería ser impartida en los jardines de niños y en las primarias” (Acha, 2001: 22), con la intencionalidad de formar sujetos que puedan resolver problemas, mirar, crear, determinar, analizar, pensar, reflexionar, cuestionar etc.; que hayan pasado por la experiencia de la educación artística.

#### 1.4 Un recorrido a grandes pasos de la educación musical.



“Las consideraciones sobre los aprendizajes artísticos y las posibles orientaciones sobre la enseñanza, tienen en cuenta las contribuciones únicas y particulares que las experiencias artísticas hacen a los sujetos como modos no discursivos de conocimiento y de construcción de valores.

Chapato.

Los movimientos artísticos no aparecen de improviso, sino que son producto de una serie gradual de transformaciones que poco a poco, se van adueñando de las formas estilísticas de una época hasta hacerse características del modo de pensar, de las costumbres, modas y hasta del modo de vivir de los artistas y de toda la sociedad.

A lo largo de las épocas, la música ha desempeñado un papel importante en la cultura del hombre. Por ejemplo, en la época de los griegos gran parte de la filosofía pedagógica consideraba a la música como la fuente principal de acercamiento al conocimiento y al aprendizaje del ser humano. Aristóteles y Platón concebían a la música como una fuente que ensalzaba el espíritu humano, por lo que la consideraban como un importante factor educativo.

En la Edad Media, la música era considerada una ciencia y era parte del *Quadrivium*, que resumía el saber de entonces junto con la aritmética, la geografía y la astronomía. En el Renacimiento surgieron formas nuevas de trabajar en la música, retornando a las formas griegas. Después le sigue el Barroco, que presentó formas extravagantes y desmesuradas; parecía ser confuso, rebuscado y extravagante, pero hoy admiramos las grandes sinfonías, las extraordinarias óperas, la majestuosidad de los oratorios y las bellísimas cantatas del período barroco en la música.

La música es un arte que ha trascendido en el tiempo, y que desde hace siglos se encuentra inserta en la educación. El movimiento de la Ilustración marcó una apertura a que la religión, los sistemas filosóficos, las ciencias, las artes, la educación, el orden social, se juzgaran en función de cómo contribuían al bienestar del individuo.

A pesar de la dificultad de llegar a una definición única de la música como arte, se puede decir en una primera aproximación que la música es “la ciencia o el arte de reunir o ejecutar combinaciones inteligibles de tonos en forma organizada y estructurada, con una gama de infinita variedad de expresión, dependiendo de la relación de sus diversos factores componentes como son: sonidos, ritmo, melodía y armonía”. (Aguirre de Mena 1992: 53). Los elementos antes mencionados constituyen la esencia de toda estructura musical llámese canción, obra instrumental, concierto, ópera, entre otras.

La música constituye un factor importante en el entorno social y dentro del ámbito educativo; la música es parte de nuestra cultura de referencia, invade espacios, lugares y tiempos.

La educación musical, como parte de la educación artística, ha tenido momentos en los que su empleo es preponderante y otros en los que su uso es limitado. Por ejemplo, en la época de los griegos, gran parte de la filosofía pedagógica se centraba en que la música era la fuente principal de acercamiento al conocimiento y al aprendizaje del ser humano. Aristóteles y Platón consideraban que ésta constituía un fuerte factor educativo.

Si bien la presencia de la educación musical es histórica, es en el siglo XIX cuando diferentes pedagogos demostraron gran interés por el contacto con la música en la escuela. Decroly, Fröebel, Montessori, entre otros, alentaron la presencia de la música en el espacio escolar.

Al iniciarse el siglo XX surge un renovado interés por la enseñanza musical y personajes como Jaques Dalcroze, Carl Orff, Zoltán Kodaly, Maurice Martenot y Edgar Willems, marcaron pautas para reconsiderar y analizar la educación musical

de su tiempo al proponer (cada autor a partir de su propuesta) la enseñanza de la música de manera activa y vivencial, es decir, a través de la experiencia.

El movimiento renovador de la Educación Musical -derivado de la Escuela Nueva de comienzos del siglo XX- es introducido en Latinoamérica en las décadas de los '40 y '50 por algunos músicos europeos exiliados de la Segunda Guerra Mundial, que se convierten en representantes e impulsores de la música en nuestras latitudes (Argentina, Brasil, Venezuela), y de algunos de los métodos de educación musical más relevantes producidos en el mundo occidental.

Podríamos decir, a manera de síntesis, que en aquel periodo y aun antes, en Europa se creaban los grandes métodos de Educación e Iniciación Musical (Willems, Orff, Kodaly, Suzuki), en Estados Unidos se comercializaban, mientras en Latinoamérica se difundían y consumían activamente, lo que implicaba que a las producciones propias de cada país no se les tomara en consideración como un aporte importante dentro de la escolarización.

En este periodo (1960-1980) se da una tendencia a adoptar y adaptar las propuestas de diferentes estilos educativos musicales que invaden el mercado educativo y de la comunicación, lo cual origina que haya una lenta transición hacia los procesos de cambio que suceden en la sociedad global.

A la par de estos sucesos, la didáctica de la educación artística tiende a flexibilizarse, aplicándose a ésta los principios básicos comunes a la mayor parte de los procesos de aprendizaje.

Si nos detenemos a observar el proceso histórico de la educación musical, nos daremos cuenta que intentar “trazar un panorama de la educación musical en la actualidad parece un reto difícil de alcanzar... en tanto nos enfrentamos a un

concepto sumamente amplio, aplicable a niveles educativos muy dispares que van desde la educación general hasta la profesional, pasando por la educación no reglada y por la otra, por tratarse de una realidad que difiere de un país a otro.” (Giráldez, 2003: 7)

Plantear el ejercicio de la educación musical actualmente, significa reorientar la mirada a diversos campos de acción como la escuela profesional o la educación básica; a diferentes modelos educativos y a determinados aprendizajes. En la enseñanza musical, la tarea del educador musical se plantea de manera distinta dependiendo de lo propuesto desde su campo laboral.

Al referirse a la educación básica, la tarea del educador musical se redimensiona, pues los contenidos difieren, orientándose hacia la sensibilización musical del alumnado, descubriendo, promoviendo y desarrollando habilidades desde la escucha, la interiorización rítmica, el trabajo melódico, entre otras cosas, que en conjunto conforman cierto tipo de ejecución instrumental o trabajo coral.

No obstante, en los últimos años la práctica del educador musical en este nivel ha sido fuertemente criticada, cuestionando tanto la formación musical del docente, como las diversas formas de enseñanza y aprendizaje que se da al interior del aula.

Esta problemática plantea, para la pedagoga musical Violeta Hemsy (1997) nuevas discusiones acerca de los alcances, las limitaciones, los obstáculos y los procesos de la educación musical dentro de la escuela básica. Al mismo tiempo, la autora cuestiona y desafía la práctica del educador, la cual desde su punto de vista, necesita ofrecer oportunidades para el que el niño desarrolle de todas las maneras posibles un acercamiento a la música sin que ello implique sacrificar la calidad musical.

Por otra parte, Andrea Giráldez (2003) señala que en este tercer milenio, la educación musical se enfrenta a cambios importantes que responden a las constantes evolutivas de la sociedad, la tecnología, los medios de información y comunicación. Todo ello es reflejo de la transición a una sociedad global.

Y si bien en el siglo pasado la preocupación de los educadores era la vanguardia en la aplicación de los métodos de educación musical, ahora en el umbral del siglo XXI es necesario un replanteamiento de la función de la educación musical en las escuelas, considerando el impacto de los medios y la tecnología y dando un sentido sociopolítico a la música y a la educación musical, estableciendo constantemente las bases filosóficas que permitan asumir orientaciones y prácticas diversas del quehacer musical.

La realidad nos muestra que cada vez más la música proyecta un campo de actividad ilimitado donde los recursos compositivos y las posturas estéticas son posibles “el pasado musical convive con el presente, proporcionando un componente sustancial a la mezcla ecléctica que forma nuestra vida musical actual”. (Giráldez, 2003: 8)

Se hace necesario redefinir el concepto de educación musical; en este sentido, la doctora Ana Lucía Frega (1997) enuncia la siguiente definición: En su doble aspecto de educación y música; “la Educación Musical es un proceso de enseñanza - aprendizaje que, partiendo de las posibilidades sensorio auditivas de los educandos y de sus posibilidades expresivas con la voz y la ejecución instrumental, *crea situaciones de aprendizaje de amplio espectro, ayudando al sujeto en su proceso de cognición, ejercicio y valoración de este lenguaje artístico, promoviendo inclusive su elección vocacional en los casos de capacidades específicas evidentes*”. (Frega, 1997: 7)

Coincidiendo con esta definición, Violeta Hemsy refiere que al ubicarnos en un contexto de escuela básica, la educación musical tiene como objetivo primordial promover procesos de *musicalización activa* en los niños. Esta cuestión se explicará más adelante de manera detallada; por lo pronto, lo expuesto por Hemsy de Gainza nos lleva a plantear las siguientes reflexiones:

- La escuela interviene en la relación que puede establecer el sujeto con los sonidos de su entorno. El espacio escolar es el que permite la conexión del niño con los ámbitos sonoros y a la vez estimula su acercamiento a las distintas manifestaciones de la música, con esto, se determina que la escuela juega un papel importante en el desarrollo del individuo.
- Se puede constatar que la educación musical estimula aspectos afectivos, cognoscitivos, psicomotores y de lenguaje, entre otros, lo cual contribuye a generar distintas situaciones de aprendizaje en el alumno que pueden llegar a determinar en ocasiones, una elección vocacional.
- La educación musical replantearía el quehacer del docente, ya que al permitir la entrada de la educación musical en la escuela primaria, es importante definir qué del panorama musical es posible abordar, ¿qué se pretende con este abordaje?, ¿cuáles son las áreas reales de anclaje del sujeto en función de experiencia estética que se puede promover con la música?, ¿cómo se enfrenta la música escolar frente a la globalización de los medios?

Estas reflexiones, nos ayudan a colocar en la mesa de discusión la definición y comprensión del trabajo educativo musical en la escuela.

## 1.5 Escuela primaria y educación musical en México



“Para el niño de 5 años, el arte es la vida y la vida es el arte, pero cuando comienza la escuela, a los seis años, la vida es la vida y el arte... es el arte”  
Murray Schafer

En el México contemporáneo se contempla la educación artística como una materia que ha estado presente de manera constante en la educación escolar que se imparte desde hace 72 años. Actualmente, la educación artística es una asignatura inserta en los planes de estudio de la educación básica de preescolar, primaria y secundaria, que se definieron a partir del Acuerdo para la Modernización Educativa (1989 -1994) y que se encuentran vigentes desde 1993.

En la transformación de los programas de estudio de educación artística en México, subyacen viejas cuestiones planteadas desde la época de las direcciones de *Dibujo y Trabajos Manuales y de Cultura Estética\**, a las que correspondió la enseñanza del dibujo, del solfeo y del canto coral en los jardines de niños, las primarias y escuelas normales, además de atender los Centros de Orfeón, donde se impartían clases de música a empleados y obreros.

Ambas direcciones (dibujo y música) instruyeron a los maestros de las ‘misiones culturales’ que debían ocuparse de la educación en zonas rurales, participando en festivales y llevando a cabo actividades de difusión musical.

---

\* Es desde el virreinato que la educación artística cumplía las funciones de la enseñanza de la lengua española y la catequización de los estudiantes, los cuales eran objetivos centrales, por lo que el estudio del arte se ligó a la religión y por lo tanto, se orientaba a elevar los “más nobles sentimientos y espiritualidad humana”, por lo que la educación artística también fue objeto de censura. Se prohibieron la danza y el teatro, por su carácter profano o festivo, y no se crearon centros educativos en estas artes.

Sin embargo, a través del tiempo el ejercicio de la educación artística se ha limitado a jardines de niños, primarias y secundarias, mientras que es una asignatura optativa para preparatorias o universidades. Por lo general, el tiempo de estudio dedicado al trabajo dentro de estos centros educativos se ha disminuido y, por lo tanto, la difusión de la educación artística en nuestro país es casi nula. En ocasiones hace su aparición cuando se remite a la presentación de ciertos festivales, o bien la participación dentro de concursos.

“Si revisamos de nueva cuenta la historia educativa del país a la luz de los hechos y los resultados en el campo de la educación artística... es fácil advertir, aunque la mirada no sea muy crítica, que en el caso de la educación artística, su historia es relativamente inexistente y su importancia un continuo de inadvertencias”. (Durán 1998: 392)

Hasta nuestros días los programas de educación artística se han modificado en un sentido doble: por un lado, sobre la concepción que se ha sostenido acerca del papel que la educación, la sociedad y el arte juegan en la educación artística y, por el otro, tomando en cuenta las necesidades del país, por parte de quienes determinan las políticas educativas y culturales vigentes en el ámbito educativo. Sin embargo, continúan conjugándose la rigidez de los métodos educativos frente a la libertad total, el nacionalismo cultural frente a la universalidad del conocimiento artístico, el aprovechamiento de los métodos académicos frente a la innovación educativa, las tradiciones artísticas regionales frente a la homogenización del arte nacional, la expresión frente a la apreciación, el valor del arte puro frente al arte utilitario.

Como producto de la experiencia histórica frente al arte, se tiene una concepción de la educación artística que denota su relativa importancia en cada ciclo escolar, donde se observa que los contenidos y programas, los objetivos,

métodos de enseñanza y actividades que se abordan desde el aula, generalmente han ido en mayor detrimento.

En México, la educación se propone como uno de los medios idóneos para que los alumnos obtengan una formación integral, que colabore en el desarrollo de los mexicanos, de manera que *la integralidad* en la educación se ha convertido en un objetivo a alcanzar, ya sea que esto se entienda como la ‘atención a las partes de la totalidad’ o bien a la ‘totalidad de los distintos saberes y prácticas’.

La integralidad es una finalidad expresada en las políticas educativas; así, en los programas se incluyen los más diversos saberes (áreas del conocimiento, asignaturas, campos de desarrollo de habilidades etc.), razón por la cual se propone a la educación artística como obligatoria y se expresa su ‘necesidad’ por la bondad de educar en el arte. En este tenor, los planes de estudio de primaria y secundaria suponen la incorporación de la educación artística como una disciplina que contribuya al desarrollo integral del educando.

Dentro de la escuela primaria se busca que el niño desarrolle actitudes para el aprecio y el disfrute de las artes, entendidas éstas como normas apropiadas para su comportamiento social. La implementación de la asignatura de Educación Artística ocupa una hora de trabajo dentro del total de las 20 horas trabajadas semanalmente.

En primarias, la Educación Artística es una asignatura ‘flexible’ que puede o debe ajustarse a los diversos intereses educativos, adaptarse a los recursos de cada región. A esto se añade la libertad de cátedra con que el maestro cumple los objetivos de esta clase.

La Educación Artística no cuenta con contenidos obligados o secuencias preestablecidas, bajo el supuesto de que "... la educación artística cumple sus funciones cuando dentro y fuera del salón de clases los niños tienen la oportunidad de participar con espontaneidad en situaciones que estimulan su percepción y sensibilidad, su curiosidad y creatividad en relación con las formas artísticas." (SEP, 2000: 217) Se establece de manera explícita una libertad de cátedra en su abordaje, el cual es determinado por cada docente.

Sin embargo, sus contenidos programáticos se centran en una serie de actividades que son sugeridas de acuerdo con el desarrollo del niño en cada año escolar. Presenta como objetivo general, fomentar en el niño la afición por las principales manifestaciones artísticas: música, teatro, danza y artes plásticas, impulsando la capacidad de apreciarlas de manera justa, al mismo tiempo que contribuya a que el niño desarrolle diversas posibilidades de expresión, empleando estas manifestaciones. En el programa de educación artística se hace mención de los siguientes propósitos:

- Fomentar en el alumno el gusto por las manifestaciones artísticas y su capacidad de apreciar y distinguir las formas y recursos que éstas utilizan.
- Estimular la sensibilidad y la percepción del niño mediante actividades en las que descubra, explore y experimente las posibilidades expresivas de materiales, movimientos y sonidos.
- Desarrollar la creatividad y la capacidad de expresión del niño mediante el conocimiento y la utilización de los recursos de las distintas formas artísticas.
- Fomentar la idea de que las obras artísticas son un patrimonio colectivo, que debe ser respetado y preservado.

El programa establece que al desarrollar las actividades sugeridas, el maestro deberá tomar en cuenta las relaciones que éstas guardan con el conjunto del plan de estudios, intercalando la educación artística con otras áreas como Español e Historia, de manera que el docente oriente el uso del tiempo libre de los niños, convirtiéndolos en usuarios sistemáticos de los circuitos de difusión cultural.

Hemos mencionado la poca conexión que existe entre las propuestas formuladas para el ejercicio de la educación artística y la práctica escolar. Nuestro país no es la excepción de la regla; en la mayoría de las escuelas primarias, se desconocen inclusive las actividades que plantea la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Debido a la carga que asumen los maestros de grupo junto a la carencia de maestros especializados, pocos son los que se preocupan por reflexionar sobre la orientación de la educación artística y su valor en el plan de educación básica. Muchas de las prácticas de educación artística se circunscriben a patrones y formas específicas y predeterminadas de trabajo, como la practica del dibujo libre, la realización de trabajos manuales para ilustrar algún conocimiento adquirido, la realización del 'adorno' del salón, la práctica de cantos y bailes o la repetición monótona de poesías y versos para celebrar acontecimientos históricos o sociales.

La falta de aprecio por las actividades artísticas, el desconocimiento de los planteamientos expuestos en el programa de cada asignatura, aunado al mito de la 'incapacidad' para activar estrategias, la carencia de espacios y materiales, entre otras cosas, va mermando el trabajo artístico.

Frente a esta situación se han implementado diversos programas para resarcir las demandas educativas, programas como PACAEP, implementado en 1988, Educar en el arte, Niños a la SEP y recientemente la apertura de la maestría

en Desarrollo Educativo con línea en Educación Artística de la UPN. Los cuales ofrecen al menos cierta cobertura, para estudiar y atender a este fenómeno pero siguen siendo espacios insuficientes frente al gran vacío artístico en la educación.

### ***1.6 La música en el aula, presencia y ausencia.***

El área de Educación Artística en el rubro de la Educación Musical dentro de la escuela primaria en México, se centra en lo que se llama *'expresión y apreciación musical'*. Este espacio ocupa un eje del programa y del libro para el maestro de educación artística, en el cual se expresa que abordar este trabajo, busca estimular y desarrollar las habilidades musicales, fomentando en el alumno el gusto por las manifestaciones artísticas. Asimismo, persigue motivar la sensibilidad y la percepción del niño, desarrollar su creatividad y su capacidad de expresión infantil.

El programa de *'expresión y apreciación musical'* escolar propone una serie de estrategias y actividades orientadas al acercamiento del alumno a sonidos, ritmos, melodías, armonías, movimientos, etcétera, desde su propia experiencia. Sugiere que el niño se acerque y transite por espacios de percepción, sensación, imaginación y creatividad.

Si bien existen propuestas formuladas desde los planes de estudio, éstas se siguen modificando en la práctica. Al analizar su transformación, es posible observar que si bien el área de música trabajada en la escuela primaria forma parte de la estructura básica del currículum, al integrarse a éste no puede escapar de "los procesos más generales que caracterizan la escolarización del saber, de todos los saberes". (Terigi, 1998: 32)

Terigi, analiza la problemática de que adolecen las diversas asignaturas que conforman la currícula escolar, y menciona cuatro aspectos que dan cuenta de este fenómeno:

- *La fuerte descontextualización de los saberes y las prácticas.*

Supone la pérdida de referencia. Qué enseñar de una disciplina artística cuando el conocimiento está descontextualizado, pues se encuentra inmerso en una realidad en donde se escogen 'las partes' de este que hacer artístico, de manera que la escuela presenta una pérdida de referencia en la enseñanza de la educación artística.

“Sin duda la escuela tiene la función social de hacer que los niños y los jóvenes que asisten a ella se apropien de una parte socialmente seleccionada de la cultura que la humanidad ha construido durante siglos.” (Terigi, 1998: 34)

Transmitir y preservar valores musicales socialmente aceptados años atrás, los conocimientos musicales que la escuela legitima, además de la propia descontextualización de saberes, ha generado una inmovilidad para aceptar y promover nuevas formas y estrategias en el trabajo musical.

“Si las advertencias sobre la pérdida de referencia de los saberes escolares son de por sí reveladoras de los fenómenos de descontextualización, más lo son los análisis acerca de la artificialidad de determinadas prácticas escolares”. (Terigi, 1998: 34)

Las prácticas educativas escolares siguen intentando usar diferentes métodos de aprendizaje musical en las aulas, aunque no sean los más convenientes. También se continúa trabajando en forma tradicional con la idea de que solamente se hace educación musical si se aprende a “leer” música o practicar

el solfeo, privilegiando en las clases la teoría musical, dando prioridad a la memorización de fechas, autores y obras que casi nunca se escuchan en el aula, aprendiendo canciones por cantar, o bien porque hay que responder a un festival. Esto no hace más que generar 'artefactos'.

"Podríamos decir que las prácticas escolares suelen proponer 'artefactos' en el sentido de invenciones generadas por las propias prácticas escolares cuyo sentido no parece apoyarse en algún referente 'extramuros' ". (Terigi, 1998: 35)

La tendencia general marca la constante de criterios residuales en donde no se puede manejar la música si no se logra un adiestramiento técnico y teórico, lo cual por supuesto se aleja de generar en el alumno la 'experiencia estética' que le permita acceder a su propia capacidad de expresión, exploración y creación.

El ejercicio de las actividades tradicionales en la educación musical hace muy difícil establecer o delimitar qué se puede y qué no se puede dejar de hacer en su enseñanza, lo cual complica al docente la posibilidad de proponer estrategias que favorezcan inclusive el disfrute de la propia actividad musical, que lleguen también hacia la improvisación o creación, pues frente a esto último es más común seguir estereotipos que plantear nuevas propuestas.

➤ *La adscripción del curriculum a una cierta secuencia del desarrollo psicológico.*

Para Terigi, esta adscripción se centra en dos puntos importantes: el primero contempla que la educación no es indiferente a lo que reportan las psicologías del desarrollo; por el contrario, intenta ajustar sus prácticas a éste. El segundo intenta esclarecer que en este ajuste del 'sujeto desarrollado' la orientación a la producción

y la apreciación estética ocupan un lugar menor, pues hay un gran predominio del razonamiento lógico y de la capacidad de abstracción.

“Las psicologías del desarrollo ofrecen imágenes de sujetos dependientes, heterónomos y egocéntricos que, conforme crecen, van ganando en descentración de su pensamiento y autonomía de sus acciones. La educación se ha propuesto como acompañante de estos procesos, a los que muchas veces han convertido en sus objetos centrales”. (Terigi, 1998: 36)

Sin embargo, es necesario advertir que en esta disposición de contemplar la naturaleza del desarrollo en la formación escolar, también se abre una artificialidad en el dispositivo escolar, Gardner (1991) advertía que es difícil documentar procesos de desarrollo naturales ‘no intervenidos’

Si en la escuela encontramos el conocimiento socialmente aceptado por un lado y por otro vemos que la atención al desarrollo se genera desde una forma artificial, pues está ‘escolarmente’ influido; a esto se suma la mirada de la psicología del desarrollo por la consideración en el desarrollo del pensamiento y la inteligencia, en donde “los rasgos constitutivos como el razonamiento lógico y la capacidad de abstracción raramente se conectan con las capacidades estéticas” (Terigi, 1998: 39)

Un ejemplo de esto lo es la creencia de que para hacer música es necesario contar con un buen oído y grandes aptitudes, se antepone el talento con el que se nace frente al talento que puede ser educable en el contexto escolar.

“El modelo al que apunta la escuela es el del sujeto portador de la racionalidad moderna; en extremis, el sujeto capaz de hacer ciencia. Esta epistemologización de los objetivos educativos, y del desarrollo mismo,

contribuye a definir para la escuela un abanico de problemas (como el desafío de las formas precientíficas o no - científicas del pensamiento infantil) y deja fuera otras (como los vinculados al desarrollo expresivo, y a la ampliación del horizonte de los alumnos hacia otro tipo de experiencias, entre ellas las artísticas)." (Terigi, 1998: 39)

Es necesario considerar una apertura y una mirada más analítica con respecto a las teorías del desarrollo de las capacidades cognitivas, en relación con las capacidades de producción, apreciación, creación y respuesta a la música en la escuela, ya que ambas sufren una intersección. Es necesario conocer, como menciona Terigi, cuánto puede influir la instrucción específica en la experiencia estética de los individuos y realizar estudios que aporten un mejor conocimiento y una actitud más abierta hacia la enseñanza de las artes en la escuela.

➤ *La sumisión del curriculum a ritmos y prácticas que permitan la evaluación.*

Si bien la evaluación se refiere al logro de las metas educativas por parte del alumno, la evaluación tendrá lugar desde la perspectiva que muestre la aprehensión o el conocimiento de objetivos de la enseñanza. De esta manera, no todos los objetivos educativos tienen la misma prioridad en los procesos de evaluación, pues las posturas de acreditado o desacreditado cambian notablemente con respecto al arte.

Entonces se "advierde que no todos los objetivos educativos tienen la misma prioridad en los procesos de evaluación" (Terigi, 1998: 41), pues en la escuela existen criterios que privilegian los juicios de valor de ciertas asignaturas en contraste con otras.

Dentro de las disciplinas artísticas, la educación musical carece inclusive de rubros que permitan determinar qué es aprobado y qué no lo es, dándose diversos sentidos en la evaluación, la cual puede darse de acuerdo con ciertos requerimientos escolarizados (como asistencia, materiales, trabajos) o bien, en ciertas empatías personales. Pocas veces resulta una evaluación del proceso y adquisición del trabajo musical o se propicia una rigidez en la evaluación, intentando determinar los productos y no los procesos (afinó o no, tocó o no, hizo el ritmo o no)

Sobre la evaluación de las actividades artísticas, Perrenoud menciona que “estas áreas tienen, en los textos sobre la enseñanza primaria, un estatuto ambiguo: reciben una elevada valoración porque están centradas en el niño, favorecen su desarrollo y su expresión creadora, pero ocupan un lugar menos destacado respecto al empleo del tiempo teórico y a menudo son las primeras que se sacrifican siempre que el docente carece de tiempo para “avanzar en el programa”... los planes de estudio son muy superficiales en este terreno, lo que coincide con la casi total ausencia de programas anuales y de evaluación formal”. (Perrenoud, citado en Terigi, 1998: 41)

Frente a este panorama educativo, se considera razonable concluir una formación cuando un alumno lea, escriba, realice cálculos matemáticos, aunque “carezca de un mínimo de saberes ligados con la experiencia y el disfrute de la producción artística”. (Terigi, 1998: 42)

➤ *La sensibilidad que muestran los procesos de selección de saberes a los efectos de poder.*

En los años 70, se advirtió por medio de investigaciones y reflexiones desde la sociología, que en el curriculum subyacen relaciones de poder que establecen lo

que debe de considerarse conocimiento escolar, determinando una jerarquía que legitima lo que es el saber y las formas culturales privilegiadas por los grupos dominantes, excluyendo a distintos sectores sociales.

“En todas las sociedades, el conocimiento no solamente se define, transmite y legitima, sino que también se distribuye” (Eggleston,1980: 14) El currículo se caracterizó entonces como producción cultural implicada en relaciones de poder que selecciona, clasifica, adjudica, transfiere y evalúa el conocimiento educativo que se considera ‘público’, denotando los principios de control social.

Lo anterior supone que en el caso del arte, lo que se enseñará será aquello que permita mantener un control social y lo que se abra a la reflexión y la indagación ‘más allá’ sobre otros procesos debe ser eliminado.

Eggleston (1980) menciona que la escuela es contradictoria, pues en lugar de ser un lugar de cambio, un lugar en donde se generaran expectativas igualitarias, más bien se conforma como un espacio en donde se refuerzan las desigualdades sociales y con ello se legitima la distribución del poder en la sociedad. En concordancia con este autor Apple (1987) define que el curriculum surge a partir del control social, y en el siglo pasado, se convirtió en una serie identificable de procedimientos para la selección y organización del conocimiento escolar.

“Estos efectos de poder, inciden de manera específica sobre la situación de las artes en el curriculum escolar. En principio, genera clasificaciones: como Goodman ha denunciado, se propone una distinción entre artes y ciencias, que es la oposición entre los sentimientos y los hechos, la intuición y la inferencia, el goce y lo deliberado, la síntesis y el análisis, las sensaciones y el cerebro, lo concreto y lo abstracto, la pasión y la acción, lo mediato y lo inmediato, o la verdad y la belleza” (Goodman, citado en Terigi 1998: 43)

Desde esta perspectiva, es posible constatar que la incidencia que la enseñanza artística pueda tener en el rendimiento del alumno, se encuentra en relación con la respuesta de la jerarquía del conocimiento, pues el arte es válido en tanto pueda aportar a otras asignaturas consideradas de mayor valor. “La primacía de las asignaturas consideradas ‘racionales’ relega las artes a un lugar menor en el curriculum de la escuela masiva”. (Terigi, 1998: 44)

No sólo se limita el peso de la enseñanza artística en comparación con otras materias, sino que también se determina qué del conjunto de la experiencia estética, puede formar parte de la propuesta educativa en la escuela.

La educación musical dentro de la educación se ha convertido en una asignatura de ‘ajuste’ en la escuela, puesto que debe de adaptarse a escasez de tiempos, recursos y espacios, además de enfrentar las bajas expectativas que tienen los maestros, padres o directivos con respecto al aprendizaje propiciado en los alumnos, aunándose las pocas o nulas revisiones sobre el plan de estudios y la práctica escolar, teniendo en la mayoría de los casos una evaluación ambigua y que no responde a lo que se esperaría de los estándares de calidad.

A pesar de los adelantos tecnológicos, y de la modernidad alcanzada, de la globalización se continúa olvidando “que el arte es un saber y una experiencia que afecta no sólo al pensamiento sino también a la sensibilidad. Y la sensibilidad y el sentimiento no son innatos, sino que se pueden aprender” (Socías Batet, citado en Terigi, 1998: 44)

El problema de la educación musical se plantea, pues, en nuestros días con una agudeza particular, ya que es indispensable que la enseñanza musical se adopte y adapte plenamente a las exigencias de la época.

### *1.7 Coda de la Música escolar.*

Si al interior de la escuela sólo seguimos debatiendo con el lugar del arte en el curriculum, no será posible responder a los retos que nos solicitan las nuevas generaciones, las cuales empujan la enseñanza de la música a dar respuestas a diversas expectativas. Al



mismo tiempo, es necesaria una revisión de los saberes que propone la escuela, ya que de no ser así “la educación musical corre un grave peligro: quedar anclada en el pasado y no ser capaz de proporcionar aprendizajes funcionales al alumnado”. (Giráldez, 2003: 11)

Pensar que en nuestros días la escuela es el único acceso al conocimiento, significa encerrarse en un espacio que no reconoce el desarrollo tecnológico y el avance de los medios de comunicación, dando la espalda al mundo globalizado en el que nos encontramos. Diariamente la radio, la televisión, las computadoras, o el mercado entre otras cosas, proporcionan al sujeto una cantidad asombrosa de información con respecto a la música, no limitándose sólo a facilitar la música de diversas partes del mundo, sino que inclusive inciden en la enseñanza musical.

Ante esta realidad, es cada vez menos sostenible continuar con una práctica musical tradicionalista, que enseña en lugar de educar, que explota las dotes existentes en lugar de desarrollarlas, que tiende a favorecer mediante una técnica cerebral o exclusivamente instrumental, el mero virtuosismo, en detrimento de los valores vitales auditivos y rítmicos que son factibles de desarrollarse en los alumnos.

Si bien se desea que la educación musical (y con ello la artística) pueda trabajarse al interior del aula de una forma más activa, actual y participativa, sabemos que en la mayoría de las aulas se continúan las prácticas residuales que delimitan al mínimo las alternativas, y son pocos o nulos los espacios en donde se intenta promover una mejor práctica musical.

Para Judith Akoschky (1998), la realización de los planes y programas de música en la escuela difieren al conseguir sus fines; pues es en la praxis, donde se privilegian algunos aspectos particulares del fenómeno musical y se relegan otros, asunto que fija una pauta diferente en relación con la cobertura de contenidos, objetivos, métodos o bien estrategias del programa educativo musical, pues éstos se cubren en función de lo que el maestro considere “importante” o bien, de lo que “domina”.

Akoschky advierte que en una mirada general a los programas de educación musical se pueden detectar contenidos que muestran un mayor enraizamiento o tradición dentro de la enseñanza musical, los cuales “son susceptibles de revisión y adecuación a las nuevas corrientes de la educación musical”. (Akoschky, 1998: 188)

Si bien Akoschky analiza el programa educativo que se trabaja en Argentina, éste coincide en varios aspectos con los programas educativos musicales de México, sobre todo con los contenidos y objetivos de trabajo denominados ‘tradicionales’.

Esta autora señala tres contenidos que han tenido mayor ‘tradicionalismo’ en la enseñanza musical, que son:

- El aspecto histórico.
- El aspecto ‘apreciativo’.
- El aspecto notacional.

A éstos, se añaden tres objetivos muy comunes en los programas de estudio: los objetivos patrióticos, socializadores y recreativos, que se anexan al trabajo educativo – musical en la escuela primaria.

No podemos negar que los contenidos y objetivos enunciados anteriormente, encierran una propia riqueza en sí mismos, y cada uno de ellos podría incorporar un eje del quehacer educativo musical; sin embargo, al abordarlos de manera rutinaria o mecánica se soslaya su utilidad y se minimiza su importancia.

Judith Akoschky, desglosa los contenidos y objetivos que tienen una mayor ‘tradición’ en los programas educativos de la siguiente manera:

- *Aspecto histórico.*

Se establece un recorrido histórico musical desde la Antigüedad hasta nuestros días. Aquí se maneja una gran cantidad de información sobre lugares, fechas, personajes, etc.

Este aspecto pocas veces se relaciona con el objeto de estudio que es la música en sí misma, puesto que la mayor parte del tiempo se carece de la audición musical, lo que determina un gran apartado teórico.

Akoschky señala que si se pudieran vincular en mayor medida las audiciones con el aspecto histórico, entonces podrían surgir aprendizajes musicales más significativos en los alumnos.

- *Aspecto apreciativo.*

En este aspecto se delimitan dos vertientes: la primera se liga a la 'experiencia sonora', con una gran línea de experimentación y descubrimiento en donde se supone que los alumnos deberían percibir el entorno sonoro para discriminar los timbres, alturas, velocidades etc.; no obstante, este espacio carece de la experiencia, las clases se orientan a la enumeración de elementos sonoros en lugar de propiciar la vivencia.

La segunda vertiente se relaciona con la 'apreciación musical', en la cual se propone la escucha de obras que son seleccionadas y ordenadas por el docente o la institución. La mayor parte del tiempo estas audiciones transcurren de manera pasiva, es decir, 'se oye' sin vincular la obra escuchada con los intereses de los alumnos.

Akoschky advierte que si fuera factible establecer un contacto mayor con la comprensión de la obra musical dentro de un enfoque más significativo para el alumno, podrían establecerse dinámicas más activas y participativas, con posibilidades de reflexión y crítica por parte de los alumnos, lo cual enriquecería aún más este espacio.

- *Aspecto notacional (simbología musical).*

Este aspecto supone tener un dominio de la lecto escritura musical para tener un mejor acercamiento al fenómeno sonoro; sin embargo, existe el gran inconveniente de la complejidad que requiere el dominio de la lecto escritura musical, "la continua insistencia de comprender este código obliga a que se dediquen clases enteras, dibujando claves, identificando notas, leyendo figuras

rítmicas, identificando diversos símbolos musicales que no son significativas porque no tienen un enlace real con la música misma”. (Akoschky, 1998: 189)

Lo anterior señala que muchas veces la música misma se ve postergada al poner un mayor énfasis en manejar una herramienta como la lecto escritura musical, sobre todo cuando es posible cantar a una o varias voces sin la necesidad de tener una gran habilidad de lectura musical. Al manejar instrumentos de percusión o bien de teclas, es posible adquirir habilidades de coordinación motriz al interpretar ritmos y combinaciones rítmicas que son verdaderamente complejas para trasladarlas a la notación.

“Formulamos muchas suposiciones sobre la música. Será necesario que nos desembaracemos de algunas de ellas antes de comenzar. Por ejemplo, la música no es corcheas y negras. No es puntos en el papel: es sonidos. Primero están los sonidos y hay muchas maneras de crear música sin tener que anotarla para nada”. (Paynter citado en Terigi, 1998: 189)

En el trabajo musical es bueno contar con un manejo de la lectura y la escritura musical, aunque esto no es imprescindible para acercarse al fenómeno sonoro. Leer música no delimita el acercamiento a la expresión musical, es una parte, es algo que la forma y que en ciertos momentos aparta al alumno de la propia experiencia musical por no contar con las habilidades necesarias para tener un buen manejo del código musical.

Un abordaje de la notación musical en la escuela primaria debe partir de perspectivas que amplíen el margen de interés del alumno por estos elementos y no su distanciamiento de la actividad musical.

Mencionaremos ahora los objetivos educativos más comunes, los cuales se centran en:

*a) Objetivos patrióticos:*

Demandan el dominio de un repertorio centrado en himnos o cantos nacionales, sin embargo, muchas veces su abordaje se torna obligatorio y pocas veces este trabajo resulta enriquecedor.

El abordaje de estos objetivos implica que se les dedique cierto tiempo, compitiendo con los demás contenidos del trabajo musical. Si la acción sobre estos objetivos estuviera dirigida desde otra perspectiva, sería posible aprovechar la riqueza de los mismos y reorientarlos hacia la nutrición del aprendizaje musical de los alumnos, ligándolos a diversos contenidos del trabajo musical.

*b) Objetivos socializadores:*

Se centran en el uso de la música como soporte de otros aprendizajes y como acompañante de otras disciplinas; por ejemplo, las canciones de saludo, de hábitos, de orden, entre otras.

En la mayoría de los casos, estos objetivos implican usar un material musical de manera reiterativa y repetitiva, y casi siempre la música seleccionada no es la adecuada. “De este modo, la música pierde sus reales cualidades como lenguaje sensible y pasa a engrosar el listado de recursos irrelevantes para los auténticos aprendizajes escolares”. (Akoschky, 1998: 190)

Para rescatar los objetivos socializadores se hace necesario revitalizar el trabajo musical del aula. Se requiere romper con rutinas ‘elaboradas’, buscar un repertorio más amplio y diverso que atienda los intereses de los alumnos, con la

intención de propiciar un encuentro no rutinario y 'prefabricado', sino más natural y espontáneo entre la música y el alumno.

*c) Objetivos recreativos:*

Estos objetivos tienen la finalidad de entretener y divertir, lo cual muchas veces confunde al maestro con un mero entretenedor. Como consecuencia, generalmente se aborda lo que está 'de moda'. Se importan modelos de la radio y la televisión, lo cual reduce en gran medida la experiencia estética del alumno, limitándola a estereotipos que ofrece el mercado porque 'a los muchachos les gustan'.

Sin embargo, es importante advertir que la diversión puede acercarse al buen gusto y al placer estético. Esto puede ser sostenido por un proyecto educativo que se oriente hacia la búsqueda de excelentes materiales musicales.

Como podemos advertir, la orientación musical escolar enfatiza ciertos aspectos educativos, mientras olvida o ignora otros que podrían proporcionar un trabajo de aula con un valor musical más esencial.

Diferentes autores dirigen su mirada sobre el trabajo musical del aula desde otra perspectiva, con la intención de darle un sentido al quehacer artístico para que sea posible ubicar, al mismo tiempo que otorgarle un lugar visible y tangible al trabajo artístico dentro de la educación misma.

En esta línea se encuentra Edgar Willems (1962) quien señala que muchos de los errores que se cometen en la enseñanza musical provienen del desconocimiento de la naturaleza de sus propios elementos constitutivos, tales como el sonido, el ritmo, el oído musical, la melodía, la armonía y la inspiración, y

también de la ignorancia que existe sobre la naturaleza de las asociaciones que tales elementos engendran en el estudio y la práctica musicales dirigidas sobre todo a los niños.

