

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

La improvisación musical
De los estudiantes de primer grado de telesecundaria

Tesis para obtener el grado de
Maestro en Desarrollo Educativo
Presenta

Gerardo Zaballa García

Directora de tesis: **Dra. Rosa María Torres Hernández**

**Esta tesis forma parte de la Línea de Formación en Educación Artística,
misma que se imparte en colaboración con el Centro Nacional de las Artes
del CONACULTA (Convenio UPN – CENART: 2002)**

México, D.F.

Agosto 2015

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Pedagógica Nacional y a su Programa de Maestría en Desarrollo Educativo que me regalaron dos años inolvidables y la oportunidad de volver a ser estudiante.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por brindarme las facilidades para la realización de esta tesis.

Al Centro Nacional de las Artes escenario de experiencias lúdicas y de aprendizaje.

A los profesores del programa de maestría por exigirme la acción y reflexión que demandan los problemas educativos de esta nación.

A mí querida tutora Rosa María Torres Hernández por mostrarme el camino hacia del rigor, seriedad y pasión que merece la investigación educativa.

A Alejandra Ferreiro por haberme permitido formar parte de su equipo de trabajo y acompañarme con compromiso.

A Victoria Morton mi querida maestra, por su sensibilidad, guía y lectura oportuna.

A Arturo Valenzuela, mi maestro, por mostrarme a través de su revisión una enseñanza en sí misma.

A David Ortega por su enseñanza con afecto y sus valiosos comentarios.

A Omar por dejarme acompañarlo desde la horizontalidad y la humildad.

A los estudiantes de la telesecundaria quienes al acompañarlos pude vivir momentos de docencia en discencia.

A mis compañeros de la Maestría en Desarrollo Educativo: Berenice, Karina, Lorena, Marlene y Montserrat.

A mis compañeros de la Línea Adriana, Lupita, María, Mariela, Mayari y Miguel, por escucharme en los momentos más difíciles. Es más convincente soñar con el cambio verdadero después de haberlos conocido.

DEDICATORIA

A mí amado hijo que me ha enseñado que en las ausencias la vida se transita en alegría. Tú me has exigido no ser menos que mi mejor versión.

A mi amada esposa Evis quien desde su llegada a mi vida me recuerda día a día que ella es mi destino.

A mi Madre Celia y a mi hermana Lupita quienes me acercaron a la música siendo yo un niño. Las dos están presentes en la distancia de los sueños y la cercanía del amor.

A mí querido Padre, cazador de la vida entre dos tigres, quien ha sido un ejemplo de lucha y sabiduría. Espero te sientas orgulloso de mí. Desde luego a tu esposa, Lourdes quien forma parte de la familia.

No puedo dejar de mencionar el cariño y el apoyo de mis hermanos Mónica, Mario y Angélica.

A ti pequeña Alondrita, hija mía, princesa. Desde aquí aún seguimos aprendiendo a sobrellevar poco a poco tu ausencia, mi niña. Recordaremos los momentos de inmensa alegría que compartiste con tu hermanito Emilio. No hay día corazón mío, en que no haga votos para que podamos reunirnos contigo y entonces, darnos un abrazo y beso eterno.

*He sufrido muchas desdichas,
pero sólo hasta ahora sé lo que es el verdadero dolor...
en medio de los sufrimientos de estos días
siempre me ha reconfortado tu recuerdo,
el de tu amistad y la esperanza de que tú y yo
aún hemos de hacer
algo razonable en este mundo.*

Karl Marx

*En la cultura posfigurativa
los niños aprenden primordialmente de sus mayores
en la configurativa,
tanto los niños como los adultos aprenden de sus pares
y en la prefigurativa,
los adultos también aprenden de los niños*

Margaret Mead

ÍNDICE

Índice de figuras.....	III
Índice de tablas.....	IV
Índice de Apéndices.....	V
Apéndice de Transcripciones.....	V
Apéndice de Tablas.....	V
Índice de abreviaturas.....	VI
Introducción.....	7
1. Espacio y Circunstancia.....	13
1.1 La Experiencia Interdisciplinaria como Marco de una Investigación.....	13
1.2 Educación Secundaria: Modalidad Telesecundaria.....	15
1.3 Programa de Escuela de Tiempo Completo.....	17
1.4 La Organización del Trabajo en las Escuelas de Tiempo Completo.....	19
1.5 La Comunidad.....	20
1.6 Características de la Telesecundaria Diego Rivera No. 111.....	28
1.7 Yo y el Xilófono: Dos Instrumentos.....	33
2. Marco Teórico.....	36
2.1 La Exploración Artística como Propuesta.....	36
2.1.1 La composición en el aula.....	36
2.1.2 El análisis y la interpretación musical.....	38
2.1.3 La perspectiva etnomusicológica.....	48
2.1.4 Análisis del acto de la interpretación (improvisación).....	49
3. Metodología.....	51
3.1 Metodología Aplicada a la Intervención.....	51
3.1.1 La intervención didáctica musical en un proyecto interdisciplinario.....	51
3.2 Metodología Aplicada a partir de los Resultados de la Intervención.....	62
3.2.1 La investigación cualitativa.....	62
3.2.3 El análisis etnomusicológico.....	65
3.2.4 El procedimiento.....	66
3.2.5 El valor de la imagen en la investigación cualitativa.....	66

3.2.6 El análisis de video.....	68
3.2.7 Construcción de las categorías.....	75
3.2.8 De la Transcripción al Análisis Musical de la Improvisación.....	77
4. Concierto a Cuatro Tiempos.....	79
4.1 El Xilófono como Punto de Inflexión.....	79
4.1.1 Las características de un estilo.....	79
4.1.2 Los saberes de los alumnos puestos en acción.	81
4.1.3 Saber hacer melodías.....	81
4.1.4 El uso de las triadas.....	85
4.1.5 El recuento de un proceso.....	86
4.1.6 El proceso creativo: la génesis de la obra.	88
4.2 El diálogo musical: La retórica del estudiante.....	110
4.2.1 El tema con variaciones: el arte de la persuasión del estudiante.	114
4.3 El Compás de 6/8 como Elemento Integrador.....	117
4.3.1 Las posibilidades rítmicas en un compás de 6/8.	118
4.3.2 La hemiola: una polifonía de voces.....	126
4.4 Trazar el Propio Camino.....	128
Conclusiones.....	139
La congruencia, divergencias o diferencias halladas por entre la teoría y la realidad estudiada.....	139
Evaluación de la intervención.....	142
El logro y nivel de alcance de los objetivos.....	145
La aceptación o el rechazo de los supuestos de investigación.....	149
Los puntos más sobresalientes de la investigación.	150
Glosario.....	154
Referencias Bibliográficas.....	164
APÉNDICES.....	171
Apéndice de Transcripciones.....	172
Apéndice de Tablas.....	181

Índice de figuras

Figura 1 1 Plaza Principal de Tequexquináhuac	21
Figura 1 2 Escenas rurales en Tequexquináhuac	22
Figura 1 3 Cazuelas de un artesano de Huexotla en Tequexquináhuac	23
Figura 1 4 Minas de arena en Tequexquináhuac	24
Figura 1 5 Río San Bernardino camino a la telesecundaria	25
Figura 1 6 La escuela rodeada por una vegetación de coníferas.....	27
Figura 1 7 Acceso de la telesecundaria	30
Figura 1 8 Xilófono presentado al profesor Omar.....	35
Figura 2 1 Los siete métodos de Elliot para el análisis (2011)	41
Figura 2 2 Instrumentos de la banda de guerra de la telesecundaria.....	43
Figura 2 3 Métodos de Sloboda para el análisis de un proceso de composición ..	45
Figura 2 4 La espiral del desarrollo musical (Swanwick y Tillman, 1986).....	48
Figura 3 1 De la audición del cuerpo hacia la audición del paisaje sonoro	52
Figura 3 2 Taller de música para profesores	57
Figura 3 3 Ensamble de percusiones	58
Figura 3 4 Secuencia de la elaboración de los xilófonos de la escuela	60
Figura 3 5 Cuadro de las sesiones seleccionadas	70
Figura 4 1 Cadencias musicales	84
Figura 4 2 Apropiación y transformación de un motivo original	89
Figura 4 3 Transcripción del tema de la improvisación de la estudiante C dividido en frases.....	94
Figura 4 4 Motivos para la elaboración de las frases a y b	95
Figura 4 5 Técnica de espejo en el desarrollo de la frase	95
Figura 4 6 Estructura del tema de la improvisación 3 de la estudiante C.	96
Figura 4 7 Primera variación del tema de la improvisación de la estudiante C dividido en frases	97
Figura 4 8 Segunda variación de la improvisación 3 de la estudiante C dividido en frases	98

Figura 4 9 Grados armónicos en la escala diatónica.....	102
Figura 4 10 Las siete escalas modales	103
Figura 4 11 Modo dórico en Si	104
Figura 4 12 Frase a del tema de la estudiante C.....	104
Figura 4 13 Estructura narrativa de Sloboda (2012) y comparación con el guión El curandero.	108
Figura 4 14 Ejemplos de hemiola horizontal.....	119
Figura 4 15 Ejemplo de hemiola vertical	120
Figura 4 16 Sesquiáltera en contrapunto del equipo de los alumnos D, J y V	121
Figura 4 17 Tres ejemplos musicales de compás de 6/8 contra 3/4.Los dos primeros corresponden a una. hemiola y el último, a la sesquiáltera producida por los alumnos.	126
Figura 4 18 Imágenes de actividad de educación sonora	133
Figura 4 19 Láminas para la creación de partituras analógicas.	135
Figura 4 20 Simbología musical alternativa creada por los estudiantes.....	136
Figura 4 21 Imagen de una espiral presentada a los alumnos para las actividades de creación con sonidos.....	137

Índice de tablas

Tabla 1 1 Participantes especialistas	13
Tabla 3 1 Organización de los videos	69
Tabla 3 2 Participantes	73
Tabla 3 3 Cédula para análisis de video	74
Tabla 4 1 Representación de los inicios de frase en cada sección de la improvisación.....	100
Tabla 4 2 Modelo de improvisación	106

Índice de Apéndices

Apéndice de Transcripciones

Transcripción A 1 Improvisación 1 de la estudiante C.....	172
Transcripción A 2 Improvisación de los estudiantes D., V. y J.	173
Transcripción A 3 Improvisación 1 de la estudiante L.	174
Transcripción A 4 Improvisación 2 de la estudiante L.	175
Transcripción A 5 Improvisación 2 de la estudiante C.....	176
Transcripción A 6 Improvisación del equipo de la estudiante L.....	177
Transcripción A 7 Improvisación 3 de la estudiante C.....	179

Apéndice de Tablas

Tabla A 1 Cuadro de los ocho modos evolutivos de Swanwick.....	181
Tabla A 2 Análisis de video M2UOO194	184
Tabla A 3 Análisis de video (narrativo) M2U00194	186
Tabla A 4 División de los hitos del video M2U00194.....	188

Índice de abreviaturas

PETC (Programa de Escuela de Tiempo Completo)

CCMB (Centro Cultural Mexiquense Bicentenario)

INEGI (Instituto Nacional de Geografía y Estadística)

UPN (Universidad Pedagógica Nacional)

CENART (Centro Nacional de las Artes)

PETCPIAMyM (Proyecto: La escuela de tiempo completo: prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de telesecundaria)

SEMARNAT (Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales)

SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación)

Introducción

En este estudio se analizan y describen los procesos de improvisación y composición colectiva de los estudiantes de la telesecundaria No. 111 “Diego Rivera” en Tequexquináhuac, del sector 3 del Valle de México, Texcoco, Estado de México. El marco de la presente investigación fue el proyecto interdisciplinario *La escuela de tiempo completo: prácticas de cultura e iniciación artística de maestros y maestras*¹ (PETCPCIAMyM). Dicho proyecto interdisciplinario se llevó a cabo de agosto de 2012 a junio de 2013 y contó con la colaboración de especialistas del Centro Nacional de las Artes y maestrantes de la Universidad Pedagógica Nacional.

El PETCPCIAMyM consistió en una investigación realizada con docentes de una telesecundaria, a quienes especialistas en artes acompañaron en la instrumentación de la línea de arte y cultura del programa de Escuelas de Tiempo Completo (Rivera, 2014). A su vez, en el PETCPCIAMyM el acompañamiento se concibió como una modalidad de formación docente en la que el especialista caminó al lado del docente de telesecundaria (con menos experiencia y conocimiento en las artes) a fin de mejorar su práctica educativa (Ferreiro, 2014). Más aún, fue un andar en donde siempre se buscó adaptar la guía a las condiciones y necesidades del profesor de telesecundaria (Ferreiro, 2014).

El propósito de la investigación PETCPCIAMyM fue investigar las prácticas de enseñanza de las artes en la telesecundaria. Entre los objetivos se pretendió indagar cómo se apropiaron los profesores de las herramientas pedagógicas y adecuaciones metodológicas de los especialistas y generaron sus propias prácticas de enseñanza. Para tal efecto, se aplicó un proceso de intervención interdisciplinario por parte del equipo de especialistas, a la vez que se implementaba el método por proyectos. Todo esto, a partir de algunos planteamientos de la línea de trabajo de arte y cultura del PETC. Los especialistas que participaron en la investigación, compartieron una visión sobre la enseñanza de las artes sustentada en “una

¹ El proyecto fue seleccionado para recibir la beca Educación Artística 2012 por medio de una convocatoria del Instituto Nacional de Bellas Artes INBA.

recuperación crítica de la perspectiva pedagógica y didáctica de la propuesta curricular oficial emanada de la RES del 2006 y de la RIEB del 2011” (Ferreiro, 2014, p.6). Por otra parte, también, se aplicó un enfoque pedagógico que recupera la fuerza de la pregunta como elemento central de un aprendizaje reflexivo y dialógico. De igual modo, se detonaron momentos: de exploración creativa-sensibilización ya que las artes son un espacio privilegiado para el desarrollo de la creatividad (Ferreiro, 2014).

A través del PETCPCIAMyM los especialistas dirigieron los trabajos de acompañamiento a los docentes de la telesecundaria en el desarrollo de prácticas educativas en la enseñanza de las artes. Asimismo, los profesores al desarrollar dichas prácticas propiciaron que los estudiantes vivieran experiencias educativas, estético-artísticas (Ferreiro, 2014). En este sentido, dichas prácticas resonaron en el resto de las prácticas educativas y saberes de los estudiantes (Rivera, 2014).

La propuesta de trabajo como especialista de música partió de una articulación de metodologías de la enseñanza de la música en función de dos condiciones. La primera, fue llevar a cabo un acompañamiento a profesores generalistas (sin experiencia ni conocimientos en las artes). En cuanto a la segunda, fue responder a las necesidades de la indagación artística interdisciplinaria planteada por el resto de los especialistas.

Al inicio de la participación como especialista de música en el PETCPCIAMyM, el objeto de estudio fue el acompañamiento docente. En ese momento, los profesores y estudiantes se interesaron en ampliar su percepción del paisaje sonoro y la elaboración de instrumentos con material de reciclaje. Sin embargo, en la medida que los estudiantes fueron realizando producción musical propia, el objeto de estudio de la presente investigación se enfocó en la improvisación musical. Por consiguiente, se tomaron decisiones metodológicas para trazar una ruta de alfabetización musical no explorada por las perspectivas tradicionales. En suma, el trayecto formativo fue surgiendo de las necesidades y producciones de los estudiantes y de los profesores acompañados.

La participación como especialista de música dentro del equipo de trabajo del PETCPCIAMyM permitió observar y reconocer procesos de improvisación y

composición de los estudiantes de primer grado de telesecundaria. El estudio de las observaciones partió de suponer que los estudiantes poseían una esquematización y dominio de elementos del lenguaje musical, es decir, poseían un cuerpo de conocimientos musicales no conscientes de teoría musical implícitos en la práctica de la improvisación. De igual forma, se consideró que a través de la improvisación se podían identificar elementos del discurso que el alumno suele aplicar en su cotidianidad. Asimismo, se supuso que las características de un intercambio de sentido y significado determinaron el nivel de la improvisación musical en el aula.

De acuerdo con lo relatado respecto al proceso, las preguntas de investigación se fueron modificando y quedaron de la siguiente manera:

- ¿Cuáles son las características de las improvisaciones que elaboran los alumnos?
- ¿Cómo es el proceso de improvisación musical en los productos generados por los estudiantes?
- ¿En qué consiste el cuerpo de conocimientos no formales que el alumno articuló en los procesos de improvisación colectiva en el aula?
- ¿Cuáles son las significaciones que hacen los alumnos en torno a este acto de componer en el transcurso de la interpretación?
- ¿Cuál fue la función del diálogo a lo largo de los procesos de improvisación de los estudiantes?

El objetivo general que se planteó fue:

- Analizar y describir el proceso de improvisación musical entre los alumnos de primer grado de la telesecundaria.

Los objetivos específicos fueron:

- Describir de la improvisación musical colectiva de los alumnos.
- Describir el proceso de la improvisación de los estudiantes.
- Identificar el cuerpo de conocimientos no formales que el alumno articula en los procesos de improvisación colectiva en el aula.
- Interpretar las significaciones que hacen los estudiantes en torno a los actos de componer e improvisar.

- Analizar la función del diálogo a lo largo de los procesos de improvisación de los alumnos.

A partir del trabajo realizado en el proyecto interdisciplinario, se implementaron y adaptaron metodologías ya existentes que favorecieron procesos de creatividad musical en los estudiantes. Este proceso se articuló con una exploración tonal con xilófonos (construidos por el especialista, profesor y alumnos de la telesecundaria) que detonó en los estudiantes la producción de improvisaciones musicales. Una vez hecho esto, se reconoció la presencia de prácticas espontáneas de composición e improvisación. Los resultados en ese momento se tornaron significativos si se toma en cuenta que los profesores de telesecundaria no eran especialistas en música y sus estudiantes no tenían una educación musical formal, No obstante, el trabajo de campo permitió identificar esquemas rítmicos, melódicos y estructurales adquiridos de manera no formal, lo que revelaba la presencia de saberes musicales socializados y no escolarizados.

La estructura del estudio inicia con una presentación y descripción del proyecto PETCPCIAMyM, que representó una importante plataforma para este estudio. Posteriormente, se detalla la contextualización en el capítulo I la cual inicia con el marco institucional en donde se desarrolló la investigación. El escenario escolar se ubica en la educación secundaria, y en particular, la modalidad de telesecundaria. Ahí se detallan sus orígenes y desarrollo en una línea del tiempo. Asimismo, se aborda el Programa de Escuela de Tiempo Completo (PETC) y se describe la línea de trabajo de uno de sus ejes la línea de trabajo Arte y Cultura. Más adelante, se hace un recorrido narrativo por lo más relevante de la comunidad como la escuela con escenario en donde se enumeran las características de la telesecundaria “Diego Rivera” No. 111. Finalmente, en esta descripción del contexto desde todas sus aristas, se incluye la postura personal como investigador, resultado de algunos trayectos de una narrativa personal y desde luego, al xilófono como resultado de una trayectoria de vida y accesorio coyuntural de una apuesta metodológica de intervención didáctica

En la primera parte del capítulo II, se parte de la teoría que sustentó la metodología de intervención, particularmente las propuestas metodológicas sobre

la composición en el aula. Más adelante, se integran las herramientas teóricas que dieron sustento al trabajo de análisis e interpretación de datos sonoros, como los apartados la composición en el aula, el análisis y la interpretación musical, la perspectiva etnomusicológica y el análisis del acto de la interpretación desde la mirada del análisis retórico de la improvisación de los estudiantes. Cabe mencionar que uno de los recursos metodológicos sobre los cuales se apoya la presente investigación, fue el análisis de la imagen y particularmente el análisis de video y no sólo el análisis de los datos estrictamente musicales.

El capítulo III describe el proceso de investigación. Inicia la presentación del procedimiento en donde se detalla la forma como se seleccionaron los datos, su organización, clasificación, etc. Se integran las tablas y matrices en donde se colocaron los datos para su posterior interpretación y construcción del texto. Además, se ha integrado la descripción de cómo se construyeron y utilizaron las tablas-cédulas de análisis de video *punctum I*, *punctum II* y *contrapunctum*.

En las categorías (capítulo IV), inicia con el apartado El xilófono como punto de inflexión, reflexión en torno a las conductas musicales que se observaron una vez que se integró este instrumento musical en el trabajo de intervención con los alumnos. Asimismo, se analiza la improvisación de los alumnos a partir de la integración de sonidos con afinación definida.

En el apartado El diálogo musical: la retórica del estudiante, se integra el concepto de Harnoncourt (2003) de diálogo musical, pero adecuándolo al contexto escolar. Aquí no sólo se hace alusión a las múltiples formas de combinación de textura musical que se dieron en el proceso de creación colectiva de los alumnos, sino también a las formas de interacción e interpretación de los distintos actores en el aula destacando el diálogo entre pares. Para este fin, sirvió de apoyo la corriente filosófica llamada *dialogización* de Bajtin (1999). Es ahí donde cobró importancia el uso de la metáfora de *polifonía oculta*. Bajtin habla de que en el diálogo de los sujetos no sólo se manifiestan las voces de otros sino también las voces del pasado por medio de la retórica musical.

En cuanto a la categoría El compás de 6/8 como elemento integrador, surge a partir de una constante: la construcción rítmica de compases compuestos.

Particularmente, el compás binario con subdivisión ternaria. 6/8. Durante el análisis de los datos visuales se observó que había una organización sistemática de la improvisación de los alumnos a partir de compases complejos y en particular, el de 6/8. El compás es un elemento que ayuda a la organización de la composición. En el proceso de intervención, se pudo observar que el compás no sólo generó un ritmo que permitió la integración de la composición como unidad, sino también fue un elemento que conjuntó a la colectividad de los alumnos en el acto creador.

Como última categoría, se analiza una faceta alterna del proceso creativo de los estudiantes que corresponde a su capacidad de proponer el propio proceso metodológico musical y su iniciativa de transfigurar las estructuras y el estilo mismo de la improvisación.

En las conclusiones se relacionan los supuestos y preguntas de investigación originalmente planteadas con los resultados obtenidos. Se reflexiona sobre las metodologías de intervención y de análisis de datos. Asimismo, se proponen nuevas rutas para futuros estudios sobre cómo componen los niños y jóvenes en el contexto del aula de educación básica.

1. Espacio y Circunstancia

1.1 La Experiencia Interdisciplinaria como Marco de una Investigación

Como se mencionó en la introducción, el presente estudio se desarrolló dentro de otro proyecto de investigación llamado *La escuela de tiempo completo: prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de telesecundaria* (PETCPIAMyM) y que duró de agosto de 2012 a junio de 2013. Dicha intervención se desarrolló en la Telesecundaria 111 Diego Rivera en la zona 3 del sector 6 de Tequexquináhuac, Texcoco, Estado de México.

El proyecto contó entre sus participantes a docentes del Centro Nacional de las Artes y maestrantes en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional. El proyecto fue favorecido con el apoyo del programa Educación Artística 2011 del INBA.

Tabla 1 1 Participantes especialistas

Asesora pedagógica	Docente-investigadora UPN
Ayudante de investigación	Estudiante de la Maestría en Desarrollo Educativo
Especialista de Artes visuales	Docente CENART
Especialista de Artes visuales y literatura	Estudiante de la Maestría en Desarrollo Educativo
Especialista de Danza y directora de proyecto	Docente, investigadora y directora del proyecto CENART
Especialista de música	Estudiante de la Maestría en Desarrollo Educativo
Especialista de teatro	Maestro en la en Desarrollo Educativo

El proyecto se desarrolló en cuatro fases. En la primera se presentó el proyecto a los tres profesores y al director de la telesecundaria. En esta etapa, los especialistas discutieron con los profesores los principios generales de la modalidad de trabajo por proyectos escolares. De igual forma, se presentó la secuencia didáctica como una forma de organización y guía en el acompañamiento docente en artes. Cabe resaltar, que en todo momento se dio prioridad a la escucha atenta de las necesidades del profesor para adecuar el proyecto original.

El director y los profesores decidieron desarrollar un proyecto de: basura-reciclaje. La iniciativa se sustentó en el problema de contaminación ambiental que vive la comunidad de Tequexquináhuac². La primera tarea fue ayudar a los profesores en la planeación de la *experiencia sensibilizadora*. Posteriormente se diseñaron cada semana secuencias didácticas para guiar a los profesores. Las secuencias eran elaboradas conjuntamente por los especialistas y podían ser consultadas desde *Dropbox*.

Como cierre del proyecto escolar basura-reciclaje, los profesores y alumnos, conjuntamente con los especialistas, realizaron una *instalación-performance*. En este producto final, el tema fue las especies endémicas en peligro de extinción. Las acciones clave fueron *recuperar* y *potenciar* los intereses y producciones de los alumnos.

En el mes de diciembre de 2012 se llevó a cabo la tercera fase. En esta etapa se impartieron cuatro talleres para los profesores. El objetivo de estos trabajos fue brindar al profesorado de la telesecundaria herramientas que hicieran más comprensible la alfabetización de cada una de las artes. Otro objetivo de los talleres fue transmitir confianza a los profesores en su papel para conducir las sesiones con sus alumnos en la siguiente etapa del proyecto. Para este fin, se partió de modelos de enseñanza en las artes para que los aplicaran profesores no especialistas.

En la cuarta fase, se llevó a cabo el diseño y ejecución de un proyecto de reforestación a cargo de los profesores. En este punto del proceso, los especialistas pusieron en marcha un acompañamiento que se centró en aportar la información necesaria para que los profesores diseñaran y condujeran sus propias secuencias.

Es muy importante resaltar que antes de la planeación de esta etapa, el director y los profesores solicitaron el apoyo de los especialistas para la presentación de los alumnos de primer año en el Centro Cultural Mexiquense Bicentenario (CCMB). Por esta razón, previamente al inicio de los trabajos del

² La escuela tiene una problemática de contaminación biológica a través del agua, debido a que los desagües desembocan en los ríos San Bernardino y San Juan. Estos ríos son fuente de contaminación de alimentos por parásitos. Asimismo, se tienen registros de que en Tequexquináhuac existió una gran variedad de especies de mamíferos grandes y reptiles que, aún hoy en día, cuenta con interesantes especies endémicas como el camaleón cornudo.

proyecto escolar de reforestación, se llevaron a cabo ensayos para la presentación de los alumnos en el CCMB.

En esta etapa del proceso fue muy importante la presentación de los alumnos en el CCBT, pues se integró al xilófono como otro instrumento al ensamble de percusiones de las alumnas de segundo grado.

En este punto de la intervención, los especialistas pusieron en marcha un acompañamiento que se centró en aportar la información necesaria para que los profesores diseñaran y condujeran sus propias secuencias.

En la última etapa del PETCPCIAMyM se acompañó sólo al profesor de primer año. Su duración fue de 10 semanas en las cuales el profesor diseñó y puso en marcha con su grupo un proyecto escolar de reforestación. Cabe señalar que el profesor de primer grado fue el único que decidió continuar con el proyecto y proceso de acompañamiento (Rivera, 2014). De igual manera, el profesor mostró interés en la construcción de xilófonos para su aula. Más adelante en la exploración sonora, el xilófono sería un elemento de inflexión determinante.

Como resultado de los trabajos de esta cuarta fase, los alumnos construyeron un jardín botánico y a partir de esa experiencia, elaboraron con ayuda de los especialistas guiones y materiales audiovisuales. Las producciones de los alumnos tuvieron como tema plantas medicinales de la región.

1.2 Educación Secundaria: Modalidad Telesecundaria

El Plan de Estudios de Educación Básica es el eje rector que da sentido al trayecto formativo de los estudiantes en la Educación Básica de nuestro país. Se reconoce dentro del mapa curricular al nivel de secundaria como el último tramo de preparación. Las diferentes modalidades de educación secundaria comparten el mismo plan de estudios, si bien difieren en sus formas de organización y de operación, así como en los recursos didácticos que emplea y la forma de vincularse con su comunidad (DGME, 2010).

La telesecundaria es una modalidad educativa que representó en sus inicios una opción para aquellos contextos rurales que brindaban atención a jóvenes de comunidades alejadas de zonas urbanas para garantizar la equidad en el terreno educativo.

Los orígenes de la telesecundaria se remontan al periodo posterior de la segunda guerra mundial. En la guerra fría, surgen las primeras iniciativas para dar educación a un mayor número de personas por medio de los aparatos receptores (televisores). Particularmente en México se adopta el modelo para atender la creciente demanda de educación secundaria.

Específicamente en México se retoman las experiencias de Italia y Argentina, y el proyecto educativo televisivo se aprueba como una “alternativa viable” para la educación secundaria a partir de 1966. Desde los comienzos de la Secretaría de Educación Pública el gran proyecto fue la cobertura educativa a una población que en su mayor parte era analfabeta (80 % al iniciar el siglo XX). Además, en 1921, la Secretaría Educación Pública tenía que enfrentar la demanda educativa de población que en un 85% era rural (DGME, 2010).

Ya en la segunda mitad del siglo XX, los esfuerzos por completar la cobertura nacional se centraron en la educación secundaria. Para ese momento, se pretendía instaurar una escuela que además de consolidar la alfabetización, también arraigara a la gente al campo: “promover en su ánimo la preferencia por el campo en lugar de la ciudad y aprender a sacar ganancia de la tierra” (DGME, 2010, p. 62).

En 1965 la educación rural y el desarrollo tecnológico serían las bases de los primeros esfuerzos de la alfabetización televisiva. Para Acevedo (2012) es fácil sucumbir a la tentación de creer en el éxito del Estado de proponer a la ciencia y a la tecnología como medios para incluir en los procesos educativos a los sectores desfavorecidos. Desde una perspectiva de la teoría de la reproducción, había un compartimento de la cultura dirigida al sector más marginado de nuestro país. Una educación acorde con el campo laboral que ese sector estaría destinado a ocupar. En dicho enfoque de modelo de educación media, las humanidades y las artes no eran conocimientos necesarios para una población destinada a ser mano de obra barata. Al profundizar en las condiciones que forzaron al Estado a la creación de la telesecundaria, se puede identificar, además de cubrir la apremiante necesidad de cobertura nacional, la elección de una orientación curricular con la finalidad de integrar a la población analfabeta al tren del progreso y la modernidad.

Magallanes (2011) plantea que la incapacidad para atender las demandas de educación secundaria en comunidades rurales y sectores urbanos marginales, originaron la creación de esta modalidad de educación secundaria a distancia. Un sector de la sociedad confinado a servir al progreso, y para tal efecto, una educación instrumental y utilitarista era más que suficiente. En el discurso oficial, esto se traduciría en una educación técnica. La cruzada de la cobertura nacional en la educación secundaria olvidaría las condiciones en cada centro escolar del vasto territorio nacional y relegaría al sujeto en su diversidad cultural. La prioridad era cubrir las necesidades de producción para el bienestar y relegaría áreas del conocimiento como las humanidades y las artes (Acevedo, 2012).

1.3 Programa de Escuela de Tiempo Completo

En el contexto educativo actual, los niños y jóvenes tienen nuevos retos que implican comprender y adaptarse en una comunidad que les demanda una participación activa, comprometida con su entorno y que por supuesto está en constante cambio. La escuela, al ser un agente de socialización y promotora de aprendizajes, es la instancia encargada de formar ciudadanos mediante un proceso en el que los alumnos sean capaces de reconocer sus capacidades y así, puedan desarrollar sus competencias (SEP, 2012).

En este sentido, las nuevas políticas educativas conducen a la formación de los estudiantes como un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida. Para tal efecto, la SEP reconoce la necesidad de ofrecer oportunidades de aprendizaje a los alumnos de educación básica, y fortalecer el uso efectivo del tiempo escolar. Por ello, la SEP ha diseñado una estrategia educativa que tienda al mejoramiento de la calidad de la educación y de los resultados de aprendizaje de los alumnos. Para este fin, se consideran las características del contexto que permitan promover la equidad en el acceso al conocimiento (SEP, 2012).

Ante este panorama, el Programa de Escuela de Tiempo Completo (PETC) tiene como objetivo “mejorar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, mediante actividades dedicadas a los logros de los propósitos educativos y al desarrollo de las competencias definidas en el plan y los programas de estudio” (SEP, 2012, p. 10). Ante este hecho, el PETC representa una opción para el

mejoramiento de las oportunidades de los alumnos y permite atender problemas sociales como la incorporación de las mujeres al mercado laboral y cambios en la estructura familiar, entre otras.

Entre las primeras experiencias en la ampliación de la jornada escolar se puede mencionar la presentada en el estado de Chihuahua con los Centros Regionales de Educación Integral, en donde se buscó atender a la población de migrantes del medio rural y a comunidades con baja población y escuelas con pocos alumnos. De igual manera, la propuesta se llevó a cabo en Nayarit con el fin de transformar la escuela como espacio de permanente desarrollo educativo a través de diversos talleres en donde se pretendía fortalecer la formación de los alumnos. Otros ejemplos son los jardines de niños en el Distrito Federal, que cuentan con servicio mixto extendiendo su horario. En el nivel Secundaria, se identifican las escuelas anexas con horario discontinuo, en donde los adolescentes acuden por la mañana a desarrollar las actividades escolares, después salen a comer a sus casas y regresan a la escuela para realizar actividades complementarias (SEP, 2012).

En lo referente al aspecto normativo, el programa de escuela de tiempo completo (PETC) está fundamentado en el Artículo Tercero Constitucional, que señala; “La educación que imparte el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano...” (SEP, 2012, p.19). Es decir, como ciudadanos tenemos los derechos y obligaciones de hacer valer y cumplir una plataforma común, equidad en el proceso educativo y mejores condiciones que aseguren el desarrollo de competencias.

De igual manera, en la Ley General de Educación se enuncia en el Artículo Séptimo: “Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades humanas...” (SEP, 2012, p. 19). En este sentido, una de las acciones que se brindan a la población más desfavorecida corresponde a la ampliación de la jornada en las escuelas públicas. Esta importante acción se sustenta en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. En el PND se asienta como uno de sus objetivos “promover la educación integral de las personas en todo el sistema educativo” a través del PETC en donde son atendidas las áreas que preparan al alumno para la vida, como la educación física, el cuidado de la salud

y la prevención de adicciones, así como la educación física y artística (SEP, 2012, p. 20).

Por lo tanto, las escuelas de tiempo completo representan un compromiso de todos los agentes de cambio como directivos, docentes, asesores técnico pedagógicos, población estudiantil, padres de familia y sociedad en general. Para el PETC, todos estos agentes contribuyen a elevar la calidad de la educación bajo los principios de equidad, participación activa y corresponsabilidad en la educación.

1.4 La Organización del Trabajo en las Escuelas de Tiempo Completo

La escuela representa un agente de cambio que permite a los estudiantes intercambiar aprendizajes, puntos de vista, generar experiencias, comunicar sentimientos y sobre todo interactuar con otros sobre su realidad. Por lo que la escuela puede ser un campo de oportunidades en donde se desarrollen habilidades, capacidades, actitudes y valores. Por lo tanto, no solo “el docente es quien provee al alumno de aprendizajes,” sino también la comunidad o sus pares promueven experiencias valiosas, satisfactorias, interesantes y significativas, como es el aprender, convivir, crear, disfrutar y valorar (SEP, 2012).

En este sentido la tarea del docente y directivos tiene una perspectiva más integradora para fortalecer a la comunidad escolar dispuesta a aprender bajo la propuesta pedagógica del PETC, el cual se organiza en seis líneas de trabajo en donde se pueden desarrollar actividades formativas que promuevan el desarrollo de las competencias de los alumnos. Cabe aclarar que cada escuela incorporará de estas líneas de trabajo aquellas que respondan a las condiciones, necesidades y proyecto que se hayan elaborado en la escuela. Las líneas de trabajo están constituidas por:

- Fortalecimiento de los aprendizajes sobre los contenidos curriculares.
- Uso didáctico de las Tecnologías de la Información y Comunicación.
- Arte y cultura.
- Recreación y desarrollo físico.
- Aprendizaje de lenguas adicionales
- Vida saludable

Las anteriores líneas de trabajo posibilitan en los alumnos el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores bajo un ambiente armónico, creativo, participativo, de respeto, y convivencia. Dentro de los objetivos, se busca escuchar todas las voces. Por otra parte, se promueve que los docentes experimenten otras formas de enseñanza, de vivir la docencia tomando en cuenta todos los recursos que le permitan desarrollar su función como promotor de los aprendizajes significativos y compartidos por los alumnos.

El PETC busca consolidar las competencias y los aprendizajes esperados del campo formativo de artes de la educación secundaria. Sin embargo, a diferencia de la jornada escolar regular en donde las artes se abordan eligiendo un solo lenguaje para desarrollarlo con el alumnado, en el PETC se cubren todos los lenguajes (artes plásticas y visuales, expresión corporal y danza, música y teatro).

En los documentos del PETC se destaca que se busca consolidar procesos de aprendizaje de calidad y no sólo la búsqueda estéril de entretenimiento. De igual manera, al recordar que las artes son disciplinas, se espera que el “colectivo docente” “desarrolle estrategias de formación y capacitación cuando sea necesario” (SEP, 2010, p. 59). También se hace referencia a las tareas del fortalecimiento de los ejes de trabajo de los programas de artes: apreciación, contextualización y expresión. Es decir, desarrollar a profundidad tanto su percepción y sensibilización, como su imaginación y capacidad para crear formas artísticas. Aun cuando no se cita textualmente la contextualización, sí se sugiere enriquecer los vínculos del alumno con su comunidad, sus usos y costumbres y abrir su conocimiento a nuevas culturas.

1.5 La Comunidad

La Escuela Secundaria Telesecundaria Diego Rivera No. 111 pertenece al Municipio de Texcoco. En el estudio fue prioridad reconocer sus características geográficas, agrícolas y sus prácticas sociales, ya que para el desarrollo del PETC era necesario conocer aspectos de su comunidad y vincularlo con temas del interés del alumno.

Tequexquínahuac cuenta con más de 4000 habitantes y una plaza principal, así como un edificio a manera de cabildo el cual fue ocupado de manera temporal

como instalaciones de la telesecundaria (Figura 1-1). Esto, en cierta forma, da cuenta de la vinculación de la comunidad con las necesidades de la escuela.

Figura 1 1 Plaza Principal de Tequexquináhuac



Nota: En la Plaza Principal se ubica la iglesia de la comunidad, una escuela primaria y un edificio que cumple ocasionalmente las funciones de cabildo. Archivo personal.

En Tequexquináhuac todavía prevalecen las escenas de una provincia en donde en medio del desarrollo urbano se alternan plantíos de nopal, invernaderos, así como terrenos para la crianza de gallos de pelea (que envalentonándose hacen frente a los extraños), burros, cabras y borregos pastando en los terrenos aún sin fincar (ver figura 1-2). En su plaza principal destacan la iglesia, el cabildo, un foro abierto de reciente creación y la escuela primaria. La escuela es el edificio más grande de ese cuadrilátero típico de la urbanística pueblerina.

