

**ENTRE LA MÚSICA Y LA CRIANZA:
UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
EN LA RELACIÓN PADRE-HIJO**

EDGAR FELIPE PIÑA TORRES

ASESOR: HENRY GUSTAVO ROA ORDÓÑEZ

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE ARTES
LICENCIATURA EN MÚSICA**

**BOGOTÁ
2025**

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	5
1. ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN	7
1.1 Descripción del problema.....	7
1.2 Pregunta de investigación.....	8
1.3 Estado de la cuestión	8
1.4 Justificación.....	12
1.5 Objetivos.....	13
1.5.1 Objetivo General	13
1.5.2 Objetivos Específicos	13
2. MARCO TEÓRICO	15
2.1 La experiencia como fundamento en el aprendizaje de la enseñanza musical.....	15
2.2 Aprendizaje en la cotidianidad	18
2.3 Educación informal en la vida cotidiana	21
2.4 Interacción y música en la cotidianidad familiar.....	23
2.5 Pedagogía de la memoria.....	26
3. MARCO METODOLÓGICO	29
3.1 Enfoque investigativo: Cualitativo	29
3.2 Tipo de Investigación: Fenomenológico	30
3.3 Instrumentos de Indagación.....	31
3.4 Ruta Metodológica	32
3.5 Cronograma	36
4. DESARROLLO METODOLÓGICO.....	37
4.1 Etapa A: Formación espontánea	37
4.1.1 Primeros latidos: Introducción y descripción general	37

4.1.2 Primeros latidos: Narrativa autobiográfica y reflexiva	38
4.1.3 Golpes y percusión: Intermitencia en el rol parental.....	45
4.1.4 Golpes y percusión: Narrativa autobiográfica y reflexiva.....	45
4.1.5 Baquetazos de plástico: Primeras experiencias rítmicas	51
4.1.6 Baquetazos de plástico: Narrativa autobiográfica y reflexiva	52
4.2 Etapa B: Zona de transición	57
4.2.1 Ritmos de adentro hacia afuera y viceversa: Nace el ensamble padre-hijo	57
4.2.2 Ritmos de adentro hacia afuera y viceversa: Narrativa autobiográfica y reflexiva	58
4.2.3 Redes sociales e instrucción: Motivación extrínseca	68
4.2.4 Redes sociales e instrucción: Narrativa autobiográfica y reflexiva.....	68
4.3 Etapa C: Formación sistémica	78
4.3.1 Primer concierto: Intentos de secuenciar la didáctica	78
4.3.2 Primer concierto: Narrativa autobiográfica y reflexiva.....	79
4.3.3 Actualidad: Compromiso, gratitud y experiencia.....	85
4.3.4 Actualidad: Narrativa autobiográfica y reflexiva	85
5. CONCLUSIONES.....	99
6. BIBLIOGRAFÍA.....	103
7. ANEXOS	110
7.1 Videos	110
7.1 Audios.....	110

TABLA DE FOTOGRAFÍAS, PARTITURAS Y MATRICES

Fotografía 1: Mathias bebé manoteando el teclado.....	41
Fotografía 2: Primer tambor	45
Fotografía 3: Mathias con su batería de juguete.....	52

Fotografía 4: Meme "Coffin Dance", YouTube.....	60
Fotografía 5: Felipe con la batería real de Mathias	61
Fotografía 6: Mathias en su nueva batería real.....	65
Fotografía 7: Caja simulando trofeo de YouTube.....	70
Fotografía 8: Mathias en la grabación de videos para YouTube	74
Fotografía 9: Padre e hijo cantando "Huesos"	76
Fotografía 10: Concierto/transmisión de navidad en casa.....	83
Fotografía 11: Concierto del 8vo cumpleaños.....	91
Fotografía 12: Concierto del 8vo cumpleaños.....	92
Fotografía 13: Concierto "Campautor"	92
Fotografía 14: Mathias actualmente	97
Partitura 1: Primer ritmo tocado por Mathias en la batería	55
Partitura 2: Ritmo de acompañamiento para "Astronomía"	64
Partitura 3: Ensamble guitarra y batería de "Astronomía"	65
Partitura 4: Ensamble guitarra y batería de "The Avengers"	66
Partitura 5: Nuevo ritmo aprendido por Mathias.....	75
Partitura 6: Ritmo en 5/4	86
Partitura 7: Sección de "La Ilusión de la Razón" en batería.....	94
Partitura 8: Sección vocal de "Liviana".....	96
Tabla 1: Matriz de experiencia organizada temporalmente.....	35
Tabla 2: Matriz etapa Primeros Latidos.....	44
Tabla 3: Matriz etapa Golpes y percusión	51
Tabla 4: Matriz etapa Baquetazos de plástico	56
Tabla 5: Matriz etapa Ritmos de adentro hacia afuera y viceversa	67
Tabla 6: Matriz etapa Redes sociales e instrucción	77
Tabla 7: Matriz etapa Primer concierto	84
Tabla 8: Matriz etapa Actualidad.....	97

INTRODUCCIÓN

El contexto familiar es un terreno en el que se suelen sembrar y cosechar aprendizajes significativos de gran peso para la vida de los individuos. Uno de los componentes que hacen parte de la vida familiar es la música, que tiende a sentar sus bases en los paisajes sonoros y las vivencias cotidianas. Estas vivencias y el aprendizaje musical que de ellas se desprende interactúan con la formación académica en una travesía casi simultánea. Dicha interacción constituye un campo de construcción de líneas y planos que se entremezclan y conjugan, con algunos pliegues que hacen diferenciar un terreno del otro.

La intención de comprender cómo se configura ese ámbito en el aprendizaje y la enseñanza musical es lo que direcciona este trabajo. Para ello se examina la experiencia del investigador, un docente de música en formación, y su intento de educar musicalmente a su hijo de manera intuitiva y espontánea. Tal indagación se aborda desde una mirada autoetnográfica, que privilegia un diálogo entre la subjetividad del autor, la objetividad de sus realidades vividas y las construcciones de saber que ocurren en su paso por la academia.

Para soportar la investigación, se da gran relevancia a aquellas perspectivas teóricas que conciben la experiencia como pilar del aprendizaje y a la cotidianidad como escenario educativo continuo. Se incluyen miradas que reflexionan alrededor de la educación informal y de las interacciones musicales y no musicales que los individuos protagonizan en el sistema familiar, que es relacional por naturaleza.

A través de la memoria del autor, se organiza cronológicamente la experiencia en siete etapas que son narradas y trianguladas con evidencias testimoniales, fotográficas y videográficas y con posturas teóricas relevantes. Esto resulta en un texto reflexivo que da cuenta de la evolución del investigador como enseñante, padre y aprendiz; así como el desarrollo educativo musical de su hijo en la cotidianidad que ambos comparten. De esa manera, el pasado visto desde el presente se resignifica y revaloriza en términos pedagógicos.

Tras la reflexión, toma valor una conversación entre la perspectiva académica y la realidad, que va configurando unos modos de acción en la educación. La intención formativa resulta tener una gran importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluso más que los conocimientos pedagógicos o didácticos, unos que se pueden desarrollar con la práctica educativa. Así mismo, la vida cotidiana de los sujetos estudiados presenta un complejo tejido de lazos interpersonales que permean y determinan su proceso formativo. Con los anteriores aspectos en mente, el autor renueva la perspectiva sobre su experiencia educativa y se propone continuar con ella de manera que ese entramado vivencial sea visto como una oportunidad de aprendizaje situado y relacional.

1. ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Descripción del problema

El investigador de este trabajo, guitarrista y estudiante de licenciatura en música, ha transitado un proceso de casi nueve años en el que ha aprendido a asumir simultáneamente la crianza y la formación de su hijo desde su nacimiento. En ese camino se presentaron múltiples retos, entre ellos la intención de articular la música con el desarrollo integral del niño. Dicho propósito se emprendió sin contar inicialmente con una base académica sólida, lo que condujo a una práctica intencional pero carente de fundamentos teóricos en didáctica y pedagogía musical.

Ante esta ausencia de referentes, el investigador recurrió a la experiencia directa, a la prueba y el error, para educar musicalmente a su hijo y formarse a sí mismo como enseñante. Después de casi una década, este proceso ha generado un conocimiento empírico significativo en el ámbito familiar, donde aspectos como la comunicación, los ritmos de aprendizaje y las necesidades afectivas se entrelazaron con la música, dando lugar a un entramado de relaciones humanas que marcaron la práctica educativa.

Se trata de un ejercicio educativo mayormente intuitivo, con aciertos y desaciertos, caracterizado por decisiones didácticas no secuenciadas ni planificadas, surgidas en la cotidianidad familiar. Como resultado de este proceso, el niño es capaz de interpretar la batería, componer y grabar música, mientras el padre puede acompañar y guiar ese proceso con claridad. Este escenario, aunque espontáneo, estuvo atravesado por una fuerte intención formativa y de aprendizaje, lo cual configura una situación pedagógica digna de ser investigada.

Cuando tales vivencias familiares entran en contacto con la vida académica, se generan interrogantes como ¿Qué significado tiene, desde la perspectiva de la cotidianidad, adentrarse en la formación musical? o, desde la perspectiva de un educador en formación, ¿De qué formas se puede ver la cotidianidad para comprender el fenómeno educativo musical?

La experiencia descrita no ha sido sistematizada de manera ordenada, lo que impide identificar con claridad los aspectos clave relacionados tanto con el aprendizaje del niño como con la didáctica desarrollada por el investigador en su doble rol de padre y docente en formación. Esto constituye un vacío de conocimiento y una oportunidad de reflexión pedagógica sobre un particular contexto educativo familiar.

En este sentido, la necesaria mirada retrospectiva sobre la experiencia abre la posibilidad de indagar cómo sucedió dicho proceso y cuál ha sido su trascendencia en la vida de los sujetos implicados (padre-hijo, educador-estudiante), lo cual desemboca en la siguiente pregunta de investigación:

1.2 Pregunta de investigación

¿Cómo se configuraron las circunstancias iniciales del proceso de aprender a enseñar música a partir de las interacciones cotidianas entre un padre docente de música en formación y su hijo durante el periodo 2015–2024?

1.3 Estado de la cuestión

Los antecedentes son investigaciones previas que respaldan el presente escrito y se relacionan con él en cuanto a sus bases teóricas, metodológicas o contextuales. Visibilizar los aportes de sus autores permite realizar un trabajo sólido alrededor de la educación musical en familia como campo de creciente relevancia académica.

Un primer antecedente lo presenta el trabajo de Juan Mejía “*Educación Musical y Ámbito Familiar*” del 2017. A partir de una muestra representativa de catorce familias con niños de uno a seis años, expone lo que los adultos piensan sobre la importancia de la formación musical de sus hijos y las acciones concretas que toman al respecto. Como producto final, propone unas pautas relacionadas con la formación musical en familia con base en las posturas pedagógicas de Edgar Willems (1962, 1975, 1987).

Con Hugo Cerda (1991) como referente metodológico, se realizó un cuestionario a los padres que recopiló su visión sobre las interacciones musicales al interior de sus familias. Las respuestas mostraron que se percibe gran importancia en la música para la formación de sus niños, pero que las acciones concretas involucran poco a los padres. Este ámbito es delegado a la escuela u otros actores formativos externos y la mayoría de las acciones no implican un rol activo junto a los niños, tales como escuchar música, dejar que los niños interactúen con instrumentos musicales de forma autónoma o inscribir al niño en cursos de música.

La investigación de Mejía aporta datos que muestran que la educación musical en familia es importante, pero dista de llevarse a cabo de manera activa al interior de las familias. Este autor propone unas actividades musicales que los padres pueden realizar por sí mismos junto a sus hijos, al tiempo que comparte consideraciones respecto a la información recopilada, confirmando que la educación musical comienza en la familia.

El estudio *Los Tipos de Interacción Musical en el Contexto Familiar y Cotidiano. La Relación Musical de Bruna y sus Padres* de Daniela Lerma (2023), a diferencia del de Mejía (2017), aporta un registro objetivo de interacciones musicales familiares mediante grabaciones sonoras, lo cual evita depender únicamente de narrativas adultas y complementa la visión más declarativa de los padres.

El trabajo aporta una perspectiva objetiva acerca de una interacción musical familiar cotidiana con un infante y su relación con teorías de desarrollo prelingüístico (Bullowa, 1979) y musical (Loewy, 1995; Nikolosky, 2020). Así mismo, visibiliza un ejemplo de formación musical en la cotidianidad familiar desde los primeros años de desarrollo del niño, por lo que evidencia la incidencia de este núcleo social en la iniciación musical.

Desde una perspectiva social, Jordi Gargallo y Sergio Galicia (2016) hablan del proyecto "CEMIJAZZ" (Centros de Educación Musical-Integral a través del Jazz), que propone un modelo de interacción familiar alrededor del jazz. Su artículo *La familia y la educación musical como medio para la reconstrucción del tejido social: Proyecto CEMIJAZZ* resalta cómo el núcleo familiar configura el tejido social en general y la forma en que este espacio educativo artístico

puede impactar tanto a nivel micro como a nivel macro en comunidades enteras en favor de su desarrollo integral.

Estos centros son dirigidos por profesionales de la música o estudiantes del área, quienes implementan una metodología basada en investigaciones de Lucy Green (2002). Ella identifica habilidades como la escucha y la imitación, conocimientos técnicos e históricos del género musical y valores como la igualdad o el trabajo en equipo que son desarrollados durante el aprendizaje de la música popular. Los anteriores aspectos se tienen en cuenta al guiar diferentes familias participantes en el aprendizaje de adaptaciones de *standards* de jazz a través de la escucha, el canto, la asignación de distintos roles instrumentales y escénicos según el nivel de dominio musical y la edad. Estas adaptaciones son presentadas públicamente a través de conciertos en espacios comunitarios.

El proyecto CEMIJAZZ prioriza la inclusión de la familia en la formación musical por encima de la instrucción individual y el aporte de este documento radica precisamente en cómo explicita el impacto social de esa decisión. Esto es porque a través de los aprendizajes propuestos, se permite también que los miembros de las comunidades compartan sus necesidades y problemáticas sociales y que puedan aportar soluciones contextualizadas a estos. Hay una comprensión de la influencia de la familia sobre el individuo tanto en el aprendizaje musical como en su capacidad de construir saberes de manera colectiva y situada. Esto promueve no solo el entrenamiento disciplinar sino también los valores intra e interpersonales durante todo el camino educativo.

Mientras Gargallo y Galicia (2016) se enfocan en el impacto comunitario, Paula Suárez y Maribel Vélez describen el impacto de la familia sobre el desarrollo emocional y cognitivo de los niños en la primera infancia (sin olvidar su reflejo en las comunidades que conforman). *El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental* del 2018 hace evidente la convergencia entre múltiples posturas teóricas que ven la familia como contexto central del ser humano. Esta moldea los comportamientos de la infancia a través de la interacción interpersonal. Tiene un aporte teórico determinante para el ámbito familiar en el que se desarrolla el presente trabajo.

Si bien el artículo *Aprendizaje Musical Significativo* de Gabriel Rusinek (2004) se sitúa en un contexto escolar, este expone la forma en la que la formación de un niño en algunos rangos de edad, incluyendo el que atañe este proyecto, puede ser o no significativa. Se centra en el fundamento teórico del aprendizaje significativo tanto de Ausubel (1976) como de otros autores relacionados para explicar las distintas formas en las que se puede acceder al aprendizaje significativo y sus distintas condiciones. Rusinek triangula esta teoría con estudios realizados en la escolaridad que también tienen en cuenta la perspectiva de los niños estudiados y la importancia que estos le dan a las distintas experiencias formativas.

Finalmente, es interesante mencionar a Benjamin Schögler, quien propuso en 1998 en su artículo de *Music as a Tool in Communications Research* una forma en la que analizar elementos comunicativos de la interacción musical que sucede en la improvisación del jazz a partir de muestreos de audio concretos y su respectivo desarrollo a nivel dinámico y rítmico y hace una comparación con los comportamientos con los que un infante intenta empezar a interactuar con su madre y viceversa, mostrando cómo las lógicas musicales están inmersas en el desarrollo comunicativo humano y dejando un insumo para esta postura de utilidad para estudios posteriores, incluyendo el presente trabajo.

En conjunto, estos antecedentes permiten observar cómo la educación musical en familia se ha abordado desde perspectivas declarativas, objetivas, comunitarias, teóricas y comunicativas. El presente estudio se inscribe en esta línea, pero aporta una mirada autoetnográfica situada en la relación padre-hijo que busca articular los planos afectivo, comunicativo y pedagógico de la formación musical en un contexto cotidiano.

1.4 Justificación

Este trabajo sitúa al investigador en una realidad local y cotidiana en la cual reflexiona sobre experiencias emocionales y racionales ya vividas, permitiendo resignificar valores familiares, conceptos pedagógicos y formas de interacción didáctica aún no sistematizadas. De este modo, se busca aportar un insumo teórico transdisciplinar que permita pensar el aprendizaje musical familiar como una experiencia formativa y de interacción humana con relevancia pedagógica en lo cotidiano. Incluso, esta vivencia no académica puede entenderse como una antesala de la práctica docente, con implicaciones pedagógicas comparables a las que ocurren en el aula.

Desde hace tiempo se reconoce que el desarrollo de competencias musicales influye en múltiples dimensiones humanas. Como señala LaCárcel (2003), la música no solo cumple una función educativa estrictamente disciplinar, sino que también potencia la creatividad, la comunicación y la capacidad de apreciación del mundo:

Escuchar y “hacer” música desarrolla la sensibilidad, la creatividad y la capacidad de abstracción o análisis. No sólo cumple una función estrictamente educativa cuando hablamos de aprendizajes musicales, sino que también cumple otros fines. Nos propicia a descubrir nuestro propio mundo interior, la comunicación con “el otro” o “los otros” y la captación y apreciación del mundo que nos rodea. (pp. 221-222)

Sin embargo, estos aprendizajes dependen de las interacciones entre enseñante y aprendiz, fuertemente influenciadas por el contexto. En este sentido, la familia constituye un núcleo decisivo, pues como indica Gallego (2006), “Las familias, como una unidad colectiva, desarrollan identidades, estructuras de valor, ideologías y una visión del mundo que juegan un rol en sus interfases con el ambiente externo” (p. 66). Por ello, la relación padre-hijo representa un escenario privilegiado para analizar la formación musical, al ser la familia la institución central de socialización y comunicación.

Este estudio de caso, lejos de ser un fenómeno aislado, ofrece claves para comprender vínculos familiares que inciden en la formación musical y que no pueden abordarse desde una

mirada exclusivamente disciplinar. Observar sistemáticamente este contexto posibilita identificar elementos que contribuyan a un aprendizaje musical más integral y situado. Este aprendizaje es uno que tiene en cuenta el contexto en el que las personas experimentan sus primeras interacciones vitales y, en consecuencia, establecen las conexiones más elementales que fundamentan su cosmovisión y sus sistemas de comunicación (Gallego, 2006).

Asimismo, siguiendo a Bartleet y Ellis (2009), el enfoque autoetnográfico otorga relevancia cultural y pedagógica a esta indagación al posibilitar la comprensión de aspectos sociales y emocionales mediante la escritura autobiográfica. Esta mirada situada, que emerge de la interacción entre un docente en formación y su hijo en un hogar de la Bogotá suroccidental, no solo construye una narrativa evocativa que conecta al lector, sino que también ofrece un aporte epistemológico que enriquece el discurso pedagógico musical. En este sentido, la investigación contribuye a profundizar en la comprensión de la enseñanza musical como un proceso esencialmente humano, relacional y cultural.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo General

Sistematizar, desde una perspectiva autobiográfica, las circunstancias iniciales del proceso de aprender a enseñar música considerando las interacciones cotidianas entre un padre, estudiante de la Licenciatura en Música y su hijo durante sus primeros ocho años de vida.

1.5.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar el contexto familiar y cotidiano en el que se desarrollaron las primeras experiencias musicales del niño.
- Describir las formas de interacción cotidiana que emergieron entre padre e hijo durante las prácticas musicales iniciales.

- Examinar las estrategias intuitivas y no planificadas de enseñanza musical empleadas en el ámbito familiar, identificando aciertos, dificultades y aprendizajes.
- Analizar la manera en que las experiencias cotidianas contribuyeron al proceso formativo tanto del niño como del padre en su rol de docente en formación.
- Valorar las implicaciones pedagógicas y didácticas que este tipo de experiencia familiar aporta a la comprensión de la enseñanza musical como un proceso relacional y situado.

2. MARCO TEÓRICO

El marco teórico expone distintos conceptos que soportan este trabajo. Para ello se recurre a las teorías de investigadores relacionados y se comentan críticamente. De esa forma, se aclara el lugar que la investigación ocupa dentro de los saberes existentes. “La perspectiva teórica proporciona una visión sobre dónde se sitúa el planteamiento propuesto dentro del campo de conocimiento en el cual nos ‘moveremos’” (Hernández Sampieri, 2014, p. 60).

En este caso, se aborda la experiencia como eje central del aprendizaje y su relación con la enseñanza. Luego, se define la cotidianidad como concepto para aclarar el contexto que se investiga y su relación con el aprendizaje. Se menciona también la educación informal como una clasificación para el tipo de proceso educativo investigado y su diferencia de otros procesos como los del aula. Finalmente se expone el concepto de familia y su relación con la interacción musical que dentro de ella ocurre.

2.1 La experiencia como fundamento en el aprendizaje de la enseñanza musical

Es pertinente delimitar con claridad el concepto de experiencia y examinar cómo este incide en el proceso de aprendizaje dentro de la labor docente. La experiencia constituye un eje fundamental en la construcción del conocimiento, en tanto establece una estrecha relación entre lo vivido y lo aprendido. Este vínculo ha dado lugar a diversas teorías pedagógicas, entre las cuales destaca la propuesta de John Dewey, considerada especialmente relevante y completa para comprender la articulación entre práctica y aprendizaje en este contexto.

Dewey define la experiencia desde dos principios que él llama de ‘continuidad’ y de ‘interacción’. El segundo, a criterio del autor de esta investigación, ayuda a empezar la construcción de tal concepto de manera más clara. Según el principio de interacción, “Una experiencia es siempre lo que es porque tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que, en el momento, constituye su ambiente...” (Dewey, 1938/2010, p. 86). Esto significa que toda

situación específica y temporalmente definida que vive un individuo es una experiencia. Por otro lado, según el principio de continuidad, “toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después” (Dewey, 1938/2010, p. 79).

La definición bajo esos dos principios otorga dimensiones tanto laterales como longitudinales a la experiencia (Dewey, 1938/2010). Para comprender estas dos dimensiones se proponen ejemplos simples. La dimensión lateral se refleja en cada interacción definida en un momento específico como, por ejemplo, un niño golpea un tambor en su habitación junto a su madre, o un niño toca una batería en un concierto junto a su padre. La dimensión longitudinal, por su parte, engloba varias situaciones relacionadas unas con otras en el tiempo como, por ejemplo, el proceso que un niño vive para aprender a tocar batería. El niño debe golpear la batería varias veces, vivir distintas interacciones musicales para poder interiorizar el ritmo, intentar disociar partes de su cuerpo repetidamente, entre otros. Aquí cada experiencia individual influye en la siguiente y todas tienen relación en un amplio marco temporal.

De una manera general, la experiencia puede entenderse entonces, como una línea, imparale en el tiempo, de interacciones entre un sujeto y su medio social, físico y abstracto en la que cada interacción incide sobre las cualidades de las subsecuentes. Esta incidencia continua puede transformar al individuo tanto en favor como en contra de sus distintas capacidades y percepciones del mundo (Dewey, 1938/2010), dentro de la que está la de mayor interés: su capacidad de aprender. Este autor relaciona el aprendizaje con el hecho de que cada experiencia está llena de datos que pueden ser de utilidad para tomar cierto control sobre las siguientes.

Aquí es donde aparece la importancia del fenómeno educativo para Dewey, y por lo tanto de la enseñanza. Una enseñanza auténtica es la que prioriza la conexión longitudinal y lateral entre experiencias para proponer problemas relacionados con la realidad de las personas que las viven (Dewey, 1938/2010). Cuanta mayor relación tiene una experiencia nueva con las cualidades de las anteriores, tanto más será posible para el individuo relacionarlas y poner en práctica nuevos conocimientos porque estos tendrán que ver con su mundo. Si se aprende más o menos dependiendo de qué tan cercana, contextualmente hablando, se viva una nueva experiencia, la enseñanza debe acercarse al mundo del aprendiz, en vez de proponerse de forma aislada de su contexto. De esa

manera, el individuo tendrá oportunidad de accionar sobre la experiencia usando a su favor la información de las previas.

Si bien buena parte de la aplicabilidad práctica del aprendizaje experiencial de Dewey orienta a pensar situaciones educativas en el aula, en particular, por los problemas de aprendizaje descontextualizado que busca resolver de esta, su teoría se proyecta con facilidad hacia otros ámbitos. Es en la cotidianidad donde quizá resulta más evidente su vigencia, pues allí las personas están en constante contacto con su realidad inmediata y donde un aprendizaje auténtico es indispensable para sobrevivir natural, social y culturalmente. Incluso en experiencias aparentemente simples, como la relación entre un padre y un hijo, la realidad contextual se hace presente en todo proceso genuino de aprendizaje. En ese sentido, estos factores determinan el nivel de aprehensión producto de cualquier actividad de adquisición de conocimiento, ya sea intencional o espontánea.

Es posible empezar a relacionar esta propuesta teórica con el campo de la formación musical a través de postulados que el mismo Dewey construyó para complementar su postura respecto a la experiencia. Este autor también le da un lugar importante a la estética como aquel aspecto cualitativo que genera unas respuestas sensibles y emocionales durante la vivencia y que cumple una función caracterizadora de la experiencia. Gracias a las cualidades estéticas, es posible distinguir unas experiencias de otras a pesar de que estas ocurren sin pausa a través de la vida. Además de eso, Dewey (1934/2008) otorga gran importancia al arte por su capacidad de generar experiencias de gran valor por las cargas emocionales e intelectuales que las obras descargan tanto sobre los artistas como sobre los espectadores.