Willems propone que es conveniente apoyarse sobre datos psicológicos que permitan establecer de manera consciente, más que por tradición y costumbre, una síntesis viviente y constructiva de los principios de la música y de la educación. Desde hace tiempo “los métodos se hacen más activos, se apela desde la infancia a las posibilidades creadoras; la vida se antepone a la perfección formal, se tiende hacia una técnica más espiritualmente artística que materialmente racional, basada tanto en la acción sensible como en el conocimiento. Se busca también establecer bases nuevas más amplias y más profundas que las del pasado”. (Willems, 1969: 8)

Gran parte del trabajo de Edgar Willems refuerza la idea de que los elementos constitutivos de la música no son solamente elementos físicos y formales, cuya cohesión se debe a fuerzas psíquicas; son por sí elementos vitales de orden fisiológico, afectivo y mental.

“La educación, bien entendida, no es tan sólo una preparación para la vida; es, en sí misma, una manifestación permanente y armoniosa de la vida. Debería ser así para todo estudio artístico y particularmente para la educación musical, que apela a la mayoría de las facultades rectoras del ser humano”. (Willems, 1969: 10)

El inicio del siglo XX marcó un rápido desarrollo y avance de la técnica, lo cual sobrepasó en gran medida a la cultura, propiciando un gran desequilibrio que ha repercutido en varias actividades humanas, sobre todo en las artes.

Al margen de la pedagogía moderna, la educación musical tiene un gran rezago en cuanto a su actualización. Más allá de encontrar nuevas técnicas o métodos, parece que hay una dificultad para centrar el problema real: “el despertar

de un nuevo espíritu tendiente a ensanchar el marco de la enseñanza y a incorporar, al desarrollo del intelecto, el desarrollo sensorial y el de la sensibilidad; en una palabra, a formar la personalidad humana". (Willems, 1969: 13)

*Es necesario entender que la educación musical debe diferenciarse de la enseñanza musical tradicional, de manera tal que una de las tareas de la nueva pedagogía es unir sensatamente los aspectos artísticos y científicos de la música y armonizar el saber, la sensibilidad y la acción. Vida y formas, cultura y técnica, deben complementarse en la educación musical para contribuir al advenimiento de un nuevo humanismo, conforme a las necesidades de nuestra época.*

Sabemos que el problema que la educación musical inserta dentro de la educación general es complejo, sin embargo, ya no es posible continuar con un trabajo artístico al margen de la formación educativa.

"Demasiados jóvenes están sufriendo en la actualidad de mala nutrición musical, *hay demasiada inanición del espíritu*. El mundo necesita más educación musical... La música es algo muy especial. Hay algo mágico a su alrededor y por esto ha tenido tan enorme atractivo para los seres humanos en todas las culturas, a través de la historia... Ustedes y yo tenemos para ofrecer a los jóvenes del mundo algo que nadie más puede darles... es la belleza y el gusto por la música". (Lehmann, 1993: 22)

El creciente número de congresos, encuentros y festivales en donde se hace evidente la importancia de la educación musical en la vida cotidiana, su trasfondo social y cultural, así como el interés por la investigación sobre temas relacionados con ésta, son indicadores de la necesidad de conocer, practicar y reflexionar más profundamente esta disciplina, con la intención de buscar nuevos caminos y abrir fronteras de enlaces y anclajes entre la música y el alumno.

La exigencia que se va generando en torno a lo que el educador debe conocer y manejar, conduce a buscar una mejor preparación, con la finalidad de cubrir su área con mayor profesionalismo. Sin lugar a dudas, el reto para el educador musical es encontrar alternativas que le permitan transmitir las vivencias musicales de acuerdo con los tiempos actuales.

En uno de los últimos congresos de Educación Musical de la Sociedad Internacional de Educación musical (ISME) se discutió sobre lo que se quiere lograr en materia de educación musical. Paul Lehmann (1993), en su escrito sobre el *“Panorama de la Educación Musical en el mundo”* postula que la importancia de la educación musical en la escuela impacta en varios aspectos:

- 1) La educación tiene el propósito de transmitir la cultura y en este sentido la educación musical es parte importante de la herencia cultural.
- 2) La escuela debe ayudar a potenciar en todo niño o niña sus habilidades y las potencialidades musicales conforman parte de las facultades del ser humano.
- 3) La escuela proporciona una salida necesaria a la creatividad y la autoexpresión, la música nos ofrece cotidianamente la oportunidad de expresión, imaginación y creatividad.
- 4) La música brinda la oportunidad de éxito en la escuela a los estudiantes que tienen dificultades con otras materias.
- 5) El estudio de la música nos ayuda a comprender mejor nuestra naturaleza y la naturaleza de la humanidad, revela aspectos de las relaciones con los otros, de manera que la música facilita el estudio de otras culturas.

6) La música es importante en la escuela porque su estudio sistemático aumenta nuestra satisfacción al hacer música o escucharla.

7) La música es importante porque ella es uno de los más profundos y poderosos sistemas de símbolos que existen. Al respecto Suzanne Langer (citada en Eissner 1995:) observa que los seres humanos han desarrollado cuatro sistemas simbólicos: el lenguaje, la literatura, las matemáticas y la música, y si bien cada sistema es distinto también cada uno nos permite comprender nuestro mundo.

Lo anterior da cuenta de la importancia de la educación musical dentro de la escuela y nos advierte sobre la gran necesidad de incorporarla en el medio educativo, movilizándolo y librando los obstáculos ideológicos que se han generado a su alrededor.

En concordancia con las posturas teóricas de Acha, Read, Eisner y Willems, Lehmann afirma que "La música no es, de ningún modo, un mero adorno de la vida: es una manifestación básica del ser humano, con su formación nos acercamos a la continua solución de problemas\* lo cual es una necesidad de frente a nuestra sociedad actual". (Lehmann 1993: 17)

Los autores revisados, han puesto de manifiesto que la música permite mejorar la calidad de vida, pues transforma la experiencia humana. La música enriquece al ser humano por medio del sonido, del ritmo y de las virtudes propias de la melodía y la armonía; eleva el nivel cultural por la noble belleza que se desprende de las obras de arte, reconforta y alegra al oyente, al ejecutante y al compositor.

---

\* Se refiere a la solución de problemas, entendiendo que habría una mayor capacidad del ser humano para crear alternativas en la solución de los problemas que enfrenta cotidianamente.

Este fenómeno sonoro sigue siendo un acompañante de las actividades cotidianas, de la historia y la vida humana. “La música favorece el impulso de la vida interior y apela a las principales facultades humanas: la voluntad, la sensibilidad, el amor, la inteligencia y la imaginación creadora. Por todo ello, la música es considerada casi unánimemente como un factor cultural indispensable”. (Willems, 1969: 14)



## *CAPÍTULO II*

### *El lenguaje oral y el lenguaje musical.*

#### *2. Preliminares.*

Sin lugar a dudas, los seres humanos nos constituimos a partir de la convivencia con los otros, lo cual implica el uso de diferentes códigos de comunicación que nos permiten la interacción con los demás. De esta manera, accedemos y reconocemos el mundo que nos rodea y nos implicamos en una gran cadena de procesos sociales, afectivos y cognitivos.

Tanto el lenguaje como la música son elementos que están presentes en la vida de los sujetos tanto a nivel individual como colectivo. Pareciera ser que el desarrollo del lenguaje y el acceso a la música, se presentan de manera distinta entre las personas; sin embargo, las similitudes en su aprendizaje, desarrollo y evolución, son mayores de lo que se ha pensado.

El hecho de que el lenguaje sea una herramienta de uso cotidiano para comunicarnos, hace que no nos extrañe que una persona tenga la capacidad de hablar y que nos parezca que su adquisición no implica gran complejidad. Nos parece que el habla ocurre de manera natural, ya que desde que nace, el niño irá aprehendiendo y dominando el lenguaje cada vez de manera más fina. No obstante, la adquisición y el desarrollo de esta 'capacidad', son procesos sumamente complejos, pues no se remite únicamente a lograr comunicarnos con otros, ya que con la adquisición del lenguaje se desencadenan toda una serie de importantes procesos en la vida de los seres humanos, como lo es la percepción del entorno, el pensamiento y la comunicación de este hacia los demás.

En el caso de la música parece no ocurrir lo mismo, ya que se determina como algo extraordinario el hecho de que alguien tenga tal habilidad. Se considera

que son pocas las personas que pueden acceder al lenguaje musical; generalmente se piensa que son aquellas personas 'dotadas' o 'aptas', las únicas que pueden desarrollar habilidades musicales, y no se considera que éstas también pueden ser adquiridas al igual que el lenguaje, de manera natural. Tal desconocimiento impone mayores limitaciones para que los individuos logren el acceso a esta actividad artística.

Sin embargo, existen varias similitudes y potencialidades respecto a la evolución del lenguaje hablado y la aprehensión del lenguaje musical, que se pueden constatar en el transcurso del desarrollo de los seres humanos. Podríamos comenzar por señalar que tanto la música como el lenguaje:

- Comparten un mismo canal auditivo.
- Ambos constituyen formas de comunicación.
- Los dos son formas de expresión que nos permiten relacionarnos con los demás.
- Ambos lenguajes implican formas de aprender y reconocer la cultura propia, entre otras cosas.
- Desencadenan procesos que tienen que ver con la percepción, la atención, la memoria, la escucha, la improvisación, la creación, etc.
- El ritmo y el sonido constituyen las bases pre lingüísticas y las bases pre musicales.



## 2.1 Los distintos lenguajes humanos.

### a) El lenguaje musical.

El ser humano adquiere el lenguaje hablado en los primeros años de su vida de forma natural, sin necesidad de una instrucción explícita, ya que es usado en la interacción



cotidiana del niño en el ámbito familiar. De manera similar, es también en esta etapa que se involucra al niño en actividades musicales. La mayoría de las veces es la madre quien desempeña un papel protagónico para despertar el sentido rítmico y auditivo del niño.

Es la madre en su interacción con el pequeño, la que comienza a atraer la atención del niño hacia diversos fenómenos sonoros. Es en la relación madre - hijo, que se caracteriza por ser un vínculo afectivo fuerte, que se da la enseñanza de los primeros ritmos y melodías “a menudo en forma de canciones de cuna, rondas, pequeñas coplas, rimas, versos, frases etc., ocurriendo que haya niños que pueden cantar un buen número de canciones antes de la edad de 2 años, aun antes de saber hablar”. (Willems, 1969: 20)

Al estar inmerso en un ambiente sonoro, el niño tiene sus primeros encuentros con la música en una interacción natural, sin que exista para ello una educación formal y menos aún, la necesidad de contar con un talento especial.

Para Edgar Willems (1969) pedagogo musical, es de vital importancia el encuentro del niño con la música desde edades tempranas, pues es justamente cuando se pueden sentar las bases de lo que este autor denomina como

*musicalidad*<sup>2</sup>, aspecto necesario y vital no sólo para el músico sino para el propio desarrollo de los seres humanos.

Willems planteó que “debían de existir relaciones muy profundas entre la música viva, el ser humano y los diferentes reinos de la naturaleza, llevándole a encontrar en sí mismo, y en su vocación de músico y educador, los fuertes vínculos existentes entre el arte musical, el arte de vivir y el arte de educar y de revelar”. (Willems; 2001: 1)

Willems consideraba que al fomentar el lenguaje musical en el niño, se propiciaría una formación auditiva más enriquecedora, la cual podía ser observable en distintos grados de acuerdo con el desarrollo del pequeño: por ejemplo con los bebés, buscando, reconociendo y ubicando fuentes sonoras (con objetos sonoros o bien instrumentos), balbuceando o emitiendo ruidos diversos.

Con niños entre 2 y 4 años se intentan imitar diversos ritmos. Aunque todavía no son precisos, se comienzan a cantar finales de frases de canciones, se manipulan diversos instrumentos musicales, explorando sus posibilidades sonoras.

Conforme el pequeño crezca, es posible observar una respuesta rítmica a través del movimiento corporal, o con diversos instrumentos en los juegos o canciones aprendidas por el pequeño. En esta etapa, el alumno *ya cuenta con un repertorio extenso de éstas, las canta de manera más completa, distingue alturas del sonido y timbres, entre otras cosas. Es en esta edad cuando el educador puede hallarse con una enorme riqueza musical en el niño.*

---

<sup>2</sup> Willems define la musicalidad como el resultado de la exposición a ritmos, melodías, alturas, timbres instrumentales diversos, etc. que provocan que el sujeto desarrolle un propio vocabulario musical esta es una cualidad innata en el ser humano que puede despertarse y formarse en todo individuo.

Para Willems, los elementos que en primera instancia captan la atención del niño, son aquellos que están mediados por el fenómeno sonoro, y éste es el punto de partida de los esfuerzos pedagógicos. El sonido se asocia con el movimiento del cuerpo; “ritmo y sonido se unirán en el canto, (de forma que) el oído musical, la imaginación sonora y su consecuencia directa: la melodía, deben constituir los elementos básicos, el centro del desarrollo musical”. (Willems, 2001: 20)

Para este autor, la preparación auditiva constituye el punto de partida y base esencial en la musicalidad, de manera que la verdadera cultura musical daría al alumno la posibilidad de seguir con un oído comprensivo, no sólo la música occidental, sino todas las producciones modernas y exóticas. La importancia de aprehender esta educación auditiva radica en que el fenómeno musical pueda ser comprensible y accesible tanto para niños dotados como para los menos dotados.

Willems señala que la formación auditiva requiere de la participación de tres campos diferentes:

El primero, referido a la *sensorialidad auditiva*.

El segundo se refiere a la *sensibilidad afectivo-auditiva*.

El tercero se relaciona con la *inteligencia auditiva* (Willems, 2001)

Cada uno de estos campos serán profundizados posteriormente; por el momento es necesario señalar que de su abordaje depende llegar a desarrollar formas más complejas en la creación o improvisación musical. Para Willems, esta formación está dirigida al niño que disfruta del ‘hacer’ musical (es decir, de cantar, tocar, moverse, escuchar, etc.), y no exclusivamente a aquel que será músico.

Es muy importante poner de relieve lo anterior al revisar las ideas de Vygotski sobre la relación entre el intelecto y el afecto con el lenguaje y el

pensamiento, pues este autor no ve estos procesos de manera separada, aislada o por partes; por el contrario, determina que estos fenómenos se dan de forma integral, es decir, ocurriendo simultáneamente, por lo que es imposible pensar que existe una relación aislada entre el intelecto y el afecto.

Estos procesos son los que van estructurando la vida de cada individuo para que se pueda adaptar y desarrollar en el mundo, así que lo que parecería ser un factor 'inevitable' del desarrollo o una causal del mismo, a la luz de las ideas de Vygotski se torna en un fenómeno explicable, que tiene formas precisas de surgimiento y evolución, las cuales son susceptibles de acrecentarse o enriquecerse o bien, de debilitarse y empobrecerse.

Al separar el intelecto y el afecto se da lugar a que el pensamiento se transforme en un flujo autónomo de ideas que se piensan a sí mismas, a que se segregue toda la plenitud de la vida, los impulsos, los intereses y las inclinaciones vitales del sujeto que piensa, resultando ser imposible modificar nada en la vida o en la conducta de la persona.

Vygotski determina la existencia de un sistema dinámico "representado por la unidad de los procesos afectivos e intelectuales. Muestra cómo cualquier idea encierra, transformada, la actitud afectiva del individuo hacia la realidad representada en esa idea. Permite también descubrir el movimiento direccional que parte de las necesidades o impulsos del individuo hacia una determinada intención de su pensamiento y el movimiento inverso que parte de la dinámica del pensamiento hacia la dinámica del comportamiento y a la actividad concreta de la personalidad". (Vygotski. 1993: 25)

Al hablar de la integración y relación constantes entre el intelecto y el afecto, deberíamos poner de relieve los elementos que les dan origen, que les dan forma.

Nos estamos refiriendo a los procesos psicológicos superiores, los cuales establecen otro importante principio para Vygotski.

Este psicólogo, denominó procesos psicológicos superiores a la percepción, la atención, la memoria, la imaginación y la voluntad, y la relación dinámica que se establece entre ellos, lo cual establece su interfuncionalidad. Es decir, al igual que el afecto y el intelecto, no se puede pensar en una percepción desligada de la atención o de la memoria. Vygotski afirma que estas funciones se interrelacionan, dando paso al pensamiento y a la inteligencia.

Estos procesos están presentes e inmersos en el propio desarrollo del sujeto y, por lo tanto, en la aprehensión tanto del lenguaje hablado como del lenguaje musical, lo cual permite establecer un mayor vínculo entre ambos.



### *b) El lenguaje oral y la adquisición de la lengua escrita*

Desde que se nace, se establece una fuerte relación con el lenguaje. Los padres hablan continuamente con el bebé, mientras le sonríen, lo acarician, lo abrazan, lo bañan, lo visten o le dan de comer. Su habla puede ser pausada o acelerada, con diferentes matices o intensidades en el sonido de la voz, con diversas gesticulaciones, usando onomatopeyas, rimas, versos etc., lo cual genera un lazo afectivo y establece el marco ideal para que el pequeño pueda tener una

adquisición del lenguaje oral y posteriormente pueda desarrollarlo hasta llegar a formas más complejas.

El sonido y el ritmo de las palabras establecen un punto de partida imprescindible en el marco de aprehensión del lenguaje. Como Willems plantea, son formas pre-lingüísticas y pre-musicales, insertas de manera natural en un ambiente, y que en determinado momento podrán establecer una conexión con el sujeto.

Vygotski, estudió la relación entre pensamiento y lenguaje. No sólo describió cómo se daba el lenguaje en los sujetos, sino que estableció su relación con el pensamiento, y su vinculación con las diferentes funciones psíquicas, asunto que marcó un punto de vista alterno al análisis atomista y funcional de su época.



El pensamiento y el lenguaje constituyen formas homogéneas entre sí, actividades internamente relacionadas, y es a partir de la palabra como Vygotski marca su método de estudio, pues “la palabra misma, que representa la unidad viva del sonido y el significado, y que como una célula viva, encierra en la forma más simple las propiedades principales del pensamiento lingüístico en su conjunto”. (Vygotski, 1993: 19)

No podemos pensar en la palabra sólo como una serie de sonidos. De hecho, lo que le da la razón de ser es justamente el significado que produce, pues estos elementos juntos dan ‘forma’ a la palabra. Separado del pensamiento, el sonido perdería todas las propiedades específicas que lo convierten y marcan como sonido exclusivo del lenguaje humano; por otra parte, el significado, separado del aspecto sonoro de la palabra se “convierte en pura representación, en puro acto del

pensamiento, que se estudia aisladamente como un concepto que se desarrolla y vive independiente de su portador material". (Vygotski, 1993:19)

Para Vygotski, la palabra es la unidad del pensamiento lingüístico, una unidad que enmarca al significado como el aspecto interno de la palabra, denotando así lo que une *el acto del pensamiento y el sonido*.

"La palabra siempre se refiere no a un objeto aislado cualquiera, sino a todo un grupo o toda una clase de objetos. Debido a ello, en cada palabra subyace una generalización. Desde el punto de vista psicológico, el significado de la palabra es ante todo una generalización, la generalización es un acto verbal extraordinario del pensamiento que refleja la realidad de forma radicalmente distinta a como la reflejan las sensaciones y percepciones inmediatas". (Vygotski, 1993: 22)

A medida que el niño crece, también se va desarrollando la generalización en su lenguaje, es decir, la capacidad de dar significado a las palabras. Si bien la función inicial del lenguaje es la comunicación, ésta se combina con el pensamiento, de manera que "la comunicación presupone necesariamente la generalización y el desarrollo del significado verbal, es decir, que la generalización sólo es posible cuando se desarrolla la comunicación. Por tanto, las formas superiores de comunicación psíquica, propias del hombre, son únicamente posibles gracias a que éste, con ayuda del pensamiento, refleja la realidad de forma generalizada." (Vygotski, 1993: 22)

El niño puede tener (a partir de la práctica) una autonomía comunicativa en la medida que se desarrolla y organiza en un lapso relativamente corto, pues a los 6 años la mayoría de los pequeños pueden entablar conversaciones, formular preguntas, formar oraciones, hacer peticiones, contar cuentos, cantar y componer

canciones, inventar chistes y juegos de palabras, todo lo cual expande su comprensión del mundo y sus formas de relación con los demás.

Al iniciar la escolaridad primaria, el niño ya cuenta con una competencia lingüística plena, nutrida de experiencias y significaciones que ha ido desarrollando en este corto periodo de vida, las cuales constituyen su *potencialidad* para la apropiación de los *demás sistemas de representación*. Tal desarrollo del lenguaje constituye la materia prima para la adquisición de la lectura y la escritura en los primeros años de la escolaridad básica.

El uso del lenguaje en la escuela es fundamental, pues es en ese espacio en donde su función socializadora adquiere una mayor relevancia, ya que el niño participa cotidianamente en situaciones en donde la comunicación con sus compañeros o el maestro es el eje de la actividad escolar y constituye un acercamiento básico al conocimiento y al desarrollo de su pensamiento. Además la escuela es el espacio en donde se puede propiciar la dimensión artística, como *la música* misma, la cual contribuye a *estructurar* desde otro ángulo, el acceso hacia la resignificación de la experiencia en el aula.

Es justamente esta relación o encuentro de la música con el lenguaje en el ámbito escolar, donde se puede continuar de manera natural la formación de ambos procesos tan comunes e interrelacionados, ya que además, ambos enriquecen y potencian las habilidades propias del desarrollo, tales como la atención, la escucha, la memoria, entre otras.

*La música tiene una profunda relación con el lenguaje, pues ambos se conforman por elementos comunes. Al respecto, Willems señala que el ritmo y la vibración sonora son elementos premusicales, necesarios tanto para la música como para el lenguaje, lo cual establece una conexión innata entre ellos.*

Hasta el momento hemos planteado una perspectiva acerca del lenguaje oral y del lenguaje musical, sus diferencias y paralelismos, que de alguna manera pueden establecerse de mejor manera al hablar de la canción, pues si hay un objeto en donde podemos encontrar a la música y al lenguaje fusionados, es justamente en *la canción*, pues ésta encierra en su esencia tanto el uso de las palabras como las melodías, ritmos y armonías diversos.

La canción permite la convergencia del sonido y la palabra; con ella es posible hacer una serie de conexiones entre el trabajo musical y el lenguaje oral.

En el libro *Cantar y animar con canciones*, Toni Giménez plantea que la canción es una “composición en verso destinada a ser cantada a la que se le puede añadir música (enmarcando) que la canción es hija del mundo de las letras y del mundo de las notas musicales, así la canción es la música a través de las palabras, de manera que la canción es lenguaje verbal y lenguaje musical”. (Giménez, 2003:19)

En el Diccionario de las ciencias de la educación, se describe a la canción como una “composición armónica de letra y música apta para ser entonada, puede estar realizada para una voz o persona (aria) ó para más voces o personas (coro)”. (Santillana, 1987)

Investigadores como Feieranben, Saunders, Holahan y Getnick (2002) mencionan: “Una canción es la presentación ingeniosa de palabras con música. El texto, en conjunción con secuencias tonales y rítmicas, evoca significados, quizá emoción entre quienes escuchan” (FEIERANBEN y otros; 2002: 108)

De lo anterior se puede desprender que la canción es una composición en donde convergen la música y la palabra, evocando emociones e imágenes y

significados en el escucha, pues “no hay etnia, cultura, pueblo, persona ni época que no disponga en su haber de alguna canción, como mínimo, que le haya dejado una profunda huella de sentimiento, emoción o recuerdo” (LURA y Usandivaras 1992: 11)

*Las canciones evocan sentimientos, expresan nuestra visión del mundo ampliando nuestras percepciones y reforzando nuestra identidad, “la canción está al servicio del ser humano, nutriendo las dimensión psicológica, por las respuestas cognitivas que facilitan; alimentan su dimensión sociológica porque pueden ser compartidas en grupo; nutren además una importante dimensión filosófico –espiritual tanto desde el punto de vista moral, ético y trascendental, como desde el punto de vista religioso; recrean también una dimensión antropológica, por todo lo que aporta de sabiduría popular y de conocimiento tradicional; construyen una dimensión expresiva por la capacidad que tienen las canciones de hacer brotar las emociones y sentimientos más profundos y facilitar la comunicación humana” (LURA y Usandivaras 1992: 11. cursivas nuestras)*

En el terreno educativo, la canción puede constituir una suerte de unidad didáctica de la música y el lenguaje para instruir a los niños dentro de la educación básica, potenciando el desarrollo del pensamiento, la afectividad y el lenguaje.

En este sentido, resulta importante entender el paralelismo que existe entre el trabajo musical de frente al desarrollo del lenguaje y del pensamiento en la estructuración del individuo, lo cual permite apreciar desde otro punto de vista la necesidad de vincular de manera más estrecha y explícita la educación artística dentro de la experiencia educativa de los niños.

La educación artística propone que el niño pueda tener experiencias alternas que le permitan desarrollarse mejor como sujetos. *La educación artística puede brindar*

*experiencias didácticas que lleven al niño a resignificar varios aspectos, entre ellos podemos mencionar las siguientes:*

- *La transmisión de la cultura.*
- *La potenciación de habilidades del niño.*
- *La autoexpresión.*
- *La atención, percepción y cognición.*
- *El desarrollo de la memoria y la voluntad.*
- *La imaginación y la creatividad.*
- *La comunicación con los otros.*

## **2.2 *Pensamiento y lenguaje para Vygotski.***

Para aclarar las ideas anteriores, es necesario partir de una concepción específica de lenguaje que nos permita orientar y establecer fecundos y posibles andamiajes entre la música, los procesos psicológicos superiores (percepción, atención, memoria, voluntad), el pensamiento y el lenguaje.

Lev S. Vygotski (1896–1934), psicólogo ruso, aportó una de las teorías más importantes, claras y profundas en cuanto a la adquisición y desarrollo del lenguaje y el pensamiento o, lo que es similar, el proceso de conceptualización humana. Este autor, contempla la necesidad de la inserción del arte en la vida y en la educación de los sujetos.

Si bien la necesidad de comunicarse dentro de un contexto social es la fuerza que impulsa a aprender una lengua; ésta no se da de manera espontánea, por el contrario, es preciso tomar en consideración los procesos que se involucran en el surgimiento y desarrollo del lenguaje del individuo.



Las posibilidades de representar objetos y acciones, entender y discutir ideas abstractas, inventar historias o intercambiar información compleja, interactuar con otros, comunicar significados, aprender la propia cultura que se logra cuando se posee el lenguaje, entre otros procesos, atraviesan por una compleja red de interrelaciones que diversas teorías cognitivas han intentado explicar.

Como hemos señalado, nos centraremos en las concepciones de Lev Semiónovich Vygotski, representante de la psicología soviética de los años 30, y uno de los autores más importantes del desarrollo humano. Sus teorías derivadas de investigaciones sobre el desarrollo social y su interrelación con el desarrollo del lenguaje, le llevaron a explicar lo que él llamó “las funciones psicológicas superiores” aportando puntos de referencia trascendentales para comprender no únicamente la génesis del lenguaje, sino fundamentalmente, su relación con el campo educativo y por supuesto, su vinculación con el arte.

Vygotski, a diferencia de autores como Stern o Piaget, lleva sus ideas hasta la reflexión crítica en el contexto educativo. También aborda un problema complejo: el carácter y el desarrollo de la imaginación artística en el niño, problema que resulta medular para nuestra investigación. Coincide con otros autores al argumentar que “el arte infantil tiene gran validez y autenticidad en la época actual”. (Vygotski, 2002: 7)

Vygotski marcó tres áreas de estudio fundamentales a lo largo de su trabajo:

- a) Las relacionadas con las cuestiones pedagógicas.
- b) Las referidas al arte, en donde busca las raíces individuales (ontogenéticas) culturales (filogenéticas) de la creación artística.

- c) Las que conciernen a la psicología del desarrollo de los procesos psicológicos superiores (percepción, atención, memoria, imaginación, pensamiento y lenguaje).

Su obra *Pensamiento y lenguaje*, constituye una de sus investigaciones más importantes y trascendentales. Ahí desarrolla las tesis fundamentales de su teoría psicogenética. Al mismo tiempo, ofrece un análisis crítico de los intentos más conocidos por resolver este problema que predominaba en la ciencia psicológica de Europa Occidental durante la década de los años 20 y comienzos de los 30.

Partiremos de establecer las ideas de Vygotski en cuanto al desarrollo del lenguaje y del arte, al tiempo que incorporaremos la discusión de otros autores de la pedagogía musical que ofrecen puntos de encuentro entre estos dos grandes procesos del desarrollo humano: el lenguaje y el arte.

### ***2.3 Tres perspectivas psicológicas sobre pensamiento y lenguaje.***

Se sabe que en la resolución del problema del pensamiento y de su interrelación con el lenguaje se enfrentaban tres corrientes fundamentales de la psicología de principios de siglo pasado:

1. El asociacionismo, que alcanzó su más alto nivel en el siglo XIX. Éste descomponía el proceso del pensamiento en supuestos o elementos principales: las ideas (concretamente, las ideas que se hallaban tras palabras aisladas) y trataba de mostrar que el pensamiento se reduce en esencia a *las asociaciones* (conexiones) de estos elementos.
2. La segunda corriente es encabezada por los representantes de la llamada escuela de Wurtzburgo, quienes convirtieron el pensamiento en objeto de investigación estableciendo ideas diferentes a los asociacionistas, pues para

ellos el pensamiento lo integran procesos psíquicos diferentes. Ellos empleaban “*el método subjetivo, fenomenológico* (que se refiere a la descripción de las sensaciones que surgían en el acto de pensar) de manera que describían el proceso del pensamiento en términos muy generales, abstractos” (Vygotski, 1993: 452) lo cual significaba renunciar a considerar el pensamiento como una actividad psíquica concreta del ser humano separándolo por completo de los restantes procesos de la vida psíquica incluso hasta de la experiencia práctica y del lenguaje.

3. Una tercera posición cercana a ésta, aunque parte de principios totalmente diferentes era la psicología de la Gestalt alemana, cuyos autores trasladaron también las ideas sobre *leyes integrales a la descripción del pensamiento*, el fundamento lo constituía, en su opinión, la percepción de las relaciones; esto impedía considerar el proceso del pensamiento como una actividad psíquica concreta que poseía su propia historia y sus raíces.

Estas corrientes se limitaban a una serie de esquemas abstractos, lo que impedía una investigación real de la actividad del pensamiento y de su historia, así “la primera cuestión a tratar en el análisis del pensamiento y el lenguaje se refiere a la relación entre diferentes funciones psíquicas y entre diferentes clases de actividad de la conciencia. En este análisis, el aspecto central lo constituye naturalmente la relación entre pensamiento y palabra”. (Vygotski, 1993:15)

Vygotski plantea que el problema de las conexiones y relaciones entre funciones representa para la psicología un problema nuevo y casi sin estudiar, en contraste con el problema del pensamiento y el lenguaje, el cual es tan antiguo como la propia psicología. El análisis atomista y funcional de la relación entre pensamiento y lenguaje ha sido la dimensión más estudiada, mientras que el problema de la conexión entre las funciones psicológicas superiores, de su

organización en la estructura integral de la conciencia, entre otros aspectos, quedaban fuera de la esfera de la atención de los investigadores, por lo que Vygotski se propuso esclarecer esta problemática bajo un nuevo método psicogenético.

Uno de los problemas de la psicología, era asumir como fundamento de sus investigaciones el postulado que consistía en “reconocer la invariabilidad y la constancia de las conexiones *interfuncionales*<sup>3</sup> de la conciencia y suponer que la percepción está siempre y del mismo modo ligada con la atención, la memoria lo está siempre y del mismo modo con la percepción, el pensamiento con la memoria etc.”. Esto implica que las conexiones interfuncionales quedaran fuera, y no se tomaran en consideración las operaciones de investigación de las diferentes funciones aisladas” (Vygotski, 1993: 15), situación que no permitía hacer un análisis real de estos procesos.

#### **2.4 *El problema del pensamiento y el lenguaje.***

Al revisar la historia del estudio del problema del pensamiento y el lenguaje, se constata de inmediato que la pregunta crucial sobre la relación entre pensamiento y palabra, queda fuera de la atención de los investigadores, puesto que el núcleo del problema aparecía confundido con otros aspectos. Vygotski advierte que los resultados de los diferentes estudios sobre el problema del pensamiento y el lenguaje, oscilaban entre dos polos extremos:

1. Por un lado, entre la identificación, que es la completa fusión del pensamiento y la palabra.

---

<sup>3</sup> Las conexiones interfuncionales, se refieren a la relación, interconexión entre las funciones psíquicas superiores: percepción, atención, voluntad, memoria, pensamiento y lenguaje.

2. En un segundo extremo, la total y absoluta ruptura del pensamiento y la palabra, lo cual generaba que las diferentes teorías se movieran alrededor de un eje situado en estos dos polos, detentando un círculo vicioso.

Debido a estos planteamientos discordantes, ajenos a la naturaleza de los procesos analizados, era necesario generar caminos alternos, los cuales marcarían un nuevo giro en esta problemática. En los años 20 del siglo pasado eran pocos los intentos de la psicología por llegar a las fuentes reales del pensamiento que además hicieran hincapié en la relación de la actividad del niño con el desarrollo del lenguaje. Sin embargo, entre estos trabajos destacan los escritos de Piaget y Stern, a quienes Vygotski toma como punto de referencia para sus teorías.

### ***2.5 El lenguaje egocéntrico del niño según Piaget.***

Para Piaget, todo el proceso de desarrollo del niño es un proceso de socialización paulatina del ser que antes no separaba el mundo exterior de sus propias sensaciones y que parecía vivir encerrado en el círculo del autismo. Piaget pensaba que “el lenguaje del niño tiene desde sus comienzos, el carácter de un lenguaje egocéntrico no dirigido al adulto”. (Vygotski, 1993: 453)

Esta postura era opuesta a la de Vygotski, pues él consideraba que el niño era desde el comienzo un ser social y su actividad estaba orientada por completo desde las etapas iniciales, hacia el trato con el adulto, hacia la comunicación con él. Es decir, si “el lenguaje del niño siempre refleja la realidad, entonces sirve en una primera instancia como forma de comunicación y por lo tanto de reflejo del mundo”. (Vygotski, 1993: 453) Esta idea ponía en tela de juicio el carácter egocéntrico del lenguaje en las primeras etapas.

Al indagar sobre la función del lenguaje egocéntrico en una serie de experimentos, Vygotski descubrió que “el lenguaje egocéntrico del niño tiene un valor real y activo. El lenguaje aparece cuando el niño tropieza con alguna dificultad, la cual aparentemente sólo puede resolver con la ayuda del adulto; de manera que lo que Piaget denominó lenguaje egocéntrico, resultó que constituía pruebas verbales activas, entrelazadas directamente con las pruebas prácticas del niño, éstas desempeñan un papel objetivo, ayudando al niño a representar, (construyendo su mundo) a palpar cualquier situación, analizándola primero y después planificando su acción futura”. (Vygotski, 1993: 454)

Este análisis separaba el lenguaje del egocentrismo aparente, y constituyó el primer intento de mostrar el lugar que ocupaba el lenguaje temprano del niño en su actividad práctica y su constante evolución “ese lenguaje exterior desarrollado, casi egocéntrico se convierte en un lenguaje reducido, en un murmullo y luego en lenguaje interior, transformándose en uno de los instrumentos más importantes del pensamiento humano”. (Vygotski, 1993: 454)

## ***2.6 El lenguaje infantil para Stern***

Stern partía de una postura diferente. Su tesis destruía radicalmente todo planteamiento genético en el análisis del desarrollo del lenguaje infantil y de su papel en el pensamiento. Este autor afirmaba que “entre la edad de uno y dos años, el niño realiza el mayor descubrimiento de su vida consistente en que cada cosa tiene su nombre; con ello, el niño penetra en el mundo de los significados firmes, lo cual implica que se abra de inmediato el camino para dominar las operaciones intelectuales”. (Vygotski, 1993: 454)

Sin embargo, este era un postulado poco real, ya que planteaba que el niño descubre de una vez el mundo con significados, en lugar de exponer la cuestión

del desarrollo real del significado de la palabra, asunto que Vygotski explicaría en términos del desarrollo de los conceptos, o proceso de conceptualización (el cual va de la fase de cúmulos desorganizados, a organizaciones en complejos, para llegar a concluir en procesos a los que llamó conceptos académicos).

Pero es a partir de las ideas de Stern y Piaget que Vygotski inicia una profunda reflexión, pues al renunciar tanto a aceptar la idea del lenguaje egocéntrico (de Piaget), como a la idea del descubrimiento de una sola vez, del significado de las palabras (de Stern), Vygotski se propone observar las raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje y poner en las manos del psicólogo, los métodos experimentales de estudio sobre cómo se desarrollan esos procesos.

Este autor mostró que el desarrollo del pensamiento humano tiene dos raíces independientes; una de ellas penetra profundamente en la acción práctica del animal y la otra en el lenguaje como medio de pensamiento y comunicación. Existen formas preverbales de intelecto visual activo, lo mismo que formas preintelectuales de las reacciones fónicas emocionales.

Este descubrimiento en la génesis del pensamiento y el lenguaje condujo a esclarecer dos puntos importantes: Por un lado, quedó claro para Vygotski, que las raíces del intelecto no se buscan en operaciones lógicas abstractas (Piaget), expresadas en la lengua, sino en la actividad real del animal, por lo que los sonidos que caracterizan el comportamiento de éste, tienen un significado funcional y un sistema completamente diferente al acto intelectual, el cual sólo se presenta en los seres humanos.

El segundo punto determina que junto a las formas de desarrollo que siguen 'líneas puras', existen formas de desarrollo que siguen 'líneas mixtas' y son precisamente estas últimas las que obligan a buscar el período en que el

pensamiento se convierte en verbal y el lenguaje se incluye en la resolución práctica de tareas, adquiriendo nuevas funciones.



El significado de las palabras se va desarrollando (modificando, ampliando, etc.) a medida que el niño crece, a partir de la *génesis del proceso de conceptualización*. Paulatinamente se adquieren (o desarrollan) los conceptos, o recobran una función para el niño, de manera que se vislumbra la raíz del pensamiento y lenguaje.

Esta idea es fundamental en el trabajo de Vygotski, puesto que es a partir de la *internalización* como el sujeto puede tener una base sobre la cual determinará nuevas funciones. Para Vygotski, la *internalización* significa que todo proceso o concepto ocurre dos veces: primero de manera interindividual (en relación con otro u otros), posteriormente, el concepto se hace *intraindividual* (el sujeto lo hace suyo).

En el momento de la *internalización* es posible pasar de la fase inicial de los cúmulos desorganizados, al proceso propiamente de *conceptualización*, por el cual el sujeto pasaría a otras fases de estructuración cognitiva, la de la organización en distintas clases de complejos, para transitar, quizá por medio de la instrucción o en la escuela, hacia los conceptos académicos, es decir, aquellos que no dependen de la experiencia directa, sino que devienen del conocimiento histórico, filosófico o abstracto al ser articulados al conocimiento obtenido mediante la experiencia (*pseudoconceptos*).

Como hemos visto, los conceptos académicos sólo se desarrollan a partir de la instrucción. Por ejemplo, la lecto-escritura o las artes. Si bien es cierto que la experiencia provee de elementos que nos permiten reconocer el mundo formando

pseudoconceptos necesarios, no es posible 'aprender' de la misma manera si no se pasa por la instrucción; de hecho, hay procesos que requieren instrucción, como leer, escribir o aprender música.

Las ideas de Vygotski nos proporcionan una nueva perspectiva en torno a los primeros acercamientos a la música, y sobre los comienzos de la 'musicalidad' como proceso. Es necesario considerar desde que ocurren los primeros rudimentos musicales, los cuales marcan los primeros acercamientos a la experiencia sonora y que tienen que ver por supuesto, con la adquisición y el desarrollo del lenguaje, y a medida que estos procesos se estructuran, darán lugar a distintas formas de potenciación en el desarrollo del lenguaje y por lo tanto también en el transcurso de la apropiación del lenguaje musical, (dando pie a la alfabetización musical)

Como mencionamos en un apartado anterior, la adquisición del lenguaje musical se da de manera similar a la adquisición del lenguaje oral. A este respecto recordemos a Edgar Willems (1968), para quien el ritmo es un elemento premusical, lo mismo que la vibración sonora. Estos dos son elementos tan necesarios para la música como lo es el lenguaje. Es decir, establece una relación natural entre el lenguaje y la música.