Figura 1 2 Escenas rurales en Tequexquináhuac

	
<p>Nota: Gallos de pelea deambulan en las calles del poblado. Archivo personal.</p>	<p>Nota: En los alrededores de Tequexquináhuac abundan las nopaleras y los invernaderos. Archivo personal.</p>

En esta localidad, como en Texcoco, el índice poblacional ha ido aumentando significativamente (40 % en los últimos 20 años). Dicho aumento obedece más a causa de movilidad poblacional y no al aumento de la tasa de nacimientos en la población. La comunidad tiene un intercambio comercial con las poblaciones vecinas como Huexotla, Coatlinchán y la cabecera municipal que es Texcoco (ver figura 1-3).

Figura 1 3 Cazuelas de un artesano de Huexotla en Tequexquináhuac



Nota: Cazuelas de un artesano de Huexotla en Tequexquináhuac en el tianguis semanal. Archivo personal.

La población total de Tequexquináhuac es de 4,609 habitantes, de los cuales 2,279 son hombres y 2,330 son mujeres. Lo más destacado es que la población se incrementó un 39 % respecto a 1990, cuando había 3,306 habitantes (INEGI, 2010).

Los factores que determinaron este aumento en la tasa de la población es que el Municipio de Texcoco en donde se concentran la mayor cantidad de industrias que existen en el país por su cercanía con el Distrito Federal. Asimismo, otra de las causas que ha contribuido al crecimiento poblacional y a su subsecuente aumento de construcciones habitacionales, es el hecho de contar con varias instituciones de enseñanza e investigación con prestigio a nivel nacional e internacional, entre las que destacan: Centro Internacional de Mejoramiento del Maíz y Trigo , Universidad Autónoma de Chapingo, Colegio de Posgraduados, Universidad Autónoma del Estado de México, y la Universidad del Valle de México (Romero, 2009, p. 94). Cabe mencionar que un tercer factor en la incidencia poblacional corresponde al desarrollo de las minas de arena explotadas por las compañías como ICA y Soria Silva y Asociados (ver figura 1-4).

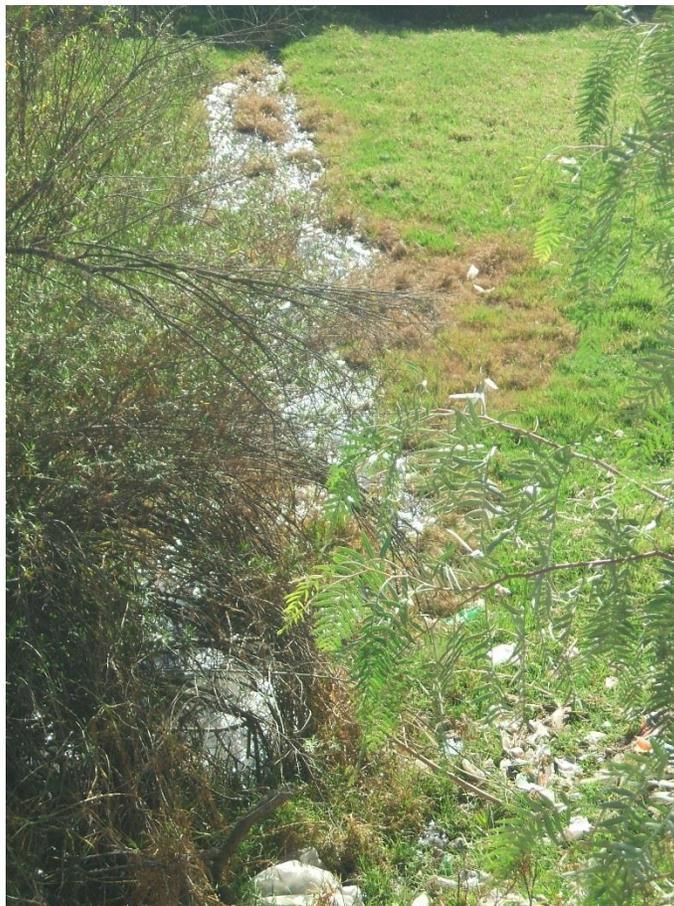
Figura 1 4 Minas de arena en Tequexquináhuac



Nota: Vista de las minas de arena desde las afueras de la telesecundaria. En los cortes hechos por las maquinarias de las compañías extractoras, se pueden apreciar las capas del subsuelo. Archivo personal.

La migración al Municipio de Texcoco, se ha traducido en crecimiento industrial, aumento de los centros educativos y de los índices de contaminación. De ese deterioro ecológico, la contaminación del agua es quizá el problema más grave que enfrenta Tequexquináhuac y Texcoco en general (Romero, 2009). Respecto al tema del agua, destaca al oriente del municipio la denominada cuenca del Valle de Texcoco. Ésta cuenca es cruzada por tres ríos: San Bernardino, Texcoco y Chapingo. Los ríos tienen un alto nivel de contaminación debido a la falta de construcción de drenajes, o al menos una construcción acorde al ritmo del crecimiento poblacional de los últimos cuarenta años. Por esta razón, los tres ríos se han convertido en drenajes (ver figura 1-5). Entre los años 2007 al 2012, abundan las notas de prensa estatal y los informes de estudios sobre la contaminación biológica.

Figura 1 5 Río San Bernardino camino a la telesecundaria



Nota: Los ríos en la comunidad presentan una alta contaminación y suelen usarse como drenajes.
Archivo personal.

El río San Bernardino que se encuentra entre el pueblo y la telesecundaria está contaminado y su cuenca es depósito de basura. La afectación tiene dos dimensiones. a) El agua contaminada de los ríos se usa en los sistemas de riego de región de la cuenca de Texcoco. El agua no tratada, al usarse como riego, desemboca en los cultivos. b) La contaminación de los ríos de la cuenca afecta al acuífero, en donde también la población cubre sus necesidades de consumo de agua potable. Las dos áreas de afectación, el manto acuífero y los ríos, tienen un alto nivel de contaminación por coliformes y helmintos (parásitos), traduciéndose en

un problema ambiental y uno de salud pública al ser las enfermedades gastrointestinales la segunda causa de consulta médica en el Municipio de Texcoco (Rivera *et al.* 2007).

En esencia, los problemas son las descargas y el grado de contaminación. Las cantidades descargadas en los ríos rebasan los límites establecidos por la norma NOM – 001 – SEMARNAT (Rivera *et al.*, 2007, p. 68). Desde el año 2007, y hasta el momento, no se ha recabado información en donde se manifieste que ya se cuenta con un sistema de tratamiento de las aguas residuales del Municipio de Texcoco, a pesar de la recomendación de urgente del tratamiento de estas aguas

La información de la problemática de la contaminación de las aguas de consumo de la población en donde se encuentra ubicada la telesecundaria “Diego Rivera”, cobra mayor significatividad ya que el proyecto de acompañamiento a los profesores del plantel vincula las artes con la sustentabilidad y el medio ambiente. Por otra parte, se destaca el hecho de que el centro escolar, al encontrarse fuera del núcleo poblacional de Tequexquináhuac, no cuenta con tuberías de agua potable pero sí tiene instalación de sistema de drenaje, que como todos los residuos de la población y del resto del municipio van a dar a los ríos Chapingo, San Bernardino y Texcoco. Las plantas de tratamiento de aguas residuales más cercanas se encuentran a 25 km, en las inmediaciones del lago Nabor Carrillo (Romero, 2009, p.11). Asimismo, la escuela no cuenta con servicio de recolección de basura y los desechos se eliminan por medio de la combustión.

Al hacer esta descripción del lugar, destaca la exploración del medio ambiente. Principalmente, la exploración desde el rubro del lugar como asentamiento, la fauna, flora y recursos naturales y el tema de la cultura y remanentes en la memoria de los actores que conforman la escuela. En cuanto al tema del entorno natural del lugar, llama la atención su deterioro y la sobreexplotación de la que ha sido objeto.

En cuanto a la flora, el paisaje aledaño a la telesecundaria No. 111 comprende un bosque artificial de cedro blanco y encino, así como un bosque cultivado que contiene eucaliptos, pastizales y pino azul, los cuales cederán ante los inminentes proyectos de construcción (ver figura 1-6). Frente a la escuela, ya se

han delimitado los terrenos para la construcción, acelerando así los procesos de erosión de la tierra. Por otra parte, en el predio Las Cruces se gestionó sin éxito la construcción de una unidad habitacional para docentes de la Universidad Autónoma de Chapingo (Romero, 2009).

Figura 1 6 La escuela rodeada por una vegetación de coníferas



Nota: La telesecundaria está rodeada por diversas variedades de coníferas como cedro blanco y encino, así como un bosque cultivado que contiene eucaliptos, pastizales y pino azul. Archivo personal.

En cuanto al legado histórico de la comunidad, Texcoco es una de las zonas en donde se registran la mayor cantidad de vestigios arqueológicos en el país. Según el Registro Público de Monumentos y Zonas Arqueológicas dependientes del INAH, se encuentran evidencia de 71 sitios de ocupación prehispánica, de ese número, 19 presentan algún tipo de estructura arquitectónica como montículos, muros terrazas, etc., (Romero, 2009).

En este sentido, Rojas (2013) destaca la importancia de la arquitectura y su relación con la práctica agrícola en los omnipresentes paisajes montañosos de Tequexquináhuac. En este sentido, Rojas subraya la transformación progresiva en

el pasado prehispánico de las laderas y cañadas con *terrazas* y bancales o *metepantles*³, cuya finalidad era conservar la humedad y atrapar el suelo.

Aun cuando no hay vestigios del periodo colonial, Tequexquináhuac era el paso obligado entre el convento de San Miguel Arcángel Coatlinchán (construido de 1569 a 1585) que servía de base para la evangelización de la población indígena y la hacienda de Chapingo, construida en 1606. La evangelización ya era en sí misma un proyecto educativo, ya que no sólo fue una empresa que se encargaba de difundir los dogmas de fe en la población, sino también muchos otros contenidos culturales como la alfabetización y la música. Particularmente en Texcoco, Fray Pedro de Gante fundó la primera escuela en las Américas en donde se enseñaba entre muchas cosas, música. Ésta última era una de las herramientas de adoctrinamiento y persuasión más efectivas en la evangelización. Las crónicas de Fray Pedro de Gante documentan que la población recorría grandes distancias para escuchar la música de los servicios religiosos en el atrio abierto de Texcoco (Frank, 2002).

La ausencia de información del lugar durante los años posteriores y hasta el siglo XX son muestra del olvido y marginalidad del lugar, rescatado por la migración del entorno. Parecería que la ausencia de “monumentos” de la era moderna, sugiere un abismal paréntesis historiográfico tanto nacional como local. Sin embargo, los centros escolares, incluyendo sus primarias y secundarias, son las que bosquejan en Tequexquináhuac los esfuerzos del Estado mexicano por integrar a las comunidades rurales a la modernidad. Particularmente, la telesecundaria Diego Rivera es el último vagón de ese tren del progreso para la población marginal del lugar.

1.6 Características de la Telesecundaria Diego Rivera No. 111

La escuela es una construcción de estilo arquitectónico del último tercio del siglo XX. La constituye un salón para cada grado además de los espacios destinados para la dirección, la cocina, bodega y, sobre todo, un terreno de áreas verdes. La telesecundaria está circunda una modesta malla ciclónica y como única

³ Terrazas suaves con magueyes en las orillas.

estructura de concreto de esa valla, el acceso principal (Ver figura 1-7). La división limítrofe que separa a la escuela del exterior, lejos de ser una barrera infranqueable, es sólo un elemento que pareciera acercar y no alejar a la escuela de su entorno rural. En cierta forma, la malla ciclónica le da al amplio terreno que circunda el edificio central y la conserjería la forma de un “cocol”, como decían los alumnos de la telesecundaria.

Frente a las aulas se encuentra el patio en donde están las marcas para funcionar como cancha de fútbol y basquetbol. Ese mismo patio sirve para reunir cada lunes a los alumnos y profesores en la ceremonia cívica. La escuela estaba equipada con los requerimientos mínimos de una telesecundaria, como los aparatos receptores y una antena. En la última etapa del proyecto, el aula del profesor de primero fue equipada como un aula telemática (Rivera, 2014).

El personal de la escuela lo constituye el director de reciente ingreso y un profesor para cada uno de los tres grados. Desde el inicio de la intervención, destacaba la presencia del profesor de tercer grado por su infatigable deseo de hablar. La profesora del segundo grado mantenía una actitud más discreta a lo largo de su breve permanencia, ya que posteriormente fue relevada por otra profesora. Finalmente, en el grupo de primero estaba al frente el profesor Omar, quien fue el único de los tres profesores que concluyó todo el proceso de acompañamiento.

Figura 1 7 Acceso de la telesecundaria



Nota: Entrada a la telesecundaria. El resto del plantel está cercado por una malla ciclónica. Archivo personal.

En el escenario de la escuela, también se encontraban dos actores más, el profesor de inglés y el profesor de danza. El primero cubría otro turno además de su labor en la telesecundaria; el segundo, se encargaba de montar el bailable que se presentaría en las ceremonias y fungía como profesor de artes.

El profesor O, como el resto de los profesores, formaba parte de un escenario heterogéneo que caracteriza a la telesecundaria en un contexto rural. En cierto sentido, es en las comunidades rurales en donde prevalece con más fuerza la “diversidad de las formas de ser maestro” (Rockwell, 2010, p. 439). En las escuelas de Texcoco los requisitos de formación y evaluación han contribuido a la heterogeneidad de los maestros de telesecundaria. De hecho, nunca ha existido una cultura magisterial única, ni un magisterio homogéneo en nuestra historia. Esa diversidad es configurada por factores como el origen social, formación de generación, dedicación, postura política y, sobre todo, múltiples maneras de enseñar y de asumir el trabajo docente (Rockwell, 2010).

Sin embargo, hay condiciones que afectan a los profesores de la telesecundaria por igual. En forma más precisa, el tema de la realidad laboral. En los años ochenta los maestros habían ganado una lucha por igualar sus condiciones laborales y salariales. Sin embargo, esa realidad ha ido de la estabilidad a la incertidumbre. A lo largo del desarrollo del proyecto, se iniciaron cambios a nivel nacional de la cúpula del SNTE y con ellos se modificó la percepción social y mediática de la figura del docente. Fue también importante la iniciativa gubernamental de la Reforma Educativa.

Hoy se han multiplicado tanto los perfiles reales como ideales de los docentes. Hay además nuevos maestros contingentes: interinos, temporales, con jornadas divididas entre varios planteles, con cualquier tipo y nivel de formación. La falta de empleos ha llevado a muchos hijos de maestros, con frecuencia con formaciones universitarias diversas, a ocupar la plaza segura de sus padres.

También ha influido la interacción de los subsistemas de órganos directivos, profesores y alumnos como parte del contexto: la micropolítica, es decir, el uso del poder informal y formal por parte de los individuos y los grupos para alcanzar sus objetivos dentro de las organizaciones. Las acciones políticas son en gran medida el resultado de las diferencias que se perciben entre los individuos y los grupos, unido a la motivación de emplear el poder para influir y/o proteger. Aunque este tipo de acciones son motivadas consciente o inconscientemente, puede tener una “trascendencia” política en una situación dada. Tanto las acciones y los procesos cooperativos, como los conflictivos, forman parte del reino de la micropolítica (Blase, 1991, p. 256).

En el caso del profesor de primer grado y su grupo de estudiantes, formaron parte de un escenario que permitió las condiciones para que se generaran sesiones de trabajo con evidencias de procesos creativos musicales poco comunes. Las decisiones que los profesores toman en el curso de su práctica, son también determinantes en el acceso al conocimiento de sus alumnos. Además, la devoción a la profesión y actitud hacia la propia práctica posibilita los logros educativos. Por esta razón, Chirinos y Padrón (2010) también apuestan a que el docente es aún hoy en día un actor fundamental en el mejoramiento del nivel educativo de los países en

Latinoamérica. Es por lo tanto el profesor: “El actor principal en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa pues es el nexo en el proceso de aprendizaje de los alumnos, y de las modificaciones en la organización institucional” (Chirinos y Padrón 2010, p. 482).

Así lo comprobamos, ya que el citado profesor pudo ser innovador a pesar de las carencias de recursos materiales y motivacionales. Asimismo, el profesor salió adelante a través de la autogestión de mejores recursos y condiciones de trabajo:

A pesar de las limitaciones (...), la mayoría de los docentes buscan superar las mismas, creando las condiciones óptimas para el aprendizaje, y usando su ingenio y creatividad para construir sus propios recursos utilizando, la mayoría de las veces, material de desecho (Chirinos & Padrón, 2010, p. 490).

Lo más relevante no radica en suplir sólo carencias, sino también poner en el escenario del aula el ingenio y la creatividad. Y aún más importante, la detonación de estrategias e ingenio para solucionar los desafíos⁴ que se les presentan a los profesores (y alumnos) en el aula: “por tanto, esas limitaciones obligan al docente a tener la necesidad de idear y poner en práctica una serie de estrategias que respondan a las situaciones presentadas en la institución” (Chirinos & Padrón, 2010, p. 490).

La investigación realizada en la telesecundaria fue una experiencia que no sólo permitió participar en la observación de la génesis creativa musical de los estudiantes, sino también una oportunidad para reflexionar sobre el profesor como agente generador de soluciones. Aunque no es el objetivo de esta investigación, es interesante observar cómo el profesor puede ser, o dejar de ser un generador de problemas dentro del aula (Giráldez, 2010). El desinterés por su práctica puede agudizar más las condiciones adversas y a las limitaciones de recursos.

Los escenarios y sus actores son importantes, y sobre todo sus rituales como la ceremonia de honores a la bandera. En la ceremonia, que es presidida por

⁴ Reposicionar el papel de los problemas no como obstáculos sino como oportunidades de aprendizaje.

el director y cada uno de los profesores frente a su respectivo grupo, tocaba la banda de guerra de la escuela. El grupo conformado por cajas de guerra (tambores) y clarines, contaba con una importante tradición en la zona y era dirigida por un exalumno quien, durante la investigación, manifestó su aspiración por ser mariachi. En la banda tocaban tanto niñas y niños en igual número. Las niñas, de acuerdo con la tradición, se colocaban al frente y tocaban las cajas de guerra. Por su parte los niños, se colocaban atrás de ellas, y ejecutaban en los clarines las melodías conformadas por armónicos. La ejecución de los temas con armónicos es difícil, por lo que es en cierto sentido la parte más débil del ensamble. El exalumno que dirige la banda asiste la ejecución y su técnica por lo regular era repetir y parar cuando se presentaba algún error. Las prácticas de la banda tenían el estilo de un “ensayo”, pues no había pausas para resolver algún problema técnico, sino que sobre la marcha se iba mejorando la ejecución. En los ensayos, el joven director se dirigía a los niños sin establecer contacto visual con ellos. En cierta forma, respetando el carácter marcial de una banda de guerra.

1.7 Yo y el Xilófono: Dos Instrumentos

Contexto y trayectoria personal también interactuaron en esta investigación. Conformando un bagaje de experiencias. En este marco, se encuentra una narrativa que parte de un acercamiento formal a la música, realizado en la: Escuela Nacional de Música. La historia de vida se completa sumando la experiencia profesional, al lado de grandes improvisadores a los que siempre admiré desde una plataforma personal de músico de concierto. Finalmente, la trayectoria como especialista desemboca en el ejercicio profesional de la docencia en el escenario de la música escolar de la educación secundaria y el bachillerato. Toda esta secuencia de vivencias conformó el yo que se sumó a otros elementos más de investigación.

De hecho, los primeros recuerdos del xilófono y la metodología Orff datan de la clase de solfeo en el Centro de Extensión Universitaria de la Escuela Nacional de Música de la UNAM en 1977. Pierre Van Hauwe fue sin duda el representante que aparece en la memoria como un profesor ante un auditorio de ávidos educadores y entusiastas pequeños en donde yo me encontraba de espectador. El curso tenía la dinámica de reflexionar acerca del porqué de una metodología y de

la comprobación a través de una práctica instrumental en conjunto en donde el auditorio mismo pasaba al escenario a *hacer música, a jugar con música*. La misma institución, a lo largo de mi trayectoria escolar, se encargaría de sustituir dicha metodología con otros materiales como el *Pozzoli*⁵. De igual modo, en esa historia se encuentran los tratados de teoría de la música y con sus enfoques en donde se me presentaba este arte (siendo yo aún niño y posteriormente adolescente) como una disciplina que se entendía a partir de la racionalización, la repetición y el aprendizaje memorístico. El desarrollo de la creatividad y las competencias en el arte no eran un asunto para trabajarse en el aula. Las tareas por desarrollar eran las destrezas, el seguimiento de reglas de una *solmización* en la música para la ejecución de repertorios ya seleccionados por nuestros mentores musicales. Un arte culto que era heredado a las generaciones más jóvenes, en cierto sentido “las migajas de los pobres” como lo llamaría Swanwick (2000).

El curso de Van Hauwe también lo recordaría por la visita de un intérprete y laudero. Durante el receso de uno de esos días calurosos en que se desarrollaba el curso, Van Hauwe fue abordado por un hombre alto y muy delgado con una discreta barba que sólo cubría su mentón y le mostró su trabajo como constructor de instrumentos. El trabajo era un flamante xilófono hecho con una base de un cajón de pino blanco y con teclas ocre de buen granadillo. Van Hauwe, al terminar su conversación, habló al público y levantando el instrumento del maestro laudero⁶, invitó a padres, alumnos y maestros a adquirir uno de esos instrumentos. Al mantenerlo en lo alto dijo a los asistentes: “Cómprnle uno de éstos a sus hijos en vez de comprarse otra cosa” El constructor era el maestro Gastón Lafourcade, clavecinista, organista y laudero. Desde luego que vi muchos en la Escuela Nacional de Música, pero a lo largo de los años y los vi cada vez con menos frecuencia.

Una de las características del profesor eficaz es la capacidad de toma de decisiones. En la tercera etapa del proyecto de la Escuela de tiempo completo, el profesor Omar tomó importantes decisiones e iniciativas. Estas no sólo impactaron en el éxito del proyecto de intervención, sino también en mi estudio. Aún más

⁵ Curso de solfeo hablado y cantado.

⁶ Laudero quien practica el arte de la laudería, que es el arte y de hacer instrumentos.

importante, fueron beneficios que repercutieron en la práctica docente del profesor Omar.

A partir de que se llevó el xilófono (ver figura 1-8), el profesor Omar lo utilizó en una presentación de los alumnos de la telesecundaria en el Centro Cultural Mexiquense Bicentenario (CCMB). El profesor Omar reconoció en el instrumento grandes posibilidades para explotarlo en su clase. De hecho, en la entrevista que se le hizo al profesor al término del proyecto, éste manifestó que el xilófono brindaba más facilidades para la ejecución musical a los alumnos que el resto de los instrumentos que se habían utilizado en la intervención del especialista de música en la telesecundaria. También comentó que “supo” que ese era el mejor instrumento porque vio que su hija interactuaba con una aplicación de su celular en donde había un xilófono virtual. También el profesor observó la respuesta entusiasta de los alumnos.

Figura 1 8 Xilófono presentado al profesor Omar



Nota: Xilófono elaborado personalmente y presentado al profesor. Archivo personal.

Si bien en la intervención como especialista de música se propuso al xilófono como una nueva alternativa para la clase, fue el profesor el que decidió construir tres instrumentos para su clase y para que los estudiantes realizaran exploraciones musicales. Para el profesor de primer grado su “teoría” le permitió

tomar decisiones en torno a cuáles son los mejores recursos y materiales para su clase.

2. Marco Teórico

2.1 La Exploración Artística como Propuesta

El proyecto de intervención PETPCIAMyM (UPN–CENART) brindó la posibilidad de abrir puentes para el intercambio metodológico de la danza, el teatro, las artes visuales y la literatura. Hallam (2011) cree que este tipo de diálogo interdisciplinario puede darnos a conocer nuevas perspectivas y arrojar nueva luz sobre problemas ya conocidos. En este sentido, el proyecto de intervención coordinado por la Doctora Alejandra Ferreiro Pérez (CENART) tuvo como propósito mejorar las prácticas de enseñanza en artes mediante un acompañamiento con el apoyo de especialistas en un diálogo interdisciplinario.

Cada una de las comunidades del ámbito de la educación artística con los músicos, los actores, o los artistas plásticos tienen “sus propias tradiciones académicas, sus temas de investigación y sus preocupaciones” (Giráldez, 2011, p. 122). En el caso particular de los músicos, los trabajos se han enfocado a mejorar los procesos de enseñanza u otros más operativos como tocar mejor, memorizar mejor, desarrollar la audición, etc. El valor de esta investigación es que aborda temas de interés de todas las comunidades artísticas.

2.1.1 La composición en el aula.

Una de las estrategias integradoras en el proyecto y que compartieron todos los especialistas en su intervención en el Proyecto PETPCIAMyM (UPN – CENART), fue el de la *exploración*. Esta propuesta de trabajo ha dividido a las dos orientaciones que en las últimas décadas del siglo XX han prevalecido. Una que, apuesta a la iniciación en la música a través de la alfabetización y el adiestramiento técnico como condición indispensable para la ejecución, y la otra que propone el uso de la exploración sonora, la creatividad y una mirada diferente de la alfabetización en las artes. La exploración fue iniciada por un grupo de compositores de música contemporánea que no tuvieron interés en formar profesionales de la música; en cambio sí pusieron sus expectativas en que los niños y los jóvenes

accedieran a la música desde la exploración del mundo sonoro, desde la improvisación y la creatividad.

Los compositores dejaron las convenciones de la música escrita para acercarse a las posibilidades del sonido y a la posibilidad del juego (...) centrando la actividad en la audición, la creación y la invención a través del juego más que sobre la asimilación de un repertorio o de técnicas para la interpretación instrumental (Espinosa, 2011, p. 99).

Improvisación y composición fueron los elementos que detonaron una serie de productos sonoros que también fueron acordes a otras exploraciones como la visual, la dancística y la literaria. En general en todas ellas, la imaginación como elemento de adhesión:

Es la imaginación la que alimenta la creación, y el juego es el instrumento para inventar y convertir los sonidos en música. En el juego colectivo y en las improvisaciones o composiciones en tiempo real, las proposiciones sonoras de cada uno son constantemente completadas o modificadas por todos, de modo que al improvisar en conjunto se genera una adrenalina positiva y empática que permite un alto grado de desarrollo creativo (Espinosa, 2011, p. 100).

En la propuesta de intervención de este estudio, fue necesario recurrir a la propuesta metodológica del canadiense Schafer (1992). En su postura, el punto de partida es la enseñanza musical desde la música para los no músicos. Es decir, “acercarse al mundo de los sonidos desde el propio hacer creativo de los aprendices guiados, y no conducidos por un docente-instructor” (Espinosa, 2011, p. 102). Sobre este camino hacia la creatividad sonora Schafer (1991) comenta lo siguiente:

(...) la música actual es para todos (...) hay una gran cantidad de actividades musicales que pueden ser realizadas por personas que no tuvieron un adiestramiento musical convencional (...) con frecuencia olvidamos que los artistas de cualquier tipo (hasta los profesionales más avanzados) deben empezar con la experimentación de las ideas y los materiales. No trabajan según “reglas”: trabajan por imaginación

y experimentación, moldeando sus materiales para adecuarlos a las ideas que imaginaron (Espinosa citando a Schafer, 2011, p. 100).

El método de Schafer transita el camino abductivo, estimulador, informal, abierto, que genera espacios y situaciones para la reflexión y el posterior aprendizaje. Su camino es el de la conversación, el diálogo, la pregunta-respuesta rápida, casual y hasta anecdótica para generar una retroalimentación con el alumno y, desde allí, pasar a la deducción y a la demostración de lo que se quiere enseñar. Pero su propósito es enseñar en un sentido diferente: “no le importa tanto el concepto clave como el pensar sobre el pensar, el mover rincones ocultos de la mente, el transitar más que el llegar” (Espinosa, 2011, p. 102).

Algo similar y casi simultáneo ocurrió con la revolución de la psicología cognitiva dando su aportación a la educación en general al profundizar en principios y ordenamientos psicopedagógicos. La nueva pedagogía musical surgida en los años sesenta del siglo pasado, se ocupó más del sonido y de sus soportes o de las herramientas aportadas a la construcción de nuevos lenguajes que del discurso musical configurado sobre la base de “consignas en las que el interés se centra en el aprendizaje de la tradición occidental y en la transmisión e interpretación unívoca” (Espinosa, 2011, p. 103).

2.1.2 El análisis y la interpretación musical.

La propuesta metodológica de enseñanza de la música en un contexto interdisciplinario también orientó el análisis de los datos recogidos. A lo largo de la investigación surgió el interés por integrar las herramientas de la investigación sociológica al análisis del producto musical. Se consultaron las aportaciones teóricas y metodológicas de la antropología posmoderna y de los etnomusicólogos para dar reorientación al trabajo de campo es una de las aportaciones de una de nuestros referentes más valorados hoy en día. El trabajo más representativo es el libro *Songs in their Heads: Music and Its Meaning in Children's Lives* (Campbell, 1998) donde se encuentran guías de reflexión. La concepción interpretativa en el texto de Campbell (1998), tiene como referente *La interpretación de las culturas* de Geertz (1987) así como su revisión del concepto de cultura. Es aquí con esta investigadora en donde se retoma una reflexión sobre temas como diversidad

musical, mundo simbólico (alejándose de los trabajos cuyo análisis es puramente estructural). Sin embargo, su tendencia privilegia el transmitir una herencia y tradición de las músicas del mundo en el aula. Se rescataría de ella que no se limita a recuperar y transmitir un producto musical, sino que también se pregunta cómo se produjo esa música, quién la hizo, para quién y cómo. Es en este último cuestionamiento en donde entran sus reflexiones sobre los procesos de aprendizaje involucrados en las músicas del mundo y cómo difieren éstos de la música occidental académica.

Un enfoque de la investigación en educación musical de carácter holístico es el de Elliot (2011). Este investigador entiende la música como un arte de improvisación, y cuando sea posible también de composición y dirección.⁷ Los sujetos configuran su identidad mediante las acciones que se producen en un contexto lleno de significado. Por ende, la música está plena de significados y colores que deben entenderse también con relación a los contextos culturales específicos (Ibarretxe, 2011, p. 143). Se opone a las tendencias universalistas y formalistas de Susan Langer y Leonard B. Meyer.⁸ Este último, reconocido por su análisis en donde se comprenden las obras musicales a partir de fórmulas melódicas universalmente aplicables y de carácter esencialmente estructural sin interpretación de ningún significado de por medio.

Los estudios en el campo musical tienen una tendencia en esencia a partir del análisis estructural. Elliot lo reconoce y por eso apuesta a que el *producto musical*⁹ es *multidimensional*, puesto que reta las facultades de conciencia en muchos niveles. Además, los actos de escuchar música “conllevan complejos procesos cognitivos vinculados con creencias socioculturales” (Ibarretxe, 2011, p.144). Esta postura trasciende más allá del enfoque cognoscitivista pues no deja de lado el valor del contexto sociocultural del individuo susceptible de ser creador

⁷ El modelo de este investigador nos interesa ya que, en el proyecto de escuela de tiempo completo, los alumnos espontáneamente improvisaron y compusieron. No sólo eso, también fueron espontáneos los roles de dirección musical.

⁸ Elliot no está en contra del uso del análisis musical estructural sino más bien que sea esta la única herramienta para la investigación. Por tal motivo, se descarta para el presente trabajo algunas de las propuestas de análisis estructural melódico, rítmico, armónico y formal.

⁹ El autor usa el concepto *producto musical* en lugar de obra.

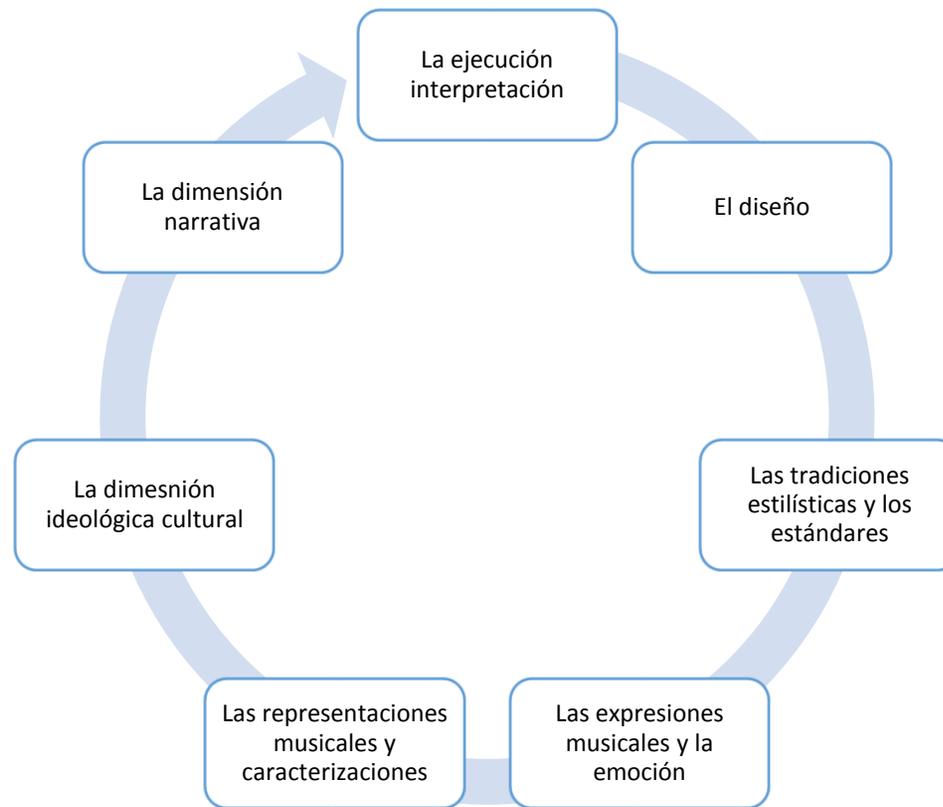
musical. En sí, Elliot establece una red de múltiples dimensiones de significación interconectadas: afectiva, interpretativa, estructural, expresiva, representativa, social, ideológica y personal (Elliot, 2011).

Este autor no separa una habilidad para escuchar y otra para crear. Ibarretxe (2011) nos dice que ambas son los dos lados de una moneda ya que los conocimientos que se requieren para una escucha efectiva son los mismos que se necesitan para ejecutar, improvisar, componer, arreglar y dirigir¹⁰. Al margen de estas perspectivas sobre el producto musical, Elliot discurre también sobre las aportaciones de las tareas del hacer y escuchar música a la autoestima (Ibarretxe, 2011).

De gran importancia también son sus posturas sobre el multiculturalismo y la observación de la diversidad de ejecutantes (entre ellos los alumnos de distintas comunidades) porque nos ayudan, dice Elliot (2011), a “orientar a los estudiantes hacia un examen crítico de temas tales como el rol del intérprete, las funciones de la música o las cuestiones de género (...)” (Ibarretxe, 2011, p. 146). Sobre el acercamiento al multiculturalismo, Elliot (2011) propone una “guía” sobre siete dimensiones (ver figura 2-1):

¹⁰ Funciones que ejercieron los estudiantes durante el proyecto de Escuela de Tiempo Completo.

Figura 2 1 Los siete métodos de Elliot para el análisis (2011)



Nota: Elaboración propia

Las siete dimensiones representan un punto de inflexión entre los paradigmas eminentemente estructurales¹¹ del análisis musicológico. En la ejecución-interpretación, Elliot establece que los oyentes no sólo esperan una reproducción de sonidos, sino que hay una interpretación. Además de los mensajes y significados que puede incluir una interpretación, el oyente también sigue la música estructuralmente y a esto Elliot le llama *diseño*. En los aprendizajes socialmente construidos el oyente sigue una arquitectura musical y lo hace en parámetros sintácticos y no sintácticos. En los primeros parámetros están considerados la melodía, armonía y ritmo; en los segundos, el timbre, textura, tempo, articulación y dinámicas. Sin duda un aspecto de importancia y que se puede recuperar de esta perspectiva teórica de Elliot, es la integración en sus parámetros de ámbitos que usualmente los músicos consideran “formales”¹² o también llamados “no musicales.” Es de resaltar los aspectos auditivos de una obra musical vinculados a una tradición histórica de práctica musical y que Elliot (2011) llama las tradiciones estilísticas y los estándares.

¹¹ Como estructurales en el campo musical se refiere a los elementos del análisis de obra musical tradicional como: armonía, melodía, ritmo, forma, etc.

¹² Ibarretxe (2011) los llama *intra-musicales*.

Figura 2 2 Instrumentos de la banda de guerra de la telesecundaria



Los instrumentos de la banda de guerra. La agrupación tiene una fuerte tradición en la escuela y en la zona. Archivo personal.

En ocasiones, como educadores musicales creemos que, si las expresiones musicales no se han enseñado, éstas no se presentan en el aula. Elliot (2011) ha integrado dentro de sus parámetros a las expresiones musicales de la emoción, y propone no limitarse a un análisis formal de los motivos del material melódico sino también integrar lo relativo a la expresión de la emoción.

A la par de los procesos cognitivos, se podría pensar que, si no se ven, éstos no existen. No sólo eso, la demostración de su presencia podría criticarse como una interpretación en sumo subjetiva. Se apuesta a que en la enseñanza musical debe concientizarse y sensibilizarse al alumno sobre este punto del trabajo musical Elliot (2011).

Tomando en cuenta las herramientas teóricas propuestas por Elliot, en esta investigación el análisis se enfoca no sólo al estudio de fórmulas rítmicas, motivos melódicos o estructuras de periodos o frase. Desde una perspectiva más holística, también se considera la dimensión ideológica cultural en donde, desde luego, se

encuentran considerados los conocimientos, creencias específicas del estudiante de la telesecundaria, como oyente y creador.

Dentro de los rubros (y potenciales categorías teóricas) ya mencionados, Elliot integra a la dimensión *narrativa*. En ella tienen cabida todas las posibilidades que el oyente y el ejecutante tienen en lo relacionado con la narración emocional, pictórica o literaria¹³.