Por lo anterior, se interpreta que la experiencia hace parte intrínseca del aprendizaje y la enseñanza auténticos y el quehacer artístico. Esta otorga datos que permiten incidir sobre el aprendizaje a través de una enseñanza contextualizada. Por otro lado, la directriz de Dewey de tener en cuenta los problemas reales del individuo para la enseñanza pone el foco en la cotidianidad como contexto relevante para el aprendizaje. Esto hace necesario abordar a continuación ese concepto y el tipo de educación que ocurre en tal marco contextual.

2.2 Aprendizaje en la cotidianidad

Es pertinente establecer lo que la cotidianidad es para comprender el escenario dentro del cual se observa el fenómeno educativo. Esta delimitación conceptual permite una visión de los criterios bajo los cuales se puede definir el término y las relaciones que este tiene con los distintos momentos y espacios en los que los sujetos investigados participan.

Agnes Heller (1970) establece una definición de cotidianidad que pone al ser humano particular como sujeto central en relación con su contexto. Este realiza una serie de actividades que suplen sus necesidades de *auto-reproducción* natural y social (Heller, 1970). Ella llama vida cotidiana a ese "...conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social." (1970, p. 25). Es decir, es la permanencia en existencia del humano dentro del contexto que le tocó vivir biológica y socialmente. Pero también tiene en cuenta ese contexto social como un organismo que el humano moldea y que tiene la capacidad de moldearlo a él.

Heller menciona que esas actividades, si bien conservan ese objetivo en común de reproducción o permanencia contextual, van siempre a ser particulares para cada individuo. Esto ocurre tanto por las diferencias naturales, como por las funciones específicas que el humano termina cumpliendo en el sector del tejido social del que hace parte (1970). Esa lógica plantea que actividades comunes como dormir o comer se viven distinto en los zapatos de cada ser humano. Así, hay situaciones comunes para todas las personas (*genericidad*) y su reflejo en la realidad particular de cada una que es distinta (*particularidad*) (Heller, 1970).

Bajo este precepto y teniendo en cuenta el origen histórico tribal de las sociedades complejas que hoy se conocen, esta autora expone que son las particularidades las que dan origen a las genericidades. En una estructura social compleja con sus componentes culturales y socioeconómicos en juego, podría decirse que hay una relación bilateral entre las categorías que se pueden observar en su macro imagen y las vivencias con las que los individuos tienen contacto en su inmediatez. Aun así, en esta primera micro instancia surgen las dinámicas que van a ser

observadas luego en el tejido social entero o las transformaciones que serán posteriormente categorizadas (Heller, 1970).

La cotidianidad son entonces aquellas acciones realizadas por el ser humano concreto (no como especie sino como individuo) a través de las cuales este permanece o existe en relación con su entorno y que ocurren de forma particular para él. Esta definición coloca a la *heterogeneidad* como uno de los criterios para comprender la cotidianidad (Heller, 1970). Coincide incluso con la postura del aprendizaje experiencial y aporta una mirada al concepto de cotidianidad que se interesa por ver cómo las experiencias inmediatas del sujeto son estructuradoras de su vida.

En este sentido, existen múltiples escenarios dentro de los que podemos encontrar esta perspectiva de la vida cotidiana. Muchas actividades que el ser humano desempeña, si no todas, pueden ser consideradas como formas de reproducirse a sí mismo, de permanecer en existencia. Si un criterio importante para comprender la cotidianidad es la manera particular en la que las cosas le ocurren a las personas, es posible afirmar que la cotidianidad es la vida vista a través de una lupa. Por supuesto esta mirada cercana no excluye la interacción contextual sin la cual el sujeto no existe social ni naturalmente.

Hay una importante conexión de esta postura de la cotidianidad con la teoría del aprendizaje experiencial en la que se prioriza la vivencia inmediata y real del sujeto. La cotidianidad es en definitiva el escenario predilecto del aprendizaje auténtico porque es allí donde los sujetos encuentran las necesidades reales que deben resolver y los significados que colectivamente construyen en ese camino. Lo que para Heller es auto-reproducción particular dentro de un rol social determinado (Heller, 1970), para Dewey es experiencia (Dewey, 1938).

Existen también posturas como la del *aprendizaje invisible* de Cristóbal Cobo (2011), la cual hace referencia a la adquisición de conocimientos en contextos fuera de la educación formal. Este autor argumenta que el aprendizaje del siglo XXI funciona bajo unas dinámicas no condicionadas a instituciones o estructuras formales que imparten y/o miden la adquisición de conocimiento. Su postura resalta cómo los avances tecnológicos generan distintas maneras de aprender no siempre compatibles con la educación tradicional en el aula. Un ejemplo de esto es el

uso de redes sociales u otros medios similares a través de los que se puede compartir y construir conocimiento. Ese enfoque tecnológico podría hacer ver que esta es una transformación reciente, pero Cobo aclara que las formas de aprendizaje distintas a la formal existen gracias a las vivencias e interacciones continuas, no necesariamente a la tecnología, y que hay un aprendizaje tácito en toda experiencia (2011).

Aprender nunca ha dependido totalmente del acceso a un saber explícitamente moldeado y reproducido desde alguna institución. Más bien esa sistematización, evidente en ámbitos académicos, es producto de una constante generación de conocimiento al que las comunidades han llegado discutiendo, comprendiendo y estando en su cotidianidad (Heller, 1970; Cobo, 2011). A pesar de la existencia de la educación formal que selecciona partes del conocimiento para impartirlo, es a través de las interacciones humanas que el aprendizaje termina concretándose (Dewey, 1938). Así, incluso si hay información que pueda ‘soplar’ fundamentos teóricos al individuo, esta solo cobra sentido para él si tiene relación con sus vivencias cotidianas.

Cobo corrobora la fuerza que el contexto social imprime sobre el sujeto citando que “Es durante el proceso de compartir cuando se genera una nueva cultura, porque el niño sustenta sus conocimientos con aquello que aprende de sus pares” (Seely, citado en Cobo, 2011, p. 110). Se puede interpretar, por tanto, que la educación formal institucionalizada no asegura el aprendizaje, mientras que las interacciones cotidianas sí. Esto explicita el hecho de que existe un aprendizaje permanente a lo largo de la vida como también mencionan Longworth y Davies al decir que:

Este aprendizaje promueve el desarrollo del potencial humano a través de un proceso continuo que estimula a los individuos a adquirir de manera constante los conocimientos, valores y habilidades que requieren a lo largo de su vida, aprovechando con creatividad todas las circunstancias y posibles entornos para aprender nuevos saberes. (Citado en Cobo, 2011, p. 122)

Se ha mencionado el termino de educación formal para referirse a aquella estructurada e institucionalizada, como la que ocurre en colegios o universidades. Por lo tanto, es necesario aclarar

teóricamente su contraparte y cómo esta se comprende en el ámbito cotidiano, lo cual se intentará a continuación.

2.3 Educación informal en la vida cotidiana

Hay ambigüedades respecto a lo que se entiende por educación informal, sin embargo, hay intentos de aclarar conceptualmente su significado. En Colombia, el Ministerio de Educación distingue entre educación formal, no formal e informal, donde esta última es “todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados” (Ley 115 de 1994, Ley general de educación de Colombia).

Para agregar una mayor diferenciación entre la educación informal y las otras dos, es conveniente mencionar una breve definición de cada una. El Ministerio asocia la no formal a instituciones o procesos educativos que sí están estructurados, pero no otorgan títulos o certificaciones para desempeñar ciertas labores profesionales. Por otro lado, encontramos la educación formal, referida a la impartida por instituciones que certifican a los estudiantes con dichos títulos, mayormente el ámbito académico en lo escolar y lo universitario (Ley 115 de 1994, Ley general de educación de Colombia).

Se puede acudir a Jose Luis Rodriguez (2018) para ampliar la perspectiva de la educación informal más allá de aquella tan generalmente expuesta. Al triangular distintos autores relacionados, Rodriguez propone una reflexión de lo que es la educación informal y su relación con la vida cotidiana y el aprendizaje tácito. Uno de los temas que aborda es el hecho de que el aprendizaje informal y la vida cotidiana podrían no ser compatibles en un mismo sistema de clasificación. Esto es porque uno es de naturaleza más teórica externa y el otro más experiencial o vivencial.

Rodriguez señala que varios autores como Bernstein (1999), Moss (2001), Lefebvre (1987) o Sheringham (2006) coinciden en la gran diversidad de actividades en las cuales se puede

encontrar el concepto de vida cotidiana. Por ello la categoría de educación informal podría resultar insuficiente por los distintos soportes epistemológicos que pueden surgir de todas estas diversas situaciones relacionadas con la cotidianidad (Rodríguez, 2018).

A pesar del dilema conceptual previamente expuesto, Rodríguez resalta la importancia del aprendizaje que ocurre en la cotidianidad y lo comprende como la educación informal en sí. Recuerda, por ejemplo, cómo este tipo de formación existe desde antes que las escuelas u otras estructuras sociales dedicadas a organizar deliberadamente el conocimiento para ser impartido. También menciona el hecho de que aún con la existencia de estos organismos institucionales, la educación en ámbitos fuera del académico sostiene muchos de los procesos de aprendizaje de individuos y grupos sociales. El académico se presenta como un marco que prepara mayormente para la productividad en la adultez (Rodríguez, 2018).

Si bien la discusión es amplia y las posturas pueden ser diversas por los contextos desde los cuales se aborda este concepto, podría comprenderse que la educación informal constituye toda aquella que ocurre en los escenarios vivenciales reales e inmediatos de los sujetos. Aun así, cabe recordar que la educación se comprende ya como una acción intencional en la que se incluye la enseñanza como parte del proceso. Esto es distinto al aprendizaje, que puede ocurrir sin que nadie tenga la intención. Y en el intento de definir la educación informal en términos de instancias espontáneas o inconscientes, se empieza a transitar sobre los límites de la definición de educación. Lo anterior es porque todo acto de enseñanza es, de una u otra forma, deliberado para propiciar el aprendizaje del otro. Bien lo menciona Wolfgang Brezinka (1990) cuando dice:

Se entienden por educación aquellas acciones con las que los hombres intentan mejorar en algún aspecto y de forma duradera la estructura de las disposiciones psíquicas de otros hombres, o conservar sus componentes enjuiciados como valiosos o impedir la aparición de disposiciones que se consideran perniciosas. (p.117)

Por ello, en el caso de este trabajo, se opta por interpretar que cuanto *más planeado* es un evento educativo, este es *menos informal*. Ese es de los más evidentes factores en las comparaciones entre formación en la cotidianidad y formación en ámbitos académicos. De esta

forma es posible al menos decir que, aun cuando la educación informal es consciente y deliberada, tiende a ser no premeditada por suceder in situ, en la inmediatez de las personas que la viven. El valor pedagógico de este tipo de fenómeno educativo se podrá encontrar posterior a su existencia en el tiempo, cuando se reflexiona acerca de lo que ocurrió para saber cómo el acto deliberado pero espontáneo de interacción enseñanza-aprendizaje fue estructurado.

En conclusión, cuando gran parte del proceso de formación vivido por los sujetos de una comunidad tiene un carácter informal, no suele haber una secuenciación didáctica premeditada. Contrario a esto, el aprendizaje ocurre en momentos no planeados con el aprovechamiento de oportunidades dentro de la cotidianidad en la que puede haber actividades propias del contexto. Se aporta de esta forma a la visión desde la cual se comprende un fenómeno educativo como el que pasa al interior de una familia, que es muy distinto al aula de clase.

2.4 Interacción y música en la cotidianidad familiar

En la familia ocurren la mayoría de los procesos de aprendizaje en la cotidianidad, por lo que es necesaria una comprensión sobre la familia y la interacción que ocurre en su interior. Silvia Gallego (2006) lo expone apoyada en la teoría de sistemas, que tiene en cuenta las múltiples relaciones entre los componentes que la conforman.

Gallego (2006) comprende la familia como un dinámico sistema de interacción en el que los individuos que la integran establecen una relación de interdependencia. Esa relación es determinante en la existencia de la familia en tanto “un cambio en el comportamiento de un integrante conduce a un cambio en el comportamiento de los otros” (Hill, 1971, citado en Gallego, 2006, p. 42). Lo deja claro cuando dice:

El comportamiento de cada integrante está relacionado con y depende del comportamiento previo y actual de los otros. Por ejemplo, no se puede ser una madre sin un hijo o una hija (...). Las formas como se comportan las personas en sus diferentes posiciones es una red consecuente de acciones y reacciones, percepciones e interpretaciones

de los miembros de familia. En las relaciones intrafamiliares, como (...) la relación padre-hijo, cada uno se afecta entre sí. (Gallego, 2006, p. 44)

Esta autora visualiza la familia como un sistema social relativamente cerrado, con cierto grado de permeabilidad. Es decir, es un grupo que tiene unos límites de interacción definidos dentro de los cuales se encuentran los miembros que las integran. Y se puede considerar que todo aquello fuera de esos límites es el ambiente externo, uno que de todas formas permea a la familia (Gallego, 2006). Entre aquello que integra lo externo puede haber otras personas, otras familias, costumbres, políticas, ambientes físicos y culturales en general.

Los integrantes de una familia interactúan internamente y con individuos, grupos y ambientes externos a esta. Debido a la importancia de la interacción en esta postura, se prioriza la observación de las transacciones de significado para comprender el funcionamiento de las familias, más allá del comportamiento de sus miembros de forma aislada. Esta visión tiene en cuenta que la interpretación de estas transacciones de significado caracteriza la percepción que la familia tiene de sí misma. Ese ejercicio hermenéutico depende de los individuos o grupos que observan las interacciones (Gallego, 2006).

Por lo anterior, una comprensión del funcionamiento de la familia desde las interacciones que en ella ocurren conlleva a la necesidad de integrar la comunicación como fenómeno. En la vastedad de la comunicación como campo del conocimiento, Gallego incluye una pertinente definición cuando menciona:

El término comunicación proviene del latín *communicare* que significa 'poner en común'. De acuerdo con Feroso (1993) es "una relación establecida entre dos o más personas, por medio de la cual una de ellas o ambas participan entre sí, se ponen mutuamente en contacto y donan algo de sí a la otra" (p. 61). Esto significa que la comunicación existe y ocurre siempre y cuando dos o más personas interactúen con o sin intención y negocien el significado de lo que conversan (Pearson, Turner & Todd-Mancillas, 1993). (2006, p. 75)

La mirada de Margaret Bullowa (1979), por su parte, puede ser citada por su forma de definir la comunicación también como una interacción en la que se comparte significado. Su postura es construida en el marco investigativo de las interacciones madre-infante en las que busca dilucidar cómo los significados son compartidos incluso antes de la adquisición de la lengua por parte del infante. Es decir, su definición echa raíces, epistemológicamente hablando, en el contexto familiar, de ahí su pertinencia.

Esta *comunicación prelingüística* se refiere a múltiples eventos dinámicos de interacción alimentados por la cultura. Estos eventos traen consigo una carga de significación que es compartida por quien cuida al infante sin importar que aún la lengua no esté disponible como forma comunicativa. Aquí aspectos musicales pueden ya ser tenidos en cuenta en tanto la voz y el cuerpo son utilizados de ‘maneras musicales’ para llevar a cabo estas interacciones no lingüísticas en las que se construyen redes de significados. El uso de distintas alturas en el tono de voz, la dinámica, el ritmo vocal y corporal o el timbre hacen ya parte de estas proto-conversaciones entre madre e infante. Y aun cuando la lengua logra ser asimilada por el infante, estos aspectos proto-lingüísticos continúan estando presentes en las interacciones e incluso determinando las formas en las que este se comunica por el resto de su vida, siendo evidentes en el lenguaje corporal, la modulación vocal, entre otros (Bullock, 1979; Lerma, 2023).

Por otro lado, la riqueza de las interacciones musicales al interior de la familia puede ser inicialmente resultado de las habilidades y conocimientos musicales de los adultos. Pero tras la primera infancia, la interacción de los individuos más pequeños con un ambiente cultural externo más complejo tiende a incrementar. Esto ocasiona que la interacción musical en el seno familiar sea cada vez más un diálogo bilateral entre todos sus integrantes en vez de estar dirigido por los mayores (Lerma, 2023).

Según las perspectivas previamente expuestas, hay una disposición a la comunicación y la musicalidad en el contexto familiar. La familia, como sistema social de interdependencia entre seres humanos, existe a través de la comunicación. Esta última inicia desde interacciones con características musicales que determinan las bases comunicativas posteriores.

Antes se mencionó que existía un acto hermenéutico a través del cual individuos y grupos construyen su percepción particular de la familia. Gallego resalta que “existe una memoria compartida que representa la forma como los miembros recuerdan sus interacciones previas, memorias que se convierten en narrativas familiares (...) que construyen acerca de sus vidas juntos” (2006, p. 58). La construcción de sentido familiar se conecta con un ejercicio memorístico que genera narrativas significativas para los individuos. Esto hace necesario comprender la memoria y su relación con la experiencia de vida.

2.5 Pedagogía de la memoria

Gran parte de la información que alimenta la sistematización de la experiencia de este trabajo es extraída de la memoria del investigador, por lo que es importante tener claridad de este recurso y de algunas de sus implicaciones. Desde el punto de vista cognitivo, es importante aclarar que el corpus teórico referente a la memoria se encuentra en constante renovación por su estrecha relación con otros procesos cognitivos. Por esto, una reflexión situada respecto al concepto de memoria se vuelve pertinente.

A grandes rasgos, la memoria se relaciona con la recopilación de la información de manera voluntaria o involuntaria a través de los distintos medios sensoriales disponibles, su organización (codificación) y su utilización posterior en tareas que la requieran (recuperación) (Ballesteros, 1999). Ahora bien, investigadores como Tulving (1967) lograron comprobar que la memoria suele almacenar más información de la que es posible recuperar. Ballesteros interpreta que “la recuperación de la información va a depender de la codificación realizada en un primer momento de dicha información” (1999, p. 710). Esto significa que la posibilidad de recordar algo previamente almacenado en la memoria depende de la experiencia a través de la cual fue almacenado y organizado. La información guardada en la memoria puede no ser recuperable de manera voluntaria, ya sea porque no pasa por un proceso de codificación que lo permita o las condiciones contextuales no lo promueven (Tulving, 1967). Esta perspectiva puede relacionarse con la dificultad en la recuperación de memorias traumáticas, por ejemplo.

Esta definición es útil a pesar de su enfoque cognitivo por la explicación que otorga a fenómenos como la subjetividad en la producción de narrativas identitarias al interior de las familias. Estas narrativas son construidas a través de la memoria individual o grupal, a través de la cual no se puede recuperar toda la información vivencial y eso da origen a esas visiones subjetivas de la experiencia. Datos relevantes pueden quedarse fuera en el proceso de recuperación y dejar huecos importantes en las narrativas por las limitaciones que el humano naturalmente tiene al recordar lo vivido.

Por otra parte, puede haber distintas maneras de ver lo rememorado. Por ejemplo, la información extraída de la memoria puede tener una utilidad cronológica que permita al individuo organizar su experiencia desde los eventos más antiguos hasta los más recientes. Este punto de vista hace explícitas las relaciones entre los sucesos recordados y el presente, una perspectiva que guarda relación con un componente social de la memoria.

Alejandra Pastorini (2003) hace hincapié en que existe una memoria colectiva que tiene en cuenta la relación entre pasado y presente para las acciones futuras. En contraposición a posturas dicotómicas de la memoria que desconectan pasado y presente, esta autora explicita el valor intrínseco que el pasado tiene en la existencia misma del presente y el futuro. Pastorini propone una visión histórica de los fenómenos sociales que consiste en la conexión entre estas temporalidades, que son inseparables entre sí en la memoria. Las acciones deliberadas, los hechos casuales y las visiones de mundo construidas actualmente no existen aisladas de lo previamente decidido, ocurrido o construido. Por el contrario, se fundamenta todo ello en lo pasado gracias a la memoria (2003). Esto ocurre tanto a nivel colectivo como individual y coincide incluso con la visión más cognitivista de la memoria porque en ella lo que se recuerda está constantemente sirviendo para las decisiones que se toman en el hoy.

Esta postura histórica no lineal permite dilucidar el diálogo constante existente entre los sucesos pasados y las posibilidades que ofrece el presente. “Al pensar el presente estamos obligados a repensar el pasado, por lo tanto nos encontramos forzados a buscar y rebuscar continuidades, rupturas e innovaciones” (Pastorini, 2003, p. 79). Proyectando esta postura sobre el terreno de la vida cotidiana, se genera una manera histórica de ver la memoria desde una

perspectiva individual. Ésta, indivisible de la intersubjetividad de su contexto, tiene un ojo puesto en la incidencia que las acciones y eventos pasados tienen sobre los presentes y futuros del sujeto.

No se trata entonces solo de que la memoria guarda y cuenta un evento tras otro de la vida cotidiana como si se tratase de un mero historial o archivo narrativo aislado. Cada nuevo evento es conectado con las situaciones y los contextos acumulados del pasado, adquiriendo significado gracias a estos y a su vez modificando los significados ya existentes (una vez más, aprendizaje experiencial). Una memoria histórica individual de esa índole permite encontrar coincidencias y contradicciones en los nuevos sucesos. Estos entran a hacer parte de una temporalidad que, si bien puede ser categorizable cronológicamente, mantiene a todos los momentos almacenados en un constante diálogo.

3. MARCO METODOLÓGICO

El marco metodológico acota la manera en que la investigación se lleva a cabo. En él se mencionan los instrumentos a través de los cuales se recopila la información y el alcance o grado de profundidad del trabajo.

3.1 Enfoque investigativo: Cualitativo

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, y como tal, está centrada en la comprensión del fenómeno como ocurre en la realidad social y cultural humana, asignándole una lógica sistémica a partir de los significados que los participantes de esa realidad le otorgan (Hernández Sampieri, 2014). Es pertinente recordar que esta perspectiva tiene como objetivo la interpretación del fenómeno para su mayor entendimiento en aras de reflexionar y generar hipótesis y preguntas a su alrededor más que para llegar a una generalización. La realidad, por tanto, se aborda desde una subjetividad crítica en la que se interconectan sus aspectos relevantes y se interpreta considerando también la intersubjetividad implícita en las relaciones humanas.

Al ahondar justamente en la subjetividad que un enfoque cualitativo acarrea, se da gran importancia a la experiencia de los participantes tal como esta es vivida (Sherman y Webb, 1988), algo especialmente relevante cuando el investigador es también sujeto investigado. Las posturas individuales e interpersonales con las que el investigador interactúa proporcionan un insumo empírico para alimentar el análisis de una investigación que busca generar conocimiento sobre las maleables y diversas realidades humanas.

Por eso, la reconstrucción sistemática de estas vivencias a partir de técnicas como la narración de experiencias personales es una tarea presente en este enfoque investigativo y por supuesto en este trabajo en particular. Estas particularidades no están aisladas unas de otras, sino que se complementan y hacen parte de una realidad social de la que se aprende y a la que se interroga de forma holística cuando se abordan sus partículas más pequeñas.

3.2 Tipo de Investigación: Fenomenológico

El tipo de investigación fenomenológico dirige la mirada del trabajo hacia los fenómenos o experiencias que viven los sujetos, indagando en cómo estos elementos vivenciales se relacionan entre sí y en los significados que surgen de las subjetividades de sus protagonistas. Dentro de este tipo de investigación, se encuentra también la *fenomenología hermenéutica* que en efecto toma la interpretación de los significados como parte fundamental del procedimiento investigativo (Creswell, 2007).

Se determina que este trabajo investigativo es de tipo fenomenológico porque se centra en el fenómeno del *aprendizaje de la enseñanza* que vive el investigador, quien se investiga a sí mismo y reflexiona sobre esta experiencia a través de la cual se convierte en enseñante. El trabajo busca describir las circunstancias que engloban tal fenómeno educativo, pero también hacer una lectura interpretativa del mismo y establecer significados que este adquiere en el contexto particular donde sucede para quienes lo viven, por lo tanto, es un proceso hermenéutico.

También se enmarca el trabajo dentro del *estudio de caso* en tanto se caracteriza por la indagación sobre lo particular, lo singular y la profundidad en los objetos y sujetos de estudio en vez de la generalización o absolutización del conocimiento (Simons, 2011). En este caso, la investigación se centra en una experiencia particular de aprendizaje en la enseñanza situada en un escenario familiar y pretende ahondar en una reflexión sobre esta en vez de llegar a valores teóricos generalizados.

El estudio de caso pretende enfocarse profundamente en algo o alguien en particular y sus características distintivas. Este puede producir no solo una mayor comprensión del sujeto de estudio sino también del investigador mismo. Esto es porque la subjetividad del investigador y sus estructuras cognitivas van a estar todo el tiempo permeando la interpretación y el análisis de la información recopilada y viceversa. Esto es coherente con lo que se pretende en el tipo de investigación fenomenológico, así como en el enfoque cualitativo. La idea es alejar la mirada de la objetividad o comprobación positivista y en cambio se pretende una aproximación a la realidad de

los sujetos con sus complejidades cambiantes que, de hecho, no pueden ser medidas de formas estáticas o universales (Simons, 2011).

El alcance de la investigación es correlacional en tanto se enlazan las experiencias abordadas, las perspectivas de quienes las viven y el material teórico existente para llegar a ese grado de mayor comprensión del fenómeno (Hernández Sampieri, 2014). Esto significa, como se menciona anteriormente, que no solo se describe lo que ocurre, sino que se analiza a partir de distintos puntos de vista para identificar posibles aspectos esenciales que determinen la significación de los sucesos en un sentido pedagógico. Los puntos de vista en este trabajo incluyen al investigador (que en este caso es sujeto investigado también), su contexto, los sujetos junto a los que vive la experiencia y los autores que hayan postulado acerca de procesos de formación en ámbitos cotidianos, informales y familiares. Este proceso se verá reflejado tanto en la narrativa como en representaciones gráficas que ilustran la sistematización de todos estos elementos que parecen desordenados y caóticos en principio pero que tienen un sentido unitario vislumbrado a través de la reflexión.

3.3 Instrumentos de Indagación

Para el caso de este trabajo, herramientas narrativas y de organización cronológica ayudan a recopilar, estructurar y categorizar la información del fenómeno de estudio que se encuentra en el pasado. Por otro lado, se usan instrumentos de indagación in situ para observar los eventos presentes. La situación que se pretende estudiar ha ocurrido durante ocho años y continúa desarrollándose en el tiempo, por lo que se requiere de formas para recolectar la información adecuadas para ambas temporalidades.