Si ambos códigos requieren de elementos pre-verbales y pre-musicales, los cuales coinciden en el sonido y el ritmo, ¿de qué manera se da este 'umbral' en el lenguaje musical? y ¿cómo es que insistimos en que el lenguaje musical fortalece estructuras del desarrollo?

Intentemos comprender la primera cuestión. Una autora que nos da luz sobre el inicio de la actividad musical es Violeta Hemsy de Gainza<sup>4</sup>. Propone que ésta inicia con la *musicalización activa*, término que es comparable con el proceso de adquisición de la lengua materna, que se emula con la convivencia y reiteración de las experiencias musicales. Así, el manejo continuo de un lenguaje sonoro permite sensibilizar al sujeto estimulando y promoviendo los aspectos del desarrollo musical.



La *musicalización activa* implica que el sujeto resulte naturalmente atraído por el hecho musical, lo cual permitirá que se involucre de manera particular en éste. La *comunicación sonora* se establece como un punto de partida ineludible en el marco de la sensibilización musical. Para Hemsy de Gainza, el proceso de *musicalización activa* distingue tres etapas:

1ª etapa: alimentación (*estímulo/recepción*). La proximidad a la música genera un proceso de absorción por parte del niño. Esta etapa se da desde el nacimiento, y es la madre quien carga de afectividad los sonidos.

2ª etapa: comunicación (*respuesta*). En ésta, el estímulo musical ya es capaz de inducir una respuesta de índole sonora. Por ejemplo, el niño puede repetir un esquema rítmico o cantar una canción por fragmentos, o la canta toda.

3ª etapa: toma de conciencia (*alfabetización musical*). El estímulo musical provoca respuestas en donde el oído es capaz de fijar, continuar, repetir, variar, reproducir o reconocer ya sea canciones, fragmentos rítmicos u obras

---

<sup>4</sup> Es necesario aclarar que Violeta Hemsy de Gainza toma una postura más cercana a lo conductual y desde el punto de vista de la teoría cognitiva, sin embargo, nos proporciona un elemento de enlace importante en el trabajo musical al hablar sobre la noción de “alfabetización musical”.

instrumentales; en este momento es posible introducir la simbología musical, con lo que se pretende tener un mayor acercamiento al lenguaje musical.

Este proceso pretende crear un vínculo idealmente positivo entre el individuo y la música, a la vez que proporciona un enriquecimiento y desarrollo del mundo sonoro interno a partir de la interacción con el entorno musical.

Proceso que seguiría los mismos lineamientos cuando se habla de sujetos que previamente a su incorporación a la escuela no han tenido este tipo de contacto musical, con lo que se da pie a preparar un proceso de sensibilización e iniciación musical en el niño.

A partir de los estímulos musicales iniciales, los movimientos, el ritmo, la melodía, los timbres de instrumentos y objetos, los diferentes sonidos y las canciones, se generan las condiciones potenciales para que el niño vaya solidificando los procesos que tienen que ver con la alfabetización musical (y con el trabajo del aula).

A través de la música se internalizan procesos auditivos y cognitivos que se integran de forma interdependiente e interfuncional al desarrollo del pensamiento. Por eso, entre más temprano se acerque el niño al trabajo musical, existen mayores posibilidades de desarrollar de manera más profunda, aquellos procesos que sienten una base sólida en su trabajo educativo.

Como se puede observar, los procesos de adquisición del lenguaje y el desarrollo musical están interconectados, pues se adquieren con base en aquellos que conforman modelos paralelos. Tomamos al lenguaje verbal como modelo, en tanto la música constituye un lenguaje que parte de la adquisición de la lengua materna como modelo de otras semióticas (otros lenguajes).

Para Vygotski, la génesis de pensamiento y lenguaje, a partir de sus orígenes en el pensamiento prelingüístico, sería el punto de partida para distintos procesos de conceptualización. Situamos en estos orígenes el desarrollo del lenguaje musical.

Considerar al lenguaje verbal como modelo en la adquisición de otros lenguajes, sienta una base para establecer cómo se da la adquisición de otros lenguajes. En este sentido, lo preverbal y el pensamiento prelingüístico sostienen los primeros antecedentes de lo premusical.

Así como el sembrador prepara y abona la tierra para que produzca su fruto y éste se desarrolle, así el niño debe tener una ‘preparación’ para permitir que el conocimiento también germine y se desarrolle, que se pueda ‘producir’ en el niño.<sup>5</sup>

De ahí la importancia de que el profesor ponga mayor atención en la interacción maestro-alumno, que se permita trabajar en su aula desde una didáctica más pertinente para el aprendizaje de los diversos contenidos musicales por parte de sus alumnos, quienes no deben responder únicamente a la rigidez o artificialidad en la enseñanza musical, sino que es importante que tengan acceso a una pedagogía más abierta.

Intentando comprender la idea de que los aprendizajes de la música y el desarrollo de éstos, hasta llegar a su adquisición, es decir, a *su internalización* (cuando se hacen propios estos saberes, cuando forman parte de un individuo)

---

<sup>5</sup> Podemos citar un ejemplo de preparación en los niños pequeños que tienen los primeros acercamientos al trabajo musical. Aquellos niños que aprenden una canción o una melodía y la acompañan con diversos instrumentos, ponen en juego en primer lugar su atención a la canción o melodía mostrada. Cuando se les presenta el instrumento, generalmente se entusiasman, por lo que ponen una mayor disposición en su trabajo. Como los niños pequeños no saben leer música, se hace uso de manera lúdica de la audición (conocida como toque por oído) y este entrenamiento tiene que ver con reconocimiento de ‘ciertos lugares’ para tocar con base en palabras o sonidos que indiquen que tiene que sonar el instrumento. El niño no llega a un ‘producto’ final sin antes haber tenido una experiencia y un trabajo previo.

constituyen los fundamentos del desarrollo de muchos otros procesos que van más allá de la pura escucha, el canto o el toque. Por ejemplo, los procesos que favorecen el desarrollo de la atención en la escucha del discurso académico oral.

De las observaciones realizadas en la clase de música de una escuela primaria se rescatan diversas actividades que ponen de manifiesto el desarrollo de la escucha con los alumnos de primer año y que predisponen la atención de éstos hacia el discurso oral del maestro:

Después de cantar la canción la maestra les dice:

*K*: “Vamos siéntese, porque si no, no saben qué sigue” –en este momento ella se sienta en el piso y dice “hagamos un círculo sentados”.

Algunos niños obedecen rápidamente, otros lo hacen más lento, pero la maestra *K* ya está comenzando con la siguiente actividad. Inicia hablando muy bajo.

*K*: “escuchen... miren y escuchen” dice al mismo tiempo que comienza a friccionar una mano contra la otra.

Poco a poco se va haciendo un silencio entre los niños, quienes están interesados en lo que les va a enseñar y observan lo que ella hace.

*K*: “Miren cómo se escucha” -les dice a los niños, y acerca sus manos friccionándolas cerca de los oídos de los niños que están a su lado.

Los niños la miran ahora con más atención y algunos de ellos comienzan a imitar el movimiento de la maestra y acercan sus manos para friccionarlas cerca de sus propios oídos y después de los oídos de sus compañeros.

La maestra *K* nuevamente les indica en voz baja: “escuchen... escuchen... ahora”.

Al decir esto, cambia el movimiento, fricciona con las palmas las piernas, lo cual genera un sonido distinto. Los niños ponen atención y guardan silencio; observan el movimiento por un tiempo y después lo imitan. El silencio del salón permite escuchar muy bien el sonido que produce el cuerpo.

Algunos niños friccionan sus manos contra sus piernas de manera lenta y otros lo hacen más rápido, pero estos últimos cambian a una velocidad más lenta después de un lapso de tiempo corto. La maestra *K* los observa y esta vez sólo dice: “ahora”, y la fricción pasa de las piernas a los brazos. La maestra acerca sus brazos a sus oídos y

luego acerca sus brazos a los oídos de los niños que están cerca de ella para mostrarles lo que se escucha.

Al inicio de este cambio vuelven a observar a la maestra y después de un corto tiempo los niños comienzan a imitarla. No hablan, sólo se ven entre ellos sonriendo. Sin embargo, esta vez no es tan fácil percibir el sonido que produce el cuerpo. Varios niños pasan su mano friccionando muy rápido (ellos no acercan sus brazos a sus oídos) y no escuchan nada, por lo que comienzan a moverse inquietos y dicen en voz baja

A: “Casi no se oye”.

A: “Yo no oigo nada”.

La maestra les indica que pongan atención y que agachen su cabeza en dirección de su brazo y vuelvan a friccionar para poder escuchar. K: “pero calladitos, porque si no, no se escucha”.

Nuevamente siguen la indicación y esta vez agachan su cabeza para escuchar el sonido de su brazo, y cuando perciben el sonido abren sus ojos asombrados y comienzan a decirse unos a otros con voz baja, pero emocionada.

A: ¡ohhh! Sí se escucha.

A: “¡sí se escucha, sí se oye! (mueven la cabeza afirmativamente).

La maestra K vuelve a decir: “ahora”. La fricción pasa a la cabeza, los niños la imitan y ella les dice: “¿escuchan?, si yo me quedo quieta y trato de oír... mi cabeza suena... ¿ven?”.

Algunos niños asienten con la cabeza y otros dicen que sí, otras niñas se ven y sonríen, la maestra se dirige a una niña que ha estado observando a sus compañeros y a la maestra. Al parecer no percibe el sonido que se ha propuesto, por lo que la maestra se acerca a ella y le dice: K: “aquí atrás de la cabeza se escucha muy, pero muy bien... mira...” -la maestra toca la parte de la cabeza que va a producir el sonido y acercando esta parte del cuerpo para mostrarle a la pequeña como se escucha. La niña oye el sonido y sonríe, e intenta hacerlo por ella misma. Cuando percibe el sonido mueve afirmativamente la cabeza.

La profesora K voltea a ver a los demás y se da cuenta de que un niño que está frente a la pequeña que le explicó, ha observado el trabajo, así que se acerca a este pequeño y le indica: “toca atrás de tu cabeza y escucha”.

El niño sigue las indicaciones que le da la maestra, después la levanta y sonriendo le dice: “¡sí se escucha!”

La maestra vuelve a cambiar de movimiento, diciendo: "ahora". Esta vez fricciona sus mejillas con sus manos y les indica:

*K*: "bueno, hay que escuchar para uno porque en los cachetes no se escucha para todos, pero puedo escuchar para mí mismo, así que escúchense ustedes, por ejemplo yo no escucho a mi compañerito de al lado; ¿tú me escuchas a mí?".

A: "no". Le contesta el niño que está a su lado moviendo la cabeza.

La maestra voltea hacia el grupo y les comenta:

*K*: "Veen, él no me oye pero yo sí me puedo escuchar... a ver a ver..."; levanta el tono de voz cuando a varios niños les da mucha risa por tocarse los cachetes; la maestra les llama la atención preguntándoles con un tono más alto de voz.

*K*: "¿Ya escucharon?"

Cuando los niños la escuchan, guardan silencio. Entonces tocan sus mejillas y empiezan a friccionarlas. Algunos muy rápido, otros mucho más suave.

La maestra *K* concluye el ejercicio y dice: "muy bien, ahora vamos a hacer otra cosa".

En ese momento llega otra maestra. Al parecer es la profesora del grupo, pues viene cargando varios cuadernos. Al entrar saluda a la maestra y a mí, mientras busca un espacio para dejar sus cosas. Algunos niños la saludan cuando pasa por sus lugares.

Nuevamente en el salón se escuchan voces, varios pequeños vuelven a platicar mientras la maestra *K* busca un material en uno de los armarios; al momento, la maestra *B* se acerca con la maestra *K* y se ofrece para ayudarle con el fin de preparar la siguiente actividad. Mientras tanto, los niños comienzan a elevar su nivel de voz al platicar, otros siguen haciendo el movimiento de los cachetes y los brazos, algunos otros voltean para ver si sigo ahí, yo simplemente sonrío y ellos me devuelven la sonrisa.

Ambas maestras siguen buscando algo en los armarios, y la maestra *K* comenta que "todo está muy desordenado y que llegará el día en que ponga orden en todo eso". La maestra *K* saca una grabadora con varios discos compactos y cassettes y le pide a la maestra *B* que conecte la grabadora.

Mientras la otra maestra conecta la grabadora, la maestra *K* les pregunta a los niños: "¿Ustedes saben cómo es el juego del ajedrez?" Varios niños levantan la mano y contestan al mismo tiempo con voz fuerte diversas cosas:

A: "¡sí, es un juego de figuras que!..."

A: "¡maestra mi papá, mi papá... Tiene!..."

A: "¡sí sé, sí sé qué es; sí!"

A: "mi mamá tiene uno, y ¿sabes?..."

Todos hablan al mismo tiempo, por lo que es difícil seguir la secuencia de lo que cada uno dice a la maestra, aunque también lo comentan con sus propios compañeros.

La maestra *K* asiente con la cabeza y repite algunas de las respuestas que le dan ciertos niños, tratando de mirar a los que le dan una respuesta y mueve la cabeza en forma afirmativa. *K*: “se mueven al frente y sí, claro que sí” -ve otros niños y asiente con la cabeza –“Así se mueven, hacia el frente”. Con el niño que le comenta que tiene el juego en casa le dice: “Claro, este juego lo tiene mucha gente, a mí me gusta mucho”.

La maestra se voltea hacia el grupo y les pregunta:

*K*: “¿Oigan, y son pasos los que dan las piezas de ajedrez? o ¿qué cosas son?”.

Muchos niños vuelven a hablar al mismo tiempo, aunque hay un niño que contesta más fuerte que los demás. *A*: “¡es un juego ... un juego ... y se mueven todas las piezas, te las comes!”

Cuando los otros niños escuchan que se comen las piezas, les da mucha risa, y la maestra comenta

*K*: “¿cómo que se las comen?... Pues han de tener mucha hambre ¿noo?” Mira al grupo y se ríe, todos los niños se ríen, luego el mismo niño que contestó que era un juego dice con voz gritada:

*A*: “¡no, no, lo que hacen es dar saltos al frente!” Al mismo tiempo movió su cuerpo indicando la manera de jugar con las piezas.

La maestra *K* asiente con la cabeza, le sonrío al niño y le acaricia la barbilla comentando con los demás *K*: “Ya ven, así es, es como nos dice su compañerito *S*... dando saltos al frente, mjm... (Asiente con la cabeza, mientras ve cómo varios niños comienzan a imitar a su compañero) así,... sí... sí... (Levanta la voz). Ahora nosotros vamos a buscar un cuadrado en donde nos podamos quedar como las piezas del juego y vamos a dar algunos saltos al frente, igualito que las piezas ¿sí?”.

Los niños se emocionaron mucho, así que de manera ruidosa comienzan a buscar su cuadro y saltan, lo que ocasiona que nuevamente la maestra *K* pida silencio

*K*: “¡shhh! ... A ver niños... ¡shhh! Vamos a poner atención” -como no logra que los niños le hagan caso, toma un tambor de mano y da un golpe seco. Al escucharlo, los niños voltean sorprendidos mientras la maestra les dice:

*K*: “¡ay! caray, qué les pasó ahora. A ver, fíjense... ¡shhh! (Les dice a los que aún siguen platicando) Vamos a movernos pero sólo hasta cuando yo les indique con la grabación, cómo es que deben de saltar y ustedes lo hacen ¿sí?”.

En ese momento uno de los niños la interrumpe y le dice: “los caballos saltan maestra, los caballos saltan así” -y simula con su cuerpo como se mueven los caballitos del ajedrez.

Al escuchar a su compañero, los demás niños comienzan a hacer ruidos de caballos, e incluso intentan formar un 'caballito' trepándose uno encima del otro compañero.

Así que la maestra *K* interviene y les dice: “a ver niños, shhh, shhh, ¡sí, hay algunas piezas que se mueven distinto!... y no solo.... shhh, ¡atención!” -les dice a varios niños que están jugando a formar un caballito, así que vuelve a tomar el tambor de mano y esta vez golpea varias veces para que los niños se callen. Varios responden pero algunos cuantos continúan con este juego.

*K*: “¡no, no! así no se va a poder hacer nada, a ver chicos ¡shhh! ... sino no vamos a hacer nada, ¡shhh!” (La maestra se queda quieta por un momento, algunos niños al verla comienzan a callarse, otros siguen hablando, por lo que voltea hacia la otra profesora).

La maestra *B* se acerca a los niños que siguen jugando y les dice con voz más fuerte *B*: “¡A ver chicos ya, ya guardamos silencio, sino nos vamos a tener que ir al salón!”

Al escuchar la advertencia de la maestra *B* los niños que habían platicado guardan silencio. Cuando hay silencio, la maestra *K* continúa diciendo: “pero fíjense muchachos, las piezas de ajedrez no sólo saltan, se mueven hacia el frente, sino que se pueden mover en diagonal de esta manera” (La maestra se mueve indicándoles cómo deben hacerlo).

Algunos niños continúan jugando a ser jinetes con caballo, por lo que la maestra *B* les vuelve a llamar la atención. *B*: “muchachos, es importante que escuchen, si no nos perdemos de todo”. Los pequeños dejan de jugar y ponen atención.

La maestra *K* les vuelve a preguntar: “A ver, contéstenme otra pregunta muchachos... ¿ustedes saben qué piezas son las que se mueven distinto?”

Una niña que ha estado callada, le contesta a la maestra *K*

*A*: “Pues la reina”.

La maestra voltea, la ve y le dice:

*K*: “muy bien corazón y... ¿cómo se mueve la reina?” (Se acerca a la niña mientras los demás observan)

La niña se mueve al mismo tiempo que contesta y le dice:

*A*: “pues así de largo, ella se va derecho”.

Con la respuesta de la niña, la maestra *K* vuelve a preguntar: “y si hay alguien en su camino ¿cómo pasa? ¿Ella tira a todos?”.

La niña mira a la maestra, sonríe y dice *A*: “No, no, no ella se los come”.

Cuando la niña menciona esto algunos otros chicos que la escuchan abren la boca e 'intentan' comerse a los compañeros lo cual provoca nuevamente risas en el grupo.

*K*: (con risa) “¡Ahh, qué barbaridad, se los come! Bueno, mejor nosotros sólo saltamos ¿sí? Bueno, vamos a caminar”.

La maestra se dirige hacia la grabadora, pone una marcha, pero cuando los niños la escuchan, nuevamente vuelven a moverse de manera exagerada y a hablar muy fuerte, por lo que otra vez, la maestra *K* toma el tambor y da un golpe para que pongan atención, y por encima del sonido de la grabación les dice a los niños: *K*: “hay que buscar su cuadro y caminar por cuadritos, vamos muchachos, vamos a hacerlo corazones”.

Poco a poco la actividad comienza a fluir y los niños comienzan a calmarse, se colocan en cuadritos y cada uno camina por ellos, pero esto causa un inconveniente, pues algunos quedan muy cerca y comienzan a chocar, por lo que intentan 'comerse' abriendo la boca. Nuevamente se generan risas en el salón.

Al ver esto, la maestra *K* les pide a los niños que formen una fila y que intenten caminar por los cuadritos que ella indique. La maestra se coloca al inicio de la formación con el tambor en su mano; la maestra *B* apoya la idea ordenando a los niños que están fuera de la fila, luego ella es quien se acerca a la grabación, la enciende y luego se une a la fila ordenando e indicando a aquellos que están distraídos, cómo deben caminar.

La maestra *K* logra que los niños la sigan, tocando con el tambor de mano mientras escuchan la grabación. Ella deja a la niña del frente caminar y se aleja hacia la grabadora. La maestra *B* continúa caminando con los niños. La maestra *K* detiene la grabación y les dice a los niños: “¿cada quien está en un cuadrito?”.

Los niños miran su espacio y los que no cayeron en el cuadrito del piso, se mueven para estar dentro de uno. Esto ocasiona que vuelvan a hacer ruido, así que les vuelve a indicar *K*: “Shhh, shhh, muchachos, calladitos para que podamos comenzar a trabajar ¿sí?... Bien, ahora pongamos atención, yo me voy a mover con ustedes y la maestra *B* va a venir a la grabadora; cuando yo le diga la va a apagar y nos vamos a quedar quietecitos ¿sí? Listos niños, aquí vamos ¿eh?”.

La maestra *B* ya está cerca de la grabadora y la maestra *K* está al frente de la fila y con un movimiento de cabeza le indica a la otra profesora que inicie la grabación. Al escuchar la música, la maestra *K* comienza a caminar al frente de manera zigzagueada, los niños la siguen, después de un tiempo ve a la maestra *B* y le indica con un movimiento de cabeza que apague la grabadora.

Cuando no se escucha el sonido, los niños se detienen y la maestra *K* voltea y les indica: “nadie se mueva, quietecitos. Así, muy bien. Ahora miren más o menos la figura que hicimos... (Les pregunta a los niños) ¿A qué figura se parece lo que hicimos?”.

Algunos niños miran a sus compañeros, otros se salen un poco de la fila, por lo que la maestra les vuelve a decir:

*K*: “muchachos, no nos vamos a mover, si no, la figura se pierde... así que así desde su lugar... A ver... díganme”.

La maestra *K* se acerca a los niños para acomodarlos y también lo hace la maestra *B*, varios de ellos se miran y uno de ellos (*S*) el niño que había hablado anteriormente le dice:

*A*: hicimos una ‘viborita’.

*K*: “¿una viborita?”

*A*: “¡sí, sí, es como una víbora!” (Contestan otros niños, y comienzan a hacer el sonido “shhh” imitando el sonido que emiten estos animales).

Otras niñas interrumpen y dicen en voz alta.

*A*: “¡Sí, sí, sí, y también se parece a una ‘S’”.

*K*: “claro, claro, también podría ser una ese una ‘S’ miren niños (y mueve su brazo siguiendo la forma de la figura, algunos niños la imitan y mueven la cabeza afirmativamente, al mismo tiempo que hacen el sonido).

La maestra le vuelve a indicar a la profesora *B* que continúe con la grabación, así que al escuchar la música de nuevo, toca con el tambor de mano y con gestos les pide a los niños que la sigan. Después los niños caminan al tiempo que les indica y poco a poco va marcando un círculo. Después de un rato vuelve a indicarle a la maestra *B* que pare la grabación y les pregunta a los niños:

*K*: “bien y... ¿ahora qué hicimos?”.

Los niños comienzan a hablar todos al mismo tiempo.

*A*: “un círculo”

*A*: “hicimos una bola”

*A*: “una pelota”

*A*: “¡no no, hicimos una ‘o’!”

La maestra los interrumpe y les dice con voz fuerte

*K*: “Sí, sí, muy bien, lo que hicimos es la letra O, ¿se fijan?”

Se dirige a ellos mientras sigue el diseño por dentro del círculo señalando con su brazo. Varios niños imitan el movimiento desde su lugar, al mismo tiempo que repiten el nombre de la letra que formaron. Después de un momento les da la indicación de que se acuesten en el piso, concluyendo con esta actividad.<sup>6</sup>

Frente a estos ejemplos del trabajo musical en el aula podemos tomar en consideración varios aspectos, entre ellos, que la actividad musical puede propiciar la atención a ritmos musicales que se marcan desde el cuerpo, apoyando el

<sup>6</sup> Fragmento de la observación realizada el día 22 de septiembre de 2004 en la clase de música del Centro Escolar Hermanos Revueltas.

desarrollo psicomotor grueso y fino que requiere el niño para la escritura. Así, el niño capta conceptos como *la direccionalidad de la escritura y el orden*.

Además, se va generando una disciplina para la escucha y con ésta, una entrada a la atención y concentración. Por supuesto, también la memoria entra en juego al ser necesarios conocimientos previos y el reconocimiento del contexto que el niño articula o puede articular a la hora de escuchar la clase, al realizar alguna actividad o al escuchar las explicaciones del profesor, cuya complejidad e interconexiones habría que indagar específicamente.

## 2.7 *El método de investigación de Vygotski.*

Una de las tareas más importantes que realizó Vygotski para esclarecer su objeto de estudio, consistió en plantear un método de investigación que considerara dos aspectos:



1. *La identificación de unidades reales que sirvieran para estructurar el proceso del pensamiento, en lugar de hacer asociaciones simplificadas o esquemas abstractos, encontrando componentes que no se dividieran, sino que conservaran sus cualidades características del pensamiento, deduciendo estas unidades de la actividad práctica concreta y social del niño.*
2. *El segundo aspecto necesitaba enfocar los procesos del pensamiento, observando las etapas reales que recorre el pensamiento en formación del ser humano adulto.*

Para exponer este método de investigación, Vygotski realizó una analogía de los primeros procedimientos de análisis psicológico con el análisis químico del agua. Si se separan los elementos que forman este vital líquido (hidrógeno y oxígeno) y se estudian de manera aislada, es fácil determinar que cada uno generará productos diferentes, y es imposible explicar a partir de las propiedades de los elementos por separado, las propiedades que identifican al conjunto.

*En relación con la música, el conocimiento que ésta promueve conforma un soporte en la estructura del sistema cognitivo completo del sujeto. No se le puede ver sólo instrumentalmente (por ejemplo, cómo sirve el desarrollo musical en las habilidades matemáticas, geográficas, históricas, etc.) Se dejaría de lado la parte fundamental de la propia experiencia, negando su participación activa en distintos procesos del pensamiento, cuestión que es imposible poner a un lado, ya que constituye el centro mismo de la práctica.*

Cabe notar aquí, que una comprensión utilitaria del trabajo musical constituye una visión fragmentaria, no abarca la complejidad interfuncional del trabajo didáctico musical, pues no vislumbra todos los procesos psicológicos superiores que lo fundamentan.

De igual forma sucedería en la psicología que intenta explicar el conjunto del pensamiento y la palabra a partir de la descomposición de sus elementos, “pues durante el proceso de análisis se habrán evaporado o volatilizado, por lo que al investigador no le quedará otro remedio que buscar la interacción mecánica externa entre elementos para recomponer, siguiendo procedimientos meramente especulativos, las propiedades desaparecidas durante el proceso de análisis, pero pendientes de explicación”. (Vygotski, 1993: 18) Esa clase de análisis da como resultado productos que han perdido las propiedades inherentes al conjunto.

Vygotski propone un análisis que parta de una unidad que establezca todas las propiedades características del conjunto, constituyendo una parte viva e indivisible de la totalidad. En el ejemplo del estudio del agua, no es la fórmula química de ésta, sino el estudio de las moléculas y del movimiento molecular lo que constituye la clave de la explicación de las propiedades definitorias del agua.

En relación con el lenguaje, Vygotski plantea a la palabra como “la unidad que no admite división y que encierra propiedades inherentes al pensamiento lingüístico, ya que en ésta se circunscribe su significado”. (Vygotski, 1993: 19)

Si bien se suponía que el significado de la palabra permanecía siempre invariable (la palabra silla o papel sólo significaban una cosa para adultos y niños) y que todo el proceso de desarrollo del lenguaje guarda relación sólo con el enriquecimiento y la ampliación del vocabulario y la adquisición de nuevas palabras abstractas que expresan determinados conceptos, era un enfoque poco convincente para Vygotski, ya que la palabra es un instrumento que puede representar complejas conexiones y relaciones que pueden dar origen a los denominados por las palabras ‘objetos’.

De manera que un primer paso para Vygotski consistió en separar claramente los dos aspectos principales, o las dos funciones de la palabra. Por un lado, la palabra señala siempre un objeto aislado (acto o cualidad) y lo sustituye o sirve para sustituirlo. Esa función de la palabra, Vygotski la denomina *atribución de la palabra a un objeto*. Junto a la función de la atribución a un objeto, Vygotski destacó también otra función mucho más compleja de la palabra, la *función significativa*, pues es precisamente ese aspecto de la palabra el que experimenta profundas transformaciones durante el desarrollo del pensamiento en el niño.

Para Vygotski, el significado se remitía al hecho de que la palabra no sólo se limitaba a señalar un objeto sino que, al mismo tiempo, introducía al objeto en un sistema de conexiones o relaciones, analizándolo y por supuesto, generalizándolo. Vygotski denominó *comunalidad del concepto* a esta forma de generalización del objeto y su significado.

La palabra se refiere no a un objeto aislado cualquiera, sino a todo un grupo o toda una clase de objetos y relaciones. Debido a ello, a cada palabra subyace una generalización. Así que, desde el punto de vista psicológico, el significado de la palabra es ante todo una generalización, “como es fácil de ver, la generalización es un acto verbal extraordinario del pensamiento, el cual representa la realidad de forma radicalmente distinta a como la incorporan las sensaciones y percepciones inmediatas”. (Vygotski, 1993: 21)

Todo parece indicar que esa diferencia cualitativa *de la unidad* consiste fundamentalmente *en la representación generalizada del mundo*. En consecuencia, se puede deducir que el significado de la palabra, que en su aspecto psicológico es una generalización, constituye un acto de pensamiento en el sentido estricto del término. Pero, al mismo tiempo, el significado es parte integrante de la palabra y pertenece *en igual medida* al dominio del lenguaje y del pensamiento.

El significado es lo que determina una relación entre el lenguaje y el pensamiento, “sin significado, la palabra no es tal, sino sonido hueco y deja de pertenecer ya al dominio del lenguaje. En cuanto a su naturaleza, el significado puede ser considerado por igual como fenómeno del lenguaje y del pensamiento”. (Vygotski, 1993: 21)

El método de investigación del problema no puede ser otro que el análisis **semántico**, ya que desde este lugar se puede contestar a un análisis del aspecto

significativo del lenguaje, y permitiría despejar dudas sobre la función inicial de éste: la comunicación.

“El lenguaje es ante todo un medio de comunicación social, un medio de expresión y comprensión”. (Vygotski, 1993: 21) El análisis realizado por la descomposición de elementos, separaba la función de comunicación de la intelectual y ambas eran atribuidas al lenguaje, de manera paralela e independientemente una de la otra.

El *significado de la palabra* le permite constituirse en una unidad del pensamiento y una unidad de la comunicación. La comunicación basada en la comprensión racional y en la transmisión premeditada del pensamiento y de las sensaciones exige necesariamente un determinado sistema de medios. Este es el lenguaje humano, surgido de la necesidad de comunicación en el trabajo.<sup>7</sup> (Vygotski, 1993: 22)

Para transmitir a otra persona cualquier sensación o contenido de la conciencia, no hay otro camino que catalogar el contenido que se transmite dentro de una clase determinada, de un determinado grupo de fenómenos, y eso exige una *generalización*. La comunicación presupone necesariamente la generalización y el desarrollo del significado verbal, es decir, que *la generalización* sólo es posible cuando se desarrolla la comunicación. Por tanto, las formas superiores de comunicación psíquica, propias del ser humano, son únicamente posibles gracias a que éste, con ayuda del pensamiento, representa la realidad, el mundo, de forma generalizada.

La función básica del lenguaje: *la comunicación y la generalización* hacen posible la *comprensión interindividual*. “Por esta razón el lenguaje en su totalidad es

---

<sup>7</sup> Vygotski se refiere al escrito de Engels titulado *El papel del trabajo en la evolución del hombre*.

incomunicable para los niños (sobre todo los más pequeños), pues no poseen todavía la adecuada capacidad generalizadora, pues no se trata en este caso, de no disponer de las palabras y los sonidos necesarios, sino de la falta de sus correspondientes conceptos o generalizaciones sin los cuales resulta imposible la comprensión". (Vygotski, 1993: 23)

"Sólo cuando aprendemos a ver la unidad entre la comunicación y la generalización comenzamos a comprender la conexión real existente entre el desarrollo del pensamiento infantil y el desarrollo social del niño". (Vygotski, 1993: 23)

La palabra está casi siempre disponible cuando lo está el concepto, de manera que con la palabra existe un análisis complejo que habla del objeto por un lado y por otro, lo sumerge en un determinado sistema de relaciones y conexiones.

Destacar los significados de la palabra como el sistema de conexiones que se ocultan tras ella y que ésta provoca, representa un paso importante. Vygotski logró establecer que si bien la atribución de la palabra al objeto puede mantenerse idéntica, el significado de la palabra se desarrolla en las diferentes etapas del proceso psíquico, lo cual definirá como *el proceso de conceptualización*. Los diversos procesos involucrados en la adquisición de conceptos a lo largo de la vida humana, van de cúmulos desorganizados a nuevos conceptos, que a su vez pueden dar inicio a nuevas conceptualizaciones.

Esta es la noción que aporta Vygotski sobre el funcionamiento del conocimiento en forma de **espiral**, según la cual, el proceso de conocimiento atañe a toda la evolución de la vida humana, si bien es más intenso en la infancia.

Los experimentos de Vygotski demostraron que el significado de una palabra artificial se crea de diferente manera en las etapas sucesivas del desarrollo del niño, formando parte de sistemas psíquicos diferenciados:

1. En las etapas tempranas, el niño ignoraba la palabra que le había sido dada y elegía los objetos según un rasgo casual, mostrando con ello que la palabra no tiene para él un significado importante, o que su significado es sincrético y difuso (*fase de cúmulos desorganizados*).
2. En la siguiente etapa de desarrollo, la palabra había adquirido ya su significado funcional, pero aún estaba lejos de tener el carácter de concepto abstracto (cadenas de palabras, por ejemplo: triángulos, cosas grandes, de colores etc., lo cual puede corresponder a la *fase de complejos*).
3. En la siguiente etapa el cuadro variaba y el niño comenzaba a destacar el rasgo fundamental del objeto, incluyendo este rasgo en una categoría determinada. Denominó a este estadio de los *pseudoconceptos*, porque los resultados descubrían su verdadero aspecto mediante un ligero deslizamiento hacia los rasgos accesorios (*fase de complejos en el último nivel, la formación de conceptos cotidianos o pseudoconceptos, todo lo cual equivale a los conocimientos previos de los niños, tan invocados en las diversas didácticas constructivistas*).
4. Durante la edad escolar, todo el proceso de clasificación varía radicalmente y comienza a consistir en la separación de un rasgo, en la creación de una categoría hipotética que posee su definición léxica y que conduce al verdadero *pensamiento lingüístico* (lógico-verbal). Probablemente, esta fase conduce a la de la formación del concepto académico, última etapa en el desarrollo de un proceso de *conceptualización*.

Estos experimentos no sólo mostraron que el significado de la palabra se desarrolla, sino que permitieron observar el propio proceso de formación del concepto, en donde el significado de la palabra va desde el difuso al visual (situacional) y después pasa a constituirse en una organización categorial (categoría lógico-verbal).

Hasta aquí se ha mantenido una explicación del método de estudio de investigación sobre el lenguaje de Vygotski, pero aún resta discutir sobre la formación de los procesos psíquicos superiores, os cuales son resultado de procesos importantes que dan forma, sentido, abren camino al lenguaje y por lo tanto, al desarrollo de la inteligencia.

Al hablar de los procesos psicológico superiores, Vygotski abarca un espectro más amplio de los problemas clásicos como la percepción, la memoria el pensamiento, las emociones, la imaginación y la voluntad; procesos que constituyeron un punto central en la tesis que da forma a un texto de este autor, titulado *Conferencias sobre psicología*.



## **CAPITULO III**

### ***Los procesos psicológicos superiores***

#### ***3. Una primera mirada a los Procesos Psicológicos Superiores de Vygotski.***

Lev Semionovich Vygotski tuvo una gran inquietud por aclarar la relación y posible paralelismo entre los conceptos cotidianos y los conceptos científicos. A ello dedica gran parte de su obra *Pensamiento y Lenguaje*, en el texto “El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”. Para este autor, entender el desarrollo de las funciones psíquicas superiores podría permitir comprender y explicar adecuadamente la totalidad de los aspectos de la personalidad del niño.



Esta proposición de Vygotski, marcaba un pensamiento contrapuesto a las ideas de su tiempo, que tomaban en consideración a las funciones psíquicas superiores de manera errónea y unilateral, vertiendo juicios que sólo enmarcaban a estas funciones en procesos y formaciones “naturales”. Se confundía lo natural con lo cultural, lo natural con lo histórico, o bien, lo biológico con lo social en el desarrollo psíquico del niño, ocasionando que las funciones psíquicas se transformaran en procesos más elementales.

El texto de este autor, que lleva por título “Conferencias sobre psicología”, no representa un curso común y corriente de psicología, puesto que en esta serie de escritos convergen fundamentalmente dos ideas entrelazadas que le preocuparon durante sus últimos años de investigación:

- ✓ La primera intuición, es justamente la idea de un desarrollo de todas las funciones psíquicas superiores.

- ✓ La segunda idea, parte de entender que las relaciones mutuas entre cada una de las funciones no son constantes, sino que varían constantemente, de manera que forman *sistemas interfuncionales*, móviles y variables.

Si bien existen diversas teorías del desarrollo que pueden sustentar estos aspectos, para Lev S. Vygotski, la estructuración cognitiva humana se genera a partir de lo que él mismo denomina 'el desarrollo de los procesos psicológicos superiores', desplegando así un panorama alternativo y más acercado a la complejidad y vinculo de estas funciones respecto a las demás teorías psicológicas sobre el desarrollo del ser humano.

Para Vygotski, el desarrollo no es simplemente una lenta acumulación de cambios unitarios, sino "un proceso dialéctico complejo, caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma en otra, la interrelación de factores internos y externos y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el pequeño". (Vygotski, 1979: 116)

El hecho de la maduración *per se* es un factor secundario en el desarrollo de las formas más complejas y singulares de la conducta humana, pues esta evolución se determina mediante complicadas transformaciones cualitativas de una forma de comportamiento a otra.

### ***3.1 Instrumento y símbolo en el desarrollo del niño.***

El objetivo que Lev Vygotski propone al hablar sobre *instrumento y símbolo en el desarrollo del niño* es "caracterizar los aspectos humanos de la conducta y ofrecer hipótesis acerca del modo en que dichos rasgos se han ido formando en el

curso de la historia humana y del modo en que se desarrollan a lo largo de la vida de un individuo". (Vygotski, 1979: 39)

Toma como punto de partida la edad más temprana del niño, que es donde se encuentran las raíces genéticas de dos formas culturales del comportamiento del bebé:

- 1) El empleo de herramientas.
- 2) El lenguaje humano.

Sitúa la edad del bebé en el centro de la prehistoria del desarrollo cultural.

Al analizar tanto el pensamiento como el lenguaje desde esta perspectiva, se observa que la relación entre ambos procesos es variable; es decir, el pensamiento y el lenguaje no evolucionan de manera paralela ni uniforme, sino que más bien su crecimiento puede darse de varias maneras: al juntarse, separarse, cruzarse, a veces se alinean en paralelo o en ocasiones se pueden unir en algún momento para luego volverse a separar.

Para esclarecer lo anterior, Vygotski toma como ejemplo la comparación entre la psicología animal y la psicología infantil, las cuales contribuyeron de manera significativa al estudio de las bases biológicas de la conducta humana, estableciendo paralelismos entre la conducta del niño y la de los animales, especialmente en el estudio de los procesos psicológicos elementales. Sin embargo, en un segundo momento pusieron de manifiesto la divergencia entre el pensamiento y el lenguaje en animales y seres humanos, dejando claro que tienen raíces diferentes y su desarrollo sigue líneas distintas.

"Los experimentos de Khöler (1921) ofrecen una demostración patente de que los rudimentos del intelecto, es decir, del pensamiento propiamente dicho, surgen

en los animales con independencia del desarrollo del lenguaje y sin relación alguna con sus logros". (Vygotski, 1979: 42)

Los logros de Khöler consisten en haber demostrado que el chimpancé manifiesta rudimentos de un comportamiento intelectual similar al hombre; sin embargo, los animales no llegan a alcanzar una herramienta tan valiosa como el lenguaje, de manera que al chimpancé le resultan inaccesibles los rudimentos elementales del desarrollo cultural, por lo que su inteligencia se ve limitada.