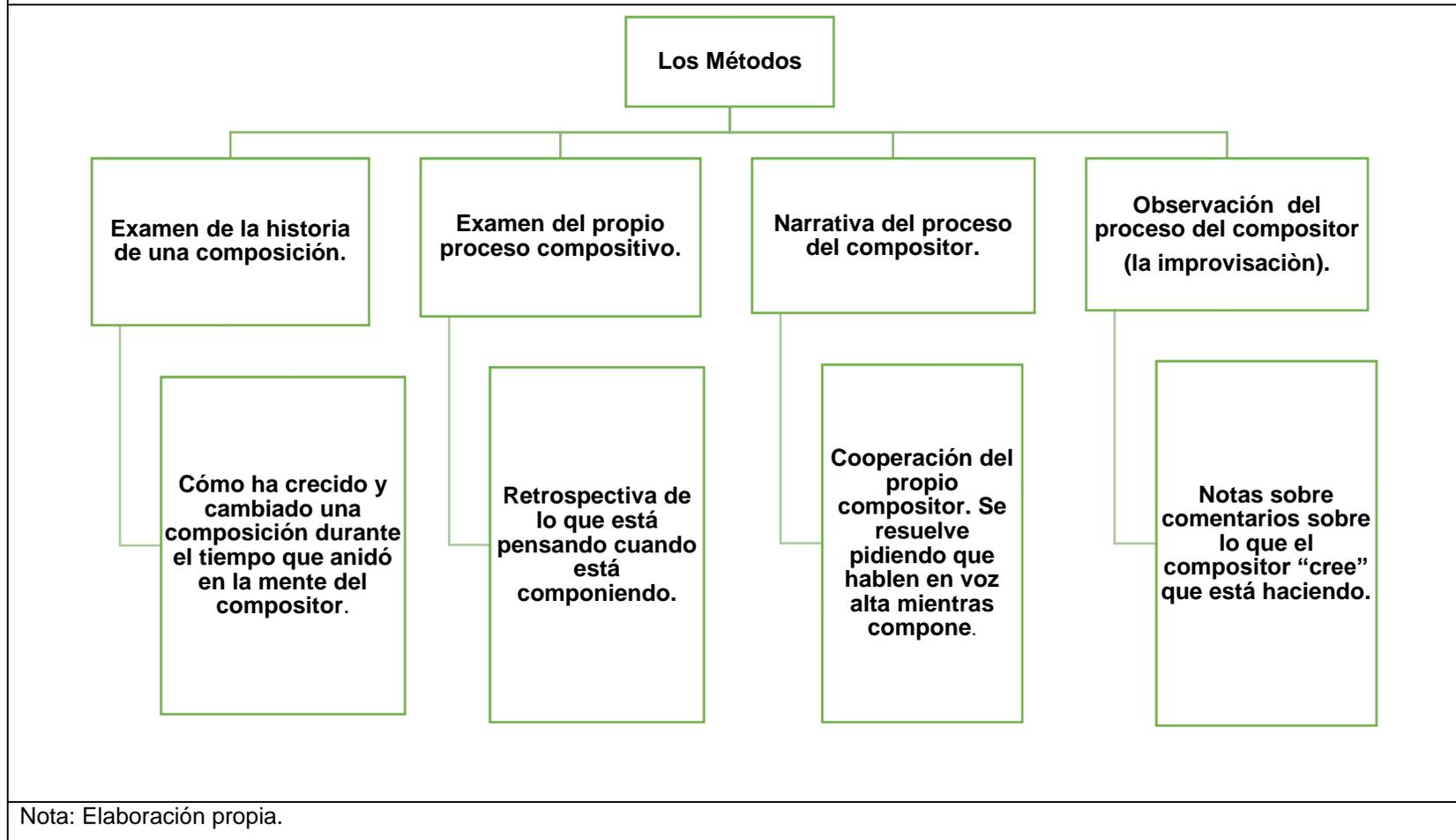
La anterior no es la única propuesta de análisis de carácter interdisciplinario que se ha aplicado a este estudio. En este estudio sobre la improvisación musical escolar, también se ha completado el enfoque teórico del paradigma de la psicología cognitiva de Sloboda (2012). Este autor ha utilizado métodos como los biográficos y los estudios de caso y el acercamiento a los contextos naturales. Sloboda hace una importante aportación a las investigaciones no sólo musicológicas sino también etnomusicológicas. Él identifica que “existe un gran cuerpo de literatura sobre las composiciones musicales que resultan especialmente de nuestra cultura artística, pero la gran mayoría hace referencia al producto de la composición y no al proceso” (Sloboda, 2012, p. 151). Esta perspectiva de análisis cambia el paradigma aún en los trabajos sobre lo que conocemos como música académica. Los análisis críticos¹⁴ “que hacen más referencia a las relaciones musicales evidentes en el trabajo final que a los de la historia psicológica paso a paso de la génesis de un tema o pasaje” (Sloboda, 2012, p. 151). Asimismo, hace un importante señalamiento: “La composición es el menos estudiado y menos comprendido de todos los procesos musicales, y que no hay literatura psicológica suficiente para revisar” (Sloboda, 2012, p. 153). Una declaración así, nos invita a la reflexión de que si tomamos en cuenta que la composición ha sido poco estudiada como proceso en los monumentos musicales¹⁵, lo es más en el análisis de las creaciones sonoras de los niños de la telesecundaria 111. Para este fin, propongo un análisis de la composición e improvisación con base en los cuatro métodos de Sloboda (2012) (ver figura 2-3).

¹³ Los productos de los alumnos de la telesecundaria “Diego Rivera” emanaron de la producción de guiones literarios.

¹⁴ *Criticism* en inglés se refiere al análisis musical de carácter formal o estructural.

¹⁵ Como ha llamado C. Small a las obras maestras de la música occidental.

Figura 2 3 Métodos de Sloboda para el análisis de un proceso de composición



Las concepciones teóricas-metodológicas anteriores apuntan hacia una visión más ontológica del fenómeno musical. Como bien se ha citado anteriormente, se sabe que nuestra experiencia perceptual de la música no es simplemente el registro sensorial de eventos musicales aislados. No percibimos los sonidos musicales como unidades aisladas o desconectadas, sino integrados a patrones. También se sabe que los elementos sonoros son escuchados en contexto y comprendidos en tanto a sus funciones dentro del mismo (Díaz citando a Krumhansl, 2011).

En su diferenciación dicotómica entre el hacer y el escuchar están los productos de la improvisación como elemento vinculador entre estas importantes tareas. Elliot (2011) le confiere a este recurso una función como objeto cultural unificador que sirve para definir sentidos comunitarios y de auto identificación con un determinado grupo social. Fue la observación de diversas culturas, así como el análisis de su propia narrativa¹⁶ lo que le permitió a Elliot (2011) concluir que “todo el mundo puede hacer música: cualquier tipo de música” (p. 145). Es decir, hacer música y más aún improvisarla: sustento de la propuesta metodológica de intervención del presente estudio.

Por otro lado, está el llamado *multiculturalismo dinámico* (Elliot, 1989). En esta postura, además de acercarse a diversos repertorios y estudiar e incluir muchas músicas, también se utilizan los *conceptos musicales* de las mismas. Elliot señala que los educadores musicales de occidente, al apropiarse o abordar repertorios de otros contextos, lo hacen a través de su concepción occidental en forma casi automatizada (Ibarretxe, 2011). La reflexión toma relevancia cuando nos acercamos a comunidades como a la telesecundaria No. 111 en donde como educadores (o especialistas) confrontamos que nuestra postura puede ser academicista pero la de los alumnos no. Sus prácticas distan mucho de ser *academicistas* o al menos no tan occidentalizadas como las del profesor.¹⁷ El multiculturalismo y la observación de la diversidad de ejecutantes (entre ellos los

¹⁶ El origen irlandés de su familia en donde él creció en Toronto le permitió apropiarse de sus primeras experiencias musicales.

¹⁷ Es una muestra de que los alumnos y los programas pueden tener una tendencia hacia la creatividad, pero el mediador no, es decir, el profesor.

alumnos de distintas comunidades) nos ayudan, dice Elliot (2011), a “orientar a los estudiantes hacia un examen crítico de temas tales como el rol del intérprete, las funciones de la música o las cuestiones de género” (Ibarretxe, 2011, p. 146).

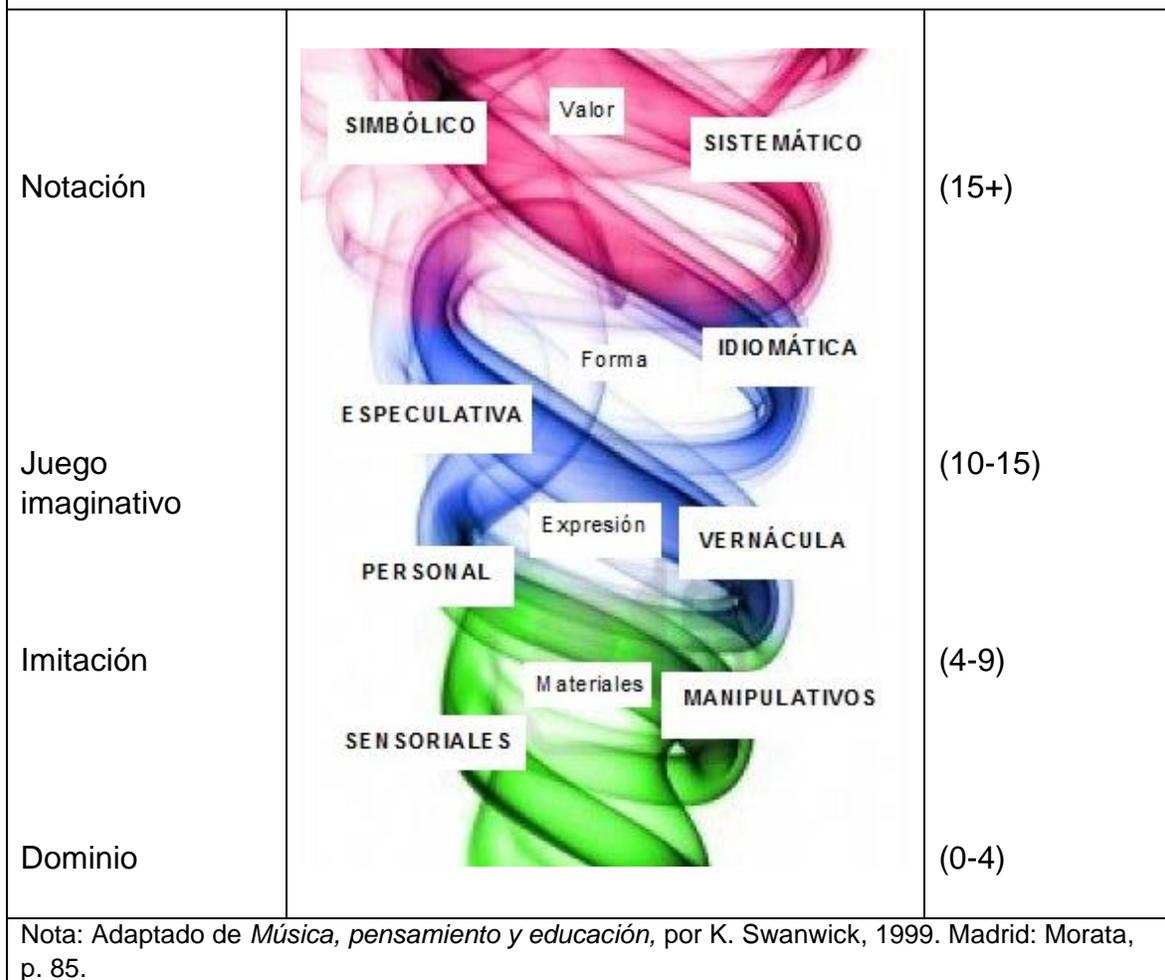
Para abordar la investigación y la producción de conocimiento a la realidad de las escuelas (Hentschke y Teixeira dos Santos, 2011), se consideró pertinente integrar las aportaciones de Swanwick (2000, 2006). Su postura es estrictamente estructuralista en relación con la experiencia y el desarrollo musical. Sin embargo, Swanwick (2000) afirma que su teoría se apoyó en datos empíricos¹⁸. Investigación realizada conjuntamente con Tillman (1986) en las escuelas de Londres. Basada en la teoría sobre la naturaleza de la experiencia musical, fue la base para el *modelo de desarrollo musical* Swanwick y Tillman (1986).

El presente estudio es una investigación cualitativa que no pretende marcar fases rígidas, ya que partió de una serie de fenómenos que se presentaron en una población particular y en un escenario específico. Sin embargo, se consideró que podría ser de sumo interés cotejar la *espiral del desarrollo musical* (ver figura 2-4) con las observaciones de las prácticas de improvisación de los alumnos de Tequexquináhuac. En forma general, se muestran en los modos del desarrollo musical en los niños (ver Anexos, tabla A1).

Respecto al desarrollo musical, Swanwick concluye que se puede observar que éste se produce en cierta secuencia. Sus datos mostraron que había cambios sustanciales, pero no en lo que podríamos llamar un “esquema uniforme”. Swanwick sospecha que “si el ambiente que rodea al niño es enriquecedor, la secuencia evolucionará más rápidamente; por lo contrario, en un entorno empobrecedor, el desarrollo será mínimo o quedará paralizado” (Swanwick, 2000, p. 90).

¹⁸ Junto con Tillman publicó los resultados de una investigación realizada a 745 composiciones de 48 niños pertenecientes a diferentes grupos étnicos y culturales de las escuelas de Londres.

Figura 2 4 La espiral del desarrollo musical (Swanwick y Tillman, 1986)



2.1.3 La perspectiva etnomusicológica.

La perspectiva etnomusicológica hoy en día puede aportar mucho a estudios sobre la educación musical, ya que no sólo es una práctica que recopila información sonora para su posterior análisis, sino que también, desde el nuevo enfoque de esta disciplina a partir de los años setenta, hay una constante preocupación por el contexto.

Es importante reconocer todos los elementos que rodean el fenómeno musical. En especial destaca la identidad en el sujeto, el uso que se le da a la música como agente de socialización y la interacción que puede tener este lenguaje en relación con la apropiación de otros saberes como en la intervención didáctica interdisciplinaria del proyecto PCIAMyMT. En este estudio, el enfoque

etnomusicológico fue más allá de aquellas corrientes de análisis estrictamente estructurales.

Según el Diccionario Harvard (2000), “La etnomusicología es un enfoque para el estudio de cualquier música (tradición musical) no sólo en términos de sí misma, sino también en relación con su contexto cultural”. Los estudios etnomusicológicos tienen dos aplicaciones extensas en el objeto de estudio. La primera, concibe el estudio etnomusicológico como el estudio de toda la música que se encuentra fuera de la tradición artística europea, y en cierta forma, la presente investigación parte del supuesto de que la música de los niños está al margen de nuestra comprensión como educadores. La segunda, es el estudio de todas las variedades de música que se encuentran en una localidad, como lo es en la población de la telesecundaria Diego Rivera.

El presente estudio se apoyará en una teoría que reconoce los rasgos culturales generadores de diversas formas de expresión musical (Merriam, 1964). Así como también subrayará los tres niveles del estudio etnomusicológico, como son: (1) la conceptualización de la música, (2) el comportamiento en relación con la música y (3) el producto sonoro musical al enfatizar el proceso sobre la forma y estructura (Fraga, 2005).

La etnomusicología aporta un modelo para la investigación de la música en la escuela establece puntos de acercamiento con la etnografía educativa (Bresler, 1985). En cuanto a la investigación del aprendizaje y la enseñanza de la música tradicional en diversas culturas para su aplicación en contextos modernos, destacan los trabajos de Garrison (1985) acerca de instrucción musical en Cabo Verde.

2.1.4 Análisis del acto de la interpretación (improvisación).

No todas las corrientes etnomusicológicas estudian la improvisación, o mejor dicho la creación musical en el transcurso de la interpretación. Durante mucho tiempo, la improvisación ha sido un arte relegado.¹⁹ Los musicólogos tradicionales se concentraron en la obra terminada y raramente se ocuparon de los procedimientos que se llevaron a cabo para llegar al producto final (Nettl, 2004).

¹⁹ A excepción de Ernst Ferand (1887- 1972) único investigador de la música occidental que se dedicó al estudio de la música improvisada y la improvisación.

El arte de la improvisación de los actores que forman parte de la escuela: alumno y profesor,²⁰ difiere al que usualmente el discurso occidental tradicional promovió. En todo caso, en el marco de la presente investigación, tiene más importancia la improvisación como medio para afrontar situaciones emergentes, como les llama Nettl (2004).

En este estudio se parte de la perspectiva etnomusicológica de Nettl de la oralidad infantil sonora como parte sustancial del contexto de la investigación y no sólo se pondera el recurso del estudio de los documentos oficiales y curriculares. En este sentido, recuperaremos la propuesta de Lord (1965), quien, al realizar estudios sobre la estructura y métodos de la improvisación en la poesía eslava del sur, presupone una estrecha relación entre la transmisión oral y la improvisación.

A partir de lo anterior, recuperaremos la noción de tradición oral y particularmente, la que se lleva a cabo en los contextos escolares. Para Harwood (2004), es a partir de la tradición oral como se adquiere el *corpus* de conocimiento infantil. El descubrimiento de los trabajos de esta autora me permitió conocer la importante colección de escritos que se han realizado sobre improvisación infantil en los países de habla inglesa y textos de los que nos apoyaremos para fortalecer los procedimientos metodológicos de la presente investigación. Por otra parte, la existencia de esta importante tradición en la investigación sobre el tema de la improvisación infantil escolar o extraescolar, no es un argumento para calificar de *investigación ingenua*²¹ el presente trabajo. El valor de una investigación etnográfica y etnomusicológica no radica sólo en las implicaciones estrictamente musicales sobre la improvisación, sino en las significaciones que hacen los sujetos en torno a “su” acto de componer en el transcurso de la interpretación.

²⁰ En el caso del proyecto, el especialista de música que realizó acompañamiento docente al profesor de la telesecundaria.

²¹ Término para referirse a una investigación con resultados ya presentados en otras investigaciones.

3. Metodología

3.1 Metodología Aplicada a la Intervención

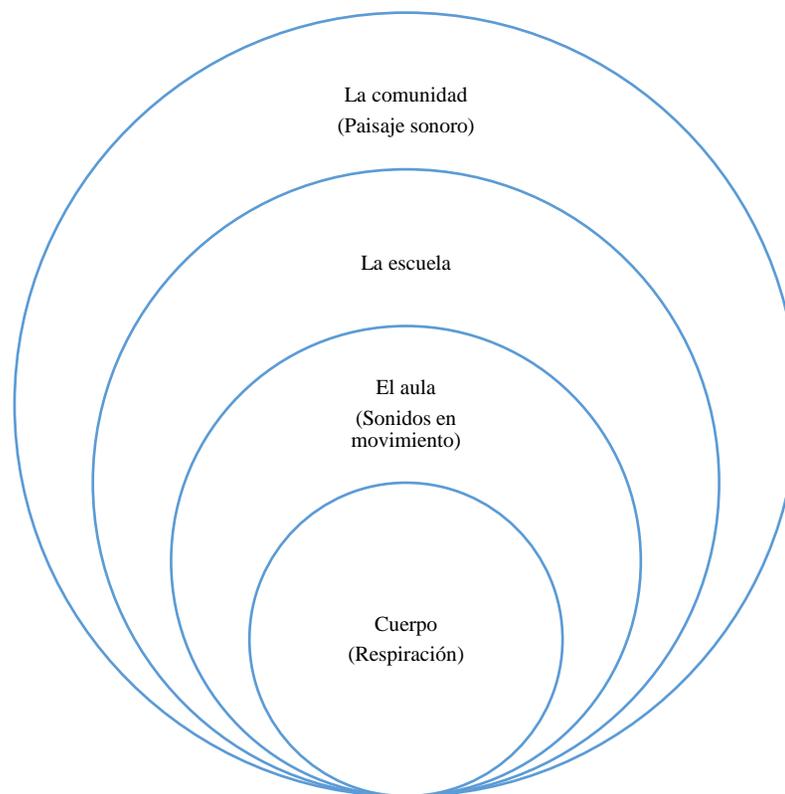
3.1.1 La intervención didáctica musical en un proyecto interdisciplinario.

El objetivo de esta investigación fue observar y describir procesos de improvisación a partir de una propuesta de intervención que favoreció dichos procesos de creatividad musical de los alumnos de primer grado de la telesecundaria 111 en el proyecto de Tiempo Completo durante y después del proceso de acompañamiento.

El proyecto PETCPIAMyM apostó por suscitar experiencias interdisciplinarias en el proceso de acompañamiento docente. Por otra parte, se implementó una propuesta de enseñanza que permitiera recuperar los intereses de los alumnos, así como también potencializar su capacidad creadora a través de la exploración. Este escenario exigió proponer y adaptar propuestas metodológicas de la enseñanza musical. Se tomó como punto de partida las orientaciones de estos enfoques para desarrollar nuevas actividades. Por ejemplo, la escucha atenta que abarcó los sonidos de la naturaleza, así como los sonidos del pasado y el presente de una comunidad que enfrenta problemas como la contaminación y el deterioro del ambiente. La experiencia sonora no sólo se enfocó en el entorno, sino que también permitió el reconocimiento del alumno de sí mismo.

Inicialmente, el punto de partida no fue la música sino el sonido. Uno de los objetivos de la teoría de educación de Schafer (1991) es la identificación de sonidos en movimiento y en forma estática. El primer paso fue la escucha atenta a la respiración, para posteriormente dirigir la audición al paisaje sonoro de Tequexquináhuac (ver figura 3-1). A través de la escucha atenta, el estudiante desarrolla su sensibilidad y percepción sonora de los sonidos de su medio ambiente. La percepción sonora fue primordial en esta etapa, pues se favorecieron los procesos creativos a través de prácticas de reproducción de sonidos cotidianos y mediante la manipulación de objetos sonoros.

Figura 3 1 De la audición del cuerpo hacia la audición del paisaje sonoro



Nota: elaboración propia.

Los paisajes sonoros parten del reconocimiento de las peculiaridades acústicas de los diferentes entornos. Junto con las actividades iniciales de sensibilización, especialistas, profesores y alumnos redescubrimos las diferencias entre el ambiente sonoro fuera y adentro de la telesecundaria.

La propuesta se implementó desde las actividades de la ecología sonora. A los alumnos se les pidió que elaboraran objetos e instrumentos para que exploraron sus posibilidades sonoras reproduciendo el sonido del medio ambiente. La fuente de inspiración para la actividad de reproducción de sonidos fue la laudería popular, para lo cual se recurrió a los siguientes textos: *Con la música en las manos* (Fernández, 2008), *Great Folk instruments* (Waring, 1999), *Making Gourd Musical Instruments* (Summit & Widess, 2002). Gracias al primer texto permitió conectar el tema de la sustentabilidad con la elaboración de instrumentos con los materiales de reciclaje que se tenían a la mano en el entorno de la escuela. El segundo texto, sirvió para integrar recursos e instrumentos que se complementaran con los que los estudiantes elaboraron. También construyeron instrumentos que completaron las cuatro familias de la organología, a partir de una propuesta de música etnográfica en la que se pueden hacer sonidos empleando materiales naturales como el guaje: idiófonos, membranófonos, aerófonos y cordófonos. Tomando en cuenta las limitaciones que pueden presentarse en el aula, la laudería popular ofrece la posibilidad de crear instrumentos alternativos con la misma sonoridad de los convencionales.

En el marco de esta intervención interdisciplinaria de exploración y desarrollo de creatividad artística del PETCPIAMyM, surgió la iniciativa de la creación de textos literarios a través de la copla.²² En la segunda fase del proyecto, los especialistas de danza, música y teatro propusieron que las coplas creadas por los estudiantes fueran “musicalizadas”. La tarea de “musicalizar” pudo haber sido interpretada como acompañar la copla con sonidos corporales o con objetos. Sin embargo, los estudiantes eligieron realizar esa labor por medio de la expresión vocal.

²² Forma poética caracterizada por su lenguaje metafórico y, sobre todo, por su métrica periódica.

En la secuencia didáctica se sugería a los profesores un procedimiento de musicalización de la copla. Se les propuso identificar y ejecutar el acento métrico tanto en la lectura del texto como en su musicalización. El objetivo era que la lectura de la copla se transformara en una ejecución rítmica con texto y que se integraran otros elementos musicales a criterio de los estudiantes.

La interpretación musical de los textos literarios no sólo se manifestó a través de cantos bien resueltos en el ámbito rítmico–melódico, también en una forma de expresión juvenil peculiar, el *rap*. En este género se transgreden los elementos de la música occidental como la periodicidad regular del compás y el orden tonal. El *rap* no se canta, se dice o se recita como *canto llano* o *gregoriano*. Shusterman (2002) utiliza la analogía entre el rap y el canto llano e identifica que ambos tienen como punto de partida el texto. De igual forma tienen carácter recitativo y ausencia de instrumentos musicales.

Las estudiantes de segundo grado fueron las encargadas de musicalizar (sonorizar) el *performance*²³ con un ensamble de percusiones cuya dotación instrumental estaba compuesta por dos tambores *djembe*, idiófonos como las *tablillas de San Lázaro*²⁴ y una *batería* hecha con botes. En algunos momentos, uno de los tambores *djembe* contaba con dos ejecutantes, una estudiante frente a la otra. En las exploraciones, el número de integrantes variaba de cinco a ocho. El resultado sonoro de ese ensamble fue un ritmo siempre continuo en donde los diferentes instrumentos se conjuntaban en forma complementaria. Desde este momento, la improvisación fue un estilo de interpretación propuesto por las estudiantes.

El modelo de creación musical se iba perfilando hacia la dinámica que la metodología de la exploración del movimiento y el guion elaborado a partir de los mitos exigían.²⁵ Para este fin, los estilos de creación musical de los alumnos se

²³ Los especialistas decidimos canalizar la indagación artística de los estudiantes hacia la creación de una instalación-performance.

²⁴ Instrumento idiófono antecesor de las castañuelas. Dicho instrumento se elaboró con tablas de granadillo para diapasón de guitarra.

²⁵ En el desarrollo del proyecto, los especialistas propusimos ayudarnos de los mitos y leyendas sobre los animales de la región a fin de guiar la producción escénica.

desarrollaron en forma natural hacia la improvisación rítmica y los lenguajes de la música contemporánea; particularmente, hacia la exploración del sonido.

El acercamiento al sonido partió de la concientización de su presencia en el entorno hacia la exploración de las posibilidades expresivas del mismo. Por ejemplo, Swanwick (1991) reconoce en el acercamiento hacia el mundo sonoro una manifestación más de la teoría musical centrada en los niños y adolescentes: “en las clases generales de música, al menos al principio, los alumnos deben explorar el sonido y sus posibilidades expresivas en lugar de iniciarlos en las destrezas y en las prácticas estilísticas de lenguajes musicales específicos” (p. 21).

Al concluir el proyecto *Basura-reciclaje*, se llevaron a cabo talleres de cada disciplina cuyo objetivo fue brindar elementos, herramientas y distintas técnicas para que los profesores pudieran trabajar las diferentes disciplinas con sus alumnos sin ser especialistas, y así tener algunas ideas para aplicarlas en la siguiente fase del proyecto. En dichos talleres, se partió de modelos de enseñanza de las artes que permitieran el aprendizaje de profesores no especialistas.

En el diseño del taller de música también se tomó como punto de partida la propuesta de trabajo sobre la ecología sonora Schafer (1992, 2005). Al iniciar la sesión se les preguntó a los profesores asistentes al taller ¿Cuál fue el primer sonido que escucharon al despertarse? ¿Soñaron sonidos? ¿Cuál fue el último sonido que escucharon antes de irse a dormir? ¿Cuál fue el sonido más fuerte que escucharon hoy? ¿Cuál fue el sonido más hermoso que escucharon el día de hoy? Más adelante, se implementaron actividades dirigidas a desarrollar la atención a los sonidos comunes e imaginaron un escenario en donde el único canal de percepción era el oído. Por ejemplo, al inicio de la sesión se le pidió a cada uno de los profesores que entregaran sus llaves para posteriormente reconocerlas con los ojos vendados por su sonoridad. Por otra parte, se sugirió que los docentes realizaran un diario sonoro y un ayuno de sonidos.

Dentro del mismo contexto del concepto de la ecología sonora, se invitó a los profesores a explorar su entorno en tres niveles de conocimiento sonoro: a) los sonidos del medio ambiente, b) los sonidos de tu cuerpo, c) sonidos en movimiento.

Al concluir estas etapas de exploración de paisaje sonoro de la escuela, se solicitó a los docentes que realizaran un mapa sonoro de la telesecundaria.

A los docentes se les presentó una actividad del texto *Hacia una educación sonora* (Schafer, 1992) que consistió en relacionar sonidos con imágenes. Se mostraron láminas con triángulos, círculos, cuadrados, etc., para que los profesores las relacionaran con sonidos. Una vez que los profesores observaron cada una de las láminas, asignaron un sonido para cada símbolo con los objetos que se encontraban en una mesa. Posteriormente, los profesores crearon una composición breve a la que se le integraron instrumentos y objetos sonoros (ver figura 3-2). Una vez hecho lo anterior, los profesores realizaron un registro gráfico (partitura) de su composición con los símbolos analógicos que se tomaron de la actividad de ecología sonora Schafer (1992).

Al cierre de la sesión se incorporó una actividad en donde se invitaba a los docentes a reflexionar sobre el modo en que la música formaba parte en sus vidas. En este sentido, se les pidió que elaboraran una ficha de un mapa personal musical (Giráldez, 2010) que incluyera un compendio de sus canciones, valoraciones y los elementos afectivos asociados a la música de su elección. Esta última actividad se realizó con la finalidad de que el profesor la implementara en algún momento en su curso regular para indagar las principales referencias musicales de sus estudiantes.

Figura 3 2 Taller de música para profesores



Nota: Profesores realizando una composición con símbolos musicales alternativos. Archivo personal.

En esta etapa del proceso fue muy importante la presentación de los estudiantes en el Centro Cultural Mexiquense Bicentenario,²⁶ pues para enriquecerla sugerí el xilófono como otro instrumento del ensamble de percusiones de las estudiantes de segundo grado (ver figura 3-3). Posteriormente, el profesor de primer grado mostró interés en la construcción de xilófonos para su aula, por lo que a petición de él, se construyeron tres instrumentos como recurso para el aula.²⁷ El profesor reconoció en el xilófono una herramienta idónea de trabajo para la exploración musical de los alumnos.

²⁶ Aun cuando el objetivo del proyecto de intervención fue que los niños vivieran el proceso y exploraran distintas posibilidades de expresión artística, sin importar las “presentaciones” o “montajes” escolares, se aceptó la solicitud del director del plantel para apoyar en una presentación de los niños. El motivo fue un evento conmemorativo del 45 aniversario de la telesecundaria. La presentación tuvo lugar en el Centro Cultural Bicentenario el 14 de febrero de 2013 (Rivera, 2014).

²⁷ Durante el desarrollo de la intervención se contó con dos xilófonos más. El del especialista y uno construido para la pedagoga y maestrante que documentó el proceso de acompañamiento al profesor Omar.

Figura 3 3 Ensamble de percusiones



Nota: Integración del xilófono al ensamble de percusiones. Archivo personal.

La inclusión de este instrumento permitió la inserción de una metodología de la enseñanza musical que se basara en la improvisación y recuperación del rol del alumno como creador nato (Paynter, 2010).

En el proceso de construcción de los xilófonos (ver figura 3-4), una de las tareas de mayor complejidad fue la de cortar y afinar las placas de madera de granadillo.²⁸ Se aprovechó esta madera, que se usa en la construcción de guitarras como en las partes del diapasón y el puente. Al adquirir estos materiales, el trabajo consistió en cortar el largo de cada tablilla e ir gradualmente revisando la afinación hasta obtener una secuencia tonal (escala diatónica) de una octava y dos tonos más hasta la mediente²⁹.

En primera instancia, parecería que la parte más importante en la construcción de este instrumento, sería la afinación de las placas. Sin embargo, construir el mueble que serviría de soporte a las placas también era una tarea cardinal, ya que de ello dependía la resonancia del xilófono.

²⁸ El granadillo es una madera fina de rica sonoridad, pero muy dura para cortar y dar la forma deseada.

²⁹ De una escala de *do* a *do*, se agregan dos grados más. Es decir, hasta el tono *mi*.

Debido al riesgo que implicaba para los estudiantes tareas como cortar y perforar la madera, se les asignaron las siguientes labores:

- Medir y trazar áreas y espacios en la madera. Posteriormente, se apoyó a los alumnos para cortar y perforar.
- Ensamblar y atornillar con pijas las piezas del *mueble – soporte* del xilófono.
- Ensamblar la base del teclado con la suficiente firmeza para sostener las placas y permitir que vibren los tonos.
- Pulir, lijar y barnizar el instrumento una vez terminado.

Figura 3 4 Secuencia de la elaboración de los xilófonos de la escuela



Nota: Medición y afinación de las placas.
Archivo personal.



Nota: Los alumnos realizando las medidas de proporción para la colocación de las placas en bastidor. Archivo personal.



Nota: El profesor Omar perforando la base. Archivo personal.



Nota: Medición de la base de las placas.
Archivo Profesor Omar.



Nota: Ensamblaje de la base del instrumento.
Archivo personal.



Nota: Los alumnos colocando las pijas para columnas. Archivo personal.



Nota: Colocación de pijas y taquetes (columnas) en el bastidor (lateral). Archivo personal.



Nota: Una de las columnas que sostienen la serie de placas. Archivo personal.



Nota: La base del instrumento terminada. Archivo personal.



Nota: Los alumnos lijaron y barnizaron la base. Archivo profesor Omar.



Nota: Los alumnos puliendo las placas. Archivo profesor Omar Pérez González.



Nota: Montaje de las placas los xilófonos. Archivo Alberto Nájera Mata.

A partir de la educación sonora (Schafer, 1992), se orientó a los alumnos hacia la composición mediante el uso de graffías no convencionales como cuadrados, triángulos, espirales, puntos, etc. La tarea fue, en primera instancia, asignar un sonido característico a cada lámina, y posteriormente desarrollar una secuencia que se convertiría en una composición propia. La actividad dio un giro al contar con la intervención de la especialista de danza, quien agregó a esta actividad su propuesta de elaborar frases de movimiento como parte de una alfabetización dancística.

3.2 Metodología Aplicada a partir de los Resultados de la Intervención

3.2.1 La investigación cualitativa.

La propuesta para resolver los objetivos de investigación fue la investigación cualitativa, que consiste en describir fenómenos en su medio natural y entender su sentido e interpretarlos. Sobre todo, entender el sentido e interpretar a partir de las significaciones que las personas dan a lo que viven (Flick 2007).

En los últimos treinta años ha habido creciente interés en el uso del paradigma cualitativo en la investigación sociológica de la investigación (Bresler y Stake, 1992). La investigación cualitativa se apoya en una mirada constructivista del mundo. Es en cierto sentido, una forma holística de acercarse a la realidad, evitando caer en explicaciones apoyadas en reglas universales. Dicho de otra manera, “desgranar cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de riqueza” (Banks, 2010, p. 13).

La riqueza de la investigación cualitativa no consta de un sólo método, sino que se constituye por varios instrumentos de investigación y diferentes perspectivas teóricas que, a su vez, juntos conforman una metodología propia. En el caso del presente trabajo se han entrelazado técnicas de estudio derivadas de la etnografía, la etnomusicología y el análisis de la música como proceso. Para tal efecto, se dio particular importancia a las cualidades y el significado de las experiencias de improvisación musical en un aula de telesecundaria en el Estado de México.

Los métodos abiertos hacen justicia a la complejidad del objeto de estudio. Para Banks (2010) “los métodos y las teorías deben ser apropiadas para lo que se

estudia” (p.13). El objeto de estudio es el factor determinante para escoger un método (Flick, 2007). La investigación cualitativa no se basa en un concepto teórico y metodológico unificado. Por su parte, este autor piensa que los diversos enfoques teóricos y sus métodos caracterizan los debates y la práctica de la investigación, la variedad de enfoques deriva, dice en líneas evolutivas distintas en la historia de la investigación cualitativa, y éstas pueden darse en paralelo y parcialmente de manera secuencial (Flick, 2007).

En este sentido, en las primeras acciones metodológicas prevaleció el análisis de video. Posteriormente, la tarea se transformó en un análisis del texto resultante de lo observado en los videos. Finalmente, surgió la necesidad de transcribir algunas muestras de las improvisaciones de los alumnos. Al escuchar nuevamente esta música, fue como asomarse a una nueva ventana. Este nuevo método se completó una vez que terminó el análisis musical, recabando así nueva información. El análisis musical hizo posible conocer el procesamiento que realizaron los alumnos. Esta información hubiera sido imposible obtenerla con sólo observar los videos. Por otra parte, también se consideró que la sola observación de aspectos formales no permitiría comprender el sentido retórico y semiótico en la música (Kolb, 2006). En este sentido, en una última etapa, se redirigió la investigación hacia un análisis que desentrañara el mensaje de la música.

Se accedió a la experiencia, interacciones y documentos transcritos de las grabaciones en video desde un contexto natural. La investigación cualitativa toma en serio el contexto y los casos para entender un problema sometido a estudio. Como indica Flick (2007):

Los métodos cualitativos toman la comunicación del investigador con el campo y sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento, en lugar de excluirla lo más posible como una variable parcialmente responsable (p. 20).

La importancia de realizar los estudios en el escenario natural radica en que los objetos no se reducen a variables individuales, sino que se estudian en su complejidad y totalidad en su contexto cotidiano. Es decir, “los campos de estudio no son situaciones artificiales en el laboratorio, sino las pláticas e interacciones de

los sujetos en la vida cotidiana (...) situaciones y personas excepcionales” (Flick, 2007, p. 19).

La investigación cualitativa “se abstiene de establecer al principio un concepto claro de lo que se estudia y de formular hipótesis para someterlas a prueba.”³⁰ Por lo contrario, los conceptos (o las hipótesis si se utilizan) “se desarrollan y refinan en el proceso de investigación” (Banks, 2010, p. 13). Por lo tanto, a lo largo del proceso de este estudio, también hubo una modificación conceptual que se fue adaptando en la medida que me iba familiarizando con el proceso de análisis.

Es difícil establecer la separación entre investigador e investigado. El investigador participa en los eventos culturales, y es “como un animal suspendido en la red de significados que él mismo ha entretejido” (Geertz, 1973). El investigador es parte de la realidad que él estudia y su neutralidad es imposible, por lo tanto, su objetivo es encontrar significados (Bresler, 1995, citando a Peshkin, 1988).

En la etnografía, originalmente se examinaban culturas diferentes a la propia. Hoy en día cualquier escenario es proclive a ser estudiado. Sin embargo, el acercamiento a los procesos artísticos de los sujetos en la telesecundaria de Tequexquináhuac fue “una aproximación de un modo diferente, como si fuera excepcional y único” (Bresler, 1995, citando a Erickson, 1973).

En la investigación cualitativa los métodos se adaptan a la realidad a estudiar. En tal sentido, en el presente estudio se aplicaron métodos de la etnografía visual y la etnomusicología. Dicho en forma más específica, las técnicas utilizadas fueron la observación participante, el diario de campo, el análisis de video y el análisis musical de corte etnográfico. De hecho, actualmente los investigadores en educación artística usan más de un sólo método e instrumento (Bresler, 1995).

Por otra parte, en el presente estudio, al estar inmerso en otro proyecto contó con la perspectiva de otros especialistas. De tal manera, el estudio tuvo una de las condiciones que propone Bresler (1995) para la investigación interdisciplinaria: “la colaboración de otros investigadores de diferentes disciplinas y sus trabajos, para así realizar una verdadera triangulación” (p. 4).

³⁰ Al principio de la investigación fue estudiar los referentes musicales de los alumnos.

Bresler (1995) también sugiere que en los estudios sobre educación musical se realicen observaciones durante el mayor periodo de tiempo posible. El estudio contó con un trabajo de campo que tuvo una duración de un año. Esto permitió la posibilidad de realizar la mayor variedad de técnicas de levantamiento de datos sonoros y visuales.

3.2.3 El análisis etnomusicológico.

La etnomusicología aporta un importante modelo para la etnografía en la investigación musical. La diferencia es que la etnografía en la educación musical se centra en los usos y procedimientos relacionados con el aprendizaje y enseñanza de la música en diferentes culturas. Tequexquináhuac, comunidad ubicada en los límites geográficos de lo que conocemos como Valle de México, se presentó a quienes compartimos la experiencia de la intervención como una comunidad con una realidad social peculiar. Una población que, en función de sus circunstancias históricas, permitió una examinación etnográfica a una cultura diferente a la propia. Es decir, “una aproximación de un modo diferente, como si fuera excepcional y único” (Erickson, 1973, p. 342).

