

Algunas reflexiones sobre las herramientas técnicas de mediación en el proceso educativo musical y sus posibilidades de análisis a través de la fenomenología de Alfred Schütz.

José Marcos Partida Valdivia ¹

¹Posgrado en música. Universidad Nacional Autónoma de México.

E-mail: marcos.maj7@gmail.com

Resumen: El presente documento se centra en el proceso de mediación con herramientas técnicas propuesto por Lev Vygotsky y sus posibilidades de análisis a partir de los planteamientos de la fenomenología de Alfred Schütz. Se efectúa un énfasis especial en lo concerniente a procesos educativos musicales de niños de edades tempranas. Para este propósito se parte de los planteamientos del dualismo cartesiano, un referente importante dentro de la filosofía moderna y que plantea una discusión sobre la relación objeto-sujeto, misma relación que es posible identificar en el proceso de mediación con herramientas técnicas. En un segundo momento se presentan algunos planteamientos más relevantes sobre la mediación sociocultural y la construcción del significado en el mundo de la vida (*Lebenswelt*). Se concluye con señalamientos que indagan en algunos puntos en común entre la perspectiva sociocultural de Vygotsky y la fenomenología de Schütz, también se exponen algunas de las posibilidades identificadas en la fenomenología para efectuar un estudio profundo del proceso de mediación sociocultural con herramientas técnicas en la educación musical.

Palabras clave: Educación musical, Fenomenología, Herramientas técnicas de mediación, Lebenswelt, Schütz, Vygotsky.

Abstract: This paper focuses on the process of mediation with technical tools proposed by Lev Vygotsky and his possibilities of analysis based on the approaches of the phenomenology of Alfred

Schutz. Special emphasis is placed on musical educational processes of children of early ages. For this purpose, it begins from the approaches of Cartesian dualism, an important reference in modern philosophy and that raises a discussion about the object-subject relationship, the same relationship that can be identified in the mediation process with technical tools. In a second moment some more relevant expositions are presented of the sociocultural mediation and the construction of meaning in the world of life (*Lebenswelt*). It concludes with points that inquire in some points in common between the sociocultural perspective of Vygotsky and the phenomenology of Schutz, also exposed some of the possibilities identified in the phenomenology to carry out an in-depth study of the process of sociocultural mediation with technical tools in the music education.

Keywords: Music education, Phenomenology, Technical mediation tools, Lebenswelt, Schütz, Vygotsky.

Daniel se entretiene en mi casa con los juguetes y hace una delicada improvisación al piano. Después pregunta por la guitarra, que ha desaparecido. Se sienta sobre un taburete e intenta cogerla en una posición más o menos ortodoxa, aunque resulta gigantesca para él. La había utilizado antes, y había visto tocarla en casa y en televisión, y sabe lo que es manejar una guitarra (Swanwick, 1991: 59).

Introducción.

En pleno siglo XXI la perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky, denominada de otras maneras como corriente socio-constructivista, teoría socio-histórica, o psicología cultural, parece gozar de una cierta vigencia para comprender el proceso educativo. Sus planteamientos continúan siendo foco de discusión incluso en diferentes temáticas de reflexión filosófica (Derry, 2013). En este mismo sentido, el principio de mediación de Vygotsky es uno de los conceptos más importantes de su teoría, en específico, la *mediación con herramientas técnicas* ha permitido tomar en consideración a los objetos físicos de nuestro entorno como elementos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la perspectiva fenomenológica de Schütz¹, es posible reconocer a este autor como uno de los más importantes fenomenólogos que continuó el legado de Edmund Husserl y que trasladó algunos planteamientos de la “fenomenología de la actitud natural”² (Schutz, 2011: 02) hacia las ciencias sociales. Sus aportes continúan siendo sólidos basamentos filosóficos para comprender objetos de estudio en las ciencias sociales (Carbajal, 2014; Gros, 2016). Los aportes de Schütz han supuesto una alternativa para comprender el profundo y complejo proceso de interpretación del *mundo de la vida* (*Lebenswelt*) del sujeto.

En el campo educativo musical con niños pequeños, el proceso de mediación con herramientas técnicas y la reflexión filosófica – desde la fenomenología –, son asuntos que desde mi perspectiva parece no haber sido puestos en discusión. La mayoría de los trabajos revisados para este escrito y que contemplan el uso de instrumentos musicales en el proceso educativo, destacan el valor de dichos objetos sonoros pero no profundizan en las posibles implicaciones socioculturales (Andress, 1998; Berger y Cooper, 2003; Harrison y O’Neill, 2000; Littleton, 1991); como por ejemplo: el papel que juegan determinados instrumentos en el desarrollo de significados sobre el entorno musical en el niño, la integración del niño a prácticas musicales de la comunidad a través del aprendizaje de algún instrumento o las características de exploración sonora que efectúan niños de diferentes contextos socioculturales.