Si bien en los experimentos de Khöler, los animales podían realizar actos bastante complicados, semejantes a los actos intelectuales, e inclusive denotar ciertas conductas especiales en la resolución de tareas sencillas, con relación a los sonidos que reflejaban el estado emocional de los animales, no era posible determinar la alusión a objetos aislados, de manera que la función de los sonidos afectivos de los antropoides era completamente diferente a las palabras de la lengua humana.

Las ideas anteriores demuestran que el pensamiento desarrollado del hombre tiene dos raíces independientes, una de las cuales penetra profundamente en *la acción práctica* del animal y otra en *el empleo del lenguaje* como medio de comunicación. Esto llevó a Vygotski a plantear que existen formas *preverbales del intelecto visual activo*, lo mismo que formas preintelectuales de las reacciones fónicas emocionales.

Para esclarecer estas ideas, Vygotski retoma ciertos argumentos de Karl Bühler, quien interpretó las manifestaciones de inteligencia práctica del niño, como el pensamiento técnico, que permite no sólo un desarrollo en el uso de los instrumentos, sino también contribuye en la evolución del movimiento sistemático

y la percepción, el cerebro, las manos, por lo que todo el organismo entra en acción.

El sistema de actividad del niño se determina en cada etapa tanto por su grado de desarrollo orgánico, como por su grado de dominio en el uso de los instrumentos. Bühler estableció un principio evolutivo de gran importancia: “los inicios del lenguaje estén precedidos por el pensamiento técnico, y éste comprende la fase inicial del desarrollo cognoscitivo”. (Vygotski, 1979: 42)

Sin embargo, Bühler no establece la integración del lenguaje y el pensamiento práctico en el transcurso del desarrollo, que es una de las ideas centrales de Vygotski, así que recurrió a otros autores. A partir de las ideas de Shapiro y Gerke, Vygotski encuentra puntos importantes en relación con el pensamiento práctico.

Estos autores plantean que el pensamiento práctico en los niños es similar al pensamiento adulto en ciertos aspectos, ya que se da por el efecto de la *imitación* que el niño suele hacer del adulto. Las acciones repetidas del niño “se acumulan unas sobre otras como en una fotografía con varias exposiciones, en donde los rasgos más comunes se hacen patentes y las diferencias se desvanecen. El resultado es un *esquema cristalizado*, un principio de actividad definido” (Vygotski, 1979: 44), pues en el momento en que el niño almacena experiencias, adquiere cada vez más modelos que es capaz de entender.

Shapiro y Gerke no ven en esto una relación del lenguaje con lo social, lo cual se contrapone a la línea de Vygotski, quien sigue subrayando el importante papel que desempeña la experiencia social en el transcurso del desarrollo humano. Toma entonces las ideas de Guillaume y Meyerson, quienes le brindan un nuevo anclaje, pues ellos centran su atención en la importancia de comprender la

actividad práctica de los niños cuando éstos comienzan a hablar. Vygotski centra entonces su interés en describir y determinar el desarrollo de aquellas formas de inteligencia práctica que son específicamente humanas.

En el pasado, se consideraba que tanto el lenguaje como la inteligencia práctica se derivaban de distintos orígenes, y su aparición simultánea se trataba como una consecuencia accidental de factores externos. De igual manera, se había supuesto que la mente del niño contiene todos los estadios del futuro desarrollo intelectual, como una especie de programa de computadora, de manera que sólo era necesario esperar a que el programa se instalara de acuerdo con el crecimiento del niño, así, todas las formas se ajustarían en las diferentes etapas del niño.

Sin embargo, para Vygotski quedó claro que junto a las “formas de desarrollo que siguen ‘líneas puras’, con lo cual aseguran la maduración de una aptitud determinada, existen formas de desarrollo que siguen ‘líneas mixtas’ y son precisamente estas últimas las que obligan a buscar el periodo en que el pensamiento se convierte en verbal y el lenguaje se incluye en la resolución práctica de tareas, con lo cual adquiere nuevas funciones”. (Vygotski, 1993: 455)

A partir de las ideas de Jean Piaget sobre el lenguaje egocéntrico, Vygotski supone que el lenguaje desempeña un papel esencial en la organización de las funciones psicológicas superiores, por lo que intenta exponer la importancia de esta interacción social (el uso del lenguaje) en la transformación de la actividad práctica, ya que “el momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual que da luz a las formas humanas de la inteligencia práctica y abstracta es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas del desarrollo antes completamente independientes, convergen”. (Vygotski, 1979: 48)

En el ser humano a diferencia de los animales, se observa que tan pronto como el lenguaje hace su aparición junto al empleo de signos que se incorporan a cada acción, hay una transformación y organización de acciones de acuerdo con directrices totalmente nuevas, por lo que “el niño antes de dominar su conducta comienza a dominar su entorno con la ayuda del lenguaje”. (Vygotski, 1979: 48)

“Si, como han mostrado una serie de investigadores, la acción práctica del animal y la acción elemental del niño con ayuda de instrumentos tienen su historia, sus etapas de formación y estructura psicológica cambiante” (Vygotski, 1993: 457), la palabra sigue un camino análogo en donde también evoluciona.

La palabra que señala siempre a un objeto aislado y que Vygotski la denomina como atribución de la palabra a un objeto, tiene una función significativa, la cual experimenta fuertes transformaciones durante el crecimiento del niño, pues el significado permite que el objeto en cuestión pase por diversas conexiones y relaciones, lo analiza y lo generaliza.

Lo anterior significa que el niño tiene nuevas relaciones que le llevan a modificar su propia conducta (y le permiten adaptarse a su entorno adquiriendo cada vez más autonomía). En el transcurso del desarrollo esto se convierte en el intelecto; la forma específica de utilizar las herramientas, se convertirá después en la base del trabajo productivo.

Vygotski explica esto más a fondo, tomando como referencia los experimentos de Khöler y Levina, quienes propusieron ciertos problemas prácticos a niños. En la resolución de estas dificultades, los niños no sólo actuaban para alcanzar una meta, sino que también hablaban en el transcurso de la acción; esta conversación surgía espontáneamente y aumentaba o persistía si el experimento se complicaba. En algunos casos, Levina describe cómo el lenguaje también se

presentó en la planificación previa de las acciones, de manera que estos experimentos arrojaron las siguientes proposiciones:

1. Para el niño hablar es importante en el logro de una meta.
2. Cuanto más compleja resulta la acción exigida por la situación y menos directa sea su solución, tanto mayor es la importancia del papel desempeñado por el lenguaje.
3. El niño a diferencia del mono, obra con mucho mayor grado de libertad en la resolución de tareas, pues crea mayores posibilidades de ejecución.
4. Las operaciones prácticas de los niños que ya pueden hablar son menos impulsivas y espontáneas, pues al resolver un problema hace dos cosas: primero, planea como resolver el problema por medio del lenguaje y segundo, lleva a cabo la solución. De manera que el lenguaje no sólo facilita la manipulación efectiva de objetos por parte del niño, sino que también controla su comportamiento.

A partir de estas proposiciones, Vygotski supone que el lenguaje egocéntrico del niño es la base para el lenguaje interior, mientras su forma externa pertenece al lenguaje comunicativo. Existe una conexión entre el lenguaje egocéntrico y el socializado, ya que evidentemente, ambos lenguajes están vinculados por muchas formas transicionales.

Cuando el niño se encuentra solo al realizar una acción, es decir, cuando el adulto no está presente, ocurre un cambio importante en la capacidad del niño, ya que el pequeño no tiene más opción que recurrir a sí mismo. De manera que el lenguaje socializado se interioriza y de este modo adquiere una función

*intrapersonal* además de su uso *interpersonal*; por ejemplo, que los niños resuelvan y organicen sus propias actividades, lo cual los lleva a conseguir aplicar una actitud social para sí mismos.

A decir de Vygotski, “la historia del proceso de *internalización del lenguaje social* es también la historia de la socialización de la inteligencia práctica del niño, por lo que la relación entre el lenguaje y la acción es dinámica en el curso del desarrollo del niño”. (Vygotski, 1979: 52)

El mismo autor señala que otra forma visible para determinar el proceso de internalización se puede constatar en la evolución del dibujo, ya que cuando los niños pequeños realizan un dibujo, sólo le ponen un nombre, o bien determinan ‘que es’ cuando el trabajo ha concluido, ya que necesitan ver para decidir. Pero, a medida que el niño crece, adquiere la capacidad de decidir por adelantado aquello que va a dibujar, de manera que este “desplazamiento del proceso significa un cambio en la función del lenguaje”. (Vygotski, 1979: 52)

En un principio, el lenguaje sigue a las acciones; está provocado y dominado por la actividad (sea ésta el dibujo o inclusive, cantar canciones). Sin embargo, es en los estadios superiores cuando “el lenguaje se desplaza hacia el punto de partida de la actividad, surge una nueva relación entre la palabra y la acción, pues el lenguaje guía, determina y domina el curso de la acción”. (Vygotski, 1979: 53)



Vygotski afirma que una vez que el niño ha aprendido a utilizar de modo efectivo la función planificadora de su lenguaje, su campo psicológico cambia radicalmente, pues la visión del futuro pasa a ser parte integrante de las aproximaciones en su entorno.

### 3.1.1 *Los procesos de internalización y el desarrollo que propicia la música en el niño.*

Desde nuestra perspectiva, otra forma visible para determinar el proceso de internalización se puede constatar en el encuentro y desarrollo de la música en niños pequeños.

Al inicio de este capítulo se mencionó que la adquisición del 'lenguaje musical' se da de manera natural, puesto que nacemos en un mundo sonoro y es en nuestro medio familiar en donde nos vemos expuestos al sonido, ya que en la casa no únicamente se habla, sino que se escucha música, se ven programas de televisión, se escucha la radio, se tienen aparatos u objetos sonoros, se canta, entre otras muchas cosas.

Según las investigaciones de Fridman (1974) y Dowling (1982) con niños pequeños, es en las edades tempranas de 0 a 1 año cuando se da una experimentación melódica y de entonación en el pequeño, ésta se hace evidente cuando el adulto se acerca y le habla al niño, pues al realizar esta acción el niño reacciona con diferentes movimientos a la vez que emite diversos sonidos o balbuceos.

Sus observaciones enmarcaron el hecho de que queden indisolublemente vinculados tanto el lenguaje inicial como el *canturreo musical temprano*<sup>8</sup>, por lo que en este periodo ambos están orientados directamente a la comunicación.

---

<sup>8</sup> El 'canturreo musical temprano' según Ruth Fridman, se refiere a los sonidos cortos emitidos cuando el adulto le canta al niño o le habla con cierta carga afectiva. Esta respuesta que el niño da, es una primera forma de comunicación del pequeño, y durante los primeros meses de su vida, podrá pasar de cortos balbuceos o sonidos, a sonidos más largos o pronunciados, de acuerdo con los estímulos que reciba para hacerlos. Si bien en un inicio este 'canturreo' se compone de sonidos cortos, más adelante el niño podrá ir completando cada vez más el canturreo, de manera que es posible que antes de hablar, el pequeño 'cante'.

Las investigaciones sobre las dinámicas de los primeros balbuceos y los juegos musicales con niños, aclaran los fundamentos rítmico y prosódico del encadenamiento comprensivo en los intercambios expresivos, por lo que el desarrollo del primer año de vida prueba la importancia de los impulsos de la denominada *musicalidad natural*, y muestra cómo la participación compartida en frases expresivas y transformaciones emocionales de juegos vocales o canciones, puede facilitar la imitación de palabras, además del interés por compartir significados o usos convencionales de objetos y acciones.

Pero llegar a cantar una canción completa implica pasar por diversos procesos que son sustentados desde la actividad práctica del niño, pues la emisión de sonidos y balbuceos se da en edades muy tempranas, conformando el trabajo preverbal y prelingüístico del lenguaje, y en la misma línea también marca los inicios de los procesos de musicalización de los sujetos.

Cuando el sujeto adquiere el lenguaje, es decir, cuando el pensamiento se vuelve verbal, el niño entonces, puede reproducir en el canto algunos finales de frases, ciertas sílabas o letras de la canción (aunque no comprenda el significado total de las palabras que canta), pero el canto aún está incompleto, por lo que los niños pequeños muchas veces se guían y ‘cantan’ o completan el canto con movimientos o mímica (pantomima).

No obstante, en la medida de la repetición de la canción y la imitación que el niño realice, de ‘jugar con ella’ (*esquemas cristalizados*), logrará cantar la canción completa, e inclusive podrá comprender diversas palabras desde lo cotidiano.

Al dominar tanto la *estructura rítmica* como los aspectos de afinación, el niño puede cuestionar al adulto sobre el significado de algunas palabras; también puede jugar con la canción cambiándole la letra, inventando finales de frases, alargar las

palabras, cambiar o variar el ritmo, o bien la melodía de éstas, puede inventar sus propias canciones a partir de las que ha escuchado, y por supuesto cantado (proceso de internalización).

Un ejemplo de lo expuesto anteriormente se observó en el Centro Escolar “Hermanos Revueltas”, en donde en una de las observaciones realizadas se nota claramente cómo el grupo de primer año de primaria, juega y aprende una canción en su clase de música.

”Los niños han terminado de escuchar la grabación y la maestra K les pide sentarse, mientras ellos se acomodan en el piso del salón de música. La maestra K comienza a cantar una canción.

*K: (cantando) “Yooo tiré mi gato al agua /gua  
Pero el ga to / to  
No se ahogo /go, go  
Doña Juaaa na /na  
Se asusto /to, to  
De mi gato, mi gato picarón/ron, ron”*

Al parecer, los niños no se saben la canción, pues observan a la maestra en silencio mientras ella canta; al ver esto la maestra K vuelve a cantar una segunda vez, moviendo un poco los brazos y haciendo gestos faciales.

Esta vez, algunos pequeños se integran al canto entre tarareos y palabras 'cortadas', moviendo al mismo tiempo la cabeza, o palmeando; otros niños continúan observando pero cuando la maestra K se acerca a sus lugares, comienzan a cantar un poco, ella se agacha y hace el gesto de poner el oído para escucharlos, así que repiten todos los finales de frases, algunos pocos siguen observando desde su lugar tanto a la maestra como a sus compañeros. En ese momento la maestra se levanta del piso y les dice:

*K: “¿ya escucharon? ... ¿de quién es la canción?”*

Varios de los niños responden al mismo tiempo y casi en gritos:

*A: ¡de un gato!....*

*A: un gato que se cayó al agua....*

Algunos niños comienzan a hacer movimientos como si estuvieran nadando y se ríen entre ellos, la maestra sólo asiente con la cabeza y repite las respuestas de los niños diciendo... “sí, así es.... ¡mira nada más!”.

A: y se ahogó

K: “¡no, no, no se ahogó! ... ¡imagínense al pobre gato! (risas) pero ahora pongamos atención corazones, a ver, a ver corazones”.

La maestra les llama la atención y pone el dedo índice en su boca, al mismo tiempo que emite un ruido marcando el silencio. Los niños comienzan a hacerle caso poco a poco y les dice:

K: “fíjense a ver que pasa...”

Vuelve a cantar por tercera vez la canción, pero ahora en el final de cada frase (en la parte en la que cantan *A - gua /gua o ga to / to*). Ella palmea justamente al cantar las últimas sílabas; al hacer esto los niños se animan, algunos se ríen, otros mueven la cabeza de manera afirmativa. Hacen un poco de ruido pero de manera calmada, es decir, con voz tranquila les dice que lo hagan una vez más como ella, así que cantan una cuarta vez:

“Yooo tire mi gato al a gua /gua

(Aquí aplauden, en las últimas sílabas)

Pero el ga to / to

(Aplauden)

No se aho gó /go, go

(Aplauden en cada sílaba)

Doña Juaaa na /na

(Palmadas)

Se asus tó /to, to

(Palmadas)

De mi gato, mi gato pica ron/ron, ron”

(Palmadas)

Todavía hay algunos niños que no pueden hacer lo que la maestra les pide y aplauden todo el tiempo, de manera que al terminar la canción, la maestra les vuelve a indicar:

K: “muy bien pero ahora fíjense, bien, bien... que no vamos a hacer que los aplausos del final de cada partecita de la canción se escuchen, ¿sí? Miren, lo que vamos a hacer, es ‘aplaudir en silencio’... así, miren...”

Por lo que la maestra canta por quinta vez, lo hace sola y les va mostrando cómo se hace.

K: “Yoo, tiré mi gato al aaa gua, gua”

Cuando llega al final de la frase, hace como si aplaudiera, pero sólo efectúa el movimiento del aplauso sin sonido, los niños la miran entre sorprendidos y divertidos, y antes de que acabe de cantar esta vez la canción, varios de ellos comienzan a hacer los mismos gestos, se miran y se ríen entre ellos.

Y la maestra K les vuelve a decir:

K: “¡Ahh!... ¡pero se deberán hacer como si se aplaudiera, pero no se escucha el aplauso!..¿Eh?.. ¿Listos? Vamos hacerlo ¿eh?”

Y sin mayores indicaciones la maestra vuelve a cantar la canción, por sexta vez, indicando con un gesto de su cabeza que los niños la sigan, al llegar a los finales de las frases la maestra abre mucho los ojos como para indicarles a los niños que los finales no se escuchan, los niños intentan realizar el ejercicio que la maestra les pide, pero no logran hacerlo en las dos primeras frases de la canción, por lo que la maestra K mueve la cabeza negativamente caminando por el círculo que formaron, de manera que todos los niños la puedan ver.

Al llegar a la tercera frase ella hace un gran gesto encogiendo y alargando el cuerpo, y dando una expresión de alerta con su cara; al ver esto, los niños no palmean en el final de la tercera frase, a varios de ellos les da risa el gesto, pero logran contener sus palmadas.

Ahora la miran con más atención para ver qué sigue y ella vuelve a repetir el mismo gesto cuando llegan al siguiente final de frase, así que los niños entienden que no deben de palmean, sino sólo realizar el gesto. Cuando lo hacen, se miran entre ellos sonriendo.

Como finalmente el grupo pudo seguir la indicación de la maestra, ella sin detenerse vuelve a cantar la canción por séptima vez con el gesto marcado. Para este momento la gran mayoría de la clase puede cantar toda la canción:

Todo el grupo: “Yooo tiré mi gato al agua /gua  
(Hacer los gestos de palmadas sin sonido.)

Pero el ga to / to  
(Gesto de palmadas sin sonido)

No se ahogó /go,/ go  
(Palmadas sin sonido)

Doña Juaaa na /na  
(Gestos de palmadas)

Se asustó /to, to  
(Palmadas sin sonido)

De mi gato, de mi gato picarón/ron, ron”  
(Palmadas sin sonido)

Los niños mostraron que les gustó este ejercicio, imitan el movimiento y pueden esperar con una sonrisa el momento en que la maestra hace el gesto para los finales de frases. Se nota que les divierte, pues se ven y se ríen entre ellos. Al mismo tiempo algunos intentan acercarse más a su maestra para ver sus gestos.

Al terminar de cantar, la maestra les dice:

K: “Bien, pero ahora vamos a cantar de manera distinta, no vamos a abrir la boca...” –**hace un gesto cerrando la boca y abriendo mucho los ojos**- “...sino que la música va a estar sonando en nuestra cabecita, ¿sí?” -ella señala su cabeza con el dedo y sigue diciendo:

K: “sí ahora vamos a cantar con la cabecita ¿eh?, no se vale que haya sonido, ¿eh? .... Sino que todo está aquí” (en ese momento toca la cabecita de un niño que está junto a ella) “pero fíjense... lo que sí se va a oír es el final de la canción, cuando cantamos: *A gua/ gua*” – (y para reforzar lo que ha dicho ella palmea en esa parte) “¿vieron?”

Algunos niños afirman con la cabeza, otros parecen distraídos, por lo que vuelve a comentar acercándose a los niños:

K: “así lo vamos a hacer a ver... a ver corazón fíjate cómo, ¿eh?” -cuando dice esto toma la cabeza de uno de los niños que está distraído hablando con otro compañero, para que le preste atención, esto lo hace con sus dos manos sin jalar, simplemente tocando para que la vea- “a ver vamos a poner atención ... así muy bien”.

En ese momento los niños comienzan a cantar la canción.

A: “yo, *tiré mi gato al a gua /gua*” –y vuelven a palmear un poco antes del final.

La maestra no para de momento la canción, sino que la sigue cantando con los niños. Al ver que ellos no siguen la indicación que les dio, vuelve a hacerles muchos gestos moviendo negativamente la cabeza y abriendo mucho los ojos, intentando indicar que en esa parte de la canción no se cantaba.

Al ver que sus gestos no funcionan, decide colocar el dedo índice en la boca y otro en la cabeza, diciéndoles con el gesto en qué lugar tenía que ir la canción en la cabeza. En el resto de la canción, la maestra K estira los brazos, o palmea, al mismo tiempo mueve la cabeza afirmativamente como indicando que ahí sí había sonido; sin embargo, como la mayoría de los niños no logran entender sus indicaciones, termina por detener la canción y les dice:

K: “miren, así” -intenta hacer el gesto, ve a un niño y le dice: “así no se hace, ... a ver véanme un poquito por favor” -pues varios niños estaban volteados – “¡a ver!, mírenme por favor” – alza el volumen de su voz para que la escuchen y varios niños voltean a verla – “miren es así

como lo vamos a hacer” - inmediatamente canta una primera frase y les indica con el gesto de la boca en qué lugar no hay sonido, sólo se mueve la boca 'diciendo en silencio' sin sonido, la letra de la canción, al mismo tiempo se pone el dedo índice sobre la boca moviendo la cabeza, como para indicar dónde no se cantaba y luego haciendo el sonido en la parte que quería, que era justo en los finales de cada frase de la canción. En este momento la mayor parte de los niños guarda silencio y les vuelve a decir: “¿se fijaron?, no cantamos toooooo el tiempo”, –varios niños asienten con la cabeza - “¿sí? Bueno, pues así lo vamos a hacer... ¿listos?”.

A: (todos juntos contestan) “¡sí!”

E: me percató de que *K* no se altera cuando los niños no pueden seguir sus indicaciones, el volumen de su voz no es muy alto e inclusive cuando lo elevó para llamar la atención de los niños, me doy cuenta que la maestra *K* no grita en la clase, sino que opta por indicarles con el cuerpo o con gestos de su cara cómo tienen que hacer lo que ella les pide. De esta manera logra captar la atención de los niños, controlando la disciplina del grupo.

El grupo completo vuelve a cantar la canción por **novena vez**, logrando hacer lo que la maestra *K* había pedido. Ella les dice:

*K*: “al fin,...muy bien” al mismo tiempo asiente con la cabeza.... “ahora siéntense en el piso por favor”

Inmediatamente los niños protestan, pues al parecer estaban muy a gusto cantando. A “¡hoooooo! ¡nooo!” (Dicen todos los niños al mismo tiempo volteando a verla con cara suplicante como para seguir cantando).

La maestra sólo sonríe y me ve, hace un guiño, se acerca al piano y comienza a tocar una melodía...<sup>9</sup>

Para reflexionar sobre la experiencia observada es posible proponer los siguientes puntos:

- Mediante las estrategias y conducción de la actividad (cantar la canción bajo distintas exigencias y condiciones que los niños por fin interpretan adecuadamente, es decir, conforme a la solicitud y las indicaciones de la

---

<sup>9</sup> Fragmento de la observación realizada el día 29 de septiembre de 2004 en la clase de música del Centro Escolar “Hermanos Revueltas”.

maestra) los niños están aprendiendo a dirigir y controlar su atención, la voluntad y con todo junto, el niño logra el control de su actividad, la cual es regulada colectivamente a partir de las orientaciones de la maestra.

- Se produjo un trabajo en grupo sincronizado, en fases ordenadas de intervención y orden de cada participante. Todo este desempeño logrado propicia el desarrollo de la percepción, atención y voluntad a partir de la interconexión de estos procesos.
  
- Al final, el resultado indica que los niños pueden realizar la actividad conforme a las reglas que la maestra enfatizó.

En analogía con la práctica del dibujo, en el caso de la música, el niño comienza imitando lo que el adulto le proporciona, y conforme va adquiriendo más habilidades, él podrá interiorizar, además del ritmo o la melodía de la canción, el sentido de algunas palabras, disfrutando el reto y el juego que se propicia a través de la canción, como se manifiesta en el ejemplo planteado.

Podemos resumir lo planteado por Vygotski en relación con el uso de instrumentos y el símbolo en el desarrollo del niño en los siguientes puntos:

Para Vygotski la capacidad específicamente humana de desarrollar el lenguaje ayuda al niño a proveerse de instrumentos auxiliares en la resolución de tareas difíciles:

- El lenguaje ayuda a controlar las acciones impulsivas.
- El lenguaje asiste en la planeación de la solución antes de la ejecución de la propia conducta.
- Permite dominar y controlar la propia conducta.

- Los signos y las palabras, sirven a los niños en primer lugar y sobre todo, como medio de contacto social con las personas.
- Las funciones cognoscitivas y comunicativas del lenguaje se convierten en la base para una nueva forma superior de actividad en los niños (internalización).
- Los niños, a diferencia de los adultos, reaccionan de modo distinto frente a objetos y personas, pues ellos pueden fundir el lenguaje, 'sincretismo en la percepción'.

Con relación a los puntos que Vygotski determina importantes en el uso de instrumentos y el símbolo en el desarrollo del niño, es posible hacer un paralelismo con relación a la potenciación de varios aspectos en el trabajo propiciado por la canción infantil en los niños de primer año de primaria en la escuela observada:

- La actividad musical que incide en la canción permite acercarnos al niño desde los elementos que le son familiares, como las palabras, y esto hace referencia a situaciones pasadas en la experiencia del sujeto. En el caso de la canción del gato, a ubicar el objeto y referirlo a sí mismo.
- Por medio de las palabras, aunadas a una secuencia sonora y rítmica, el niño puede en primera instancia, contener el cuerpo y poner atención a lo que se le dice, pues el principio de un aprendizaje sobre canciones refiere a la contención corporal y al desarrollo paulatino de la escucha.
- Los gestos y las diversas expresiones ponen 'palabras' ahí donde éstas no están presentes. Si bien la aprehensión de la canción involucra cantar palabras, en ocasiones el gesto sustituye a la palabra. Esta mímica también es parte de un aprendizaje musical: del tiempo, de la altura del sonido, de los ritmos empleados, etc.
- Es notorio observar que no todo el tiempo se usan las palabras para provocar la atención del otro. Con los gestos, las expresiones y la mímica se logra

establecer un contacto musical con los demás, aun sin la presencia del sonido (el canto en silencio).

- La dirección y el control de la actividad musical (en este caso cantar de manera reiterativa con diferentes intenciones) pone de relieve la interconexión de procesos de percepción, atención, voluntad y memoria; procesos que en su conjunto dan pie a apropiarse de la canción de 'El gato'. Parece que repetir una acción para los niños, lleva consigo el proceso de *internalización*.

### 3.2 Desarrollo de la percepción y la atención.



A partir del esclarecimiento del uso de instrumentos y lenguaje desde la teoría de Vygotski, es posible establecer la existencia de 'nuevas' funciones que se interrelacionan en el propio proceso del lenguaje y, por lo tanto, en el propio proceso del desarrollo de la inteligencia. Para Vygotski, tres de estas 'nuevas' funciones son básicas para el desarrollo y estructuración de la persona:

1. La percepción.
2. Las operaciones sensorio-motrices.
3. La atención.

Cada una de estas funciones conforma una parte del sistema dinámico de conducta. Para entenderlas, es necesario dilucidar cómo es que éstas se estructuran con el lenguaje, y cómo es que también se entrelazan con la música. Comencemos con la percepción.

En el escrito *Las conferencias sobre psicología*, Vygotski aborda el tema de la percepción, tomando como punto de partida la oposición entre el enfoque

asociacionista, que la concibe como una cadena de sensaciones interrelacionadas, y las ideas y concepciones de la psicología de la Gestalt, que entiende la percepción como un acto de criterio único e integral.

Estas “dos concepciones condujeron indefectiblemente a un callejón sin salida, pues tanto para los asociacionistas como para los representantes de la psicología de la Gestalt, la percepción no es un proceso que experimente un desarrollo durante la vida y que modifique su estructura durante ese proceso”. (Vygotski, 1993: 466)

Para aclarar las ideas anteriores, Vygotski realizó diversos experimentos en donde el análisis atento de toda la riqueza de hechos de la percepción, mostró sin lugar a dudas la existencia de una evolución en el propio proceso de la percepción, idea totalmente distinta a la simple continuación del desarrollo.

Los experimentos realizados en este ámbito permitieron descubrir ciertas leyes básicas. Por ejemplo, las investigaciones de Binet y Stern señalan que los niños pueden describir láminas de manera diferente según sus estadios de desarrollo. Los niños pequeños pueden describir objetos inconexos y los niños más grandes describen acciones e indican relaciones complejas. Vygotski hace la reproducción del mismo experimento con algunas modificaciones. Les pide a niños de dos años que digan con *pantomima* lo que ven en las láminas; sus resultados confirmaron el hecho de que los niños pudieron percibir las figuras dinámicas del dibujo reproduciéndolas con *pantomima*.

Lo que para Stern fue una característica de las habilidades perceptivas del niño, para Vygotski resultó ser una de las fases del desarrollo lingüístico temprano del infante. Causa de su percepción verbalizada, pues los pequeños no podían expresar con palabras lo que veían, pero sí podían ‘decirlo’ con *pantomima* (con gestos), la cual sustituye a la forma de comunicación verbal del pequeño.

Otra serie de observaciones mostró que cuando el niño necesita rotular las cosas con nombres, no hace sino manifestar una función primaria del lenguaje que liga a los gestos, pues de esta forma puede separar su objeto de la situación global que persigue. Por esto, las primeras palabras de los niños suelen acompañarse con gestos expresivos, compensando así sus dificultades (verbales) de comunicación.

Al poseer un lenguaje, es decir, ya con las palabras, los niños pueden distinguir elementos perceptuales separados, superando así la estructura natural del campo sensorial y formando nuevos órdenes. El niño no solamente percibe el mundo a través de sus ojos, sino que se añaden sus demás sentidos perceptuales y del lenguaje, con lo cual se inicia el camino hacia la interiorización del significado del entorno.

Estas ideas de Vygotski permiten observar que la inmediatez de la percepción 'natural' queda sustituida por un proceso mediato y complejo. Como tal, el lenguaje se convierte entonces en una parte esencial del desarrollo cognoscitivo del niño. A medida que el pequeño se va desarrollando, se permite que los mecanismos intelectuales que se relacionan con el lenguaje adquieran una nueva función, por lo que la percepción verbalizada ya no se limita a etiquetar cosas.

En este nuevo estadio de desarrollo, el lenguaje adopta una función *sintetizadora*<sup>10</sup>, la cual es también instrumental al estructurar formas más complejas de percepción. El lenguaje representa una forma compleja de la percepción, ya que es esencialmente analítico, lo cual significa que existe una interdependencia entre el lenguaje y el pensamiento, de manera que no sólo se ve el mundo con colores y

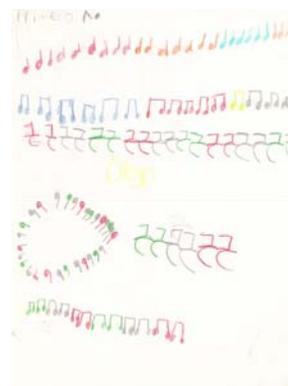
---

<sup>10</sup> La síntesis, como también lo menciona Vygotski es un importante proceso dentro del aprendizaje, pues es justamente el paso que proporciona la interconexión entre lo que se aprende desde lo social, (puesto que para Vygotski el aprender es con la ayuda de los otros) y lo que el propio individuo elabora y que complementa con disciplina y entrenamiento constante. Esto da como resultado diversas formas de acción frente a la resolución de problemas en la vida y en el conocimiento.

formas, sino que también se percibe con sentido y significado, pues toda “percepción humana consiste en percepciones categorizadas más que en percepciones aisladas”. (Vygotski, 1979: 55)

### 3.2.1 *La percepción en la música.*

La percepción ocupa un lugar central en los primeros encuentros del niño con la música, pues los elementos primigenios de la música como el ritmo, el sonido, o las melodías, se ‘perciben’ principalmente a través de la escucha, aunque también intervienen otros sentidos como la vista o el tacto, en alternancia con el movimiento.



Tanto el lenguaje hablado como el lenguaje musical tienen un paralelismo en la génesis de la percepción del sonido y el ritmo. Ésta se manifiesta por medio de los ruidos y balbuceos que hace el niño. Es necesario entender que la percepción de diversos sonidos, líneas melódicas o ritmos se dan desde temprana edad, inclusive desde el útero materno.

Hasta el momento, las diversas investigaciones que se han hecho en esta área indican que el niño pequeño puede tener un margen mayor de apertura hacia nuevos aprendizajes; parece que la música es una herramienta útil en el proceso de formación y estructuración del desarrollo del individuo desde las etapas más primitivas, desde la propia concepción del ser humano.

La música estimula el desarrollo del cerebro y su estructura, facilitando el establecimiento de la red neuronal lo que permite mejorar la función cerebral. Algunos investigadores como Tomatis (1987) Don Campbell (1998) Ostrander (2000), entre otros, afirman que la música sensibiliza al cerebro para aumentar y

mejorar las formas del pensamiento, de manera que es recomendable que el entrenamiento musical se de a la edad más temprana posible, ya que se estarán estimulando continuamente las diversas habilidades de los niños.

Las observaciones hechas desde la concepción hasta el nacimiento, revelan que existe un comportamiento continuo y evolutivo del bebé por nacer, en niveles como el sensorial, el motor, el emocional y el cognitivo, en donde se afirma que el feto es sensible al estímulo musical.

Al respecto Renné Guindi (1998) menciona que los cinco sentidos del bebé por nacer empiezan a desarrollarse poco a poco desde la vida intrauterina, y en lo que respecta a la audición “a pesar de las barreras que el bebé por nacer tiene del mundo exterior, es decir, el líquido amniótico, las membranas embriónicas, el útero y el abdomen materno, el feto vive rodeado de un estimulante complejo de sonidos y vibraciones. La música, los sonidos y las voces, llegan al bebé sin ninguna distorsión”. (Guindi, 1998: 3)

La sensibilidad musical observada atañe a varios parámetros sonoros, como la respuesta a la altura, el timbre, la intensidad y la duración, (principales componentes de la música) proporcionando al feto que es sometido a la escucha musical la capacidad de memorizar ciertas características de los sonidos. Se sabe que “el recién nacido de 2 a 4 días prefiere oír los sonidos a los que ha estado expuesto en el estadio fetal ya que puede distinguir las voces, los ruidos, la música que escucha y así mostrar sus preferencias por medio de movimientos realizados con sus extremidades”. (Lorraine H. Newman, 2005:46)

“El recién nacido, al escuchar la música que escuchó prenatalmente, come más, duerme más, y llora menos porque se crearon vínculos afectivos poderosos y positivos, a través del amor y la música. (Lorraine H. Newman, 2005: 59)

Desde que nace, el niño está envuelto por el lenguaje hablado de su familia y los estímulos de su medio. Así aprende a hablar, a expresarse, a desarrollar su vocabulario, etc. Del mismo modo ocurre con la música; si en la casa existe un ambiente musical, el niño podrá integrarlo como otra forma de expresión y comunicación, a manera de una expresión natural de sentimientos, o bien como una fuente de estimulación.

El lenguaje y la música convergen en un refuerzo por el desarrollo pleno de las potencialidades del pequeño. En este sentido, Edgar Willems señala que el orden de la percepción de los elementos que capta el niño, inician por la atención al fenómeno sonoro, el cual es el punto de partida de los esfuerzos pedagógicos.

Posteriormente el sonido se asociará con otros factores: “ritmo y sonido se unirán en el canto, (de forma que) el oído musical, la imaginación sonora y su consecuencia directa: la melodía, deben constituir los elementos básicos, el centro del desarrollo musical”. (Willems, 1969: 20)

Willems abogaba por una preparación auditiva, pues sólo la verdadera cultura musical daría al alumno la posibilidad de seguir con un oído comprensivo (no sólo la música occidental, sino todas las producciones modernas y exóticas). La importancia de contar con esta preparación auditiva radica en que el fenómeno musical puede ser comprensible y accesible tanto para niños dotados como para los menos dotados, puesto que el niño, a diferencia del adulto, reacciona mejor desde el punto de vista sensorial.

Es el desarrollo de esta ‘escucha’ lo que generará en un primer momento experiencias o vivencias, iniciando por la percepción, haciendo un recorrido hacia

una internalización<sup>11</sup> del fenómeno sonoro, lo cual posteriormente construirá o representará el proceso de conceptualización de dicho fenómeno. Es decir, ir de cúmulos desorganizados, pasando por distintos complejos, a los conceptos académicos.

La explicación a grandes rasgos de este proceso, involucraría desde el hecho de que el niño perciba la canción, escuche su ritmo, su melodía, sus diferentes alturas, matices etc., para pasar a imitar la canción, jugar con ella, hasta aprender a cantarla de manera completa. Continuaría con preguntar los significados sobre las palabras que contiene 'esa' canción y, más adelante, será el propio pequeño quien podrá hacer una serie de 'variaciones' sobre la canción aprendida.

El proceso de conceptualización musical, a diferencia de otros procesos, requiere de forma imprescindible de la instrucción, pero si ésta no ocurre, el lenguaje musical está sustentando otros procesos conceptuales, afectivos y semióticos.

Hay distintas maneras de ver en concreto diversas formas de la percepción musical en el niño, pues si bien cuando es pequeño no puede cantar una canción porque no posee un repertorio lingüístico completo, emplea gestos; éstos constituyen una de las primeras formas de acercamiento a la canción, pues con el gesto el niño 'canta' la canción.

Al tener mayor edad y por ende mayor habilidad lingüística, la mímica refuerza el aprendizaje de las letras de los versos o rimas que componen las

---

<sup>11</sup> Recordemos que repetir una acción para los niños, parece llevar consigo el proceso de internalización (el cual a su vez depende de las relaciones interindividuales), que se refiere a adquirir, apropiarse de algo, formando parte de la estructura cognitiva del lenguaje y afectiva del sujeto.

canciones y da sentido al texto que se canta. El gesto invita al juego y a la recreación, y lo que no se puede emitir con sonido, tiene su 'canto' con las manos, el movimiento y los gestos.

Una de las particularidades de la música frente a otras artes es la supremacía del desarrollo del sentido auditivo, que si bien en casos como la danza podría parecer similar, su diferencia radica en la propia práctica. La danza usa la música para conseguir el fin, en la música el sonido es el propio fin.

Willems insiste en que la preparación auditiva que debe poseer el sujeto requiere la participación de tres campos diferentes:

1. El primero, referido a la sensorialidad auditiva, que se refiere a la percepción y discriminación del sonido, a poder percibir alteraciones en la altura, timbre, melodía, ritmo o armonía de sonidos diversos de una obra o una canción etc.; pues aunque mucha gente puede escuchar, existe también una *falta de oído* o bien, una carencia de *sensorialidad musical* en muchas personas. "Si bien la sensorialidad auditiva no constituye por sí misma la musicalidad, es sin embargo una de sus condiciones esenciales". (Willems, 2001: 34)
2. El segundo se refiere a la sensibilidad afectivo-auditiva. No se puede partir de únicamente distinguir sonidos, cantar canciones o ejecutar instrumentalmente sin involucrar las emociones, los gustos, las sensaciones etc. El sonido ejerce por su naturaleza, una gran influencia sobre nuestra emotividad. Esto es algo muy usado en la pedagogía musical: el atractivo del sonido introduce al niño en el campo de la afectividad auditiva "...el amor al sonido es la mejor introducción al amor a la música. Repetimos: la mejor, porque para el niño existen, por ejemplo en las canciones, otros

atractivos como el sentido de las palabras o la alegría de cantar (el placer orgánico vocal)". (Willems, 2001: 35)

3. La inteligencia auditiva, con la cual se pretende acercar al niño a la musicalidad tendiendo las bases necesarias, pues el oído está preparado tanto para el disfrute de la música (cualquier tipo, cualquier época) como para el estudio del solfeo o de un instrumento si se desea.