La *autoetnografía* será una de las principales formas de recolección de datos, recurriendo a la memoria del investigador para relatar los distintos eventos del proceso educativo con su hijo con la subjetividad crítica que esto implica. Este instrumento es de suma importancia para la investigación por su naturaleza evocativa y, en tanto se pretende encontrar un valor pedagógico en los sucesos educativos abordados, pueden ir surgiendo unidades analíticas inspiradas por la

narración de quien protagoniza la experiencia. Una de las premisas de este recurso investigativo es comprometer al lector emocional, intelectual y estéticamente (Bartleet y Ellis, 2009). Esta se puede aplicar tanto a quien lee desde afuera como al mismo investigador, quien pregunta al pasado a través de la memoria, relejendo así los hechos mientras los escribe.

Esta autoetnografía está inscrita en otorgar al investigador el valor de ella como un pilar de reflexión. El autor navega entre sus vivencias subjetivas, históricamente contadas, y las realidades objetivas que plantea su construcción como músico en formación. Así mismo, el proceso educativo realizado en el pasado se valora desde el presente y se considera cómo éste continúa alimentando el quehacer pedagógico actual.

El *diario de campo* es otro de los instrumentos que en este caso será usado para la recopilación de datos de los sucesos educativos que ocurren en la actualidad, con el objetivo de observar los comportamientos de los participantes. La *entrevista no estructurada*, en la que hay un encuentro entre el investigador y otros sujetos, será de utilidad en el enriquecimiento intersubjetivo de la investigación. Esta incluye miradas externas a la del investigador pero que se conectan con la experiencia educativa vivida.

3.4 Ruta Metodológica

Para explicitar el valor pedagógico del proceso de formación cotidiano que el investigador ha vivido junto a su hijo, se propone un plan a través del cual se recopila y organiza la narrativa autobiográfica relacionada. Esta información se analiza a la luz de las posturas de autores relacionados y la del investigador mismo.

Un vistazo al amplio espectro temporal del fenómeno (casi nueve años) evidencia la necesidad de una sistematización cronológica en tanto múltiples factores del proceso cambian con el paso del tiempo. Las lógicas bajo las cuales se abordan los sucesos en un periodo determinado podrían no ser tan pertinentes para abordar otro distinto. Los sujetos no son los mismos a lo largo

de tanto tiempo, sus vidas cambian en todo sentido y por lo tanto comprender las relaciones existentes entre la experiencia, la teoría y la subjetividad pueden requerir cambios de perspectiva.

Lo que en principio puede parecer una caótica y desordenada serie de ocurrencias aleatorias a través de varios años de vida, empieza a tener sentido y dirección si toda la experiencia se organiza temporalmente. Esto es porque así pueden evidenciarse más claramente los factores que cambian de un periodo de tiempo a otro y/o aspectos que ciertos fragmentos temporales tengan en común.

Para esto se establecen unos *periodos* que funcionan como pivotes alrededor de los cuales las vivencias puedan ser agrupadas ordenadamente, dando como resultado una línea de tiempo segmentada en varias etapas. Estos segmentos temporales se obtienen identificando determinados eventos destacados en el proceso de formación que implican una evolución sustancial en el mismo apelando a la memoria del investigador. Una primera visita al pasado evoca las primeras veces que el niño estuvo involucrado en una actividad o situación musical en concreto. Dentro de las múltiples segmentaciones posibles, son establecidas las siguientes etapas que reflejan una evolución de la experiencia:

Formación espontánea

- **‘Primeros latidos’**: ocurre desde el inicio de su existencia hasta su primer año de vida aproximadamente. El niño llega al mundo y entra en contacto con el contexto familiar. Los sujetos que lo acompañan llevan diversos paisajes sonoros a que entren en contacto con su oído.
- **‘Golpes y percusión’**: transcurre desde el año hasta los tres años de vida del niño aproximadamente. El infante tiene un instrumento de percusión para golpear por primera vez. Al mismo tiempo, hay un distanciamiento significativo del padre con respecto a su hijo producto del conflicto que el primero tiene con la responsabilidad paternal. Esto deja la mayoría de la responsabilidad formativa en la madre.
- **‘Baquetazos de plástico’**: desde los tres hasta los cuatro años de vida del niño aproximadamente, este tiene un primer contacto con una batería, su instrumento




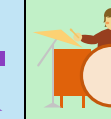



- principal. El investigador reduce la distancia con su hijo y asume progresivamente su rol paternal y de enseñanza. En esta etapa el investigador/padre inicia la construcción consciente de su rol como docente.
- Zona de transición**
- **‘Ritmos de adentro hacia afuera’**: una etapa entre los cuatro y cinco años de vida del niño aproximadamente, en la que este obtiene acceso a una batería real por primera vez. El pequeño empieza a ser capaz de interiorizar y reproducir figuras rítmicas con evidente definición y su padre lo guía en su iniciación interpretativa mientras lo acompaña con la guitarra. Nace aquí la semilla de un ensamble musical conformado por ambos.
 - **‘Influencia redes’**: abarca entre los cinco y seis años de vida del niño aproximadamente. El contenido en redes sociales permea las motivaciones del niño y del investigador alrededor de la música. El investigador guía a su hijo en la producción de algunas piezas audiovisuales que el niño desea publicar.
- Formación sistémica**
- **‘Primer Concierto’**: sucede entre los seis y siete años de vida del niño aproximadamente y representa la primera experiencia en un escenario artístico musical frente a un público. Presenta las circunstancias en las cuales se gesta la planeación y práctica de un repertorio con el que el niño debuta como intérprete de la batería.
 - **‘Actualidad’**: agrupa actividades que el niño ha realizado recientemente. Entre estas destacan otro concierto, un ejercicio de composición y la producción de música usando un programa de grabación musical. Se explicita una consolidación de la interacción cotidiana y musical entre el investigador y su hijo.

Evidentemente, las vivencias musicales pasan de ser muy espontáneas en las primeras etapas a más planeadas hacia los eventos más recientes. Para golpear un instrumento musical no se requiere un plan tan estructurado como el necesario para realizar una presentación musical en vivo, por ejemplo. Esto deja entrever que hay una evolución tanto en las actividades musicales de las

que el niño es partícipe como en las acciones que el investigador toma para propiciar dichas actividades.

Por lo tanto, los hitos propuestos pueden ser agrupados a su vez en tres grandes etapas que permitan representar esta evolución de la *espontaneidad* a la *planeación*: ‘*Formación espontánea*’, ‘*Zona de transición*’ y ‘*Formación sistémica*’. Se espera que en cada etapa aumente la aparición de acciones educativas cada vez más complejas y estructuradas. En ese sentido, se proponen las necesidades y ritmos de aprendizaje del niño y las acciones y ritmos de enseñanza del investigador como categorías iniciales de análisis que, junto con información de su contexto, dan forma sistémica a la experiencia representada en la siguiente matriz:

Tabla 1: Matriz de experiencia organizada temporalmente

		Formación Espontánea			Zona de Transición		Formación Sistémica	
	Hitos	Primeros latidos	Golpes y percusión	Baquetazos de plástico	Ritmos de adentro hacia afuera	Influencia redes	Primer concierto	Actualidad
	Temporalidad	0 a 1 año	1 a 3 años	3 a 4 años	4 a 5 años	5 a 6 años	6 a 7 años	Desde 8 años
	Representación gráfica							
Niño	Necesidades de aprendizaje							
	Ritmos de aprendizaje							
	Contexto							
Investigador	Acciones de enseñanza							
	Ritmos de enseñanza							

Por otro lado, a modo de aclaración, la vida cotidiana no puede encasillarse perfectamente en ninguna de estas representaciones que solo tienen la función de estructurar una perspectiva sistematizadora en el ámbito académico en el que se desarrolla el trabajo.

Hecho este primer ejercicio de organización temporal, es posible revisar a mayor detalle cada una de las etapas propuestas y triangular fuentes de información que acompañen la memoria del investigador junto a posturas teóricas relacionadas. En los anexos aparecen los registros de otras fuentes de información como las entrevistas, testimonios, fotografías, videos u otros artefactos relevantes que dan cuenta de lo que ocurrió en las experiencias descritas. Cabe destacar que las distintas fases de la ruta podrán nutrirse de manera no secuencial, por la naturaleza evocativa del ejercicio autobiográfico, con unidades analíticas que se consideren relevantes de explicitar o abordar.

A medida que la información es recopilada, pueden requerirse formatos distintos que organicen categorías no previstas para su análisis. El objetivo sigue siendo triangular la memoria, los testimonios, evidencias y los autores propuestos. Asimismo, las actividades están programadas con fecha límite de conclusión más no de inicio porque a medida que la narrativa avance o más testimonios o evidencias sean recopiladas, los análisis pueden enriquecerse.

3.5 Cronograma

Fecha de actividad completada	Actividad
13/9/2024	Organización cronológica preliminar
31/12/2024	Narrativa autobiográfica de las etapas definidas
31/12/2024	Entrevistas no estructuradas de las distintas etapas
31/12/2024	Recopilación y organización de evidencias videográficas
31/8/2025	Análisis de cada una de las etapas
31/9/2025	Construcción de conclusiones

4. DESARROLLO METODOLÓGICO

A continuación, se presentan cada una de las etapas propuestas en la ruta metodológica que incluyen su narrativa y correspondiente análisis:

4.1 Etapa A: Formación espontánea

En esta primera etapa, el investigador tiene un primer contacto con su hijo, interactúa con él durante su proceso de crecimiento y da los primeros pasos que lo enfrentan a la paternidad y la enseñanza en la cotidianidad familiar. La etapa de la *formación espontánea* está conformada por las subetapas llamadas '*Primeros latidos*', '*Golpes y percusión*' y '*Baquetazos de plástico*'. Estas guardan relación con distintos periodos de tiempo en los que se evidencia un desarrollo en los lazos y responsabilidades familiares y el aprendizaje y la enseñanza musical, las cuales se exponen y desarrollan en este apartado.

4.1.1 *Primeros latidos: Introducción y descripción general*

Esta etapa es clasificada como tal por los eventos netamente cotidianos y no premeditados que caracterizaron el primer año de vida del niño incluyendo su etapa de gestación. Se establecen unas bases determinantes para el aprendizaje ligadas al vínculo emocional familiar que permean aspectos musicales y de la experiencia sensible. El investigador da un primer paso titubeante en su labor de enseñante autodidacta sin programarlo. También se hace evidente el conflicto que la responsabilidad con la paternidad despertó en el investigador, la cual es situada por él mismo en contraposición a sus aspiraciones no relacionadas con el papel de padre.

En esta etapa, todos los sujetos cercanos a Mathias (nombre del niño) actúan desde su rol familiar, adaptándose a las circunstancias derivadas de las necesidades básicas del niño y aprovechando los recursos de la cotidianidad para generar momentos de exploración y aprendizaje no planeados.

4.1.2 Primeros latidos: Narrativa autobiográfica y reflexiva

Una familia nace

Unos futuros padres asustados y en constante desacuerdo esperaban la llegada de Mathias en sus plenos veintes. Un contexto agitado los rodeaba y acompañaba sus cotidianidades conflictuadas por lo que implicaba traer un nuevo humano al mundo. Su madre trabajaba en el gremio de restaurantes y cafeterías, en ese momento en la empresa ‘Juan Valdez’, realizando todo tipo de oficios relacionados con la marca. Su padre, por el contrario, no trabajaba y cursaba el tercer semestre de licenciatura en música en la Universidad Pedagógica Nacional.

Se conocieron en el colegio y sus intereses y entornos distaban bastante. Esto fue aún más evidente cuando supieron que tendrían un hijo, que era uno de los deseos que no compartían; el futuro padre era quien rechazaba dicha aspiración. Sin embargo, la decisión fue tomada y Mathias empezó a existir, cambiando profundamente la experiencia de vida de sus padres. Se empezaría a consolidar lo que Gallego (2006) denomina *subsistema familiar triádico*, en el que el niño funciona como un pivote determinante en su relación como padres.

Paisaje sonoro

Desde la gestación, su madre acercaba casi todas las noches audífonos sobre su vientre con música de distintos géneros como rock, pop, baladas, música clásica, entre otros, hasta que el sueño no se lo permitía más. Ella lo deja claro cuando menciona “*En el periodo de gestación, yo intenté pues estimularlo colocándole distintos ritmos musicales, colocándole música todas las noches. Después de que yo regresaba del trabajo, le colocaba unos audífonos*”. Su padre, con mucha menor frecuencia, cantaba y tocaba guitarra para esa creciente panza, una que otra vez.

Las voces de familiares que intentaban hablarle a través de las paredes biológicas que lo rodeaban y el retumbar de las risas o llantos de su madre hacían parte de su paisaje sonoro desde

antes de que su oído se desarrollara. Por su puesto, muchísimos otros materiales sonoros y musicales habrían de llegarle al niño antes de nacer. En etapas avanzadas de gestación, era evidente que aquella interacción con el exterior causaba algo en él gracias al movimiento casi inmediato en respuesta al sonido. *“Ya en el último tramo del embarazo, él respondía a ese estímulo; yo le colocaba la música y él ya pateaba y cosas así, pero se notaba como actividad por esa estimulación”*, menciona su madre.

Murray Schafer pensaba que el ambiente acústico general de los sujetos puede ser leído como un indicador de sus condiciones sociales y puede decir mucho acerca de la tendencia y evolución de estas (1994). Esto significa que el paisaje sonoro lleva consigo ricos datos culturales, unos que, en el caso del niño, le estaban llegando desde el inicio de su existencia y le generaban una primera pista de su contexto, aún antes de que pudiera ver el mundo exterior.

El conflicto

Por otro lado, el investigador tenía ya gran afinidad por la música y un trabajo previo con ella. Es posible que esto haya motivado el deseo de que Mathias tuviese un acercamiento temprano a los instrumentos musicales, estableciendo un contacto exploratorio con sus efectos sonoros. Sin embargo, con dos décadas de vida más que el niño al momento de su nacimiento, Felipe, su padre, en muchos sentidos, era también un niño que no alcanzaba a dimensionar la magnitud de la responsabilidad del rol parental. Este comprendería, con el tiempo, que en el ámbito formativo la responsabilidad no se limita a situar al hijo frente a objetos atractivos o propiciar interacciones ocasionales, sino que implica un acompañamiento sostenido, consciente y afectivo en la construcción de su mundo. Como bien menciona Dewey (1938/2010), una experiencia educativa auténtica implica una integración significativa y longitudinal entre el aprendiz y las situaciones de su contexto.

En aquel entonces predominó la indecisión y el temor. Felipe era un veinteañero que asumía la paternidad como una amenaza a su libertad personal y a sus intereses creativos, lo que lo llevaba a huir de una realidad que exigía compromiso. Como consecuencia, gran parte de la tarea educativa

de Mathias recayó sobre su madre y la familia cercana durante sus primeros años de vida. Esa cotidianidad compartida con ellos, sin embargo, resultó decisiva, pues allí se configuró un andamiaje cognitivo y emocional sólido que sería fundamental para su posterior desarrollo musical. El autor de este trabajo reconoce, con cierta distancia crítica, que dicho andamiaje, tan esencial en la formación posterior, se construyó en gran medida gracias a otros, más que a su propia acción.

Lazo emocional y la música en la cotidianidad maternal

Desde antes de nacer, su madre invertía sus días en establecer un fuerte lazo emocional que hiciera que Mathias se sintiese tan a gusto con su existencia como fuese posible. Se hizo cargo de su alimentación, su vestimenta, la atención que sus eventuales dificultades de salud implicaban, su educación inicial alrededor de sus primeros balbuceos y gateadas. Era ella quién ponía el cien por ciento de su esfuerzo para que todo ello estuviese garantizado. Su mera acción maternal coincide con una educación humanizadora (Restrepo et al., 2017) en la que el sujeto no solo es consciente de su propia humanidad sino de la humanidad del otro a través de la responsabilidad en cada acción.

Durante su primer año de vida, Mathias estuvo rodeado de variadas formas de afecto e intenciones de que creciera sano tanto a nivel físico como emocional y cognitivo. Varias afecciones respiratorias propias de la infancia no facilitaban su salud física del todo, pero se pudo ver en él un niño feliz y con la capacidad de absorber conocimiento de su experiencia de vida a toda velocidad. Durante esta etapa, hubo siempre voluntad por parte de toda la familia de permitir toda clase de aprendizajes a partir de los recursos disponibles en los momentos de interacción con Mathias, pero sin ningún tipo de plan específico que guiara cada paso.

Cada interacción musical, por ejemplo, era producida en momentos cotidianos y sus características dependían de la persona de la familia que la propiciara. Así, su abuelo le aplaudía mientras sonaba el Himno de Colombia, su tío bailaba frente a él mientras sonaba un tema de Michael Jackson o su madre le cantaba una canción infantil mientras lo bañaba. En respuesta, el niño manoteaba, balbuceaba, sonreía o reaccionaba a través de múltiples gestos corporales mayormente relacionables con un interés por esa interacción. Bullowa (1979) menciona que hay

un marco de comunicación prelingüístico en los infantes, uno que se evidencia en este tipo de interacciones con recursos musicales. Estas traen ya una carga cultural que es dirigida deliberadamente al niño y se va sumando a un andamiaje cognitivo con el que podrá construir significados más complejos en el futuro.

Cabe destacar que, a pesar de que su madre no interpretaba ningún instrumento, ella comprendía que la música jugaba un rol importante en este proceso de formación, tomando decisiones para llenar el paisaje sonoro de Mathias con variedad de géneros musicales. De manera intuitiva y siguiendo esa perspectiva de educación humanizadora, parece que ella coincidía con LaCárcel en que la música “nos propicia a descubrir nuestro propio mundo interior, la comunicación con ‘el otro’ o ‘los otros’ y la captación y apreciación del mundo que nos rodea” (2003, p 222).

Lazo emocional y la música en la cotidianidad paternal

A pesar de que la frecuencia con la que padre e hijo interactuaban en esta etapa era fluctuante, hubo intentos de aprovechar esos cortos momentos para desplegar toda actividad musical que llegaba a la mente de Felipe. Este no solo tocaba guitarra y/o cantaba sus canciones de rock favoritas frente a su hijo, también intentaba propiciarle la vivencia de ciertos patrones musicales a través de sus sentidos mientras escuchaban música juntos.



Fotografía 1: Mathias bebé manoteando el teclado

Por ejemplo, usaba sus manos o el cuerpo entero para dibujar líneas melódicas que iban sonando (representando visualmente la altura o agudeza de estas), o también daba suaves golpecitos sobre Mathias resaltando las pulsaciones fuertes y débiles de las métricas de las canciones que escuchaban. Tenía también acceso a un teclado en su casa, y cuando el niño tuvo la estabilidad para mantenerse sentado, dejaba que lo manoteara, produciendo gran variedad de sonidos (ver anexo videográfico 1). El fácil acceso a instrumentos musicales y a personas que interactuaran con ellos era algo que caracterizaba el ambiente mientras Mathias estaba con su padre.

El autor pensaba en ese momento que existía la posibilidad de que el niño pudiese ir guardando toda esa información sonora, visual y táctil para usarla musicalmente en un futuro. A pesar de que esta percepción no era del todo errada, se sabe por investigadores como Swanwick que, en aquella etapa de la vida, los infantes se interesan principalmente por las cualidades tímbricas del sonido. Esto es expuesto cuando cita autores como Moog, quien “observó los inicios de este proceso en bebés de 6 meses, que ‘atienden ante todo al sonido mismo’” o a Mursell, quien dice que “Hay buenas razones para creer que la sensibilidad musical del niño pequeño se dirige primariamente al sonido mismo y no como a veces se afirma sin prueba suficiente, al ritmo o a la melodía.” (citado en Swanwick, 2006, p. 66).

Durante algunas noches en las que el niño se quedaba con su papá, le cantaba repetitivamente una canción de cuna que compuso específicamente para él (escuchar anexo de audio 1). También solía escuchar artistas de rock alternativo y progresivo cuando estaba con su hijo. Cabeceaba frente a él al ritmo de las canciones y jugaba con sus piecitos o manitos mientras seguía las usualmente irregulares métricas de estos géneros. Desde la perspectiva de Heller (1970), la cotidianidad se compone de actividades a través de las que el ser humano se reproduce natural y socialmente. Cada actividad musical que el autor hacía junto al niño puede interpretarse como una acción de auto-reproducción social en tanto estaba transmitiendo su propia construcción cultural. Esto pudo también ocurrir en cada evento de interacción que otras personas tenían con él.

Otras actividades menos estrictamente musicales pero muy relacionadas con el desarrollo formativo también incluyen charlas padre e hijo. Su padre le hablaba de manera clara o con sonidos propios del *baby talk*, como el palmoteo de labios o algunos fonemas suaves acompañados de otros tipos de interacción como aplausos, abrazos, besos y otros gestos cariñosos. De esa manera, el movimiento corporal, el juego, el canto y el lazo afectivo fueron actividades dominantes entre ambos. Hay aquí una coincidencia con Piaget (1961), quien comprende el juego en esta etapa inicial como una actividad de placer por el dominio del entorno, ya que Mathias reflejaba ese interés por manipular lo que le rodeaba, incluyendo su propio cuerpo y su voz. El niño dejaba ver sus ganas de agarrar, saborear y ver todo durante cada interacción en la que participaba.

Así mismo, había días en los que nada de lo anterior ocurría. Otras cosas podían sonar alrededor del niño sin ningún tipo de patrón específico. Esto es probablemente porque el entorno familiar de Mathias fue muy variado y cambiaba rápidamente, causando que su paisaje sonoro también lo hiciera, así como las formas en las que las interacciones cotidianas sucedían. Familiares de ambos padres compartían con él diversas personalidades y distintas formas de comunicación. Sus padres no vivían juntos y esa fragmentación familiar implicaba que las distintas cotidianidades de cada familia no se encontraban en un mismo momento y lugar. Es evidente que la cotidianidad de Mathías no fue estática y que sus cambios obedecían al choque entre las vidas y percepciones subjetivas de los sujetos que lo rodeaban.

Esta realidad es reflejo del concepto de *permeabilidad* que Gallego (2006) expone para explicar que las familias, si bien son grupos que interactúan con el entorno social, pueden tener cierto grado de ‘cierre’ hacia este. Esto significa que hay bloqueos en la interacción con el contexto, lo que es evidente cuando la familia materna y la paterna de Mathias no siempre estaban prestas a interactuar entre sí. Esa separación familiar no era permanente, y había encuentros esporádicos en los que toda la familia se reunía a su alrededor a pesar de sus diferencias.


Las reacciones del niño que más daban señal de aceptación o interés por alguna actividad siempre se relacionaban con la risa y en algunas ocasiones con un estado de concentración durante la interacción con su entorno. En ocasiones se le podía ver manipulando algún objeto mientras lo observaba fijamente, articulando algunos sonidos vocales y soltando pequeñas carcajadas. Estas reacciones de su parte también ocurrían durante la interacción con otros seres humanos y hasta consigo mismo al observar y manipular sus propias manos o pies o las prendas que llevaba puestas. La perspectiva del dominio y la manipulación del entorno propia de Piaget (1961) fue evidente en esta etapa más que en cualquier otra. El niño, por sí mismo, buscaba siempre explorar el mundo que lo rodeaba

Las actividades que el niño realizaba solían interrumpirse entre sí, durando solo periodos cortos de tiempo cada una. Estas incluían aquellas a través de las que se suplían sus necesidades básicas y, en múltiples ocasiones, las actividades se combinan. Es decir que mientras comía podía estar jugando, cantando o conversando, luego empezar a llorar posiblemente porque su pañal estaba

pesado, luego jugar de nuevo mientras se le cambiaba, luego solo comer, entre otras. El principio de continuidad de Dewey (1938/2010) se proyecta en esta realidad que muestra esa imparable línea temporal rebotante de múltiples experiencias que ocurren una tras otra y que se traslapan entre sí. Todo ello empezó a convertirse en una especie de pequeña rutina entre él y las personas y objetos de su entorno, una que duró explorando de la misma forma durante todo su primer año de vida.

Las experiencias vividas en esta primera etapa muestran cómo la cotidianidad muta y se modifica a sí misma. En palabras de Heller (1970), el niño está expuesto a la auto reproducción de cada sujeto de su contexto. Al mismo tiempo, el actuar de cada individuo interactúa con el de los demás, lo que produce esta realidad cambiante. Es como si hubiese una red de cotidianidades particulares que se conectan para formar una cotidianidad social y dinámica.

Tabla 2: Matriz Etapa Primeros Latidos

		Formación Espontánea
	Hitos	Primeros latidos
	Representación Gráfica	
Niño	Necesidades de aprendizaje	Establecimiento de lazos emocionales, exploración del entorno.
	Ritmos de aprendizaje	Ritmo de aprendizaje moderado con conductas que reaccionan activamente a los estímulos, el entorno y las acciones de aprendizaje.
	Contexto	Ámbito familiar caracterizado por la separación de los padres del niño, múltiples miembros de la familia con distintas formas de ser y distintas preconcepciones del mundo.
Investigador	Acciones de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> - Reproducción de música rock, pop, baladas y música clásica para la escucha del niño a través del vientre. - Canto e interpretación de la guitarra para la escucha del niño a través del vientre. - Gestos de cariño como abrazos y besos. - ‘Baby talk’, palmeteo de labios o plausos. - Representación de alturas a través de movimientos corporales del padre o movimientos sobre manos y pies del niño. - Golpecitos resaltando pulsaciones fuertes y débiles de métricas de las canciones escuchadas. - Libre acceso a teclado.
	Ritmos de enseñanza	- Completamente adaptado a las oportunidades que otorga la cotidianidad.

4.1.3 Golpes y percusión: Intermittencia en el rol parental

Llegó el primer instrumento de percusión a la vida del niño, al tiempo que dificultades familiares golpeaban su entorno y configuraban su realidad más allá del contacto con la música. En esta etapa hubo un mayor distanciamiento del investigador con su hijo, lo que implica un alto en su proceso de aprendizaje de la enseñanza y dejando la mayor parte del trabajo formativo solamente a la madre del niño. La reflexión alrededor de una responsabilidad formativa no asumida y las consecuencias que esta decisión acarrea es focal en la narrativa propuesta de cara al proceso de aprendizaje del investigador.