En otras áreas de investigación relacionadas con el fenómeno educativo pero no vinculadas directamente a la educación musical, la mediación con herramientas parece haber sido explorada de forma más específica. Henning y Kirova (2012) analizaron el papel del juego con objetos cotidianos desde la óptica del aprendizaje sociocultural en niños migrantes. Dentro de los hallazgos de estas autoras consideran que: “la presencia de artefactos y prácticas culturales, actuando como mediadores, permitieron que la cultura casera de los niños emergiera como la dominante” (Henning y Kirova, 2012: 237).

El principio de *mediación con herramientas técnicas* de Vygotsky ha conducido la reflexión de este trabajo y ha permitido plantear que el niño de preescolar, al sostener actividades de interacción con objetos sonoros como el pandero, el tambor, el xilófono u otros instrumentos musicales, se involucra en un proceso de mediación de tipo herramental técnico asociado al aprendizaje y desarrollo musical. Aunque esta apreciación puede resultar ser un asunto de índole eminentemente práctico, considero que de fondo existe una discusión filosófica referente a la relación *sujeto- objeto* que puede remitirnos a la discusión dualista cartesiana. En este mismo

¹ Se omiten las diéresis en el apellido cuando el texto citado está escrito en el idioma inglés.

² Traducción propia

sentido, se analiza la perspectiva fenomenológica de Alfred Schütz como una alternativa filosófica viable para estudiar a profundidad el proceso de *mediación con herramientas técnicas*.

Lo anterior hace necesario proceder con suma cautela, ya que de entrada la perspectiva sociocultural y la fenomenología de Schütz emergen de dos ópticas epistemológicas diferentes. Por lo tanto, en este trabajo se parte desde los postulados sobre el dualismo cartesiano con el fin de establecer un marco de referencia para la discusión de la relación sujeto-objeto y su vinculación con el principio de mediación con herramientas técnicas; posteriormente expongo algunos datos sobre el pensamiento de la época en la que nace la corriente sociocultural y la perspectiva fenomenológica, además de exponer algunos de los planteamientos más relevantes de estas teorías. Hacia el final del documento expongo algunos apuntes como insumos para propiciar un mayor interés en el tema en cuestión, esperando ofrecer datos relevantes sobre la necesidad de recurrir a la reflexión filosófica para abonar a la comprensión de los procesos de educación musical en niños pequeños.

La relación sujeto- objeto como un horizonte teórico para la discusión

Antes de efectuar un breve acercamiento a los basamentos teóricos de Vygotsky y Schütz, conviene tomar en cuenta la discusión que a nivel epistemológico se ha identificado en la mediación con herramientas técnicas: la relación *sujeto-objeto*. Es necesario tomar en cuenta que esta discusión es de amplias magnitudes y que puede conducirnos a un terreno complicado, por lo tanto, para este trabajo considero pertinente abordarlo a partir de la filosofía moderna, desde los postulados de Descartes en donde asume al *sujeto* como ser que conoce y el *objeto* como cuerpo-objeto (*res extensa*).

En las *Meditaciones Metafísicas* publicadas en 1641 Descartes introduce algunos planteamientos importantes sobre su postura filosófica y que implica la relación *sujeto-objeto* en relación al dualismo *mente-cuerpo*. En una lectura inicial de Descartes el sujeto se contempla como *res-cogitans* y el objeto como *res-extensa* (sustancia materia) ³⁴, ambas se encuentran separadas o aisladas de sí mismas y a partir de esta dicotomía Descartes plantearía algunos otros de sus planteamientos más importantes:

³ Menacho (2008) expone algunas fuentes que respaldan la idea que en Descartes existe una noción no solo como cuerpo-sujeto irreductible a la *res extensa* sino también como cuerpo-objeto que si puede ser reductible a la *res extensa*.

⁴ Esta noción de mente como *res cogitans* y *res extensa* merece ser analizada con suma cautela, tal como lo problematiza Menacho (2008). Al apoyarse en otros autores como Cottingham y Merlau Ponty sostiene que en la concepción cartesiana *res extensa-cuerpo* también se erige una óptica de la *res extensa* en tanto objeto y como cuerpo-sujeto.

[...] entiendo por cuerpo todo aquello que puede estar delimitado por una figura, estar situado en un lugar y llenar un espacio de suerte que todo otro cuerpo quede excluido; todo aquello que puede ser sentido por el tacto, la vista, el oído, el gusto, o el olfato (Descartes, 1977: 25).