En relación con la percepción y a la atención, dentro de las actividades en el grupo de primer grado de la clase de música de la escuela "Hermanos Revueltas" se realizan diferentes actividades que tienen que ver con el canto y la escucha. Es el caso del ejemplo expuesto a continuación.

En este segundo momento de la clase, al tercer intento de cantar "Pin pee", los niños ya se encuentran más tranquilos, no se empujan entre sí y logran cantarla mucho mejor, por lo que la maestra les dice:

*K*: "Muy bien, ¿ya ven como si podemos hacer entre todos mucho más fuerte? Bien, me gustó, me gustó... ahora, otra vez nos vamos a sentar ¿sí? Bien, todos en círculo"

A los niños les agrada esta indicación, pues hacen comentarios como "al fin" y "¡Oooh!", pero no de manera molesta, sino suena más bien aliviada, por poderse sentar y pasar a otra cosa.

Se sientan rápido y la maestra *B* aprovecha para acomodar y separar sobre todo a los niños que están platicando mucho. Al mismo tiempo, la maestra *K* se vuelve a acercar a uno de los armarios, de donde saca varios tubos de diferentes tamaños como de pvc; éstos no son muy gruesos y de color azul.

Entonces la maestra *K* saca dos tubos, uno largo y otro corto, golpea con el largo en el piso, los niños inmediatamente voltean sorprendidos por el sonido que escucharon. La maestra entonces sin decir nada golpea el tubo largo en el brazo y el tubo corto en una pierna, los niños están muy sorprendidos del sonido que emiten los tubos, sonrían y sólo se escucha que contienen la respiración cuando los tubos emiten sonido.

La maestra *K* comienza a jugar con los tubos y pega en el piso, luego pega en una mesa, pega en el banco del piano, nuevamente en su pie y al fin en su cabeza, lo cual le da

mucha risa a todos los niños. Cuando se calman, le pega a otro en el brazo y éste queda muy sorprendido por el sonido, entonces se sienta y la maestra dice

K: “miren, lo que tengo aquí son unos tubos que hacen sonido, yo les puedo pegar en cualquier parte y hacen sonido... así miren” (indicándoles con un gesto que escucharan).

Y golpea nuevamente con el tubo grande y el pequeño en el piso e interrumpe.

K: “Pero ¡fíjense muy bien! ¿Los dos tubos suenan igual?”.

Muchos niños contestan al mismo tiempo y con voz fuerte

A: “¡no, no suenan igual!”

A: “¡No!”

A: “¡son diferentes!”

A: “¡suenan distinto maestra!

La maestra K asiente con la cabeza y les dice que sí son diferentes, pero que escuchen ahora para ver qué pasa. Así que le da el tubo más corto a un niño y le pide que lo toque, que dé un golpe o varios golpes como ella le pida en el piso, Así tocan por turnos, la maestra K primero y el alumno después. El niño imita lo que la maestra hace; esto lo repiten varias veces, entonces se voltea hacia el niño y le pregunta:

K: ¿Se oye lo mismo, o se oyen sonidos diferentes?

El niño contesta: “no, no suenan igual, uno es corto y otro largo porque el mío es corto y el tuyo es largo, y no se oyen igual”.

K: “¡ah!, ¿así que se oyen sonidos cortos y largos?, ¿sí, están de acuerdo todos?”

La mayoría de los niños dice que sí, entonces la maestra dice

K: “miren, vamos a ver otra vez cómo suenan. A ver S, préstame el tubo corto otra vez. (El niño le entrega el tubo y pregunta) ¿Alguien me puede decir como suenan?” Diciendo esto, vuelve a tocar en el piso con los dos tubos.

Un niño levanta la mano y dice

A: “Este suena como si te electrocutaras”.

Todos se ríen y algunos niños se mueven como si se electrocutaran, la maestra vuelve a levantar la voz y dice

K: “A ver, a ver, ¿será que suene a que te electrocutas?”

Los niños ríen y ella dice

K: “A ver, vamos a oír otra vez, paren oreja” – y vuelve a tocar los tubos al piso y espera a ver qué dicen los niños, y vuelve a preguntar “¿a ver a qué suenan?”

A: “suena como que te dan aquí” (y señala al espacio)

K: “¿Cómo que suena como que te dan aquí?”

El niño que contestó se muestra apenado y ya no contesta más, entonces vuelve a preguntar

K: “¿quien me quiere decir como suenan?”

A: “¡uno suena más fuerte y otro más quedito!”

*K* “¿¡Sí te parece que uno suena más fuerte y otro más quedito!? Bueno..., voy a tocar los dos tubos con la misma fuerza a ver qué pasa ¿listos?”

Entonces la maestra vuelve a tocar los tubos con la misma fuerza y otro niño contesta

*A*: “suena como una trompeta”.

La maestra vuelve a decir

*K*: “mhm... ¿Será que suene como una trompeta? A ver, mejor vamos a relacionarlo con los animales... Fíjense ¿cuál sería la diferencia entre este sonido y este otro? ¿A qué animal se parecería?”

Una niña levanta la mano y la maestra dice: “sí, dime corazón”.

*A*: “suena como a dos elefantes,” -señala con la manos- “un elefante grande” -abre los brazos- “y un elefante chiquito” -cierra los brazos-.

*K*: “Bien., podría ser que suene a dos elefantes, a un elefante grande y a un elefante chiquito, ahora díganme ¿suenan los dos o solo uno?” -y diciendo esto comienza a tocar una vez más los tubos en el piso, así que varios niños contestan al mismo tiempo.

*A*: “¡Los dos!”

*A*: “¡Es como si trabajaran juntos!”

*K*: “¡aja, se oyen los dos juntos!” -Varios niños comienzan a moverse como elefantes, así que la maestra les llama la atención -“¡hey, hey; vamos a poner atención, ... fíjense, también los tubos los puedo escuchar así” -diciendo esto se coloca un tubo en el oído- “se oyen diferentes, ¿quieren escucharlos?”

*A*: ¡Sííí!

Así que la maestra le da a cada niño un tubo para que puedan escuchar; al recibirlos, los niños los tocan en el piso o en el cuerpo.

*K*: “¡Fíjense muy bien, vamos a escuchar cómo suenan los tubos cuando los ponemos en el oído!”.

Los niños se colocan los tubos en el oído y uno de ellos contesta.

*A*: “Se oye como que vas en el tiempo”.

La maestra *K* vuelve a decir: “aja, se oye como si estuviéramos en el tiempo y ahora vamos a ponerlo en el otro oído a ver qué pasa.” -Hacen la acción y vuelve a decir: “ahora voy a hablar con mi compañero suavcito por el tubo, y escuchen”.

Esto les da mucha risa a los niños, quienes hablan con sus compañeros en esta forma. Algunos intentan gritar por el tubo pero la maestra *B* les pide que tengan mucho cuidado, porque se pueden lastimar. Al ver esto, la maestra *K* también les dice que es hablado no gritado, mientras ella continúa hablando con otros niños a través del tubo. A los niños les parece muy divertido hacer esto. Esta actividad dura aproximadamente unos dos minutos y luego la maestra les pide a los niños que toquen con su tubo en el piso. Ambas maestras se levantan de su lugar y les piden a los niños que toquen el tubo en el piso, luego la maestra *K* cambia el movimiento al brazo y les dice:

*K*: “¡hey, hey ¡atentos porque yo ya cambié ¡miren!”.

Y les muestra dónde está golpeando, los niños la observan y cambian su movimiento. Entonces la maestra *K* vuelve a cambiar y ahora toca en las piernas, los niños la imitan; cambia nuevamente a la cabeza. Esto les da mucha risa pero también imitan este movimiento y vuelve a cambiar al otro brazo, entonces la maestra *K* se dirige hacia la grabadora y comienza a escucharse música; la maestra les dice:

*K*: “corazones, vamos a marcar el ritmo, así conmigo, como yo lo hago”.

Los niños entonces la comienzan a imitar, algunos de ellos aparte de hacer que el tubo suene, mueven el cuerpo, al mismo tiempo que marcan el golpe, sintiendo el pulso.

Así que ahora, el golpe se da sintiendo el pulso de la pieza que escuchan, la maestra cambia de brazo a pie y los niños la siguen, luego vuelve a cambiar a cabeza, a rodillas, a espalda, a piernas y finalmente a piso. En todo este trabajo los niños siguen imitando su movimiento y marcan como les pide.

La maestra *K* ve su reloj y dice: “¡oh, oh! Creo que nos pasamos un poco de tiempo... muy bien niños nos levantamos y dejamos uno por uno nuestros tubos en la bolsa y nos vamos a formar ¿listos? ... bien, vamos a hacerlo”.

Enseguida, la maestra toma la bolsa en donde estaban los tubos y cada uno de los niños deposita el suyo, ya hay mucho ruido en clase y la maestra *B* toma sus cuadernos y se acerca a la puerta, ahí va formando a los niños. Cuando éstos terminan de guardar los tubos y ya están formados la maestra *B* les dice:

*B*: “A ver chicos ¿cómo se dice?”

Y todos los niños responden en coro

*A*: “gracias maestra”

*B*: “gracias maestra nos vemos la siguiente clase”

*K*: “de nada y nos vemos la siguiente semana ¿eh?, hasta luego”

Varios niños se salen de la formación y le dan un beso, después regresan a formarse y finalmente se van a su grupo.

En relación con esta actividad, es posible observar que el nivel de percepción y atención era intenso; los niños participaron casi todos de muy buena manera y con distintas ideas acerca de los sonidos escuchados. En esta dinámica fue posible centrar la atención grupal, al mismo tiempo que buscar posibilidades sonoras para los tubos.

Distintos pedagogos musicales insisten en la importancia de la escucha para determinar ‘lo que es’ y ‘cómo es’ el sonido. La escucha sin buena percepción y

atención rinde pocos frutos, pero alternada provee de mucha riqueza el trabajo educativo - musical.

### ***3.3 Percepción y acción motriz.***



Vygotski estableció una relación entre la percepción y la acción motriz en niños pequeños, pues consideraba que durante las primeras etapas de desarrollo, el proceso de la percepción “actúa al unísono con el movimiento y constituye un complejo sensomotor único, y a medida que avanza el desarrollo supera esa relación y entra en conexión con otros procesos más complejos, incluidos los verbales”. (Vygotski, 1993: 466)

Para explicar esto, Vygotski realizó experimentos en los que pedía al niño que tocara unas teclas que contenían un estímulo visual que debía de identificarse. Esto representó un problema al complicarse la tarea. Sin embargo, a partir de este estudio se pudo determinar que todo el proceso de selección del niño es externo y se halla centrado en la esfera motriz; es decir, el niño realiza su selección mientras lleva a cabo los movimientos de la acción, lo que permite ver que esta acción se asemeja más a una selección aplazada entre sus propios movimientos.

Aquí existe una diferencia con el adulto, pues éste puede tomar una decisión interna y luego realiza la elección ejecutando un movimiento único. En el niño no es así, él está lleno de tentativas difusas que se interrumpen. Comencemos con que el pequeño no elige el estímulo (la tecla necesaria) como punto de partida para el movimiento siguiente, sino que escoge el movimiento utilizando la instrucción como guía para verificar los resultados.

Él resuelve su elección a través del movimiento, y cuando elige un nuevo objeto, su mano se mueve obedeciendo hacia ese centro a la par que los ojos. Así, el movimiento no se halla en absoluto separado de la percepción, pues los procesos coinciden de modo casi idéntico.

En un segundo experimento, Vygotski utilizó signos auxiliares en las teclas que arrojaron nuevos datos, pues con este elemento se destruye la fusión del campo sensorial y el sistema motor, posibilitando así nuevas formas de conducta, ya que al poner un signo en la tecla, el niño pone atención a la señal auxiliar para encontrar las teclas y no exhibe impulsos motores inseguros. Esto crea una 'barrera funcional', pues el niño trata de establecer una conexión entre el estímulo y el signo auxiliar correspondiente.

“El empleo de signos auxiliares destruye la fusión del campo sensorial y el sistema motor, posibilitando así nuevas formas de conducta” (Vygotski, 1979: 62)  
“El sistema de signos reestructura todo el proceso psicológico y capacita al niño para dominar sus movimientos. Al mismo tiempo, reconstruye el proceso selectivo sobre una base totalmente nueva” (Vygotski, 1979: 63)

De manera que “sólo la variación de las relaciones interfuncionales de la percepción o la inclusión de esta última en nuevos sistemas puede explicar fenómenos tales como la constancia, la ortoscopia, la diferenciación y la atribución, la concienciación y la movilidad de las imágenes de la percepción.” (Vygotski, 1993: 466)

De las observaciones realizadas en el Centro Escolar “Hermanos Revueltas”, se pudieron encontrar algunas semejanzas con respecto a la acción motora, ya que el movimiento es básico para el trabajo musical. Es indispensable para sentir algunos elementos de la música tales como el ritmo, el espacio, la posibilidad de

‘sentir’ la altura de los sonidos, o bien, realizar el toque de instrumentos de percusión y teclas.

En la actividad propuesta, la maestra *K* continúa con la grabación por un momento más, pero al no ver los resultado que ella quería lograr con el grupo, les da la indicación de que se acuesten en el piso.

*K*: “Bien, vamos a acostarnos en el piso... a ver chicos, vamos a acostarnos en el piso... –se dirige a una niña- “a ver corazón, al piso. Así, muy bien”.

Le dice al momento que la acuesta. Luego se levanta y *K* se acerca a la grabadora, pone un cassette y la enciende, entonces comienza a escucharse, la obra “Intermezzo” de Manuel M. Ponce, después voltea hacia donde están otros niños y se acerca a varios de ellos para que puedan acostarse, al tiempo que les dice:

*K*: “vamos a descansar, nos acostamos y cerramos la boquita, a ver Irving cerramos la boquita” –se acerca al niño y le toca la espalda como dándole un masaje, después se acerca a otros niños y les toca la cabeza o la espalda diciéndoles que tienen que descansar.

De frente a ella, se encuentra la maestra *B*, quien también se acerca a varios chicos y les pide que se callen y que se recuesten.

A los niños les cuesta mucho trabajo acostarse, de hecho varios de ellos levantan el torso o se acercan a otros compañeros y se acuestan en su espalda. Las maestras les indican que se acuesten en otro espacio, para que no se molesten, y no es sino hasta casi el final de la grabación cuando al fin los niños están acostados y en silencio.

La maestra *K* baja el volumen de la melodía que escuchan y deja transcurrir unos momentos más como para ver qué pasa y le comenta a la maestra *B*

*K*: “ahora si que están muy inquietos, trajeron mucha pila” -al decir esto mueve la cabeza negativamente y abre mucho los ojos, al tiempo que le sonrío a la otra maestra; *B* asiente con la cabeza y le dice: “sí, ahora sí”.

Ya sin tanto ruido, la maestra *K* para la grabación y les pide a los niños que se levanten.

*K*: “a ver chicos nos vamos a parar y vamos a hacer una rueda grande, muy bien, vamos. Vamos, de pie... todos nos paramos”.

Varios niños se levantan en el momento que la maestra les dice, otros, que justamente son los que han platicado más en clase, son un poco más renuentes para levantarse y comenzar a hacer la rueda, así que la maestra *B* vuelve a ir a sus lugares, les toca la espalda y les pide que se paren y que se formen en la rueda, así que esta actividad tarda un poco en estar lista para comenzar.

Cuando ya tienen a los niños preparados en el círculo, la maestra *K* comienza a cantar:

*K*: (Cantando) “*Pin pe, Pin pe, Pin pe se quebró una pierna.*

*Pin pe, Pin pe, Pin pe se quebró el pie.*

*¡Ay que bien que baila con una pierna!*

*¡Ay que bien que baila con un solo pie!*

La maestra *K* presenta esta canción con movimientos, primero les pide que se tomen de las manos y después en las primeras frases mueve el pie derecho hacia el frente, marcando el pulso. Cuando la melodía cambia también la maestra cambia de pie, todo el tiempo están tomados de las manos. No da ninguna indicación, sólo muestra cómo hacerlo.

Los niños al inicio la observan, al parecer no se saben la canción, algunos mueven su cabeza, otros balancean sus pies de un lado a otro marcando el pulso de la canción y solamente unos pocos se animan a repetir los finales de esta canción; otros no se mueven ni cantan.

La maestra hace un gesto con su mano, una señal para que todos los alumnos canten, así que comienzan a cantar muy bajo y de manera insegura. No se escucha lo que cantan, por lo que la maestra les dice:

*K*: “¡uuy! Casi no se escucha nada” -se voltea hacia la maestra *B* y le pregunta: “¿tú escuchas algo maestra?” -ella responde que nada, *B*: “no se oye casi nada”. Entonces voltea a verme y me pregunta: “¿y tú maestra... los alcanzas a escuchar?”

*E*: yo sonrío y hago un gesto negativo con la cabeza.

Por lo que se voltea a ver a los niños y les comenta:

*K*: “¿Ya ven? Ni siquiera las maestras que están aquí, muy cerquita de ustedes los alcanzan a escuchar, y yo me pregunto si ustedes mismos se escuchan”

Esto les causa mucha risa a los niños, entonces la maestra *K* les pide que canten con más ganas, con fuerza porque “parecen viejitos”.

Este comentario hace explotar nuevamente las risas de los niños en la clase.

*K*: “bien, ahora lo vamos a volver a hacer con más ganas ¿eh?”.

Así que la maestra nuevamente canta:

*Pin pe, Pin pe, Pin pe se quebró una pierna.*

*Pin pe, Pin pe, Pin pe se quebró el pie*

*¡Ay qué bien que baila con una pierna!*

*¡Ay qué bien que baila con un solo pie!*

Esta vez sale un poco mejor, aunque aún hay algunos chicos que parece que no se deciden a cantar la canción completa, aunque sí realizan todos los movimientos al

tiempo que marca la letra de la canción. La maestra les pide cantar en silencio, es decir, mover la boca 'cantando' la canción al tiempo que hacen los movimientos para recordar mejor la letra.

Los niños vuelven a hacer lo que la maestra les indica y cantan en silencio.

*Pin pe, Pin pe, Pin pe se quebró una pierna.*

*Pin pe, Pin pe, Pin pe se quebró el pie*

*¡Ay qué bien que baila con una pierna!*

*¡Ay qué bien que baila con un solo pie!*

Esto les da risa, y a lo largo de la canción se miran unos a otros con enorme gusto. Sin mayor indicación, la maestra vuelve a cantar la canción con el movimiento, y esta vez sí la siguen.

*Pin pe, Pin pe, Pin pe se quebró una pierna.*

*Pin pe, Pin pe, Pin pe se quebró el pie*

*¡Ay qué bien que baila con una pierna!*

*¡Ay qué bien que baila con un solo pie!*

Al final la maestra les dice: “¿Qué les pareció? ... ¿Les gustó?”

Muchos niños se acercan a ella y le dicen que sí, que está divertida, a lo que ella dice

K: “pues también me gustó y como ya nos salió muy bien, vamos a hacer otra cosa”

De los datos obtenidos en esta observación es posible determinar algunos aspectos:

- Existe un vínculo entre el movimiento y el sonido, muy claro, pues la letra de la canción si bien indica al niño que hacer en otro sentido también le 'acompaña' para que de manera 'natural' realice las indicaciones que el profesor le ha pedido.
- Si se carece del movimiento es más difícil 'aprenderse' la letra de la canción y por lo tanto es más fácil que el niño se distraiga.
- Movimiento, letra, y música constituyen un sistema de signos que le permiten al niño dominar sus movimientos. Con la posibilidad de emitir una respuesta sobre una base totalmente nueva, (la canción aprendida y 'jugada')

### 3.4 La Atención.

Para Vygotski, la atención es una de las principales funciones de la estructura psicológica, y varios estudios señalan que la capacidad o incapacidad de dirigir la propia atención es determinante en el éxito o fracaso de cualquier operación práctica.



Con la ayuda de las palabras, “el niño comienza a dominar su atención creando nuevos centros estructurales en la situación percibida” (Vygotski, 1979: 63). También puede, con la ayuda del lenguaje, crear un campo temporal que reorganiza su campo visual y espacial, que para él es tan real y perceptible como el campo visual.

El niño que domina el lenguaje, tiene la capacidad de dirigir su atención de un modo dinámico. Puede captar cambios en su situación inmediata desde actividades que realizó en el pasado, o es capaz de actuar en el presente desde el punto de vista del futuro.

El campo de atención del niño abarca no sólo uno, sino todos los campos perceptivos potenciales que forman estructuras dinámicas y sucesivas. Esta transición se logra “a través de la reconstrucción de las actividades separadas que son parte de las operaciones necesarias, cuando ello sucede, podemos decir que el campo de atención se ha alejado del campo perceptivo y se ha desarrollado, al igual que un componente de una serie dinámica de actividades psicológicas”. (Vygotski, 1979: 64)

La atención es un factor indispensable para el trabajo musical, pues es necesario que el niño pueda concentrarse para desarrollar su sensibilidad auditiva. Sin la atención necesaria, es común que lo que se tenga una falta de oído, la cual más adelante limita el proceso de musicalización del niño.

La atención no únicamente se puede plantear como una forma de comportamiento del alumno en la clase, sino como el factor que le permite entender el fenómeno musical que se esté llevando a cabo en ese momento.

Reflexionemos sobre el fragmento de una observación en la clase de música realizada en el Centro Escolar “Hermanos Revueltas”.

Terminada la actividad, la maestra K se dirige al piano, intenta abrirlo y una de las puertas se cierra, por lo que la maestra de grupo le acerca una silla para detener la puerta. Al mismo tiempo que coloca el banco para sentarse, los niños la observan y no platican tanto. De hecho dejan de hablar cuando la maestra K comienza a tocar una melodía.

Al escuchar la pieza en el piano, varios niños se ven entre sí y otros comienza a hacer movimientos girando las manos al frente como si fueran pequeños molinos; pero al cambiar la melodía, dan varias palmadas. Al inicio lo hacen con movimientos diferidos que no son exactos con la melodía, pero poco a poco el movimiento es cada vez más preciso, sobre todo porque observan cómo lo hace también su maestra de grupo (B).

Al terminar la melodía, la maestra K les dice al grupo  
K: “ahora con cabeza adelante y atrás”.

Los niños escuchan la melodía por segunda vez y ejecutan el movimiento que la profesora de música les pide; nadie platica, más bien se sonríen un poco con los compañeros que están frente de ellos, así que hacen el movimiento que se les pidió en una en una parte de la melodía y vuelven a aplaudir cuando ésta cambia.

Nuevamente termina la pieza y la maestra K sólo indica desde el piano:  
K: “hombros adelante y atrás”

Después de indicar esto, inmediatamente vuelve a tocar por tercera vez; los niños siguen la misma dinámica marcando ahora el movimiento de los hombros en la primera parte de la melodía y palmean cuando ésta cambia.

Al parecer es una melodía ya conocida, pues los niños reconocen muy bien el momento en el que cambia la primera melodía a la segunda, pues es una canción que tiene dos partes (a y b). Además, la maestra sólo les da indicaciones al inicio de la obra y los chicos 'saben', es decir, sienten cuándo hay que hacer los 'molinitos' o los movimientos indicados y cuándo se palmea. También la maestra de grupo reconoce la canción, pues ella ejecuta en forma precisa los movimientos y se acerca a los niños para mostrarles los movimientos.

La maestra concluye el ejercicio y dice:

K: "muy bien, ahora vamos a hacer otra cosa"<sup>12</sup>

Esta observación nos permite aclarar en primera instancia la atención a la indicación del docente, pero también la atención al propio fenómeno sonoro, pues es necesario percatarse de los cambios auditivos en la música para continuar con la actividad musical propuesta, de manera que la secuencia sonora promueve el reconocimiento 'aural' de la obra musical, y con esto es posible hacer los diferentes movimientos corporales de acuerdo con la melodía que presenta la obra.

De aquí la importancia de la atención dentro del trabajo musical, pues ésta permite reconocer con mayor efectividad el fenómeno sonoro y responder a las indicaciones dadas por la docente, quien propicia no sólo la escucha, sino que intenta que ésta sea una escucha activa.

La posibilidad de combinar elementos de los campos visuales presentes y pasados en un solo campo de atención, conduce a una reconstrucción básica de otra función vital en el individuo: *la memoria*. Según Vygotski, "A través de formulaciones verbales de situaciones y actividades pasadas, el niño se libera de las limitaciones del recuerdo directo y es capaz de *sintetizar el pasado y el presente*

---

<sup>12</sup> Fragmento de la observación realizada el día 6 de octubre de 2004 en la clase de música del Centro Escolar "Hermanos Revueltas".

*para seguir sus propósitos*". (Vygotski, 1979: 64, cursivas nuestras) La memoria del niño no sólo permite que los recuerdos del pasado sean válidos, sino que acaba convirtiéndose en un "nuevo método de unir elementos de la experiencia pasada con el presente". (Vygotski, 1979: 64) Por supuesto, este proceso se ve ayudado por el lenguaje.

### 3.5 Memoria y pensamiento.



Vygotski se contrapone a las diferentes teorías existentes de su tiempo, por lo que el camino que sigue sobre la memoria en la edad infantil es análogo a la de sus anteriores análisis. Propone seguir "el camino del desarrollo consecuente del proceso en que la memoria interviene en nuevas relaciones interfuncionales, incorporándose a la actividad del lenguaje y elaborando al mismo tiempo nuevos sistemas funcionales". (Vygotski, 1993: 466)

Vygotski propone que el análisis realizado sobre la inteligencia práctica puede dar una mirada distinta sobre el origen, desarrollo y conexión de la memoria y el pensamiento dentro del proceso de avance del sujeto.

Sus diversos experimentos permitieron describir lo que él denominó las 'leyes básicas' que caracterizan la estructura y desarrollo de las operaciones con signos en el niño. Esta propuesta revolucionó las ideas que se tenían sobre la memoria, a la que se le asignó un lugar indispensable en la explicación de los cambios que introduce la presencia de los signos dentro de las funciones psicológicas básicas.

*a) Orígenes sociales de la memoria indirecta (memoria mediata).*

Para Vygotski, existen dos tipos de memoria en los individuos: el primero se refiere la memoria con que cuentan las personas analfabetas. Ésta se caracteriza por la “impresión inmediata de las cosas, por la retención de experiencias actuales como base de las huellas mnémicas” (Vygotski, 1979: 68)

Vygotski la denomina “memoria natural”, ya que está muy cercana a la percepción porque surge a partir de la influencia directa de los estímulos externos, por lo que este proceso es inmediato; no obstante, la memoria natural no es la única que se presenta en el hombre, sino que existen otros tipos, tales como: la memoria simple, el uso de marcas, o bien los comienzos de la escritura.

El uso de marcas o signos colocados sobre diversos objetos, así como los comienzos de la escritura y las ayudas de la memoria simple demuestran que inclusive en los primeros estadios del desarrollo histórico, los seres humanos fueron más allá de los límites de las funciones psicológicas, progresando hacia la organización de una conducta culturalmente elaborada.

Las operaciones con signo (uso de las marcas mnemotécnicas) son producto de las condiciones específicas del desarrollo social, lo cual denota una evolución de la memoria natural, extendiendo el uso de la memoria del simple hecho de recordar algo a incorporarse al lenguaje y elaborar al mismo tiempo nuevos sistemas funcionales.

“Estas operaciones extienden la acción de la memoria más allá de las dimensiones biológicas del sistema nervioso humano y permiten incorporar estímulos artificiales o autogenerados que denominamos signos”. (Vygotski, 1979: 69) Por ejemplo, si una persona ata un nudo a un pañuelo para recordar algo, se da

por sentado que lo que se está haciendo es un proceso de memorización a través de un objeto externo; no obstante, para llegar al punto deseado, debe transformar el hecho de recordar, en una actividad externa (atar un nudo).

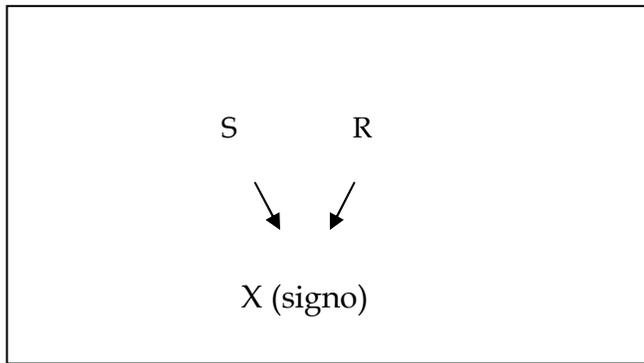
*En las formas elementales, las cosas se recuerdan casualmente; en las formas superiores los seres humanos recuerdan cosas. “En el primer caso se forma un vínculo temporal por la aparición simultánea de dos estímulos que afectan al organismo; en el segundo, la propia persona crea, por su iniciativa, un vínculo temporal a través de una combinación artificial de estímulos”.* (Vygotski, 1979: 86)

#### **b) Estructura de las operaciones con signos.**

Para entender de una manera más clara la estructura de las operaciones con signos, Vygotski señala que toda forma **elemental** de conducta presupone una reacción directa a la tarea impuesta al organismo.

Sin embargo, para que esta tarea ocurra se requiere de un vínculo intermedio entre el estímulo y la respuesta. Este vínculo intermedio es un estímulo de segundo orden introducido en la operación donde cumple una función especial creando una nueva relación entre:  $S \rightarrow R$  (Signo - Respuesta).

Este vínculo intermedio no es algo ‘mecánico’ que solamente ayude en la respuesta, sino que va más allá, puesto que no opera en el entorno, sino en el individuo. El simple acto  $S \rightarrow R$  queda sustituido por un acto más complejo y mediato, puesto que la respuesta inmediata queda inhibida mientras que se incorpora el estímulo auxiliar, el cual facilita la realización de esta operación de un modo más indirecto.



Los estudios de Vygotski han demostrado que esta actividad es básica para todos los procesos psicológicos superiores. “Debido a que este estímulo auxiliar posee la función específica de invertir la acción, puede transferir la operación psicológica a formas superiores y cualitativamente nuevas y permitir a los seres humanos mediante la ayuda de estímulos extrínsecos, el control de su conducta desde afuera”. (Vygotski, 1979: 70)

Las primeras experimentaciones de Leontiev, demuestran con especial nitidez el papel que desempeñan los signos (estímulos) en la memoria y atención voluntarias. Sus resultados indican tres estadios básicos en el desarrollo de la memoria mediata.

1er. estadio:

- Se genera en la edad preescolar, aquí el niño no es capaz de ordenar su conducta organizando estímulos especiales, es decir, aunque haya estímulos especiales, éstos no tienen todavía una función instrumental.

2º estadio:

- En este estadio predomina el signo externo, por lo que el estímulo auxiliar es un instrumento psicológico que actúa desde afuera. La introducción de un sistema auxiliar de estímulos externos incrementa considerablemente la efectividad de los actos del niño.

3er. estadio:

- Este estadio se caracteriza porque se da la internalización, es decir, los estímulos auxiliares están emancipados de las formas externas primarias. El signo externo que necesitan los niños en edad escolar, ha sido transformado en un signo interno producido por el adulto como medio para recordar.

En este punto es necesario recalcar que aunque el aspecto mediato de las operaciones psicológicas sea un rasgo esencial de los procesos mentales superiores, sería un grave error creer que las operaciones aparecen como resultado de una pura lógica.

Vygotski ha podido comprobar que “las operaciones con signos aparecen como resultado de un proceso complejo y prolongado, sujeto a todas las leyes básicas de la evolución psicológica, ello significa que, en los niños, la actividad de utilizar signos no es algo simplemente inventado ni transmitido por los adultos, es más bien algo que surge de lo que originariamente no es la operación con signos, ya que se convierte en tal después de una serie de transformaciones cualitativas”. (Vygotski, 1979: 78)

Estas transformaciones proporcionan las condiciones necesarias para acceder a los siguientes estadios, de manera que están vinculadas en un único proceso que se encuentra en el desarrollo. Vygotski abre una concepción alterna del crecimiento humano en el cual, dentro del proceso de evolución general de los sujetos, pueden distinguirse dos líneas de desarrollo cualitativamente distintas:

- a) Los procesos elementales de origen biológico.
- b) Las funciones psicológicas superiores de origen sociocultural.

La historia de la conducta del niño nace a partir de la interrelación de estas dos líneas, por lo que es posible colocar a la infancia en el centro de la prehistoria del desarrollo cultural.

*El potencial para las complejas operaciones con signos está contenido en los primeros estadios del desarrollo individual, las observaciones muestran que entre el nivel inicial (conducta elemental) y los niveles superiores (formas mediatas de conducta) se encuentran numerosos sistemas transicionales, que se vinculan con los biológicamente dados y los culturalmente adquiridos; lo anterior enuncia a la historia natural del signo. En este sentido, es posible ilustrar la historia natural del signo al observar diversos experimentos.*

Morozova, descubrió que durante la etapa preescolar, la idea de utilizar los dibujos auxiliares (signos) para recordar algo, está todavía ausente en el niño, pues si bien el pequeño puede utilizar el dibujo para memorizar, esta misma operación a la inversa, no le resulta sencilla. Por lo que “en esta etapa, el sujeto no suele recordar el estímulo primario cuando se le muestra el estímulo auxiliar... el signo evoca más bien una nueva serie asociativa o sincrética.” (Vygotski, 1979: 80)

Otro autor, Zankov, pone de manifiesto que los niños pequeños, especialmente entre los 4 y 6 años tienen que confiar en vínculos ya hechos y provistos de significado entre el signo “evocador” y la palabra que hay que recordar, por lo que tratarían más bien de transformar estos símbolos en copias directas de la palabra a recordar, de manera que conectarían la figura con lo que tienen que recordar. Ejemplo de ello son las palabras estímulo.

De manera similar ocurre en el estudio de Yussevich con niños pequeños. El niño sustituye el potencialmente complejo instrumental de memorización, por la búsqueda de una representación directa del estímulo en cuestión. O los

experimentos de Leontiev, en donde obtiene niveles intermedios de funcionamiento al recordar palabras, pues cuando el niño presta atención al estímulo del dibujo auxiliar, e inclusive lo asocia con la palabra que ha de recordar, pero no puede integrar este estímulo en su sistema de memorización.

*c) Memoria y pensamiento.*

Para Vygotski, la memoria tiene una estrecha relación, no sólo con los procesos psicológicos superiores, sino también con el pensamiento. La memoria no se transforma únicamente porque el niño va siendo mayor, sino que esta actividad sufre cambios en el sistema de las funciones psicológicas.

“Si bien la memoria inmediata aparece dentro de las operaciones psicológicas de la memoria mediata, pareciera ser que algunas funciones psicológicas quedan sustituidas por otras. En otras palabras, con un cambio en el nivel evolutivo se produce un cambio no tanto en la estructura de una sola función (a la que podemos denominar memoria) como en el carácter de aquellas funciones con cuya ayuda se facilita la memorización; lo que realmente cambia son las relaciones interfuncionales que vinculan la memoria con otras funciones”. (Vygotski, 1979: 84)

La memoria se va modificando o bien transformando, de acuerdo con el desarrollo del niño. Los estudios de Vygotski demostraron que entre más pequeño es el niño, la memoria juega un papel distinto en la actividad cognoscitiva, puesto que en la temprana infancia la memoria es “una de las funciones psicológicas sobre las que se erigen las demás funciones. Nuestros análisis sostienen que, en el niño pequeño el pensamiento está determinado por su memoria”. (Vygotski, 1979: 84)

Pensamiento que se va transformando, porque no es de ninguna manera un pensamiento similar al de un niño más maduro, pues para el niño pequeño *pensar significa recordar*. “En ninguna otra etapa posterior a la primera infancia encontramos una relación tan íntima entre estas dos funciones psicológicas”. (Vygotski, 1979: 84)

Para aclarar lo anterior, Vygotski menciona tres ejemplos de cómo funciona la memoria con niños pequeños:

1. Al pedirle a un niño que defina un concepto, no usa la lógica o las relaciones que puedan aclarar los conceptos, sino que echa mano de lo que recuerda (lo que reconoce o ha vivido), por lo que “el pensamiento es de carácter sincrético, lo cual refleja el hecho de que el niño depende ante todo de su memoria.” (Vygotski, 1979: 84)

2. En cuanto al desarrollo de los conceptos visuales en niños pequeños, sus representaciones son más bien generales respecto al mundo y se basan en el recuerdo de instancias concretas, sin poseer todavía el carácter de una abstracción.

3. En el análisis del significado del mundo, el pensamiento es distinto entre niños y adultos, pues la experiencia del pequeño y la influencia ‘no mediata’ de su experiencia están documentadas en la memoria, lo cual determina directamente toda la estructura del pensamiento del pequeño. Para Vygotski, desde el punto de vista del desarrollo psicológico del niño, lo que se da en los primeros estadios es la memoria y no el pensamiento abstracto.

Sin embargo, esto cambia y se transforma e invierte su dirección en la adolescencia: “para el niño pequeño, pensar significa recordar; sin embargo, para

el adolescente, recordar significa pensar” (Vygotski, 1979: 85), pues en el joven se halla una memoria que establece y encuentra reacciones lógicas.

Vygotski afirma que la particularidad de la memoria humana consiste en el hecho de que los seres humanos recuerdan activamente con la ayuda de signos, pues con éstos modifican y controlan su conducta, así la “esencia básica de la civilización consiste en levantar monumentos o atar nudos para no olvidar”, (Vygotski, 1979: 86) rasgos fundamentales que distinguen la memoria humana de la memoria animal.

### 3. 6 Imaginación y creación.



Lev S. Vygotski es uno de los autores más importantes del desarrollo humano. Sus teorías derivadas de sus investigaciones sobre el desarrollo social y su interrelación con el desarrollo del lenguaje, le condujeron a explicar lo que llamó “las funciones psicológicas superiores” y a postular la génesis y evolución a través de la educación. Es en este sentido que Vygotski trazó tres líneas fundamentales a lo largo de su trabajo:

- a) Las relacionadas con las cuestiones pedagógicas.
- b) Las referidas al arte, en donde busca las raíces culturales de la creación artística.
- c) Aquellas que conciernen a la psicología.

Estas tres líneas de estudio, dan pie a su vinculación con la génesis de la cultura; de manera que su *ensayo “La imaginación y el arte en la infancia”* es uno de los primeros escritos en donde aborda un problema complejo: el carácter y el desarrollo de la imaginación artística en el niño, problema que determina no tan sólo su utilidad como proceso de estructuración del sujeto sino determina también su necesidad, aquí coincide con

otros autores al argumentar que “el arte infantil tiene gran validez y autenticidad en la época actual” (Vygotski, 2001; 7 cursivas nuestras)

Generalmente escuchar términos como *fantasía* e *imaginación*, nos lleva a plantearnos ideas predeterminadas en relación con estos conceptos. Se piensa que hacer uso de la imaginación o la fantasía es una tarea nada provechosa, puesto que son espacios que están fuera de la realidad y por lo tanto no tienen ninguna validez. No obstante, Vygotski propone desde un punto de vista alternativo a *la imaginación y la fantasía* y marca la utilidad de su *unión*.

El autor, señala que en la conducta del ser humano se pueden percibir dos tipos fundamentales de impulsos. El primero es el reproductor o reproductivo, que suele estar vinculado con la memoria. Su esencia radica en que el hombre reproduce o repite normas elaboradas previamente o bien, reviven rastros de antiguas impresiones. Conserva su experiencia anterior, ya que ésta es la que “le ayuda a conocer el mundo que le rodea, creando y promoviendo hábitos permanentes que se repiten en circunstancias idénticas”. (Vygotski. 2001: 12)

La experiencia entonces es semejante a una huella que queda marcada por las continuas reiteraciones de un objeto que hace presión. Sin embargo, este hecho tiene una importancia fundamental en la vida del hombre. La conservación de las experiencias anteriores le permite reconocer el mundo que le rodea, “el principio orgánico de esta actividad reproductora o memorizadora es la plasticidad de nuestra sustancia nerviosa, entendiendo por plasticidad la propiedad de una sustancia para adaptarse y conservar las huellas de sus cambios... nuestro cerebro y nervios, poseedores de enorme plasticidad, transforman fácilmente su finísima estructura bajo la influencia de diversas presiones, manteniendo la huella de estas modificaciones si las presiones son suficientemente fuertes o se repiten con suficiente frecuencia.” (Vygotski, 2001: 12)

Esto implica que los seres humanos podemos reconocer una experiencia anterior, como lo aclara el ejemplo de este autor sobre doblar una hoja de papel. Ésta conserva el doblez que marca una línea que reitera el cambio que sufrió; de manera similar, nuestro cerebro conserva experiencias vividas y facilita su reiteración.