Para el análisis de la información se aplicaron algunos instrumentos de la etnomusicología a fin de comprender la improvisación, entendida como la creación musical en el transcurso de la interpretación de los estudiantes (Nettl, 2004). Asimismo, se examinaron los productos y procesos musicales a partir de la propuesta de análisis multidimensional de Elliot (2011).

Una vez recogida toda la información, se procedió a la transcripción y análisis sólo de algunos datos sonoros que se registraron en el proceso de intervención. Además del recurso del análisis de video, se consideró pertinente transcribir algunas improvisaciones de los estudiantes para realizar no sólo un análisis musical, sino también para poder evidenciar el proceso de representación musical de los alumnos.

Al analizar la producción musical de los alumnos fue necesario dividir las semifrases a su vez en motivos, entendiendo como tales: la idea más pequeña en la que puede ser dividida la composición musical. Sin embargo (como se presentará más adelante), en otros casos la producción musical de los alumnos fue diversa, y

en muchas ocasiones, los estilos desafiaban todo intento de análisis formal de estructuras. En estos casos, se realizó una interpretación del significado de la improvisación acorde al estilo musical que los alumnos proponían.

3.2.4 El procedimiento.

Posteriormente al trabajo de campo le siguió el análisis, el cual inició con las primeras decisiones tomadas en el proceso de observación y terminó hasta las últimas fases de redacción de las descripciones e interpretación.

Se observaron situaciones escolares en torno a la música en un contexto interdisciplinario. La observación fue presencial y por consiguiente se contó con el apoyo de diarios de campo, bitácoras y registros sonoros. Sin embargo, la investigación se apoyó principalmente en la observación y análisis de los videos. La observación de las imágenes consistió en situaciones como las relaciones entre el maestro, el especialista y los estudiantes en la clase de música, y los procesos como la génesis y desarrollo de las improvisaciones instrumentales (Sloboda, 2012) en el marco de la interacción en el aula.

3.2.5 El valor de la imagen en la investigación cualitativa.

Antes de hablar del uso del video en la investigación cualitativa, es conveniente reconocer el valor de la imagen en sí misma. La fotografía es un antecesor del video, y en cierta manera, los métodos para el análisis de la imagen fotográfica, también sirven para el análisis de video.

La imagen es en sí misma un dispositivo³¹ histórico del observador. Es la ventana para poder acceder a la realidad de los *actantes*³² de la imagen (Aumont, 1992). Además, es fuente para la recuperación de significaciones.

En los estudios cualitativos, el investigador es una parte importante en el estudio. Por tal motivo, así como es importante la función de la imagen, lo es la intencionalidad de quien produce las imágenes (autor de imagen fotográfica o video) como de quien las somete a un proceso de análisis e interpretación etnográfica. “La imagen sólo existe para ser vista por un espectador históricamente definido, es

³¹ Dispositivo entendido como mecanismo de la investigación sociológica.

³² Término acuñado originalmente por Lucien Tesnière y aplicado posteriormente a la semiótica. Actante se refiere no sólo a un sujeto quien realiza un acto, sino también la figura o el lugar vacío en que las formas sintácticas o las formas semánticas se vierten.

decir, que trate con ciertos dispositivos de imágenes” (Aumont, 1992, p. 207). En este estudio, paralelamente a realizar trabajo de intervención didáctica, se procuró no sólo efectuar un acompañamiento docente, sino también de documentar información sonora y visual. Sin embargo, la velocidad de los sucesos en el aula y la demanda de las necesidades del profesor Omar, obligaron a ir olvidando la tarea de realizar por cuenta propia grabación de audio y video. Por tal motivo, fue de gran valor el acervo de video del equipo de trabajo del proyecto PETPCIAMyM. En particular, quiero mencionar que fue muy importante realizar la selección de los videos a partir de las grabaciones realizadas por la pedagoga Rosa María Guadalupe Rivera García. A través de “su mirada” se pudo modificar la propia y trasladar el centro de atención en el “evento” musical hacia la música en un contexto de actores en el contexto educativo.

Aumont (1992) ha dicho que ante el recurso de la imagen “Nos interesa sólo uno de los valores de la imagen, su valor representativo, su relación con la realidad sensible”. Dentro de esa realidad, el video permitió tomar conciencia del yo como un agente más en el proceso de investigación. En sí, los investigadores mismos son una parte importante del proceso de la investigación (Flick, 2007). Lo son, su propia presencia y sus experiencias en el campo. El investigador es también un elemento a investigar, ya que “las subjetividades del investigador y de aquellos a los que se estudia son parte del proceso de investigación” (Flick, 2007, p. 19). De hecho, las reflexiones de los investigadores sobre sus acciones y observaciones en el campo, sus impresiones, sentimientos o más particularmente como dijera Flick (2007) sus “accesos de irritación”, se convierten en datos en sí mismos.

Como investigador, la imagen tiene un valor en la formación del investigador novel desde el “educar la mirada”. En esta pedagogía, Dussel (2006) identifica dos direcciones: una, la que significa enseñar a mirar en nuestros días, que no es tarea fácil ante una saturación de imágenes. La segunda, la de la escuela con sus reglas de funcionamiento y su propia “gramática”.

Por otra parte, a partir de la guía de la Dra. Rosa María Torres Hernández, se consideró a la imagen como un recurso dotado de valores inmanentes. Es decir, como ha señalado Aumont (1992), de personificar la imagen, de hacer de ella la

fuente de procesos, de efectos de significaciones. “El papel de la imagen es ciertamente asignable a uno u otro de los actantes de la historia social de las imágenes” (p. 208). Considerar a la imagen como un elemento dotado de valores inmanentes, me permitió modificar el hecho musical como objeto de estudio original único en atención a los eventos que se sucedían alrededor de la música entre los estudiantes. En consecuencia, el acercamiento en la última etapa de análisis de la música transcrita, se enriqueció al descubrir las funciones que los agentes le atribuían a su música.

3.2.6 El análisis de video.

Al observar los videos, se destaca la presencia no sólo de composiciones, sino también de interpretaciones en donde se desarrollan improvisaciones. Como resultado del fortalecimiento de la presencia de la improvisación, los datos se fueron reconstruyendo a partir de nuevos recursos técnicos como la catalogación de los registros en audio y video de las prácticas de improvisación y la clase en general, dado que “no hay un procedimiento técnico único para todos los estudios. Es el objeto de estudio el que determina las herramientas metodológicas que habrán de utilizarse” (Rockwell, 2011, p. 65). El video como dispositivo narrativo brindó un acceso confiable al análisis y a la interpretación.

Entre las ventajas del uso del video como instrumento de investigación destacan:

- la posibilidad de mostrar las formas y relaciones de comunicación entre los sujetos, a la vez que se transforman a sí mismos, como vehículos de comunicación;
- la transmisión de representaciones y los signos sociales y culturales de forma precisa.

Asimismo, el video forma parte de:

- las nuevas tecnologías que abren un espectro de posibilidades de observación de realidades propias y diferentes;
- los productos son materiales de estudio en sí mismos de sociedades diversas (Mendizábal citando a Brigard, 1991, p. 7).

En este estudio el primer paso fue la clasificación de los videos, y para ello se contó con aquellos levantados personalmente, aunque la mayor parte de los videos analizados fueron los que formaban parte del acervo de equipo de investigación del proyecto PETCPIAMyM. El formato de registro que se utilizó fue el siguiente:

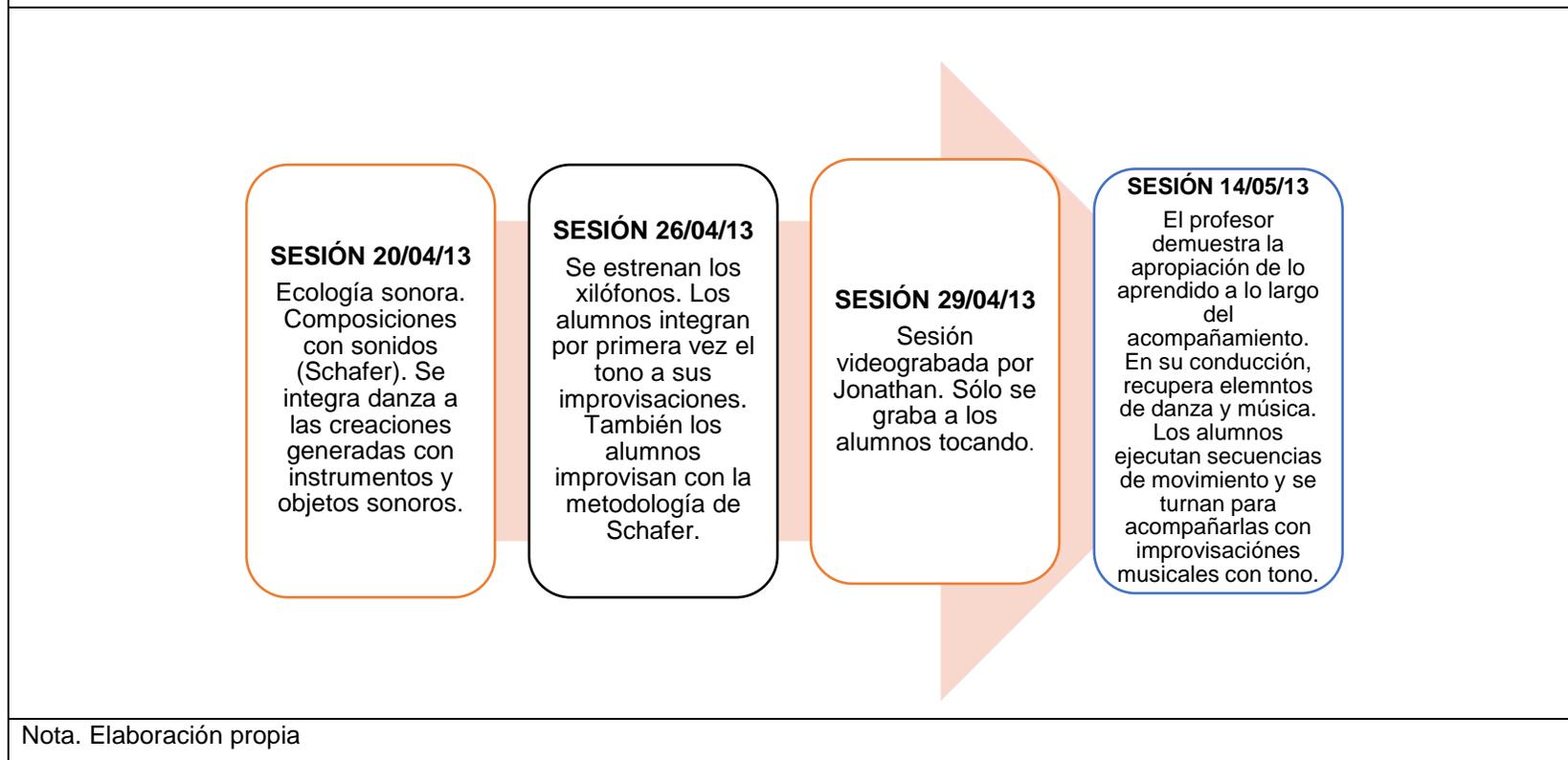
Tabla 3 1 Organización de los videos

Clave de video	Tema	Fecha	Duración	Proyecto	Descripción de actividad

Nota: Elaborado por Rosa María Torres Hernández.

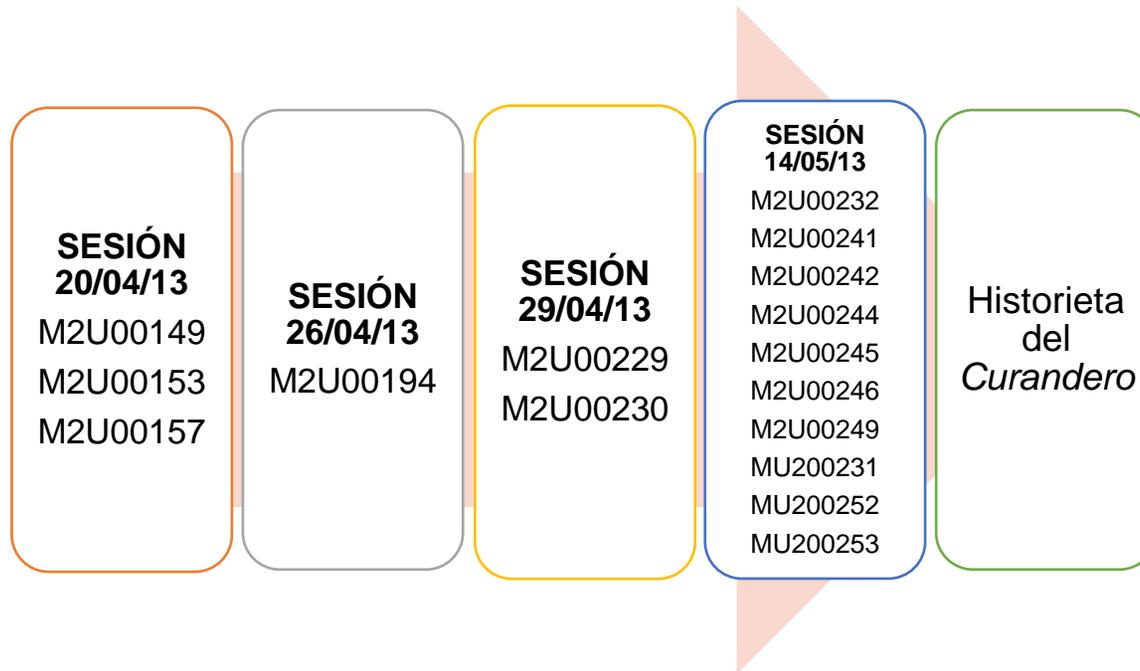
A partir de la sugerencia que hace Rockwell (2009) en *La experiencia etnográfica*, se ha procedido a analizar los videos de una muestra de algunas sesiones (ver figura 3-5). Las sesiones seleccionadas corresponden a la etapa del proyecto llamada *reforestación*.

Figura 3 5 Cuadro de las sesiones seleccionadas



Rockwell (2011) dice que “el problema central de la investigación etnográfica es qué hacer con la enorme cantidad de material y el enorme acervo de notas” (p. 65). En el caso de la presente investigación, no fue la excepción. Una vez catalogada la totalidad de los videos, surgió la necesidad de elegir los correspondientes a las sesiones señaladas anteriormente (ver figura 3-6).

Figura 3 6 Videos seleccionados e historieta elaborada por los alumnos de primer grado



Nota: Los videos seleccionados para el análisis correspondieron a las sesiones de los días 20, 26, 27, 29 de abril y 14 de mayo de 2015.
Elaboración propia.

Al entrar de lleno al análisis de los videos, se seleccionaron y enumeraron los elementos narrativos clave, como: personajes, objetos y hechos. Para guardar el anonimato de los participantes se usaron seudónimos con clave (ver tabla 3-2).

Tabla 3 2 Participantes

Sujeto	Descripción
D.	Alumno de primer grado. Ejecutante del xilófono en su equipo formado por compañeros niños.
C.	Alumna de primer grado. Líder de equipo y solista del xilófono.
E.	Alumno de primer grado. Su participación la realizó en varios equipos.
L.	Alumna de primer grado. Líder de equipo y ejecutante de xilófono.
Dj.	Alumno de primer grado. Ejecutante de tambor Djembé.
J.	Alumno de primer grado. Compañero e integrante del equipo dirigido por D.
V.	Alumno de primer grado. Compañero e integrante del equipo dirigido por D.

Nota: Elaboración propia.

Se registró la información preliminar de cada video en una tabla de información básica, así como también en el encabezado de la cédula de análisis de video (ver tabla 3-3). En dichos formatos se asentó información relevante como: la clave del video, la duración, el lugar, equipo, participantes y el autor del video (ver tabla 3-3 y Apéndice de tablas, tabla A2).

Tabla 3 3 Cédula para análisis de video

Clave de video	Duración	Lugar	Fecha	Técnico	Tipo de video
Análisis Periconográfico					
	Cuadros:				
<i>Punctum 1o</i>					
<i>Punctum 2o</i>					
<i>Contrapunctum</i>					
Narrativa:					
Contexto					

Nota: Elaborado por Rosa María Torres Hernández.

Antes de iniciar el registro en la cédula de análisis de video, se realizó una descripción en un análisis periconográfico. Este procedimiento consistió en hacer el registro de significados denotativos del producto visual. En este punto del trabajo de análisis, se describen los personajes, objetos y hechos más relevantes de la sesión a analizar (ver Apéndice, tabla A-2). En algunos videos de mayor duración, en donde la descripción periconográfica de las fases *punctum 1*, *punctum 2* y *contrapunctum* era más extensa, se procedió a sustituir el formato de la Tabla 3-3.

El trabajo que requirió más detenimiento fue la observación del video y a su vez el registro narrativo del mismo. Este trabajo simultáneo necesitó que se marcaran los cuadros de video más relevantes a nuestro juicio para hacer su respectiva descripción narrativa. Para este fin, en la tabla se registró en una columna el minuto en donde se seleccionó el cuadro más interesante (hito).

Una vez que se marcó el minuto y segundos de cada uno de los hitos más relevantes, se procedió a realizar una descripción narrativa, así como también observaciones que ya eran formas de interpretación de lo observado (ver Apéndice de tablas, tabla A3).

Una vez identificados los significados denotativos del producto visual, se procedió a realizar la interpretación hacia lo connotativo. Este análisis se hizo a partir de las fases del lenguaje visual como el *punctum 1º*, *punctum 2º* y

contrapunctum. El primero es el elemento más importante, lo que punza al espectador. Es a su vez, la conexión entre la corporeidad de la imagen y las experiencias del propio espectador. El *punctum secundario*, es el o los elementos que acompañan al *punctum principal*. En cuanto al *Contrapunctum*, son aquellos elementos que hacen contrapeso al *Punctum*. Para llevar a cabo este procedimiento se realizó una tabla en donde, a partir de la información vertida en la tabla de la descripción narrativa del video (de los hitos más importantes), se seleccionaron los momentos llamados *punctum 1º* (P1), *punctum 2º* (P2) y *contrapunctum* (CP).

Cabe mencionar que realizar éste paso, fue una experiencia equivalente a visitar nuevamente el lugar. En este procedimiento metodológico del estudio, nuevos eventos, diálogos, gestos, sonidos, se me presentaban como nuevas experiencias. En particular, quisiera resaltar los cortes denominados *contrapunctum*. Éste era el elemento disonante de la imagen, el cual abrió brechas para el enriquecimiento del hallazgo.

Después de identificar el *punctum*, el siguiente paso del análisis fue una disección de las partes relevantes de la representación visual, a través del cual se establecieron los significados individuales de cada elemento. Esto fue importante en el caso del presente estudio, en donde no hubo entrevista a los sujetos.

3.2.7 Construcción de las categorías.

Las categorías, entendidas como reducción de los datos para su interpretación, permiten la clasificación de la conceptualización resultante de las descripciones. En buena medida, permiten la clasificación de los datos para su posterior interpretación (Flick, 2007).

Dado el volumen de datos generados en el trabajo de campo, para posteriormente realizar el análisis de los mismos y responder los objetivos de la presente investigación. En este sentido, se utilizó como concepto clave el *diálogo* (que a partir de un criterio unificador) clasificó el resto de las ideas que surgieron de la descripción y la narrativa del texto descriptivo.

A la par del trabajo de campo, el trabajo etnográfico se define centralmente por el texto, por la descripción etnográfica producto de un proceso de análisis. Una tarea clave fue construir un texto a partir del trabajo que se realizó en el análisis de

video y que se concentró en las cédulas; para ese fin se realizó una tabla matriz (tabla-mapa) de categorías descriptivas que incluyó todos los videos.

Para realizar la tabla-mapa, se organizaron los hitos en P1, P2, CP de dieciséis videos. Esto dio como resultado una tabla de grandes dimensiones que fue imposible integrar en este estudio. Sin embargo, he anexado una parte de esa matriz (ver Apéndices de tablas, tabla A-4). La tabla permitió enfocar la mirada a las posibles rutas para la construcción de categorías.

Al realizar esa tabla-mapa, fue posible destacar los puntos más significativos de la narrativa de los videos, es decir aquellos puntos que causaban más disonancia y que tenían una riqueza peculiar para la interpretación etnográfica.

A un costado de la tabla-mapa se realizó una nueva descripción de lo más relevante a partir de esa nueva organización de información narrativo-visual. Fue importante mantener siempre el objetivo de mi estudio y preguntas de investigación, ya que la cantidad de información encontrada era abundante. Fue así que manteniendo siempre presente los objetivos de estudio y las “rutas” que el mismo material empírico dictaba, se organizó la información y surgieron cuatro categorías de análisis: (1) El xilófono como punto de inflexión, (2) Diálogo musical: la retórica del estudiante, (3) El compás de 6/8 como elemento integrador, y en una última etapa, (4) Trazar el propio camino.

Para la construcción de la primera categoría, se observó que en gran parte del material resaltaba un antes y después de la presencia del xilófono en la telesecundaria. Al concentrar la información de la narrativa de los videos, destacó la variedad de prácticas musicales de las actividades en el aula. Por tal motivo, se llamó a la primera categoría “El xilófono como punto de inflexión”. De la misma manera, llamaron la atención las relaciones entre los actores en el aula, en el marco de las prácticas creativo-musicales. Más adelante, al analizar la narrativa que se obtuvo de los videos, y, sobre todo, la posibilidad de volver a escuchar la música de los alumnos con más detenimiento, se observó que había una constante en la improvisación, el uso del compás de 6/8. No menos importante fueron los procedimientos de los alumnos para resolver y resignificar su propia metodología.

Al organizar el material empírico en una tabla (no presentada aquí), se establecieron las relaciones entre el material empírico y algunas temáticas sugeridas en el marco teórico.³³ Posteriormente se procedió a organizar la escritura en una matriz. Para este fin, se hizo una secuencia con el material empírico y se construyeron claves que, a manera de coordenadas, permitieron visitar la tabla-mapa.

3.2.8 De la Transcripción al Análisis Musical de la Improvisación

El trabajo de transcripción³⁴ y de análisis musical permitió acceder a las formas de representación musical, y así conocer aún más de las características, desarrollo y significado que los alumnos le imprimían a sus improvisaciones. Debido a esto, fue necesario realizar una nueva organización del material con distintas herramientas teóricas. Por ejemplo, para el análisis de la música, se consideró pertinente el uso del concepto de *diálogo musical* de Harnoncourt (1984). Asimismo, se integró como herramientas de análisis la teoría de la retórica musical, en particular los textos de López Cano (2000), así como de Sisman (1993). La teoría del diálogo y la retórica musical surgieron en el siglo XVII y el análisis subsecuente de las músicas sobre esa estética surge a partir de finales del siglo XX. En tiempos recientes, se ha considerado su aplicación a otros estilos contemporáneos, sobre todo a aquellos estilos que se basan en la improvisación.

Por su parte, Bailey (1992) considera que el improvisador describe su improvisación en términos abstractos. De hecho, el autor considera que el “abuso” de la transcripción desvía la atención del investigador hacia consideraciones periféricas. Este estudio tiene una orientación afín al apoyarse en la observación del acto de hacer música. Sin embargo, tomando en consideración la corriente cognoscitiva de Sloboda (2012), se decidió hacer algunas transcripciones, para poder así evidenciar algunos procesos que los alumnos llevaron a cabo. Es por esta razón que algunas de las improvisaciones se transcribieron, y otras se describen en el texto. Las transcripciones (como los videos) cumplen también la función de material de consulta para el lector que quiera someter a juicio esta investigación.

³³ Más adelante, integré otras herramientas teóricas en el desarrollo de la escritura del capítulo tres.

³⁴ La transcripción es imprescindible en la investigación etnomusicológica.

Asimismo, para el desarrollo conceptual e interpretación de cada una de las categorías empíricas, se relacionó el material con las herramientas teóricas del desarrollo musical de Swanwick (1999, 2000), así como de la *dialogización* de Bajtin (1999) y Freire (2002, 2006). Como consecuencia de la articulación de las herramientas ya señaladas, se estableció una relación con la teoría de la retórica musical para el desarrollo de la tercera categoría. Para este fin, se consultaron los trabajos de Sisman (1993) y López Cano (2000).

4. Concierto a Cuatro Tiempos

4.1 El Xilófono como Punto de Inflexión

4.1.1 Las características de un estilo.

En el desarrollo de las actividades en la telesecundaria, el xilófono fue un objeto que sobresalió por encima del resto de los instrumentos, y el alumno o alumna que lo ejecutó también destacó. La aparición de este instrumento modificó las prácticas de la interpretación musical de los estudiantes.

Se formaron cuatro equipos que a su vez formarían ensambles instrumentales. El 26 de abril de 2013, en la etapa final del proceso de intervención se invitó a los estudiantes a que pasaran al frente del salón y eligieran el instrumento que habían concluido. No fueron precisamente esos estudiantes los que eligieron su xilófono, sino otros. Pasarían al frente, estudiantes que asumirían más adelante la dirección musical de sus *equipos-ensambles*.

El día que se concluyó la construcción de los xilófonos, se llevó a cabo la sesión de “exploración sonora”. A partir de la educación sonora se orientó a los alumnos hacia la composición mediante el uso de grafías no convencionales. La tarea fue, en primera instancia, asignar un sonido característico a cada lámina y posteriormente desarrollar una secuencia que se convertiría en una composición.

Pedí a los equipos que pasaran al frente a elegir su xilófono. Les dije que de preferencia escogieran el instrumento que elaboraron.

El primero en pasar fue D., elige el instrumento que elaboró desde el inicio del proceso y hasta el montaje de las placas. Es un instrumento con placas de un interesante color anaranjado. El instrumento tiene placas elaboradas con un granadillo con un color muy distintivo comparado con los otros 3 xilófonos (descripción M2U00194, del 26/04/13).

Los estudiantes ejecutaron los sonidos que evocaban las imágenes de las láminas como espirales, triángulos, cuadrados. Posteriormente, se propuso a los participantes que colocaran en forma de secuencia las láminas que habían interpretado. El resultado obtenido fueron diferentes composiciones por cada mesa

de trabajo. De cierta manera, los estudiantes mediante el juego colectivo desarrollaron en ese momento composiciones. Además, las proposiciones sonoras de cada uno de los alumnos fueron constantemente completadas o modificadas por sus compañeros.

El instrumento facilitó la aparición de un nuevo elemento, el tono. Es decir, el sonido con afinación. A partir de este recurso, surgió una ruta preferencial para la interpretación. De hecho, las características de improvisación son dos: a) la predilección por el recurso del tono, y b) la exploración del instrumento a través de la improvisación.

¿Por qué fueron improvisaciones y no composiciones? ¿Qué diferencia hay entre una y otra actividad musical? Según Sloboda (2012), lo que diferencia la improvisación de la composición es primariamente la preexistencia de un gran conjunto de restricciones formales que comprenden un “anteproyecto” o “esqueleto” para la improvisación. Por ello, el improvisador puede disponer de muchas decisiones habituales del compositor relacionadas con la estructura y la dirección. Sin embargo, el improvisador utiliza una estructura musical previa que, en la mayoría de los casos, viene proporcionado externamente por la cultura, estructura que el improvisador embellece y “rellena” de varias maneras (Sloboda, 2012).

Cuando los alumnos iniciaron procesos de improvisación se observó que no existía un registro gráfico a través de una partitura alternativa como sucedió en la implementación de la metodología de Schafer (1992). Por otra parte, cada vez que un equipo interpretó su obra, hizo una versión diferente de esta misma.

El consenso de los participantes en el proceso, fue determinante en la elección de ciertos recursos del lenguaje tonal que se propusieron en la metodología. En la presentación de cada uno de los recursos para el improvisador que se ofrecieron a los alumnos (silencio, imitación, motivo, etc.), sobresale la escucha atenta a los actores para la adecuación de la metodología. En consecuencia, el procedimiento me permitió observar y reflexionar las respuestas de los participantes a los diferentes elementos del lenguaje musical y cómo se iba conformando un estilo propio de improvisación.

4.1.2 Los saberes de los alumnos puestos en acción.

El primer paso para que los alumnos desarrollaran sus improvisaciones fue consolidar un “ritmo” y de ahí, iniciaron la construcción melódica.

Mientras el resto de los equipos colocan su instrumento, les indico que el lado del instrumento donde las placas son más grandes, va a la izquierda. Yo mismo en la mesa del alumno D. volteo el instrumento. La mesa es un *practicador*³⁵ para el alumno D.. Mientras explico y coloco el instrumento en forma adecuada, el golpea el ritmo de la melodía que ha generado (descripción M2U00194 del 26/04/13).

La presencia de saberes se manifestó en momentos en los que la consulta era con el compañero y no necesariamente con mi presencia como especialista de música:

A su vez, L. le pregunta a C. el ritmo de marcha. Le pregunta: ¿cuál es? C. toca en el xilófono el ritmo solicitado por sus compañeros. Obviamente, al tocarlo, está integrado el elemento del tono. Para ella eso es el ritmo de marcha de la banda de guerra. Sin embargo, lo que toca no es un ritmo de marcha, sino un ritmo en un compás 6/8. Todo esto se genera sin que yo me percate de ello. Me encuentro muy ocupado haciendo señalamientos a los equipos sobre las placas marcadas con calcomanías y que habrán de tocar (descripción M2U00194 del 26/04/13).

El ritmo fue un primer paso y una herramienta para la construcción de la improvisación. El compás organiza, y en los procesos de improvisación de los estudiantes, facilitó la generación de elementos para la construcción de un discurso musical y de un estilo.

4.1.3 Saber hacer melodías.

La improvisación de los estudiantes fue posible gracias a la puesta en acción del aspecto rítmico. Durante la actividad fue posible observar un proceso de interiorización a través del intercambio de “ritmos”, como el de las alumnas L. y C.

³⁵ Accesorio que utilizan los percusionistas para practicar fuera del instrumento original. Por lo general consiste en una tabla que sirve para ser golpeada con las baquetas (ver Glosario).

En consecuencia, se prepararon las bases para una interpretación basada en el desarrollo melódico.

En cuanto al xilófono, alumnos y profesor reconocieron en él a un instrumento que tenía una “vocación” melódica³⁶. De hecho, el desarrollo melódico para el alumno se traduce en desplazar su idea al xilófono. Es decir, transportar el motivo original en el lenguaje de los compositores experimentados.

Mientras tanto, en el aula se van escuchando cada vez más ideas melódicas y rítmicas. Al fondo se ve al profesor Omar observando muy atento. Continúo diciendo “vamos a darles tiempo para que sigan explorando”. Se alcanza a escuchar que los alumnos del equipo de L. van explorando en forma de grados conjuntos ascendentes y descendentes.

En ocasiones alternan dejando deslizar la vaqueta sobre las placas (descripción M2U00194 del 26/04/13).

Y a partir de la exploración en el xilófono, desplazar una baqueta puede representar una alternativa en la improvisación, particularmente para concluir.

El equipo no se decide a iniciar, y les digo que sólo es un “ensayo” que “generen una idea, si no sale, lo vuelven a intentar”.

Se deciden y comienzan. Al escucharlas, parece que L. ha recuperado el mismo motivo de C. pero lo ha desarrollado diferente. El Resto de los instrumentos de percusión se perciben con dificultad (un shekere³⁷ y un triángulo). (*Punctum 1*).

En el caso de este equipo yo no interrumpo y tampoco se detiene la música como en el caso de C. Aquí, L. concluye su idea. Como en otros momentos del proyecto, la música de L. y su equipo se caracteriza por cerrar sus ideas (*punctum 2*). En este caso, ella prepara un final con un *retardando* y también deja deslizar la baqueta suavemente sobre todas las placas. Éste último recurso, ella lo

³⁶ En sesiones anteriores en donde se implementó la metodología de Schafer, el xilófono fue utilizado como un instrumento para producir sonidos fuera de un sentido melódico.

³⁷ Instrumento idiófono de sacudimiento conformado por una calabaza o guaje calabaza seca con cuentas tejidas en una red que la recubre. Recibe diversos nombres, como: *afoxê, afuxê, cabasa, cabaza, sekere* y *shekere*. Fuente: *Groves Dictionary of music and musicians* (1987).

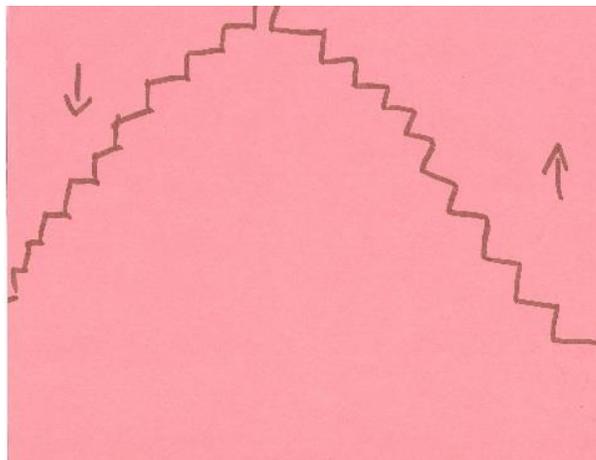
recupera de la sesión del 20 de abril de 2013. (Descripción de video M2U00194 del 26/04/13).

Es en el transcurso de la improvisación de la estudiante cuando se genera la presencia de un patrón, uno que sirvió para cerrar la improvisación. Es a través de la identificación de patrones como se pueden memorizar materiales complejos. Y es la experiencia la que nos brinda esa oportunidad. El procedimiento consiste, según Sloboda (2012), “en recordar grupos como unidades sencillas llamadas *chunks*”³⁸ (p. 11).

Los *chunks* destinados para cerrar las composiciones o improvisaciones se llaman *cadencias*. Dichas cadencias sirven para anunciar a los oyentes el final de la interpretación. Saber concluir la improvisación con una figura es una estrategia familiar para los instrumentistas. En la imagen (ver figura 4-1) está representada la comparación entre la gráfica elaborada por la alumna y la cadencia de un concierto para guitarra y orquesta del siglo XIX. El elemento sorpresa se manifiesta al concluir la composición con un final original, del tipo considerado por Swanwick (2000) dentro del *modo especulativo*.

³⁸ Patrones que puede recordar el intérprete para organizar y agrupar sonidos. Esto permite establecer una estructuración más abstracta de relaciones musicales con significado (Sloboda, 2012).

Figura 4 1 Cadencias musicales



Nota: Imagen que representa la acción de deslizar la baqueta sobre las placas del xilófono. Posteriormente la alumna la elegiría como final de su improvisación.



Nota: Cadencia final del segundo movimiento del *Concierto para guitarra y orquesta en La mayor Op. 30 de Mauro Giuliani* (1781–1829).

Cuadro comparativo entre la figura que eligió la alumna L. para cerrar su improvisación a manera de cadencia y la ornamentación del acorde final de un concierto de Mauro Giuliani.

4.1.4 El uso de las triadas.

Mi presentación de elementos para la improvisación de los alumnos, en cierta forma me parecía algo previsible. En la etapa de la improvisación tonal, mi programación corría el riesgo de parecer un manual de improvisación. Sin embargo, si la función en la etapa de la introducción de los xilófonos a la clase así pareció, fue porque el desarrollo de la creatividad en los alumnos fluía en forma natural. La intervención didáctica se ajustó a lo que requerían los estudiantes y se procuró escuchar a los niños y a su profesor. Fue así como se les presentaron las *triadas*. Cabe destacar que, aún después de concluir la intervención didáctica, fue difícil determinar si este recurso lo articularon los alumnos hasta que se les presentó, o bien ya lo habían utilizado antes.

Anuncio al grupo que pasaremos a otro recurso.

“Vamos a atrevernos hacer algo nuevo”.

Les sugiero que toquen exclusivamente las placas en donde he pegado un adhesivo, una calcomanía.

“He pegado unos adhesivos en sus xilófonos. Como verán, por cada placa con adhesivo hay placas en medio de éstas que no lo tienen, se llaman triadas”.

Les propongo tocar en base a ese esquema marcado en sus placas, y luego desplazarlo a las placas contiguas.

Muestro el ejemplo conduciendo las manos de D. en su instrumento. Toco con él lo que podría ser una triada de *tónica* y me desplazo para tocar una de *supertónica*. Lo hago con una rítmica en compás de tres tiempos.

Hay una atención absoluta de todos. No se escucha ruido ni voces.

Al dejar de conducir las manos de D., les digo que ese recurso se llama armonía.

Atrás de mí, L. toca, casi inmediatamente, las triadas de su xilófono.

Las triadas dieron más estructura y apoyaron a algunos alumnos que hasta ese momento les era difícil proponer una idea. ¿Qué es una idea? ¿una idea musical? ¿Qué significa eso? En forma más precisa, el punto es ¿qué significó

“idea” para los actores del aula de primer grado de la telesecundaria? Para especialista, profesor y alumnos, significa tocar melodías. De hecho, como especialista, al iniciar la primera sesión con los xilófonos surge la siguiente indicación:

Les digo a los alumnos, que el xilófono habrán de compartirlo por turnos.

Insisto en que van a generar una idea, y D. ya ha comenzado (descripción de video M2U00194 del 26/04/13).

Nuevamente al dirigirme a los alumnos vuelo a recurrir al mismo concepto que al parecer todos entienden.

Interrumpo la práctica continua de todos para preguntar: “¿puedo escuchar la idea de cada equipo?” (*Punctum 1*).

Tengo que subir la voz pues los alumnos no dejan de tocar y probar ritmos con el nuevo elemento: el tono (descripción de video M2U00194 del 26/04/13).

En más de una ocasión, el profesor Omar usó la expresión “la idea” para referirse a un contenido musical nuevo propuesto por sus alumnos. Al realizar el análisis de los momentos musicales que el profesor denominó como “la idea”, se puede observar que son segmentos de música con un sentido propio. Es decir, material musical propicio para generar toda una improvisación estructurada. Para los alumnos, idea era tema. Es decir, una melodía autónoma y susceptible de ser transformada. En consecuencia, lograr una idea era crear una melodía con un sentido propio para someterla al tratamiento para la improvisación. Más adelante, en la sesión del 14 de mayo de 2014, Omar también usará recurrentemente ese término para aprobar interpretaciones logradas por sus alumnos.

4.1.5 El recuento de un proceso.

Principalmente, fue el instrumento el que también determinó muchas de las llamadas rutas de escape del improvisador (Sudnow, 1978, Sloboda, 2012). Se escucha que todos los equipos empiezan a explorar. Aunque el reto es para los alumnos al xilófono, el resto de sus compañeros de ensamble-equipo los siguieron. El ejecutante al xilófono marcó rutas a seguir.

De igual manera como se trazan rutas de creatividad musical, también la improvisación concluye cuando el xilófono se detiene. La música termina cuando a la líder “se le acaban las ideas”, o mejor dicho las rutas de escape. Seguir una actividad a lo largo de la interpretación requirió especial atención. Sin embargo, los alumnos podían atender o no al profesor o al especialista, pero nunca dejaron de atender al xilófono o a su director.