Para la postura racionalista de Descartes, el sujeto aprehende al objeto mediante la acción inteligible. En el presente escrito la concepción de Descartes del sujeto como ser cognoscente y el objeto como elemento físico en el entorno no tiene otro propósito más que delimitar nuestro campo de análisis. Por lo tanto, el *sujeto* es asumido como individuo, persona o niño y el *objeto* no será asumido en un sentido idealista o metafísico, sino que será considerado únicamente por sus propiedades físicas, por lo que hará referencia a aquellos objetos o artefactos que pueden estar al alcance del niño.

Considero que delimitar la relación *sujeto-objeto* de esta forma, podrá generar un análisis más preciso que guíe el ejercicio de reflexión hacia las posibilidades de implementar la teoría de Alfred Schütz para el estudio del principio de mediación con herramientas técnicas de Lev Vygotsky. Esto no significa aceptar tajantemente la postura dualista cartesiana sino más bien, únicamente tomar en cuenta que su inclusión en este escrito responde al establecimiento de un punto de partida, un escenario y un horizonte para la discusión teórica de las obras de los autores en cuestión.

Perspectiva sociocultural y el principio de mediación con herramientas técnicas

Vygotsky (1979a) señala que el contexto social juega un papel importante en el desarrollo cognitivo del individuo, por lo tanto, en la educación este aspecto tiene un peso importante. Para comprender en qué consiste el principio de mediación y en específico el principio de *mediación con herramientas técnicas*, es necesario partir de una explicación de las *funciones mentales elementales* y las *funciones mentales superiores*.

Las *funciones mentales elementales* consisten en procesos psicológicos naturales o heredados biológicamente en el ser humano. Ejemplo de estas funciones pueden ser la atención reactiva y la sensación, se caracterizan por ser mecanismos en los que hay una ausencia de conciencia y reflexión por parte del sujeto. También tienen lugar las *funciones mentales superiores*, que favorecen a la internalización del conocimiento. El pensamiento, la atención y la memorización voluntaria son ejemplo de funciones mentales superiores, las cuales se desarrollan mediante la intervención de las *funciones mentales elementales* y tienen lugar primeramente en un plano externo, es decir, en la esfera social, para posteriormente ser internalizadas por el individuo. Esta internalización implica la apropiación de conocimientos y el aprendizaje mediante la interacción social del sujeto, por lo que el contexto sociocultural juega un papel fundamental.

En las *funciones mentales superiores* intervienen los *instrumentos de mediación*, divididos en *herramientas de mediación psicológica* (signos y símbolos) y *herramientas técnicas* (objetos materiales). El desarrollo de estas funciones superiores comprende todo un despliegue de procesos psicológicos elementales, en donde intervienen signos, símbolos y *herramientas técnicas*, estas últimas pueden conservar un particular arraigo cultural según el contexto social donde intervengan.

Conviene destacar que la teoría de Vygotsky no discutió en específico el proceso de educación musical en el niño, sin embargo, los planteamientos sobre el aprendizaje sociocultural permiten conjeturar que materiales, artefactos u objetos sonoros con los que el niño puede interactuar (dentro de la clase de música o en el juego libre), pueden ser asumidos como herramientas técnicas de mediación involucradas en el desarrollo de las funciones mentales superiores, mismas que se desarrollan en la interacción social del sujeto con su entorno social y favorecen al aprendizaje.

El papel de los objetos en la configuración de significados en el *Lebenswelt*

Para Schütz, el sujeto como ser social no solo comparte una realidad con los demás, sino también comparte actos y acciones, elementos constituyentes de la vida en colectivo. Este mundo en sociedad en el que se enfoca Schütz es un mundo denominado por la corriente fenomenológica como intersubjetivo, un mundo de la vida o *Lebenswelt* en donde prevalecen significaciones en común sobre las cosas y donde tiene lugar el *nosotros*: “Tenemos, entonces, el mismo entorno indivisible y común, que podemos llamar “nuestro entorno”. El mundo del Nosotros no es privado para ninguno de nosotros, sino que es nuestro mundo, el único mundo intersubjetivo común que está justo frente a nosotros”⁵ (Schutz, 1967: 171).

El *nosotros* comprendería el sentido de adherencia que podemos tener al pertenecer a una familia o hacia algún otro grupo social determinado, por ejemplo: “puede referirse a los internautas usuarios de redes sociales; a los que formamos parte de la clase media; a los que pertenecemos a un sector profesional” (Núñez, 2012: 55).

El *Lebenswelt* o *mundo de la vida* tiene un carácter intersubjetivo, lo cual se refiere a un entorno social en donde prevalecen ciertos acuerdos, convenciones sociales o un sentido común compartido entre las personas sobre diversos elementos o aspectos de la vida social; la conformación de esta *intersubjetividad*, representa complejas configuraciones de significado a nivel mental en el sujeto vinculadas estrechamente con el mundo.