Entendemos entonces que el cerebro es un órgano que conserva experiencias vividas; sin embargo, si sólo se limitara a conservar las experiencias anteriores, el sujeto no podría ajustarse a los nuevos cambios del medio que le rodea y no podría despertar la debida reacción adaptadora, así que el proceso no termina en sólo marcar una huella sobre la experiencia.

Si no tiene la capacidad de adaptación se convierte en un ser vuelto exclusivamente hacia el ayer y es incapaz de adecuarse al mañana con sus cambios. Un ser humano con estas características no podría despertar la debida reacción adaptadora, así pues, el segundo tipo de impulsos se orienta a la *combinación y la creación*.

Toda actividad humana que no se limite a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que crea nuevas imágenes, nuevas acciones, pertenece a esta segunda *función creadora o combinadora*. “El cerebro no sólo es un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, sino que también es un órgano combinador, creador; capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos”. (Vygotski, 2001: 13) Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente.

De lo anterior es posible considerar que esta manera de ser y conocer el mundo es un ‘excedente’, un ‘algo más’, que de primera instancia pareciera que no

beneficia o mejora la utilidad o la eficiencia de la producción práctica –utilitaria (aunque lo estético también se encuentra presente dentro del ámbito de la producción humana), por lo que al paso del tiempo, encuentra su propia ventaja.

La actividad estética, además de útil es fundamental para los seres humanos, en tanto que satisface necesidades naturales y nos permite potenciar nuestras capacidades afirmándonos en el mundo. Lo estético es un registro de lo humano, pues la aprehensión, reproducción y producción estética de la realidad pertenece a la forma de ser de cada individuo, a su propia condición; de ahí su imperiosa necesidad.

La actividad estética está ligada a los más diversos objetos que producimos: a la naturaleza, a las experiencias que tenemos o a las prácticas que realizamos en nuestra vida cotidiana. Para Vygotski, estas dos actividades son fundamentales pues, por un lado, si el hombre no pudiera reconocer experiencias no podría reconocer el mundo que le rodea y por otro, si reconoce estas experiencias pero no puede crear a partir de ellas, viviría con una incapacidad para adaptarse a un mañana diferente.

La actividad creadora del hombre es la que le permite proyectarse hacia el futuro, a ser alguien que contribuya a crear y que modifique su presente. En este sentido se hace necesario diferenciar los términos imaginación y fantasía.

Generalmente, al término imaginación se le asocia con lo que no se ajusta a la realidad y que por lo tanto carece de un valor práctico serio; no obstante, si se toma a la imaginación como base de toda actividad creadora, resulta imprescindible en todos los aspectos de la vida cultural, haciendo posible la creación artística, científica y técnica.

“Todo el mundo de la cultura a diferencia del mundo de la naturaleza es producto de la imaginación y de la creación humana basado en la imaginación... los objetos de la vida diaria sin excluir a los más simples y habituales, vienen a ser algo así como la imaginación cristalizada” (Vygotski, 2001: 14)

Se tiene la idea de que la capacidad de crear sólo les es dada a ciertos seres excepcionales, pues para la mayoría de las personas “la creación es exclusiva de unos cuantos seres selectos, genios, talentos, autores de grandes obras de arte, de magnos descubrimientos científicos o de importantes perfeccionamientos tecnológicos”. (Vygotski, 2001: 14)

*Vygotski aclara que la creación no sólo se da en donde se originan los acontecimientos históricos, sino también se encuentra inserta en la mayoría de las actividades cotidianas, justamente en donde el ser humano puede imaginar, combinar, modificar o crear algo nuevo por insignificante o pequeña que parezca su creación en comparación con las realizaciones de los grandes genios.*

*Entonces, los procesos creadores no son propios de unos cuantos, puesto que éstos se advierten con mucha fuerza desde la más temprana infancia, lo cual puede determinar diversos aspectos importantes para la psicología infantil y la pedagogía, al hablar de la capacidad creadora de los pequeños niños. En consecuencia, es necesario fomentar esta capacidad en el desarrollo general y la madurez del niño.*

“Los juegos de los niños no se limitan a recordar experiencias vividas, sino que las reelaboran creativamente, combinándose entre sí y edificando con ello nuevas realidades acordes con las aficiones y necesidades del niño... El afán que sienten al fantasear las cosas es reflejo de su actividad imaginativa”. (Vygotski, 2001: 15)

Así que podemos sintetizar que la habilidad de combinar las experiencias vividas con intentar cosas nuevas (combinar lo antiguo con lo nuevo) sienta las

bases de la creación. Cuando el niño juega, cuando comienza una historia, relata un juego, dramatiza algo, inventa una canción etc., emplea la creación. La posibilidad de crear le pertenece al niño sin que se remita únicamente a la repetición de cosas vistas u oídas por ellos.

Al parecer, la imaginación y la actividad creadora evolucionan desde las formas más elementales y simples, a las más complejas. Para entender mejor estos mecanismos, es importante esclarecer la vinculación entre la fantasía y la realidad en la conducta humana. En este punto Vygotski determina que existen cuatro formas básicas que ligan la actividad imaginativa con la realidad; esta comprensión del fenómeno, permite ver a la imaginación no como un divertimento caprichoso, sino como una función vital y necesaria.

- La primera de estas formas es la *relación entre la fantasía y la realidad*, la cual consiste en “que toda elucubración se compone siempre de elementos tomados de la realidad extraídos de la experiencia anterior del hombre”. (Vygotski, 2001: 18)

Para comenzar a accionar los mecanismos de la fantasía se debe contar al menos con un cúmulo de experiencia previas de la realidad, así se constata que la fantasía no está contrapuesta a la memoria, sino que se apoya en ella y dispone de sus datos en nuevas combinaciones, determinado así una primera ley a la que se subordina la función imaginativa:

“La actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la diversidad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia ofrece el material con el que la fantasía erige sus edificios, así que cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material de que dispone la imaginación; en este sentido, la imaginación del niño es más pobre que la del adulto por ser menor su experiencia”. (Vygotski, 2001: 19)

Al analizar la historia de las grandes invenciones y descubrimientos se puede comprobar que casi siempre éstos surgieron con base en enormes experiencias acumuladas, después del momento de acumulación de experiencias, a partir del cual empieza el periodo de maduración.

*Aquí radica la importancia del proceso educativo, pues como señala Vygotski: es “necesario ampliar la experiencia del niño si queremos proporcionarle bases suficientemente sólidas para su actividad creadora, cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia tanto más considerable y productiva será a igualdad de las reales circunstancias, la actividad de la imaginación del niño.” (Vygotski, 2001: 20)*

- *La segunda forma en que se vinculan la fantasía y la realidad es más compleja, pues se realiza entre productos preparados de la fantasía y algunos fenómenos complejos de la realidad.*

Esto significa que el proceso creativo no sólo se limita a reproducir lo que se asimiló de pasadas experiencias, sino que partiendo de éstas, se crean nuevas combinaciones. Esta forma se subordina plenamente a la primera de las leyes anteriormente descrita, por lo que la imaginación ahora se nutre de “nuevos frutos elaborados y modificados de la realidad, siendo necesario disponer de enormes reservas de experiencias acumuladas para poder construir con estos elementos tales imágenes”. (Vygotski, 2001: 21)

Esta segunda forma de imaginación es posible gracias a la experiencia del otro. Por ejemplo, si nadie hubiese visto el desierto africano, sería completamente imposible hacerse una idea clara de cómo es y qué hay en él; afortunadamente, existe esa imagen del desierto, lo cual permite que a partir de una experiencia ajena, se pueda lograr un producto en el cual la fantasía sea congruente con la realidad.

La imaginación entonces adquiere una función de mucha importancia en la conducta y el desarrollo humano, convirtiéndose en un medio de ampliar la experiencia del hombre, que al ser capaz de imaginar lo que no ha visto personalmente, basándose en relatos y descripciones ajenas de lo que no experimentó directamente, no está encerrado en el estrecho círculo de su propia experiencia, sino que puede alejarse de sus límites, asimilando con ayuda de la imaginación experiencias históricas, lugares, personas, etc.

“En esta forma, la imaginación constituye una condición absolutamente necesaria para casi toda función del cerebro humano... resulta así una dependencia doble y recíproca entre realidad y experiencia, si en el primer caso la imaginación se apoya en la experiencia, en el segundo es la propia experiencia la que se apoya en la fantasía”. (Vygotski, 2001: 22)

- La tercera forma de vinculación entre la función imaginativa y la realidad es *el enlace emocional*.

Esta forma implica que todo sentimiento, toda emoción, tiende a manifestarse de acuerdo con determinadas imágenes concordantes. Como si la emoción pudiese elegir impresiones, ideas, imágenes congruentes con el estado de ánimo que domina ese momento.

Aquí se encuentra la *ley de la doble expresión de los sentimientos*. Por ejemplo, ver las cosas cuando estamos alegres, tristes o enojados, nos produce diferentes impresiones, “todas las impresiones que recibe el hombre y todos los pensamientos que lo dominan muestran el influjo de nuestros sentimientos al matizar la percepción de los objetos externos... las imágenes de la fantasía sirven de expresión interna para nuestros sentimientos, por ejemplo, el color negro simboliza luto y dolor” (Vygotski, 2001: 22) para ciertas culturas.

Las imágenes de la fantasía brindan también un lenguaje interior en el que se expresan nuestros sentimientos, seleccionando determinados elementos de la realidad y combinándolos de tal manera que respondan a nuestro estado interior de ánimo y no a la lógica exterior de estas propias imágenes; esto es conocido por los psicólogos como la ley del signo emocional general, en la cual se aclara que todo lo que nos provoca un efecto emocional coincidente tiende a unirse entre sí pese a que no se vea entre ellos semejanza alguna ni exterior ni interior. (Vygotski, 2001: 23)

Existe una vinculación entre la imaginación y la emoción, puesto que la imaginación puede intervenir en los sentimientos. Vygotski designa este efecto con el nombre de *ley de la representación emocional de la realidad*.

“Todas las formas de la representación creadora encierran en sí elementos efectivos, lo cual significa que todo lo que construya la fantasía influye recíprocamente en nuestros sentimientos y aunque esa estructura no concuerde con la realidad, todos los sentimientos que provoca son reales, auténticamente vividos por el hombre que los experimenta... por ejemplo un cuarto oscuro para un niño, produce temor o escuchar música provoca emociones diferentes... *La base del arte musical radica precisamente en extender y ahondar los sentimientos, en reelaborarlos de modo creador* “. (Vygotski, 2001: 25)

- La cuarta y última forma de relación entre la fantasía y la realidad, *consiste en que el edificio erigido por la fantasía puede representar algo completamente nuevo, no existente en la experiencia del ser humano ni semejante a ningún otro objeto real; pero al recibir una forma nueva, al tomar una encarnación material, esta imagen se encuentra cristalizada*.

Finalmente, lo que alguien se imaginó toma una forma, existe realmente en el mundo y comienza a influir sobre los demás objetos. Así, dichas imágenes cobran

realidad, lo cual determina que desde su origen hasta ser concretas, han completado un círculo, por lo tanto se insertan en la realidad. Podemos observar algunos objetos que han pasado por este proceso, como las máquinas o los instrumentos.

“Sucede que precisamente cuando nos encontramos ante un círculo completo trazado por la imaginación, ambos factores, el intelectual y el emocional, resultan por igual necesarios para el acto creador. Sentimiento y pensamiento mueven la creación humana”. (Vygotski, 2001: 26)

Toda actividad imaginativa tiene siempre una larga historia tras sí, lo que llamamos creación no suele ser más que una consecuencia de una larga gestación. Determinar los procesos por los que atraviesa la creación es encontrarse con todo un complicado engranaje.

En el inicio de este proceso siempre estará presente la *percepción externa e interna*, la cual sirve de base para la experiencia. Así, los primeros puntos de apoyo que encuentra el niño para su futura creación es lo que ve y oye, acumulando materiales para luego construir su fantasía.

El siguiente paso es el proceso de disociación y asociación de las impresiones percibidas, es decir, una impresión se constituye por múltiples partes aisladas, por lo que al disociar se separan diversas partes de este complicado conjunto; algunas de ellas se conservan en la memoria, otras simplemente se olvidan. “La disociación constituye un proceso de extraordinaria importancia en todo el desarrollo mental del hombre, que sirve de base al pensamiento abstracto, a la comprensión figurada”. (Vygotski, 2001: 32)

Después, los elementos que han sido disociados sufren diversos cambios que los pueden estructurar, deformar o reelaborar, modificando las magnitudes de la

impresión real; un ejemplo de esto puede ser el afán de los niños o de los adultos por exagerar, aumentado o disminuyendo las dimensiones naturales de las cantidades; sin embargo, “la exageración como la imaginación son necesarias tanto en el arte como en la ciencia y sin esta capacidad la humanidad no hubiera podido crear la astronomía, ni la geología, ni la física”. (Vygotski, 2001: 33)

El siguiente momento corresponde a la *asociación*, a la agrupación de elementos disociados y modificados, en donde se insertan las ideas necesarias dentro de la fantasía para dar forma y sentido a la idea. Finalmente, deviene la materialización o cristalización en imágenes externas, es decir, *la fantasía se hace ‘palpable’*.

Vygotski considera que desde el punto de vista psicológico hay factores de los cuales dependen todos estos procesos aislados. “El análisis psicológico establece siempre que el primero de estos factores se encuentra en la necesidad que experimenta el hombre de adaptarse al medio ambiente que le rodea... pues en la base de toda acción creadora reside siempre la inadaptación, fuente de necesidades, anhelos y deseos”. (Vygotski, 2001: 35)

Los deseos o anhelos no pueden crear nada por sí mismos, para ello necesitan otra condición: revivir huellas de sus experiencias, con lo cual se generan las imágenes, ya que la función imaginativa depende de las experiencias, de las necesidades y los intereses; de ahí que pueda ejercer la capacidad de combinar con la imaginación.

Por supuesto en este proceso influye el conocimiento del medio ambiente que nos rodea, pues “todo inventor es siempre producto de su época y su ambiente, por lo que su creación partirá de los niveles alcanzados con anterioridad, apoyándose en las posibilidades que existen también fuera de él; de manera que la obra creadora constituye un proceso histórico consecutivo donde cada nueva forma estará apoyada en las precedentes” (Vygotski, 2001: 37)

De ahí que Vygotski explique que existe una distribución desproporcionada de inventores e innovadores en las diversas clases sociales, puesto que las clases privilegiadas han dado un mayor porcentaje de creadores científicos, técnicos y artísticos, precisamente por contar con todas las condiciones necesarias para propiciar los ambientes que permitirán que el niño se acerque a la creación.

Esto pone de nueva cuenta en la mesa de discusión, la necesidad de generar mayores y mejores espacios de encuentro entre el sujeto y el arte.

### 3. 7 La internalización de las funciones psicológicas superiores.



Para comprender cómo es que se efectúa o bien, como se genera el proceso de internalización de las funciones psicológicas superiores, Vygotski usa la teoría de Pavlov, que hace mención de los principios que regulan los reflejos condicionados y los reflejos incondicionados, y hace una analogía entre ellos, usando el ejemplo de la llamada telefónica.

Hay dos posibilidades para hacer una llamada telefónica: la primera puede ser que al llamar por teléfono se puedan conectar directamente dos puntos a través de una línea especial (reflejo incondicionado), o bien, hacer una llamada telefónica transmitiendo de una estación especial con ayuda de conexiones temporales y sin límites (reflejo condicionado).

Para Vygotski, es posible explicar los procesos que subyacen a la creación de signos. Por ejemplo, el caso de hacer nudos para recordar algo o 'echar suertes' para tomar una decisión. En ambos casos se forma una conexión temporal condicionada, que provoca una acción, la cual conecta a otras y que tienen un origen: la persona que ata un nudo para recordar algo.

Lo anterior distingue las formas superiores de conducta, de las inferiores. “La creación y utilización de signos como método auxiliar para resolver un problema psicológico determinado (como recordar, comparar algo, relatar cosas, elegir, etc.), es un proceso análogo a la creación y utilización de instrumentos en lo que al aspecto psicológico se refiere”. (Vygotski, 1979: 88)

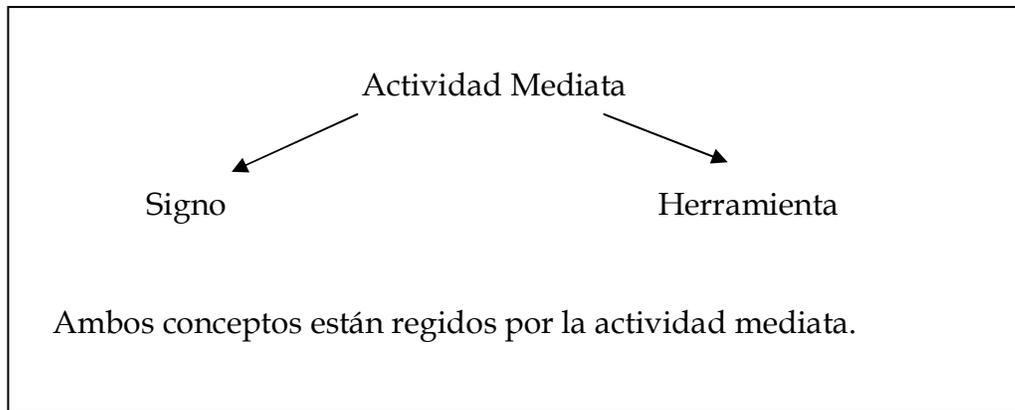
Al parecer, el signo actúa como un instrumento de actividad psicológica, lo mismo que una herramienta lo hace en el trabajo. En este caso es necesario recalcar la importancia del signo y el uso de herramientas, si bien ambos conceptos son análogos, también tienen diferencias.

Estas actividades constituyen “simples metáforas y maneras distintas de expresar el hecho de que ciertos objetos u operaciones desempeñen un papel auxiliar en la actividad psicológica”. (Vygotski, 1979: 88)

Por lo tanto, Vygotski elabora una analogía distinta, yendo por el camino de la comprensión del papel del signo en toda su unicidad. Esto implica analizar “el modo en que están unidos el uso de signos y la herramienta, que en el desarrollo cultural del niño están separados”. (Vygotski, 1979: 89) Y para determinar el modo en que están unidos tanto el signo como la herramienta, Vygotski establece tres condiciones:

1. La primera hace referencia a la analogía y puntos comunes que existen en ambos tipos de actividad.
2. La segunda clarifica las diferencias básicas entre ambos tipos de actividad.
3. La tercera trata de demostrar el vínculo psicológico real que hay entre ambos conceptos o por lo menos dar a entender su existencia.

Sobre la *primera condición*, aclara que existe una función mediadora, la cual caracteriza al signo y la herramienta, elementos que a su vez se suscriben bajo otro concepto más general de actividad indirecta (mediata).



En relación con la *segunda condición*, la diferencia que caracteriza a estos elementos radica en el modo en que pueden orientar la actividad humana.

- a) La herramienta tiene una función de servir de conductor de la influencia humana en el objeto “por lo que se halla externamente orientada y debe acarrear cambios en los objetos. Es un medio a través del cual la actividad humana externa su aspiración de dominar y triunfar sobre la naturaleza humana”. (Vygotski, 1979: 91)
- b) Por el contrario, el signo se encuentra internamente orientado, por lo que son otros los medios que utiliza.

Por lo tanto, los medios usados en ambas actividades nunca son los mismos. En lo que respecta a la *tercera condición*, se hace referencia al vínculo real entre el signo y la herramienta, de ahí su relación con la ontogénesis y la filogénesis con el ser humano.

La primera utilización del signo (por parte del individuo) puede demostrar que no existe un único sistema de actividad interna, orgánicamente predeterminado para cada función psicológica.

“El uso de medios artificiales, la transición a la actividad mediata, cambia fundamentalmente todas las funciones psicológicas, al tiempo que el uso de herramientas ensancha de modo ilimitado la serie de actividades dentro de las que operan las nuevas funciones psicológicas. Así, al referirnos a la combinación de herramienta y signo en la actividad psicológica, se le puede llamar conducta superior o función psicológica superior”. (Vygotski, 1979: 92)

Esta situación obedece a que en la fase inicial hay una enorme importancia en el uso de los signos externos por parte del niño; sin embargo, a lo largo del desarrollo se producen cambios radicales. Por ejemplo, la memorización empieza a asentarse como un proceso interno, pues al memorizar, el niño pequeño no se fía de los medios externos; por el contrario, confía en una aproximación ‘natural’. No obstante, cuando el niño crece parece que perfecciona y evoluciona de alguna manera sus viejos métodos de memorización. Ya en los niveles superiores parece haber abandonado toda confianza en los signos, aunque sólo es una apariencia ilusoria.

*“El desarrollo, como suele ocurrir, avanza, no en círculo, sino en espiral, atravesando siempre el mismo punto en cada nueva revolución, mientras avanza a un estadio superior”.* (Vygotski, 1979: 92)

De esta manera podemos definir con mayor certeza lo que es la internalización, pues para Vygotski este término se refiere a la reconstrucción interna de una operación externa, por ejemplo: señalar un objeto. Realizar esta acción implica atravesar diversos procesos. Cuando el niño es pequeño, parece que únicamente desea un objeto y por eso lo señala, pero esto se transforma cuando acuden en su ayuda y esa ‘otra persona’ se da cuenta de que el movimiento del niño indica algo; es entonces cuando la situación cambia radicalmente, pues el gesto no sólo funciona para el niño, sino que significa algo para los demás, su acción es leída por

los demás y cuando esto ocurre hay un cambio, generando un movimiento dirigido a otra persona, siendo un medio para establecer relaciones. Así, el movimiento de asir algo, se transforma en el acto de señalar.

Sólo cuando es comprendido por los demás como el acto de señalar, es que se convierte en un verdadero gesto, pasando de poseer un significado y funciones de una situación objetiva, para orientarse hacia los otros; es decir, provocar una situación subjetiva.

El proceso de internalización consiste en una serie de transformaciones que se enumeran de la siguiente manera:

1. Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente. En este punto hay una transformación de la actividad que se sirve de los signos, cuya historia queda ilustrada por el desarrollo de la inteligencia práctica, de la atención voluntaria y de la memoria.
2. Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal; “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y luego a nivel individual; primero *entre* personas (*interpsicológica*), y después en el *interior* del propio niño (*intrapsicológica*). Esto tiene una gran relación con la atención voluntaria, la memoria lógica y la formación de conceptos, pues todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos”. (Vygotski, 1979: 94)
3. La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos, pues los procesos

que se internalizan tienden a ser transformados varias veces antes de asentar la internalización de manera definitiva.

*La internalización de las formas culturales de conducta* implica la reconstrucción de la actividad psicológica con base en las operaciones con signos. De esta forma, los procesos psicológicos se incorporan al sistema de conducta, se desarrollan y se reconstruyen culturalmente hasta formar una nueva entidad.

Los cambios evolutivos en las operaciones con signos son semejantes a aquellos que se producen en el lenguaje. Los aspectos del lenguaje externo o comunicativo, así como los del lenguaje egocéntrico, se internalizan para convertirse en la base del lenguaje interno. Es la internalización lo que distingue al ser humano de los animales.

### **3.8 La Zona de Desarrollo Próximo.**

Para plantear la relación entre el desarrollo y el aprendizaje, Vygotski aborda dos perspectivas. Por un lado, explica lo que es la relación general entre aprendizaje y desarrollo y en un segundo momento aclara los rasgos específicos de dicha relación cuando los niños alcanzan la edad escolar.



Para Vygotski es claro que el aprendizaje infantil inicia bastante tiempo antes de que el niño llegue a la escuela, por lo que todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene detrás una historia previa, por ejemplo en el aula se inician en las matemáticas, pero tiempo atrás el pequeño ya ha tenido diversas experiencias con las cantidades, pues ha realizado sumas, restas,

divisiones etc. Así que cuando llegan al nivel escolar, el pequeño posee su propio estilo de las matemáticas.

“El aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño” (Vygotski, 1979: 130), así que cuando el pequeño llega al nivel preescolar continua su aprendizaje, asimilando nombres de los distintos objetos de su entorno una y otra vez, así como el funcionamiento de las cosas.

Algunos investigadores insisten en que el aprendizaje escolar es un aprendizaje sistemático y el aprendizaje preescolar no lo es, pero para Vygotski, no todo es cuestión de la sistematicidad, ya que es posible que el aprendizaje escolar introduzca algo nuevo en el desarrollo del pequeño. Para aclarar este punto es necesario desarrollar la idea que este autor propone en torno a lo que denomina la *zona de desarrollo próximo*.

Es necesario aclarar que para describir las relaciones del proceso evolutivo con las aptitudes de aprendizaje del niño, es importante dejar de mirar ciertas etapas del desarrollo como las fundamentales para que los pequeños adquieran ciertos aprendizajes, puesto que existen dos niveles evolutivos:

- a) Nivel evolutivo real, el cual marca el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, limitando los ciclos evolutivos llevados a cabo.
- b) La zona de desarrollo próximo

Una muestra del primer nivel es la obtención de resultados por la aplicación de test, en donde se trata con el nivel evolutivo real. Sin embargo, Vygotski afirma que si el maestro o alguien más ‘ayuda’ al niño que está realizando la tarea, le auxilia, por supuesto que se alteraría la prueba.

Para aclarar esta propuesta, Vygotski pone el ejemplo de dos niños que tienen la misma edad (ocho años), a los cuales se les pide resolver un problema, y cada uno recibe la instrucción que les ayuda. Pero los resultados que arrojan es que uno de estos niños puede resolver problemas de niños de doce años y el otro sólo de nueve. No tienen la misma edad mental, de manera que es posible demostrar que los niños que tienen la misma edad pueden desarrollar un curso de aprendizaje distinto.

Aquí es donde es posible observar el segundo nivel, puesto que es esta diferencia de edades lo que Vygotski denomina *zona de desarrollo próximo*, que “no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. (Vygotski, 1979: 133)



El nivel real de desarrollo define las funciones que ya han alcanzado madurez, los productos reales del desarrollo. Se puede decir que el niño ha alcanzado este nivel cuando puede realizar diversas tareas de modo independiente, puesto que las cosas ya han madurado para él. La zona de desarrollo próximo “define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario”.

Es posible decir entonces que:

1. El nivel de desarrollo real puede caracterizar el desarrollo mental retrospectivamente.
2. Mientras que la zona de desarrollo próximo lo hace hacia el futuro, prospectivamente.

Estas ideas de Lev Vygotski, ponen de manifiesto su importancia en la comprensión del curso interno del desarrollo, puesto que nos permiten explicarnos en qué estado está el niño y también su estado evolutivo dinámico, señalando lo que ya está completo y lo que está en proceso de maduración.

“Lo que se encuentra hoy en la zona de desarrollo próximo, será mañana el nivel real de desarrollo, es decir, lo que un niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo”. (Vygotski, 1979: 134)

El análisis de la zona de desarrollo próximo permite poner en la mesa de discusión el papel de la imitación en el aprendizaje, pues cuando la imitación ocurre por mera repetición, sin reflexión, entonces se da un proceso mecánico, pero cuando el niño puede imitar lo que ha interiorizado, ‘copiar’ al adulto, entonces el aprendizaje parte de la reflexión y no de la mera repetición.

“El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean”. (Vygotski, 1979: 136)

Los niños aprenden desde la colectividad, puesto que pueden ser capaces de imitar una serie de acciones que superan sus propias capacidades; “un buen aprendizaje es sólo aquel que precede al desarrollo”. (Vygotski, 1979: 138)

Vygotski postula que el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos, los cuales operan sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con alguien más. Y una vez que los procesos se internalizan es cuando se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño. Aprendizaje no es desarrollo, pero el aprendizaje

organizado se puede convertir en desarrollo mental, de ahí la importancia de la zona de desarrollo próximo.

Este espacio se encuentra presente de manera insistente en el trabajo y aprendizaje musical, puesto que son los propios procesos de musicalización los que determinan qué es necesario que el alumno aprenda a través de la experiencia, la cual se da en los procesos de imitación, con ayuda de alguien más.

El aprendizaje musical con niños pequeños impone que el maestro muestre al niño cómo debe hacer las cosas, que continuamente lo retroalimente, le dé indicaciones, repita instrucciones, aclare ideas musicales, pida realizar movimientos corporales o dibujos relacionados con la música que escuchan, etc. La música no es susceptible de enseñarse sin una 'muestra' por parte del adulto.

La zona de desarrollo próximo es una constante invitada dentro de la clase de música, ofrece la posibilidad de que el maestro o los compañeros permitan que el niño observe su clase con otra u otras miradas, aprenda de ellos, muestre avances o las limitantes de su propio desarrollo en el ejercicio musical, al cantar o tocar instrumentos, al realizar movimientos corporales, al improvisar sobre una pieza o al crear alguna canción o pieza.

La zona de desarrollo próximo es pues, un enlace fundamental en el trabajo musical del aula escolar, puesto que es a partir del sonido y del 'otro' como el niño puede disfrutar, jugar, descubrir, imitar, ensayar o corregir, entre otras cosas, sintiendo la esencia del trabajo musical; es decir, generando la interiorización de los elementos, recursos y potenciaciones de la música.

## CAPITULO IV

### Psicología de la música

#### a) Una primera aproximación a la investigación en torno a la canción.

Para explicar los fenómenos y efectos del trabajo musical en los sujetos, ha sido necesario que la música recurra a distintas disciplinas como la Filosofía, la Pedagogía, la Antropología, o bien la Psicología; entre otras, con la intención de aproximarse a las distintas respuestas existentes alrededor de los múltiples interrogantes planteados en la interacción evidente entre el aprendizaje musical y los mecanismo que los sustentan; así como los posibles esclarecimientos de los procesos generados a partir de la práctica.

La Psicología de la Música, es una disciplina que surge a principios del siglo XX, es a partir de los años sesenta cuando convergen diversas ideas de la Psicología del Desarrollo que influyen de manera determinante en el ámbito musical, en un primer momento, la psicología de la música se aboca a determinar la búsqueda y conceptualización de la naturaleza del talento musical, la aptitud musical y el aprendizaje, para detectar así la individualidad de la conducta musical y las estructuras cognitivas que la sustentan.

En sus inicios la psicología de la música le da un papel preponderante a los métodos de orientación psicométrica; sin embargo, la constante actividad dentro de la investigación, los avances científicos y el desarrollo de sofisticadas técnicas e instrumentación han marcado la constante evolución de la Psicología Musical dentro del desarrollo de la Psicología Contemporánea.

Los avances de esta disciplina han permitido desmitificar en gran medida el fenómeno musical, pues anteriormente la falta de conocimiento sobre los mecanismos psicológicos que intervienen en la educación musical, hacía que ésta quedase limitada a un mero adiestramiento, a un enseñar sin tomar en

consideración al alumno, reduciéndose a la transmisión de técnicas instrumentales o vocales basadas en procedimientos tradicionales, dirigidos más a la mecanización que al análisis, y exclusivamente para las personas 'dotadas' o con 'talento excepcional'.

No obstante, gracias a los diversos conocimientos aportados por las investigaciones en el campo de la psicología musical, es posible instaurar bases teóricas y metodológicas distintas a las ya establecidas. Con base en ellas, se intenta adoptar una enseñanza de la música que se adapte y esté en consonancia con las exigencias y expectativas científicas, artísticas y sociales, además de dotar de una cultura musical a todos los sujetos susceptibles de educación musical,

“No sólo se debe argumentar el método sobre unas bases psicológicas para el músico, el especialista en determinada disciplina musical (compositor, intérprete, director, etc.), sino que es de vital importancia la adquisición de una formación musical para toda la población en edad escolar, fundamentada en datos psicológicos que permitan la construcción de los principios de la música y los de la educación musical, desde la Psicología”. (Lacárcel, 1995: 52)

La labor de la psicología de la música se ha concentrado en conformar un espacio que dé cuenta de hechos y sucesos que a primera vista pueden ser interpretados de manera empírica y simplista, pero que en su trasfondo requieren un análisis más profundo y reflexivo.

Tal es el caso de las investigaciones que se han realizado en torno a la canción infantil, la cual ha aportado diversas líneas de trabajo. Algunas de ellas se relacionan con la interiorización primigenia de la música en el ser humano, por lo que ubican a la canción desde el estado in útero hasta los primeros años de vida.

Otras investigaciones intentan establecer el recorrido de la canción en los primeros años de vida de los individuos; otras más, se refieren al uso de canciones en relación con algunos aspectos musicales como educación del sentido rítmico, educación auditiva, o su interrelación con el folclor.

David J. Hargreaves es un importante investigador que ha tomado la iniciativa de promover las investigaciones resultantes de la psicología de la música. En su libro *Música y desarrollo psicológico*, hace una compilación de trabajos de investigación en torno al arte, a la vez que desarrolla sus propias ideas. En estos escritos, se hace alusión a la canción como un factor de importante incidencia en el proceso de desarrollo de los niños.

Los predecesores estudios de Ruth Fridman (1974) al respecto de los comienzos de la cultura musical, ponen de manifiesto que el ser humano cuenta con una fuente natural, rica y variada de sonidos, la cual es *la voz del niño*, “sabe cómo usarla y con ella expresa muchas cosas, los padres cuando le hablan al niño modulan su voz, el lenguaje es emocional y contiene elementos musicales, por eso desde el nacimiento, el niño aprende a oír un lenguaje casi cantado, y su expresión vocal es por naturaleza entonada en forma de ‘cantilenas’... El lenguaje emocional de los padres, las variadas estimulaciones rítmicas, las canciones de cuna, los arrullos, son las más frecuentes formas de expresión que acompañan la vida de un bebé”. (SEP, 1994: 27)

El ser humano tiene una relación con las canciones desde los primeros meses de vida, de manera que se ve envuelto en un mundo sonoro. Así es que el pequeño “pueda cantar un buen número de canciones antes de la edad de dos años, incluso aún antes de saber hablar” (Willems; 1969: 20) Lo anterior pone de manifiesto que la presencia de la canción se torna en una parte acompañante de la vida de los seres humanos.

Si bien es cierto que las investigaciones sobre la canción infantil son desiguales y fragmentadas, hay ciertos signos definidos en donde la psicología cognitiva comienza a formular aproximaciones teóricas consistentes. Un ejemplo de esto es el trabajo de Dowling (1982) citado en Hardgreaves quien hace una revisión sobre “*El procesamiento de la información melódica y su desarrollo*”, estudio en el cual se destaca, “como las estructuras cognitivas y las estrategias que subyacen en la producción y la percepción de las melodías de los niños cambia con la edad” (Hardgreaves, 1998: 73)

El estudio de Dowling (1982), intenta explicar los procesos cognitivos subyacentes. Este autor hace una descripción empírica del movimiento gradual de las primeras canciones, las cuales van desde la predominancia de rasgos gruesos (como el contorno melódico) hasta la incorporación de rasgos más precisos (intervalos o tonalidad).

Esta investigación es similar a la realizada por el grupo de Proyecto Zero, pues ambos programas parten de una orientación metodológica sobre *el desarrollo del lenguaje* en los niños, además de que los dos se centran en la descripción de las bases cognitivas que surgen a partir del efecto de cantar las primeras canciones.

Estas investigaciones coinciden en que los niños muestran una respuesta al fenómeno sonoro, tanto en el habla como en la música en sí misma. Es decir, en estas respuestas pueden encontrarse tanto el balbuceo como la vocalización de la música, designando así lo que algunos investigadores denominan como ‘balbuceo musical’, el cual se origina como una contestación específica a la música que el niño escucha.

En relación con este fenómeno, y en específico al referirse a las canciones tempranas, Dowling (1982) alude que existe una ‘*cantilena universal*’ producida por

los niños de todas las culturas, la cual refleja el uso de un intervalo de tercera menor descendente. Como señala Dowling en su escrito, este aspecto también fue estudiado por Moorhead y Ponds (1978) quienes marcaron que este tipo de tonadas eran usadas por los niños al importunar a otros.

Estos autores marcaron una distinción entre la "*cantinelita universal*" y las canciones, ya que las primeras corresponden a la evolución del habla, son rítmicas, musicalmente simples, repetitivas y a menudo se asocian con movimientos físicos; son esencialmente sociales, pues se producen más en grupo y funcionan principalmente como una forma de expresión instintiva.

En contraposición las canciones son más complejas, puesto que implican no únicamente la mera repetición de ritmos y sonidos sino que el proceso de interiorización dependerá del agrado o desagrado de acuerdo con las reminiscencias personales.

Dowling señala que el 'juego vocal' precursor del canto, comienza a una edad muy temprana, idea en la que coincide, en su escrito "*el desarrollo de la canción*" con autores como Ostwald (1973) y Revest (1953) quienes presentaron evidencia que permitía observar que los bebés de 6 meses aproximadamente poseen muchos de los requisitos considerados previos al quehacer musical, por ejemplo: el que los bebés puedan vocalizar, variar e imitar alturas y detectar cambios en el contorno melódico, llegando a ser que inclusive a los 12 meses puede mostrar ya un balbuceo musical.

De manera alterna el Proyecto Zero de Boston, su director, Howard Gardner (1987) realizó estudios para describir los esfuerzos tempranos de los niños al cantar. Denominó dichos esfuerzos como: 'canciones *esbozadas*', las cuales se desarrollan durante el segundo y tercer año de vida. "La idea es que los niños

poseen cierta concepción de la forma básica o marco de una canción, sin completar los detalles de las relaciones de alturas precisas, del ritmo, etc. esto ocurre en una etapa posterior” (Hardgreaves, 1998: 82)

Al referirse a las canciones esbozadas, se hace una analogía con el *dibujo del hombre renacuajo*. En éste se revela el contorno de la figura humana, pero los detalles del cuerpo están ausentes. El caso de la canción es similar, pues existen muchos detalles del contorno de la canción que pueden ser algunas alturas, letra o ritmo (entre otras cosas), pero la melodía, texto o ritmo que conforman la canción de manera más completa, aún se encuentran ausentes, y con el tiempo tomarán ‘forma’.

Dowling observó que las canciones espontáneas de los niños de dos años consisten en breves frases que se repiten una y otra vez. Sobre estas continuas reproducciones y después en las variantes que el niño realiza sobre el canto, es como se conforma la base para asimilar paulatinamente otras canciones, acrecentando el repertorio.

Dowling plantea que “estos procesos corren paralelos a los de la adquisición de la sintaxis en el lenguaje”. (Dowling, citado en Hardgreaves, 1998: 84) Los hallazgos del Proyecto Zero en relación con *las canciones esbozadas*, complementan la investigación hecha por este autor, con respecto al control de alturas e intervalos, pues es a la edad de los 12 a los 18 meses, cuando las canciones cantadas por los niños se basan en alturas discontinuas, las cuales son producidas por glissandos de una sola respiración.

A los 19 meses es posible que el canto use alturas discretas que se manifiestan en pequeños intervalos. Al parecer, los intervalos más comunes en las primeras canciones son las segundas mayores, terceras menores y unísonos, para a los dos

años y medio poder cantar segundas mayores, terceras menores, a la par que aparecen los intervalos de cuartas y quintas.

Moorhead y Ponds (1978) señalan que las canciones espontáneas no están organizadas alrededor de un centro tonal reconocible; además, su ritmo tiende a ser libre y flexible, por lo que no hay un pulso claro y consistente. “La adaptación de los ritmos hablados y de las palabras que el niño canta dentro de la estructura del pulso de la canción es, en esas canciones, la principal fuente de complejidad rítmica”. (Hargreaves, 1998: 85)

Al final del segundo año de vida, los niños comienzan a incorporar patrones regulares en sus canciones, las palabras se cantan con el ritmo adecuado, el contorno es correcto y los intervalos se estabilizan rápidamente. Dowling comenta que para él las canciones espontáneas muestran un pulso regular tanto de las frases como entre ellas.