Uno de los rasgos del improvisador, según Sloboda, es la capacidad de trazar rutas de salida, cuando se acaban las ideas. En cierta forma, una manifestación de una etapa del proceso creativo: el modo especulativo (Swanwick, 1999). Los avances que se habían logrado en la etapa anterior, como el control de tiempo de compás y frase, son menos claros ahora, porque el niño inicia una etapa de experimentación. Más aún, hay una exploración de nuevas posibilidades estructurales.

Todavía con D., le digo: “¿ves? Usa sólo esos sonidos y ponle el ritmo que tú quieras”.

Se escucha que todos los equipos empiezan a explorar. Aunque el reto es para los alumnos al xilófono, el resto de sus compañeros de ensamble-equipo los siguen.

Se ve que esta etapa les representa un esfuerzo más que la anterior, como si los moviera de una zona de seguridad (¿zona de desarrollo real?) (Descripción, C.P. del 26/04/13).

Este aspecto de la interpretación es familiar a quienes dedican parte de sus vidas a estos procesos de la interpretación. Familiar, como atender automáticamente una función mientras se desarrolla otra. Tan común y automática que no fue necesario tomar decisiones como la digitación.³⁹ Las manos adoptaron automáticamente la configuración adecuada, y así su atención se pudo concentrar en los factores expresivos o en prepararse mentalmente para la siguiente frase. La interrupción en la improvisación de C., fue una manifestación de esa transición en

³⁹ Asignación de los dedos que ejecutarán cada una de las notas en el instrumento. En ocasiones se codifican estas asignaciones con cifra. En el caso de los xilófonos, más que dedos, lo que emplearon los estudiantes fueron manos, pero se sigue usando el término de “digitación”

la interpretación que permitió la realización de tareas simultáneas. En cierta forma, también se evidenció la complejidad de la tarea realizada.

4.1.6 El proceso creativo: la génesis de la obra.

Por otra parte, al revisar el proceso de las improvisaciones en las tres sesiones analizadas, se pudo apreciar la presencia de una génesis de la obra. Acerca de los procesos del acto de componer o improvisar, Sloboda (2012) dice que existe un gran cuerpo de literatura sobre las composiciones o improvisaciones musicales que resultan especialmente de nuestra cultura artística, pero la gran mayoría hace referencia al producto de la composición y no al proceso.

Los líderes crearon motivos y estructuraron la obra a partir del desarrollo melódico. “saben” que hay una génesis a partir del motivo generador. De hecho, se podría hacer una relación de los motivos distintivos de cada equipo, los cuales partieron de un motivo original que compartieron y transformaron (ver figura 4-2 y Apéndice A, transcripciones A1, A2, A3, A4, A5).

Figura 4 2 Apropiación y transformación de un motivo original

 <p>Motivo original propuesto por el equipo de C. 14/05/13</p>	 <p>Equipo de C. 26/04/13</p>	 <p>Equipo de L. 26/04/13</p>
 <p>Equipo de D. 26/04/13</p>	 <p>Equipo de L. 26/04/13</p>	 <p>Equipo de L. 14/05/13</p>
<p>Nota: Desarrollo de los diferentes motivos de los alumnos a partir de un motivo original.</p>		

Más adelante, cada motivo lo transformaron y desarrollaron de diferentes maneras. El motivo se convierte en molécula suspensiva o conclusiva, y ésta a su vez, en frases y posteriormente en periodos. Es la alumna C. quien en cada sesión fue consolidando su preferencia por una estructura de frases de cuatro compases y que, a su vez, se dividían en semifrases de dos compases. Sin embargo, estas frases de subdivisión regular binaria eran alternadas por frases constituidas por un número impar de compases. Estas frases comprendidas por un número de compases impares (5, 7, etc.) eran las partes en donde la alumna exploraba, en forma más libre, diversas exploraciones en su improvisación (ver Apéndices transcripción A-7)

Sin embargo, no todas las improvisaciones tienen esa estructura. Cada ensamble ha elegido un estilo diferente. En el caso del equipo del estudiante D., el estilo es más cercano la exploración de las posibilidades rítmicas y del contrapunto a partir de un *ostinato*. Podría parecer que el inicio del proceso es rítmico, sin embargo, el elemento que da pie a la interpretación es la melodía. La manera de estructurar la composición es uno de los puntos que Swanwick (1999) resalta para la determinación del desarrollo. Una estructuración a partir de niveles como motivo, frase, periodo. Formas de estructuración que se presentaron tanto en la propuesta metodológica y simultáneamente en la iniciativa de los alumnos.

¿Por qué el alumno llegó a este nivel de organización de motivos, frases y periodos? Porque para el alumno fue una estrategia para percibir, memorizar y representar la música. La manera en que las personas se representan la música determina lo bien que pueden recordarla y tocarla. La composición y la improvisación requieren la generación de tales representaciones, y la percepción implica que el oyente las construya. Dos son los aspectos a considerar en los procesos cognitivos en la representación musical. Por un lado, la naturaleza de la representación interna de la música y por el otro, el proceso que las crea. Las dos no son directamente observables, “se tiene que inferir su existencia y su naturaleza a través de observaciones” (Sloboda, 2012, p. 10). Por tal motivo, los aspectos que se observaron fueron cómo los estudiantes escucharon, memorizaron y crearon y reaccionaron a las improvisaciones de sus compañeros.

Componer o improvisar son actividades aprendidas, que universalmente están consideradas como actividades de cierta complejidad. De hecho, actividades simples que infieren la presencia de representaciones mentales musicales como silbar o tararear, son procesos cognitivos complejos. En las prácticas del intérprete como componer o improvisar se pone en marcha un equipo mental aún más diferenciado que en las acciones de tararear y silbar (Sloboda, 2012).

Los patrones pueden recordarse en la medida que éstos tengan un sentido que les permita agruparse en los llamados *chunks*. Esto es posible gracias a una descripción estructural más abstracta de las relaciones con significado.

El improvisador o el compositor, no memoriza notas y valores aislados, sino patrones con significado y sentido. Como un jugador de ajedrez que “con los años de experiencia, el profesional adquiere mecanismos de percepción automática que captan rápidamente los patrones estratégicos que se repiten con frecuencia basándose en un dato dado” (Sloboda, 2012, p. 12).

Por otra parte, el conocimiento de una alfabetización puede favorecer al desarrollo de otras alfabetizaciones. Por ejemplo, los restantes lenguajes artísticos también tienen patrones regulares como en los de la música (acordes, escalas, arpeggios). De hecho, los idiomas, tienen patrones regulares que, a través de la interacción, son apropiados por los sujetos.

Los alumnos demostraron que además de construir motivos, también contaban con unidades de mayor dimensión y nivel estructural o temático: frases y periodos. Sloboda dice que la creación de patrones también ocurre a gran escala. “La repetición temática es una piedra angular en la mayor parte de la música” (Sloboda, 2012, p. 12).

Sloboda dice que para nuestra cultura es más fácil recordar aquella música que se adapta a las reglas de la armonía tonal diatónica. “La música que no contiene patrones y estructuras familiares no puede representarse fácilmente en la memoria del oyente” (Sloboda, 2012, p. 13). Como en el ajedrez, en donde los jugadores pueden memorizar la disposición de las figuras de un tablero si éstas están dispuestas de acuerdo a un “sentido”. Si en cambio, están colocadas en desorden, resulta muy difícil memorizarlas. Algo similar pasa en la música, en donde escuchar,

memorizar, reproducir e improvisar sonidos aislados, sería prácticamente imposible, a menos que esas notas se dispongan en forma de unidades de acuerdo con sentido melódico: motivos o frases (Sloboda, 2012). En este sentido, destaca la organización estructural de la improvisación 3 de la estudiante C (ver Anexos, transcripciones).

El compás de la improvisación 3 de la alumna C. es compuesto (binario con subdivisión ternaria), es decir, de 6/8. Al realizar la transcripción el resultado es una improvisación de 58 compases. De las diferentes improvisaciones de los alumnos que se registraron en este estudio, esta improvisación fue una de las más extensas desarrolladas en la clase del profesor Omar y la más extensa de la alumna C.

La frase *a* de dicha improvisación 3 está constituida por dos semifrases ambas de dos compases. La primera semifrase está construida a partir de un motivo presentado dos veces. Dicho motivo será la célula sobre la cual se construyen ideas en la improvisación. La rítmica de éste motivo generador está constituida por tres octavos con una conclusión en con una corchea en el segundo pulso de la subdivisión binaria. Hay una congruencia de orden binario pues el primer motivo se vuelve a presentar una vez más con la misma rítmica pero un grado más alto. En cuanto a las características melódicas, en el motivo inicial se repite el mismo grado dos veces y se desciende al siguiente grado conjunto descendente para después regresar al grado original dando un efecto de resolución. Como se puede observar, el motivo generador de la estudiante C. cuenta con las características de un motivo ideal para la improvisación: “Una idea corta pero musicalmente completa pues tiene una lógica terminación rítmica” (Coker, 1964, p. 14).

En la segunda semifrase la alumna presenta el grupo de tres corcheas del motivo de la primer semifrase en forma reiterativa. El resultado es una nueva semifrase en donde se retrasa la resolución rítmica melódica del motivo original.

El mismo procedimiento de la primera frase vuelve a emplearse en la segunda. Al observar la transcripción y colocar ambas frases una debajo de la otra, se puede apreciar una simetría resultado de una estructuración melódica a partir de subdivisiones binarias.

El tratamiento de la melodía en la improvisación está elaborado a partir de una técnica de transposición. Es decir, en la presentación de cada motivo o frase, la estudiante lo hace presentando el mismo material melódico, pero modificando su altura.

Hay elementos de la frase que la alumna a lo largo de la improvisación modifica (quizás es más complicado para ella volver a presentar cada material en forma fidedigna) pero en lo que respecta a la segunda semifrase, ésta está compuesta por un motivo en un mismo grado repetido tres veces. Este mismo recurso se presenta en la tercera frase a” donde, por cierto, el motivo cambia de altura en sus dos últimas repeticiones.

Figura 4 3 Transcripción del tema de la improvisación de la estudiante C dividido en frases

Frase a

1



Frase a'

5



Frase a''

9



Frase b

13



La frase *b* no es una contraparte con nuevo material. El contraste lo logra la alumna al recurrir a un solo motivo y recorrer con diferentes grados. También en esta frase, se rompe la regularidad binaria que se tenía en las frases anteriores.

Esta frase se compone básicamente del mismo motivo generador omitiendo la resolución rítmico-melódica.

La frase *b* es el espacio en la improvisación en donde la estudiante explora la melodía con más libertad y genera ideas nuevas. Hay una lógica en su construcción melódica al recorrer más tonos con una unidad (un motivo) simple. Cabe destacar, que cuando la estudiante C. quiere desarrollar la frase *b*, que es de carácter más libre, utiliza el motivo (2) que no tiene resolución rítmica. Al no tener resolución o remate, ese motivo le permite continuar explorando posibilidades melódicas hasta que llegue el turno de la siguiente frase *a*. (ver figura 4-4).

Figura 4 4 Motivos para la elaboración de las frases a y b	
(1)	(2)
	

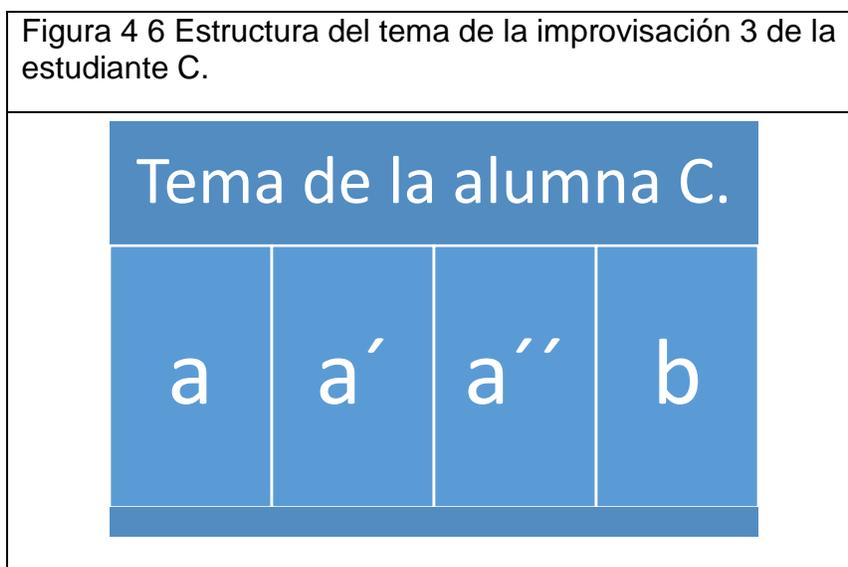
Se puede decir que rítmicamente ambos motivos son lo mismo. Sin embargo, la gran diferencia es que en el (1) hay una resolución rítmica mientras que en el motivo (2), la alumna prescinde de esa conclusión.

Un principio muy común en la técnica de composición en diferentes estilos, sobre todo cuando se quieren crear secciones de desarrollo o contraste. Por ejemplo, se puede apreciar en los compases 13 y 19 que la estudiante C. realiza una modificación a través de una técnica de espejo del motivo generador.

Figura 4 5 Técnica de espejo en el desarrollo de la frase


La improvisación de la alumna fue construida a partir un esquema particular de organización. La estructura está constituida por tres frases de características similares: *a*, *a'*, *a''*; y como contraste, una frase llamada *b* (ver figura 4-6). A esta organización del material melódico se le ha llamado *tema*.

Posteriormente, se reconoce una segunda sección de la improvisación que conserva la misma estructura que la sección anterior: *a*, *a'*, *a''*, *b*. Es decir, tres frases *a* con subdivisión binaria en donde el tratamiento melódico es la transposición y una frase *b* para un manejo con más libertad a partir del motivo generador (ver figura.4-6).



En esta nueva sección la estructura es la misma que la anterior. Sin embargo, hay variaciones que en el tratamiento de la melodía. La primera variante es que, en la primera frase, que se ha denominado como *a1* para diferenciarla de la de la primera sección (tema), rompe con el formato de cuatro compases. La estudiante C. integró dos compases más que corresponden al mismo material de la primera semifrase (ver figura.4-6, compás 21).

Figura 4 7 Primera variación del tema de la improvisación de la estudiante C dividido en frases

Frase a 1

21



Frase a' 1

27



Frase a'' 1

31



Frase b 1

35



En cuanto a las frases $a`1$ y $a``1$, la estudiante vuelve al formato de cuatro compases sin modificar el sentido y contorno del motivo generador (ver figura 4-7 compases 27 y 31). Por su parte, la frase $b 1$ conserva el formato de cuatro compases a pesar de que es una frase en donde se desarrolla libremente el motivo generador. En esta frase se vuelve a identificar las técnicas de transposición, así como la imitación por espejo del motivo original (ver figura 4-7, compases 35).

Figura 4 8 Segunda variación de la improvisación 3 de la estudiante C dividido en frases

Frase $a 2$

39



Frase $a`2$

44



Frase $a``2$

48



Frase $b 2$

52



55



Frase *a2* tiene un número impar de compases. Se sustituye el patrón de cuatro compases por el de cinco. La estudiante en esta sección repite una vez más el primer motivo que, por cierto, abarca todo un compás.

En las frases *a`2* y *a``2* se recupera el patrón motivico del tema, pero añadiendo una modificación. El tercer tono del motivo en que se desarrolla la frase en lugar de descender y resolverse un grado como en el tema, en esta segunda sección la estudiante hace un salto de tercera.

En cuanto a la frase *b2* se presenta una novedad más en los compases 52 y 53 (ver figura 4-8). La estudiante presenta la cabeza de frase que presentó en *a2*, *a`2* y *a``2*. Una vez presentada la frase de esta manera, el desarrollo de la variación del motivo generador continúa con la misma técnica de transposición e imitación por espejo que la estudiante usó en las secciones anteriores.

En las secciones primera y segunda, es decir tema y segunda variación (ver figuras 4-3, 4-7 y 4-8), los tonos de inicio de las frases coinciden en ambas secciones. Es decir, en las frases *a* y *a2* el tono inicial es *si*; en las frases *a`* y *a`2* es *fa*; en *a``* y *a``2* es *sol*; y finalmente para la frase *b* y *b2* es *do*. En la primera variación sólo cambia el tono inicial de las frases *a``* y *a``1*. El resto de las frases de esa primera variación coinciden como anteriormente se ha señalado

Tabla 4 1 Representación de los inicios de frase en cada sección de la improvisación			
	Tema	Primera variación	Segunda variación
Frases a			
Frases a`			
Frases a``			
Frases			
Nota: Al marcar Los tonos iniciales de las frases de cada sección de la improvisación se aprecia un elemento más que delimita las tres secciones.			

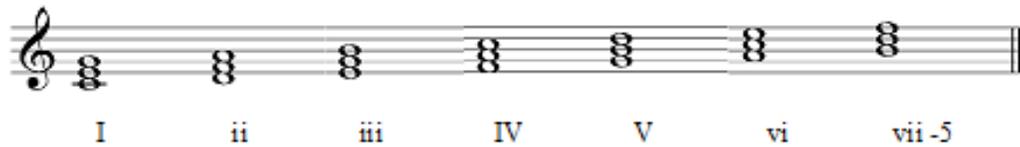
Esta regularidad en la elección de los tonos y la altura de cada frase le da a la improvisación de la estudiante C. una claridad estructural aún mayor. Es decir, los grados sobre los que parte cada frase del tema y la segunda variación coinciden. En contraparte, en la primera variación, esto no es así. El primer tono de la frase *a`1* es *la*. Asimismo, en la frase *b2* el tono inicial es *do*. Ambos tonos, por cierto, forman parte de la región de la dominante (ver tabla 4-1). La elección que hizo la estudiante C. en la altura de cada frase dio como resultado una sección intermedia a manera de contraste entre la sección del tema y la de la segunda variación a manera de retorno. Un retorno al menos, a la preferencia de los grados tonales sobre los cuales la estudiante desarrolló sus frases.

El “domino” del estilo melódico no sólo se evidencia en la creación de formas de agrupación de motivos, frases o secciones, sino también en la creación de una estructura jerárquica llamada tonalidad. Es decir, crear un sistema tonal, es una forma de dar sentido a los sonidos. Particularmente subrayo el caso de una alumna que crea una organización de escala para su improvisación. Al elegir una placa determinada como punto de partida, y no ser ésta la placa sobre el tono en que está afinado el xilófono, se crea una estructura modal.

Al llegar el xilófono a la telesecundaria, se instauraría el elemento tonal y *la tonalidad*. Esta última entendida como la manera de organizar las notas. En el sistema llamado *tonalidad*, la tónica (I) es el grado más importante, pues rige el punto de partida y el punto de regreso. El quinto grado (V), *la dominante*, es el segundo en importancia. El cuarto grado (IV), es *la subdominante*, y es la siguiente en importancia (ver figura 4-9).⁴⁰

⁴⁰ Los números romanos en mayúscula representan acordes mayores; los que están en minúscula, acordes menores, y el símbolo “-5” indica que el acorde es disminuido.

Figura 4 9 Grados armónicos en la escala diatónica.



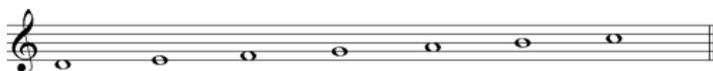
Nota: Construcción de las triadas a partir de los grados de la escala.

Sin embargo, si bien los alumnos tenían frente a ellos xilófonos afinados diatónicamente (*la mayor*), es decir un sistema tonal de escala mayor, esto no era una limitante para experimentar con diferentes escalas. De acuerdo con las leyes de la teoría musical, sabemos que se puede iniciar una nueva escala por cada grado de una escala diatónica origen. A estas escalas se les llaman *modos* (ver figura 4-10) los cuales, por cierto, se siguen utilizando en diferentes géneros como el jazz, el folklore, el flamenco y en diferentes subgéneros de *pop-rock* que los alumnos hoy en día escuchan.

Figura 4 10 Las siete escalas modales



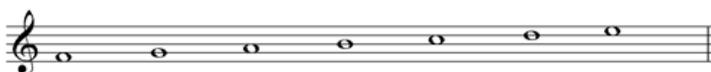
Modo de *do*: jónico



Modo de *re*: dórico



Modo de *mi*: frigio



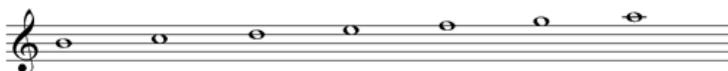
Modo de *fa*: lidio



Modo de *sol*: mixolidio



Modo de *la*: eólico



Modo de *si*: locrio

En el caso de la estudiante C. que elige la nota *si* como tónica en un xilófono afinado en *la* en la improvisación 3, es decir, como primer grado de su pieza. El resultado de su elección es una escala o modo dórico (ver figura 4-11).

Figura 4 11 Modo dórico en Si



Nota: empleado por la alumna C. en su improvisación.

Pero ¿por qué se deduce que es una tónica?, ¿no es obra de la casualidad? La razón es porque la alumna elige esa nota como un punto de partida y retorno recurrente en toda su improvisación.

Las frases *a*, *a1*, y *a2* representan una zona de estabilidad y retorno pues siempre inicia con el mismo tono: la tónica (*Si*) (ver figura 4-12). En lo que respecta a la frase *b*, ésta frase es de exploración y desarrollo con más libertad. El material motivico de la frase *b* no es original, pero está hecho a partir de motivos de la frase *a*.

Figura 4 12 Frase a del tema de la estudiante C.



Nota: Frase *a* construida a partir de un motivo generador compuesto por dos semifrases. Esta como todas las frases *a* inician siempre en la tónica del modo dórico en *si*.

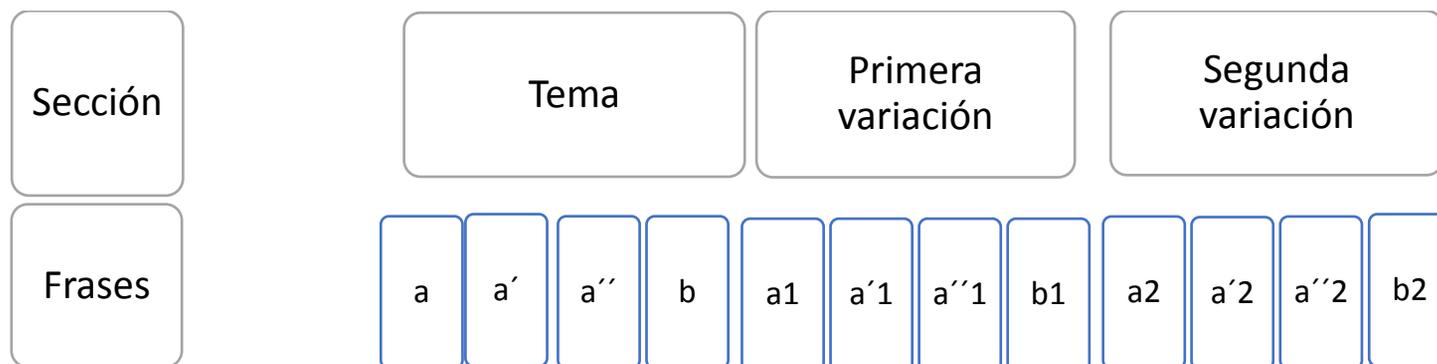
A partir del recurrente retorno a una tónica en las frases *a*, *a1*, y *a2* se forma una estructura de mayores dimensiones: un tema con variaciones (ver tabla 4-2). Asimismo, al concluir la presentación de *a*, *a'*, *a''* y *b*, regresa a la estabilidad, a

manera de resolución, lo cual es en cierto modo la función de un primer grado o tónica.

Sloboda (2012) les llama planos de representación. El primer plano consiste en pequeños patrones que surgen de la unión de pocas notas. El segundo plano involucra niveles superiores en donde se agrupan las unidades del primer plano. Es decir, se forman unidades más grandes, derivando en la construcción de *esquemas jerárquicos* más grandes (Sloboda, 2012, p. 14).

Sin embargo, cada vez que se presenta en la improvisación la secuencia a , a' , a'' , b se hace en forma de variación, pues nunca se presenta igual (ver figuras 4-3, 4-7 y 4-8). Es decir, encontramos un nivel más alto una a la que ya había construido la estudiante. El formato de construcción del material musical es según Sloboda (2012), una forma común en los idiomas del folklore, el clásico y el jazz: el tema con variaciones (Sloboda, 2012, p. 14).

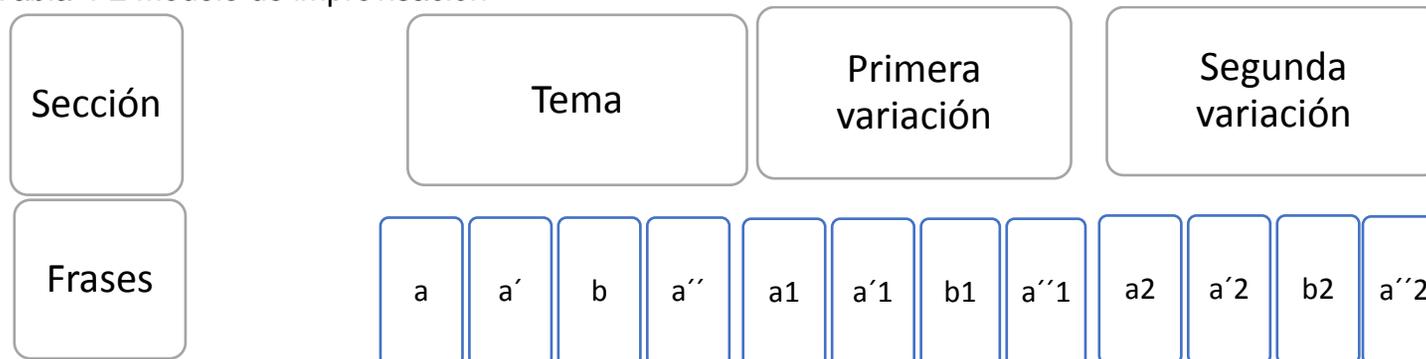
Tabla 4 2 Modelo de improvisación



Nota: Esquema de improvisación de alumna de telesecundaria del 14 de mayo de 2013.

Secuencia realizada a partir de un modelo de análisis de Sloboda (2012).

Tabla 4-2 Modelo de improvisación



Nota: Esquema de improvisación jazzística. Modelo de análisis de Sloboda (2012). Adaptado de *la mente musical: La psicología cognitiva de la música*. Madrid: Machado, p. 203.

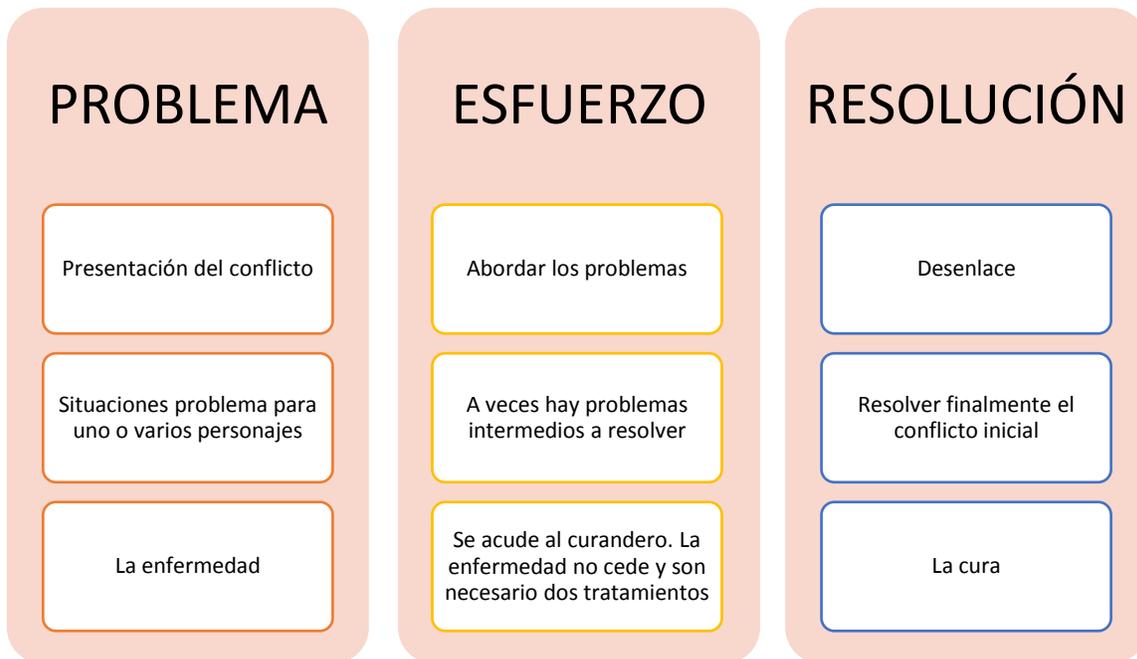
Esta estructura se compone de cuatro frases (casi todas de cuatro compases de longitud). Las frase segunda y tercera son repeticiones de la primera; la cuarta frase es diferente, pero relacionada con la primera estilística y motivicamente. El tema está caracterizado por una cierta progresión armónica subyacente. El improvisador mantiene el interés y el *momentum*⁴¹ gracias al embellecimiento y transformación de la melodía y la textura dentro de este marco de repetición armónica.

Se puede comparar a la improvisación musical con la tarea verbal que más o menos tiene las mismas demandas, como la narración repetida de una historia por el *cuentista* (Sloboda, 2012). La tendencia a estructurar sería otra característica. En una historia lo más común es encontrar la siguiente estructura: *problema-esfuerzo-resolución* (ver figura 4-13). La situación inicial es la presentación de los problemas, el conflicto. Posteriormente la resolución del problema (en ocasiones con sus respectivos subproblemas a resolver también) del protagonista y los personajes. En el caso del guión del *curandero*⁴², el primer tratamiento no funciona y es necesario una segunda visita. Sin embargo, al final, se alcanza la meta y resolución de conflictos, es decir, el desenlace. Esta estructura del narrador de Sloboda es equiparable a la estructura tonal de la improvisación 3 de la estudiante C. (ver tabla 4-2). La estudiante respeta los tonos de partida en su tema y segunda variación. Pero en la primera variación, los tonos de partida corresponden a los de la región de dominante.

⁴¹ Término tomado de la mecánica clásica para definir la calidad de movimiento. Sloboda lo relaciona con el instante en donde se produce la percepción y creatividad en la cognición.

⁴² Dentro de la cuarta fase los alumnos y el profesor desarrollaron el proyecto "reforestación". A raíz de la realización de un jardín botánico en dicho proyecto, los alumnos también realizaron guiones; uno de ellos fue *el curandero*.

Figura 4 13 Estructura narrativa de Sloboda (2012) y comparación con el guión El curandero.



Nota: Tabla que ejemplifica la estructura de la improvisación musical con la tarea verbal de la narración de una historia (Sloboda 2012). En este caso, el guión del *curandero* elaborado, por los alumnos de la telesecundaria.

Una estructura permite a quien narra y escucha, seguir el hilo conductor y no perderse en los detalles. Algo parecido sucede en la música. La improvisación, como las narraciones, si no se ajustan a esta estructura, o al menos a otros modelos familiares, es difíciles de entender y de recordar para el oyente. El cuentacuentos, dice Sloboda (2012), puede salirse y entrar de la trama agregando diferentes situaciones o accidentes a la narración, pero siempre vuelve a la estructura general. Esa es parte de sus habilidades como improvisador de narrativas y de melodías.

Este modelo equivale a la noción de forma musical (fuga, variación, sonata, rondo, etc.). En todas estas formas existen retornos y secciones de alternancia. En la improvisación de la estudiante C. las frases *b*, *b1* y *b2* cumplen la función de la sección del “conflicto” mientras que las frases *a*, *a1* y *a2* son la resolución. En este sentido, la presencia de lo conocido de la estructura, permite apreciar y disfrutar el material novedoso. El ejemplo de Sloboda es el recurso de la alternancia de coro y

*solo*⁴³ en el jazz. El primero se presenta sin variación alguna, y en el segundo se permite embellecerlo a gusto del improvisador, muchas veces con la oportunidad de desbordarse en su expresión (Sloboda, 2012, p. 206). Sin embargo, el espacio de compases es fijo e inalterable, como en la improvisación de la alumna C. de Tequexquináhuac.

⁴³ Parte solista destinada a la improvisación libre.

4.2 El diálogo musical: La retórica del estudiante

A través de las descripciones de los videos observados, destaca el incesante intercambio entre los estudiantes de primer grado. Hay diálogos entre los alumnos en torno a la música. Se discuten y se comparten soluciones, explicaciones, demostraciones. Entre los actores de ese intercambio dialógico se encuentran además de los alumnos, el profesor y los especialistas.

El apartado demuestra cómo el modelo didáctico musical orientado a estimular la exploración del alumno, detonó un estilo discursivo en la improvisación. Un camino que se abre paso reivindicando la otra función del arte sonoro: el discurso musical en el aula, o, dicho de otra manera, la retórica musical del estudiante.

Los alumnos del profesor Omar hablaban continuamente. Era necesario pedirles que guardaran silencio en muchas ocasiones, mientras el profesor o el especialista daban indicaciones. Ambos centraban su atención en la tarea por realizar. Sin embargo, una red de intercambio entre alumnos no siempre es “desorden” y una interrupción no siempre es necesariamente inoportuna.

Son precisamente estas interrupciones las que han constituido el material para el análisis de la presente investigación. Particularmente, una de ellas en la sesión del 14 de mayo de 2013.

El profesor sigue dando sus indicaciones sobre la feria y el movimiento cuando J. vuelve a interrumpir y llama la atención del profesor. El profesor cede y le da la palabra con malestar al ser desconcentrado. Al interrumpir J. dice: “¡Profesor!, ¡profesor! ¿Usted sabe cómo se para una tortuga?”

Omar, con expresión de incredulidad, lo observa y le responde: “No, no sé. ¿Cómo se para una tortuga?”

J. pasa al centro y se tira al suelo simulando una tortuga boca arriba tratándose de levantarse. Ya en el suelo, explica a su profesor que es a través del movimiento de rotación como la tortuga puede levantarse. La especialista de danza asiente que efectivamente, esa es una rotación.

El profesor retoma sus explicaciones como si la intervención de J. fuera más una interrupción que una aportación.

La *interrupción* fue un “accidente” que favoreció las iniciativas de exploración creativa del alumno. Permitir en el aula la interrupción, o mejor dicho la *incidencia* (Freire, 1996), no sólo representó una postura metodológica, sino también ideológica y democrática; “la maestra coherentemente autoritaria, siempre es ella el sujeto del habla y los alumnos son continuamente la *incidencia* de su discurso. Ella habla *a, para y sobre* los educandos.” (Freire, 1996, p. 97). Freire decía: “la educación es un acto político y una opción de vida con coherencia sea esta progresista, democrática o autoritaria” (Freire, 1996, p. 87). La elección de las metodologías musicales en el proyecto, no sólo implicó la elección de un enfoque de la enseñanza artística, sino también definió una postura política en un proceso de enseñanza-aprendizaje musical.

Entre las características de las metodologías que favorecieron el diálogo en la propuesta de intervención didáctica, la principal fue asumir la enseñanza como una experiencia equilibrada y armoniosa entre *hablarle al educando y hablar con él*, asumiendo la neutralidad conteniendo el discurso vertical hacia el alumno y sustituyéndolo por la escucha atenta. Más aún, colocarse en el lugar del alumno y tomar las baquetas y ponerse frente al xilófono.

Se sorprende y se apena a la vez. Yo trato de darle confianza y le digo que está bien lo que hace, pues más adelante él guiará el proceso de sus alumnos. María, quien graba la imagen en video, se ríe, se escucha que ríe. Es un momento que conmueve. Conmueve ver a Omar al lado de sus alumnos frente al xilófono (descripción de video M2U00194, sesión 26/04714).

En algunos momentos se cree que la prioridad es atender a lo que se va a “enseñar” o “decir”. Sin embargo, el diálogo no tiene que ver sólo con los contenidos, sino que, además, con el diálogo, la interrupción es la manifestación de necesidades y expresión de los procesos que lleva a cabo el alumno. En ese sentido, el diálogo “si es verdadero, no sólo es válido desde el punto de vista de enseñar, sino que

también es creador de un ambiente abierto y libre del seno de su clase” (Freire, 2006, p. 97).

Escuchar y *ponerse a la altura* del alumno fue un rasgo que caracterizó al profesor y a la vez una condición que favoreció las iniciativas de exploración creativa del estudiante. Esto es aún más importante cuando se traduce en los elementos que constituyen las dinámicas de “la clase” de música. Es decir, una didáctica musical en donde tenga cabida la voz del otro.

Detrás de una tradición que ve al estudiante como portador de una herencia cultural musical, hay una manera de perfilar a los niños a la cultura del adulto. En cierto sentido, es una forma de autoritarismo: el profesor que habla desde la altura hacia abajo, convencido de su certeza y su verdad (Freire, 2006).

Asumir en su momento que los estudiantes “no alfabetizados” (desde la perspectiva de la teoría tradicional de la enseñanza musical) eran compositores o improvisadores natos, fue una forma de dar voz al otro. Entre esto y la postura de la educación tradicional musical, que ve al estudiante como “heredero”, no hay diferencia. Los estudiantes son poseedores de recursos.

A su vez L. le pregunta a C. el ritmo de marcha. Le pregunta “¿Cuál es?”

C. toca en el xilófono el ritmo solicitado por sus compañeros. Obviamente, al tocarlo está integrado el elemento del tono. Para ella eso es el ritmo de marcha de la banda de guerra. Sin embargo, lo que toca no es un ritmo de marcha, sino un ritmo con un compás 6/8 (descripción de video M2U00194, CP, H6, sesión 26/IV/13).

En las sesiones de trabajo destaca la abierta participación de los estudiantes. Como se puede apreciar en los apartados anteriores, el intercambio de soluciones a desafíos en torno a la improvisación musical se perfila como consecuencia de un modelo de enseñanza para los *no músicos*. El resultado no sólo fue la presencia del diálogo entre los actores en el aula sino también, una postura pedagógica y epistemológica abierta, participativa y democrática (Torres, 2003).

Las condiciones y los procesos musicales generados dirigieron la tarea de análisis hacia dos perspectivas diferentes pero complementarias de dialogismo;

Bajtin (1999) y Freire (2006). Entre ellos, el diálogo en el aula es una experiencia democrática. “La educadora democrática que vive la difícil pero posible y placentera experiencia de hablarle *a los* educandos y de hablar *con* los educandos” (Freire, 2006, p. 96). Pero, ¿qué es en didáctica musical hablar con los educandos? ¿Cómo se instauró este principio en la clase de música de la telesecundaria? Hablar *a y con* el educando porque oye al educando. Aprender con el educando a hablar con él porque lo oyó, le enseña también a escuchar (Freire, 2006). Hablar escuchando musicalmente al educando: escuchando los sonidos del educando y la importancia del diálogo para la producción e implementación de soluciones.

El diálogo permite el intercambio de contenidos signados por una perspectiva real y de otros que se construyen desde lo posible (Freire y Macedo, 1989). Intercambio que potenció al estudiante en el uso de herramientas como las triadas:

Hasta ese momento me doy cuenta que los alumnos, antes de que yo hiciera esa precisión de las triadas, ya habían estado construyendo sus primeras melodías con base en esa estructura (M2U00194CP, H6).