4.1.4 Golpes y percusión: Narrativa autobiográfica y reflexiva

Primer tambor

Mathias tenía cerca de un año cuando su padre le regaló una especie de tambor alegre con parche de material sintético parecido al cuero animal y sin cuñas para apretarlo. El niño interactuó con él de la forma más usual por esos días: a golpes; que era la misma manera en la que interactuaba con otros objetos como maracas o sonajeros. Ya había intentado halar las cuerdas de una guitarra o darle manotazos al teclado, pero este tambor tenía un tamaño más cercano al suyo y por lo tanto podía manipularlo más fácilmente. Lo tocaba individualmente o junto a otras personas y paulatinamente lo pudo manejar cada vez más a voluntad. Por supuesto, era a penas uno de muchos objetos con los que interactuaba en su diario vivir.



Fotografía 2: Primer tambor

Responsabilidad no asumida en la distancia

A pesar del regalo, este periodo de tiempo se caracterizó por ser aquel en el que hubo mayor distancia entre Felipe y su hijo. Así como empezaban a aparecer los primeros golpes sobre

instrumentos de percusión, ocurrían también golpes al núcleo familiar de Mathias, que iban moldeando una realidad en la que era común que su padre no estuviese. La ruptura con la paternidad era tal que la madre del niño se preguntaba si podría ser más sano que el papá de su hijo nunca estuviera en vez de estar de manera tan intermitente, dejando sensaciones de vacío emocional en el pequeño. Esto no era descabellado, pues ella estaba intuyendo las múltiples consecuencias negativas derivadas del abandono parental. Hay muchos problemas relacionados con esta falta, comentados por Agresta (2015), como la disminución del rendimiento cognitivo, ansiedad, retraimiento social, falta de sensibilidad o empatía, entre otras consecuencias psicológicas. Al querer evitar tales afecciones, la madre dejaba claro que la salud psicoemocional de su hijo era su prioridad.

Hay certeza científica desde la psicología analítica de que “El principal rasgo de la infancia es la dependencia, de la que se habla en términos del ambiente sostenedor” (Winnicott, 1981, p.62). Esa dependencia era evidente al observar la fragilidad e inocencia del niño, pero la responsabilidad sobre esa condición estaba totalmente desbalanceada. Incluso en la recopilación de evidencias fotográficas y videográficas de esta etapa, se dificulta encontrar información de la cotidianidad del niño, de los problemas que atravesaba, de las cosas que disfrutaba o rechazaba. Su padre no estaba allí para él y, de nuevo, estaba su mamá ocupando los lugares de ambos padres al mismo tiempo.

A pesar de que cuando el investigador estaba con su hijo le dedicaba toda su atención y energía, esto solo ocurría de manera esporádica. No había un proceso o una intención formativa a largo plazo. En cambio, hubo gran egoísmo al poner las aspiraciones personales por encima de quien debía ser su máxima responsabilidad. De esta forma, estaba alejado del rol de padre que Mathias o cualquier niño podría llegar a necesitar. Al mismo tiempo, se debilitó el lazo familiar al cortar esa interdependencia que Gallego (2006) comprende como fundamental en la estructuración familiar.

Reflexión respecto a la intermitencia en contexto docente

La situación anterior hace pensar en el impacto que una actitud así, en el rol de maestro, podría tener sobre un grupo de estudiantes. No importa qué tan rica sea una sola clase; si no hay constancia y ejemplo, es muy poco probable lograr construir procesos de enseñanza significativos y eso es evidente para cualquier estudiante. Como lo menciona Rusinek (2004), “Los alumnos hacen una constante evaluación de sus profesores, no sólo de sus procedimientos didácticos sino también de los más mínimos detalles de comunicación, verbal y no verbal” (p. 13).

El autor considera ahora que sus acciones durante esta etapa fueron ciertamente vergonzosas, pero hay una razón reflexiva para enfatizar tanto en ellas dentro del relato. Esta es darse cuenta de que la primera gran dificultad que tuvo en el camino de aprender a enseñar fue precisamente el no querer hacerlo por considerarlo contrario a sus expectativas y aspiraciones. No querer enseñar no es una realidad aislada y existen incluso docentes graduados que abandonan la profesión recién iniciando sus labores porque las responsabilidades y condiciones del oficio chocan con sus expectativas previas al ejercer la docencia (Díaz, 2021).

En este caso, una palabra clave es *‘responsabilidad’*. Cualquier proceso de formación, incluyendo la crianza de un niño, requiere de una disciplina y esfuerzo que sostengan el aprendizaje constante; eso trae implícita una dedicación que se aleja de la comodidad. Definitivamente, Felipe estaba tan cómodo antes de ser padre que se había aferrado a esa zona, negándose a la responsabilidad que debía asumir con su hijo y a las oportunidades de aprendizaje que con él vendrían. Con su omisión, estaba saboteando en el acto no solo su propio proceso personal sino el de una persona que dependía de esa formación.

La intermitencia en el proceso del aprendizaje de Mathias

Afortunadamente, el proceso de formación nunca se vio pausado porque su madre aprovechaba cuanta oportunidad tenía para propiciar espacios de aprendizaje a través del juego y permitiéndole el contacto con contenidos audiovisuales infantiles. Varios personajes animados

aparecieron en su espectro a través de la televisión; múltiples juguetes y peluches le eran obsequiados y él no dudaba en jugar con ellos tanto como podía. Así mismo, tenía un acceso relativamente fácil a dispositivos móviles de forma esporádica.

Felipe percibió que la música continuó presente en la vida de su hijo, pero desde un segundo plano. Pasó a acompañar aquellas cosas en las que solía centrar su foco, como ocurría con la música de los programas infantiles que veía. Su madre, por ejemplo, menciona que *“casi siempre todo el aprendizaje de él fue como con música, nuestra cotidianidad siempre ha sido musical porque es que yo siempre estoy escuchando música, la que sea, pero estoy escuchando música”*. Es decir, el niño compartía una escucha pasiva al realizar otras actividades cotidianas, cosa que también podía ocurrir cuando quedaba al cuidado de otros familiares.

Aun así, la pasividad de esa escucha es aparente, ya que muchos de los elementos musicales que luego serían asimilados por el niño estaban contenidos en la música que escuchaba mientras hacía otras actividades. Es importante tener en cuenta que la memoria recopila y codifica información de manera constante y que es luego de esa recopilación que el sujeto puede usar esos datos a su favor (Tulving, 1967).

Durante las pocas ocasiones que Felipe compartió con su hijo en esta etapa, continuó con las mismas actividades que solía hacer en su primer año. Se pudo percibir entonces una reducción en su interés musical, probablemente por la gran variedad de actividades que realizaba o por la reducción de la presencia musical de su papá en su vida. De esa forma, esos primeros golpes con el tambor alegre fueron realmente muy pocos y el instrumento no tardó en empezar a cumplir funciones mayormente decorativas en su cotidianidad. Tanto en esta etapa como en las venideras, se volvería evidente que la música no iba a ser siempre su prioridad.

La percepción memorística de este periodo de tiempo comprende solo pequeños fragmentos de la vida de Mathias, hay evidentes huecos de información en el ejercicio autobiográfico. Esto puede deberse a las connotaciones negativas atribuidas a esas experiencias, lo que coincide con la postura de Ballesteros (1999) de que la capacidad de recuperar información de la memoria depende de las experiencias a través de las que esa información fue codificada. En efecto, en esta época el

autor se encuentra a sí mismo actuando de una forma que contrasta con la que considera es su construcción ética actual.

El abandono del rol como padre y enseñante en el pasado choca con su consciencia en el presente que es capaz de otorgarle rasgos negativos por las consecuencias que estos actos trajeron sobre su propia vida y la de otras personas. Esto último tiene relación con la perspectiva de Pastorini (2003), en la que existe un diálogo entre el pasado y el presente a través de la memoria, lo que proporciona una perspectiva renovada de cara a las acciones que toman lugar en el futuro. Se puede interpretar, por lo tanto, que el pasado se resignifica en el presente, lugar desde donde nuevos valores y conceptos éticos permiten una reflexión crítica de lo ocurrido. Es tras ese ejercicio que la visión pedagógica y musical del autor cambia a lo largo las siguientes etapas.

El doble rol parental asumido por la madre

Por lo anterior, es necesario tener en cuenta el testimonio de la madre de Mathias más que en cualquier otra etapa. Su relato explicita algunas de las más importantes acciones formativas que ella implementaba con su hijo en este periodo de tiempo y la relevancia que le daban ambos al juego como eje del aprendizaje. Su estilo al formar al niño fue espontáneo y se basaba en el disfrute al pasar tiempo juntos y en la preocupación por su bienestar, más que en impartirle algún contenido o campo del conocimiento específico. Ella describe su proceso de formación mencionando que *“era como muy de cosas cotidianas [...] era muy así como del juego siempre diario [...] lo hacíamos todo a través como del juego y la risa”*.

La madre de Mathias, sin planearlo, aprovechaba la cotidianidad de manera creativa para enseñar a través de la diversión. Cuenta, por ejemplo, experiencias cotidianas de aprendizaje con relación a los colores, tal como esta:

“Si íbamos en el bus, yo le preguntaba los colores de los carros o le iba diciendo cómo eran los colores de los carros. Entonces él lo tomaba como chistoso y él ya mismo lo iba relacionando. Con el cereal; entonces, a veces yo le daba esos de aritos de colores y lo

mismo; le iba diciendo ‘¿qué color este? ¿qué color es este? No sé qué’ y él pues ya los iba diciendo”.


Para el aprendizaje numérico, hacía uso de recursos situacionales cuando le decía al niño “bueno, vamos a tomarnos la sopa, ¿cuántas cucharas vamos? Una, dos, tres” o “vamos a subir las escaleras, una, dos, tres”. Por otro lado, uno de los pocos registros videográficos disponibles de esta etapa muestra al niño y su madre escribiendo juntos las vocales sobre un espejo mientras las pronuncian. Múltiples acciones como esas propiciaron unas condiciones de aprendizaje totalmente adaptadas a mundo que Mathias iba construyendo a través del juego.

La madre menciona que estas acciones fueron espontáneas, no realizadas con base en alguna teoría didáctica o pedagógica. Por eso se interpreta que la intención formativa tiene una importancia mayor que la adquisición de conocimientos académicos relacionados con la formación. Parece ser que saber cómo enseñar no necesariamente asegura que el fenómeno educativo ocurra como sí lo hace el hecho de querer enseñar y construir una relación afectiva sólida. Como bien lo dijo Rassam:

Se educa por lo que se es más que por lo que se dice, como se enseña también lo que se es más que lo que se sabe. El poder del educador (...) depende menos de sus palabras que de la presencia total y silenciosa, que los alumnos descubren más fácilmente de lo que se cree, del hombre detrás del maestro, del posible amigo detrás del hombre. (Citado en Jover, 1987)

Esto incluso puede aplicar en lo musical, como indica un estudio longitudinal del 2023 por Gunter Kreutz y Michael Feldhaus, que mostró como hay una significativa relación entre el nivel de confianza entre padres e hijos en la infancia y la posibilidad de que la música haga parte de sus actividades cotidianas o de ocio. Con lo anterior se busca explicitar la importancia del rol que en este caso jugó la madre del niño. Es su decisión de asumir aquella carga afectiva la que termina incrementando las probabilidades de que su hijo pueda abordar las actividades musicales o no musicales que vendrían en un futuro, inclusive sin ser ella música.

Tabla 3: Matriz etapa Golpes y percusión

		Formación Espontánea
	Hitos	Golpes y percusión:
	Representación Gráfica	
Niño	Necesidades de aprendizaje	Fortalecimiento de lazos emocionales, interacción con el entorno, desarrollo de habilidades motrices básicas como caminar y de habilidades comunicativas como el habla, identificación de características del sonido como el timbre o el volumen.
	Ritmos de aprendizaje	Ritmo de aprendizaje rápido con conductas que reaccionan activamente a los estímulos, el entorno y las acciones de aprendizaje.
	Contexto	Ámbito familiar caracterizado por la separación de los padres del niño y un mayor alejamiento del padre, haciéndose cargo la madre de la mayor parte del proceso formativo. Múltiples miembros de la familia con distintas formas de ser y distintas preconcepciones del mundo. Inicia vinculación con instituciones educativas iniciales como el jardín en el que el niño entra en contacto con muchos otros de su edad.
Investigador	Acciones de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> - Reproducción de música rock, pop, baladas y música clásica para la escucha del niño. - Canto e interpretación de la guitarra para la escucha del niño - Gestos de cariño como abrazos y besos. - Representación de alturas o de ritmos a través de movimientos corporales del padre. - Golpecitos resaltando pulsaciones fuertes y débiles de métricas de las canciones escuchadas. - Escucha pasiva de música sincronizada con programas animados de televisión u otros productos audiovisuales del contexto.
	Ritmos de enseñanza	- Fluctuante, completamente adaptado a las oportunidades que otorga la cotidianidad.

4.1.5 Baquetazos de plástico: Primeras experiencias rítmicas

Una etapa en la que la batería aparece por primera vez en la vida del niño, al tiempo que el investigador transita un momento de reflexión y cambio tras el que empieza a hacerse responsable por una paternidad que no había sido asumida. El previo proceso de formación mayormente guiado

por la madre resulta en una facilidad en la ejecución de golpes sobre el instrumento por parte del niño, evidenciándose también un disfrute por dicha actividad.

4.1.6 Baquetazos de plástico: Narrativa autobiográfica y reflexiva

Asumir el error

Poco después de haber cumplido tres años, para navidad, el niño recibió un regalo de su bisabuela materna: una batería que era mayormente de plástico y venía acompañada de una silla, dos baquetas y un pedal del mismo material. Tenía un bombo muy delgado de unas catorce pulgadas de diámetro, dos tambores de unas diez pulgadas, otros dos tambores de unas ocho pulgadas y un platillo de lata de unas diez pulgadas con algún resonador interno que al golpearlo intentaba imitar el sonido de un platillo real. La gigante percusiva se sumó a una ya amplia variedad de instrumentos musicales con los que Mathias podía



Fotografía 3: Mathias con su batería de juguete

interactuar, pero a diferencia de los anteriores, esta se iba a convertir en un instrumento importante que desarrollaría mucho más.

La batería es un instrumento que requiere distintas piezas funcionando en conjunto para ser considerada como tal. Así mismo, la enseñanza de ese instrumento fue precedida por un aumento en la coherencia del actuar de Felipe relacionado con su hijo, especialmente el lazo familiar con él y su madre. No fue un proceso fácil tras tres años de intermitencia. Incluso en la actualidad persiste un proceso de aprendizaje en el rol de padre y pareja. Asumir el error y cambiar de actitud se relaciona con comprender la falta como una oportunidad de aprendizaje, como menciona Briceño:

“El uso del error visto desde la transdisciplinariedad, es integrador, puesto que forma parte del principio de unidad del conocimiento que es factible de presentarse en las

disciplinas y más allá de las disciplinas, propiciando respuestas con nuevas orientaciones después de transcurrir el proceso reflexivo” (2009, p. 26)

Se intenta a continuación ahondar brevemente en el proceso de reflexión alrededor de la responsabilidad parental que paulatinamente cambió la postura del investigador al respecto. Para esto se recurre al principio longitudinal de la experiencia de Dewey (1938/2010), que dice que cada experiencia permea la subsecuente. En esta etapa, el autor relacionó sus experiencias pasadas con sus actos para poner de relieve la incoherencia de su intermitencia paternal.

Por un lado, el niño empezó a depender de Felipe desde el punto de vista económico. Con la inserción en la vida laboral, el padre empezó a comprender el costo de la vida a través del trabajo. Debía conseguir lo que Mathias necesitaba para su bienestar físico, aún si eso significaba reducir el tiempo y la energía que antes le pertenecían solo a él.

Al tiempo que esto ocurría, el autor pudo reconocer que los privilegios que tenía también eran producto de la decisión de otros de priorizar su existencia por encima de ellos mismos, cosa a la que no le había dado mayor importancia previamente. Así mismo, sus logros personales eran consecuencia de los esfuerzos educativos y afectivos de su propia familia. Empezó a recordar, por ejemplo, los años que su propia madre invirtió en él desde niño llenándolo de experiencias valiosas, de estabilidad emocional, de música. Todo aquello que enriqueció su vida siempre vino de otras personas, incluso sus habilidades musicales eran realmente gracias a innumerables esfuerzos que otros habían hecho por compartirle la música y educarlo en ella.

Por lo tanto, el caso del Mathias no podía ser distinto; su existencia, que no había sido decisión suya, solo iba a estar llena de bienestar si *otros* se aseguraban de ello en esta etapa de su vida. Esos *otros* debían ser quienes sí tomaron la decisión. Luego sería claro para Felipe que asumir la paternidad no necesariamente iba a impedir su crecimiento profesional. Por el contrario, iba a ayudarlo a comprender su relevancia como ser humano más allá de la imagen de ‘músico intérprete exitoso’ que en su adolescencia había construido.

Felipe soñó durante su adolescencia con vivir tocando con su banda de rock. Ahora también es más claro para el autor que esa imagen de artista idealizado era una construcción impuesta desde la macroestructura social. Es decir, desde la perspectiva de Heller (1970), era una expresión de *genericidad* producida por particularidades no situadas en su contexto. El perfil de estrella de rock se descolocaba en su cotidianidad, que era muy distinta.

Por otro lado, durante los años anteriores habían existido numerosas discusiones en las que la madre del niño expresaba su inconformidad por la inequidad de la carga de la crianza. El pequeño, aún en sus etapas de desarrollo inicial, podía presenciar los llantos a través de los que su madre canalizaba la sobrecarga emocional causada por la irresponsabilidad de su padre. De seguir en la misma situación, Mathias tarde o temprano comprendería la situación y probablemente no hubiese continuado aceptando una presencia esporádica de su papá con la misma alegría por más entretenidos o interesantes que fueran esos encuentros. Después de todo, la incidencia continua de esas experiencias podía transformar al niño tanto en favor como en contra de sus distintas capacidades y percepciones del mundo (Dewey, 1938/2010).

El inicio del proceso formativo a largo plazo

De manera paulatina, los padres del niño empezaron a hacer equipo para propiciar esa estabilidad que querían que su hijo tuviese. Felipe aumentó su presencia en la vida de Mathias, compartió de forma más completa con él tanto en ámbitos familiares como musicales. Aquí la memoria permite al autor traer las primeras imágenes de esta etapa, en las que su hijo está sentadito en esa batería de juguete, golpeándola mientras recita distintas canciones de su gusto. “*¡Hey tú, que me estás escuchando!*” (ver anexo videográfico 2), gritaba mientras intentaba hacer coincidir el ritmo de la letra con los golpes de la batería; era una canción que su papá había compuesto para su banda de rock y que el niño conocía por verlo tocar y cantar en videos que su madre le mostraba.

Ocurría también con la canción del “Cumpleaños Feliz”, una con la que se había familiarizado por su constante uso en las celebraciones familiares, entre muchas otras. Ahora el

tamborcito alegre era también golpeado de nuevo, pero no por sus manos sino por el plástico de sus baquetas que eran cómodas por su pequeño tamaño y bajo peso, justo para sus manitos.

No había ocurrido aún la primera ocasión en la que el niño reprodujera algún ritmo identificable con la batería, pero había ya un largo trabajo de tres años de aprestamiento adelantado por su madre, su familia y de cierta forma por el investigador. No iba a pasar mucho tiempo antes de que este último intentara mostrarle cómo tocar una de las células rítmicas más comunes del rock: ese ‘*Pum, pá, pum, pum, pá*’ estaba por llegar.

El padre de Mathias solamente focalizaría una referencia rítmica que ya hacía parte de la memoria del pequeño por múltiples fuentes a lo largo de los años anteriores, empezando por el gusto por el rock de su madre. También, para esa época, el niño ya había experimentado con golpes sobre muebles con sus manos y con las baquetas de la pequeña batería que ahora tenía, mientras escuchaba música que contenía ese patrón rítmico. De hecho, su abuela se motivó a regalarle la batería porque a uno de sus sobrinos le gustaba también el rock y había regalado una batería similar a su hijo, además de que veía interés en él para aprender instrumentos musicales.




Partitura 1: Primer ritmo tocado por Mathias en la batería

En una ocasión, usando la pequeña batería, Felipe le mostró a su hijo el ritmo, usando uno de sus pies sobre el pedal de bombo y una de sus manos con una baqueta plástica sobre uno de los tambores más agudos para tocarlo, al tiempo que pronunciaba la onomatopeya ‘*Pum, pá, pum, pum, pá*’. Posiblemente el niño lo logró tras algunos intentos o tal vez a la primera (los recuerdos no son del todo claros); lo cierto es que la imagen de Mathias tocando este ritmo en la batería de juguete es el recuerdo más antiguo disponible de su interpretación de una célula rítmica (ver anexo videográfico 3).

Por fortuna ese momento quedó registrado en video y marcó un hito en este proceso porque el niño se divirtió golpeando esos tambores siguiendo un orden lógico y su papá pensó que podría ser el momento de ir más allá. Este primer ritmo se convirtió en una especie de estandarte musical para Mathias, lo empezó a interpretar en distintos lugares y contextos, identificando claramente las cualidades tímbricas que podían caracterizar cada golpe. Como ejemplo, durante una visita a la sala de ensayo de un amigo de Felipe, que tenía una batería de medidas adecuadas para un adulto, el pequeño no podía alcanzar el pedal de bombo, pero no dudó en usar el tom de piso y el redoblante para interpretar el mismo ritmo (ver anexo videográfico 4). Como enseñante, el investigador estaba a punto de empezar un camino un poco distinto, estaba realmente comenzando a comprometerse con el complejo proceso de aprendizaje instrumental de su hijo.

Una postura defendida por Heller (1967) es que durante la reproducción de las particularidades personales situadas en el contexto del individuo ocurren los más importantes cambios o acontecimientos de la vida. Este cambio de rumbo en la perspectiva parental y docente era uno de esos acontecimientos, derivado de un proceso de reflexión que progresivamente determinó el camino que el proceso tomaría en adelante. Así mismo, el ejercicio de recuperación memorística para comprender la posición de privilegio desde la que había existido una posición de inacción permitió a Felipe tomar decisiones distintas, transformándose y resignificando su línea histórica, tal como lo afirma Pastorini (2003).

Tabla 4: Matriz etapa Baquetazos de plástico

		Formación Espontánea
	Hitos	Baquetazos de plástico
	Representación gráfica	
Niño	Necesidades de aprendizaje	Fortalecimiento de lazos emocionales, interacción con el entorno, desarrollo de habilidades motrices más avanzadas como disociación y de habilidades comunicativas más avanzadas como la representación de sonidos a través de onomatopeyas.
	Ritmos de aprendizaje	Ritmo de aprendizaje moderado con conductas que reaccionan activamente a los estímulos, el entorno y las acciones de aprendizaje.
	Contexto	Retorno paulatino de la presencia del padre al entorno del niño y con él un aumento de la interacción con la interpretación musical. Múltiples miembros

		de la familia con distintas formas de ser y distintas preconcepciones del mundo. Establecimiento de rutinas escolares iniciales.
Investigador	Acciones de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> - Reproducción de música rock, pop, baladas y música clásica. - Canto e interpretación de la guitarra para la escucha del niño. <ul style="list-style-type: none"> - Gestos de cariño como abrazos y besos. - Instrucciones de repetición rítmica de piezas musicales conocidas por el niño sobre piezas de batería de juguete u otros objetos. - Uso de onomatopeyas para representar timbres de instrumentos o sonidos de distintos contextos sonoros <ul style="list-style-type: none"> - Libre acceso a teclado.
	Ritmos de enseñanza	- Moderado, completamente adaptado a las oportunidades que otorga la cotidianidad.

4.2 Etapa B: Zona de transición

Progresivamente, el investigador empezó a convertir un proceso formativo netamente espontáneo en uno cada vez más sistemático. Se van evidenciando pequeños ejercicios de secuenciación formativa más o menos definidos sin abandonar la cotidianidad como escenario. Aparecen actividades como el aprendizaje de patrones rítmicos interpretados tanto corporalmente como en la batería junto al acompañamiento de la guitarra, la imitación de alturas específicas o la introducción a ciertos conceptos musicales.

De forma cuasi-espontánea, se van planteando objetivos de aprendizaje que implican procesos más prolongados en el tiempo para poder aprender estructuras de canciones completas o lograr interpretar e interiorizar frases rítmicas de cada vez mayor dificultad. También se hacen evidentes ciertos modelos de comportamiento en personajes presentados por los medios de comunicación que influyen en las expectativas que el padre y el hijo tienen sobre el proceso.

4.2.1 Ritmos de adentro hacia afuera y viceversa: Nace el ensamble padre-hijo

En esta etapa se conforma un ensamble de guitarra y batería integrado por la dupla padre-hijo. El investigador usa los gustos musicales en los que coincide con el niño como materia prima

de enseñanza. Felipe pone a disposición de Mathias una batería real, instrumento con el que tiene una estrecha relación. Con el deseo de tocar sus temas favoritos, el niño aprende ritmos sencillos propuestos por su papá y experimenta con variantes a partir de estos. Desarrolla así la capacidad de interpretar el instrumento de una forma lógica, coherente con la música abordada y en sincronía con otro instrumento.

4.2.2 Ritmos de adentro hacia afuera y viceversa: Narrativa autobiográfica y reflexiva

Sistematización tácita de la vida cotidiana

Durante cuatro años, Mathias había adoptado una manera de aprender netamente basada en el juego. No había una intención explícita de que el niño dominara habilidades o competencias específicas, sino de que se divirtiera. En ese entonces era común ver al niño abordando distintas actividades en su cotidianidad a través de las que podía desarrollar sus habilidades de manera tácita. Él pintaba, dibujaba, manipulaba distintos materiales y juguetes, desacomodaba los objetos de su habitación, los volvía a acomodar, golpeaba su batería de juguete, entre muchas otras.

Estas actividades ocurrían ahora más por su iniciativa propia que por la de alguien externo, lo que puede interpretarse como una independencia a través de la actividad. Montessori (1986) lo expresa diciendo que “La independencia no es estática, es una continua conquista, y por medio de un trabajo continuo no solo se alcanza la libertad, sino también la fuerza y la autoperfección” (p. 125).