Por otra parte, Hargreaves afirma que el canto del niño que sigue su curso en dirección al ‘esbozo’ o ‘marco’ de la canción, es similar al proceso de asimilación y acomodación que Piaget describe en diversos escritos. “El niño *asimila* elementos del entorno –en este caso, patrones rítmicos presumiblemente oídos en otra parte– a esquemas musicales ya existentes, que en este caso denominamos ‘*esbozos de canciones*’. Como resultado de esta asimilación los mismos esquemas cambian: el niño se acomoda a ellos”. (Hargreaves, 1998: 86)

Es a partir de los llamados ‘*esbozos de canciones*’ (que corresponden a las canciones espontáneas), que el niño logra interpretar de manera personal; sin embargo, estas canciones no tienen mucha trascendencia porque generalmente se encuentran más desorganizadas y los niños tienden a no repetirlas o mostrarlas a los demás.

Por el contrario, las canciones estándar son mayormente empleadas conforme los niños crecen, “las canciones estándar resultan más fáciles de memorizar y repetir a otros porque poseen cierto grado de organización tonal” (Hargreaves, 1998: 88), con lo que tienden a mostrar mayor sofisticación musical que las canciones espontáneas.

Es hasta los tres años de edad que los niños poseen la habilidad para recordar las canciones estándar con menos margen de error, pues en esta etapa “el niño es capaz de usar sus propios esquemas internos con suficiente flexibilidad y extensión como para poder producir una representación... reconocible en el mundo externo”. (Hargreaves, 1998: 89)

A esta habilidad Hargreaves la denomina *mapeo simbólico*, porque captura las propiedades que al paso del tiempo se completan, obteniendo un desarrollo como en el caso del dibujo del “hombre renacuajo”, en donde es posible observar cómo a través del tiempo las partes se completan.

A los cinco años de edad el niño posee un amplio repertorio de canciones infantiles (rondas, rimas, coplas, etc.) ‘estandar’ de su cultura, con las cuales puede realizar tareas de reconocimiento y memoria de manera más efectiva que con el material musical que no le es familiar.

Hardgreaves hace una compilación de las investigaciones de autores como Updegraff, Heileger y Learned, (1938); Moog (1976); Petzold, (1966) para quienes hay un consenso en cuanto al orden del aprendizaje de las canciones, el cual ocurre de la siguiente manera:

1. Primero se aprenden las palabras.
2. Luego se aprende el ritmo.

3. Al final se presenta el aprendizaje del contorno de intervalos.

Al seguir este orden y conforme los niños vayan creciendo, la habilidad de aprender canciones mejora gradualmente hacia el final de la infancia. También en la edad de cinco años, la incorporación de nuevas canciones da pie a que los niños generen lo que se denomina *'primer borrador.'* Éste consiste en que los niños traten de llenar los detalles o esbozos de la canción que están por aprender.

Este término es resultado de la investigación de Davidson y Cols, (1983, citado en Hargreaves) titulada *"El desarrollo de los primeros borradores de canciones"* en donde la investigación propone que los primeros borradores de canciones en los niños, permite el paso de cuatro fases antes de la adquisición total de la canción:

- a) En la primera fase los niños de esta edad tienen gran avance en la adquisición del texto de la canción
  - Las frases, límite de frases, orden de frases, etc., están apoyadas en el marco de las palabras.
  - Se presenta un pulso subyacente en el canto del niño, hay una forma de expresión.
- b) En la segunda fase el niño puede extraer el ritmo externo de la canción, es posible que el pueda tocar motivos rítmicos, o bien todo el esquema rítmico en un instrumento de percusión como el tambor,
  - En esta fase el niño puede cantar con cierta aproximación al contorno de alturas, aunque aún no mantiene la estabilidad tonal en toda la canción.
- c) La tercera fase, se caracteriza porque el niño intenta igualar el contorno de alturas en la canción; es decir, trata de entonar o acercarse lo más posible a la afinación.

- d) En la cuarta fase parecen más estabilizadas las fases anteriores,
- Se encuentra más proyección del centro tonal a lo largo de las fases aunque no todos los intervalos son correctos,
  - Hay una extracción más precisa del pulso subyacente de los ritmos
  - Surge una nueva habilidad para ejecutar de manera distinta la canción, se buscan nuevas expresiones (por ejemplo, tiempo lento para una versión triste)

Estas investigaciones dan cuenta de los posibles paralelismos entre la adquisición y el desarrollo del lenguaje con el aprendizaje de canciones a temprana edad; además, muestran la influencia de la canción como agente de ajuste en los procesos comunicativos, hecho que se refuerza en los estudios de Dowling, ya que se caracterizan por un abordaje desde la psicolingüística.

De ahí la importancia fundamental que el trabajo de la canción tiene en el aula escolar, puesto que cantar en el salón de clases, no sólo es la ocupación del tiempo o la simple búsqueda de recreación, sino que implica que diversos factores del desarrollo se vinculen, de manera que se unen el sonido y el ritmo (entre otras cosas) con el lenguaje y por lo tanto con el pensamiento.

#### ***4.2 Canciones infantiles: lenguaje verbal y lenguaje musical. Sintaxis y semántica discursivas, concepción semiótica del lenguaje: semiótica verbal y semiótica musical***

El lenguaje como “infraestructura” de cualquier forma de expresión humana (tanto verbal como no verbal), nos permite, desde la teoría del lenguaje, plantearnos distintas manifestaciones semióticas, diferenciadas cada cual por sus formas de expresión y sus formas de contenido (Hjelmslev, 1984),\* lo cual da lugar

---

\* En el repertorio de nuestro lenguaje cotidiano, el término *semiótica* es equivalente al término *lenguaje*. Sólo cabe distinguir que bajo estas nociones entendemos lenguajes verbales (formados por las lenguas humanas) y lenguajes no verbales (constituidos por materialidades expresivas no

a semióticas (lenguajes) connotativos y/o artísticos y metasemióticas (que refieren a la posibilidad de pensar los saberes de las lenguas, las culturas, las diversas manifestaciones y representaciones culturales).

Las metasemióticas tendrían rangos de organización disciplinar que se abocan particularmente a la **reflexión sobre el lenguaje verbal y los lenguajes no verbales**, así como sus diversos usos; también abarcaría la reflexión y saberes de las demás (naturales, sociales, del lenguajes, etc.) y de las artes (danza, teatro, música o pintura).

#### **4.3 *Semiótica musical o lenguaje de la música.***

La semiótica de la música se clasifica entre las semióticas no lingüísticas, por lo que es susceptible de ser abordada a partir de los modelos aplicados a los lenguajes verbales o a las semióticas verbales, en tanto también responde a formas generales del lenguaje. Así, tenemos que considerar para la semiótica musical, en tanto lenguaje connotativo (artístico) un plano de expresión y un plano de contenido.

El problema de la ausencia en música de significado en la acepción lingüística del término, requiere una redefinición de la noción de comunicación, ya que en ausencia de las palabras pareciera ser que la música no posee un sentido, por lo tanto no generaría comunicación con el otro, pero justamente en la música se establece una relación comunicativa con el otro; el sentido está conformado por los vínculos perceptivos y emocionales, debido a la puesta en común que la música pone en juego entre la ejecución comunicada y la recepción de ésta. Por lo tanto, el significado en música, adopta entonces una manifestación (expresión) más

---

pertenecientes a lo verbal). Aun podemos encontrarnos con sistemas semióticos que combinan lenguajes verbales y no verbales, como es el caso de las *canciones*, el teatro y el cine, entre otros.

abstracta que las palabras, si suponemos simplificarmente que éstas concretan significaciones en condiciones comunicativas específicas.

Si bien en la música se encuentra presente lo continuo del sonido y el sentido parece existir en un plano más “sensible” que el de las palabras respecto al lenguaje verbal, la comunicación musical pareciera ser obligadamente participativa y asumida por el interlocutor a través de la escucha atenta. Por tanto, no se reduce a un *saber – hacer técnico* del compositor en la transmisión de un conjunto de efectos de sentido para dirigirse a un “saber” escuchar riguroso. Podemos decir estrictamente, que la música nos orienta a considerar que tanto el *sonido* como el *sentido* de la música son condiciones necesariamente articuladas en soporte material de la significación musical.

Como el lenguaje, la música remite a un *contrato de comunicación implícito*, pero la forma discursiva resultante es una manifestación, por naturaleza, necesariamente distinta a la expresión verbal, aunque no por eso es excluyente. Por ejemplo, en el caso de la canción infantil y de otros tipos de canciones.

La semiótica de la música se concibe como una *función semiótica* (de sentido, de articulación de las formas de los planos de expresión y contenido hjelmslevianos) en la cual cada silencio (discontinuidades discretas) se define y marca simultáneamente, por diferencias de *sonido* y de *sentido*: diferencias de altura, figuras y motivos rítmicos, esquemas melódicos y armónicos que estructuran las formas musicales (por ejemplo: rondó, sonata, impromptu, nocturno, danza, cánones).

Tales formas musicales conformarían la combinación específica (técnicamente, la sintaxis o gramática musical) de cada obra, ejercicio, o canción, en tanto que las **formas musicales** conformarían el *componente sintáctico* de la

semiótica musical. El componente del significado (o semántico) de esta semiótica o lenguaje, se articula en cada obra concreta a través de la integración armónica del conjunto de efectos sonoros y de sentido que se conjugan para la escucha.

El lenguaje musical implica entonces una *extensión* en primera instancia de los dominios del lenguaje verbal para *significar* a partir de una *materialidad expresiva* no identificable a la lingüística. A partir de ésta, es posible desplegar un nuevo esquema semiótico que da lugar a una semiótica connotativa: la musical y la poética (lenguaje poético) para configurar la canción.

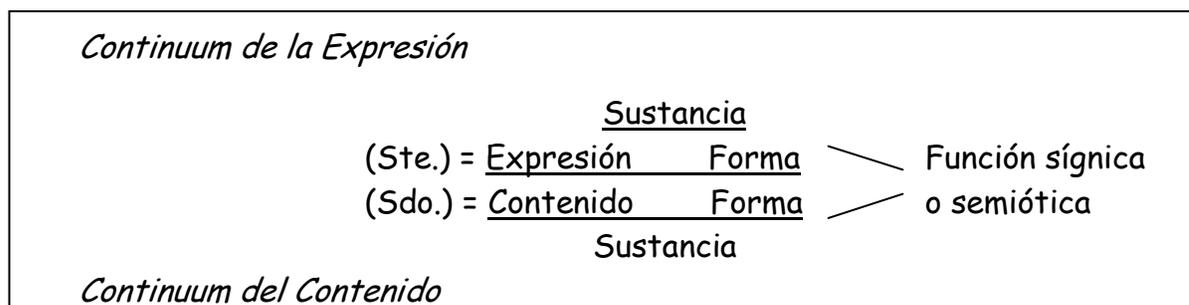
Es posible considerar que la semiótica verbal posee un Continuum en el cual se encuentran el contenido comprendiendo, forma y sustancia, lo mismo que el plano de la expresión con su correspondiente forma y sustancia, como lo muestra el siguiente esquema.

Comenzamos por el esquema saussuriano que retoma Hjelmslev (1984) como base para formular la función sígnica o semiótica:

Para Saussure, el signo se constituye por la unión indisoluble de:

Significante: imagen o materialidad acústica o gráfica  
 Y significado: imagen mental, concepto, idea.

Para Hjelmslev (1984), esas dos dimensiones se articulan en:



La integración de las formas tanto de la expresión como del contenido da origen la función *signica* o *semiótica* (Hjelmslev, 1984) que caracteriza a todo signo verbal y no verbal.

A partir de la expansión de la semiótica verbal se generan nuevos lenguajes, (o semióticas) como el lenguaje musical o bien el lenguaje poético, por lo cual se generan nuevas semióticas con sus correspondientes planos de contenido y expresión que conforman a su vez sus propias formas y sustancias, de modo semejante y simplificado como lo proponemos a continuación como la estructuración de una semiótica musical:

<i>Lenguaje verbal</i>		<i>Lenguaje musical</i>	
<i>Continuum Expresión</i>		<u>Sustancia</u>	
	<u>Expresión</u>	<u>Forma</u>	<u>Forma</u>
	Contenido	<u>Forma</u>	Contenido
		Sustancia	Sustancia
<i>Continuum Contenido</i>			

“Como el lenguaje, la música remite a un contrato de comunicación implícito, pero la forma discursiva resultante es algo distinta... la semiótica de la música concibe una forma funcional en la cual cada discontinuidad discreta<sup>13</sup> se define simultáneamente por diferencias de Sonido y de Sentido”. (Castellá, 1991:175)

La significación musical tendría que ser simbólica (en el sentido hjelmsleviano). “Dicho en otras palabras, si los procedimientos de creación del discurso musical remiten a un saber - hacer dependiente de la modelización del

<sup>13</sup> En el lenguaje verbal el segmento o las unidades discretas, se refieren a las unidades léxicas o clases de palabras, en relación con la música las unidades discretas se refieren a los símbolos que conforman la estructura en la música: claves, ritmos, notación, tonalidad o registro sonoro entre otros.

Sonido, tal especialización sólo sería un artesanado lúdico a falta de un dispositivo semiótico que provoque la generación del Sentido". (Castellá 1991:175)

Es necesario entonces, prever la constitución de una *competencia musical* que tenga dos funciones: que conserve el contrato implícito (conocimiento musical compartido) y que pueda transformar el resultado de esta operación en otro "universo" de significación creativo, recreativo o productivo.

Gino Stefani (1998) define a la competencia musical como "el saber, el saber hacer y el saber comunicar, que se actualiza cuando se viven experiencias musicales: la competencia musical se refiere a la capacidad de producir sentido mediante y/o en torno a la música" (López Cano, 2001: 6)

La *semiótica musical* entonces consiste en la integración de las formas de expresión y contenido, dando lugar a nuevas expresiones musicales, a nuevas canciones o piezas, lo cual implica la inmensa producción de los *discursos musicales* de nuestros repertorios tanto conocidos como no conocidos, y los que se crearán en el futuro.

En el caso de la canción interviene una semiótica musical y también una semiótica verbal poética. Es posible deducir que ambos lenguajes articulados, e integrados en la canción, hacen posible llevar a la conciencia dos formas de entender el mundo que nos rodea:

1. El sonido, que desde el punto de vista semántico, es un signo, en tanto produce diversas significaciones.

2. Con respecto a la poesía, es el sentido de las palabras lo que nos permite decir, desde formas distintas creativas y recreativas lo que percibimos, aportando diferentes visiones de mundo y nuevos conceptos musicales.

Así, se comprendería la pertinencia de acercarse a campo de la semiótica para dar una breve explicación sobre semiótica musical y entender el papel que juega ésta en el trabajo de la canción. No desde un análisis propiamente discursivo basado en las canciones, sino desde la mirada de lo que propicia esta actividad los sujetos, que puede resumirse en la comprensión y entrada del ser humano en su entorno.

#### ***4.4 Rasgos comunes que caracterizan a la música y al lenguaje en la canción.***

*“La palabra significativa es el microcosmos de la conciencia humana”  
Vygotski*

Un primer paso para responder acerca de los rasgos comunes que caracterizan tanto a la música como al lenguaje es vislumbrar su punto de encuentro, el cual podría resumirse en *la canción*, de ahí que sea necesario reflexionar sobre esta actividad, indagando sobre sus posibles alcances. Esta práctica es propuesta por la enseñanza musical con la intención de propiciar un acercamiento y vivencia musical escolar, de ahí la razón de que el uso de la canción ocupe un lugar recurrente en el trabajo de la clase de música.

La usanza de la canción en el aula escolar puede obedecer a diversos motivos, pero no podemos soslayar el hecho de que la canción representa una forma de manifestación de los pueblos; de ahí es que esta expresión sonora no es ajena al alumno, puesto que se encuentra inserta en su medio ambiente. Es lógico que la canción conforme una de las bases de los principales enfoques de la educación musical de Occidente en el siglo XX.

Existen diversas metodologías educativas–musicales que hacen uso de este recurso por sus múltiples funcionalidades dentro de la enseñanza–aprendizaje musical, ya que la canción es un excelente vehículo para interaccionar, explorar, motivar, transmitir, etc., conocimientos y experiencias musicales con el alumno, debido a su propia ‘naturalidad’.

Si bien pareciera ser que la mayoría de los alumnos reciben las primeras nociones o directivas musicales en la escuela primaria, es un hecho que el niño tiene un contacto previo con la canción, incluso desde antes de nacer, pues es en su propia familia –especialmente la madre– donde se inicia su interacción con este elemento; posteriormente, el jardín de niños brinda un espacio de desarrollo importante en donde la canción se maneja cotidianamente.

Dentro del jardín de niños la canción infantil se orienta a actividades que estimulen y fomenten hábitos, ejercicios, saludos, interacción con el otro, capacidad de escucha, actitudes positivas, entre otras muchas cosas, puesto que en esta etapa el aprendizaje tiene un estrecho vínculo con el juego. Es posible observar que el alumno ya tiene un bagaje de experiencias previas en torno a la canción.

Es necesario conocer lo que entendemos con el término *canción*, para posteriormente relacionarla con el ámbito infantil y comprender de manera más precisa la relación entre la música y el lenguaje, comprendidos en la canción.

El diccionario de la música *Labor*, define a la canción como “la composición métrica de cortas dimensiones, basada en la unión de las palabras con la melodía y expresada por medio del canto vocal con o sin acompañamiento” y aclara que el inicio del canto se da como un sentimiento innato en el hombre, de manera que es tan antiguo como lo es la música.

También la canción se considera como una “composición armónica de letra y música apta para ser entonada, la cual puede estar realizada para una voz o persona (aria) ó para más voces o personas (coro)”<sup>14</sup>

En el libro *Cantar y animar con canciones*, Toni Giménez señala que la canción es una “composición en verso destinada a ser cantada a la que se le puede añadir música... la canción es hija del mundo de las letras y del mundo de las notas musicales, así la canción es la música a través de las palabras, de manera que la canción es lenguaje verbal y lenguaje musical”. (Giménez, 2003:19)

Las canciones expresan nuestra visión del mundo ampliando nuestras percepciones y reforzando nuestra identidad, “la canción está al servicio del ser humano, nutriendo las dimensión psicológica, por las respuestas cognitivas que facilitan; alimentan su dimensión sociológica porque pueden ser compartidas en grupo; nutren además una importante dimensión filosófico -espiritual tanto desde el punto de vista moral, ético y trascendental, como desde el punto de vista religioso; recrean también una dimensión antropológica, por todo lo que aporta de sabiduría popular y de conocimiento tradicional; construyen una dimensión expresiva por la capacidad que tienen las canciones de hacer brotar las emociones y sentimientos más profundos y facilitar la comunicación humana” (FEIERABEN y otros 2002: 11)

Es imposible limitar la canción a un solo entorno, puesto que las canciones no sólo se usan por un público selecto, sino que se escuchan o bien se interpretan independientemente de la edad, la formación educativa, el sexo, la religión, etc. “Una de las maneras más espontáneas de manifestarse el alma de los pueblos es por su canción, ya que ésta comprende la vida con mayor profundidad y verdad” (Claraval, 1980: 21)

---

<sup>14</sup> Diccionario de Ciencias de la Educación, 1987.

Las canciones expresan lo que siente, lo que ama, lo que sufre, lo que divierte, lo que hace reflexionar, muchas veces diciéndolo de manera escueta, sin rodeos ni retóricas. Por lo que en la canción, se manifiesta esta apreciación con fuerza y expresividad: puede ser lleno de ternura, resignado, dulce arrebatado, trágico, cómico, etc. Por lo que a través de la canción es posible saber como ama, llora o ríe lo más auténtico del pueblo.

Su origen se localiza en los lugares más insospechados: en los llanos o montañas, en tierra árida o muy fecunda, en rancherías o grandes ciudades, reflejando los eternos temas de la vida humana, siendo espontánea y fiel expresión de la cotidianidad.

De manera que las definiciones anteriores, no tan sólo enmarcan la relación que existe entre la música y el lenguaje verbal, sino que trascienden este vínculo, permitiéndonos reconocer a esta expresión, como una posibilidad más de entender y relacionarnos con nuestro entorno.

#### **4.4.1 *La canción infantil: un mundo de palabras, sonidos y ritmos.***

Si bien algunos autores como Alicia Lurá (1992) Aquino (1991), Giménez (2003) concuerdan en que la canción es la presentación ingeniosa de palabras y música, y ha quedado asentado su pertenencia al mundo de las palabras (lenguaje) y al mundo de los sonidos (música) entonces resta aclarar el ámbito de la canción infantil.

Cuando nos referimos a las canciones que cantan los niños pequeños, orientamos la mirada al lugar en donde los textos y la música compagin en el gusto, la comprensión y la propia actividad del niño, ya que como se ha señalado, la canción es una parte inherente dentro del desarrollo humano.

Rimas, frases, versos, palabras sin sentido, bromas, onomatopeyas, retahílas, entre otras cosas, son parte ya de un repertorio heredado, el cual, en ocasiones sufre modificaciones a lo largo de generaciones de acuerdo con el ingenio o la creatividad infantil. A estas canciones, se suman las nuevas propuestas de diversos compositores sobre lo que 'cantan los niños'.

El interés del niño por la canción se da a partir de la utilización de los recursos de la voz, ya que con ella "hablamos, cantamos y jugamos imitando ruidos, pues en el canto se reúne tanto la melodía como el ritmo, el cantar obliga a conectarse con el oído de manera constante, pues la voz es un continuum amplísimo ya que nos da varias posibilidades de manejo". (Lura y Usandivaras, 1992: 23)

Al respecto, Edgar Willems sostiene que el "niño pequeño de cuatro meses en adelante se interesa en las voces debido a la altura y el ritmo del sonido de las palabras, pues está todavía lejos de captar el significado de las mismas... el canto, como expresión del dinamismo sonoro libre y como reflejo de elementos afectivos, es accesible para el niño antes que la palabra. La memoria rítmica (de naturaleza motora) y la memoria del sonido (de naturaleza sensorial y afectiva) preceden normalmente a la memoria semántica de las palabras". (Willems, 1962: 26-27)

*La voz es un instrumento excepcional; versátil, con una capacidad de afinaciones mayores que la de muchos instrumentos de registro amplio, de gran riqueza tímbrica y de muy variada articulación, de extraordinarias variedades de emisión de consonantes, vocales, ruidos y sonidos diversos, que permiten imitar, variar, realizar onomatopeyas, etc.*

*La canción infantil permite evocar en el pequeño, sensaciones, ideas e imágenes que se generan ante el hecho de cantar, pues el niño juega con las palabras, se motiva y se mueve con la canción, juega con los sonidos e implementa otros, abre incluso*

espacios a la creatividad donde modifica lo que conoce de la canción o a partir de éstos, invente canciones nuevas.

Por lo general, la canción infantil se centra en el uso de melodías y ritmos sencillos, sus textos son claros y cortos, para que el niño pueda aprender con facilidad la letra, al tiempo que pueda interaccionar con ella, moviéndose, dibujando, relacionándose con los demás y por supuesto disfrutando del canto. Si bien es cierto que la canción comprende una gran parte de la esfera de la recreación del niño, es necesario aclarar que las canciones infantiles pueden atravesar la barrera del mero entretenimiento, proporcionando aportes importantes en la formación de los individuos.

Comprender a la canción infantil dentro del desarrollo intelectual y afectivo de los sujetos implica considerarla desde puntos distintos del solo pasatiempo, puesto que la canción puede rebasar este sentido.

Si las canciones son parte de las manifestaciones de los pueblos, entonces al ser transmitidas también se comunica parte de la herencia cultural que nos da sentido y pertenencia a una sociedad. Y si la canción tiene un lugar dentro de la sociedad, también detenta un espacio importante en el terreno educativo, en el que su empleo se observa de manera clara en la escuela, en el ámbito de la educación musical infantil.

En el terreno musical, la canción ha tenido una importante presencia en las diferentes propuestas que abordan la educación musical del siglo XX, porque es a través de ellas como se acerca el individuo a un *mundo sonoro inmediato*. “Las primeras impresiones auditivas grabadas en la mente del niño como las canciones de cuna, las rimas infantiles, los juegos de manos y más tarde las canciones

grupales supone el acercamiento los primeros pasos para la educación auditiva". (Sustaeta 1994: 13 -14).

Hasta ahora, dentro del marco educativo - musical, la presencia de la canción implica el "recurso didáctico, sobre todo en los primeros niveles, para enriquecer el vocabulario, perfeccionar la pronunciación y aprender contenidos sencillos".<sup>15</sup> Esto permite entender en cierto sentido, la presencia de la canción como una herramienta que ilustra, ejemplifica o presenta contenidos que inclusive pueden insertarse en las diferentes clases que conforman el currículo escolar.

El panorama de la canción infantil abre nuestra visión a dos saberes de los cuales hemos hablado en capítulos anteriores, ambos conocimientos tienen un punto de encuentro en el espacio escolar:

1. El lenguaje, el cual siempre está presente en la vida del hombre.
2. La música, la cual está inserta también en los momentos evolutivos del individuo, determinando con ello la contribución de la música en el desarrollo afectivo e intelectual del niño.

Al contemplar a ambos campos de manera conjunta por medio de la canción, es posible establecer puentes que redimensionen la presencia de la educación artística en el espacio escolar, sobre todo en la educación primaria, lugar que hasta ahora ofrece pocas alternativas al desarrollo artístico de nuestro alumnado.

Si una parte ineludible de las actividades que conforman la expresión y apreciación musical del programa de Educación Artística en la escuela primaria en México, es cantar canciones infantiles, es innegable decir que este hecho, cuando es

---

<sup>15</sup> Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1987.

dirigido adecuadamente por el maestro, permite al alumno el acercamiento a la música, al sonido, al ritmo, a la expresión, al trabajo en equipo y por lo tanto, a la comunicación, al pensamiento, a la creatividad, a la imaginación, entre otras muchas cosas.

Es posible promover la adquisición de elementos que permiten al alumno reconocer y valorar su entorno sonoro, además de comunicar (por medio de elementos musicales) sentimientos y maneras propias de percibir el mundo musical. Un mundo que el niño ya ha experimentado previamente, pero en el que puede seguir creando espacios de exploración y vivencia en torno a la música. Un espacio que también puede parecer desolador si seguimos mirando con desdén el trabajo musical en primaria.

#### **4.4.2 La canción en la primaria**

Aunque los programas de educación artística en primaria buscan que el pequeño pueda tener oportunidades para ampliar su horizonte de experiencias a través del acercamiento a diversas actividades artísticas, pocas veces se da la oportunidad de lograr este objetivo.

En la escuela primaria, generalmente se canta con base en dos puntos específicos:

1. El hincapié en los cantos patrióticos que son entonados dentro de las ceremonias que cada lunes tienen lugar en el patio escolar.
2. No es raro encontrar que el segundo punto se refiera a que lo que se canta en la escuela es lo que 'está de moda', lo que suena más en la radio o lo que puede sacar a 'flote' el festival designado para el maestro. En este punto, puede

incluirse a la lírica infantil que ha sufrido modificaciones deformado en ritmos, texto y forma musical para lograr una mayor captación del público.

*Afortunadamente, aún se dan en algunas excepciones y es posible detectar a algún maestro que invite a su grupo a cantar canciones alternas al mercado, que permitan la escucha y promuevan actividades diversas.*

Ante esta abrumadora realidad, es importante considerar lo que la canción aporta y promueve en los sujetos, pues no se trata solamente de la repetición monótona de ritmos o frases que se emplea cuando ya no hay nada qué hacer, o cuando el grupo está incontrolable. Se trata de fomentar un excedente, ese 'algo más', de despertar aprendizajes y promover nuevos conocimientos, de fomentar el trabajo individual y grupal, de generar el respeto y la tolerancia, etc., lo cual en el terreno de lo educativo puede llegar a ser un andamiaje importante para el desarrollo del individuo.

El canto (y con ello el empleo de canciones) es más que la mera imitación "ya que despierta en el niño cualidades... como el sentido del ritmo, la diferenciación de sonidos, de acordes, de tonalidad, es el mejor medio para desarrollar la audición interior, lo cual es clave de toda verdadera musicalidad." (Willems, 1962: 23)

Los años que el niño pasa en la escuela primaria, son decisivos en su formación, pues constituye un espacio idóneo para estimular y desarrollar actitudes musicales que le permitan tener diversas experiencias en el campo artístico.

Hemos hablado de que la canción, y con ella la canción infantil, no sólo se circunscribe a un determinado lugar, puesto que las "letras de las canciones

pueden aprovecharse para que los niños identifiquen rimas, metáforas o versos. Asimismo... algunas canciones pueden ilustrar o ejemplificar el contenido de una clase de historia, de ciencias naturales o de geografía". (SEP, 2000: 86)

Lo anterior da pie a invitar al docente a emplear la canción dentro de su práctica con diversos sentidos:

- Como parte importante de la herencia cultural del alumno
- Como la posibilidad de ampliar las experiencias en el alumno en el terreno musical
- Con la alternativa de generar aprendizajes desde lo lúdico
- Como recurso didáctico que pueda reforzar cualquier parte del currículum escolar, en distintas prácticas y asignaturas
- Con la convicción de apreciar la música desde otro lugar

Son varios los momentos y espacios escolares que dan pie para encontrarse con la canción: al inicio del día, para activar o generar atención, para fomentar la escucha, en encuentros cívicos, para descargar la tensión, a la hora del recreo, entre una actividad y otra, etc.

Tony Giménez, propone algunos tipos o géneros de canciones infantiles que son posibles de abordarse en varios momentos de la práctica escolar cotidiana:

**Canciones de cuna.** Son un compendio de canciones para hacer dormir, calmar y relajar a los recién nacidos, por lo general estas canciones se emplean en mayor medida dentro de los jardines de niño, sin embargo, también se pueden trabajar en los primeros niveles de primaria, para relajar la tensión del pequeño.

**Canciones de hábitos, saludos y rutinas** que bien pueden ser cantadas de manera individual o grupal e intentan reforzar algunas actitudes en los niños como: guardar materiales, limpieza y orden.

**Canciones cívicas**, como los himnos nacionales, que enaltecen la identidad y nos remiten a reconocer un espacio como propio, nos dan “bandera” de pertenencia en los pueblos.

**Canciones didácticas**, pues son canciones que “pueden facilitar el aprendizaje de vocabulario y sonidos que las niñas y los niños van imitando y que tarde o temprano empezarán a discriminar dándole a cada objeto y persona un nombre concreto. La canción facilita este trabajo, sirve para pronunciar mejor, educa la voz, la respiración y ayuda a expresar sentimientos”. (Giménez, 2003: 23)

**Canciones para aprender**, en donde la canción une aspectos cognitivos y aspectos emocionales; así, la canción puede reubicar los aprendizajes que se exponen en las clases.

**Canciones para momentos especiales**, que fomentan la comunicación entre grupos de iguales o bien en una relación niño - adulto. Se usan en situaciones como los cumpleaños, fiestas, excursiones etc.

Junto a estos tipos, se encuentran: las canciones de escucha, canciones para generar atención, canciones onomatopéyicas, canciones gesticuladas, danzadas, canciones de despedida, los cuentos cantados, refranes y rimas, entre otras.

En el sentido estrictamente musical, el abordaje de canciones nos permite adquirir y desarrollar aspectos específicos como las alturas, direcciones, intensidades, duraciones y timbres del sonido, percibir el silencio, mejorar la

capacidad de escucha y la afinación, respetar los tiempos de espera (se aprende a iniciar y terminar todos juntos), lo cual asegura el ritmo y la pulsación, se promueve el trabajo grupal, pues casi siempre se canta en conjunto y también da pauta para iniciar la ejecución de instrumentos de percusión que acompañen el canto.

Se dice que el canto es el instrumento más democrático puesto que lo poseemos todos, es lo que tenemos más cerca y lo empleamos comprometiendo al cuerpo; aquí se incluye toda la física y la química que somos -respiración, pulso, tensión muscular, equilibrio, circulación sanguínea-, se sumergen las emociones y sensaciones del intérprete. Además de obtener otros aspectos referidos al lenguaje como la articulación de palabras, dicción, vocabulario.

La constante imitación por parte del niño, permite que éste se interese en canciones y diversas formas del juego. Para él, la canción y el juego son tan naturales, que lo llevan a explorar constantemente sus recursos más característicos. Al ubicar la canción infantil dentro de la lírica infantil mexicana, hay una mayor proximidad sonora, pues no le resulta extraño, como podría ocurrir por ejemplo, si se empleara material pentatónico, propio de otras culturas musicales. Vicente T. Mendoza (1980) mencionaba que los niños son los conservadores más fieles de este tesoro folklórico.

La música mexicana es parte del entorno que rodea al niño y al joven en nuestro país; familiariza al niño su folclore, reforzando el sentido de identidad nacional. La canción juntamente con las rondas y los juegos cumple una función socializadora, pues la canción es un importante valor social.

La canción es parte de las manifestaciones musicales que detenta un valor social; desempeña múltiples funciones que se vinculan con la vida cotidiana, desde

cantarlas para jugar, hasta cantarlas para interiorizar diversos conocimientos o expresar las emociones del ser humano.

#### **4.4.3 Cantar en primer año de primaria.**

En el trabajo empírico que como docente he realizado en las primarias, he detectado que los niños disfrutaban cantar canciones tanto como hablar, pues en cierto sentido, el hablar es un modo de cantar. La palabra es generadora de ritmos y lleva en sí misma al sonido que es parte de la música y el canto.

A los alumnos de los primeros años de educación primaria, generalmente les resulta gratificante y placentero cantar, por lo que la canción se emplea en los primeros niveles para enriquecer el vocabulario, perfeccionar la pronunciación o aprender contenidos sencillos (por ejemplo, los números, las letras, las estaciones del año, los colores, etc.).

“Buenas letras, con fuerza poética, con sintaxis, sólida, con buena métrica, donde no sobren ni falten sílabas, significarán un importante enriquecimiento del lenguaje y de las posibilidades comunicativas de los cantantes”. (Willems, 1962:14)

Recordemos que en la canción se encuentran presente el lenguaje verbal y el musical, por lo tanto, la capacidad para reconocer canciones depende de la comprensión del contenido tonal y rítmico, junto con el correspondiente contenido de palabras. No se trata solamente del reconocimiento de los elementos letra y música, sino también del reconocimiento de la secuencia integrada específica de letra y música.

La comprensión tanto de la letra como de la música se logra a través del establecimiento de un trazado de memoria a largo plazo después de repetidas

audiciones. (Feirrabend, Holahan, Getnick 1998). Una canción corta, sencilla y de poca amplitud, hace que los más pequeños la aprendan con facilidad y la canten con alegría, sin frustraciones por no recordar la letra.

Por supuesto, las letras de las canciones varían con los años en la vida de los sujetos. A los seis años los niños son capaces de tener más logros y podrán aprender canciones mucho más complejas que pueden ir enriqueciendo con el movimiento, o con la integración de acompañamientos rítmicos corporales y/o instrumentales.

Al empezar la escuela primaria, el alumno cuenta con cierta maduración personal que le permite percibir y realizar melodía, ritmos, y cantar o recordar letras de nuevas canciones. En la escuela primaria comienza a tener un referente más significativo al ligar las canciones con su propio entorno.

Los niños de los primeros años de primaria aprecian las letras que tengan que ver con su entorno y que aludan a acontecimientos con los que puedan identificarse, ya que la realidad tiene un peso fuerte en esta etapa. Sin embargo, en este tiempo los niños también aprecian las canciones que hablen de cosas divertidas, o que no tengan un sentido específico, pues ellos son quienes otorgan el significado, el disparate siempre los hará reír como una especie de desafío.

Alicia Usandivaras propone que es necesario acercarse y trabajar cierto tipo de canciones infantiles en los primeros años de la escuela primaria, e insiste en que si bien no hay reglas para determinar lo que se canta, "hay que tener en cuenta ciertas consideraciones, mejor una canción corta que una larga pues es más fácil memorizarla, es mejor una canción sencilla que una compleja, desde el punto de vista del ritmo 2/4, 3/4, 4/4 y quizá 6/8, mejor de registro corto que de registro largo, lo ideal es comenzar con la tercera menor para irse al pentacordio y

posteriormente ir ampliando a la octava de acuerdo a las posibilidades que dé el grupo". (Lura y Usandivaras, 1992: 28)

En relación con la afinación, elemento que en muchas ocasiones limita el trabajo de la canción, Usandivaras menciona que la entrada del niño a la escuela primaria permite afianzar el registro central de la voz, por lo que es necesario emplear canciones que no tengan una extensión mayor que la de una octava; en las tonalidades de La mayor hasta Re mayor, lo importante es tener un modelo de referencia para afianzar este trabajo.

Puede haber diferencias de registro de la voz en un grupo grande, pero es seguro que la gran mayoría no dominará más allá de estas notas; usar un registro más amplio los llevaría a desafinar, y la repetición del error los acostumbraría a una audición incorrecta, por lo que es preferible afianzar el registro central con canciones que se basen en el pentacordio, que recurran a los sonidos que componen el acorde de tónica, con ocasionales intervalos que las acerquen a la octava.

En el primer año de primaria se puede cantar en tonalidades mayores y menores. Las canciones no demasiado largas que reiteran estructuras rítmicas apoyándose en los dos pilares del pulso y el acento se les "pegarán" rápidamente.

Algunos elementos que esta autora toma en cuenta para lograr una interpretación de las canciones son los siguientes:

- Hay que tener una práctica del canto, pues para aprender a cantar es necesario cantar.
- Se toma en cuenta la dinámica de trabajo.
- Se debe cuidar la emisión.
- Permitir que el aparato fonador mejore, se haga más dúctil.

- Permitir que la respiración sea natural para que se cante con mayor relajación, con mejor articulación, sin trabas, permitiendo que el registro de la voz crezca y se afirme.
- Por supuesto la elección de un repertorio adecuado.

Tomar en consideración los elementos mencionados arriba puede estimular y fortalecer el trabajo sobre las canciones para el maestro, no obstante, muchas veces se canta sin tomar tantos puntos de referencia para hacerlo, con el simple fin de disfrutar cantando, o por las “ganas” de cantar.

La inmersión en un ambiente musicalmente rico, favorecerá el desarrollo de diversas potencialidades y por supuesto, estimulará el contacto, acercamiento, conocimiento y vivencia de la música en el niño; permitiéndole experimentar, ensayar, corregir, descubrir, imitar, integrar etc., las diversas experiencias que el ámbito musical le brinde.

El canto y las canciones infantiles se convierten en una necesidad del niño para expresarse, puesto que por medio de canciones manifiesta sus ideas, sus energías, sus distintos estados de ánimo, los disparates, y el propio juego, con lo que se comunica con los demás empleando un lenguaje musical por medio del lenguaje verbal, lo que determina que la canción juegue un papel importante dentro del desarrollo del pequeño. La canción se convierte así, en parte de la vida del aula escolar.

#### ***4.5 Lenguaje poético: componente sonoro y musicalidad***

El lenguaje, entendido de manera general se refiere básicamente a cualquier procedimiento que sirve para establecer una comunicación. En los seres humanos,

el habla conforma uno de los lenguajes de comunicación manifestado a través de signos orales y escritos que poseen significado.

Ahora bien, dentro de la gama de las múltiples formas en que se manifiesta el lenguaje, se encuentra el lenguaje poético, el cual surge como una forma de comunicación entre otras. El lenguaje poético conforma una necesidad expresiva del ser humano de trascender las posibilidades significativas inmediatas de una lengua.

Los orígenes de la poesía se remontan a las diversas inscripciones jeroglíficas egipcias del 2600 A.C. Se tiene la impresión de que estos hallazgos son de canciones, aunque sólo se tiene un registro de letras y no de la música. Sin embargo, las canciones encontradas abarcan diversos géneros como lamentos, odas, elegías e himnos, entre otras.

Varias de estas canciones poseen un significado religioso, un rasgo que además de acercarnos a la poesía de otros pueblos antiguos como los sumerios, hititas, asirio-babilónicos, judíos, también ha permitido enunciar la hipótesis de que los orígenes de la poesía se encuentran en la expresión comunitaria, la cual probablemente está asociada con la danza de carácter religioso. Así, el ritmo de la danza puede marcarse no sólo con pasos, palmas o gritos rítmicos, sino también con palabras cantadas.