Compartir herramientas y establecer acuerdos entre los estudiantes a partir del acto de improvisar. Un escenario en donde se sustituye el adiestramiento por la exploración y la expresión musical. Escuchar al estudiante no sólo es una postura filosófica de la música que atienda las necesidades de los niños y jóvenes, sino también una alternativa para vivir la docencia de forma democrática. Escuchar para abrir paso al campo de lo que los alumnos “saben”.

Nadie vive la democracia plenamente, ni la ayuda a crecer, primero, si es impedido en su derecho de hablar, de tener voz, de hacer su discurso crítico, y, en segundo lugar, si no se compromete de alguna manera con la lucha por la defensa de ese derecho, que en el fondo también es el derecho de actuar (Freire, 2006, p. 98).

El diálogo como condición del ser (del estar siendo), en tanto histórico como social; es un proceso en el que se comunican y construyen significados entre los sujetos dialogantes, permitiéndoles comunicarse (Torres, 2003). Al dialogar es posible la construcción de nuevos significados, a la par que se sustituye el modelo

de la enseñanza tradicional, en donde se transfieren las representaciones musicales de las generaciones pasadas. Incluyendo dentro de estas representaciones la noción de “obras maestras” y del intérprete “virtuoso”. Por lo contrario, el diálogo en la práctica musical en el aula promovió un proceso comunicativo. La improvisación es el espacio en el que se otorga significado a los deseos y a las esperanzas de los involucrados (López, 2008, p. 71). Es decir, tocar para alguien, tocar por un motivo y significado.

4.2.1 El tema con variaciones: el arte de la persuasión del estudiante.

En un origen, la música y el resto de las artes fueron los medios más eficaces de persuasión utilizados. En particular, literatura y música adquirieron la configuración de instrumentos eficaces de persuasión como el discurso mismo (López Cano, 2000). Por consiguiente, los músicos aspiraban a imprimir en sus obras la elocuencia y el poder de mover los afectos.

El tema con variaciones es una forma común en la música barroca, folclórica, clásica y de jazz, y además es esta estructura sobre la cual la improvisación florece (Sloboda, 2012). Anteriormente se había mencionado que el tema con variaciones fue una de las estructuras musicales preferidas por los estudiantes de la telesecundaria. Sus características eran cierta progresión armónica subyacente o un material melódico identificable. El improvisador mantiene el interés del oyente a través de la transformación de la melodía. En medio de un marco discursivo propio de la improvisación.

Sin embargo, el tema con variaciones es víctima de una paradoja: es tanto una de las formas más básicas y naturales, como la más denigrada en muchas perspectivas, ya sea histórica, social, estética, técnica y estructuralmente. En lo que respecta al estudio de la variación, Sisman (1993) refiere que durante mucho tiempo se le considera una forma rutinaria, denigrante y no como una forma de gran potencialidad. Sin embargo, a través del análisis retórico es posible identificar una de muchas de las riquezas que encierra esta forma.

Al parecer la cotidianidad y frecuencia en la que una forma musical es aceptada tanto por el compositor y su sociedad no corresponde con muchas ideas y parámetros de valorización musical. Lo que fue una preferencia para el gusto

musical de una audiencia, no significa que forzosamente también tenga que contar con la aprobación del criterio musical del teórico y mucho menos de la teoría tradicional de la enseñanza de la música. No es de extrañar que el tema con variaciones ganara popularidad si consideramos que esta forma se construía con base en el préstamo de un tema que se trabajaba sin modificarlo significativamente. Tomar prestado fue lo que literalmente se dio en las sesiones de improvisación en el aula de la telesecundaria. Compartir un tema para posteriormente transformarlo sin alterar su esencia. Una transformación que se daba de equipo a equipo, de mesa a mesa en el salón de clases. Asimismo, temas y motivos volvían a someterse a las transformaciones que cada equipo de trabajo y cada intérprete decidían (ver figura 4-2).

Hay dos principios a los que está sujeta la variación. Su forma está construida en base a una periodicidad, a diferencia de otras formas de un estilo más secuencial como la sonata. Es decir, es una forma paratáctica. Segundo, la variación se funda en dos principios; repetición y decoración (Sisman, 1993).

El adjetivo paratáctico está relacionado con la *Retórica y el arte de la poética*, y deriva del término *parataxis*. Se refiere a la variante de escribir poesía a partir de la colocación de frases o cláusulas una después de la otra sin conexión alguna. Sin embargo, este estilo de poética está estrechamente relacionado con todo el arte de la poética en general, con el principio de la repetición. De hecho, es un principio estructural para clasificar. En la composición poética existen dos tipos de elisiones o uniones de frases: las que están enlazadas con base en la partícula *o*, como repetición de elementos, o como sustitutos de otros implícitamente conectados por dicha partícula, y las repeticiones relacionadas por adición, mediante la conjunción *y*. En la primera, la repetición nos obliga a elegir o quitar una parte intercambiable y sustituirla, intensificando la cualidad figurada y ficticia del lenguaje. La segunda elisión tiene un carácter aditivo, pues el planeamiento original es persuasivamente extendido y enriquecido. Y al añadir continuamente la acumulación de términos o elementos, llegamos a los extremos de la *hipérbole*. Las variaciones están construidas en un esquema muy similar a éste modelo literario, pues el compositor construye la obra sobre la base de añadir una idea musical a otra (Sisman, 1993).

Aún más, sobre la base de añadir una idea musical a otra, en la que algo se conserva y algo se cambia o varía. La variación es una serie con un inicio identificable, pero con un final indeterminado (Sisman, 1993).

La poesía, como la improvisación de los estudiantes de primer grado de la telesecundaria, fue similar a los esquemas de repetición estructural señalados anteriormente. Pero tomando en cuenta la poética antigua, existen otras analogías muy interesantes. Por ejemplo, al hacer una poesía, en ocasiones se empleaba, dentro de un verso, un término en el que se depositaba una especie de ritmo, el cual se presentaba en forma reiterada en determinados versos de la composición. También existía la opción de repetir un refrán completo, una línea entera.

¿Qué relación puede existir entre las teorías de la educación musical, sobre las que se fundamentó la investigación, y el análisis retórico musical de la variación? Ambas posturas teóricas cuestionan los ambientes musicales con tendencia a la repetición de repertorios establecidos.

Sobre el predominio de la cultura musical de la repetición de repertorios, López Cano (2000) dice: “Nuestra cultura musical, (...), no necesita de músicos creadores que nos convenzan del valor de alguna propuesta musical original. Lo que necesitamos son *virtuosos*. Músicos olímpicos que estén a la altura de las *obras maestras* que, de antemano, todos conocemos” (p. 35).

Esta actitud, continúa López Cano (2000) descarta a priori cualquier iniciativa de aventurarse en lenguajes musicales nuevos como los que puede ofrecer la improvisación; iniciativa que por cierto fue puesta en marcha en el aula de la telesecundaria durante el proceso de intervención a través de metodologías como las de la composición con sonidos, creación de partituras alternativas y la improvisación tonal y modal en instrumentos de placa (xilófonos). Cuán diferente fue el escenario del aula de primer grado de la telesecundaria en Tequexquináhuac del panorama de la música oficializada por la academia de la teoría tradicional basada en el adiestramiento técnico para la interpretación de repertorios preestablecidos, o los llamados por Small (1992) *monumentos musicales*. La práctica musical en el aula basada en tocar lenguajes nuevos es muy similar al escenario de una época anterior a la estética musical moderna y del virtuosismo, en

donde sólo se consumía e intercambiaba fundamentalmente música nueva, como en el barroco, en donde lo común era improvisar.

El oyente de la época barroca (...) sólo podía escuchar la música más moderna y como los músicos tocaban también exclusivamente esa música, podemos inferir fácilmente que, tanto los unos como los otros, comprendían bien los matices del lenguaje musical (Harnoncourt, 1984, p. 165)

La música del estudiante fue acorde a su dinámica de interacción y en consecuencia se observó un fenómeno peculiar en donde el alumno construyó procesos creativos más cercanos al modelo discursivo de la música.

4.3 El Compás de 6/8 como Elemento Integrador

No todas las interpretaciones son iguales. Hay momentos, condiciones, sujetos que configuran y distinguen cada interpretación. Hay solistas que son acompañados, dúos que se complementan, ensambles en torno a elementos que conjuntan. Uno de ellos, el más efectivo, es el compás, particularmente el de 6/8.

La mayor parte de los procesos de creación de obra de los estudiantes, están organizados a partir de compases compuestos, y en especial, de ese compás binario con subdivisión ternaria. Son excepcionales los momentos en donde se explora en otro tipo de compás. Cuando se llega a dar la excepción, se trata del compás binario simple de 2/4 y sólo se tienen documentadas dos improvisaciones en la sesión del 26 de abril de 2013.

Por ejemplo, en aquella sesión, para las estudiantes L. y C. las referencias rítmicas de sus prácticas en la banda de guerra fueron un banco de ideas. En el intercambio de ideas, una idea se exporta de una alumna a otra y lo que inicialmente pretendía ser un ritmo de la banda, finalmente, se transformó en una organización en 6/8. Una estructura que no sólo fue rítmica sino también se ajustó a elementos melódicos y estructurales de la improvisación de los las estudiantes.

Los estudiantes compartían esquemas, resolvían complementariedad. En cierta forma el acuerdo era “Si estamos dentro del 6/8 estamos del otro lado, estamos integrados”, A partir de lo que se pudo observar, el compás de 6/8 abrió rutas de exploración en la medida que los intérpretes profundizan en él.

J. da la entrada a una cuenta de tres. El resultado sonoro es interesante. No hay muchas notas pues su idea está construida a partir de una triada. Es una idea de un motivo melódico breve pero rítmicamente complejo si se toma en cuenta la contraparte rítmica que hace V., el alumno al otro xilófono (el equipo tiene dos. Su música está en 6/8. Toca un ritmo y para variar es un ritmo de son de seis contra tres (descripción de video M2U00194 de la sesión 26/IV/13).

El compás, y particularmente el compás de 6/8, más allá de ser un elemento recurrente fue una base de organización de la improvisación misma. Pero, ¿qué tan importante es el compás en la organización de una improvisación o composición? Respecto a los principios relativos al ritmo, la noción de compás es relativamente reciente en los siglos XVI y XVII (Abromont y Montalembert, 2005). Es, en suma, un agrupamiento de valores rítmicos en pequeños conjuntos delimitados visualmente por barras de compás. A cada tipo de agrupamiento (compás), le corresponden cifras específicas que indican una dimensión fundamental del ritmo.

Abromont y Montalembert (2005) le llaman a esta representación numérica: apoyos musicales. Su desarrollo fue progresivo a lo largo de la historia, y en su mayoría, fueron derivados de nociones coreográficas; es decir, a partir del movimiento. Dichos apoyos conforman desde la época barroca una base regular para la invención melódica y rítmica de los compositores. En las improvisaciones de los alumnos en la telesecundaria, el compás de 6/8 fue un detonante para la amplia variedad de creatividad melódica. De hecho, en su *practicador*,⁴⁴ no sólo se consolidaba un ejercicio de regularidad y precisión rítmica, sino también un primer paso para la base de la organización melódica de una composición; y en los casos de las obras más extensas, como la de la alumna C., una estructura de mayor dimensión integrada por frases y periodos.

4.3.1 Las posibilidades rítmicas en un compás de 6/8.

El compás de 6/8 organizó la improvisación del estudiante, y además otorgó una configuración particular a la misma. En la medida que el grupo lograba mayor

⁴⁴ Aditamento en forma de tabla en donde los percusionistas ensayan rítmica.

integración entre sus miembros, se exploraban con mayor variedad las posibilidades expresivas, así como habilidades de representación musical del compás de 6/8. En este sentido, se presentó un juego en el que los intérpretes iban más allá de la sincronía y el unísono rítmicos, y se atrevieron a jugar con los acentos. De esta manera, mientras el xilófono marcaba un compás de 6/8, otro integrante del ensamble introducía una rítmica organizada en 3/4, lo cual se asemeja a un recurso rítmico utilizado en el *son*, llamado técnicamente *sesquiáltera*.

¿Qué es una *sesquiáltera*? Es un ritmo que alterna los compases de 6/8 y de 3/4. Su uso es frecuente en las músicas de Latinoamérica y se documenta su uso en el barroco, incluida su versión novohispana. Esta combinación de acentos puede hacerse en forma horizontal (ver figura 4-14), o bien, el cruce de acentos de las figuras puede hacerse en forma vertical (ver figura 4-15).

Figura 4 14 Ejemplos de hemiola horizontal.

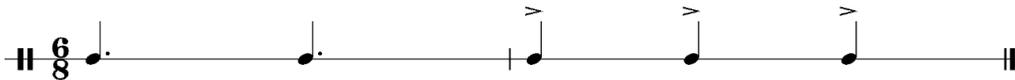
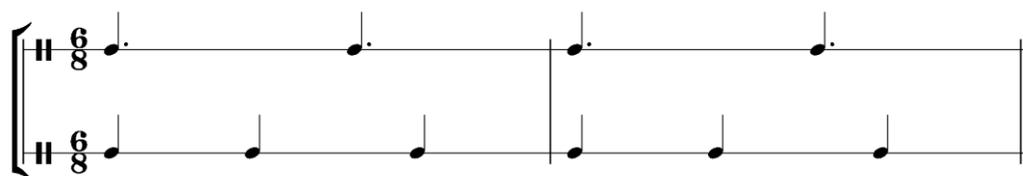


Figura 4 15 Ejemplo de hemiola vertical



En algunos alumnos de la telesecundaria, particularmente del equipo dirigido por el alumno D., esta *sesquiáltera* se hizo a través de una figuración del segundo ejemplo, es decir, en forma vertical o polifónica. Como se puede apreciar en la transcripción (ver figura 4-16), el xilófono No.2 explora el recurso de un ritmo en anacrúsica en 3/4, mientras que el xilófono No. 1 agrega a su ritmo en 6/8 el recurso del puntillo.

Figura 4 16 Sesquiáltera en contrapunto del equipo de los alumnos D, J y V

The image shows a musical score for three instruments: Maracas, Xilófono (top), and Xilófono (bottom). The time signature is 6/8. The Maracas part consists of a steady eighth-note pattern. The top Xilófono part plays a melodic line with eighth notes and rests. The bottom Xilófono part plays a rhythmic pattern with eighth notes and rests, creating a sesquiáltera relationship with the other parts.

En el desarrollo de las sesiones, se pudieron observar los juegos de complementariedad rítmica, así como la riqueza contrapuntística. La improvisación no se caracteriza por una construcción de frases y periodos como en el caso de la alumna C. El desarrollo de esta improvisación de los alumnos parece ir más hacia la construcción de una idea rítmica en *ostinato*. (video M2U00194, *contrapunctum*, hito 9, sesión 26/IV/13).

La atención se dirige a D. (en varios momentos de los dos proyectos ha sucedido); la sonoridad que produce en su sonido también es protagonista y fuerte. Frente a él se encuentra V., tocando el otro xilófono con que cuenta el equipo. El sonido de V. es más discreto, pero se percibe. V. toca lo que parece ser también una idea en 6/8. Se podría decir que va algo desfasado en el tiempo. Hacen lo que parece una *sesquiáltera*, se escucha como un *son* (M2U00194, P1, H9, sesión 26/IV/13)

Por lo regular, los estudiantes de este equipo de trabajo siempre tocaban líneas melódicas en un contrapunto libre. La polifonía no sólo era melódica sino rítmica. En particular en esta sesión, el punto climático fue el momento en que llegaron a esta idea polifónica con dos sentidos opuestos en ámbito rítmico y

melódico. En ambos casos, la característica principal es el juego de las posibilidades aritméticas del compás de los seis golpes del 6/8. Es decir, la combinación de una subdivisión por múltiplos de 2 contra una de 3.

Otro aspecto a resaltar respecto a las variadas formas de explorar el compás de 6/8 fue la utilización del movimiento. Particularmente a través del balanceo, a diferencia de otros compases. El movimiento es un recurso que le da *sentido* a los sonidos que el alumno ensaya en el xilófono. Es en cierta forma, la diferencia entre tocar grupos de notas y tocar ideas. “Al tocar mi ejemplo, J. baila al son de la música y el especialista de teatro lo motiva y también se mueve” (M2U00194, P2, H15, sesión 26/IV/13).

El caso del alumno J. es un ejemplo de cómo en algunos casos no sólo se puede participar en el ensamble instrumental tocando, sino a través del movimiento. Su audición en otras ocasiones era de carácter participativa. Es decir, su forma de representar la música que escuchaba y memorizaba era a través del movimiento de todo su cuerpo.

La improvisación no hubiera sido posible si el estudiante no hubiera contado con formas de representarse la música. La improvisación requiere de funciones como la audición y la memorización para llevarse a cabo. En algunas ocasiones, no todas las ideas provenían del alumnado. En especial, aquellas ocasiones en que, como especialista, se les daba una muestra que, sin ser plenamente consciente, también eran ideas en 6/8.

Omar y los alumnos del equipo “del rincón” logran generar su primera idea. Es similar al tema muestra que di de ejemplo, pero no es igual (M2U00194, P1, H16, sesión 26/IV/13).

Anteriormente se mencionó que el compás de 6/8 fue un detonante para la amplia variedad de creatividad melódica, precisión rítmica y un primer paso de la organización melódica de las improvisaciones registradas en el aula, la facilitación de integración de ensambles instrumentales entre los alumnos. Un ritmo en compás de 6/8 era una invitación a sumarse a la ejecución con los participantes:

Se acerca el especialista de teatro. El tema de Omar y sus alumnos invita al movimiento y a unirse y tocar con ellos. El especialista de

teatro, con una sonaja de guaje, se une al ensamble. Primero prueba un ritmo y lo cambia hasta encontrar el que mejor suene. Es un ritmo en compás de 3/4 que enriquece y consolida el resultado sonoro del ritmo en 6/8 que se escucha en el ensamble (video M2U00194, *contrapunctum*, hito16, sesión 26/IV/13).

En suma, y a manera de recapitulación, identificamos que mientras se desarrollaban improvisaciones en 6/8, se iba construyendo un estilo constituido por elementos como el uso de la sesquiáltera, conjuntos instrumentales, y en muchas ocasiones una integración no sólo de la ejecución instrumental, sino con el movimiento corporal. En cierto sentido, evocaciones hechas en grupo de participantes de un *petit* fandango en evocación de un género: el *son*.

¿Por qué puede suponerse que es una forma de son la música de los alumnos? Una de las características de la improvisación de los alumnos, que se asemejan a la interpretación de los sones, es la integración de los ejecutantes a diferentes niveles de participación. Según Gutchev (2013), el *son*, en su nobleza, permite la participación en diferentes niveles de complejidad. El mejor ejecutante se encarga del *punteo* en la *guitarra de son*⁴⁵ y quienes tienen un modesto nivel, pueden ejecutar la base rítmica armónica, cantar o simplemente zapatear y bailar. Los equipos de trabajo, es decir, los conjuntos instrumentales de los alumnos de la telesecundaria 111, tenían una organización de funciones muy similar. Contaban con un líder instrumental que tocaba el xilófono, e instrumentos que acompañaban o complementaban a través de una función rítmica. También había participantes que podían integrarse con el movimiento, como en el caso del alumno J.

Los sones mexicanos son piezas para tocar y bailar basadas en patrones rítmicos y armónicos recurrentes. Se tocan principalmente con instrumentos que tienen la función de tocar líneas melódicas y otros que se encargan de la base rítmico-armónica. La improvisación es común en todos los terrenos, tanto el instrumental, como el poético, y el coreográfico. Estas características definen también a los sones hispánicos de la época barroca. A lo largo del proceso de

⁴⁵ Instrumento de cuatro órdenes simples que se utiliza en el son jarocho. Su antecedente se remonta a la guitarra morisca que también se tocaba con un plectro.

intervención didáctica nunca se tuvo la intención de “enseñar” folklore. El son y la sesquiáltera⁴⁶ fueron alternativas de expresión que se desbordaron al implementar un dispositivo con otro fin.

¿Qué tan remotas son esas voces del pasado? El son en sus diversas variantes regionales, constituye la parte más antigua y entrañable de la música tradicional mexicana; se encuentra ya ampliamente difundido en todo el territorio novohispano en el siglo XVIII. Ritmos con estructura de 6/8 eran comunes en la Nueva España, como las zarabandas, tocotines, zambapalos y chaconas. Sigue vivo en los canarios, los pajarillos y las jácaras.

Es así como variados rasgos de la música antigua, renacentista y barroca se siguen perpetuando en la construcción, la ejecución, las afinaciones, los modos de acometer el elemento melódico en la rítmica de 6/8 contra 3/4; elementos presentes en la improvisación colectiva de los alumnos de primer grado de la telesecundaria “Diego Rivera” en Tequexquináhuac, Texcoco, Estado de México.

El son es la suma de lo que Savall (2010) llama “música sobreviviente”, por haberse conservado viva desde tiempos antiguos en zonas muy a menudo apartadas de las grandes ciudades o bien en la cercanía del Distrito Federal, como en el caso de la música de los alumnos de primer grado de Tequexquináhuac.

Al escuchar la sesquiáltera y hemiola en los sones, Savall (2010) establece comparaciones con las folías criollas. Género instrumental americano con gran variedad de ritmos y melodías a partir de la estructura del tema con variaciones y una organización de compás ternario contra un compás binario con subdivisión ternaria. En los sones o danzas barrocas se recurría a ambos recursos⁴⁷. En el caso de la música de la telesecundaria No. 111 toda la pieza estaba en una relación en donde una voz en 6/8 y otra en 3/4. La experiencia de la música en sesquiáltera para Savall equivale a un viaje al pasado: “emociones y vivencias muy parecidas a

⁴⁶ El término sesquiáltera se aplica a una composición en la que toda la pieza se encuentra en esa relación de manera simultánea entre una voz en 6/8 y otra a 3/4, como es el caso de la improvisación en *ostinato* de los estudiantes D, J. y V.

⁴⁷ Por ejemplo, en la danza canaria la relación de los compases de 6/8 contra ¾ es continua y simultánea mientras que en el caso de la sarabanda la combinación de ambos compases eran incursiones ocasionales como en cadencias.

las que se pueden experimentar la primera vez que se viaja a alguna de las ciudades históricas de un país latinoamericano; el sentimiento impresionante de hacer un viaje en el tiempo, sin dejar de vivir el presente” (Savall, 2010).

El mismo origen del son fue un diálogo intercultural. Un mismo diálogo de tradiciones, de repertorios populares anónimos y mestizos, influenciados por las culturas náhuatl, hispánica y africana (García de León, 2002). El diálogo de voces de la improvisación de los alumnos de la telesecundaria se hace evidente por la presencia de la organización del discurso musical y la estructura a través del uso de una herramienta del pasado: la *sesquiáltera*.

Sesquiáltera e improvisación son la irrupción de las voces del pasado en la voz del alumno de la telesecundaria. Savall (2010) refiere este tipo de experiencia como un: “diálogo que será siempre actual, gracias al talento improvisatorio y expresivo, y el rigor y a la fantasía musical de todos los intérpretes del nuevo mundo, que creen en el poder de la música y la conservan y la utilizan (gracias a la belleza, emoción, y espiritualidad) como uno de los lenguajes más esenciales del ser humano” (p. 14).

Las músicas implantadas en América, que conocemos a través de la representación escrita que ha llegado hasta nuestros días, semejan a primera vista una copia de las músicas europeas renacentistas y barrocas. Hay sin embargo en la mayoría de ellas, el sello americano. Esta marca peculiar deriva, en la mayoría de los maestros de capilla americanos, de la incorporación abierta o velada, de lo que resonaba en las calles y en las plazas, o bien, del uso de formas religiosas y profanas, como el villancico y los romances acompañados. Era una usanza forjada en el mestizaje, en donde las formas musicales europeas fueron adoptadas por los indígenas y por las mezclas raciales y culturales de muy diversos tipos. La *hemiola*, *sesquiáltera* y figuras rítmicas que surgen como remanentes del pasado y que trazan una ruta desde la folía barroca, el son novohispano y la improvisación de los estudiantes de la telesecundaria (Figura 4-17).

Figura 4 17 Tres ejemplos musicales de compás de 6/8 contra 3/4. Los dos primeros corresponden a una hemiola y el último, a la sesquiáltera producida por los alumnos.

 <p><i>Concerto Grosso No. 4, compases de 97 a 99 de Händel.</i></p>
 <p><i>Canarios de Gaspar Sanz. Siglo XVII</i></p>
 <p>Improvisación de los alumnos D., J. y V. de la telesecundaria No. 111. Nota: Muestras de barroco (Händel), barroco español-novohispano (Sanz) y la improvisación de los alumnos.</p>

4.3.2 La hemiola: una polifonía de voces

El mestizaje musical ha trascendido hasta el diálogo de voces del presente con las voces del pasado. Para comprender este fenómeno cultural, es pertinente

el uso de las herramientas de la lingüística y el dialogismo de Bajtin⁴⁸ (1999). La obra de Bajtin es una filosofía de la creación artística. No sólo se aplica a la literatura, sino a otras obras del quehacer humano y es afín a nuestro estudio. Para Bajtin la literatura (como cualquier otra manifestación artística) es objeto de investigación. Es un posicionamiento semiótico hacia el arte y la música.

En la comprensión de la polifonía de voces en torno a la sesquiáltera surge el concepto de “expresión”, entendido como desplazamiento hacia el otro, como “autorrevelación”, en la que el sujeto se revela al otro y al mismo tiempo “permanece siempre para sí mismo”.

Nuestro discurso, es decir, todas nuestras enunciaciones (incluidas las creativas), está lleno de palabras ajenas que tienen un diferente grado de alteridad o asimilación y que se usan con diferentes grados de conciencia o de resalto (Bajtin, 1997, p. 278).

¿Cómo pueden aplicarse conceptos usados originalmente para estudiar la literatura para analizar la improvisación? Se pueden aplicar dichas herramientas teóricas porque ambos son fenómenos culturales, que además no pueden encerrarse en el periodo de su creación (Torres, 2003). Para entenderse hay que aprehender su pasado. Dentro del gran tiempo bajtiano hay tres tiempos en que la obra puede circular. El primero, (A) el presente de la obra: lo ajeno del lenguaje propio. El segundo, (B) las raíces histórico culturales o diálogo de voces. Y finalmente (C), lo que dirá el texto: nuevos significados. A partir de estos tres momentos de la obra estética, los diálogos que se dan son A y C: el estudioso como interlocutor de voces. Se da cabida al diálogo en cuanto interacción del yo con el otro. Es decir, dialogismo y alteridad no existen sin la palabra del otro. En A y B se da un rescate de voces, una acumulación significativa que pervive en la palabra ajena a través del tiempo, como la sesquiáltera en manos del alumno. En palabras de Bajtin (1999) “La integración plural de voces de distintos tiempos (históricos y sociales); una perspectiva abierta para que el receptor se haga presente en mundos alejados de su realidad” (Bajtin, 1999, p. 2).

⁴⁸ Lingüista y filósofo a la vez, pues sus ideas invitan a trascender al arte mediante una reflexión hacia la vida misma: “Lo que se experimenta en el arte tiene que trasladarse a la existencia para enriquecerla y renovarla” (Bajtin, 1999, p. 280).

4.4 Trazar el Propio Camino

Una de las características del presente estudio, fue que el análisis de los datos se realizó a lo largo de todo el proceso de investigación. Aún en las últimas etapas de su elaboración, los datos se resignificaban a través de un procedimiento analítico dinámico y creativo. Al fluir la escritura, fue posible encontrar no sólo rasgos y características de un estilo de improvisación y composición de los estudiantes de la telesecundaria de Tequexquináhuac, sino incluso fue posible identificar que ellos habían trazado un trayecto o ruta para hacer y resolver los retos de la improvisación. Es decir, muchas de las estrategias y soluciones sobre el “cómo” hacer música, no fueron exclusivas del especialista, sino del estudiante. En cierto sentido, el estudiante fue compositor-improvisador y autor de su propia metodología de aprendizaje musical.

Los estudiantes de primer grado de la telesecundaria desempeñaron las tareas de un improvisador asumiendo las responsabilidades del propio proceso creativo musical. En algunos estudios etnomusicológicos orientados al estudio de procesos de aprendizaje musical de culturas no occidentales (en particular Cabo Verde), se ha observado que los niños toman la iniciativa en la solución de problemas implícitos en la interpretación musical (Bresler, 1995). Por el contrario, en la escuela tradicional occidental, la responsabilidad recae en el experto especialista de música. En Tequexquináhuac, los estudiantes de primer grado no sólo fueron autores de obra original, sino también artífices de los procedimientos. Ese equipamiento cognitivo que permite al improvisador desenvolverse con soltura ante nuevas circunstancias. Es decir, tonalidades nuevas, dotaciones instrumentales diferentes, compañeros de ensamble distintos, etc. ¿Qué características tuvo esa ruta de libre elección? En la búsqueda por “resolver de la mejor manera posible” (Rivera, 2014), la apuesta como especialista de música fue hacer un “silencio” (pausa musical) en la partitura del tiempo real de la clase, para permitir que la voz del estudiante se abriera paso.

4.4.1 La disonancia.

El estudiante de la telesecundaria no sólo participó en procesos creativos musicales de composición e improvisación, sino que también determinó la

configuración del proceso metodológico. El estudiante de la telesecundaria además de alcanzar sus metas organizativas y expresivas como intérprete-improvisador, fue en búsqueda de sistemas y formas de organización de todas y cada una de las formas de improvisación que se documentaron. Lo que los músicos profesionales llamaríamos teoría de la música en el sentido estricto de la palabra.

Si bien es cierto que las escalas empleadas por los alumnos en muchas de sus improvisaciones pertenecen al orden tonal y modal existentes hace siglos, estas formaron parte de una herramienta propuesta por ellos mismos y que nunca se les enseñó o presentó en la intervención didáctica.

Sin embargo, lo largo de la intervención en la telesecundaria se tuvo la oportunidad de documentar estilos muy diferentes de improvisación. Por ejemplo, había estudiantes que desarrollaron contrapuntos a dos voces, melodía acompañada e improvisaciones en donde prevalecían los contrapuntos rítmicos. Pero en la sesión del 14 de mayo del 2013, surgió algo que al principio pareció un error. Los alumnos del equipo de D. al explorar el xilófono se aferran a un tipo de sonoridades en donde se produce un estilo particular de improvisación.

E. no deja de revisar sus tarjetas y la especialista de danza vuelve a preguntarles si están listos. La cámara sigue al pendiente y a la expectativa de que el equipo en turno inicie la secuencia del movimiento. Al lado se escucha la exploración sonora que realizan los alumnos encargados de acompañar con música.

También se escucha al especialista de música decirles a los alumnos del equipo dos que eviten tocar segundas y da una solución. Si las tocan, resuélvanlas (descripción de video M2U00252 sesión 14/V/13).

Esos “choques” se llaman segundas simultáneas y son disonancias. El primer impulso como guía en el aula por lo general fue “corregir” la disonancia. Sin embargo, sería conveniente preguntarse cuál es la intención expresiva del alumno al usar recurrentemente el choque de la disonancia. El alumno D. realizaba su exploración cautivado por el efecto de ese intervalo disonante. En aquella sesión, se determinó que ese intervalo había que “resolverlo”. En cierto sentido, consideraba que debía orientar la improvisación del alumno hacia el “buen”

desarrollo de la consonancia a través de la resolución de los intervalos simultáneos de segundas hacia los de terceras. Estos últimos, considerados consonancias en el sistema tonal.

La disonancia se refiere a los intervalos o acordes que “crean tensión porque son inestables y por lo tanto generan la energía para cambiar de estado” (Draper, 2002, p. 58). Es el concepto opuesto a consonancia, en la que los sonidos son relativamente estables y están libres de tensión.

Draper sostiene que “algunas veces se considera que una obra tiene demasiadas disonancias, una palabra utilizada coloquialmente para expresar que no nos gustan las armonías o que los sonidos nos parecen demasiado desagradables” (2002, p. 57). Sin embargo, la disonancia es un proceso que se ha ido incrementando en la vida moderna desde 1750 y muy seguramente en la vida de los niños de Tequexquináhuac, como los de muchas otras comunidades. Por ejemplo, Jung, expresa su experiencia respecto a la disonancia de la siguiente manera:

Me senté y escuché, fascinado. Durante mucho más de una hora estuve escuchando el concierto-música suave, pero también estaban presentes las disonancias de la naturaleza. Y me pareció perfecto, porque la naturaleza no sólo es armonía, sino también terriblemente contradictoria y caótica (Draper citando a Jung, 2002, p. 57).

La disonancia es una manera en que la música ha tenido en cuenta los sonidos de la vida moderna y en algunas personas puede llegar a ser éxtasis (Draper, 2002). De hecho, la misma autora considera que los modelos atonales hacen que la música contemporánea no siempre sea agradable. Sin embargo, la atonalidad puede aportar algo nuevo al discurso que mantenemos con el mundo que nos rodea (Draper, 2002).

En los contextos de los escenarios de la música nueva, la disonancia “no tiene que resolverse” y conducirse gratamente a la consonancia, y probablemente esto también pueda aplicarse en el aula. Draper subraya que hay piezas que pueden no tener ningún sentido para nosotros, en las que no podamos prever la resolución, puede dejarnos impasibles (2002, p. 589).

La disonancia como vía de expresión y no necesariamente como una manifestación de inexperiencia.

La disonancia forma parte de la vida. Las cosas no siempre encajan armoniosamente en su sitio y no siempre conseguimos lo que queremos cuando lo queremos. Esto es igual para los compositores (Draper, 2002, p. 59).

Al integrar el tono a la exploración, se forzó el planteamiento de posturas respecto a la metodología. Era en cierto sentido una obligación y compromiso moral como conductor especialista del proceso de improvisación de los alumnos: “es normal que busquemos la armonía en la música. Después de un día duro, la mayoría de nosotros desea relajarse y no sentirse crispado” (p. 59).

Fue inevitable como especialista, “dirigir” al alumno hacia el tratamiento “adecuado” de los intervalos disonantes. Sin embargo, al observar los videos de la sesión del 26 de abril de 2013, destaca la expresión extática en el rostro del alumno D. al recorrer las placas del xilófono produciendo disonancias. Producir disonancia, no siempre es un indicio de quien “no sabe” música. Es para algunos una forma de expresarse a partir de la variedad de colores tonales que puede brindar el xilófono.

4.4.3 La atonalidad: la vanguardia en el aula.

Al revisar la disonancia desde una perspectiva histórica, encontramos su presencia en una especie de emancipación (Abromount y Montalembert, 2009). De cierta manera, su papel fue el de crear tensión y relajación en el equilibrio con los intervalos consonantes. Posteriormente, en la historia de la música la disonancia sale de control para conformar un movimiento en donde se rompe con las leyes de la tonalidad. Algo similar se presentó en el aula de primer grado.

Hasta ese momento el equipo de L. aún no se decide a comenzar su secuencia del movimiento. La cámara abandona y cambia el encuadre que tomaba de ese equipo y gira hacia donde yo doy las indicaciones en torno a los intervalos y líneas melódicas paralelas que provocan “choques” (descripción de video M2U00252 sesión 14/V/13).

Antes del cierre de la sesión del 14 de mayo de 2013, las exploraciones de D, J y V eran en sentido estricto tonales. El equipo de alumnos experimentó un proceso que Abromount y Montalembert (2009) definieron de la siguiente manera al referirse al surgimiento del movimiento atonal o serialista: “La percepción tonal se encuentra muy alterada. Los cambios de tónica son tan abundantes que resulta prácticamente imposible distinguir entre una inflexión, una modulación pasajera o una verdadera modulación” (Montalembert, 2009, p. 327).

La música atonal no se apega a ningún sistema tonal o modal. Algunos teóricos prefieren el término “postonal” y otros lo usan también para referirse a la música que tampoco es serial, como *Pierrot lunaire*, de Schoenberg, o *Wosseck*, de Berg (Latham, 2009).

“Desde el amanecer del siglo XX, la mayoría de los compositores buscó nuevos horizontes, nuevos colores, nuevas proporciones, siempre con el fin de renovar el universo tonal” (Abromont, y Montalembert, 2005, p. 326).

D, J y V abandonaban gradualmente el orden tonal para incursionar en la exploración de tonos a menor distancia. La disonancia abría paso a una incursión más allá de la consonancia. En su interpretación la disonancia perdía su sorpresa para manifestarse en otro orden: la ausencia de tonalidad o modalidad.

“El oído se familiariza poco a poco con las armonías más alejadas del sonido fundamental” (Arnold Schoenberg citado por Abromount y Montalembert, 2009). Es decir, surge la aparición progresiva en la música de consonancias de quinta y octava. Más adelante, en el barroco, se integraba el uso de consonancias de terceras y sextas. En la integración del tono a la llegada de los xilófonos en el aula, el uso de terceras fue tan común como cualquier otro recurso lingüístico. Pero súbitamente en el aula de primer grado, D., en rebelión a la consonancia, se olvida de la “recomendación” para resolver segundas simultáneas y se deja llevar exclusivamente por su musicalidad.

El 14 de mayo de 2013, el mismo equipo de alumnos que había descubierto el desafío de la sesquiáltera vertical u horizontal en un contexto tonal (ver Apéndices, transcripción A-2), ahora ejecutaba con dos xilófonos en una especie de rebelión al equilibrio formal y modal (ver Apéndices, transcripciones A-1, A-5, A-7)

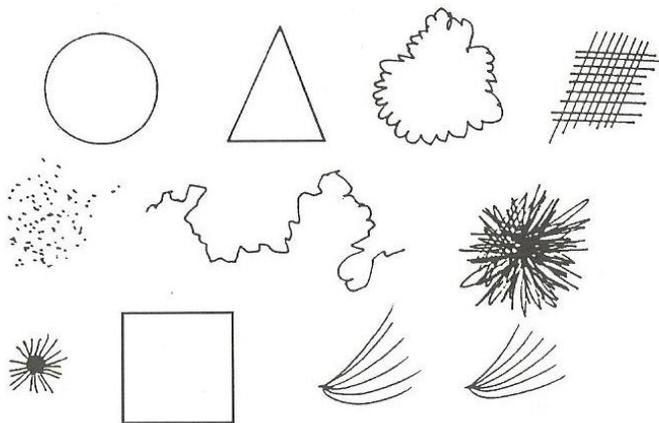
para experimentar libremente y olvidarse del estilo del dominio de las escalas. La sobreposición de sus secuencias provoca una gran distorsión de cualquier posibilidad de escala. Un estilo que, al escucharlo, encierra la manifestación de un sonido que persigue como máxima aspiración fuerza y expresividad.

4.4.4 La partitura analógica: la burla musical.

Las iniciativas por encontrar la solución a los desafíos de la creatividad musical involucraban, por ejemplo, a los procesos de alfabetización. La presencia de propuestas de alfabetización que se presentaron en forma alterna, permearon en la intervención didáctica musical. En particular, la elaboración de frases de movimiento como parte de una alfabetización dancística, que se desarrolló en forma coordinada con la creación de partituras analógicas para las composiciones sonoras de los estudiantes.

¿Cómo se desarrolló la alfabetización en la intervención musical? Como se mencionó en la metodología de la intervención didáctica, se partió del uso de una escritura analógica para los registros de las composiciones de los alumnos (Swanwick, 1999). En forma más precisa, se adaptaron las actividades del texto *Hacia una educación sonora* (Schafer, 2005) (ver figura 4-18).