⁵ Traducción propia

Esta configuración de significado en el *mundo de la vida* no precisamente debe ser asumida como un asunto meramente unidireccional ni sistematizado, sino más bien como lo señala Carbajal como una “totalidad” (Carbajal, 2014: 154): “es importante que esa totalidad no sea entendida como una zona homogénea sino como un espacio de contornos nítidos y brumosos, un espacio con zonas transparentes y zonas opacas que se perfilan en el curso del tiempo”. (Carbajal, 2014: 154).

La configuración de significados implica el “dominio de la realidad social directamente vivenciada” (Schütz, 1989: 158). Como podrá observarse, dicho dominio se encuentra ligado al mundo intersubjetivo y a la conformación del *nosotros*, además de que la experiencia del sujeto juega un papel sumamente importante en donde mi *yo* y el *otro* interactúan de forma continua en el flujo de la vida, en una relación dinámica en donde se establecen diferentes significados sobre las cosas (Schütz, 1989).

Siguiendo el ejemplo expuesto inicialmente en este trabajo sobre el pandero, el tambor o el xilófono, podríamos decir que existe una especie de consenso social sobre lo que significan esos objetos sonoros en nuestra cultura, ya que los asumimos como un instrumento de música, o que se encuentran asociados a la disciplina artística o a ciertos tipos o estilos de práctica musical. En general, podemos decir que conservamos o compartimos en sociedad una concepción semejante sobre el uso y significado de esos objetos físicos dentro de nuestra cultura. La perspectiva fenomenológica de Schütz considera que la conformación de significados también involucra elementos físicos en la realidad social que se encuentran asociados en las vivencias del ser humano:

[...] hay experiencias del mundo externo y sus objetos, animados e inanimados [...] un repositorio de conocimiento de cosas físicas y de congéneres, de colectivos sociales y de artefactos, incluidos los objetos culturales [...] Se encuentra rodeado por objetos que le dicen abiertamente que fueron producidos por otras personas; estos no son solo objetos materiales sino toda clases de sistemas de signos lingüísticos y de otro tipo, en síntesis, artefactos en el sentido más amplio. Los interpreta, ante todo, ordenándolos dentro de sus propios contextos de experiencia. Sin embargo, puede formular en cualquier momento preguntas acerca de las vivencias y contextos de significado de sus creadores, es decir, acerca de por qué fueron contruidos (Schütz, 1989: 110-139).

Es posible reconocer que en la perspectiva epistemológica de Schütz sobre la construcción de significados en el *Lebenswelt*, los objetos físicos pueden jugar un papel relevante en la comprensión del mundo del sujeto. Al igual como lo sostiene Vygotsky sobre las herramientas técnicas y sus atributos socioculturales, Schütz parece coincidir al considerar que esos “objetos culturales” (Schütz, 1989: 10) no son solo elementos inertes y sin sentido para el sujeto, sino que son objetos que conservan ciertos significados relacionados con el contexto social, asociados incluso a las vivencias de generaciones pasadas. Esto permitiría esbozar algunas posibilidades de la

propuesta fenomenológica de Schütz para profundizar en el aspecto herramental técnico mediador de los objetos en el proceso de educación musical.

Algunos aspectos históricos sobre la perspectiva sociocultural y la fenomenología

Lev Vygotsky nació en Orsha en 1896 y Alfred Schütz en Viena en 1899, ambos tuvieron orígenes judíos y comparten una época en común dada la cercanía de sus respectivos nacimientos, aunque Vygotsky murió a la edad de 38 años. Los registros históricos parecen indicar que durante la época zarista Vygotsky padeció algunas restricciones por ser Judío, de acuerdo con Winkler-Muller (1997) esto le planteó afrontar diversas dificultades que al final de cuentas pudo sortear y ser reconocido por la comunidad académica soviética. En el caso de Schütz podemos decir que también fue impactado por un convulsionado clima social de la época con la Anexión (*Anschluss*) de Austria a Alemania en 1938 y el inicio de la Segunda Guerra Mundial un año más tarde. Esto le implicó emigrar a París con su familia y desplazarse posteriormente el 14 de julio de 1939 hacia América, en donde participaría en la fundación de la *International Phenomenological Society* (Barber, 2018; Schütz, 2003).

En la misma dimensión histórica, es pertinente tomar en cuenta el pensamiento científico de la época, ya que a finales del siglo XIX la psicología se había consolidado como una disciplina científica producto de los avances en la psicofísica (Bunge y Ardila, 2002), además que el positivismo tenía un fuerte peso en las ciencias naturales y el pensamiento materialista se había propagado de forma considerable.

Estas circunstancias parecen haber dado paso a que Edmund Husserl (mentor de Alfred Schütz) se preocupara por formular un método que reivindicaran el valor de la reflexión filosófica para el análisis y la reflexión profunda sobre la construcción del conocimiento, apelando al estudio de la donación del objeto a la conciencia y tomando en consideración la experiencia vivida del sujeto; esto era un aspecto importante para comprender cómo se fundamentaba el conocimiento y que no era considerado por corrientes como el psicologismo, el naturalismo y el historicismo (Waldenfels citado por Gros, 2017).