Es la canción la que funda o da paso a la génesis de la poesía en combinación con la música instrumental. Un ejemplo de esto son los cantos de labor (también encontrados en inscripciones funerarias egipcias del tercer milenio a.C.). La poesía posee un aspecto ritual, el cual es aún evidente en las canciones de muchas culturas, como las dadas por chamanes con sus fórmulas de encantamiento, ensalmos y conjuros.

Es posible afirmar que de manera simultánea a las canciones con sesgo religioso y ritual debieron propagarse las canciones de nanas, así como las canciones sobre los juegos y otras formas acompañantes de actividades rítmicas. Al paso del tiempo, cuando la tradición del poema cantado cede el paso a la tradición escrita, es decir, cuando las palabras se seleccionan y se combinan independientemente de las necesidades melódicas, entonces se impone el aspecto visual de la poesía, dejando a un lado el entorno musical.

La poesía puede considerarse como una de las artes más antiguas y difundidas. Originalmente unida a la música en la canción, la poesía se fue independizando y el ritmo propiamente musical fue sustituido por el ritmo lingüístico.

El lenguaje poético que constituye a la poesía, se refiere a los contenidos sensoriales, afectivos y conceptuales que funcionan como captadores de la dimensión de una obra literaria; es decir, para entender la poesía es necesario permitir que los sentidos, así como las emociones y los sentimientos unidos a diversas ideas, opiniones o bien conceptos, puedan ser mediante el poema, ampliando con ello la percepción del mundo que rodea al ser humano.

Es por medio de los sentidos que el ser humano puede conocer, aprender, adaptar, asimilar su medio; también es por los sentidos, que esta captación de objetos, personas o lugares da pie a la formación de imágenes que se van acumulando en la memoria, que luego se evocan, se recuerdan y se traen al presente, de manera que cuando se comunican o transmiten 'esas imágenes' es posible hacerlo a través de diferentes medios, como la música, la pintura, la danza, la literatura etc.

Ahora bien, las imágenes producidas en el arte, se catalogan según el sentido al que estimulan, denominándose de diferente manera de acuerdo a sus manifestaciones:

- Auditivas o Acústicas. Se refieren a los diversos sonidos y ritmos
- Cinéticas. Indican diversos movimientos.
- Cromáticas. Que indican diversos colores en la obra.
- Visuales. Pudiéndose concretar en formas o tamaño

Cuando el lenguaje se utiliza con valor connotativo, es decir, con lo que tradicionalmente se ha llamado *sentido figurado*, se producen los más variados tipos de figuras literarias (símil, metáforas, humanizaciones, sinestesia). Es justamente a través de los contenidos sensoriales que es posible llegar a los contenidos afectivos, que se manifiestan no sólo por las figuras literarias, sino también por el uso de diminutivos o de aumentativos y por la utilización adecuada de los adjetivos, mientras que en la poesía la comunicación de emociones, sensaciones y sentimientos es fundamental.

Rítmica, métrica, sonidos diversos y palabras, se conjugan al formar una canción de los más variados temas; canciones cortas o largas, de versos breves o largos, que describen historias, hechos o sólo marcan un ritmo: el del lenguaje vivo. Las canciones y poemas permiten que el individuo se acerque a ellas con mucha familiaridad como parte de lo cotidiano, pues generalmente los seres humanos llegamos a conocer la canción desde edades tempranas, teniendo un acercamiento natural y por supuesto placentero.

#### ***4.6 Hacia una didáctica de la música***

Hace poco tiempo, tuve la oportunidad de reflexionar sobre una de las metodologías que propone la enseñanza - aprendizaje de la música desde la

perspectiva de aprenderla de la misma manera en que adquirimos nuestra lengua materna. Tal experiencia me hizo considerar que el paralelismo no es gratuito.

El autor de dicho método es Sinichi Suzuki (1967), que argumenta que para aprender a hablar, el pequeño está inmerso en un buen ambiente, donde recibe diversos estímulos, se le motiva, se le incentiva, se le permite repetir una y otra vez pese a que se equivoque, aprendiendo a través de los sentidos, pues son éstos los que de manera conjunta le permitirán al pequeño el acceso y el dominio de su lengua materna y el acceso a otros sistemas simbólicos como la música. (Del Río, 2002).

Sólo cuando el niño está inmerso en un ambiente rico y propositivo musicalmente hablando, podrá imitar, descubrir, ensayar, corregir, sentir, vivir, los diversos géneros y dominios musicales.

El ambiente y reconstruimos con Vygotski, el contrato social, es el agente principal que determina el lugar propicio para que el niño pueda desarrollar de una manera óptima facultades como la percepción, la atención, la voluntad, la memoria y la imaginación, involucradas en el quehacer musical. Esto ocurre de manera natural, partiendo de lo que el niño conoce y explotando este potencial y no limitándolo o etiquetándolo como una persona no apta, sin habilidades y por supuesto sin futuro en la música.

Para Sinichi Suzuki, el talento no se hereda, (esta idea replantea y desmitifica la concepción de que se deben poseer habilidades extraordinarias para acercarse a la música) sino que *el talento se cultiva*. Suzuki toma un ejemplo de la cultura japonesa, en la que se adiestra a los ruiseñores para que emitan un canto con ciertas características que es agradable escuchar; para lograr este propósito, es necesario sacar al ruiseñor del nido, cuando el ave es muy pequeña, y ponerlo en

contacto por un mes, con un “ruiseñor maestro”, que adiestrará al pequeñoruiseñor en el canto. Pacientemente, y de manera constante, el pequeño pájaro escuchará el canto del “ruiseñor maestro”; esta escucha es la que *moldeará* el talento delruiseñor aprendiz.

En relación con el evento narrado, Suzuki señala que “el primer mes de vida delruiseñor es el que determina su destino”, propiciando que se genere la ley natural que rige el “*moldeamiento y formación de la capacidad potencial de la vida*”. (Asociación Suzuki del Perú, 2006) Esta ley se filtra hacia el proceso educativo musical, pues es justo el método o la forma como el individuo se acerca a la música y el ambiente alrededor del trabajo musical, lo que permitirá o no que el talento que posee cada persona se desarrolle, se cultive y llegue incluso a lugares insospechados o se trunque.

Estas ideas también se manifiestan en la psicología contemporánea justo a la luz de las ideas de Lev Vygotski, quien afirma que los seres humanos nos apropiamos (*internalizamos*) del mundo a través del medio cultural, de ahí tomamos modelos y asimilamos las formas necesarias para desarrollar procesos complejos como el pensamiento, el lenguaje, el arte y la imaginación.

Para Suzuki, ninguna aptitud se desarrolla si el medio no la favorece; es decir, suponiendo que jamás hubiésemos sido estimulados para caminar o correr, jamás lo haríamos, ni siquiera tendríamos una percepción de lo que es correr o caminar; en el caso de la música, ocurre lo mismo. Si nuestros alumnos no son estimulados musicalmente, si no se les propician condiciones favorables, no podrán tener una idea de lo que es hacer música; podrán palpar ciertos elementos musicales, pero no desarrollarán sus sentidos al respecto: su oído, su cuerpo, y quizá ni siquiera desarrollarán el disfrute de este arte.

Las habilidades genéricas y culturales de los seres humanos, están incluidas en el paquete desde nuestro nacimiento, por lo cual cobra relevancia saber cómo hacer aflorar las capacidades, los gustos e inclusive los talentos, puesto que todas las personas, aún las que tienen ciertas limitaciones, desarrollan capacidades para adaptarse y sobrevivir en el mundo que les rodea.

Así como las madres, padres, hermanos o familiares contribuyen a que el niño pueda hablar, es necesario que maestros, padres y alumnos podamos colaborar para desarrollar de la forma más natural posible, el acercamiento y por supuesto el deleite hacia y por el trabajo musical.

En nuestro país, las clases de música impartidas de manera tradicional han sido por muchos años, la única forma de enseñanza. Sin embargo, las generaciones, los conceptos y herramientas, las condiciones y los enfoques didácticos se modifican, obligándonos a mirar atentamente el problema educativo implicado en la didáctica del arte, especialmente en el caso de la enseñanza musical tan anquilosada por mucho tiempo. Necesitamos cambiar nuestra perspectiva.

*Nos aferrarnos a la esperanza de que es posible enseñar y aprender música desde otro sitio, desde un lugar más esperanzador y humano que el actual, donde no se descarte a nadie, sin antes acercarle la oportunidad, las condiciones para descubrir sus capacidades y su particular sensibilidad.*

Shinichi Suzuki pone en el discurso educativo musical, la premisa de que todo sujeto es apto para la música, y todo sujeto tiene derecho al disfrute de este arte; disfrute que no sólo lo hará un buen instrumentista, sino una persona noble y sensible para este mundo desigual, tantas veces injusto. La idea de Suzuki es elegir vías para formar seres humanos más generosos con los demás, más sensibles a la

vida misma, seres humanos más nobles y capaces de enfrentarse de manera positiva a los cambios del mundo, a través de la educación musical.

Este autor, propone que los procesos de alfabetización musical deben marchar de manera semejante a la adquisición de la lengua materna, es decir, que pueda darse una adquisición natural en la convivencia familiar y social bajo la orientación de que el ambiente permita al niño o al joven el *proceso de internalización musical*, según el cual, el niño puede aprender a partir del otro u otros (padre, madre, hermano, amigo etc.).

Siguiendo la analogía del aprendizaje de la lengua materna, cuya adquisición no puede darse de manera individual sino en el contexto familiar, a través de la convivencia social cercana, el trabajo musical ha de proceder, para Suzuki, de manera semejante, con la ayuda e intervención del otro más ejercitado en la materia.

Desde la perspectiva sobre el desarrollo humano de Vygotski, particularmente en relación con la *Zona de Desarrollo Próximo*, cabe considerar el potencial didáctico de que el niño aprenda a partir de lo que ve en el otro, de lo que el otro le muestra, de lo que ahora no domina pero en un futuro muy próximo, a partir del ejercicio, la imaginación, la exploración y el descubrimiento podrá hacer suyo.

Percepción, atención, memoria, voluntad e imaginación, permiten adquirir saberes y prácticas (no mecánicos), vinculados al afecto y la escucha junto con el respeto al ser y al saber del otro. Todo ello promueve la integración fecunda de los procesos, no únicamente en 'saberse' una canción, sino en el hecho de ir juntos un poco más allá en lo que significa esta integración del canto. Lo que da paso al

proceso de alfabetización musical de manera análoga a la adquisición la lengua materna.

Así, nuestra búsqueda didáctica tiene como propósito central poder unir las condiciones y componentes que nos permitan propiciar la adquisición (a la manera de la lengua desde temprana edad) del lenguaje musical (el ritmo, sonido, melodías, palabras) a través de las canciones, sin marcar una ruptura con el ámbito musical, sino retomado de éste al inicio, los recursos que el niño ya conoce.

Las observaciones realizadas en la clase de música del Centro Escolar “Hermanos Revueltas” cobran vital importancia, pues permiten abrir los ojos al paralelismo existente entre la adquisición de la musicalidad y la modalidad de interacción empleada cuando aprendemos a hablar: haciendo las cosas, la maestra de música del Centro Escolar genera siempre la puesta en práctica de que el alumno se acercará a la clase a partir de la vivencia y del hacer, de la práctica musical misma puesta en escena a través de la convivencia, el juego, el lenguaje del cuerpo en las armonías rítmicas, del aprendizaje cotidiano e inadvertido de la propia experiencia musical.

Lo que transcurre en el lapso de una hora una vez a la semana, son distintos detonantes y disparadores de estímulos que sorprenden y retroalimentan la escucha, la atención, la memoria a corto y largo plazo, la motricidad gruesa y fina, la imaginación, la creación, la disciplina, el control corporal y emotivo, entre otros múltiples aspectos, los cuales de alguna manera se quedan alojados en los pequeños, quienes harán uso de ellos en diversos momentos de la actividad escolar y por supuesto, en la actividad cotidiana, en la resolución de problemas, en el disfrute de la vida misma.

La potencialidad del ejercicio musical para el aprendizaje de otras áreas del currículum como las ciencias, el lenguaje y las matemáticas, pasa inadvertida seguramente para la mayoría de los profesores. Inclusive la propia maestra de música tiene sus dudas al respecto. No obstante, a través de nuestras observaciones y el análisis que hemos presentado, la clase de música permite dotar de múltiples herramientas perceptivas, volitivas y creativas, entre otras, la facultad de los alumnos para enfrentar el aprendizaje de distintas habilidades y saberes, al tiempo que se favorece profundamente el desarrollo de procesos generales como el pensamiento, la imaginación y el lenguaje, necesarios para el reconocimiento y adaptación del ser humano en el mundo.

El estado actual de la educación artística en México, tiene que ver con las contradictorias necesidades que se va planteando una sociedad con múltiples facetas como la nuestra, con las finalidades sociales de la educación y con las capacidades que se perfeccionen en el hombre actual para enfrentar los desafíos del mundo de hoy y los cambios venideros. Se añaden los distintos proyectos sociales y los mitos prevalecientes relativos al papel del arte en los procesos de desarrollo y de aprendizaje en los sujetos, además de la falta de conocimiento en relación con la didáctica del arte, determinando de una manera causal el papel que se le ha dado a la educación en los procesos formativos.

Lo anterior se sigue reflejando en situaciones en las que por un lado se marginan diversos contenidos artístico-musicales dentro del salón de clases e impera una pedagogía más tradicional, y por otro, los maestros reconocen el valor como herramienta en el desarrollo. "Para comprender qué hace el arte en la experiencia humana, se requiere un análisis del arte. Para comprender por qué pensamos y enseñamos arte en la Educación del modo como lo hacemos se requiere de la comprensión de esta área en su contexto histórico, social y educativo. Pero una vez comprendidos estos aspectos del arte, quedará por

determinar todavía como pueden hacerse vívidas las contribuciones del arte en las escuelas". (Eisner, citado en Terigi, 1989: 187)

El presente enfrenta al maestro de música ya no a la adopción de métodos, sino al análisis de diversas propuestas metodológicas que integren los avances de la propia educación musical (la tecnología, los diversos estilos musicales, las distintas estrategias de enseñanza etc.), pues en ocasiones el trabajo musical no permite aprendizajes funcionales por parte de los alumnos.

" Ahora ya no sólo se trata de adaptar metodologías creadas por pedagogos musicales de reconocido prestigio, para transmitir una selección de contenido legitimados como necesarios o imprescindibles; la opción consiste en analizar y adaptar diversos modelos de educación musical desde una visión amplia que integre los avances tecnológicos y los diversos estilos musicales que coexisten" (Giráldez, 2003: 9 - 10) Concordando con las realidades y necesidades del educando, sin poner barreras innecesarias.

Hay que considerar que no únicamente los métodos de música pueden responder a lo enseñable en la educación musical, pues toda pedagogía musical requiere desarrollar una flexibilidad que le permita modificar la realidad a la vez que posibilite ser modificada por ella, generando la capacidad de madurar y adquirir independencia en relación con las distintas formas de aprendizajes, que posibilite tener el beneficio y el enriquecimiento de las diversas experiencias surgidas desde la propia y otras culturas.

Suzuki, de una manera sencilla aborda la respuesta: "propiciar un ambiente musicalmente rico", de una interacción continua con el otro, para enriquecer aún más nuestra percepción del ejercicio musical en particular y el de la convivencia social en general, de manera similar al que tenemos cuando aprendemos a hablar.

## **Conclusiones: Hacia una perspectiva redimensionada de la educación artística**

### **- Por la música en el aula**

El siglo XX marcó para la educación un siglo de progreso, un siglo de cambios y transformaciones, comprendió por fin que la mera educación intelectual no podía ser suficiente para el desarrollo del niño, que era necesario además de una instrucción intelectual una cultura sensorial y afectiva; sin embargo, a inicios del siglo XXI, llegar a cubrir estas expectativas significa enfrentar una serie de obstáculos.

Existe un mayor reconocimiento al papel fundamental del arte como transmisor de la herencia cultural que cada individuo posee; en este sentido, nos permite advertir mejor nuestra naturaleza e interrelacionarnos con otras culturas, da paso a comprender distintos modos de vida de una manera más integral.

Hablando específicamente de la música, es posible constatar que pertenece a uno de cuatro sistemas simbólicos más importantes de los seres humanos (el lenguaje, la literatura, las matemáticas y *la música*). Como tales, estos sistemas dan sentido a la comprensión del mundo, en el cual se inserta el espacio escolar.

La escuela de nuestro tiempo, tiene una vital participación para ayudar a ampliar en cada niño o niña las habilidades y potencialidades de acuerdo a sus propias facultades. Es la escuela, quien puede abrir una puerta a la creatividad y la autoexpresión. Es el espacio escolar, el actor que podría agregar e integrar al lenguaje musical desde la perspectiva en que este, tenga la oportunidad de movilizarse en los procesos de desarrollo del alumnado que transita por sus aulas.

Si bien nuestra realidad sigue marcando que el arte, y dentro de éste la educación artística y más específicamente la educación musical continúe enfrentando diversas dificultades, tanto propias de su campo en particular, como

de la mirada que da la comunidad escolar a este espacio, siendo preciso atender el punto central de la necesidad de llevar al aula una didáctica de la música, que permita ejercer el arte de enseñar el arte musical y en ese punto presentar un panorama alterno del trabajo musical.

Es necesario entender que la educación musical demanda diferenciarse de la enseñanza musical tradicional, de manera tal que una de las tareas de la nueva pedagogía es unir sensatamente los aspectos artísticos y científicos de la música y armonizar el saber, la sensibilidad y la acción. Vida y formas, cultura y técnica, deben complementarse en la educación musical para contribuir al advenimiento de un nuevo humanismo, conforme a las necesidades de nuestra época.

“La vida humana es una síntesis de fenómenos diversos y en toda educación, sea la que sea... ésta síntesis debe ser el punto de partida y el punto de llegada”. (Willems, 1985: 23)

Sabemos que hay relaciones muy estrechas que unen los elementos constitutivos de la naturaleza humana a los de la música; hacer esto a un lado, ignorarlo, es marcar una laguna en el desarrollo armónico del individuo, puesto que las artes “tienen un lugar especial en la pedagogía. Lo que nosotros llamaremos ‘principios fundamentales de la música y de su orden el proceso de la creación’<sup>16</sup> debe poder aplicarse indistintamente a todas las artes. Si las materias primas utilizadas varían, los principios y las leyes siguen siendo los mismos”. (Willems, 1985: 24)

---

<sup>16</sup> Con respecto al trabajo creativo, Willems (1975) consideraba que éste conducía hacia una síntesis consciente de la práctica musical, por lo que el pedagogo no debía ignorarlo; por el contrario, debía colaborar en el trabajo creador que se hace a través del niño, lo que implica conocer los principios fundamentales y el orden de su encadenamiento, principios y orden que presiden las leyes de la creación, los cuales pueden ser adaptados a la pedagogía general y a cada una de las distintas ramas de la educación artística.

Por lo tanto, el ejercicio musical, el 'hacer música', se propone como una de las acciones significativas y de repercusión en el ser humano, una actividad que promueve el placer de participar, hacer, sentir y vivir la música. Donde los intereses se expresan al escuchar, tocar, cantar y construir ensambles entre otras propuestas, integrándose con sus pares, y como señala Paul Lehmann, el trabajo musical debe ser una acción que brinde la oportunidad de 'éxito' a los estudiantes en la escuela.

La generación de un *ambiente musicalmente diverso*, permiten una adquisición de conocimientos más vivos y atractivos, promoviendo un aprendizaje musical, centrado en la idea base de todos los métodos modernos de pedagogía musical: *la vivencia*. La cual "involucra el poder informarse de las diversas experiencias disponibles del arte , conocer los códigos necesarios para acceder a ellas, saberse con derecho a disfrutarlas y producirlas, hace necesario pensar en el lugar que le corresponde dentro de la escuela y el currículum, en la generación de posibilidades que favorezcan el disfrute y la producción del arte en sus diversas expresiones, y sobre todo en la creación de conciencia, acerca del derecho que tenemos para entrar en contacto con el arte y para inclusive producirlo". (Terigi, 1998; 18)

De ahí la inminente importancia de recuperar y ratificar el lugar de la actividad artística en el espacio escolar, la necesidad de remover las ideas en donde parece no ocurrir nada visible con respecto al *hacer y saber musical*, marcándolo como si fuera un saber inútil e infructuoso, dejando de lado que en el proceso de aprendizaje humano contamos con una veta de habilidades, destrezas y potencialidades que requieren, como en el caso del ruiñeñor japonés, ser exploradas, ser trabajadas, ser motivadas, para que entonces, en analogía con la tierra que necesita un trabajo previo antes de rendir cualquier cosecha, también el

aprendizaje musical humano sea removido, abonado, sembrado, para que rinda su propio fruto.

Surge entonces la necesidad de no quedarse solamente en lo espontáneo, sino en la búsqueda de comprender cómo perfeccionar un quehacer, cómo ajustar el valor de cualquier objeto. Desde la frase hablada a la entonada; desde el movimiento natural y elemental, hasta la ejecución de algún instrumento; desde el disfrute del diseño de un dibujo, hasta la comprensión de la simbología musical; desde la entonación de canciones, hasta la improvisación y creación de propios cantos; desde el encuentro con la música, hasta el disfrute de la misma.

La experiencia en relación con la música, conforma un soporte en la estructura del sistema cognitivo completo del sujeto. Esta vivencia no puede ser reflexionada sólo instrumentalmente; es decir, como en el caso de observar las repercusiones del desarrollo musical en las habilidades matemáticas, geográficas, históricas etc. Puesto que el ubicarla de esta manera dejaría de lado la parte fundamental de la propia experiencia, negando su participación activa en los distintos procesos del pensamiento, cuestión que es imposible refutar, ya que la experiencia constituye el núcleo de la práctica musical.

A manera de consideraciones finales podemos plantear en concordancia con la pertinencia del trabajo musical en relación con el desarrollo del lenguaje, los puntos generados a partir de la realización de este estudio:

- ❖ Hay una enorme riqueza conceptual y práctica al vincular el lenguaje musical con el lenguaje oral.
- ❖ La similitud de la adquisición de la lengua oral con los primigenios procesos de musicalización marcan paralelismos que desde ciertos

puntos continúan siendo análogos hasta los procesos de alfabetización en ambos lenguajes, pasando por distintas fases:

FASES	ETAPAS
De la fase de cúmulos desorganizados.	1ª etapa: alimentación musical ( <i>estímulo/recepción</i> ).
A la fase de cúmulos complejos.	
La siguiente etapa es el estadio de los seudoconceptos.	2ª etapa: comunicación musical ( <i>respuesta</i> ).
Para finalmente acceder al proceso de conceptualización.	3ª etapa: toma de conciencia musical ( <i>alfabetización musical</i> ).

- ❖ Lo que da pie para comprender que el lenguaje musical, no es ajeno a la experiencia de vida de los individuos, en tanto que posee elementos como el ritmo y el sonido los cuales comparte con el lenguaje
- ❖ Percepción, atención, memoria, voluntad e imaginación son procesos que se desarrollan en la adquisición y evolución del lenguaje, sin embargo desde el trabajo musical en el aula es posible que estos mismos procesos se generen, se refuercen y se fortalezcan.
- ❖ La educación artística escolar, en la parte referida a la educación musical puede brindar experiencias didácticas que lleven al niño a resignificar varios aspectos:
  - La transmisión de la cultura.
  - La potenciación de habilidades del niño.
  - La autoexpresión.
  - La atención, percepción y cognición.
  - El desarrollo de la memoria y la voluntad.
  - La imaginación y la creatividad.
  - La comunicación con los otros.

- ❖ La actividad musical que incide en la canción, permite acercarnos al niño desde los elementos que le son familiares.
- ❖ La canción ha sido una estrategia didáctica empleada en diversos momentos de la práctica musical, para generar aprendizajes significativos, siendo una herramienta de mucha utilidad en el trabajo de la música.
- ❖ La canción se compone como un elemento integrado en la competencia poética, desde el lenguaje verbal y el lenguaje musical.
- ❖ En base al uso de las canciones con los niños es posible brindar anclajes, no únicamente en el sentido de escuchar una melodía, sino también de internalizar diversos significados.
- ❖ Por medio de las palabras, las cuales están aunadas a una secuencia sonora y rítmica, el niño puede en primera instancia, contener el cuerpo y propiciar su atención en la 'escucha' elemento muy importante en el trabajo musical.
- ❖ Los significados se circunscriben a elementos que se 'integran' de manera natural en el niño, elementos como: el ritmo, los sonidos, la melodía o efectos musicales y también elementos que tienen que ver con 'jugar' y 'entender' la canción, pues el significado es aquel que el niño dé a sus canciones.
- ❖ Existe un vínculo entre el movimiento y el sonido, muy claro, pues la letra de la canción si bien indica al niño que hacer en otro sentido, también le 'acompaña' para que de manera 'natural' realice las indicaciones que se le pidan, puesto que si el movimiento no está presente, es más complicado 'aprenderse' la canción.
- ❖ Movimiento, letra y música constituyen un sistema de signos que le permiten al niño dominar su cuerpo.
- ❖ Existen relaciones potenciales de aprendizaje que se dan entre la comprensión y apreciación de la canción con las diversas situaciones

comunicativas, cognitivas y afectivas que se propician dentro del trabajo musical de los niños de primer año.

- ❖ El niño tiene diversas formas de manifestar el sentido o agrado hacia la canción, desde el propio disfrute por repetir una y otra vez la canción, cantándola o al cambiarle la letra, al hacer un dibujo sobre la misma, o bien al opinar sobre lo que dice y relacionarla con su entorno, entre otras maneras.
- ❖ Los procesos creadores no son propios de unos cuantos, puesto que estos se advierten con mucha fuerza desde la más temprana infancia, en consecuencia, es necesario fomentar esta capacidad en el desarrollo general y la madurez del niño.
- ❖ En este sentido radica la importancia del proceso educativo, pues Vygotski señala que es necesario ampliar la experiencia del niño si se quiere proporcionar suficientes bases sólidas para impulsar la actividad creadora, “pues cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será a igualdad de las reales circunstancias, la actividad de la imaginación del niño” (Vygotski, 2001: 20)
- ❖ Es importante estar conscientes como menciona Vygotski que “el desarrollo, como suele ocurrir, avanza, no en círculo, sino en espiral, atravesando siempre el mismo punto en cada nueva revolución, mientras avanza a un estado superior” (Vygotski, 1979: 92)
- ❖ Según las investigaciones de Davidson y Cools (1983, citado en Hargreaves) existen cuatro pasos que permiten la adquisición total de la canción:
  - ✓ La primera fase marca que las frases están apoyadas en la palabra, distingue el pulso

- ✓ La segunda fase, delimita que el niño puede extraer el ritmo externo de la canción, pero aún no mantiene la estabilidad rítmica y tonal en el canto
- ✓ La tercera fase se caracteriza porque el niño trata de entonar lo mejor posible la canción
- ✓ En la cuarta etapa es posible que el niño entone mejor la canción (aunque no en todos los intervalos) hay una mayor precisión del pulso y de el ritmo. Lo cual provoca que el niño experimente con la canción, buscando nuevas letras o ritmos distintos a los planteados; es decir, se acerca a nuevas expresiones (creatividad)
- ❖ La importancia fundamental que el trabajo de la canción tiene en el aula escolar, no sólo es la ocupación del tiempo o la simple búsqueda de recreación, sino que implica que diversos factores de desarrollo se vinculen, de manera que se unen el sonido y el ritmo (entre otras cosas) con el lenguaje y por lo tanto con el pensamiento.

Estas ideas enmarcan la importancia del trabajo musical dentro del proceso de desarrollo del lenguaje oral en la escuela primaria.

#### ❖ *Retos y desafíos*

Los docentes de educación musical tenemos el desafío de replantearnos diversos puntos que pueden permitir que el ejercicio musical tenga nuevas significaciones en el quehacer del aula, en el proceso de enseñanza - aprendizaje musical, en la actualización de los 'saberes' que se llevan a cabo en la escuela básica.

Nos enfrentamos a la posibilidad de que la escuela y el docente logren las estrategias pertinentes para permitir el acceso a la experiencia musical, derivar en

procesos creativos y de disfrute musical, no sólo pertenecientes a un cierto sector, sino que estos espacios puedan extenderse a una mayor población.

Se trata de poner al alcance y a la disposición de los niños y niñas que asisten al actual sistema general obligatorio de educación, diversas formas del lenguaje musical y de la expresión para estimular y facilitar su comunicación, para que se habiliten en la comprensión de los mensajes de los demás, vistos siempre desde una diversidad respetuosa. Todo lo cual puede conducir fértilmente al desarrollo integral de las capacidades, aptitudes y talentos de los niños, desde la base sólida de los saberes y prácticas escolares.

Es indispensable el crecimiento técnico, el desarrollo de las habilidades que permitan superar lo espontáneo o muy simple al adquirir mayor riqueza de medios, herramientas, modalidades y formas en la enseñanza, comprendiendo cada vez mejor cómo perfeccionar un quehacer, implementando los factores necesarios para ello.

El desafío consiste además, en mostrar que todos, siempre podemos prepararnos para transitar disfrutando, por los diversos caminos musicales que se ofrecen a nuestro alcance.

El reto es desarrollar el interés, promover la motivación, favorecer el acceso, estimular la adquisición de las diversas técnicas de expresión que necesita reconocer el maestro para ponerlas al alcance de los chicos que asisten a la escuela.

Indudablemente el reto de la educación musical ya en el umbral del siglo XXI es trascender su propia historia y presentarse como la integración de un lenguaje tan natural como el habla y el pensamiento, tomando conciencia de la multiplicidad de aportes que brinda el ejercicio musical en el individuo: la

capacidad de percepción, escucha, atención, coordinación motriz, memoria, sensibilidad afectiva, desarrollo de la imaginación, control de la voluntad, así como el acceso a diversas formas de expresión, tanto artísticas como genéricas.

- Cuanto más pueda ver, oír y experimentar el niño, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será su actividad de imaginación y creación.
- Es necesaria la adopción de efectos reales que permitan el trabajo musical en el niño y no únicamente la integración de diversas metodologías.
- El educador musical debe ser capaz de propiciar espacios que permitan un ambiente musicalmente rico en la musicalización del niño.
- La canción infantil, se centra en el uso de melodías y ritmos sencillos, sus textos deben ser claros y cortos, para que el niño pueda 'aprenderlas' con facilidad, al tiempo que pueda interactuar con ella: moviéndose, dibujando, relacionándose con los demás y por supuesto disfrutando de el canto.
- Si bien es cierto que la canción comprende una parte importante en el aspecto de la recreación del niño, es necesario aclarar que las canciones infantiles pueden atravesar la barrera del mero entretenimiento, proporcionando aportes importantes en la formación de los individuos.
- El camino de la alfabetización musical debe partir del bagaje musical que los niños poseen, del desarrollo de las diversas habilidades y potencialidades musicales que presenten.

La implicación consiente del docente es fundamental en el trabajo artístico, es pieza clave para llevar a cabo los procesos de enseñanza – aprendizaje y por consecuencia también es pieza clave dentro del desarrollo integral, el trabajo musical en este sentido puede ser extremadamente pobre, desértico y aburrido o bien puede ser interesante, creativo y enriquecedor. En este asunto

mantener una mirada crítica sobre el panorama musical puede ser fundamental.



## **BIBLIOGRAFIA**

ACHA Juan (2001) *Educación artística escolar y profesional*. Trillas, México.

AGUIRRE De Mena (1992): *Didáctica de la música* Kapeluz Buenos Aires.

AQUINO, E. (1991) *Cantos para jugar*. Tomo 1 y 2. Trillas, México.

AKOSCHKY, Judith, Ema Brandt, Marta Calvo et al. (1998), *Artes y escuela, Aspectos curriculares y didácticos de la Educación Artística*. Paidós Educador, Buenos Aires.

AGUILAR E Silva, Vitor M. de (1980) "Competencia lingüística y competencia literaria" *Sobre la posibilidad de una poética generativa*. Gredos, Versión española de Ma. Teresa Echenique. Madrid.

AKOSCHKY, Judith (1998) "Música en la escuela, un tema a varias voces" en AKOSCHKY, Judith, Ema Brandt, Marta Calvo et al. (1998), *Artes y escuela, Aspectos curriculares y didácticos de la Educación Artística*. Paidós Educador, Buenos Aires.

APPEL, Muchael. "Economía y control de la vida escolar", en Appel Michael (1987) *Ideología y currículum*. Akal. Madrid.

BLAUBERG. I. (1996) Diccionario de filosofía, 7ª. Reimpresión. Quinto Sol, México.

BRUNER, Jerome (2001) *Desarrollo Cognitivo y educación*. Morata, Madrid.

CALVO, Marta (1998) "La educación por el arte" en AKOSCHKY, Judith, Ema Brandt, Marta Calvo et al. (1998), *Artes y escuela, Aspectos curriculares y didácticos de la Educación Artística*. Paidós Educador, Buenos Aires.

CASTELLÁ, Marcello (1991) "Semiótica musical" en Greimas A.J. y J. Courtés, *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Gredos, Madrid. Tr. Enrique Ballón Aguirre.

CLARAVAL Bernardo (1980) *Notas sobre la canción Mexicana*. Desarrollo, México.

DEWEY John (1939) *Experiencia y Educación*. Losada, Buenos Aires.

DEWEY John (1960) *Democracia y Educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Losada, Buenos Aires.

DEL RIO, Pablo (2002) "Conciencia y alfabetización (Hacia una enseñanza de los útiles de la cultura)" en LOMAS, Carlos (comp.) (2002) *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Paidós, Colección Papeles de Pedagogía, Barcelona.

DURÁN, Silvia (1997) "XXV. La educación artística y las actividades culturales" en LATAPÍ, Sarre Pablo, (coordinador) (1997) *Un siglo de Educación en México*, FCE. México.

EISNER, Elliot (1995) *Educación la visión artística*. Paidós Educador, España.

EGGLESTON J: "Enfoque sociológico del currículum escolar", J. Eggleston. *Sociología del currículum escolar*. Buenos Aires, 1980, Troquel.

ALIAGA, Miguel y otros (2001) *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, Vol. I Escuela Nacional de Música (ENM) UNAM, México.

COUVE, Alicia y otros (2002) *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, Vol. III Escuela Nacional de Música (ENM) UNAM, México.

FREGA A. L. (1977) *Música y educación: objetivos y metodología*. DAIAM, Buenos Aires.

FREGA A. L. (1997) Tesis de Doctorado *Metodología Comparada de la Educación Musical*. CIEM Buenos Aires.

FRIDMAN, Ruth (1974) *Los comienzos de la conducta musical*. Paidós, Buenos Aires.

GARDNER Howard (1987) *Arte, mente y cerebro*. Paidós Básica, Buenos Aires.

GARDNER Howard (1991) *La mente no escolarizada*. Paidós, Temas de educación, Buenos Aires.

GIMÉNEZ, Toni (2003) *Cantar y animar con canciones*. CCS, Madrid.

HARGREAVES David J. (1991) *Infancia y educación artística*. Morata, Madrid.

HARGREAVES David J. (1998) *Música y Desarrollo Psicológico*, Grao, 1ª edición, España.

- HJLMSLEV, Louis (1984) *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Gredos, Madrid.
- HEMSY de Gainza Violeta (1996) *La iniciación musical del niño*. Ricordi Americana SAEC, Buenos Aires.
- HEMSY de Gainza, Violeta (1997) *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI*. Edit. Guadalupe, Buenos Aires.
- HEMSY de Gainza, Violeta (2002) "Claves y estilos del "enseñaje" musical en la actualidad" en *Pedagogía musical* Lumen, Buenos Aires.
- HEMSY de Gainza V. y GRAETZER (1963) *Canten Señores Cantores*. Tomo I y II Buenos Aires.
- JHON - STEINER, and Teresa M. Meehan (2000) "Creativity an Collaboration in Knowledge Construction" in SMAGORINSKY Peter, (2000) *Vygotskian Perspectives on Literacy Research. Constructing Meaning through Collaborative Inquiry* United Kingdom Cambridge University Press
- LACÁRCEL, Moreno Josefa (1995) *Psicología de la educación*. Edit. Aprendizaje, España.
- LEHMANN, Paul (1993) "Panorama de la Educación musical en el mundo" en HEMSY De Gainza *La educación frente al futuro*. Buenos Aires, Editorial Guadalupe.
- LURÁ A. y USANDIVARAS T (1992) *¿De quién es la música?* Libros del Quirquincho, Argentina.
- MECÉ L, Judith (2000) *Desarrollo del niño, desarrollo del lenguaje*. McGrawHill, México.
- READ Herbet (1995) *La educación por el arte*. Paidós, España.
- SANTILLANA, 3ª impresión 1987. Diccionario de las ciencias de la educación, México.
- SEP (1993) *Educación Básica Primaria, Plan y programas de estudio*, México.
- SEP (2000) *Educación Artística Primaria, libro para el maestro*, México.
- SEP (1987) *Módulo de literatura "Plan de Actividades Culturales de apoyo a la Educación Primaria"*, México.

SEP (1994) *La música los niños y la imaginación*, México.

SEP (2000) *Taller de exploración de materiales de Educación Artística*, México.

SUZUKI, Shinichi (s/a) *Hacia la Música por Amor*. Asociación Suzuki del Perú.

TERIGI, Flavia (1998) "Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística" en AKOSCHKY, Judith, Ema Brandt, Marta Calvo et al. (1998), *Artes y escuela, Aspectos curriculares y didácticos de la Educación Artística*. Paidós Educador, Buenos Aires.

TOMATIS, Alfred (1987) *El oído y el lenguaje*. Edit. Orbis Barcelona

TORT, César (1984) "Cantos y juegos escolares" en *Educación musical en el primer año de primaria*, UNAM, México, tercera edición. DAIAM.

VYGOTSKI, Lev (1996) *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Quinto Sol, México.

VYGOTSKI, Lev (1993) *Obras escogidas II*. Incluye *Pensamiento y Lenguaje, Conferencias sobre Psicología* Edit. Aprendizaje Visor Traducción ruso-español José María Bravo. Madrid.

VYGOTSKI, Lev (1995) *Obras escogidas III*. Incluye *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Edit. Aprendizaje Visor Traducción ruso-español Lydia Kuper. Madrid.

VYGOTSKI, Lev (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Paidós Barcelona.

VYGOTSKI, Lev (2001) *La imaginación y el arte en la infancia..* Ediciones Coyoacán, México.

VELTRI, Alicia, (1977) *Apuntes de Didáctica de la Música*. Eudeba, Buenos Aires.

WILLEMS, Edgar (1962) *La preparación musical de los más pequeños*. Eudeba S. E. M. Buenos Aires

WILLEMS Edgar (1969) *Las bases psicológicas de la educación musical*. Eudeba, Buenos Aires. Tercera edición.

WILLEMS Edgar (1989) *El valor humano de la educación musical*. Paidós, México.

WILLEMS Edgar (2001) *El oído musical*. Paidós, México. Quinta Edición.

*Artículos publicados en revistas o en internet.*

GALICIA, M, Iris, PAVÓN Susana “Estimulación de las habilidades psicolingüísticas a través de la clase de música y las actividades extra escolares” en Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical. Escuela Nacional de Música UNAM, México, 2001.

GUINDI René. Conferencia: “Amor, música y salud en la vida intrauterina” en *III Coloquio sobre pedagogía musical: Música y Salud*. (1998) México.

LAFARGA, Manuel. “Cerebro, música y lenguaje. Algunas consideraciones sobre la función y la estructura”. Artículo en "First, International Congress on Neuropsychology in Internet".

GIRALDEZ, Andrea “La educación musical a las puertas del siglo XXI” Revista Eufonía: Didáctica de la música. No. 28 enero-marzo 2003.

BARNES Henry, LYONS Nathan “Educación Waldorf” Educación como arte, artículo publicado en internet. 5 pág.

HOLAHAN,FEIERABEND,GETNICK “Reconocimiento de canciones entre niños en edad preescolar, una investigación de letra y música. Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical Vol.1 /no.3 UNAM, México Agosto 2002.

SUSTAETA, Lombard “El sentido rítmico en la educación primaria”, Revista Española, núm. 3203, año LIV 22 de septiembre/1994 Madrid.

Newman Lorraire H. “La música, Mozart y su efecto en prenatal”. Impresora Azteca, 2005.