Figura 4 18 Imágenes de actividad de educación sonora

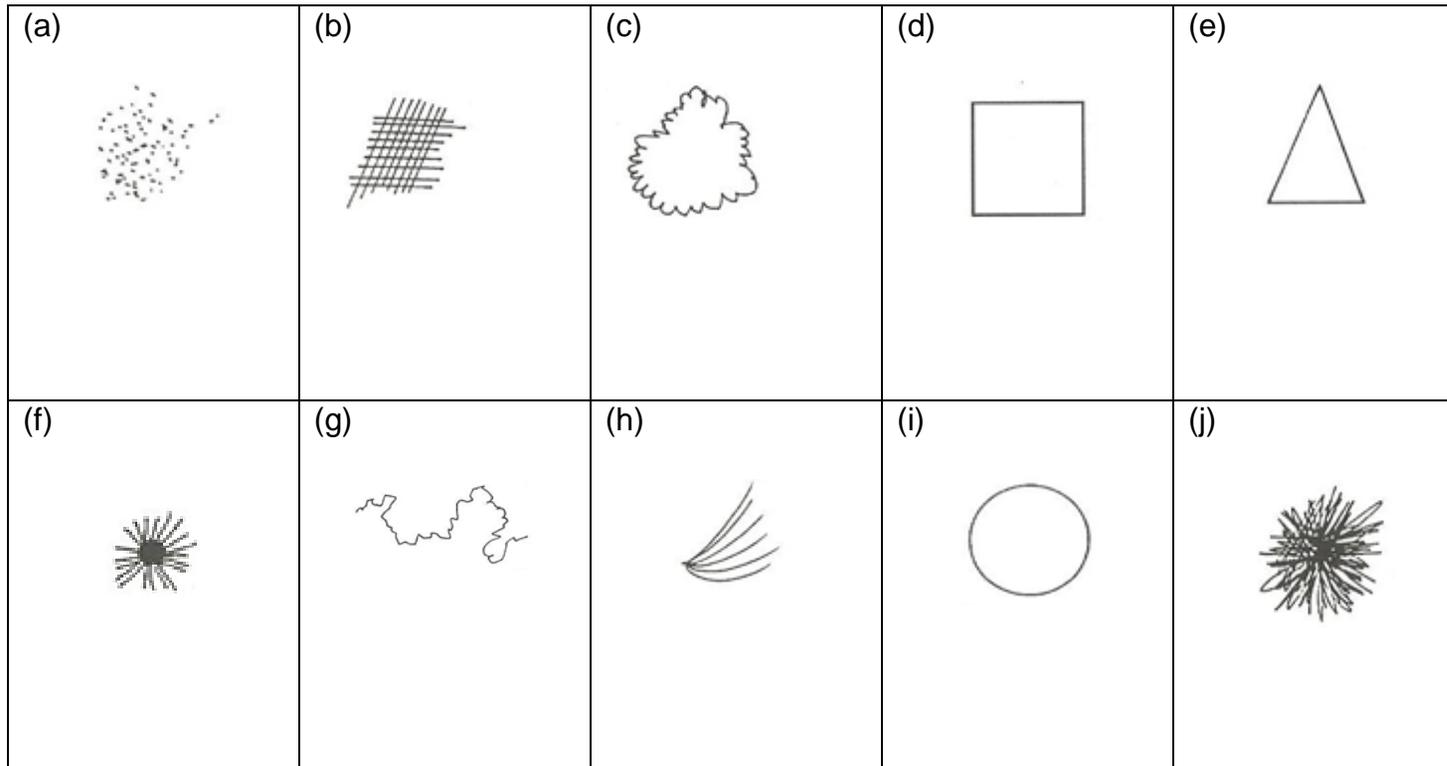


Nota: Imágenes tomadas del texto *Hacia una educación sonora* (Schafer, 1992, p. 65) que se utilizaron como escritura musical analógica.

Más adelante, se orientó a los alumnos hacia la composición mediante el uso de las grafías no convencionales antes mostradas (cuadros, triángulos, espirales, puntos, etc.), pero esta vez, presentadas en láminas (ver figura 4-19). La tarea fue, en primera instancia, asignar un sonido característico a cada lámina y posteriormente desarrollar una secuencia que se convertiría en una composición propia. Los estudiantes dejaron las convenciones de la música escrita para acercarse a las posibilidades del sonido, “centrando la actividad en la audición, la creación y la invención a través del juego más que sobre la asimilación de un repertorio o de técnicas para la interpretación instrumental” (Espinosa, 2011, p. 99).

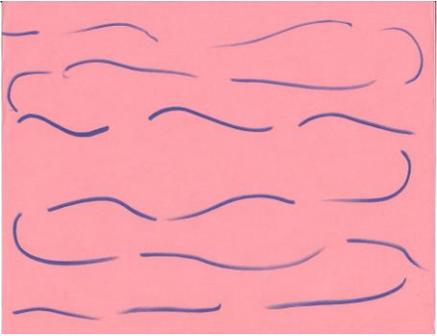
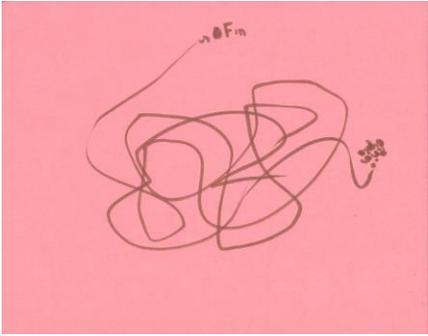
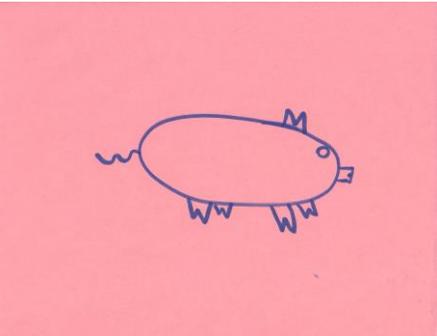
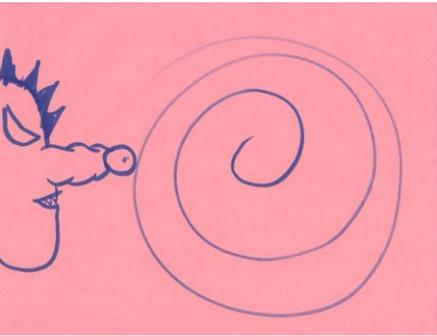
Para este fin, cada símbolo de la metodología usada para la educación sonora de Schafer (1992), se dibujó en una lámina y se propusieron otras nuevas, similares a las propuestas por la actividad del texto *Hacia una educación sonora*. Posteriormente los alumnos realizaron secuencias con las láminas para representar a manera de partitura sus composiciones sonoras.

Figura 4 19 Láminas para la creación de partituras analógicas.



Más adelante, en este proceso de creación de representación musical alternativa, los estudiantes del profesor Omar tomaron los marcadores y hojas en blanco para crear su propia simbología (ver figura 4-20).

Figura 4 20 Simbología musical alternativa creada por los estudiantes

<p>(a)</p> 	<p>(b)</p> 
<p>(c)</p> 	<p>(d)</p> 
<p>(d)</p> 	<p>(e)</p> 
<p>Nota: A partir de las imágenes de Schafer los niños crearon simbología musical propia para sus partituras analógicas.</p>	

Así fue como D. y sus compañeros, realizaron sus propias versiones a partir de los símbolos de la metodología de Schafer (1992, 2005). Precisamente en esta parte del proceso de elaboración de simbología musical original, destacan las reinterpretaciones que hicieron los estudiantes del equipo D-J-V. Entre los símbolos que se agregaron a los que se tomaron de Schafer, destaca una figura en espiral (ver figura 4-21). El equipo de alumnos realizó una versión propia en donde se representaba una espiral similar, pero junto a esa imagen, dibujaron un personaje con una nariz (ver figura 4-20-d). Además de esta versión, también elaboraron imágenes irónicas (ver figura 4-20-c y d) para la realización de partituras analógicas.

Figura 4 21 Imagen de una espiral presentada a los alumnos para las actividades de creación con sonidos.



Nota: A partir de las imágenes tomadas del texto *Hacia una educación sonora* (Schafer, 1992, p. 65), se propusieron otras nuevas, como la espiral.

Las características de la simbología musical en las composiciones de los alumnos reorientaron el estudio hacia una interpretación del significado. No sólo eso, también se podían establecer similitudes con las características atonales que configuraron gradualmente el estilo del equipo D-J-V.

Las figuras 4-20 y 4-21 podrían tratarse de un *tropo*. Es decir, una figura que altera el significado semántico de un enunciado musical. En la música del siglo XX, los compositores recurrían a elementos atonales para someter a su composición a una condición “musicalmente agredida” en el texto. Por ejemplo, mediante la deformación o una contextualización estilísticamente incongruente. Kolb (2006) a través de la perspectiva del análisis retórico y semiótico, identifica este procedimiento en obras como *Janitzio de Silvestre Revueltas*. Su posicionamiento le permite alejarse de los estudios estrictamente musicales y encontrar significados que liberen a las obras de la percepción contaminada de atribuciones que el mismo Kolb llama expectativas nacionalistas.

El análisis de la obra original de los estudiantes de la telesecundaria no desmerece de una perspectiva que hasta ahora, sólo se ha aplicado a la *gran música*. La simbología creada por los estudiantes (texto musical) y su producción sonora son fuente de conocimiento que permiten descubrir las motivaciones y aspiraciones del estudiante cristalizadas en atrevimiento atonal.

Kolb expresa que “la relación entre construcciones verbales (visuales) y musicales tiene un carácter meramente sugestivo. Pueden establecerse relaciones de analogía, pero no hay equivalencias directas entre ellas” (2006, p. 232). Después de todo, la música no puede articular significados inequívocos, pues es un lenguaje simbólico y no figurativo. Sin embargo, jugar con las posibilidades sonoras es una faceta que fue posible descubrir a partir de dirigir el interés hacia lo que los estudiantes escribían en su propia partitura analógica. De manera juguetona y antisolemne, existe un paralelismo entre la atonalidad y las imágenes que transgreden el diseño originalmente presentado en la actividad de Schafer (1992).

Conclusiones

El estudio se enfocó en los procesos de improvisación y composición colectiva de los estudiantes de la telesecundaria Diego Rivera en Tequexquínahuac, Texcoco, Estado de México, a partir de la articulación y adecuación de diversas metodologías en la enseñanza de la música. Durante la intervención realizada uno de los elementos que se propuso fue la exploración sonora y el desarrollo creativo, por lo cual, dejando a un lado las convenciones de la teoría tradicional de la educación musical, los estudiantes se acercaron a las posibilidades de diversos objetos sonoros para generar sus propias composiciones en diversos estilos. Al mismo tiempo, los estudiantes participaron junto con el especialista en el proceso de elaboración de cuatro instrumentos que fueron determinantes en los hallazgos obtenidos: los xilófonos. Este instrumento idiófono de placas afinadas fue el detonador de una exploración tonal la cual desencadenó procesos de improvisación musical.

La congruencia, divergencias o diferencias halladas por entre la teoría y la realidad estudiada

El diálogo interdisciplinario entre diferentes disciplinas artísticas como la danza, la literatura, el teatro las artes visuales y la música permitieron conocer nuevas perspectivas sobre el estudio de la improvisación musical. El intercambio metodológico entre los especialistas participantes en el PETCPIAMyM (UPN-CENART) permitió salir de los hábitos y tradiciones académicas que suelen repetirse en un estudio de carácter exclusivamente musical. Al margen de transitar por las vías de un análisis formal y estructural de la música se abordó directamente la exploración y el juego prescindiendo del adiestramiento técnico musical. Dichas condiciones permitieron determinar qué fue lo que los estudiantes escucharon a partir de su práctica de improvisación. En cierto sentido, la improvisación permitió determinar qué consideró el estudiante a través de la audición como lo más valioso de los modelos propuestos por el resto de sus compañeros.

El estudiante entendió la improvisación como una actividad colectiva. Sin embargo, en la medida en la improvisación en el xilófono se acercaba más hacia las características de un “solo” ésta era una práctica más individual.

La música desde la exploración del mundo sonoro en lugar de la instauración de las reglas fue acorde al enfoque metodológico del PETCPIAMyM (UPN-CENART). Es decir, acercarse al mundo de los sonidos desde el propio hacer creativo de los aprendizajes guiados.

En cuanto a la metodología encaminada a guiar a los estudiantes y a profesor, reside la importancia de la participación como especialista. Particularmente al acercar al docente acompañado a actividades diseñadas por el compositor Schafer (1991) para personas que no tuvieron adiestramiento musical. El camino fue el diálogo, la conversación, la pregunta-respuesta espontánea, la interrupción del alumno y en ocasiones, hasta su ironía misma.

Para futuras investigaciones y metodologías de intervención se proponen articular el enfoque de Schafer (1991, 2005) con el de Paynter (2010) y particularmente las actividades del texto de este último *Sonido y estructura*.

En el análisis el punto de partida fue un enfoque teórico en donde se concibiera a la música como un arte de improvisación. Las observaciones a lo largo del proceso permitieron ir más allá del análisis de las estructuras musicales para constatar cómo los sujetos configuran su identidad mediante las acciones que se producen en un contexto lleno de significado (Elliot, 2011)

En los aprendizajes socialmente construidos los estudiantes siguieron una arquitectura musical. A su vez, los estudiantes hicieron dicho procedimiento en parámetros sintácticos y no sintácticos como lo determina Elliot en su teoría de las siete dimensiones (2011). En este sentido, los estudiantes de Tequexquináhuac realizaron improvisaciones tomando temas de sus pares. Las reproducciones si bien no eran exactas (y seguramente no era esta la finalidad de los creadores) si tenían coherencia en su construcción. Es claro que los estudiantes realizaron una audición de estructuras de sus motivos musicales para posteriormente hacer melodías y productos musicales propios.

Se consideraron los parámetros como la melodía, armonía y ritmo, timbre, textura, tempo, articulación y dinámicas. Es quizá muy fácil de asumir que en los trabajos escolares estas sutilezas de la ejecución musical se encuentren ausentes. Sin embargo, a partir de las observaciones se identificó la presencia de elementos

dinámicos y agógicos que aun cuando no fueron expuestos por el docente y el especialista, estuvieron presentes en los productos musicales de los estudiantes.

Fue interesante articular las teorías de Elliot (2011) y Sloboda (2012) para vincular la dimensión narrativa y el diseño de las improvisaciones de los estudiantes. Particularmente, con la importancia del diseño de una improvisación (estructura, forma, frases, etc.) y su relación con lo que Elliot llama la dimensión narrativa.

En el caso de las improvisaciones de los estudiantes se pudo observar cómo la claridad en cuanto a estructura permite una continuidad narrativa. Por ejemplo, la estructura permite a quien narra y escucha, seguir el hilo conductor y no perderse en los detalles. En la improvisación musical de los estudiantes de primer grado se presentó algo parecido. La improvisación, como las narraciones, si no se ajustan a esta estructura, o al menos a otros modelos familiares, es difícil de entender y de recordar para el oyente. (Sloboda, 2012).

Tomando en cuenta las conclusiones anteriores, se sugiere para futuras investigaciones analizar la improvisación en la escuela y relacionarlas con formas de representación visual y narraciones de los estudiantes.

Sobre la actividad realizada por los estudiantes y tomando como referencia la espiral de Swanwick (1991, 1999) se reconocen rasgos de etapas anteriores como la aparición de elementos musicales organizados y el tiempo de compás regular. Las frases elaboradas por los alumnos tienen una consolidación de modelos de 2, 4, 8 compases. Características propias del dominio de una etapa previa correspondiente a los siete u ocho años de edad o como llama Swanwick (1991) *modo vernáculo*. Siguiendo en este tenor, los estudiantes del profesor Omar demostraron tener dominio en el manejo de recursos como síncopa, *ostinatos* y secuencias melódicas y rítmicas en sus improvisaciones. Sin embargo, a pesar de captar ideas musicales externas, distan mucho de ser previsibles. Es decir, Si bien es cierto que tomaban “prestadas” ideas rítmicas de la banda de guerra, estas difícilmente eran reconocibles como tales al ser despojadas de su esencia de compás binario y eran transformadas en una rítmica de compás compuesto.

A lo largo de las sesiones se observó en los estudiantes una disminución del dominio del control de compás y frase en la medida que iban experimentando

nuevas posibilidades estructurales en las improvisaciones. Situación normal según Swanwick en niños entre 9 y 11 años. Asimismo, son identificables los rasgos correspondientes a este *modo especulativo* como, por ejemplo, los finales originales para la conclusión de la improvisación.

Destacan como señala Swanwick (1991), la integración del “elemento contraste-variación a partir de una base sobre un modelo ya existente” (p. 88). Es de resaltar también el control técnico, expresivo y estructural en improvisaciones largas, algunas de ellas hasta de 58 compases (ver Apéndice, Transcripción A-7). Para concluir y en base a el modelo del desarrollo de Swanwick (1991, 1999) que los estudiantes del profesor Omar se encuentran entre los modos especulativo e idiomático.

La exploración y la creación sonora a partir de la participación colectiva derivaron en el planteamiento metodológico tomando como concepto clave el diálogo. Particularmente a Freire (2006) y el dialogismo de Bajtín (1999). En este sentido, se sugiere para las siguientes investigaciones integrar los beneficios del análisis lingüístico al estudio la improvisación y composición. Aún más importante, se recomienda aplicar las metodologías del análisis semiótico de la música en la improvisación escolar y no encasillar estas herramientas a la *gran música*.

Evaluación de la intervención

La tentación como especialista en el área de música marcaba una inercia a ser transmisor de reglas y normas composicionales como las aprendidas en la carrera. Un ejemplo fue el tema de la disonancia en la composición y la improvisación. El primer impulso como guía en el aula por lo general fue “corregir” la disonancia. Sin embargo, sería conveniente preguntarse cuál es la intención expresiva del alumno al usar recurrentemente el “choque” de la disonancia.

La intervención como especialista de música no siempre fue la acertada. Cuando se les hacía la recomendación de tocar juntos, los alumnos interpretaban esa sugerencia como “toquen más a tiempo”. Como consecuencia, en el desarrollo de las sesiones, se pudo observar que los juegos de complementariedad rítmica en la sesquiáltera, así como la riqueza contrapuntística se fueron perdiendo. No es sino hasta que se analiza el video cuando descubro lo que pasó en esa sesión

Durante el proceso de intervención, especialista, profesor y estudiantes nos permitimos experimentar la música desde la exploración del mundo sonoro, desde la improvisación hasta la creatividad. De ahí, la necesidad de sustituir el modelo de la teoría tradicional que privilegia el desarrollo de destrezas para la ejecución de un repertorio establecido, del cual el estudiante es “heredero”.

A lo largo de la intervención se rompió la barrera que impide reconocer e integrar tanto los aprendizajes *formales* como los aprendizajes *no formales* e *informales* en el aula de música. Es decir, además de ese aprendizaje estructurado que se brinda en los centros escolares, se dio cabida a ese otro aprendizaje en el que tiene cabida la intencionalidad del estudiante (Loraiza, 2010).

Es un error creer y exigir al alumno que, en la improvisación, todo tiene que ser original. Hubo un momento en que un equipo estuvo en crisis y fue su profesor quien los rescató y los integró a la dinámica de trabajo que tenían el resto de los equipos.

Ya que me permiten hablar, les digo:

“Vamos a escuchar a sus compañeros” (señalando al equipo en crisis de ideas, el equipo “del rincón”)

El alumno de ese equipo que toca el djembé, responde:

“Pero ¿Qué vamos a tocar?”

Respondo:

“Lo que generen. Lo que están tocando lo van a registrar (partitura con símbolos alternativos). Por ejemplo, lo que toque D., lo va a tocar otro equipo”.

El alumno de ese equipo que tiene el djembé en sus manos, dice “vamos a tocar el mariachi loco”

Yo respondo: “Después, quiero que sea algo original, no vamos a interpretar, sino generen ideas”

Continúo y digo: “Escuchemos a este equipo: En ese mismo equipo que he señalado que toque, el “del rincón”, el alumno que tiene el djembé sigue jugando con el instrumento. Sus otros compañeros que están frente al xilófono al escuchar que ya era su turno ya al no tener

nada que presentar, se ven mutuamente. Una mirada fue suficiente para comunicarse. Todo eso pasa en un instante, casi imperceptible. (Descripción M2U00194 del 26/04/13).

También se sugiere que el profesor, en la medida de lo posible, grabe su práctica docente y la analice etnomusicológicamente. No me refiero sólo a la música sino a aquellas sutilezas de las que no se puede uno percatar en el vertiginoso ritmo de trabajo en el aula de clase; más bien, me refiero a la práctica misma a lo que decimos, dejamos de decir, por ejemplo, los comentarios “fuera de lugar” de los alumnos. Esos que nos incomodan, se encuentran las voces de quien quiere hacerse escuchar, muchas veces, a través de la broma, la irreverencia.

Antes de empezar a tocar ese equipo, D. hace una voz muy aguda como un juego para ironizar su supuesta angustia.

El alumno al djembé del equipo “del rincón” le responde.

“¡Pareces niña!”

(Descripción M2U00194 del 26/04/13).

Pero en medio de ese entusiasmo por el estreno de los xilófonos, quedó relegado ese alumno del tambor djembé. Iba a contracorriente, hablaba, no hacía caso a mi solicitud de tocar el tambor con baquetas. Existieron diálogos que se hubiera que no existieran. Es hasta después cuando comprendemos lo que esconde una interrupción, una impertinencia. De igual manera, como educadores habituados al lenguaje de la música, también hay lenguajes, procedimientos creativos que comprendemos más que otros o más aún, que no llegamos a comprender y en consecuencia a valorar.

Me alejo e indico el turno del equipo de C.

“Bueno, escuchemos ahora a este equipo”

El especialista de teatro se acerca a D. para pedirle que deje de tocar.

Vuelvo a decir: “Ahora vamos a escuchar a este equipo”

El equipo, más bien dúo de C. al xilófono y su compañera con una batería de botes ha comenzado. Las ideas que produce C. son fáciles de comprender para mí en ese momento. Creo que entiendo más ese lenguaje. Su construcción estructural es muy clara, motivos, frases, simetría.

En cuanto a la batería hace un juego rítmico complementario. La alumna a la batería, completa los espacios que deja la melodía de C. El instrumento está formado por botes de diferente tamaño y el resultado de los timbres refuerza ese efecto de ritmos complementarios.

Siempre digo algo una vez que escucho a cada equipo. Pareciera que tengo que decir algo en momentos en los no comprendo del todo lo que escucho.

Fue un proceso que parecía no había tiempo de digerir los sucesos. Por ejemplo, en ocasiones se atendió preferentemente a los alumnos que iban más aventajados y al equipo que se rezagaban más, no sabía cómo apoyarlos. De hecho, intervenía más en los estudiantes que desarrollaban una mejor improvisación y paradójicamente, eran los que menos me atendían pues sentían que ellos no necesitaban de mis sugerencias, ya sabían.

En cuanto a la *participación* y la *no participación* también están determinadas por la identidad que el alumno quiere asumir. Comportamientos que suelen ser sancionados o prejuiciados, pueden tener el simple sustento de que la actividad programada por el profesor no es acorde con la identidad musical que el alumno quiere asumir. Por ejemplo, y aquí me apoyaría en la noción de *musicar* creada por Small (1992), un alumno que no se identifique como intérprete o compositor, puede encontrar un lugar como constructor de instrumentos. Como el caso de algunos alumnos que se negaron a participar en la improvisación tonal, pero que participaron en la construcción del xilófono.

El logro y nivel de alcance de los objetivos

El primer objetivo que se trazó en la investigación fue describir de la improvisación musical colectiva de los alumnos. Tanto sus características musicales y no musicales.

La primera característica de la improvisación musical de los estudiantes de la telesecundaria es que fue una práctica colectiva. Cuando se invitó a los estudiantes, el 26 de abril de 2013 a que pasaran al frente del salón a elegir su

xilófono se formaron cuatro equipos que a su vez formarían ensambles instrumentales.

En cuanto a las características musicales de la improvisación colectiva de los alumnos se destaca en primera instancia la integración del xilófono fue determinante pues modificó las prácticas de la interpretación musical de los estudiantes. El sonido con afinación definida fue el punto de partida para los diferentes estilos que constituyó la improvisación musical de los estudiantes. En forma más precisa, la improvisación de la telesecundaria se caracterizó por tener un manejo de un sistema de sonidos con afinación que regula la organización de una composición, llamada tonalidad y, en el caso particular de esta escuela, la disposición de los sonidos en cuanto a un sistema modal.

Al inicio del análisis de la improvisación musical de los alumnos, sobresalieron dos rasgos: 1) la organización tonal y modal y 2) la construcción de melodías a partir de motivos, frases y estructuras de mayor dimensión.

En la improvisación se observó una preferencia de los estudiantes por el uso de los compases compuestos. Los compases compuestos más utilizados fueron el de $6/8$ y $5/8$. Como se ha mencionado, el compás de $6/8$ es un compás binario de subdivisión ternaria. A su vez dicho compás puede transformarse en uno de $3/4$ al modificar la acentuación. Es decir, en lugar de hacer un acento cada tres octavos se hacen cada dos. Los estudiantes realizaron esta modificación de acentuación en el compás produciendo así una sesquiáltera como se ha descrito en el capítulo cuatro.

La forma en que abordaron los estudiantes la organización rítmica de las improvisaciones a través del elemento del compás fue diferente a como suele hacerse en la enseñanza tradicional. Generalmente, se sigue una secuenciación progresiva de lo simple a lo complejo. Esta situación, no siempre coincide con las propuestas creativas de los niños y jóvenes como se presentó en el aula de primer grado de la telesecundaria. Los estudiantes del profesor Omar recurrieron a los compases de $6/8$ y $5/8$ sin realizar un paso por los compases simples de $2/4$ y $3/4$. De hecho, realizaron adecuaciones de compases binarios de $2/4$ y $4/4$ al tomar y modificar los ritmos de la banda de guerra de la propia escuela.

La secuencia lógica de los programas sugiere iniciar con los compases de 2/4, 3/4 para posteriormente abordar en la práctica musical el compás de 6/8. Los compases de 5/8 suelen destinarse para alumnos avanzados y en muchos casos, nunca se abordan en un curso de música escolar.

Destaca la improvisación de la estudiante L. (ver Apéndice, transcripción A-6) en donde el compás sobre el cual se desarrolla su improvisación es de 15/8 que es una variante del compás de 5/8.

En otro ámbito, es importante destacar, que en los casos en donde los estudiantes preferían las alternativas de organización de la improvisación diferentes a las formas de esquematización tradicional de la música tonal. Para ser más preciso, destaco en particular, la elección libre de la disonancia como opción expresiva y no tanto como una incapacidad para desenvolverse en la lógica tonal.

En función de las características anteriormente señaladas se pudo identificar el cuerpo de conocimientos no formales que el alumno articula en los procesos de improvisación colectiva en el aula de la siguiente manera:

El ritmo fue un primer paso y una herramienta para la construcción de la improvisación. El compás organiza, y en los procesos de improvisación de los estudiantes, facilitó la generación de elementos para la construcción de un discurso musical y de un estilo.

En función de la descripción de las características y los elementos que el estudiante puso en acción en sus procesos de improvisación se determinó que para el profesor y estudiantes crear “ideas” significó tocar melodías. Una idea puede ser un sonido tomado de la naturaleza, un río, sonidos producidos de objetos sonoros, etc. Pero para los estudiantes la noción de elaboración de propuestas originales sonoras significó “hacer” melodías y en forma más precisa, temas. A su vez, un tema cuenta con características muy específicas como tener la autonomía suficiente para ser material susceptible para generar toda una improvisación.

Contar con el manejo de estos patrones (temas) es el punto de partida para elaborar estructuras aún mayores como frases y secciones. Elementos que se identificaron en la obra de los estudiantes.

El punto es la forma de representación de la música y el acto de la improvisación. Además, este sentido y significación que el estudiante dio a la improvisación, esta característica también fue una estrategia para percibir, memorizar y representar la música. De hecho, la manera en que las personas se representan la música determina lo bien que pueden recordarla y tocarla (Sloboda, 2012).

Por tal motivo, los aspectos que se observaron fueron cómo los estudiantes escucharon, memorizaron y crearon y reaccionaron a las improvisaciones de sus compañeros. El significado que el estudiante de la telesecundaria dio a la música determinó la configuración de la improvisación y el nivel de organización de la misma. En su mayor parte, el acto de la interpretación musical de los estudiantes de la telesecundaria fue narrativa y discursiva.

Los estudiantes no sólo elaboraron una composición o improvisación a partir de una construcción de motivos, también eligieron tonos para crear estados de estabilidad o inestabilidad, dependiendo de las necesidades de la frase, periodo o sección. En una improvisación no sólo son importantes los tonos, sino los espacios y los estados emocionales que existen entre ellos. Por ejemplo, la elección libre de la disonancia como opción expresiva y no tanto como una incapacidad para desenvolverse en la lógica tonal

En cuanto a la función del diálogo a lo largo de los procesos de improvisación de los estudiantes se pudo determinar que la génesis de la obra no sólo encierra una posible explicación en el ámbito estrictamente musical. Además de este rubro, se destaca la relación entre los procesos del desarrollo de las configuraciones que tomaron las improvisaciones con la comunicación entre los pares.

Las improvisaciones se llevaron a cabo a partir de una dinámica de trabajo en equipos. Cada grupo de estudiantes contaba con uno o dos xilófonos y por ende cada conjunto instrumental era responsable de generar su propia improvisación. En este sentido, los estudiantes crearon motivos y estructuraron sus procesos de improvisación a partir de motivos rítmico-melódicos compartidos. En cierto sentido “sabían” que el punto de partida en el proceso creativo iniciaba a partir del motivo

generador. Un motivo original que compartieron y transformaron a partir de una comunicación similar a la que llevaron a cabo en su cotidianidad.

Por otra parte, los puntos anteriores tienen una estrecha relación sobre cómo fue el proceso y los productos de la improvisación de los estudiantes. Por ejemplo, los elementos del discurso que el alumno suele aplicar en su lenguaje hablado y su relación con la improvisación musical. Esta relación fue posible establecerla metodológicamente con la ayuda del concepto diálogo. La interpretación de los datos a partir del diálogo freiriano en donde los actores establecieron relaciones e intercambios de manera democrática y trascendieron en el acto creador musical. Asimismo, fue de gran ayuda la aplicación del concepto de diálogo bajtiano para comprender los tejidos y polifonías implícitas en la improvisación de los alumnos. El uso de estas herramientas conceptuales, permitió establecer una conexión con la noción de diálogo musical de Harnoncourt (2003), para así poder, reconocer la presencia de figuras retóricas barrocas en la improvisación de los estudiantes. De hecho, este rasgo es una de las características más importantes que se identificaron en la improvisación de los estudiantes.

La aceptación o el rechazo de los supuestos de investigación

El estudio partió de suponer que los alumnos poseían una esquematización y dominio de elementos del lenguaje musical, es decir, poseían un cuerpo de conocimientos musicales no conscientes de teoría musical implícitos en la práctica de la improvisación.

La presencia de estructuras o esquematizaciones se revelaron a partir de patrones llamados por *chunks* Sloboda (2012). Dichos patrones facilitaron la memorización, organización y agrupamiento de sonidos por parte del improvisador. Esto permitió establecer una estructuración más abstracta de relaciones musicales con significado para cerrar una improvisación (Sloboda, 2012) como las cadencias. Saber cerrar una composición o improvisación es un recurso muy importante y que infiere una habilidad más cercana a la visión narrativa como estructural de la obra del estudiante.

La triada, el uso de terceras, así como el uso de ideas rítmicas con una organización de compás estructuraron la improvisación de los estudiantes. Es de

destacar el uso de las triadas. En cierto sentido, el manejo de un recurso de la armonía. Las triadas dieron más estructura y apoyaron a algunos alumnos que hasta ese momento les era difícil hacer una propuesta melódica.

Los puntos más sobresalientes de la investigación.

A lo largo del estudio el acompañamiento musical que se llevó a cabo con los alumnos y el profesor no fue función exclusiva del especialista de música y eso enriqueció el proceso. En el intercambio interdisciplinario aprendí a reconocer “lo musical” en las otras disciplinas artísticas. No sólo fue inevitable sucumbir a la tentación, al atrevimiento, a la exploración de las disciplinas, como la literatura, sino también ver a la música transfigurada en sus relaciones con el movimiento, la poesía, las imágenes visuales. Descubrir, dice Swanwick (1988), “cómo la música puede ser expresiva sin necesidad de representar otra cosa, que un gesto musical en una abstracción de gestos físicos” (p. 96).

Las metodologías de la composición e improvisación fueron pensadas para “atender las necesidades de los niños” (Swanwick, 2012, p. 17). Sin embargo, éstas también fungieron como un generoso dispositivo que permitió acceder a un valioso conocimiento del procesamiento de las formas de representación musical que realizaron los estudiantes de Tequexquináhuac.

Otra de las características del alumno de la telesecundaria fue la búsqueda de *autonomía*. Es decir, el músico popular no sólo busca apropiarse de un repertorio básico, sino que encuentra rutas de solución y sintetiza patrones recurrentes de estructura armónica y rítmica (Loraiza, 2010). Por el contrario, en la teoría tradicional de la enseñanza musical, el músico es dependiente de su *maestro* toda su vida.

En las prácticas educativas modernas en la música, la responsabilidad del aprendizaje parece transferirse del profesor al maestro. Sin embargo, en Tequexquináhuac, la responsabilidad siguió un modelo diferente ya que el alumno era responsable de su proceso. Los estudiantes de primer grado de telesecundaria además de experimentar lúdicamente y dialógicamente su aprendizaje, tenían una consolidada responsabilidad en el mismo. Los estudiantes llevaron a cabo procesos de expresión musical a través de la improvisación en donde fueron determinantes

sus habilidades de observación, expresión en medio de un espacio de diálogo democrático.

Dicho entorno de responsabilidad hacia el aprendizaje musical estuvo constituido por actividades autodirigidas y que generaron altos niveles de motivación y compromiso. Para Hargreaves (2005) el aprendizaje musical en los niños y jóvenes se produce en ausencia de los padres y maestros. A este aprendizaje lo llama *tercer entorno* y se produce en espacios de juego, garajes,⁴⁹ la propia habitación, el internet, el video juego.⁵⁰ (Alsina, 2010). A partir de la presente investigación, a ese bagaje propuesto por Hargreaves se agregaría la presencia de la polifonía de voces del pasado en el discurso musical del estudiante de telesecundaria. La improvisación fue el medio para que el llamado *tercer entorno* se asentara en el aula y permitiera que los alumnos aprendieran unos de otros, crearan sus propios instrumentos y sonidos. Asimismo, una de las aportaciones de la investigación fue conocer los hábitos, las preferencias y expresiones del aprendizaje informal en el contexto formal de la escuela de tiempo completo.

En la propuesta de intervención, se buscó crear un andamiaje que estuviera lo suficientemente apegado al *tercer entorno* del alumno de la telesecundaria. El desafío como especialista fue sustituir el rol de director musical por el de facilitador. Sobre todo, dar un giro en acciones como enseñar o informar por las de preguntar, estimular y ayudar.

Sin embargo, los alcances de este estudio fueron más allá que conectarse con las zonas de ese tercer entorno que todos conocemos. Aun cuando se le permitió al alumno traer al aula el mundo del internet y del video juego, los dispositivos nos abrieron una puerta a otros mundos y voces del pasado en la lingüística musical del estudiante.

El dispositivo de investigación empleado, permitió que, en la medida de lo posible, todas las voces se escucharan a través del diálogo. En la puesta en marcha de las iniciativas didácticas, permitió que en ese *hablar con el otro*, abrir la

⁴⁹ Para Hargreaves, el garaje es uno de los escenarios más importantes en el desarrollo de la música popular de la segunda mitad del siglo XX. Fue el escenario en donde los jóvenes exploraron y crearon los cimientos del Rock y el Pop. Hargreaves denomina a este fenómeno como la *garage music*.

⁵⁰ Recordar que en una entrevista realizada a Juan (alumno de primer grado) acerca de cómo creó el rap, gran parte de la entrevista sobre la génesis de su obra se desarrolla en torno al internet y el video juego.

posibilidad de que los actores involucrados eligieran sus recursos, sus herramientas como creadores natos y potenciales. Y lo más importante, encontraran sus propias soluciones.

A la par, esa postura dialógica, permitió conocer procesos, significados y conocer los elementos de la lingüística musical implícitos en la improvisación. De manera similar que, en el lenguaje coloquial o la poesía, también en la música es posible escuchar la otra polifonía, la polifonía de voces del pasado.

Una última reflexión fue el rol creativo del profesor frente a los programas educativos, ya sea en la escuela de tiempo completo o la asignatura de artes en la telesecundaria. Frente a las prescripciones del currículum, como profesores siempre se debe subrayar la relevancia de la revisión metodológica de manera continua. Adaptar y articular, deberían ser las palabras claves del educador musical en cuanto a la metodología de la didáctica musical existe. Evitar la obsesión por los métodos (Orff, Kodaly, Suzuki, etc.). Hoy en día, difícilmente alguno de los métodos tradicionales, responderá a las exigencias del contexto de la educación musical escolar básica. Más aún, si quien la dirige, es un profesor no-especialista como en las telesecundarias.

A manera de conclusión, es pertinente hacer una reflexión sobre lo que la experiencia dejó en la trayectoria como especialista-acompañante y estudiante de maestría. En particular, hablo sobre lo que deja la culminación del presente trabajo de investigación. Swanwick (1991, 1999) dice que el modo simbólico del desarrollo musical se caracteriza por una conciencia del poder efectivo de la música unida a una tendencia a reflexionar sobre la misma. En forma más precisa refiere lo siguiente: “El modo simbólico de la experiencia musical se distingue por la capacidad de reflexionar sobre la experiencia musical y está relacionado con un mayor conocimiento de sí mismo y el desarrollo de unos sistemas de valor generales” (Swanwick, 1991, p. 88). El yo como instrumento también es susceptible de ser transformado como cualquier otro sujeto de investigación dice Eisner (1995). Por tal motivo, ese mismo yo escaló un peldaño en esa espiral de desarrollo musical. Después de todo, el ingreso a un modo simbólico a nivel individuo ha valido la pena pues es exclusivo para algunos. Aparece después de los 15 años y “es posible que

unos lo alcancen en contadas ocasiones y otros quizá nunca lo alcancen”
(Swanwick, 1991, p. 88).

Glosario

Accelerando: “Acelerando”, Término italiano que significa la velocidad. Se enmarca dentro del campo de la agógica y se abrevia con *accel.*

Acento: Énfasis expresivo para destacar una nota o un fragmento musical mediante un repentino incremento repentino (o en ocasiones una disminución) del volumen.

Acompañamiento: Parte de una textura subordinada y a la vez complementaria de la principal, habitualmente ésta última de carácter melódico. Se suele denominar acompañamiento a todo ese soporte que sirve de base rítmica y armónica a una melodía destacada.

Acorde: Dos o más notas que suenan juntas. Los diferentes tipos de acordes se nombran de acuerdo con los intervalos que contienen: la triada, por ejemplo, se construye sobre una nota fundamental con dos terceras superpuestas.