Algunos elementos de esta concepción filosófica iniciada por Husserl y la cual denominó eventualmente como *fenomenología trascendental* no parece haber tenido incidencia en las ciencias sociales sino hasta años más tarde, con la obra de uno de sus seguidores más relevantes: Alfred Schütz⁶ (Carbajal, 2014; Gros, 2016). Schütz incorporó este basamento filosófico de la

⁶ El pensamiento de Schütz también fue influido por Henri Bergson, Max Scheler, William James y George Santayana (Carbajal, 2014).

fenomenología trascendental a su interés por indagar y dar fundamento a los vacíos que había identificado en la *sociología comprensiva* de Max Weber.

En el caso de Vygotsky es posible decir que su teoría ha ocupado un lugar relevante en el terreno de la educación y la psicología (Khinkanina, 2014). Algunos de sus fundamentos filosóficos se sustentaron en el materialismo dialéctico del marxismo, en ese entonces basamento ideológico principal de la Unión Soviética; el concepto de mediación sociocultural parece remitirse a la noción de mediación o “*Vermittlung*” (Kojève, 1980: 142; énfasis original) descrita por Hegel⁷.

La conciencia como un punto de convergencia entre la fenomenología de la actitud natural de Schütz y la perspectiva sociocultural de Vygotsky

Un punto en común entre Schütz y Vygotsky parece remitirse al mentor filosófico del primero, es decir, al rechazo de Husserl por el psicologismo de su época que se había adherido a los métodos experimentales basados en los postulados del positivismo y el naturalismo. La psicología soviética había adoptado estos mismos planteamientos metodológicos, tal como lo describe Michael Cole en su apartado introductorio sobre la ponencia de Vygotsky presentada en 1924: “Consciousness as a Problem in the Psychology of Behavior” (Vygotsky, 1979). En este mismo trabajo Vygotsky expresaba su rechazo a la exclusión de la conciencia dentro del rango de estudio del método experimental de la psicología soviética:

Las características psicológicas de la conciencia se han evitado de forma persistente y estudiosa en nuestra literatura científica. Se intenta evitar incluso mencionar la conciencia, como si no existiera para la nueva psicología. El resultado ha sido que los sistemas de psicología científica que se han desarrollado bajo nuestros ojos han sufrido desde el principio una serie de defectos orgánicos [...] Al ignorar el problema de la conciencia, la psicología se ha privado del acceso al estudio de algunos problemas bastante importantes y complejos del comportamiento humano⁸ (Vygotsky, 1979: 04-05).

Los argumentos de Vygotsky parecen sostener un interés por ir más allá de lo que el laboratorio brindaba sobre diversos fenómenos estudiados por la psicología, a pesar de que él mismo realizaba deferentes experimentos de laboratorio (Vygotsky, 1979a; Winkler-Muller, 1997). Para Vygotsky el estudio de la conciencia parecía ser un terreno de amplias posibilidades por lo cual señalaba la necesidad de no excluirla de los estudios en psicología de aquel momento. En la misma

⁷ Al respecto conviene señalar que el concepto de fenomenología puede suponer un concepto más amplio que no solo se restringe al método fenomenológico trascendental emprendido por Husserl, también involucra a algunos pensadores de la antigua Grecia, a Kant y a Hegel tal como lo señala Rockmore (2017), este mismo autor considera que las posturas fenomenológicas de Hegel y Husserl corresponden a dos reacciones ante los planteamientos de Immanuel Kant.

⁸ Traducción propia

presentación de 1924 Vygotsky sostiene que:

La psicología debe definir y tratar la conciencia como una interacción, reflexión y excitación mutua de los diferentes sistemas de reflejos. Lo que es consciente es lo que se transmite como un estímulo a otros sistemas en los que tiene una repercusión. La conciencia es siempre un eco, un aparato de respuesta⁹ (Vygotski, 1979: 20).

Ser consciente de las propias experiencias significa nada menos que poseerlas en forma de objeto (estímulo) para otras experiencias. La conciencia es la experiencia de las experiencias, así como la experiencia es simplemente la experiencia de los objetos¹⁰ (Vygotski, 1979:19-20).

Los planteamientos de Vygotsky sobre la conciencia parecen un esfuerzo por deslindarse de lo que consideraba una visión reduccionista de la psicología experimental soviética, que dejaba de lado otros aspectos como el lenguaje verbal en sus indagaciones (Vygotsky, 1979); este mismo interés sobre el estudio de la conciencia lo hace coincidir ciertamente con algunas de las preocupaciones de la *fenomenología trascendental* de Edmund Husserl y estudiada posteriormente por Alfred Schütz.