Su cotidianidad tampoco era estática, sino que estaba en constante evolución y a ella se iban agregando nuevas actividades derivadas de intereses nacientes. Apareció una gran curiosidad por el espacio exterior, por ejemplo. El niño aprendió el número de planetas que conformaban el sistema solar, sus nombres, su orden de lejanía del sol y una idea de las diferencias de su tamaño. Llegó a realizar una maqueta del sistema solar con ayuda de sus padres, hecha con las típicas bolas

de icopor, palos de pincho, alambre y cartulina negra. Su madre, al ver su interés por aquel tema, fue quien propuso la actividad.

Nuevos intereses como esos llegaban a él principalmente a través del mundo audiovisual mostrado en los medios de comunicación que dominaban su ambiente tecnológico. En reemplazo de la televisión por cable de una década atrás, había ahora plataformas como *YouTube*. Mathias empezó poco a poco a ver más contenidos en esta plataforma relacionados con el espacio y con otros fenómenos de su interés como los terremotos o la organización geopolítica. Sus personajes ficticios favoritos también entraban en el contenido que veía dentro de los que destacaban varios superhéroes o personajes animados que ya conocía por la televisión, entre muchos otros. Cobo (2011) se refiere al uso de estos recursos como medios para aprender cuando dice que:

“...podemos observar que la incorporación de las tecnologías en ‘otros’ contextos de aprendizaje (por ejemplo, en el hogar u otros lugares públicos o de socialización) abre nuevas oportunidades para pensar en modelos más flexibles, exploratorios, participativos, basados en la propia motivación y curiosidad del aprendiz.” (p. 91)

Se puede observar cómo las múltiples actividades espontáneas que la madre propició en la cotidianidad del ámbito madre-hijo terminaron conformando unas pautas sistemáticas de comportamiento. Mathias ahora decidía de cierto modo cuándo y con qué jugar, era consciente de los recursos de su ambiente con los que podía hacerlo, los cuales incluían personas y medios de comunicación. Había una especie de currículo, construido a su medida a partir de la cotidianidad, que proporcionó al niño un *sistema de adquisición de conocimiento a través de la diversión*, con cierto componente de autonomía.

Cabe aclarar que había una directriz invisible en la que sus padres coincidían en cuidar lo que Mathias veía en YouTube. Se procuraba que el niño no tuviera acceso a contenido sexual o de violencia explícita y que se generaran interacciones respecto al contenido de su interés para motivarlo a indagar en él. Esta directriz no era algo verbalmente establecido ni estricto, sino que también ocurría de forma espontánea y probablemente era producto de las construcciones éticas y morales de ambos padres.

Tanto los comportamientos de los padres como el del niño coinciden con lo que podría llamarse una *sistematización tácita de la vida cotidiana*. Esto es porque las actividades no planeadas van ocurriendo varias veces o porque actividades diversas van adquiriendo patrones o similitudes en su haber. De esa forma se generan maneras de actuar más o menos rutinarias que, a pesar de surgir de la espontaneidad, se establecen en el diario vivir. Esa conceptualización es realizada con base en que “La vida cotidiana es invisible y lo familiar pasa desapercibido hasta que es convertido en extraño para ser documentado sistemáticamente.” (Ruiz e Ispizua, 1989, p. 30).

Del interés contextual a la práctica instrumental

Dentro del mar videográfico de las redes sociales, un tipo de contenido se había convertido en uno de los más populares: los *memes*. Si bien esta etapa no es aun la que se refiere a la influencia de las redes sociales, este medio proporcionó insumos importantes para el proceso de formación en la batería. A través de YouTube, el niño descubrió uno de los memes en formato de video más famosos de la época, en el que aparecía un ataúd siendo cargado por varios hombres elegantes bailando al ritmo del tema ‘*Astronomia*’ de *Vicetone & Tony Igy*. Este se ha usado en redes sociales para referirse de una forma paródica a la muerte.



Fotografía 4: Meme "Coffin Dance",
YouTube

El tema musical que acompañaba ese meme se volvió uno de los favoritos de Mathias, al punto de que él lo reproducía muchas veces al día. Su padre vio en ello una oportunidad: quiso usar ‘*Astronomia*’ como una de las primeras obras musicales que el niño acompañaría en la batería. Esta selección de Felipe, basada en la conexión evidente entre el niño y la música que casualmente había encontrado, denota cierta consciencia acerca del valor cultural construido por su hijo. El investigador intuyó la importancia de abordar la música desde esa construcción del pequeño y la autenticidad que esta interacción implica, en vez de pretender implantarla desde afuera. En palabras de Swanwick (1997), “La música que se encuentra casualmente es más probable que sea valorada

y no meramente percibida como un gesto de buena voluntad, una muestra cultural simbólica o como una diversión respecto del tema ‘serio’ del currículum musical” (p. 156).

Pero antes de abordar la canción, Felipe quería proporcionarle a su hijo una batería que generara un sonido real, porque la de juguete, además de ya estar destartada, distaba de sonar como tal. Este deseo reflejaba la visión de calidad sonora con la que el autor estaba comprometido desde su construcción estética de la música. Quiso transmitir esa construcción a su hijo a través de la experiencia tímbrica que solo era posible tocando una batería real. Vale la pena, por lo tanto, hablar brevemente de cómo la cercanía previa del investigador con ese instrumento influyó en que valorara su estética sonora de esa forma.

¿Por qué la batería?

Felipe siempre abordó la batería de manera autodidacta y la disfrutaba incluso más que su propio instrumento principal: la guitarra eléctrica. Desde su adolescencia, el autor ha sentido gran liberación al tocar ese conjunto de tambores. Siempre disfrutó al jugar e intentar ritmos que había escuchado en alguna canción e incluso tocaba sobre mesas y pateando el suelo. Lo llamativo del instrumento se veía potenciado por la dificultad de acceder a él debido a su gran tamaño, costo y niveles altos de ruido. No cualquier vecino está dispuesto a aguantar tal incomodidad, menos en los apretados conjuntos residenciales, de alrededor de cuarenta metros cuadrados por vivienda, en los que el autor siempre ha habitado.



Fotografía 5: Felipe con la batería real de Mathias

La transcripción de baterías también hizo parte de su exploración del instrumento, incluso antes de tocarlo por primera vez. Para esa tarea, el autor usaba herramientas como ‘Guitar Pro’ y programas de producción musical con diferentes simulaciones digitales para hacer sonar líneas de batería escritas golpe por golpe. Esta actividad era motivada por dos cosas: el placer de escuchar

el sonido aislado de la batería de las canciones de su gusto, lo que antes no era tan fácil como hoy en día, y la posibilidad de crear ritmos y componer.

Se observa que el autor construyó una relación estrecha con la batería a través de la *exploración y el juego*. Esta realidad coincide con la manera de aprender de su hijo, que a su vez encuentra origen en la forma en la que la madre de Felipe ejerció su educación familiar sobre este. Lo anterior puede sugerir una transmisión inconsciente de un modelo de enseñanza/aprendizaje transgeneracional. Pacheco (2003) lo explica con las siguientes palabras:

De la misma manera que un niño alcanza en gran medida un determinado nivel de desarrollo psíquico en dependencia de la educación y estimulación que le brindaron sus padres, los padres educan a sus hijos en consecuencia, y en determinada medida, según las vías a través de las cuales sus padres llevaron a cabo su papel educativo. (p. 64)

Llegada del instrumento real y primeras didácticas

Fue un amigo baterista de Felipe quien ayudó a conseguir una batería real pequeña con cinco piezas: bombo de dieciséis pulgadas, toms de ocho, diez y doce pulgadas y redoblante de diez pulgadas junto con un hi-hat de ocho pulgadas. Esta fue transportada desde Zipaquirá, Cundinamarca hasta el sur de Bogotá. Fue armada durante un momento en el que el niño no estaba en casa para que fuese una sorpresa.

La reacción del niño no fue tan histriónica como su padre creía. En términos generales, se le vio contento y agradecido, pero sin brincar de alegría. De todas formas, el objetivo era que Mathias le diera uso a su nueva batería y eso iba a depender de la interacción padre-hijo alrededor de esta. Si bien Felipe tendía a idealizar el potencial instrumental de su hijo, comprendía que para su hijo la batería podía también convertirse en un objeto más con el que jugar en su habitación. Por eso el padre estaba decidido a intentar que el pequeño la viera como algo más que un simple juguete.

Luego de cuatro años de depender netamente de la espontaneidad y de numerosos tropiezos paternos, el investigador se planteó por primera vez un objetivo educativo más o menos claro: quería lograr que su hijo aprendiera a tocar batería. La elección de este instrumento no fue fortuita y se basaba en su propia experiencia. Felipe conocía las dificultades técnicas y armónicas implicadas en la iniciación de instrumentos armónicos como el teclado y la guitarra. Su hijo ya había estado en contacto con tales artefactos y su interacción se veía limitada por dichas complicaciones.

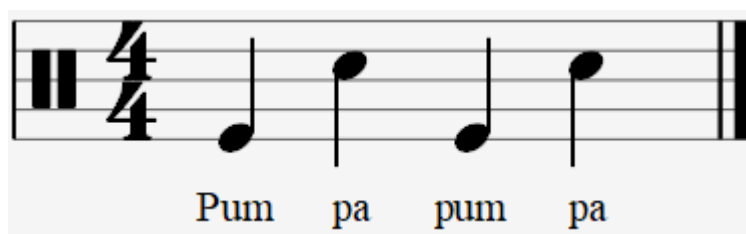
El investigador confió en la percepción de que la batería era un instrumento que permitía generar sonidos llamativos y claros sin los obstáculos previamente mencionados. Aún más importante, la consideró un instrumento con el que el niño podría acompañar a otros instrumentos con relativa facilidad. Esta perspectiva enfocada en la fluidez del aprendizaje del niño y otras acciones educativas que Felipe tomaría durante la iniciación instrumental del pequeño, denotan una preferencia por lo que Bernstein (1971) llama *marco de referencia débil* (en Swanwick, 2006). Es decir que a la hora de accionar didácticamente hablando, el padre priorizaba la perspectiva de aprendiz su hijo en vez de imponer la suya propia como enseñante.

El primer día de contacto con la batería real, Felipe invitó a su hijo a golpear todas sus piezas mientras indicaba el nombre de cada una. En la de juguete, todos los tambores tenían un timbre muy similar, cosa que cambiaba en esta nueva. Había un sonido mucho más profundo en su bombo y toms, además de un característico brillo de bordona que acompañaba el redoblante. La presencia del hi-hat era también un gran diferenciador; era un artefacto complejo de sonido brillante con el que se podía interactuar de maneras variadas usando el pie o la baqueta.

Tras probar con el ‘*Pum, pá, pum, pum, pá*’ que ya sabía en distintas piezas, Mathias se puso de pie y se dispuso a continuar con las demás actividades que ya hacían parte de su cotidianidad. Felipe dedujo que sería importante respetar la decisión del niño de acercarse o alejarse del instrumento. Como había sido antes, debía atender a sus pequeños arrebatos de interés; verlos como oportunidades de acercamiento. Una vez más, es una acción educativa que usa una estructuración débil, la cual “deja un mayor margen a las decisiones de los estudiantes sobre el

modo, el tiempo y, hasta cierto punto, la materia de aprendizaje; es una pedagogía o estilo didáctico más abierto a las opciones de los individuos.” (Swanwick, 2006, p. 136).

Fue en este punto que ‘Astronomía’ jugó el papel de conectar los gustos musicales de Mathias con la ejecución de la batería. Lo primero que su padre intentó fue mostrarle a su hijo la manera más sencilla posible de acompañar rítmicamente el tema usando el bombo y el redoblante: repetir ‘Pum, pá’ de forma indefinida. Este nuevo ritmo tenía tres piezas de información rítmica menos que el ‘Pum, pá, pum, pum, pá’ que el pequeño ya podía tocar, por lo que fue rápidamente asimilado. Una vez el niño empezó a tocar el ritmo en bucle, el investigador se sumó con la melodía del tema en la guitarra. Esto pareció confundir un poco a Mathias al principio, pero poco a poco se empezó a sentir la sincronía musical.



Partitura 2: Ritmo de acompañamiento para "Astronomía"

Su control sobre la regularidad de cada repetición no era absoluto y por lo tanto el tempo de la ejecución tendía a variar un poco. Para compensar esto, Felipe procuró adaptarse a esa fluctuación. En vez de buscar un pulso perfectamente regular, era prioritario que el niño sintiera la estructura métrica de los ritmos que tocaba y la relación que sus golpes tenían con el resto de los elementos musicales que sonaban. El investigador también exageraba el volumen de su interpretación en los pulsos fuertes y movía su cuerpo para explicitarlo visualmente. Al hacer esos elementos estructurales aún más evidentes, el niño podía ir interiorizándolos más fácilmente.

Mathias logró mantener el ‘loop’ de manera más o menos constante y sincronizarse con la melodía durante varias repeticiones. Mientras eso ocurría, padre e hijo se miraron mutuamente con una sonrisa, luego se detuvieron. El autor puede relacionar esto con una fuerte conexión y complicidad difícil de verbalizar. El niño soltó una carcajada con nerviosismo por lo que acababa de pasar, seguida de otra carcajada nerviosa que esta vez era de su papá, luego a la habitación entró

su madre quien también se alegró de ver la escena. Aquel ambiente se llenó de una particular alegría producto de este primer ensamble musical. Por primera vez, padre e hijo tocaron juntos.

The image shows a musical score for guitar and battery. The top staff is labeled 'Batería' and the bottom staff is labeled 'Guitarra'. Both are in 4/4 time. The guitar part consists of quarter notes and eighth notes, while the battery part consists of quarter notes and eighth notes. The score is titled 'Partitura 3: Ensamble guitarra y batería de "Astronomía"'. The guitar part starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. The battery part starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. The score ends with a double bar line.

Partitura 3: Ensamble guitarra y batería de "Astronomía"

Este evento tiene características coincidentes con lo que Swanwick (2006) llama *encuentro musical*, equivalente en la educación musical al *marco de referencia débil* de Bernstein (1971). En él, no se sigue una secuencia organizada y progresiva de instrucciones formativas para lograr evidenciar resultados conductuales comprobables, como la ‘correcta’ interpretación de un ritmo en batería. Por el contrario, el acontecimiento educativo musical tiene razón de ser en el valor sociocultural que sus participantes le otorgan. Esto no significa que no se busque un dominio sobre el material musical, pero este es consecuencia de la interacción cultural y no el resultado máximo que se persigue. Al hacer música de esta manera, padre e hijo logran vivenciar sentidos profundos de vida que incluso son difíciles de definir pero que los llevan a disfrutar de la experiencia musical por tener una estrecha relación con lo que es significativo para cada uno.

Luego de ‘Astronomía’, abordarían ‘Sweet Child o’ Mine’ de *Guns & Roses*, una de las canciones favoritas de su mamá, y ‘Unity’ de *The Fat Rat*, otro tema popularizado por contenidos en redes sociales. Surgieron variantes del mismo ritmo derivados de la propia exploración del niño o de propuestas del padre. Mathias empezó a indagar en formas de tocar otros de sus temas favoritos y por fortuna cada uno tenía elementos rítmicos diferentes en menor o mayor medida. Esa exploración permitió descubrir otras posibilidades que empezaban a distar significativamente del ‘Pum, pá, pum, pum, pá’ inicial.



Fotografía 6: Mathias en su nueva batería real

Un ejemplo fue *'The Avengers'* de *Alan Silvestri*, obra que Mathias quiso tocar por su afición a los superhéroes. Felipe propuso *'Pum, pum púm, pá'* como una simplificación del acompañamiento baterístico del tema original (ver anexo videográfico 5). Cada nuevo ritmo que intentaba y aprendía estaba acompañado de la misma diversión implícita en las demás actividades de su cotidianidad, por lo que tocar batería ganó terreno entre ellas. En esta etapa, la cantidad de tiempo dedicada a jugar musicalmente aumentó considerablemente, sobre todo a través del ensamble de batería y guitarra.

The image shows a musical score for guitar and drums. It consists of two staves. The top staff is labeled 'Batería' (Drums) and the bottom staff is labeled 'Guitarra' (Guitar). Both staves are in 4/4 time. The drum staff features a simple rhythmic pattern of quarter notes and eighth notes. The guitar staff features a simple chordal accompaniment with quarter notes and eighth notes.


Partitura 4: Ensamble guitarra y batería de "The Avengers"

La estrategia didáctica fue principalmente la imitación y los ejemplos que el padre proponía surgieron de un balance entre su construcción estético musical previa y una comprensión intuitiva de las posibilidades cognitivas, físicas y sensitivas de su hijo. El investigador adaptó el material musical para darle paso lo antes posible al valor cultural y afectivo de las obras que el niño conocía a través de la ejecución grupal. En este sentido el autor continúa implementando la vivencia y el cariño de su lazo familiar como medios primordiales para que el niño interiorice el lenguaje musical de forma práctica, como bien lo alientan Suzuki et al. (1973), lo que permeó su propio aprendizaje.

Otro ejemplo de esa adaptabilidad del investigador al proceso de desarrollo del niño fue que no hubo uso de notación musical en ningún momento ni explicaciones teóricas de la organización métrica en la música. Por el contrario, para facilitar el aprendizaje, Felipe tendía a separar los ritmos en golpes individuales o secciones más pequeñas que se iban sumando como un rompecabezas. El uso de onomatopeyas como forma de representar los sonidos de la batería se establece como herramienta principal de comunicación, lo que permite instrucciones de imitación legibles para el niño al tiempo que este puede también usar ese lenguaje verbal. Esas acciones didácticas obedecieron a la manera en que el padre aprendió a interpretar instrumentos musicales y serían conservadas a lo largo de todo el proceso.

No hay que pasar por alto que esta es una etapa en la que el *aprendizaje invisible* (Cobo, 2011) muestra sus primeros frutos en el ámbito musical tanto para el niño como para el padre. Los años anteriores estuvieron llenos de múltiples experiencias que abordaban un crecimiento desde muchos frentes de manera holística. Los juegos cotidianos con los colores, los conteos, las repeticiones de las vocales en el espejo, las escuchas de música junto a sus padres y el contacto experimental con los instrumentos. Todas las vivencias espontáneas del niño convergen en que él pueda repetir un ritmo con relativa facilidad cuando su padre lo propone. En definitiva, la acumulación de tantas vivencias individuales y compartidas soporta tácitamente la complejidad sensorial, emocional, motriz y cognitiva que implica enseñar, aprender y repetir un ritmo.

Tabla 5: Matriz etapa Ritmos de adentro hacia afuera y viceversa

		Zona de Transición
	Hitos	Ritmos de adentro hacia afuera y viceversa
	Representación gráfica	
Niño	Necesidades de aprendizaje	Fortalecimiento de lazos emocionales, interacción con el entorno, desarrollo de habilidades musicales como la interiorización y exteriorización de patrones rítmicos definidos, dominio de habilidades comunicativas como la representación de sonidos a través de onomatopeyas.
	Ritmos de aprendizaje	Ritmo de aprendizaje moderado con conductas que reaccionan activamente a los estímulos, el entorno y las acciones de aprendizaje.
	Contexto	Aumento de la interacción con la interpretación musical. Múltiples miembros de la familia con distintas formas de ser y distintas preconcepciones del mundo. Establecimiento de rutinas escolares iniciales. Exploración de la interpretación de la batería como espacio cotidiano padre-hijo
Investigador	Acciones de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> - Reproducción de música rock, pop, baladas y otros géneros musicales. - Canto e interpretación de la guitarra para la escucha del niño. - Gestos de cariño como abrazos y besos. - Instrucciones de repetición rítmica de piezas musicales conocidas por el niño sobre piezas de batería u otros objetos. - Uso de onomatopeyas para representar timbres de instrumentos o sonidos de distintos contextos sonoros - Ensamble de partes musicales cortas en formato batería y guitarra - Libre acceso a teclado. - Propuesta de piezas musicales para ser abordadas en prácticas instrumentales.
	Ritmos de enseñanza	- Moderado, adaptado a las oportunidades que otorga la cotidianidad, pero con intentos de aumentar la cantidad de tiempo dedicado a actividades musicales.

4.2.3 Redes sociales e instrucción: Motivación extrínseca

Los medios de comunicación digitales permearon el proceso de formación de la dupla padre-hijo y motivaron las primeras capturas y publicaciones de su interpretación juntos. Exponer su quehacer musical a las redes sociales implicaba expectativas distintas para cada participante. El niño deseaba plasmar sus habilidades adquiridas audiovisualmente y su padre deseaba exhibir una perspectiva de calidad interpretativa reflejada en su hijo.

La improvisación aparece como resultado del aumento del léxico rítmico en la batería y el pequeño se enfrenta a actividades musicales de una mayor complejidad. El padre alienta un progresivo incremento de la exigencia en la interpretación de su hijo, con ansias de encaminarlo hacia el dominio del instrumento.

4.2.4 Redes sociales e instrucción: Narrativa autobiográfica y reflexiva

Influencia de los Youtubers sobre la dupla padre-hijo

El investigador se permite empezar esta etapa citando lo que William H. Dutton menciona al respecto de la perspectiva educativa formada alrededor de la televisión:

Nicholas Johnson, profesor de leyes norteamericano y comisionado federal de Comunicaciones, planteó: ‘Toda la televisión es televisión educativa. La pregunta es: ¿qué es lo que enseña?’. (en Cobo, 2011, p. 14)

Mathias crecía viendo YouTube casi a diario y veía a su familia usando teléfonos y computadores que reproducen cientos de contenidos al día. Lo anterior era el reemplazo de la televisión como principal aparato de transmisión masiva de información cultural. Si bien se procuraba que el contenido visto por el niño fuese mayormente educativo, el algoritmo hacía su trabajo al identificar sus intereses y ofrecerle videos relacionados con el ocio infantil. Múltiples

creadores de contenido relacionados con videojuegos, personajes animados o memes aparecían en el espectro del niño. Había uno llamado *'Karin Juega'* que mostraba a un niño jugando a distintos videojuegos junto a su papá, otro que mostraba las aventuras de un elenco de personajes animados con súper poderes llamado *'Mikecrack'*, otros que mostraban grupos de amigos intentando cumplir ciertos retos autoimpuestos como *'Mr Beast'*, entre muchos otros.

Dutton le da gran importancia a “lo que los niños ven en TV y cómo los padres hablan con sus hijos sobre esos programas” (en Cobo, 2011, p. 14). Como se mencionó en la etapa anterior, los padres del niño coincidían con esta postura y mantenían una activa atención respecto a lo que su hijo veía en la plataforma. Sin embargo, las dinámicas de la televisión distan de las del mundo del internet por el componente de interactividad y personalización que estas presentan. “Los medios sociales, en comparación con otras fuentes, les dan [a los niños] una mayor sensación de flexibilidad y control sobre la información” (García et al., 2018, en Pinto et al., 2023, p. 322).

Además de ver los contenidos, el niño empezó a fijarse mucho en la cantidad de visualizaciones o interacciones que estos tenían porque los creadores solían hacer mucho énfasis en esos datos. Incluso veía transmisiones que mostraban un conteo en tiempo real de la cantidad de seguidores que tenían los canales más vistos a nivel mundial en la plataforma. Por otro lado, Mathias empezó a usar los teléfonos de sus padres para grabar videos en los que intentaba imitar el estilo de expresión de esos *youtubers* con frases como *'¡Hola chicos, soy Mathias!'* y contando su cotidianidad a la cámara.

Daba la impresión de que el niño veía a estos creadores de contenido como modelos a seguir en tanto estos mostraban una realidad divertida en la que vivían inmersos. Es una ahora realidad comprobada por Pinto, Duarte y Dias (2023) cuando citan a varios investigadores que dicen que:

Conocidos como *'youtubers'*, estos creadores producen y comparten vídeos capaces de influir en las opiniones y comportamientos de otros usuarios. [...] Además, los niños tienden a ver a los *youtubers* como una fuente de consejos y orientación, ya que algunos hablan sobre experiencias personales y hacen sugerencias sobre comportamientos de vida a sus seguidores (Tur-Viñes et al., 2019; Ofcom, 2019 citados en Pinto et al., pp. 323, 324).

La fuerza influenciadora de los creadores de la plataforma se hizo sentir aún más cuando el niño empezó a expresar repetidamente su deseo de tener su propio canal de YouTube. Incluso tomó una caja de cartón y dibujó el logo de la plataforma para simular un trofeo que ésta otorga a los creadores por alcanzar cierta cantidad de suscriptores. Había una construcción axiológica positiva en relación con el mundo que los youtubers le mostraban a Mathias. Su padre interpretaba que su intención de imitar esos modelos se reflejaba en la ilusión del niño de verse a sí mismo en pantalla.



Fotografía 7: Caja simulando trofeo de YouTube

Felipe sentía cierto rechazo a la idea de exponer al niño en cualquier red social o a que tuviera acceso a una libre interacción con una comunidad digital que consideraba mayormente hostil. Esta percepción está bien fundamentada en el hecho de que “[la influencia de YouTube] puede ser negativa (lenguaje o comportamientos inapropiados, entre otros) y, de esta manera, los niños pueden correr riesgos” (Van Dam y Van Reijmersdal, 2019, en Pinto et al., p. 324).

Aun así, él mismo no podía desligarse del uso de las redes sociales como medio de comunicación y entretenimiento. Compartía el trabajo de su banda de rock por esos medios y el niño lo sabía, por lo que ese rechazo no parecía coherente. Incluso padre e hijo veían juntos contenidos de músicos tocando, dentro de los que destaca ‘Juan Solano Jr’, un baterista ecuatoriano de once años con una importante carrera musical en su país. De esa manera, el investigador no vio una razón de peso para negarse al proyecto que Mathias proponía.

Tras pensarlo por unos días, el padre creó el canal de YouTube de su hijo: ‘El Mathirista’. Ambos estuvieron de acuerdo con ese pseudónimo y acordaron que el contenido iba a ser musical, principalmente enfocado en la batería por ser el instrumento que el niño más dominaba. Se restringió la administración del canal, por lo que Mathias no podría manejarlo directamente. Eso evitaría posibles interacciones inadecuadas entre el niño y desconocidos, mientras que el contenido solo sería compartido a amigos y familiares cercanos para asegurar aún más reacciones positivas.

Este recelo con las redes sociales también tiene soporte académico porque se sabe que estas tienen un impacto sobre la salud mental y emocional de quienes las consumen. Como mencionan Martínez, Segura y Sánchez (2011), la demandante velocidad de comunicación en la era tecnológica y de las redes sociales no da el suficiente tiempo al procesamiento natural de las emociones humanas. Esto puede provocar respuestas y conductas apresuradas que afectan el desarrollo integral, especialmente de los niños y jóvenes que hacen de las redes sociales un medio de aprendizaje.

Luego de que el padre se aseguró de que podía controlar totalmente la interacción de su hijo con la plataforma en su nuevo canal, ambos seleccionaron tres temas para ser grabados y publicados en la plataforma: ‘Astronomía’, ‘Sweet Child o’ Mine’ y ‘Unity’. Durante algunos meses, se dedicaron a prepararse para capturar en video y audio lo que sería mostrado al mundo como el primer contenido ‘*mathirístico*’.

Camino hacia la instrucción musical

El niño tenía ahora el apoyo paternal para realizar su proyecto de creación de contenido. No obstante, el padre había construido ya ciertos estándares de calidad para compartir sus propios contenidos en redes sociales. Felipe era un entusiasta compositor e intérprete de rock y lo obsesionaba la idea de lograr una perfección interpretativa, cosa que intentaba mostrar cuando compartía videos de sí mismo tocando guitarra, por ejemplo. Por su experiencia previa, el investigador tendía a asumir la producción y publicación de contenido musical como un medio de exposición desde un punto de vista más comercial y competitivo.

Por lo anterior, se proyectó la idea del canal de YouTube apuntando a que Mathias tuviese la capacidad de producir interpretaciones en la batería con un mínimo de calidad, desde el criterio de su padre. Éste estaba convencido de que eso sería posible si *instruía* a su hijo adecuadamente para ello. Al menos parcialmente, eso pudo causar que el ejercicio educativo que tenía en sus manos con su hijo cambiara de rumbo.

Aquí pueden evidenciarse principalmente dos aspectos relevantes para el proceso formativo. Por un lado, Felipe dejaba ver su construcción axiológica con base en unos valores tradicionales de la música al darle tal importancia al dominio técnico instrumental. Se sabe que estos valores han permeado la enseñanza musical al imponer estándares formativos descontextualizados Swanwick (2006). Este autor británico lo ejemplifica críticamente cuando cita a Kodály diciendo que “Para este autor, los alumnos deben iniciarse sólo en una música de ‘calidad incuestionable’ comenzando (en su caso) por tradiciones populares de Hungría y llegando finalmente al encuentro con la mejor música de las tradiciones clásicas europeas” (p. 15).

El segundo aspecto es la inclusión del modelo de la *instrucción*, que Swanwick (2006) considera equivalente al *marco de referencia fuerte* de Bernstein (1971). En éste, se prioriza la postura del enseñante, quien se impone didácticamente sobre el aprendiz. Como resultado, la relación educativa no es bilateral e importa más el obtener resultados de aprendizaje comprobables desde la práctica.

Hasta ahora, el niño había transitado un camino en el que la complejidad de lo que tocaba tenía un aumento progresivo. Desde la llegada de la batería real un año atrás, el autor había estado agregando paulatinamente piezas rítmicas de mayor dificultad para su hijo. Por ejemplo, el niño pasó de tocar solo el bombo y el redoblante a sumar el uso del hi-hat, lo que implicaba mayor disociación y/o sincronía entre sus extremidades superiores e inferiores. Para lograr que Mathias superara estas dificultades, su padre le mostraba el ritmo golpe por golpe y explicitaba cuando dos piezas coincidían al mismo tiempo. También le mostraba cómo debían sonar los ritmos completos.

Ante esas complicaciones, el pequeño solía pausar su práctica para retomarla después. Al no haber alguna meta concreta de interpretación, el padre respetaba esa intermitencia. Pero desde que se planteó el objetivo de grabar el contenido, Felipe condicionó las prácticas a alcanzar la mayor calidad interpretativa que el niño pudiese lograr. A pesar de que no había una fecha establecida para publicar el contenido y la frecuencia de ensayo continuó siendo esporádica, el investigador agregó un mayor grado de atención a la precisión percutiva del niño, la estabilidad de su tempo y su capacidad de mantener los bucles rítmicos por más tiempo.

Como resultado de enfocar los esfuerzos de enseñanza en lograr tal calidad, el autor restó importancia a las eventualidades que pudieran ralentizar el dominio que su hijo tenía sobre su interpretación. Durante las prácticas, el investigador empezó a decir cosas como *'concéntrate'*, *'¿me estás poniendo atención?'* o *'sí hijo, ya vi que ocurrió aquello, pero ahora sigamos'*. También empezó a pedirle a su hijo que repitiera frases rítmicas muchas veces para asegurar o *'pulir'* algún golpe o para mejorar la estabilidad de su pulso.

El niño había pasado toda su vida aprendiendo a través de la exploración y el juego; todas sus acciones buscaban diversión. Pero ahora alguien externo le imponía actividades repetitivas para condicionar su conducta musical bajo unos subjetivos criterios estéticos. Tras varios meses de práctica, Mathias empezó a expresar su fatiga de una manera disimulada cuando le preguntaba a su padre *'¿Y esta vez sí vamos a grabar?'*, mientras éste insistía en que aún podía mejorar su interpretación. Podía notarse cómo cada vez disfrutaba menos repetir patrones rítmicos que ya sabía para pulir este o aquel detalle.

Una consecuencia de priorizar una formación más instruccional es que se suelen trivializar los aprendizajes tácitos (Swanwick, 2006). Este hecho era evidente en lo anteriormente descrito porque el autor reducía su atención a los detalles de comportamiento que comunicaban lo que el niño podía estar sintiendo o pensando. Durante los ensayos, se volvió más importante para Felipe el contenido abordado que el proceso de aprendizaje mismo. Es interesante ver cómo, de manera inconsciente, al condicionar a su hijo de esa forma, el padre buscaba satisfacer unas necesidades estéticas derivadas de unos valores tradicionales propios de la educación formal en un contexto cotidiano y familiar.

Lectura de los resultados del proceso tras grabar el contenido

Finalmente llegó el día en el que el padre consideró suficiente el ensayo y que era hora de grabar. Consiguió un par de micrófonos para la batería, conectó su guitarra y capturó varios intentos para el contenido audiovisual que luego fue editado para dejar solo los momentos de mayor calidad. Los videos finales muestran a Mathias tocando ritmos repetitivos mientras la guitarra interpretada por su papá reproduce las melodías y algunos acordes de los temas seleccionados hasta que en algún punto aquel bucle se detiene.

Los videos dejan ver conductas relacionadas con el condicionamiento musical llevado a cabo. Por ejemplo, el niño miraba a su papá cuando algún golpe no era preciso o cuando lograba reproducir arreglos de platillo en los que se había enfatizado en los ensayos. En un momento también se logra ver al padre dándole instrucciones de aumentar la intensidad de su ejecución (ver anexo videográfico 6).



Fotografía 8: Mathias en la grabación de videos para YouTube

Se destaca que esta etapa fue inicialmente pensada bajo el precepto de que las redes sociales solo habían influido en Mathias. Pero durante su abordaje fue evidente que su papá estaba incluso más influenciado al tener estas pretensiones estéticas preestablecidas e intentar imprimirlas sobre el niño. El autor pretendió exhibir una recortada sección del proceso de su hijo como un espectáculo audiovisual que le permitiera satisfacer sus estándares de calidad musical. La influencia tanto de las redes sociales como de los valores musicales tradicionales (Pinto, Duarte y Dias, 2023; Swanwick 2006) fueron evidentes en este comportamiento educativo del padre.

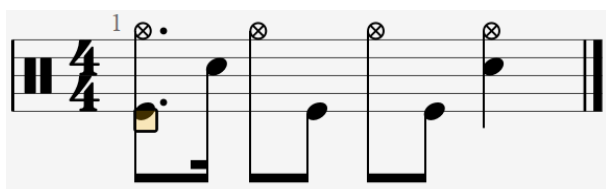
Por el contrario, a través de este ejercicio, el pequeño solo buscaba lo que siempre había buscado hasta ahora: divertirse. No tenía mayores pretensiones ni quería ahondar en si un golpe había estado errado o impreciso o si el tempo fluctuaba un poco. Por fortuna, la primera inmersión en esta forma de enseñar no traería consecuencias que afectaran significativamente el proceso educativo. El niño se divirtió al momento de capturar la interpretación y al observarse a sí mismo tocando en un video de YouTube. Aun así, este no sería sino el primero de varios intentos de incluir la instrucción como directriz didáctica.

Los videos se publicaron varios meses después de la grabación. Durante un tiempo, el niño estuvo pendiente de sus métricas, contaba su cantidad de visualizaciones y lo presumía a familiares y amigos. Recibió felicitaciones de estos a través de llamadas o personalmente. Sin embargo, esa atención por los videos no fue permanente; el niño poco a poco redujo su interés al respecto. Además, la idea de alimentar el canal de YouTube con más contenido se veía interrumpida por

múltiples situaciones propias de la cotidianidad. La música ocupaba un espacio importante en la experiencia, pero no uno prioritario. Durante un periodo de tiempo prolongado posterior a este primer experimento, la vida laboral, las tareas académicas o las situaciones interpersonales absorbieron la atención de la familia.

Consecuencias tácitas positivas de la implementación inconsciente del modelo instruccional

Si bien una didáctica un poco más rígida pudo percibirse como disruptiva en un proceso educativo que pretendía ser flexible, los conocimientos y habilidades que de ella resultaron permitieron nuevas posibilidades. Por ejemplo, el niño ahora conocía más ritmos y era capaz de enfrentarse a frases cada vez más complejas. Una de ellas fue una secuencia con una figuración variada que distaba bastante del ritmo de rock que inicialmente había aprendido; era el ritmo más difícil con el que se había topado hasta ese momento (ver anexos videográficos 7 y 8).



Partitura 5: Nuevo ritmo aprendido por Mathias

Por otro lado, la estabilidad de su tempo y precisión percutiva habían aumentado y ese dominio sobre la interpretación le permitió proponer acentos o cambios rítmicos en tiempo real mientras tocaba con su papá. De esa forma, una nueva dimensión se abría para Mathias porque poco a poco dejaba de limitarse a imitar y daba paso a la creación. Eso hizo posible sumar a las prácticas una actividad que despertó más interés en la dupla: la improvisación. Poco a poco se volvió costumbre dedicar un fragmento del ensayo instrumental a inventar ideas musicales, lo que se iba alimentando por los ritmos nuevos que el niño iba aprendiendo y viceversa.

También hay que mencionar que en esta etapa empezó a ser evidente una mayor exploración en el uso de la voz. El niño cantaba muchas de las melodías que escuchaba con relativa precisión melódica. Se sabía las tonadas de las canciones que su padre componía en su banda de rock y de las que su madre escuchaba con regularidad. En varias ocasiones, padre e hijo cantaban juntos con el acompañamiento de la guitarra. Se destaca la canción de “*Huesos*” arreglada por “*Pinkfong Canciones Infantiles*”, que ambos cantaron y grabaron para una tarea del colegio de Mathias relacionada con el esqueleto humano (ver anexo videográfico 9).



Fotografía 9: Padre e hijo cantando "Huesos"


De forma no planeada, el primer ejercicio de grabación para YouTube derivó en actividades que exigieron y potenciaron el dominio del niño sobre el instrumento y su relación con la música en general. Al improvisar, podían ahora regresar a los encuentros musicales con muchos más recursos que antes por un léxico rítmico que renovaba su comunicación. De cierta manera, el enfoque instructivo había dado frutos que favorecieron el proceso. Esto coincide con que el modelo instruccional no necesariamente tiene consecuencias negativas como bien lo reconoce Swanwick (2006) al decir que “se ha realizado una gran labor a la luz de este esquema teórico. Muchos jóvenes han aprendido a tocar y cantar y su consecuencia ha sido, a menudo, el conocimiento de la música y la afición a ella” (p. 17). Su padre pudo evidenciar estos resultados y consideró que ambos podrían dar un paso más en el marco de su ensamble musical.

Cerca del cierre del año 2022, surgió la idea de usar uno de los recursos que las redes sociales ofrecían: una transmisión en vivo. El 24 de diciembre parecía un día adecuado para celebrar navidad tocando en directo. A Mathias le gustaba la época navideña y en ese momento pudo acercarse más a ella a través varios villancicos típicos que ahora podía acompañar usando distintos ritmos en la batería que había aprendido junto a su papá, por lo que el material estaba dispuesto.

Pero este proyecto se diferenciaba de lo hecho hasta ahora porque implicaba una presentación de varios minutos con varias canciones. Desde la perspectiva de Felipe, era requerido

estructurar un 'show' para ello, sería un reto para el niño por tener que memorizar mucha información musical y para su papá por tener que desarrollar estrategias que hicieran eso posible. No iba a haber varios intentos para grabar, nada sería editable, había un único intento de mostrar lo que cada uno podía hacer en su instrumento. Estaba por llegar la etapa del primer concierto, y con ella, la primera planeación.

Tabla 6: Matriz etapa Redes sociales e instrucción

		Zona de Transición
	Hitos	Redes sociales e instrucción
	Representación gráfica	
Niño	Necesidades de aprendizaje	Comprensión de e interacción con entornos sociales presenciales y digitales, desarrollo de la memoria musical tanto a nivel auditivo como motriz, construcción de identidad.
	Ritmos de aprendizaje	Ritmo de aprendizaje moderado con conductas que reaccionan activamente a los estímulos, el entorno y las acciones de aprendizaje. Rechazo a actividades excesivamente repetitivas.
	Contexto	Aumento de la interacción con la interpretación musical. Múltiples miembros de la familia con distintas formas de ser y distintas preconcepciones del mundo. Rutinas escolares ya establecidas. Exploración de la interpretación de la batería como espacio cotidiano padre-hijo. Aumento del contacto con contenidos publicados en redes sociales, especialmente YouTube.
Investigador	Acciones de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> - Reproducción de música de distintos géneros sincronizada con múltiples contenidos audiovisuales. - Canto e interpretación de la guitarra para la escucha del niño. - Gestos de cariño como abrazos y besos. - Instrucciones de repetición rítmica de piezas musicales conocidas por el niño sobre piezas de batería u otros objetos. - Uso de onomatopeyas para representar timbres de instrumentos o sonidos de distintos contextos sonoros y ritmos. - Ensamble de partes musicales cortas en formato batería y guitarra - Libre acceso a teclado. - Propuesta de piezas musicales para ser abordadas en prácticas instrumentales. - Acompañamiento en la grabación y publicación de piezas que muestran la interpretación en batería
	Ritmos de enseñanza	- Moderado, adaptado a las oportunidades que otorga la cotidianidad, pero con intentos de aumentar la cantidad de tiempo dedicado a actividades musicales.

4.3 Etapa C: Formación sistémica

En esta etapa, se plantean proyectos musicales más complejos que requieren una planeación, como lo es preparar un concierto. El proceso deja atrás gran parte su cualidad espontánea, sin abandonarla completamente y sin que deje de ser parte fundamental de los aprendizajes venideros. El padre propone una didáctica más exigente para lograr esos nuevos proyectos y aparecen retos cognitivos, físicos y emocionales inéditos para el niño al intentar cumplir con las expectativas de su papá.

Hacia el final de la narrativa, Mathias va desarrollando cierta autonomía sobre su proceso de aprendizaje. De esa forma, el pequeño explora nuevos campos de la disciplina musical y se apoya en su padre para sobrepasar sus dificultades. Así mismo, Felipe reflexiona acerca de la experiencia completa y cómo esta adquiere un alto nivel de relevancia en su vida profesional y personal.

4.3.1 Primer concierto: Intentos de secuenciar la didáctica

La realización de un primer concierto marcó un hito determinante en el proceso de formación. Fue una tarea que requirió una planeación mínimamente estructurada. Estrategias didácticas previamente aplicadas ayudarían al niño a apropiarse de nuevas capacidades en la interpretación de la batería que implicaban retos físicos y cognitivos. El evento era una oportunidad para asumir una responsabilidad colectiva con tal objetivo y con los esfuerzos que este conllevaba.

4.3.2 Primer concierto: *Narrativa autobiográfica y reflexiva*

La propuesta de concierto

Mathias expresó su entusiasmo con la posibilidad de realizar un concierto y transmitirlo en su canal de YouTube. Felipe ya había vivido la experiencia de tocar en vivo en repetidas ocasiones y la consideraba una vivencia sumamente enriquecedora. No estaba equivocado, Nelson Rivadulla (2023) también lo afirma en estas palabras:

El concierto da la posibilidad al alumnado de producir música frente a un público mediante la interacción directa. De esta manera, el estudiante aprende y transmite música impulsado por la motivación que surge de la valoración positiva del público hacia él mismo. (p. 237)

Transmitir a través de redes sociales también era una actividad con la que el investigador estaba familiarizado. Se proyectó que el evento se realizaría en casa y que varios familiares podrían estar presentes al tiempo que se transmitía para personas cercanas que no pudieran asistir físicamente. El hermano del autor, un pianista autodidacta, se sumaría a la hazaña para conformar un formato de trío: batería, guitarra eléctrica y teclado que simulaba el bajo.

El pequeño seleccionó los temas que quería incluir: *“El Burrito Sabanero”*, *“Los Peces en el Río”*, *“Feliz Navidad”*, *“A la Nanita Nana”* y *“Tutaina Tuturumá”*. El 24 de diciembre se consideró una fecha inamovible por su particular importancia cultural y familiar, por lo que había un tiempo limitado para ensamblar la música. Esta tarea trajo múltiples retos de enseñanza. Hasta ese momento, el niño podía tocar bucles rítmicos de forma clara pero no había existido una preocupación por que él memorizara una obra musical en términos formales.

La forma era un aspecto crucial pero complejo de abordar. Era necesario hacer explícitas las partes de las canciones para el niño porque “cuando se escucha una obra no se puede percibir su estructura dado que la percepción musical ocurre en el transcurso del tiempo” (Wuytack y Boal-

Palheiros, 2009, en Martínez, 2024, pp. 324-325). Tampoco se había planteado nunca una fecha límite de realización. Con dos meses para preparar todo, un resultado satisfactorio implicaría un proceso más intensivo y exigente, dentro de los criterios de calidad que Felipe imaginaba.

La preparación para tocar en vivo por primera vez

En su mayoría, se eligieron ritmos rock para la batería que eran variantes de otros previamente aprendidos o algunos que estaban en proceso de aprendizaje. El autor estructuró su planeación con una rutina de ensayos más o menos frecuentes. Entre una y dos prácticas de una o dos horas por semana debían usarse para abordar cada canción hasta que el niño la dominara y luego pasar a la siguiente. Había una idea vaga de la forma y la textura que cada tema iba a adquirir y esto se fue configurando a medida que se avanzaba en el montaje. Se acordaron ciertos arreglos que surgieron casualmente durante los ensayos.

Mathias tendría que usar activamente su memoria para recordar y reproducir el inicio, las partes centrales y el final de las canciones propuestas. Tendría también que sincronizarse con el resto de la instrumentación a través de los arreglos propuestos como el que se evidencia en el anexo videográfico 10. Se trataba de varios procesos nunca hechos por el niño. Por eso, en los ensayos, poco a poco se iban sumando trozos de la canción hasta completarla. Una vez parecía estar aprendida, la canción se repetía varias veces y ciertas secciones o arreglos se tendían a olvidar, por lo que estas se practicaban de nuevo. Las partes más difíciles se abordaban primero a velocidades lentas.

Estas eran una combinación de estrategias didácticas instruccionales y abiertas que ayudaban a interiorizar toda la información que no fue posible memorizar en un primer intento. Por sus experiencias previas aprendiendo a tocar su instrumento, Felipe encontró valor en la regularidad de la práctica, lo cual es defendido por Cotterell (2021) cuando dice que:

...en la etapa de Educación Primaria [que coincide con la edad de Mathias], se considera que la forma en la que el docente establece rutinas de aprendizaje tiene más

influencia en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes que la medida en que estos pueden considerar inicialmente un contenido atractivo. (En Martínez, 2024, p. 325)

El niño además estaba en un punto determinante de su desarrollo por estar pasando de lo que Swanwick (2006) llama *modo personal* al *modo vernáculo* de expresión. Esto significa que la ejecución de Mathias empezó a priorizar la comunicación musical bajo ciertas convenciones aceptadas socialmente por encima de su expresión individual. Entre tales convenciones, destacaban el estilo interpretativo que su padre ya le transmitía a través de la imitación. Ahora también la *forma musical* haría parte del lenguaje que permearía al niño desde afuera.

La fatiga

En cada montaje, Mathias mostraba inicialmente una actitud comprometida. Seguía las indicaciones de su padre y también proponía ideas musicales propias. Pero no todos los ensayos terminaban de la misma manera. Felipe insistía en pulir cada arreglo o ritmo repitiendo los detalles específicos y los temas completos. Esta dinámica funcionó en el largo plazo para la interiorización de la música, pero en ciertos momentos el niño decía “no”.

Una clara fatiga mental y física no siempre le permitía al pequeño continuar por más que su padre insistiera. Había que pausar y esperar a que el descanso propiciara su correspondiente recuperación. Puede decirse que, con tal pausa, el niño estaba previniendo posibles afectaciones psicológicas relacionadas con del *síndrome de sobre entrenamiento* como lo son la fatiga mental constante, inestabilidad emocional, desinterés y apatía (Subiela y Subiela, 2011, en Reynoso, 2016). El niño había aceptado un compromiso sin saber las condiciones concretas que su papá le impondría bajo sus percepciones de calidad y cuyo nivel de exigencia podrían tener esas consecuencias negativas.

Afortunadamente, Mathias demostró poder memorizar las estrategias didácticas. En varias ocasiones, inclusive sin sugerírselo, el niño ralentizaba el tempo de su interpretación para facilitar

que sus manos y pies generaran la memoria muscular que necesitaba. Solía enfocarse en aquello que se le dificultaba por su nivel de complejidad o velocidad al repetir dichas secciones y mejorar su precisión tras cada intento. Las ocupaciones laborales o cotidianas evitaban que su padre estuviese disponible en algunas ocasiones, por lo que le sugería a su hijo que intentara tocar las canciones sin escuchar su acompañamiento en guitarra.

Mathias siguió la recomendación y era posible escucharlo cantar mientras tocaba, o detenerse cuando algo no había sonado como debía, cosas que su padre hacía durante la práctica. Williamson et al. (2008) sugieren que los niños son capaces de seleccionar autónomamente aquellas acciones que deben imitar para lograr alguna tarea específica. Parece que el niño decidió imitar las estrategias propuestas junto a su padre en busca de superar las dificultades interpretativas, ahora de manera independiente.

De cara al concierto

Cada vez que el niño era capaz de interpretar algún tema completo de manera fluida, expresaba con sonrisas y gritos de victoria su satisfacción por superar las dificultades técnicas implicadas. Su padre acompañaba esos gritos y risas.

Como resultado de tal trabajo, cinco temas fueron ensamblados para este primer concierto y transmisión en vivo. El día anterior al evento, varios equipos de microfonería y audio fueron montados en casa para el evento. El niño estaba presente mientras se conectaba todo y podía darse cuenta de la seriedad del asunto al tiempo que exploraba con esos objetos no muy comunes en su contexto. No era su primera vez con audífonos para escuchar otros instrumentos mientras tocaba o con microfonería sobre su batería. Pero eso no era algo común y podía verse su curiosidad con cada equipo o cable que se agregaba al montaje.

Hubo un par de ensayos con el tecladista ya muy cerca de la fecha y uno de ellos fue el día anterior a la presentación. Tocar en un formato de trío era inédito para el niño, este sonreía y cabeceaba al escuchar los tres instrumentos sincronizados. Pudo presenciar cómo cada uno

funcionaba como un engranaje, con una función sonora específica, para que esa máquina musical pudiese marchar.

Finalmente llegó el día y la familia vio una particular presentación que no había ocurrido antes para ellos. Mathias parecía no cambiarse por nadie. Durante el espectáculo hubo pequeños errores de interpretación de todos. Cuando el niño erraba, miraba de inmediato a su padre en busca de alguna reacción, probablemente de desaprobación. Tal vez la exigencia durante los ensayos motivó una mayor atención al detalle de su interpretación y cierto miedo al error por la posible repetición que eso conllevaba. Felipe le intentó dejar claro a su hijo que, una vez empezara la presentación, ya no importaría la calidad sino el disfrute. Para él, su hijo también debía comprender que *“The show must go on”* sin importar las pequeñas o grandes eventualidades musicales.

El evento salió tal como Felipe lo idealizó y se sentía supremamente orgulloso de su hijo por lograr algo que le exigió gran esfuerzo y cierta incomodidad. Cuando terminaron todas las canciones planeadas, el niño empezó a presentar un tema adicional del cuál su papá no tenía idea. Su cara de incredulidad quedó grabada en la transmisión por la sorpresa (ver anexo videográfico 11). Resulta que el autor tuvo que transportar varios equipos durante los últimos dos días. Mientras eso ocurría, Mathias y su tío ensamblaron una versión de *“Clocks”* de *Coldplay* a último momento. El hermano de Felipe ya sabía el tema de memoria en piano y el niño lo había escuchado antes, así que entre ambos propusieron ritmos que se adecuaron para acompañarlo. La mamá de Mathias también los había alentado a preparar tal detalle final con el que sorprendieron a los asistentes. Terminado el evento, el padre debía volver a su jornada laboral en el *call center* en el que trabajaba desde casa. Al momento de estar regresando, su hijo lo abrazó y, con un acento que hoy en día aún usan para agregar ternura a su comunicación, pronunció: *“¡Mucha gacha, cheñol, felich navidá!”*.




Fotografía 10: Concierto/transmisión de navidad en casa

Esa noche el autor concluyó principalmente dos cosas. Por un lado, el niño era capaz de hacer música en vivo bajo sus criterios de calidad interpretativa. Parecía que ahora ese criterio estético era algo que la dupla padre-hijo compartía. Desde la perspectiva de Swanwick (2006), el autor, de cierta manera, fue consciente de la presencia del modo vernáculo en su hijo al ver que éste se adaptó a sus convenciones de estética y comunicación musical.

Por el otro lado, Felipe intuyó que Mathias pudo relacionar sus resultados musicales favorables con el esfuerzo y compromiso requeridos para tal fin. Esta relación importa por la motivación que causa en el niño y que deriva en la continuidad de su proceso formativo musical. Aspectos como la percepción de esfuerzo, la gratitud y la motivación de continuar educándose musicalmente parecen estar relacionados y presentes en las personas que se consideran a sí mismos “músicos” (Bernabé et al., 2019).