En su obra *Investigaciones Lógicas* Husserl dedica la quinta y la sexta investigación a discutir lo concerniente a la “conciencia” (Husserl, 1982: 475), con lo que comienza a efectuar un esbozo sobre este problema recurriendo al término intencionalidad¹¹, concepto al que atribuyó ser un aspecto fundamental de la conciencia. Las obras de Husserl vendrían a dar forma a la *fenomenología trascendental* como una propuesta metodológica para analizar la fundamentación del conocimiento estudiando la conciencia intencional y la experiencia vivida del sujeto, es decir, recurriendo al estudio de las cosas mismas indagando cómo se dan o donan a la conciencia en su estado más puro o trascendente: “mantenemos, pues, la mirada firmemente dirigida a la esfera de la conciencia y estudiamos lo que encontramos de inmanente en ella” (Husserl, 1949: 76).

Un aspecto clave para estudiar la conciencia en la *fenomenología trascendental* es la *reducción fenomenológica*: la *epoché* o *epojé*, que consistía en el método que proponía Husserl para poder acceder a esa conciencia pura, lo cual implicaba poner en pausa la creencia de que la realidad está separada o aislada de la conciencia (Schutz, 1970) y deslindarse de prejuicios o el sentido común que cegaran el intento de llegar a esa conciencia trascendental (Husserl, 1949).

⁹ Traducción propia

¹⁰ Traducción propia.

¹¹ Término sostenido por Franz Brentano anteriormente.

Parte de este bagaje filosófico trascendental fue recuperado por Alfred Schütz, pero su fundamento principal para desarrollar una propuesta fenomenológica propia se basó en los planteamientos del mismo Husserl sobre la “fenomenología de la actitud natural”¹². (Schütz, 2011: 02). Para comprender la *fenomenología de la actitud natural* conviene primeramente hacer una distinción de lo que implica la *fenomenología trascendental*. En la fenomenología trascendental Husserl se proponía fundar:

[...] una fenomenología pura o trascendental no como una ciencia de hechos, sino como una ciencia de esencias (como una ciencia “eidética”); como una ciencia que quiere llegar exclusivamente a “conocimientos esenciales” y no fijar, en absoluto, “hechos” (Husserl, 1949: 10; énfasis original).

Además de la fenomenología trascendental, Husserl había buscado sentar las bases de una *fenomenología de la actitud natural* también denominada “psicología fenomenológica” (Schütz, 1989: 74) orientada a dar un sustento riguroso a las investigaciones psicológicas empíricas, en oposición a lo sostenido por la psicología experimental y a la psicofísica de inicios del siglo XX (Gros, 2016; Schutz, 1970).

De esta forma se sostendría el interés de Schütz por estudiar la construcción del sentido en el *Lebenswelt* a través de la *fenomenología de la actitud natural*, esto implicaba no centrarse en indagar en la fundamentación absoluta del conocimiento a través de la conciencia (tal como lo hizo Husserl en buena parte de su obra) sino que profundizaría en el mundo de la “vida social ordinaria (*mundanen*)” (Schütz, 1989: 73; énfasis original), un mundo de hechos sociales que a menudo implica asuntos de índole práctico:

[...] sentí que la importancia principal de la fenomenología para cualquier intento de explorar la realidad social consistía en el hecho también establecido por Husserl de que todo el conocimiento logrado mediante el análisis de la esfera trascendental reducida seguía siendo válido dentro de la actitud natural¹³ (Schütz, 2011: 02).

El interés de Schütz por asuntos de la “esfera mundana”¹⁴ (Schütz, 2011: 230) y no tanto por intereses centrados exclusivamente en la conciencia trascendental sería el punto de quiebre con Husserl. Schütz asumiría algunos de los basamentos medulares de la fenomenología Husserliana para el estudio de la conciencia y de lo vivenciado por el sujeto, pero asumiendo este proceder metodológico como una alternativa para comprender problemas como los que trata la sociología y

¹² Traducción propia

¹³ Traducción propia.

¹⁴ Traducción propia.

la psicología.

Algunos señalamientos para la posterior reflexión

Este escrito se propuso poner en discusión las posibilidades de la perspectiva fenomenológica de Alfred Schütz para el estudio del principio de mediación con herramientas técnicas propuesto por Vygotsky, orientando el análisis hacia el proceso educativo musical con niños pequeños. Para tal propósito se expusieron algunos puntos en común entre ambas teorías considerando sus antecedentes históricos y algunos de sus fundamentos epistemológicos.