El investigador consideró prudente avanzar un peldaño más e imaginó un nuevo concierto que iba a requerir mucho más esfuerzo de parte de ambos.

Tabla 7: Matriz etapa Primer concierto

		Formación Sistémica
	Hitos	Primer Concierto
	Representación gráfica	
Niño	Necesidades de aprendizaje	Expresión y exposición de contenidos musicales, desarrollo de la memoria musical desde un punto de vista formal, construcción de identidad, formación de autonomía.
	Ritmos de aprendizaje	Ritmo de aprendizaje moderado con conductas que reaccionan activamente a los estímulos, el entorno y las acciones de aprendizaje. Rechazo a actividades excesivamente repetitivas, con un nivel de dificultad elevado o que exigen un resultado con un plazo establecido.
	Contexto	Aumento de la interacción con la interpretación musical. Múltiples miembros de la familia con distintas formas de ser y distintas preconcepciones del mundo. Rutinas escolares ya establecidas. Exploración de la interpretación de la batería como espacio cotidiano padre-hijo. Aumento del contacto con contenidos publicados en redes sociales, especialmente YouTube. Exposición a presión por resultados impuestos.

Investigador	Acciones de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> - Reproducción de música de distintos géneros sincronizada con múltiples contenidos audiovisuales. - Canto e interpretación de la guitarra para la escucha del niño. - Gestos de cariño como abrazos y besos. - Instrucciones de repetición rítmica de obras musicales conocidas por el niño sobre piezas de batería. - Uso de onomatopeyas para representar timbres de instrumentos, sonidos de distintos contextos sonoros y estructuras rítmicas complejas. - Ensamble de obras musicales cortas en formato batería, guitarra y bajo (emulado por teclado) - Libre acceso a teclado. - Propuesta de piezas musicales para ser abordadas en prácticas instrumentales. - Acompañamiento en la grabación y publicación de piezas que muestran la interpretación en batería en redes sociales - Discusión y definición de acuerdos para llegar a construir una presentación musical de alrededor de 20 minutos.
	Ritmos de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> - Ritmo de enseñanza más rápido de lo habitual, generando momentos de práctica instrumental adicionales a las oportunidades que otorga la cotidianidad con una mayor periodicidad hacia el final de la etapa para poder cumplir con tiempos impuestos

4.3.3 Actualidad: Compromiso, gratitud y experiencia

Se describe el acercamiento del niño a retos musicales cada vez mayores. Estos son propuestos por el investigador, impulsados por la curiosidad del niño o una combinación de ambos. Se presenta la dificultad como un factor que genera rechazo en el niño pero que luego de superarla puede otorgar un alto nivel de satisfacción emocional y fortalecer el lazo padre-hijo.

4.3.4 Actualidad: Narrativa autobiográfica y reflexiva

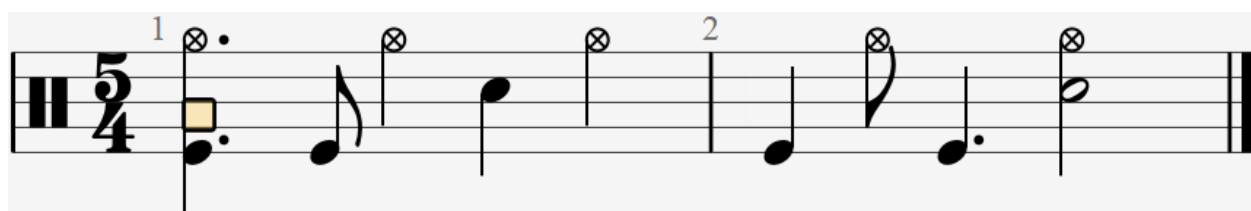
Camino a una rutina de práctica musical cotidiana

Los meses del siguiente año comenzaron a pasar y la dupla continuó dedicando una porción de su tiempo a prácticas musicales esporádicas para improvisar y aprender nuevas canciones. El

interés del niño por tocar música con un mayor nivel de dificultad aumentó, posiblemente motivado por los sucesos del evento navideño. En ocasiones llegó incluso a sentarse solo en la batería para practicar usando todo lo aprendido. Continuó abordando ‘Clocks’ de Coldplay y se fueron agregando a su lista de retos canciones como “Believer” de *Imagine Dragons*, “Mentira” de *La Ley* y “Can You Feel My Heart” de *Bring Me The Horizon*, todos temas de su gusto.

El padre empezó a intentar que el niño identificara los patrones rítmicos por sí mismo a través de la escucha de los audios de esas canciones; la idea era que aislara el sonido de la batería y su línea interpretativa. De todas formas, no dejaba de indicarle cómo tocar los ritmos cuando la escucha no era suficiente o proponer alternativas cuando la ejecución original aún estaban en una dificultad muy alta. Bajo esta lógica, Felipe seguía la premisa de “nunca enseñes al alumno algo que tú puedas ayudarle a descubrir por sí mismo” (Curwen, 1886, en Swanwick, 2006, p. 150).

La práctica instrumental era ahora muy fluida, lo que permitía una exploración más arriesgada dentro de la interpretación de la batería. El momento de la práctica que el niño más disfrutaba era la improvisación, en la que podía experimentar con posibles combinaciones rítmicas nuevas o disfrutar a voluntad de las que ya dominaba. Se empezaba a evidenciar una especie de transición cíclica entre los modos *especulativo e idiomático*, nombrados así por Swanwick (2006). En ellos, el niño va viajando entre la proposición de ideas musicales nuevas y su condicionamiento a las convenciones musicales propuestas por su papá en la improvisación. Eran sesiones que ambos disfrutaban y a partir de las que generaban música por diversión al jugar con sus reglas de forma coherente. El padre también aprovechaba para proponer pequeños retos en tiempo real como tocar ritmos en la guitarra que obligaban al niño a encontrar su sentido métrico para acentuarlos adecuadamente.



Partitura 6: Ritmo en 5/4

Uno de esos retos fue el compás de cinco, una métrica con la que Mathias no se sintió inicialmente tan cómodo, pero sobre la que pudo tocar ritmos coherentes como el de la imagen, luego de un tiempo practicando (ver anexo videográfico 12).

Las redes sociales continuaron jugando un papel secundario pero útil para renovar ciertas motivaciones. Esto es porque se subían fragmentos de canciones o improvisaciones que el niño estaba abordando que eran comentadas por amigos cercanos y familiares de manera positiva.

Un nuevo concierto con fecha límite de entrega

Antes de terminar el primer semestre del año 2023, Felipe propuso la idea de hacer una nueva presentación. Esta vez, ideaba un concierto en un escenario con unas condiciones técnicas de audio e iluminación de mayor envergadura. Mathias aceptó de inmediato esta nueva propuesta, ya sabía por experiencia propia que hacer un concierto era posible, ¿por qué no otro? Además, el niño parecía ser consciente de su evolución en el instrumento y de que, de haber posibles dificultades técnicas en la ejecución, podría superarlas con esfuerzo y dedicación.

Tras decidirlo, continuó el trabajo con las canciones que ya habían empezado a montar para incluirlas en el concierto. Los temas superaban en muchos aspectos las capacidades interpretativas del niño en ese momento. Pero su padre tenía gran confianza en que lo lograría siguiendo justamente esa premisa del trabajo constante. La fecha escogida fue la de su cumpleaños y el recinto sería una sala de ensayo grande con las adecuaciones técnicas necesarias. El espacio fue gestionado a través de un amigo de Felipe, quien era dueño del lugar y estaba encantado de facilitararlo.

Se planearon un total de diez obras en este orden: una introducción instrumental original compuesta por ambos, “*Mi Corazón Encantado*” (versión en español de “*Dan Dan Kokoro Hikareteku*”) de Tetsuro Oda, “*Mentira*” de *La Ley*, el tema principal de “*Super Mario Bros*” de Koji Kondo, “*Believer*” de *Imagine Dragons*, “*Clocks*” de *Coldplay*, “*Back on Track*” de *DJVI* (tema del videojuego *Geometry Dash*), “*Can You Feel My Heart*” de *Bring Me The Horizon*, un

cierre musical hecho con la misma música de la introducción y finalmente “*Tu Falta de Querer*” de *Mon Laferte*.

Cada tema seleccionado por Mathias tenía una estética totalmente distinta del resto del repertorio, lo que otorgó mucha riqueza musical al proceso del niño y por su puesto a la presentación planeada. El niño incluso cantaría en varios de ellos, se pondría de pie para tocar una melodía en teclado y a su cargo estaría un pequeño discurso hablado diseñado por ambos para ser dicho en varios intermedios de todo el espectáculo.

La metodología fue la misma: ensayos relativamente frecuentes con varias intermitencias, canciones abordadas por partes y desde velocidades bajas y una mayor atención a arreglos y ritmos complejos. Todas estrategias relacionadas con la instrucción musical. Las nuevas canciones tenían secuencias rítmicas más enrevesadas, rápidas y prolongadas. Había gran número de arreglos y cortes a lo largo de todo el repertorio que usaban la totalidad de las piezas de la batería. Por lo anterior, el avance fue más lento, mientras la fecha acordada se iba acercando a gran velocidad.

Felipe percibió que ese ritmo de aprendizaje podría no permitir que el objetivo se lograra a tiempo, por lo que empezó a ejercer cierta presión en la práctica instrumental. Por ejemplo, cuando Mathias no podía ejecutar alguna sección y deseaba pausar para retomar otro día, su papá intentaba convencerlo de lograrla antes de finalizar. Había insistencia en repetir hasta tocar de forma precisa, lo que sobrecargaba la mente del niño. Para aliviar temporalmente su fatiga mental, el autor proponía interludios cortos de improvisación o de golpes y gritos aleatorios para luego volver al ensayo de la canción, estrategia que no terminó de funcionar.

Si bien había desarrollado nuevas habilidades musicales, el niño conservaba el objetivo de divertirse. Pero nuevamente y con mayor intensidad, su padre estaba apelando a sus preconcebidos estándares de calidad estética y técnica en la música. Así, convertía una actividad inicialmente maleable y sin pretensiones en una más rígida, estructurada y condicionada. Esta sería la primera vez que el rostro de Mathias expresaría rabia y se llenaría de lágrimas por no poder tocar ciertas secciones tras muchos intentos. Apareció en él la duda de si continuar con lo acordado. Su madre

pensaba que Felipe podría estar siendo muy exigente con él y tenía razón. Cuando el niño llegaba a esos extremos, su papá no tenía más remedio que parar.

Se puede encontrar una relación de este escenario con el concepto del *síndrome de sobreentrenamiento leve*, que es descrito de la siguiente forma por Hackney y Battaglini, (2007):

Ocurre tras un periodo breve de sesiones de entrenamiento forzado que rebasa el nivel de tolerancia del sujeto, generalmente unido a recuperaciones incompletas sucesivas, que ocasionan síntomas leves de SSE. Tras unos días de recuperación la persona alcanza su estado normal. (en Reynoso, 2016, p. 66)

Nunca hubo un diagnóstico de que el niño sufrió tal síndrome, pero las consecuencias psicológicas como la fatiga mental y la apatía florecieron de forma visible. También se tiene evidencia de que la motivación extrínseca en los músicos tiene mayor relación con efectos negativos para la salud e incluso se relaciona con *problemas del perfeccionismo* (Stoeber y Eismann, 2007). La preocupación del padre por la perfección que estaba siendo impuesta al niño estaba afectando el proceso formativo.

La decisión de esforzarse

Aunque la reacción negativa del niño por la dificultad fue evidente, lo cierto era que el tiempo empezaba a agotarse y las canciones pendientes se acumulaban. Felipe, durante una de las prácticas, puso a su hijo en una situación incómoda al decirle algo que recuerda en estas palabras:

Necesito que me digas si vamos a hacer esto o no ahora mismo. Si estás dispuesto a hacerlo, vamos a ensayar de forma más constante en los tiempos que tengamos disponibles para lograr una gran presentación. Si no, no hay problema, pero no haremos ningún concierto a medias.

Esa no era una conversación usual. Para Mathias, hacer música siempre fue un juego junto a su padre. Pero ahora se le estaba planteando ese quehacer como un *compromiso*. De todas formas, su padre creía que dicha exigencia tenía un trasfondo más allá de lo musical. Sin hacerlo explícito, su padre quería que viviera en carne propia la satisfacción derivada de lograr algo muy difícil.

En ese entonces, Felipe tenía la idea de que la responsabilidad, como valor, podría ser también enseñada de esa manera. Quería mostrarle a Mathias los resultados que podía obtener si tenía coherencia entre su decisión y su acción de realizar el concierto. Era una postura coincidente con la de Paul Harris (2014) cuando describe la meta de la educación sobre un estudiante de música: “Un alumno de mentalidad independiente quien se dirige hacia una mayor responsabilidad y libertad para ser musical por su propia cuenta” (en Cenicerros, 2021, p. 5).

A pesar de la intención educativa, ahora el autor es consciente de que esa perspectiva fue riesgosa porque probablemente no fue presentada de manera clara al niño, quien no la entendería totalmente sino hasta el día del concierto. Con cierta expresión que combinaba una rotunda decisión con una incómoda resignación, la respuesta del niño fue *‘sí, estoy dispuesto’*. Aún así, en situaciones de dificultad en la interpretación, la actitud de Mathias continuó expresando emociones poco relacionadas con el disfrute y más con el padecimiento. Le decía a su padre que quería con todas sus fuerzas hacer ese concierto, pero no le agradaba que no fuese fácil. Su decisión implicaba un sacrificio a cambio de un beneficio potencialmente mayor que aún no conocía.

Resultados del esfuerzo

Fueron un par de meses ensayando con una intensidad sin precedentes. En casi cualquier momento libre ambos intentaron avanzar en alguna dificultad técnica o en memorizar cada vez más secciones de la presentación. Al proyecto se sumó nuevamente el hermano del autor en el teclado y esta vez el bajista de su banda de rock. Hubo varias prácticas con toda la banda en el lugar del evento. Se transportaba su pequeña batería para cada ensayo, se gestionaron luces y micrófonos adicionales, se acordó grabar todo el audio del concierto y se hizo una prueba de sonido algunos días antes.

Fueron días movidos para el proyecto y Mathias estaba presenciando todo aquello. Aun sin entender completamente cada detalle, se daba cuenta de que había un trabajo de gestión importante detrás de realizar un concierto. Su padre le mencionó que su cumpleaños era una fecha perfecta para ofrecer un presente a su familia en agradecimiento por su cariño y apoyo, por lo que esos esfuerzos extra valían más la pena. Los inéditos empeños del niño rindieron frutos y el show estuvo listo pocos días antes del evento. El pequeño memorizó cada canción, cada discurso y repitió su presentación completa tantas veces como pudo en casa junto a su padre o incluso en solitario.

Luego de aquel ajetreo, llegó finalmente el día del concierto. Muchos familiares y amigos cercanos asistieron y sumaron más de cuarenta personas en total que estaban a la expectativa de la presentación. Una vez empezó el evento, el público se conectó con lo que estaba viendo y escuchando hasta su conclusión. Era un niño de ocho años recién cumplidos tocando la batería y el teclado, cantando,



Fotografía 11: Concierto del 8vo cumpleaños

evocando en ellos sonrisas, gritos y lágrimas a través de la música y de sus discursos. Todo quedó registrado en video, en audio y en la memoria de los presentes (ver anexo videográfico 13). Fue un evento que tuvo un impacto importante en toda la familia y Mathias lo nombró como uno de los mejores días de su vida.

Por fin, durante cuarenta minutos de presentación, el niño pudo confirmar a través de la experiencia lo que su papá pretendía enseñarle durante los meses anteriores. Rivadulla (2023), quien defiende el concierto como una herramienta educativa, compila lo que implicó para el niño un momento como ese con las siguientes palabras:

Quando el estudiante sube al escenario, se crea un ambiente de satisfacción motivado por el sentimiento de que el trabajo realizado, tras mucho tiempo de esfuerzo y superación, ha tenido su recompensa, se sienten parte de un equipo que ha trabajado con el propósito de llegar a un objetivo común. (p. 237)



Fotografía 12: Concierto del 8vo cumpleaños

El registro videográfico deja ver la confianza y el disfrute del niño a lo largo de todo el concierto. Interactuó con el público con múltiples miradas y expresiones, presentó las canciones tal como se había planeado y el público respondió enérgicamente. También miraba a su padre en muchas oportunidades, quien interpretaba que una vez más había logrado cumplir su objetivo de que el niño viviera en carne propia la

experiencia de tocar en vivo para un público.

La experiencia actual

Al concierto del octavo cumpleaños le siguieron varios más en distintos lugares. El niño se presentó en su colegio, en el lugar de práctica docente de su papá y hasta en un festival llamado el “Campautor” realizado en Subia, Cundinamarca (ver anexos videográficos 14, 15 y 16). Cada hazaña musical parece otorgarle al niño mayor confianza de sí mismo y tras cada una de ellas, su padre recibía un abrazo, una mirada hacia arriba y un rostro alegre diciendo: “¡Mucha gacha, cheñol”. Ahora el pequeño se percibe a sí mismo como alguien capaz de lograr cualquier reto musical que pueda proponerse. Berrío (2011) menciona que la música puede “contribuir al desarrollo de un potencial que perdura en la adolescencia y la adultez, proporcionando experiencias gratificantes y satisfactorias que mejoran la autoestima” (p. 16).



Fotografía 13: Concierto "Campautor"

A lo largo de esta aventura formativa, Mathias ha ido mostrando a su papá las cosas que no le agradan de su manera de enseñar, pero también ha aceptado el hecho de que aquellas actividades que requieren mayor dedicación pueden otorgar una mayor recompensa emocional. El autor considera que el método empleado para aprender ritmos y canciones durante todo el proceso ahora hace parte de una especie de repertorio metodológico que está a disposición de la dupla padre-hijo.

La estructura de aprendizaje y práctica instrumental actual acumuló lo empleado en todas las experiencias: hay improvisación, elección de canciones por aprender, proposición de metas, trabajo en equipo para lograrlas y paciencia mientras se busca calidad.

Lo anterior es una proyección clara del principio de continuidad de Dewey (1938/2010) en el que la experiencia ocurre de manera continua y acumulativa. Ninguna de las vivencias de la dupla padre-hijo ha quedado aislada de las demás, sino que cada una ha ido aportando a las decisiones que posteriormente toman sus protagonistas. Se puede afirmar que a medida que su vida ha avanzado, han tomado un mayor control de su proceso de aprendizaje gracias a este principio.

El criterio auditivo de Mathias sin duda ha sido moldeado por las múltiples interacciones musicales junto a su padre. Sin embargo, llegan a él nuevas experiencias que le permiten desarrollar su relación con la música de manera autónoma. Por ejemplo, el niño amplificó su gusto por la música de videojuegos, series y contenidos de su preferencia. También ha participado en ensambles musicales con otros niños y con el profesor de música de su colegio, sobre todo tocando la batería. Esto deja ver que, tal como menciona Dewey (1938/2010), la experiencia ocurre en todos los contextos con los que el niño tiene contacto. De esa forma, es posible interpretar que la experiencia tiene múltiples ramificaciones que se entrecruzan unas con otras y enriquecen la vida.

Por otro lado, surgió una dinámica familiar que se adhiere a esa estructura cotidiana de práctica: tras cometer alguna pilatuna propia de su edad, se aprovechan los castigos impuestos al niño para condicionar su disolución a algún reto musical. Por ejemplo, su madre restringe el uso del televisor u otros dispositivos electrónicos por un tiempo determinado. Su padre aporta a la sanción al imponerle el reto de aprender una canción de su elección en batería con la mayor fidelidad posible. Se adicionan días al tiempo de castigo determinado si para el fin de este el niño no ha terminado de memorizar la obra.

El hecho de no poder usar pantallas de cualquier tipo parece dejar la batería como medio para contrarrestar el aburrimiento y potenciar su desarrollo cognitivo. Esta estrategia tiene sentido cuando “Se ha establecido una relación significativa entre el uso excesivo de pantallas y trastornos del neurodesarrollo, tales como el TDAH, el TEA y diversos trastornos del aprendizaje” (Martínez

Vásquez et al., 2024, p. 22). Mathias ha memorizado ya dos canciones con esta dinámica: “*La Ilusión de La Razón*” de *Boca de Serpiente* y “*In The End*” de *Linkin Park*. Para ello, ha sacado provecho de la escucha autónoma de los temas y le ha pedido guía a su padre para aprender ciertas secciones difíciles.

“*La Ilusión de La Razón*” tiene varias particularidades rítmicas que le suman dificultad. Tiene un coro con muchos acentos desplazados y una sección compuesta de amalgamas con compases de siete y cinco. Tras varias escuchas, mayor atención a las secciones complejas y muchos intentos, el niño ha logrado dominarla. Para las secciones irregulares, fue necesario primero memorizarlas golpe por golpe a baja velocidad, para lo cual su padre lo acompañaba en la guitarra. El autor escuchaba las secciones que no eran tan claras por estar rodeadas de muchos otros elementos musicales simultáneos y le mostraba a su hijo cómo tocarlas.

Esta fue una canción que le costó bastante y en muchas ocasiones tuvo que practicar solo mientras su padre estaba ocupado. Desde lejos se escuchaba su frustración en cada intento fallido expresado en golpes fuertes contra su instrumento o gritos. Se puede interpretar que puede haber ciertas consecuencias derivadas del *síndrome de sobre entrenamiento* (Reynoso, 2016), expresadas esporádicamente en esos actos. Esta es una de sus secciones más difíciles (ver anexo videográfico 17):



Partitura 7: Sección de “*La Ilusión de la Razón*” en batería

Composición y tonalidad

Por otro lado, Mathias empezó a componer y a acercarse a la producción musical. Durante varios años, el niño vio a su padre componiendo y produciendo canciones para su banda de rock. En ocasiones muy esporádicas, ambos experimentaban capturando varias pistas de voces

improvisadas (escuchar anexo de audio 2), exploraban distintos sonidos y jugaban con ellos. Pero en esta última etapa, el niño se fue familiarizando con esta tarea de manera más profunda.

Tras algunas explicaciones de su padre y experimentos del niño, el segundo fue comprendiendo algunos flujos de señal del programa y empezó a grabar y manipular pistas de voz. Lo más importante, empezó a escribir líneas instrumentales usando MIDI y simuladores de instrumentos. Con esa herramienta, Mathias compuso su primera obra llamada “*Mi Silencio*”. Pidió a su padre que grabara algunas secciones de guitarra, voz y bajo, mientras él escribió toda la batería, el piano y la mayoría de las voces, con distintas melodías simultáneas. Es un tema rítmicamente ternario con una armonía menor y una forma que reutiliza elementos inicialmente propuestos para construir secciones posteriores (escuchar anexo de audio 3).

¿Cómo llegó el niño a esa instancia? Hay que recordar que desde muy temprana edad tuvo acceso al piano, además de que su mamá le regaló una melódica cuando tenía cinco años. La batería fue el instrumento en el que más trabajó su ejecución, pero, además, siempre estuvo atento a los elementos musicales de su contexto. Siempre escuchaba e imitaba con su voz las melodías que reconocía. Todas las experiencias previas tuvieron componentes musicales variados que el niño pudo interiorizar e incluir a su andamiaje cognitivo y musical.

El uso de dispositivos tecnológicos desde temprana edad también se puede relacionar con la facilidad para aprender a manipular herramientas de este tipo. Se puede afirmar que la tecnología en sí misma no deteriora el desarrollo, sino que puede ser una herramienta muy útil para la música y su aprendizaje. Lo menciona Tejada (2004) cuando dice que: “La tecnología musical, en determinadas situaciones y con el software adecuado, facilita que el estudiante pueda llevar a cabo transferencias simbólicas, como la asociación entre sonido musical, símbolo y concepto” (p. 22).

Adicionalmente, Felipe compartía con su hijo conceptos como las triadas o escalas de forma vivencial, explicitando las diferencias auditivas entre tonalidad mayor y menor. Entre los cinco o seis años, el niño empezó a reproducir vocalmente la escala mayor y menor natural y ponía a prueba esas sonoridades en el teclado de su tío. Además, su padre aprovechaba para mostrarle la sonoridad

de distintos acordes. De esa forma, poco a poco fue explorando las lógicas básicas del sistema musical tonal.

Durante todo este tiempo, aunado a sus propias experiencias musicales, el niño ha presenciado las de su padre cuando compone y transcribe música, cuando toca en vivo y cuando imparte clases a otros niños y adultos. Ese es un ejemplo que puede motivar al niño a hacerse cargo de su proceso y a desarrollar habilidades musicales de las que su padre no es responsable directo. Esto sigue la premisa de que los niños son selectivos y autónomos con los modelos que imitan cuando evidencian resultados buscados en dichos modelos (Williamson et al., 2008).

Así mismo, el niño exploró su voz durante toda su vida y ha evolucionado de manera más rápida últimamente. Mathias pasó de poder imitar melodías con su voz a lograr cantar melodías distintas a las que escucha manteniendo una coherencia tonal. Pasó de solo escuchar la voz principal de las canciones a lograr identificar voces secundarias. Por ejemplo, la dupla padre-hijo está en proceso de montaje de la canción “*Liviana*” de *Briela Ojeda*, que tiene una textura vocal homofónica con más de una línea melódica. Aquí se muestra la forma en la que padre e hijo cantan una sección de la obra:

1 2 3 4 5 6 **2**

Di cho'es tá, he cho'es tá, suel ta car gas, an cla'el ya

8 9 10 11 12

Suel ta'el ti món, an da con brü ju la'en el pe cho

Partitura 8: Sección vocal de "Liviana"

El vistazo al pasado desde el presente

Si bien no dejan de haber circunstancias en las que no es posible priorizar la actividad musical, eventualmente termina habiendo espacio para ella, así sea por periodos cortos de tiempo. Aquello es ahora un lugar seguro al que padre e hijo regresan y a través del cual se conectan de manera integral y que además puede impulsarlos a mejorar sus habilidades. Casi nueve años de

experiencias con aciertos, desaciertos, experimentos y retos, han dejado como resultado un fuerte lazo familiar que trasciende la música y hace de ella un abanico de posibilidades. Para este par de personajes, la música es un maleable objeto de diversión, un recurso de expresión, una construcción cultural que al mismo tiempo construye su cultura. Es un lenguaje de comunicación, un desafío intelectual, sensorial y físico, un puente entre distintas edades, distintas visiones, distintas personas, es un compromiso.