Vygotsky y Schütz comparten el interés por problemáticas que corresponden a la dimensión social, en específico, en ambos autores se encuentra presente el análisis de la construcción del significado y su relación con el entorno social. En Vygotsky esto parece ser más notable dentro del proceso de desarrollo de funciones mentales superiores, en la perspectiva de Schütz en los planteamientos sobre *mundo de la vida* (*Lebenswelt*) y la construcción del *Nosotros*. Además de que ambos autores contemplan dentro de sus propuestas la implicación de los objetos físicos en la comprensión del mundo del sujeto, en Vygotsky dichos objetos son asumidos como *herramientas técnicas de mediación* y en la perspectiva de Schütz como *objetos culturales*.

Los planteamientos sobre la conciencia en Vygotsky parecen coincidir con la corriente fenomenológica de Schütz a partir de Husserl. Como podrá observarse es necesario recurrir a Edmund Husserl para comprender los fundamentos epistemológicos en que Schütz cimienta su propia propuesta fenomenológica basada principalmente en la fenomenología de la actitud natural. Esto no significa que Schütz haya abandonado el estudio riguroso de la conciencia al enfocarse en los problemas del *mundo de la vida*, ni mucho menos haya convertido su propuesta fenomenológica en una propuesta más “ligera” o “superficial”, por el contrario, los planteamientos sobre la construcción de significados en el *Lebenswelt* pueden ser un ejemplo de la complejidad y la rigurosidad con que el pensamiento de Schütz busca comprender fenómenos de índole social y tratar de conocerlos a profundidad.

De manera semejante a como Schütz contribuyó a dar un fundamento a la sociología comprensiva de Max Weber mediante la fenomenología, considero que sus postulados pueden abonar a dar un sustento al campo educativo musical y ayudar a afrontar sus distintas problemáticas. Esto posibilitaría estudiar a fondo la relación *sujeto-objeto* que se describe en el cuerpo de este escrito a través del principio de mediación con herramientas técnicas de la teoría del aprendizaje sociocultural. La educación musical es un campo que no parece restringirse únicamente a los aspectos formales de la música, también contempla asuntos de orden social y práctico, ejemplo de esto es el tema de interés discutido en este trabajo sobre el proceso educativo musical del niño y la

exploración sonora de objetos como los instrumentos musicales asumidos como herramientas técnicas de mediación.

Es preciso reconocer la necesidad de continuar el análisis sobre este proceso mediado con objetos sonoros tanto en entornos escolarizados como en situaciones tácitas de la vida cotidiana, en donde el niño puede estar en contacto con instrumentos musicales, este podría ser el caso del contexto familiar o la comunidad inmediata. Lo anterior implicaría considerar que probablemente dentro de la familia o alrededor de ella existan prácticas vinculadas a ciertos instrumentos y maneras particulares de enseñar y aprender la música, como ocurre en culturas musicales de México que son transmitidas de forma oral y en donde es posible apreciar que instrumentos como la jarana, la leona, el violín o la guitarra son aprendidos por tradición familiar desde edades tempranas. En el caso de contextos educativos formales es posible referir metodologías como la de Edgar Willems que sostiene la necesidad de implementar material sonoro para desarrollar el ritmo y la audición en el niño, o el método de Shinichi Suzuki orientado a la infancia para el desarrollo de una técnica instrumental de violín y otros instrumentos.

Los instrumentos musicales suponen elementos de la realidad socialmente vivenciada por el niño que conservan una carga de significados y atributos socioculturales de profundo arraigo, la fenomenología propuesta por Alfred Schütz podría ayudar a esclarecer cómo sucede la construcción de significados sobre la música en diferentes entornos donde suceda la interacción con estos objetos. La relevancia de esta cuestión podría estar apoyada por la importancia y presencia que tiene la música en distintas culturas, además de los nuevos desafíos y circunstancias sociales a nivel mundial que hacen más complicado comprender el fenómeno educativo musical.

Los profesionales de la educación musical y la educación en general quizás se encuentren mayormente familiarizados con la corriente sociocultural de Vygotsky, ya que como se señaló anteriormente este autor es reconocido por sus contribuciones a la educación, sin embargo, la reflexión filosófica a partir de perspectivas como la de Schütz podría contribuir a fundamentar y comprender aún más la praxis educativa. Aunque la filosofía a menudo resulte ser una disciplina compleja para comprender de forma inmediata y difícil de trasladar a la práctica docente, considero que el introducirse en este campo puede brindar grandes beneficios para la comprensión profunda de lo que ocurre en el proceso educativo en sus diferentes dimensiones. **P**

BIBLIOGRAFÍA:

ANDRESS, Barbara (1998) *Music for young children* (Texas: Harcourt- Brace College Publishers).

BARBER, Michael, 2018 "Alfred Schutz", en *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2018 Edition), Edward N. Zalta (ed.), en <<https://plato.stanford.edu/archives/spr2018/entries/schutz/>>.