Esa compleja construcción de la música no apareció de manera inmediata, sino que requirió de un largo proceso reflexivo en el que las experiencias fueron adquiriendo nuevos significados. Este trabajo autobiográfico ha verbalizado esa reflexión con la ayuda de varias visiones conceptuales y teóricas externas y del propio autor, pero eso no significa que Felipe y Mathias no hayan estado inmersos en tal empresa durante toda su vida. Durante cada evento musical y no musical, es evidente que ambos han renovado la percepción que tenían sobre sus actos pasados y eso ha configurado su actuar subsecuente. Es decir, en palabras de Pastorini (2003), padre e hijo han tenido una visión histórica de su memoria colectiva. Este escrito se suma a esa tarea reflexiva, ahora de manera más consciente y explícita, para visualizar la configuración de una experiencia familiar y cotidiana longitudinalmente organizada.



Fotografía 14: Mathias actualmente

Es la intención del autor continuar con ese viaje mientras sea posible. Para él, nada lo ha hecho sentir más relevante que crecer junto a su hijo. Felipe se ha enamorado de esta forma de educar tan ligada a su realidad inmediata; una manera de enseñar que continuará guiando sus decisiones formativas durante toda su vida.

Tabla 8: Matriz etapa Actualidad

		Formación Sistémica
	Hitos	Actualidad
	Representación Gráfica	

Niño	Necesidades de aprendizaje	Expresión y exposición de contenidos musicales, desarrollo de la memoria musical desde un punto de vista formal, melódico y armónico, construcción de identidad, formación de autonomía y disciplina.
	Ritmos de aprendizaje	Ritmo de aprendizaje moderado con conductas que reaccionan activamente a los estímulos, el entorno y las acciones de aprendizaje. Rechazo a actividades excesivamente repetitivas, con un nivel de dificultad elevado o que exigen un resultado con un plazo establecido.
	Contexto	Aumento de la interacción con la interpretación musical. Múltiples miembros de la familia con distintas formas de ser y distintas preconcepciones del mundo. Rutinas escolares ya establecidas. Consolidación de la interpretación de la batería como espacio cotidiano padre-hijo. Aumento del contacto con contenidos publicados en redes sociales, especialmente YouTube. Exposición a presión por resultados impuestos.
Investigador	Acciones de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> - Reproducción de música de distintos géneros sincronizada con múltiples contenidos audiovisuales. - Canto e interpretación de la guitarra para la escucha del niño. - Gestos de cariño como abrazos y besos. - Instrucciones de repetición rítmica de obras musicales conocidas por el niño sobre la batería. - Uso de onomatopeyas para representar timbres de instrumentos, sonidos de distintos contextos sonoros y estructuras rítmicas complejas. - Ensamble de obras musicales de mayor extensión en formato batería, guitarra, teclado y bajo. - Libre acceso a teclado. - Propuesta de piezas musicales para ser abordadas en prácticas instrumentales. - Acompañamiento en la grabación y publicación de piezas que muestran la interpretación en batería en redes sociales - Discusión y definición de acuerdos para llegar a construir una presentación musical de alrededor de 35 minutos. - Penitencias musicales como forma de aprovechar situaciones de sanciones por conductas inapropiadas en otros contextos. - Libre acceso y acompañamiento con el uso de software de producción musical.
	Ritmos de enseñanza	- Ritmo de enseñanza más rápido de lo habitual, generando momentos de práctica instrumental adicionales a las oportunidades que otorga la cotidianidad con una mayor periodicidad hacia el final de la etapa para poder cumplir con tiempos impuestos

5. CONCLUSIONES

A través de una narrativa autobiográfica, este trabajo sistematizó las circunstancias iniciales del proceso de aprender a enseñar música que fueron vividas por el investigador junto a su hijo a lo largo de más de ocho años. El contexto cotidiano de los protagonistas de esta historia estuvo centrado principalmente en el núcleo familiar conformado por el autor, su pareja y su hijo. Este se caracterizó por ser cambiante y dinámico, otorgando múltiples oportunidades de acción educativa y de reflexión pedagógica para el padre. Cada nueva elección de Felipe en la enseñanza musical del niño y sus respectivas consecuencias le permitieron dilucidar un camino formativo de manera intuitiva.

En la cotidianidad surgieron diversos conflictos interpersonales que atravesaron los eventos formativos y dejaron huellas significativas en el proceso educativo tanto del padre como del niño. Entre ellos destacó, en un primer momento, la indecisión del autor respecto a su intención formativa y a su responsabilidad parental, lo que se convirtió en una valiosa oportunidad de aprendizaje sobre el compromiso implícito en la labor docente y el esfuerzo que esta exige. Asimismo, resultó relevante observar cómo el padre trasladó ese aprendizaje sobre la responsabilidad al ámbito musical de su hijo, comprometiéndolo con objetivos performáticos que lo impulsaron a afrontar y superar dificultades técnicas y artísticas.

El cruce entre los testimonios, la reflexión del autor y las perspectivas pedagógicas relacionadas con lo ocurrido permitió visibilizar un vínculo entre las subjetividades narradas y las objetividades que las atraviesan. Se encontró una correlación entre el contexto cotidiano familiar y la educación musical en tanto los hechos de la vida diaria en familia tuvieron consecuencias sobre las distintas fases del proceso de Felipe en su rol de padre/enseñante y de su hijo en el rol de aprendiz. Fue en la cotidianidad que el investigador transitó una senda reflexiva que lo llevó progresivamente a guiar de manera consciente e intencionada la formación musical del niño.

También se evidenciaron decisiones didácticas que tuvieron repercusiones tanto positivas como negativas en el proceso formativo musical de Mathias y en la dinámica relacional entre padre e hijo. Una de ellas fue el deseo del padre de ver reflejadas sus propias construcciones estéticas en

la interpretación musical del niño durante un concierto. Esta expectativa generó en Mathias una experiencia ambivalente: por un lado, le permitió experimentar satisfacción y orgullo al constatar el fruto de su esfuerzo; por otro, le provocó una notable fatiga física y mental. En este escenario, la cotidianidad, entendida como el espacio donde los sujetos reproducen social y naturalmente sus prácticas y significados (Heller, 1970), se entrelazó con la educación musical en un diálogo permanente, mostrando cómo las expectativas familiares y las experiencias formativas se configuran mutuamente en el proceso educativo.

Por otro lado, la intencionalidad formativa emergió como uno de los pilares fundamentales del proceso educativo, incluso por encima de la mera acumulación de conocimientos teóricos vinculados con la enseñanza o el aprendizaje de una disciplina. La motivación personal por enseñar se convirtió en un motor que posibilitó experiencias educativas significativas, susceptibles de ser repensadas y transformadas en nuevas propuestas didácticas. Asimismo, el afecto y el cuidado hacia el otro se revelaron como condiciones esenciales para la educación musical, pues de ellos surgió el deseo genuino de crear espacios de aprendizaje. La actitud asumida por la madre del niño constituyó un ejemplo elocuente de cómo estas dimensiones afectivas pueden sostener y enriquecer los procesos formativos.

Debido a la amplia extensión temporal de la experiencia y al hecho de que la investigación se centró en las implicaciones pedagógicas y didácticas en el ámbito cotidiano, ciertos elementos conceptuales fueron abordados solo de manera transitoria. Resulta pertinente, por tanto, profundizar en ellos en futuras investigaciones relacionadas con la formación musical en contextos cotidianos. La aparición de múltiples categorías potenciales de análisis, vinculadas con dimensiones psicológicas, sociales e incluso musicales del proceso, evidencia la riqueza del fenómeno estudiado. Entre ellas se encuentran temas como el abandono parental, la influencia de las redes sociales, el uso de nuevas tecnologías en el aprendizaje musical o el síndrome de sobreentrenamiento, todos los cuales abren nuevas posibilidades de exploración y reflexión.

Esta autoetnografía permitió seguir de cerca una evolución acumulativa en los procesos de aprendizaje y enseñanza de la música. Dicha evolución se manifestó en la manera en que cada vivencia aportó conocimientos, prácticas y reflexiones que perduraron en el tiempo y moldearon

el conjunto del proceso educativo. En relación con ello, la teoría experiencial de Dewey (1938/2010) resultó fundamental para comprender este caso de estudio, al concebir la experiencia como una línea continua de interacciones que encuentra su expresión más clara en el ámbito cotidiano. La cotidianidad, entendida en este marco, se interpretó como un flujo ininterrumpido y dinámico de experiencias interconectadas, nunca aisladas entre sí, que se renovaron constantemente y transformaron la comprensión que los sujetos tenían de sus propias vidas.

Los aportes teóricos de Swanwick (1997;2006) fueron relevantes con relación a los eventos educativos específicamente musicales. Felipe navegó entre unas acciones educativas centradas en la comprobación del dominio técnico-musical y otras enfocadas en la construcción de significados. Las primeras fueron claramente relacionables con la *instrucción musical* y las segundas con el *encuentro musical*. Estas dos visiones formativas expuestas por Swanwick, a pesar de parecer opuestas porque una se centra en quien enseña y otra en quien aprende, resultaron complementarias al coexistir en la experiencia sistematizada. Así mismo, fue posible visualizar eventos de evolución musical de Mathias que coinciden con la propuesta de las etapas de desarrollo musical que el autor británico propone, reflejadas en la manipulación de materiales sonoros, la imitación o la interacción musical desde lo vernáculo.

Para el investigador, este trabajo representó un retorno a su pasado desde un presente reflexivo, con el propósito de continuar su experiencia educativa familiar desde una perspectiva renovada. La posibilidad de resignificar lo vivido abrió el camino hacia una comprensión más holística del fenómeno educativo, al revelar que cada decisión formativa, por pequeña que parezca, puede incidir profundamente en toda una trayectoria de aprendizaje, tanto propia como de los educandos. Asimismo, este ejercicio permitió visibilizar el complejo entramado de relaciones e interacciones que configuran la cotidianidad y que, de manera inevitable, forman parte del proceso de construcción del saber.

Se reconoce que esta mirada reflexiva, tal como se desarrolló en este trabajo, solo fue posible gracias al diálogo establecido entre las experiencias vividas y los saberes construidos en el ámbito académico. Al poner los acontecimientos narrados en contacto con diversas posturas teóricas, la subjetividad del relato adquirió mayor objetividad y relevancia conceptual. Este cruce

con el terreno académico permitió, además, incorporar perspectivas de muchos más autores de los inicialmente previstos, enriqueciendo así un panorama que se fue ampliando a lo largo de la investigación. En consecuencia, se evidenció que el tránsito por la academia y el aprendizaje autónomo y cotidiano coexisten y se complementan, conformando un saber sólido y significativo.

Finalmente, resulta fundamental recordar que las preocupaciones individuales están profundamente arraigadas en las realidades sociales (Chaverri, 2017), por lo que las subjetividades de Felipe y Mathías se encuentran entrelazadas con las de otros sujetos de su contexto. Esto implica que cada individuo atraviesa, y es, a su vez, atravesado por una cotidianidad que incide directamente en sus procesos de aprendizaje musical, mediando sus motivaciones, conflictos personales, preconcepciones y construcciones culturales. Reconocer esta dimensión relacional en la práctica educativa puede transformar cada momento de la vida en una oportunidad de diálogo auténtico con otros seres humanos y con la musicalidad que habita su experiencia cotidiana. Asimismo, permite que el educador se conciba a sí mismo como un sujeto en permanente construcción a lo largo de su trayectoria profesional, capaz de aportar desde un discurso y un accionar situados, estrechamente vinculados con su experiencia y con la de sus educandos.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Agresta, C. (2015). Efectos del abandono temprano en la estructuración psíquica. Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República. Obtenido de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7928/1/Agresta%2C%20Camila.pdf>
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognositivo*. México D.F.: Editorial Trillas S.A. (Obra original publicada en 1968).
- Ballesteros, S. (1999). Memoria humana: investigación y teoría. *Psicothema, Vol. 11, Núm. 4*, 705-723. Obtenido de <https://www.psicothema.com/pdf/323.pdf>
- Bartleet, B. L., & Ellis, C. (2009). *Music autoethnographies: Making autoethnography sing/Making music personal*. Brisbane: Australian Academic Press. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/44960958_Music_autoethnographies_Making_a_utoethnography_singMaking_music_personal
- Bernabé, G., Blasco, J., & Moret, C. (2019). Testing motivational theories in music education: The role of effort and gratitude. *Front. Behav. Neurosci. 13: 172*, 1-9. Obtenido de <https://www.frontiersin.org/journals/behavioral-neuroscience/articles/10.3389/fnbeh.2019.00172/full>
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: an essay. *British Journal of Sociology of Education, Vol. 20, No. 2*, 157-173. Obtenido de <https://lhc.ucsd.edu/mca/Paper/JuneJuly05/BernsteinVerHor.pdf>
- Berrío, N. (2011). La música y el desarrollo cognitivo. *UNACIENCIA: Revista de Estudios e Investigaciones, Vol 4, No 7*, 14-23. Obtenido de <https://revistas.unac.edu.co/ojs/index.php/unaciencia/article/view/63>
- Brezinka, W. (1990). *Conceptos básicos de la ciencia de la educación: Análisis, crítica y propuestas (C. Gancho, Trad.)*. Barcelona: Editorial Herder (Obra original publicada en 1981).
- Briceño, M. (2009). El uso del error en los ambientes de aprendizaje: una visión transdisciplinaria. *Revisar de teoría y didáctica de las ciencias sociales, num 14*, 9-28. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/652/65213214002.pdf>

- Bullowa, M. (1979). *Before Speech: The beginning of interpersonal communication*. London, New York, Melbourne: Cambridge University Press. Obtenido de <https://books.google.co.in/books?hl=en&lr=&id=Z7g8AAAIAAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Bullowa,+M.Before+speech:+The+beginning+of+interpersonal+communication.+1st+ed.+Cambridge:+Cambridge+University+Press%3B+1979+&ots=vs9AGICsTm&sig=FjtMn1CcBbxc6Y0Biov4Vhy-fto&redir>
- Ceniceros, F. (2021). Creencias epistemológicas y responsabilidad en la enseñanza del violín. *Aitías: Revista de estudios filosóficos*, 1, 1, 1-18. Obtenido de <https://aitias.uanl.mx/index.php/a/article/view/12>
- Cerda, H. (1991). *Los elementos de la investigación*. Bogotá: Editorial El Buho Ltda.
- Chaverri, D. (2017). Delimitación y justificación de problemas de investigación en ciencias sociales. *Rev. Ciencias Sociales* 157, 185-193. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/153/15354681012.pdf>
- Cobo, C., & Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Obtenido de https://www.uv.es/bellohc/MasterPoliticac/Cobo_Moravec.pdf
- Creswell, J. (2007). Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches. En J. Creswell, *Qualitative inquiry and research design* (págs. 53-84). Thousand Oaks: Sage Publications. Obtenido de http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Creswell_2007.pdf
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia* (J. Claramonte, Trad.). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S, A (Trabajo original publicado en 1934).
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación* (Lorezo Luzuriaga, Trad.). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S.L. (Trabajo original publicado en 1938).
- Díaz, A. (2021). Movilidad de profesores principiantes: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Complutense de Educación*, 395-404. Obtenido de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/70275>
- Gallego, S. (2006). *Comunicación Familiar: Un mundo de construcciones simbólicas y relacionales*. Manizales, Colombia: Editorial Universidad de Caldas. Obtenido de

<https://books.google.com.co/books?id=echq7kEPItcC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

- Gargallo, J., & Galicia, S. (2016). La familia y la educación musical como medio para la reconstrucción del tejido social: el Proyecto cemijazz. *Didac* 67, 59-66. Obtenido de <https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2016/no67/7.pdf>
- Green, L. (2006). How popular musicians learn: A way ahead for music education. *International Journal of Music Education*, 103-119. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/292576399_How_Popular_Musicians_Learn_A_Way_Ahead_for_Music_Education
- Heller, A. (1967). *Sociología de la Vida Cotidiana*. Colección Socialismo y Libertad, 73. Obtenido de https://www.academia.edu/56640885/Sociolog%C3%ADa_de_la_vida_cotidiana_%C3%81gnes_Heller
- Hernandez Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación, 6ta edición*. México D.F.: McGrawHill / Interamericana Editores, S.A. de C.V. Obtenido de https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Jover, G. (1987). El sentido de la intencionalidad en la relación educativa. *Revista española de pedagogía, XLV, 176*, 207-225. Obtenido de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/7534>
- LaCárcel, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio Siglo XXI, 20*, 213–226. Obtenido de http://researchgate.net/publication/39381409_Psicologia_de_la_musica_y_emocion_musical
- Lefebvre, H. (1987). The Every Day and Everydayness (C. Levich, Trans.). *Yale French Studies*, 73, 7-11.
- Lerma, D. (2023). Los Tipos de Interacción Musical en el Contexto Familiar y Cotidiano. La Relación Musical de Bruna y sus Padres. *Epistemus vol. 11, núm. 1*. Obtenido de <https://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus/article/view/14914>
- Loewy, J. (1995). The musical stages of speech: A developmental model of pre-verbal sound making. *Music Therapy, 13 (1)*, 47-73.

- Martínez Vásquez, J., Cordero Castillo, A., Rodríguez Nuñez, D., Solano, M., Anchía, A., Quesada, R., & Zavaleta, E. (2024). Impacto del uso de pantallas en niños y adolescentes: una revisión bibliográfica. *Crónicas científicas: Revista centroamericana para ciencias de la salud, Edición XXVIII, Vol 28*, 19-24. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/388958141_Impacto_del_Uso_de_Pantallas_en_Ninos_y_Adolescentes
- Martínez, E., Segura, R., & Sánchez, L. (2011). El complejo mundo de la interactividad: emociones y redes sociales. *Revista mediterránea de comunicación*, 2, 71-190. Obtenido de <https://www.mediterranea-comunicacion.org/article/view/2011-v2-n1-el-complejo-mundo-de-la-interactividad-emociones-y-re>
- Mejía, J. (2017). Educación Musical y Ámbito Familiar. Bogotá: Repositorio Universidad Distrital. Obtenido de <https://repository.udistrital.edu.co/items/8f4665a8-a9ae-4fc2-99d0-bf81735c5994>
- Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. Mexico D.F.: Editorial Diana. Obtenido de <https://fundaciontorresyprada.org/wp-content/uploads/2022/01/LA-MENTE-ABSORBENTE-DEL-NINO.pdf>
- Moss, G. (2001). On Literacy and the Social Organisation of Knowledge Inside and Outside School. *Language and Education*, 15, 2-3, 146-161.
- Nikolsky, A. (2020). Emergence of the distinction between “verbal” and “musical” in early childhood development. En N. M. (Editor), *The Origins of Language Revisited* (págs. 139-215). New York: Springer. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/339165672_Emergence_of_the_distinction_between_verbal_and_musical_in_early_childhood_development
- Pacheco, G. (2003). Desempeño de la función educativa de los padres y transmisión de modelos de crianza de sus familias de origen. *Revista cubana de psicología, Vol. 20, No. 1*, 61-66. Obtenido de <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v20n1/10.pdf>
- Pastorini, A. (2003). Las Paradojas de la Nueva Cuestión Social. *Revista de Trabajo Social, Número 71*, 73-81. Obtenido de <https://revistatrabajosocial.uc.cl/index.php/RTS/article/view/80418>

- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación* (J. Guitiérrez, trad.). México D.F.: Fondo de Cultura Económica (Trabajo original publicado en 1959).
- Pinto, B., Duarte, A., & Dias, P. (2023). La influencia de los youtubers en los niños (8-12 años): actualidad y marcas. *Doxa Comunicación*, 36, 321-340. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/366820264_La_influencia_de_los_YouTubers_en_los_ninos_8-12_anos_actualidad_y_marcas
- república, C. d. (8 de Febrero de 1994). *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación*. Colombia: Diario oficial no. 41.214. Obtenido de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Restrepo, O., Restrepo, L., & Jaramillo, D. (2017). La formación: Una apuesta por las pedagogías del encuentro. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, vol. 13, núm. 2, 83-100. Obtenido de <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/4004>
- Reynoso, K. (2016). El síndrome de sobre entrenamiento: un problema para la educación musical. *Memorias del V coloquio Internacional de música: homenaje a Jorge Federico Osorio* (págs. 65-70). Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Obtenido de http://plataforma.cuaad.udg.mx/documentos_cuaad/Libro%20V%20Coloquio.pdf
- Rivadulla, N. (2023). El concierto como herramienta educativa y artística interdisciplinar. *ArtsEduca* 37, 233-244. Obtenido de <https://artseduca.com/submissions/index.php/ae/article/view/216>
- Rodriguez, J. L. (2018). Educación Informal, Vida Cotidiana y Aprendizaje Tácito. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 259–272. Obtenido de <https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/teoredu301259272>
- Ruiz, J. y. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje Musical Significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, Volumen 1 Número 5*. Obtenido de <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/RECI0404110005A>
- Schafer, M. (1994). *The soundscape: Our sonic environment and the tuning of the world*. Rochester: Destiny Books (Originally Published in 1977).

- Schogler, B. (1998). Music as a Tool in Communications Research. *Norsk Tidsskrift for Musikterapi* 7 (1), 40-49. Obtenido de https://www.academia.edu/7321244/Music_as_a_Tool_in_Communications_Research
- Seely, J. (Octubre de 2008). Tinkering as a mode of knowledge production. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=9u-MczVpkUA>
- Sheringham, M. (2006). *Everyday Life. Theories and Practices from Surrealism to the Present*. Oxford: Oxford University Press. Obtenido de <https://books.google.com.co/books?id=2RZREAAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Sherman, R., & Webb, R. (1988). *Qualitative research in education: Focus and methods*. London: RoutledgeFalmer.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata, S.L. (Obra original publicada en 2009). Obtenido de <https://books.google.com.pe/books?id=WZxyAgAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Stoeber, J., & Eismann, U. (2007). Perfectionism in young musicians: Relations with motivation, effort, achievement, and distress. *Personality and Individual Differences* 43, 2182–2192. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/222823951_Perfectionism_in_young_musicians_Relations_with_motivation_effort_achievement_and_distress
- Suárez, P., & Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios* 12 (20), 153-172. Obtenido de <https://revistas.iue.edu.co/index.php/psicoespacios/article/view/1046>
- Suzuki, S., Mills, E., Ferro, M., Schreiber, M., Behrend, L., Jempelis, A., . . . Tillson, D. (1973). *The Suzuki concept*. Berkeley: Diablo Press Inc.
- Swanwick, K. (1997). Autenticidad y realidad de la experiencia musical. En V. Hemsy de Gainza, *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI* (págs. 141-158). Buenos Aires: Guadalupe.
- Swanwick, K. (2006). *Música, pensamiento y educación (M. Olasagasti trad.)*. Madrid: Ediciones Morata, S.L. (Originalmente publicado en 1988).

- Tejada, J. (2004). Música y mediación de la tecnología en sus procesos de aprendizaje. *Educación XXI*, núm. 7, 15-26. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70600701.pdf>
- Tulving, E. (1967). The effect of presentation and recall of material in free recall learning. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 6, 175-184. Obtenido de <https://www.semanticscholar.org/paper/The-effects-of-presentation-and-recall-of-material-Tulving/32c2fd612534386f04e699899ba224c51b92c0af>
- Willems, E. (1976). *La preparación musical de los más pequeños (V. Hemzy Trad.)*. Buenos aires: Editorial universitaria de buenos aires (Trabajo original publicado en 1962).
- Willems, E. (2002). *El valor humano de la educación musical (T. Brutocao; N. L. Fabiani Trad.)*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A (Trabajo original publicado en 1975).
- Willems, E. (2011). *Las bases psicológicas de la educación musical (S. Lluent Trad.)*. Barcelona: Espasa Libros, S.L.U. (Trabajo original publicado en 1987).
- Williamson, R., Meltzoff, A., & Markman, E. (2008). Prior Experiences and Perceived Efficacy Influence 3-Year-Olds' Imitation. *Dev Psychol*, 44 (1), 275–285. Obtenido de <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC2259446/>
- Winnicott, D. W. (1981). *El proceso de maduración en el niño: Estudios para una teoría del desarrollo emocional (J. Beltrán trad.)*. Barcelona: Editorial Laia, S.A. (Trabajo originalmente publicado en 1965).

7. ANEXOS

7.1 Videos

- Anexo videográfico 1: [Mathias bebé manoteando teclado](#)
- Anexo videográfico 2: [“Hey tú, que me estás escuchando”](#)
- Anexo videográfico 3: [Primer ritmo en batería de juguete](#)
- Anexo videográfico 4: ["Pum, pá, pum, pum, pá"](#)
- Anexo videográfico 5: [‘The Avengers’](#)
- Anexo videográfico 6: [“Unity”, cover por Mathias en Youtube](#)
- Anexo videográfico 7: [Aprendizaje de nuevo ritmo](#)
- Anexo videográfico 8: [Nuevo ritmo aprendido por Mathias](#)
- Anexo videográfico 9: [“Huesos”](#)
- Anexo videográfico 10: [Arreglo inicial “Mi burrito sabanero”](#)
- Anexo videográfico 11: [Concierto navideño transmitido en YouTube](#)
- Anexo videográfico 12: [Compás de cinco](#)
- Anexo videográfico 13: [Concierto Mathirista de 8 años](#)
- Anexo videográfico 14: [Mathias tocando en su colegio](#)
- Anexo videográfico 15: [Mathias tocando en las prácticas docentes “Musiquiando”](#)
- Anexo videográfico 16: [Mathirista en vivo en Campautor 2024](#)
- Anexo videográfico 17: [Mathias tocando fragmento de “La ilusión de la razón”](#)

7.1 Audios

- Anexo de audio 1: [“Primera escala de cuna de Mathías”](#)
- Anexo de audio 2: [“El rap del yuguyua”](#)
- Anexo de audio 3: [“Mi silencio”](#)
- Anexo de audio 4: [Testimonios cronología preliminar](#)
- Anexo de audio 5: [Entrevista educación en la primera infancia con la madre](#)

Transcripción de entrevistas:

<https://docs.google.com/document/d/16GAoHIFK8bQK76PG8k7iOEc3226PyrjOg3l209Ku2OU/edit?usp=sharing>