BERGER, Audrey A. y Cooper, Shelly 2003 "Musical Case Study Play: of Preschool Children and Parents" en *Journal of Research in Music Education* Vol. LI, N°. 1, Junio - Julio.

BUNGE, Mario y Ardila, Rubén 2002 *Filosofía de la psicología* (México: Siglo XXI editores).

CARBAJAL Vaca, Irma Susana 2014 "Acercamiento semiótico y epistemológico al aprendizaje de la música", Tesis Doctoral presentada en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, leída el 18 de Enero de 2018, Universidad de Guadalajara.

COLE, Michael (2003) *Psicología cultural* (Madrid: Ediciones Morata).

DERRY, Jan 2013 *Vygotsky Philosophy and Education* (Reino Unido: Wiley Blackwell).

GROS, Alexis Emanuel 2017 "Tipificaciones y acervo de conocimiento en la fenomenología social de Alfred Schutz: Una reconstrucción teórico-sistemática" en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* Vol. LXII, N°. 231, Septiembre –Diciembre.

GROS, Alexis Emanuel 2016 "Alfred Schutz, un fenomenólogo inusual: una reconstrucción sistemática de la recepción schutziana de Husserl" en *Discusiones Filosóficas* Vol. XVII, N°. 29, Julio.

HARRISON, Anna y O'Neill, Susan A. 2000 "Children's Gender-Typed Preferences for Musical Instruments: An Intervention Study" en *Psychology of Music* Vol. XXVIII, N°. 4, Abril.

HENNIG, Kelly, y Kirova, Anna 2012 "The role of cultural artefacts in play as tools to mediate learning in an intercultural preschool programme" en *Contemporary Issues in Early Childhood* Vol. XIII, No. 3, Enero.

HUSSERL, Edmund 1949 *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* (México/Buenos: Fondo De Cultura Económica).

HUSSERL, Edmund 1982 *Investigaciones lógicas 2* (Madrid: Alianza).

KHINKANINA, Alla 2014 "The Historic Importance of L. S. Vygotsky's "The Psychology of Art" and Some Problems of Modern Psychological and Pedagogical Field" en *International Journal of Psychological Research* Vol. VII, N°. 2, Septiembre.

KÒJEVE, Alexandre 1980 *Introduction to the Reading of Hegel Lectures on the "Phenomenology of Spirit"* (Estados Unidos: Cornell University Press).

LITTLETON, Danette 1991 "Influence of Play settings of preschool children music and play behaviors" Tesis Doctoral presentada en Faculty of the Graduate School, leída el 20 de octubre de 2017, The University of Texas at Austin.

MENACHO, Mónica 2008 "Cuerpo-objeto y cuerpo-sujeto en René Descartes" Ponencia presentada en la V Jornadas de Sociología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Sociología, Universidad Nacional de La Plata, 2008.

NÚÑEZ, Maribel 2012 "Una aproximación desde la sociología fenomenológica de Alfred Schütz a las transformaciones de la experiencia de la alteridad en las sociedades contemporáneas" en *Sociológica* Vol. XXVII, N°. 75, Enero - Abril.

DESCARTES, René 1977 *Meditaciones Metafísicas* (Madrid: Alfaguara).

ROCKMORE, Tomas 2017 "Hegel and Husserl: Two Phenomenological Reactions to Kant" en *Hegel Bulletin* Vol. XXXVIII, N°. 1, Enero.

SCHUTZ, Alfred 1962 *Collected Papers I: The Problem of Social Reality* (La Haya: Martinus Nijhoff).

SCHUTZ, Alfred 1967 *The Phenomenology of the Social World* (Estados Unidos: Northwestern University Press).

SCHUTZ, Alfred 1970 *Collected Papers III: Studies in Phenomenological Philosophy* (La Haya: Martinus Nijhoff).

SCHÜTZ, Alfred 1989 *La construcción significativa del mundo social introducción a la sociología comprensiva* (Barcelona: Paidós).

SCHÜTZ, Alfred 2003 *El problema de la realidad social escritos I* (Madrid: Amorrortu editores).

SCHUTZ, Alfred 2011 *Collected Papers V* (Estados Unidos: Springer).

SWANWICK, Keith 1991 *Música, pensamiento y educación* (España: Ediciones Morata).

VYGOTSKY, Lev Semiónovich 1979 "Consciousness as a problem in the psychology of behavior" en *Soviet Psychology* Vol. XVII, N°. 4.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich 1979a *Mind in Society The Development of Higher Psychological Processes* (Londres: Harvard University Press/ Cambridge, Massachusetts).

WINKLER-MULLER, María Inés 1997 "Lev Semionovich Vygotski: notas biográficas" en *Revista de Psicología de la Universidad de Chile* Vol. VI, Enero.

Recibido: Agosto 2018. Aceptado: Septiembre 2018