Afinación: Por afinación se entiende el procedimiento de regular la altura de la voz o de un instrumento musical.

Agógica: Se refiere a los aspectos expresivos de la interpretación logrados por una modificación rítmica, como, por ejemplo: *rallentando*, *accelerando*, rubato o calderón.

Altura: Dimensión especial del sonido musical que indica su calidad aguda o grave.

Anacrusa: Nota o grupo de notas iniciales de una pieza que anteceden al primer tiempo fuerte del siguiente compás. Del mismo modo, se suele aplicar por extensión a toda nota o grupo de éstas que anteceden al tiempo fuerte de un compás en el que comienza una frase musical.

Armonía: Ciencia que estudia la forma de conjugar los sonidos para crear música con interés y rigor. Esta ciencia tiene un gran conjunto de las reglas que rigen la formación y encadenamiento de los acordes, reglas que constituyen una disciplina fundamental en la música occidental. La armonía se preocupa más de lo que ocurre en la música en sentido vertical, que de lo que ocurre en sentido horizontal, de lo que se encarga el contrapunto.

Armónicos: Vibraciones armónicas secundarias producidas por un sonido fundamental generado por cualquier cuerpo sonoro y no advertibles singularmente por el oído humano porque se confunden con su sonido generador.

Arpeggio: Consiste en una ejecución en la ejecución de las notas individuales de un acorde tocadas en sucesión de grave a agudo o viceversa. Término nacido de la técnica de ejecución del arpa, de ahí su nombre.

Articulación: Término que se refiere al grado de separación de cada sonido en la ejecución de notas sucesivas. La articulación puede ser expresiva, entre *staccato* y *legato*; o bien, estructural, en cuyo caso es análoga a la puntuación en el lenguaje.

Barra de compás: Línea vertical escrita en el pentagrama o pentagramas de notación musical que normalmente indica una división entre unidades métricas (de 2, 3, 4, 5, 6, etc. Véase también **línea divisoria**).

Batería: Conjunto de instrumentos de tambores e instrumentos de percusión que forman un equipo para un percusionista.

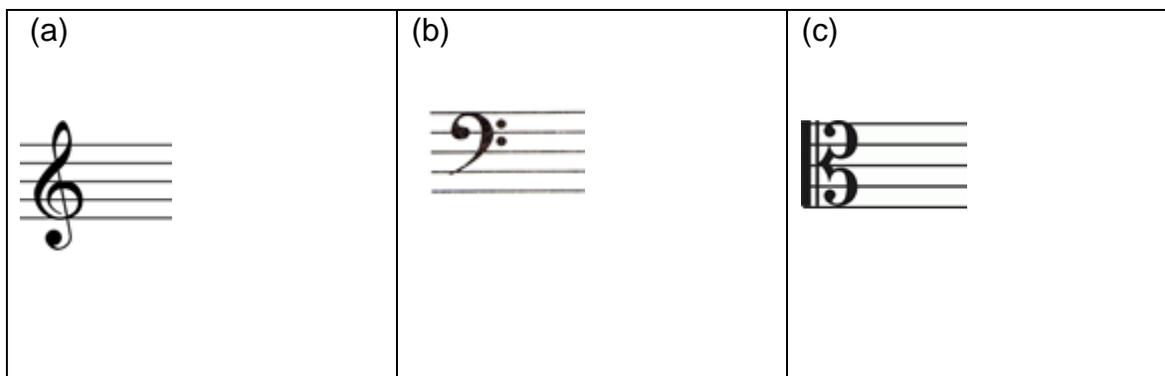
Cadencia: Movimiento armónico o melódico convencionalmente asociado con el final de una frase, sección, movimiento o composición.

Cadencia auténtica: Clasificación tradicional, según la cual esta cadencia corresponde a un encadenamiento de la dominante a la tónica. La cadencia auténtica es la más conclusiva

Cadenza: Término que en italiano significa cadencia. La mejor definición de *Cadenza* es el de una cadencia adornada. Durante el barroco y el periodo clásico consistía en la improvisación de un solista, generalmente virtuosística, que iba al comienzo o al final de un movimiento, corrientemente de un concierto.

Carácter: Expresión del estado de ánimo de la música.

Clave: Signo que se coloca al principio del pentagrama para indicar la altura de las notas. Hay tres claves de uso moderno (a) La clave de sol¹ (alta), se escribe en segunda línea; la clave de fa (bajo) se escribe en la cuarta línea, la clave de do (c) es movable y puede escribirse en la línea central del pentagrama.



Clímax: Momento álgido o culminante de una obra, generalmente en la parte central de la misma, aunque también se puede reservar para el final.

Coda: Término italiano que significa cola o añadido. Se emplea generalmente como añadido a la parte final, dándole un carácter más conclusivo.

Compás: Es la división del tiempo en partes iguales, pudiendo cambiar en medio de una obra. Una obra de música está dividida en pulsos, y se perciben agrupamientos de a 2, 3, 4 o más pulsos. Es, por tanto, el agrupamiento regular de pulsos en una obra.

Consonancia: Grupo de sonidos que proporcionan sensación de descanso o reposo al oído. Se contrapone a **disonancia**.

Contrapuntístico: Relativo al contrapunto o que respeta sus reglas, disciplina esencial de la composición occidental. Mientras que la armonía, otra disciplina fundamental, se interesa por el encadenamiento de los acordes, el contrapunto se ocupa de la conducción de dos o más líneas melódicas independientes o simultáneas a partir de un tema dado. El contrapunto se ocupa de la melodía, de la música en sentido "horizontal".

Contratiempo: Sonido atacado en parte o fracción débil del compás y precedido de un silencio generalmente. Es el acompañamiento típico de los trombones.

Cordófono: Instrumento en donde la fuente sonora es una cuerda en tensión. La producción del sonido puede realizarse por pulsación, frotación o percusión de la cuerda.

Crescendo: Término italiano que suele aparecer como *cresc* y que indica que hay que aumentar la intensidad del sonido de forma gradual. Opuesto a *decrecendo*.

Decrescendo: Término italiano que suele aparecer como *decresc* y que indica que hay que disminuir la intensidad del sonido de forma gradual. Opuesto a *crescendo* y sinónimo de *diminuendo*.

Desarrollo: Consiste en la elaboración de un tema presentado y que aparece más trabajado, es decir, con otra instrumentación, otra dinámica, con otras armonías, etc.... Temas, motivos melódicos o rítmicos, son modificados, ampliados o divididos siguiendo procedimientos de elaboración extremadamente variados (ritmo, armonía, dinámica, compás, tiempo, etc.).

Diatónica: Se dice de aquella forma composicional que emplea los intervalos normales de la escala natural, por tonos y semitonos (estos últimos no se suceden nunca inmediatamente). Dicho de otra forma, hay diatonismo cuando la relación de semitonos es entre notas de distinto nombre.

Digitación: Organización de los dedos en la técnica del instrumentista.

Diminuendo: Término italiano que suele aparecer como *decresc* y que indica que hay que disminuir la intensidad del sonido de forma gradual. Opuesto a *crescendo* y sinónimo de *decrecendo*.

Dinámica: Campo de la música que se encarga de la intensidad del sonido, es decir, de la fuerza con la que se interpreta la música. Se indica generalmente con abreviaturas: *f* (fuerte), *p* (piano, suave), *ff* (fortísimo), *pp* (pianísimo, muy suave).

Disonancia: Grupo de sonidos que "chocan" entre sí, proporcionando tensión al oído, tensión que se relaja en consonancia. Conviene decir que la disonancia no consiste en que algo suene mal o desagradable, sino que crea tensión necesaria para el interés de una obra musical.

Djembé: Tambor africano construido a partir de un tronco ahuecado y amarres para restirar el parche de piel.

Dominante: Es el quinto grado de una tonalidad dada. Por ejemplo, sol es la dominante en la tonalidad de do. En la música tonal es un elemento esencial de equilibrio, ya que la dominante crea una inestabilidad, tensión, que la tónica, estable,

estática, es la única que puede resolver. La dominante es la nota con mayor importancia después de la tónica.

Escala: Sucesión de sonidos correlativos que comienza y acaba en uno de ellos. Existe gran variedad de escalas.

Exposición: Consiste en la presentación del material temático de la obra (tema principal); le sigue la explotación de este material, el desarrollo del que ya se ha hablado.

Figura: Grafía que sirve para representar la duración relativa de los sonidos.

Folía: Danza probablemente de origen portugués, cuyo patrón armónico característico fue usado para componer e improvisar durante los siglos XVII y XVIII. El desarrollo de la danza a partir del principio de la variación.

Forma: Organización o configuración que presenta una pieza musical. Ordenación de sus temas o partes según preceptos estéticos y/o estilísticos.

Frase: Elemento formal que presenta elementos más pequeños (célula, motivo, semifrase) y que tiene un sentido musical acabado.

Fuente sonora: Se aplica a aquel objeto que produce sonido.

Hemiola: En términos rítmicos, se refiere al uso de tiempos simples (de dos partes) donde debería haber tiempos compuestos (de tres partes) y viceversa.

Heterofonía: Interpretación simultánea de una misma melodía por diferentes voces o instrumentos que puede estar o no en alguno de ellos modificada u ornamentada.

Homofonía: Se aplica al recurso compositivo las composiciones en las que la melodía principal y otra parte, simplemente acompañantes, se ejecutan al unísono un mismo ritmo, formando acordes.

Idiófono: Instrumento en donde la fuente productora del sonido es sólida y vibra en virtud de su propia rigidez. Según el modo de producción del sonido se clasifican en raspados, punteados, sacudidos y frotados.

Imitación: Procedimiento muy corriente de composición polifónica que consiste en la reproducción, en una nueva "voz", de una melodía o fragmento de ella expuesto en una "voz" anterior.

Instrumentación: Acción de combinar los instrumentos en una pieza determinada, con unos fines expresivos y tímbricos. Para ser un buen instrumentador, es indispensable conocer las posibilidades tímbricas, expresivas, técnicas de cada instrumento. Este término se aplica a música en "estado bruto", es decir, sin instrumentos determinados a los que se le aplica este procedimiento.

Intensidad: Graduación de la fuerza en la emisión de los sonidos.

Interpretación: Aspectos de la ejecución de una obra que son la plasmación concreta por parte del intérprete de las indicaciones del compositor. La notación no es 100% clara y debe ser interpretada para poder ejecutarla y ser transmitida la obra de arte. En la interpretación, entra el estado anímico del intérprete, sus sentimientos y forma de afrontar la música.

Intervalo: Es la distancia que separa dos sonidos diferentes percutidos sucesivamente (intervalo melódico) o simultáneamente (intervalo armónico).

Legato: Interpretación de las notas sin separación entre ellas, es opuesto al **staccato**. Se indica mediante una ligadura sobre las notas a interpretar *legato* o bien mediante la misma indicación.

Forma ternaria: Forma musical basada en la sucesión de dos temas, en tres partes ABA.

Línea divisoria: Línea vertical que separa los compases. Existen varios tipos: La línea divisoria simple; doble barra divisoria; doble barra de repetición y doble barra final.

Marcha: Música concebida para que el caminar al mismo paso sea más sencillo a formaciones más o menos grandes, siendo, por tanto, su pulso estable y marcado.

Matiz: Véase **dinámica**.

Melodía: Sucesión de sonidos con personalidad y entidad suficiente y que tiene sentido musical, transmite, por tanto, una idea. Conviene destacar que toda sucesión de sonidos no es una melodía.

Membranófono: Instrumento de percusión que produce su sonido al golpear sobre una o varias membranas tendidas sobre un cuerpo más o menos cilíndrico con aberturas. Por ejemplo, los timbales, caja, bombo, etc...

Motivo: Pequeña idea rítmica y/o melódica con entidad suficiente para ser elaborada y no perder presencia.

Nota: Representación gráfica del sonido.

Octava: Relación de sonidos cuyas frecuencias fundamentales tienen una relación de uno a dos. Repetición de una nota a altura diferente: do-do´.

Ostinato: Patrón rítmico o melódico que se repite constantemente.

Particella: En términos coloquiales, se define así a la partitura reducida que emplea cada músico en su atril. En sentido estricto, es el "boceto" terminado generalmente a piano del que se vale el compositor para posteriormente instrumentar.

Partitura: Compendio de pentagramas que recogen la parte de cada instrumento.

Pentafónico: Sistema musical que emplea cinco sonidos entre los que no hay semitonos, dando un colorido y atmósferas que recuerda a la música china.

Pentagrama: Conjunto de cinco líneas paralelas y equidistantes con sus correspondientes cuatro espacios empleado para la escritura musical.

Polifónico: Se aplica a una forma de escritura en la que se combinan varias "voces" o partes instrumentales, simultáneas y dotadas cada una de una mayor o menor independencia melódica y rítmica, pero que deben constituir un conjunto homogéneo.

Punteo. Técnica de ejecución para tocar la línea melódica en la práctica del son jarocho.

Resolución: Encadenamiento de un sonido, de un intervalo o de un acorde disonante con otro sonido, acorde o intervalo consonante por un movimiento de segunda mayor o menor (o semitono cromático). La resolución disminuye la tensión creada por la disonancia y da una impresión de equilibrio armónico. En la música tonal, es característica la resolución de la sensible (VII grado) sobre la tónica, o la séptima del acorde en sentido descendente.

Rondó, forma: Término de origen francés que designa una forma musical fundada en la alternación de un estribillo (tema o motivo principal) y estrofas o coplas (temas o motivos secundarios). Existen varias estructuras tradicionales: A-

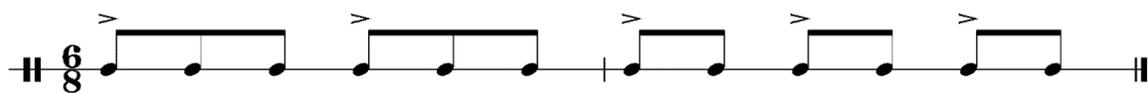
B-A-C-A , A-B-A-C-A-D-A, A-B-A-B-C-A-D-A , etc. Siendo necesaria la presencia de A en, al menos, tres ocasiones. Suele llevar una coda al final.

Rubato (tempo): En italiano significa "tiempo robado". Indicación de expresión que permite la libertad para acelerar o hacer menos rápidas unas notas de la melodía (*accelerando o ritardando*). Aunque en puridad no cabe este tipo de recursos en la música procesional, es frecuente encontrar este tipo de recursos en cualquier solo.

Sesquiáltera: Es un ritmo que alterna los compases de 6/8 y de 3/4. Su uso es frecuente en las músicas de Latinoamérica y se documenta su uso en el barroco novohispano.

Ejemplos de rítmica en sesquiáltera:

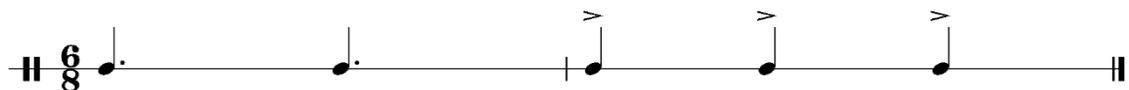
a)



b)



c)



d)



Semitono: En la música occidental, la distancia más pequeña entre dos sonidos.

Silencio: Signo empleado para representar y medir la pausa que se hace durante la interpretación. Cada figura tiene su correspondiente silencio.

Síncopa: Sonido emitido en parte o fracción débil y prolongado hasta la fuerte.

Staccato: Palabra italiana que significa "picado". En la ejecución se separa claramente las notas unas de otras, sin caer en el tópico de que las notas han ser cortadas la mitad de su valor.

Tablillas de San Lázaro: Idiófono de origen hispánico antecesor de las castañuelas.

Tempo: Velocidad a la que se interpreta la música. La proporción por unidad de tiempo de pulsos métricos durante la interpretación.

Tesitura: Explicado en **ámbito**.

Timbre: El timbre es la cualidad del sonido, que permite distinguir la fuente de un sonido. Físicamente, se basa en la variación que producen los armónicos del sonido en la onda sinusoidal base. Gracias al timbre se puede diferenciar el sonido de una trompeta del de un clarinete o del de un oboe, etc. Es una cualidad que debe tener muy en mente todo aquél que quiera instrumentar cualquier tipo de composición.

Tonalidad: Supone la jerarquización de una nota con respecto a otra, siendo, por tanto, la columna vertebral de nuestro sistema musical. En esta jerarquía las notas más importantes son la tónica, la dominante, y la subdominante.

Tónica: Primer grado de la escala, nota que da su nombre a la tonalidad escogida y representa el polo esencial de estabilidad, en lo que se opone a la dominante, que es el polo de tensión.

Tono: Distancia natural entre sonidos a excepción de mi-fa y si-do, estando el tono compuesto por dos semitonos. También se denomina así a la tonalidad.

Transición: Denominado también material (o tema) transicional o puente, consiste en un fragmento musical sin demasiada entidad que sirve como enlace entre dos temas de considerada entidad. Generalmente, suele utilizarse material ya empleado para basar en él este material.

Tresillo: Grupo de tres figuras o silencios que equivalen a dos de la misma especie.

Triadas: Acordes formados por tres notas. Cuando el acorde no suena simultáneamente, sino que las notas suenan de forma más o menos escalonada, se le denomina arpeggio.

Trío: Término procedente del Minueto. Éste, en el periodo Clásico, tenía una estructura A-B-A` (sin repeticiones). El tema B solía interpretarse con tan sólo tres instrumentos, uno por voz, que ejecutaban un tema de claro contraste con el tema A, tanto en su tonalidad (tonalidad de la dominante, subdominante o relativo) como en su carácter más cantáble, legato y pausado, siendo el tema A, claramente más rítmico, vivo y en el tono principal. Por analogía, este término pasó a la música procesional, si bien es cierto que no todas las marchas procesionales lo tienen, aunque en el argot popular se designe así a la última parte de una marcha. Para denominarlo realmente como tal, el trío debe suponer un contraste como el ya mencionado con el resto de la música que le precede.

Unísono: Emisión simultánea del mismo sonido, por parte de varios instrumentos, generalmente a una altura exactamente idéntica, aunque también se denomine así cuando se dé trata de una distancia de una o varias octavas.

Variación: Recurso compositivo basado en la elaboración, ornamentación, "coloración", transformación de un tema o motivo expuesto con anterioridad.

Xilófono: Instrumento idiófono de origen africano construido a base de placas de madera con afinación definida.

Referencias Bibliográficas

- Abromont, C. y Montalembert, E. (2009). La música después de la tonalidad en Teoría de la música: Una guía. México. Fondo de Cultura Económica.
- Acevedo, J. L. (2012). *La modernización educativa en telesecundaria: Zacatecas, 1980-2011*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Apple, M. (1989). Maestros. En M. Apple (1989), *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación* (pp. 39-84). Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Aumont, J. (1992). *La imagen*. Barcelona: Paidós.
- Avilés, K. (3 de diciembre de 2011). El país pasó de la epopeya social al campo educativo arrasado. La Jornada. Recuperado en <http://www.jornada.unam.mx/2011/10/03/sociedad/038n1soc>
- Bailey, D. (1992). *Improvisation: its Nature and Practice in Music*. New York: Da capo Press.
- Bajtin, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Blase, J. (2000). La micropolítica de la enseñanza. En Biddle, B. J. & Goodson, I. (Cords.), *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos* (pp.253-289). Barcelona: Paidós.
- Bresler, L. (1995). Ethnography, Phenomenology, and Research in Music Education. *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 6 (3), pp 6-18.
- Bresler, L (2006). Paradigmas cualitativos en la investigación en educación musical. En Díaz, M. (Coord.) (2006), *Introducción a la investigación en educación musical* (pp. 60-82). Madrid: Enclave Creativa.
- Bravo, R. M. (2006). *Lectura de la imagen bidimensional artística y el desarrollo de la percepción visual y la autoexpresión en los niños/as de 5 y 6 años* (Tesis de maestría). De la base de datos Tesis UPN.
- Clark, Ch. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock., M. (1990), *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos* (pp.444-543). Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.

- Casals, V., Vilar, M., & Ayats, J. (2008). La investigación-acción colaborativa: Reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de Música y Lengua. En *Revista electrónica complutense de investigación musical*. Recuperado en <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/reciem/sakgCasac>
- Chirinos, N., & Padrón, E. (septiembre-diciembre 2010). La eficiencia docente en la práctica educativa. En *Revista de Ciencias Sociales*, XVI (3), 481-492. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28016380009>
- Coker, J. (1987). *Improvising Jazz*. Nueva York: Simon and Schuster.
- Delamont, S. (1984). Que comience la batalla: estrategias para la clase. S. Delamont. En *La interacción didáctica* (pp.127-158). Bogotá: Cincel Kapelusz.
- Díaz, C., & Gómez, A.A. (2011). Análisis de la problemática de las aguas residuales de la región de Texcoco, Estado de México. En *Revista Electrónica Tecsisotecatl*. 3 (11), diciembre. Recuperado en <http://www.eumed.net/rev/tecsistecat1/n11/ggbc.html>.
- Díaz, M. (2010). *Metodologías y líneas actuales de investigación en Música: Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- Díaz, M., Giráldez, A. (2011). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes*. Barcelona: Graó.
- Draper, M. M. (2002). *La naturaleza de la música/Un camino para el bienestar interior*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Dussel, I. & Gutiérrez, D., (2006). *Educación la mirada*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Espinosa, S. (2011). Creación y pedagogía: los compositores van al aula. En Díaz, M. & Giráldez, A. (Coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: Una selección de autores relevantes*. (pp. 95-114). Barcelona: Graó.
- Fernández, S. (2008). *Con la música en las manos*. México: Castillo infantil.
- Ferreiro, A. (2012). Proyecto de investigación: *La escuela de tiempo completo: prácticas de cultura e iniciación artística de maestras y maestros de telesecundaria* presentado y aprobado en la convocatoria 2012 del Programa Educación Artística del Instituto Nacional de Bellas Artes.
- Ferreiro, A. (2014). *Acompañamiento en artes en la escuela de tiempo completo en una telesecundaria*. Manuscrito presentado para su publicación.

- Ferreiro, A. & Rivera, R.M.G. (septiembre-diciembre, 2014). Potencial de una metodología de enseñanza de las artes para transformar las prácticas educativas. *Innovación Educativa*, 14 (66), 15-40. Recuperado de <http://www.innovacion.ipn.mx/Revistas/Documents/REVISTA-2014/revista-66/revista-66-el-potencial-de-una-metodologia.pdf>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Frank, L. H. (2002). Music Education for Religion Conversion. En *Music Education: Source Reading from Ancient Greece to Today*. New York: Mark Michel L.
- Freire, P. (2006). Séptima carta: De hablarle al educando a hablarle a él y con él; de oír al educando a ser oído por él. En *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Galindo, N. (2012). *Significaciones imaginarias en docentes de música con respecto a la educación artística en la escuela*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional-Centro Nacional de las Artes.
- García de León, E. (2002). *El mar de los deseos, el caribe hispano musical, historia y contrapunto*. México: Siglo XXI/UNESCO.
- Giráldez, A. (2007). *La competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza.
- Giráldez, A. (2010). Fundamentos de la formación disciplinar En A. Giráldez. *Música para docentes no especialistas en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Gotchev, B.I. (2013). *El son jarocho y la fiesta del fandango, una expresión de la cultura popular en el sur de Veracruz*. (Tesis de Doctorado). Instituto de Investigaciones Histórico Sociales, Universidad Veracruzana.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Barcelona: Paidós.
- Harnoncourt, N. (2003). *El diálogo musical*. Barcelona: Paidós.
- Hentschke, L., & Teixeira dos Santos, R.A. (2011). 24. Keith Swanwick. En Díaz, M. & Giráldez, A. (Coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: Una selección de autores relevantes* (pp. 257-265). Barcelona: Graó.
- Hennion, A. (2002). *La pasión musical*. Barcelona: Paidós.
- Hunt, B. (2009). Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina. En

Documentos de Trabajo 43. Santiago de Chile: GTD-Preal. Recuperado en www.preal.org

- Ibarretxe, G. (2011). 12. David J. Elliot. En Díaz, M & Giráldez, A. (Coords.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: Una selección de autores relevantes*. (pp. 141 – 148). Barcelona: Graó.
- Kolb, R. (2006). La retórica de un albur musical en *El vanguardismo de Silvestre Revueltas: Una perspectiva semiótica*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Latham, (2009). *Diccionario enciclopédico de la música*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Loizaga, M. (2010). Rompiendo los muros del aula. En Giráldez, A. (Coord.). *Música: complementos de formación disciplinar* 13 (1). (pp. 101-111). Barcelona: Graó.
- López Cano, R. (2000). *Música y retórica en el barroco*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas7UNAM.
- Lorenzo, K. (2008). *El diálogo en la obra de Paolo Freire como referente para el diálogo intergeneracional*. Buenos Aires: CLACSO. pp. 65-74. Recuperado en:<http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1604.dir/5Lore>
- Malbrán, S. (2006). La investigación musical cuantitativa. Un recorrido desde la práctica. En *Introducción a la investigación musical*. España: Enclave Creativa Ediciones.
- Martínez, I. C. (2011). 20. Mary Louise Serafin. En Díaz, M. & Giráldez, A. (Coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: Una selección de autores relevantes*. (pp. 221-229). Barcelona: Graó.
- Matos, M. (2010). El Estado de México en la época prehispánica. En *Revista Arqueología Mexicana: Estado de México. Guía arqueológica*. Edición Especial (35). (pp. 29–40).
- Merriam, A. (1964). *The Anthropology of Music*. Chicago: Northwestern University Press.
- Meyer, L. B. (1973). *Explaining Music: Essays and Explorations*. Los Angeles: University of California Press.
- Nájera, A. (2012). *Proceso de Acompañamiento a Docentes de Telesecundaria del Estado de México, de la Asignatura de Artes-Teatro, en el Marco de la Reforma Integral de*

- la Educación Básica*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional-Centro Nacional de las Artes.
- Nettl, B. (2004). *En el curso de la interpretación: Estudios sobre el mundo de la improvisación*. Madrid: Akal.
- Oriol, M.A. (2009). Actitudes que desarrollan los alumnos de secundaria al crear composiciones musicales en grupo. *Revista electrónica complutense de investigación musical*. 36 (5). Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/reciem/Orio>
- Paynter, J. (2010). *Sonido y estructura*. Madrid: Akal.
- Regelski, T.A. (1980). *Principios y Problemas de la educación musical*. México: Diana.
- Rivera, R. M. G. (2014). *Experiencias de un maestro de telesecundaria en un proceso de acompañamiento para la enseñanza de las artes*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Rivera Velázquez, et al. (2007). Contaminación por Coliformes y Helminthos en los Ríos de Texcoco, Chapingo y San Bernardino tributarios de la parte oriental de la en la Cuenca del Valle de México. En *Revista Internacional de Contaminación Ambiental México*: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana de la escuela. En Rockwell, E. (Coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2011). *El trabajo docente hoy. Nuevas huellas, bardas y veredas*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE. [Manuscrito presentado para su publicación].
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Rojas, T. (2010). Técnicas, métodos y estrategias agrícolas. En *Revista Arqueología Mexicana: La agricultura en Mesoamérica: La gran invención*. 19 (120), 48-53.
- Rojas, R. (27 de septiembre de 2011). ICA rellena el subsuelo de Texcoco con lodos tóxicos, acusan activistas. *La Jornada*. Recuperado en <http://www.jornada.unam.mx/2012/09/27/estados/037n2est>
- Romero, A. (diciembre, 2009). *Manifestación de impacto ambiental, modalidad particular. Construcción de una unidad habitacional ecológica en el predio las cruces*,

- Tequexquináhuac, Texcoco, Estado de México: cambio de uso de suelo.* México: Universidad Autónoma de Chapingo.
- Salas, G. (junio 2007). Nuevas perspectivas para la enseñanza de la percusión a nivel infantil y juvenil en *Cuadernos Latinoamericanos en Educación Musical*. México: Escuela Nacional de Música (UNAM). 3 (8) pp. 33-42.
- Savall, J. (2010). *El nuevo mundo, folías criollas*. Barcelona: Aliavox.
- Schafer, M. (2005). *Hacia una educación sonora*. México. CONACULTA – Radio educación.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *Música 1, Educación Artística, Apuntes Telesecundaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de Estudio 2011, Guía para el maestro, Educación Básica Secundaria (Artes)*. Educación Básica. Secundaria. Artes. México: SEP. Recuperado en http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/Artes_SEC.pdf
- Small, C. (1992). *Música, sociedad y educación*. México: Alianza- CONACULTA.
- Small, C. (1998). *Musiking: the Meanings of Performing and Listening*. Middletown: Wesleyan.
- Santos, (2001). Oportunidades educativas en Telesecundarias y factores que las condicionan en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 31, (3), Pp. 11-52.
- Schafer, M. (1992). *Hacia una educación sonora*. México: CONACULTA/Radio Educación.
- Sisman, E. R. (1993). *The Rethoric of Variation*. En *Haydn and the Classical Variation*. London: Harvard University Press.
- Sloboda, J.A. (2012). *La mente musical: La psicología cognitiva de la música*. Madrid: Machado libros.
- Sudnow, D. (1978). *Ways of the Hand. The Organization of Improvising Conduct*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Summit, G. & Widess J. (2002). *Making Gourd Musical Instruments/Over 60 string, wind, & Percussion Instruments & How to Play Them*. New York: Starling Publishing Co. Inc.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.

- Swanwick, K (1999). *Teaching Music Musically*. New York: Routledge.
- The Grove Dictionary of Music and Musicians. (1987) London: George Grove.
- Torres, M. N. (2003). *Porqué dialogismo se opone radicalmente a positivismo/ Las contribuciones de Mijail Bajtin y Paulo Freire*. Puerto Rico. Centro de investigaciones educativas, Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico.
- Torres, R.M. & Tenti, E. (2000). Políticas públicas y equidad en México: la experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los programas compensatorios. En CONAFE, *Equidad y calidad en la educación básica*. México: CONAFE. Pp. 175 - 265.
- Waring, D. (1999). *Great Folk Instruments*. New York: Sterling Publishing.

APÉNDICES

Apéndice de Transcripciones

Transcripción A 1 Improvisación 1 de la estudiante C.

Sesión: 26/04/13

Xilófono 

6
Xil. 

11
Xil. 

16
Xil. 

19
Xil. 

Transcripción A 2 Improvisación de los estudiantes D., V. y J.

Sesión: 26/04/13

Maracas

Xilófono

Xilófono

6

Mrcs.

Xil.

Xil.

11

Mrcs.

Xil.

Xil.

16

Mrcs.

Xil.

Xil.

Transcripción A 3 Improvisación 1 de la estudiante L.

Sesión 26 /04/13

Xilófono  Musical notation for Xilófono (Xylophone) in treble clef, key of D major (two sharps), and 6/8 time signature. The piece consists of five measures of eighth-note patterns.

Xil. ⁶  Musical notation for Xil. (Xylophone) in treble clef, key of D major (two sharps), and 6/8 time signature. The piece consists of five measures of eighth-note patterns, with a final measure ending in a double bar line.

Transcripción A 4 Improvisación 2 de la estudiante L.

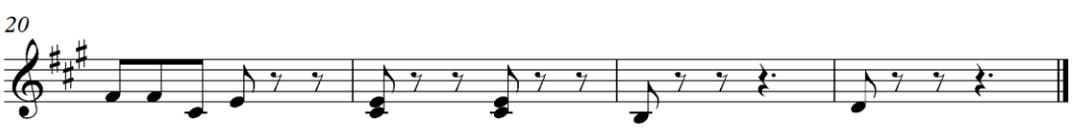
Sesión 26 /04/13

Xilófono 

6
Xil. 

11
Xil. 

16
Xil. 

20
Xil. 

Transcripción A 5 Improvisación 2 de la estudiante C.

Sesión 14/05/13

2

Xil. ⁵¹ 

Xil. ⁵⁵ 

Transcripción A 6 Improvisación del equipo de la estudiante L.

Sesión: 14/05/13

Musical score for measures 1-2. The score is for three instruments: Triángulo, Shekere, and Xilófono. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 15/8. The Triángulo and Shekere parts consist of a rhythmic pattern of eighth notes. The Xilófono part consists of a melodic line of eighth notes.

Musical score for measures 3-4. The score is for three instruments: Tri., Shek., and Xil. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 15/8. The Tri. part is a whole rest. The Shek. and Xil. parts continue with their respective rhythmic and melodic patterns.

Musical score for measures 5-6. The score is for three instruments: Tri., Shek., and Xil. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 15/8. The Tri. part has a rhythmic pattern of eighth notes. The Shek. and Xil. parts continue with their respective rhythmic and melodic patterns. Measure 6 ends with a double bar line and a 15/8 time signature.

Musical score for measures 7-8. The score is for three instruments: Tri., Shek., and Xil. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 15/8. The Tri. part has a rhythmic pattern of eighth notes. The Shek. and Xil. parts continue with their respective rhythmic and melodic patterns. Measure 8 ends with a double bar line and a 15/8 time signature.

2

9

Tri.

Shek.

Xil.

The musical score consists of three staves. The top two staves, labeled 'Tri.' and 'Shek.', are in a common time signature and feature a rhythmic pattern of eighth notes with rests. The bottom staff, labeled 'Xil.', is in a key signature of two sharps (F# and C#) and features a melodic line of eighth notes. The score is divided into two measures by a vertical bar line, and ends with a double bar line. A small number '9' is positioned above the first measure of the top two staves.

Transcripción A 7 Improvisación 3 de la estudiante C.

Sesión 14/05/13

Xilófono 

6 

Xil. 

16 

Xil. 

27 

Xil. 

37 

Xil. 

47 

2

52
Xil.

55
Xil.

Apéndice de Tablas

Tabla A 1 Cuadro de los ocho modos evolutivos de Swanwick

Etapa	Edad	Funciones musicales y características de la Composición
Modo sensorial	De los 3 años en adelante	Atracción por los contrastes de intensidad, extremos fuerte y suave. Los elementos musicales aparecen muy desorganizados. El tiempo de compás es inestable
Modo manipulativo	De 4 a 5 años	Comienzan a organizar el tiempo de compás regular. Uso de instrumentos, creciente control manipulativo Composiciones prolijas y confusas porque prefieren reiterar los recursos que dominan
Modo de expresividad personal	4 a 6 años	El canto como expresión personal. En la composición instrumental se manifiesta a través de los cambios de <i>tempo</i> . Intensificación del tempo y altura en forma anárquica. Ligero control estructural e ideas espontáneas y descoordinadas que nacen de los sentimientos inmediatos de los niños.
Modo vernáculo	7 a 8 años	Comienzan a aprender modelos: Figuras rítmicas y susceptibles de ser repetidas. Las piezas son breves en comparación con las del modo de expresividad personal y se mantienen dentro de convenciones musicales vigentes. Las frases comienzan a adoptar modelos de 2, 4, 8 compases Organización métrica ordinaria junto con recursos como síncopa, <i>ostinatos</i> y secuencias melódicas y rítmicas. Composiciones muy previsibles y muestran que han captado ideas musicales externas. Ideas musicales externas como si fueran suyas. "cantando, interpretando y escuchando a otros".

Etapa	Edad	Funciones musicales y características de la Composición
Modo especulativo	De 9 a 11 años	<p>El modo especulativo o también llamado desviación imaginativa es posible gracias al asentamiento de la repetición deliberada del modo vernáculo.</p> <p>Los avances que se habían logrado en la etapa anterior como el control de tiempo de compás y frase son menos claros ahora porque el niño inicia una etapa de experimentación. Más aún, hay una exploración de nuevas posibilidades estructurales.</p> <p>El elemento sorpresa en la composición se manifiesta a través de concluir la composición con un final original.</p>
Modo idiomático	De 13 a 14 años.	<p>El elemento del final sorpresa se integra ahora con más claridad.</p> <p>Elemento contraste variación a partir de una base sobre un modelo ya existente.</p> <p>No siempre se basan en tradiciones populares.</p> <p>Los jóvenes ya de esta etapa se sienten motivados a ingresar a comunidades musicales.</p> <p>Autenticidad armónica e instrumental es importante para ellos (estará relacionado con la búsqueda de la identidad).</p> <p>Frases de respuesta llamadas contestación.</p> <p>Control técnico, expresivo y estructural son más identificables en las composiciones largas que ellos ya son capaces de producir.</p> <p>Pareciera que hay un fin a perseguir: "ser adulto". Ser musicalmente adulto. Se identifica cuando ensayan a emular intérpretes reconocidos.</p> <p>"Fuerte identificación personal con determinadas piezas de música".</p> <p>Todo puede ser sujeto a ser apropiado para el joven de esta edad como ciertos músicos, ciertas frases, giros. El autor dice "pueden llegar a ser "altamente significativos".</p>

Etapa	Edad	Funciones musicales y características de la Composición
		<p>Este es un ejemplo de lo que es el significado. No sólo lo que pueden lograr sino también que hay detrás de esos elementos o recursos que integran a una composición. Emular es buscar una identidad para el adolescente.</p> <p>La comunidad, los otros es importante aunque sean esos otros individuos lejanos y contactados en el mundo virtual de <i>Youtube</i> y del internet en general.</p>
Modo simbólico	Aparece después de los 15 años. "posible que unos lo alcance en contadas ocasiones y otros quizá nunca lo alcancen"	<p>Conciencia del poder efectivo de la música y "unida a una tendencia a reflexionar sobre la música.</p> <p>Dicho en palabras del propio Swanwick:</p> <p>"El modo simbólico de la experiencia musical se distingue por la capacidad de reflexionar sobre la experiencia musical y está relacionado con un mayor conocimiento de sí mismo y el desarrollo de unos sistemas de valor generales" (Swanwick, 1991, p. 88).</p>
Modo sistemático		<p>"La persona altamente evolucionada, capaz de reflexionar y razonar sobre su experiencia con la experiencia sobre una vía intelectualmente estructurada" ¿Esto qué significa?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Que puede hacer una lúcida exposición de las cualidades que subyacen a la experiencia musical y confeccionar mapas conceptuales de tipo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Histórico ○ Musicológico ○ Psicológico ○ Filosófico ✓ Búsqueda y desarrollo de nuevos sistemas, principios organizativos originales. ✓ Se posee una teoría musical en el sentido estricto de la palabra. <p>El trabajo puede basarse en sistemas musicales nuevos como escalas por tonos enteros, sistemas dodecafónicos o más aún "un sistema nuevo de generación de armonía de sonidos creados electrónicamente o mediante tecnología por ordenador" (Swanwick, 1991, p. 88).</p> <p>Además de componer, algunos hablan y escriben sobre música como actividad de mayor interés. Es se es crítico, investigador o pensador teórico.</p> <p>El <i>discurso musical</i> se expande y es objeto de reflexión.</p>

Nota: elaboración propia. Fuente: Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.

Tabla A 2 Análisis de video M2UOO194

Proyecto reforestación: Jardín botánico

Clave de video	Tema	Fecha	Duración	Autor	Momento del proyecto	Actividades
M2UOO194	Jardín botánico Musicalización de guiones	26/05/13	00:47:00	María Rivera García	SESIÓN 8	Cierre de la construcción de Xilófonos y Exploración sonora

ANÁLISIS PERICONOGRÁFICO: *significados denotativos del producto visual*

- Personajes
 - Especialista de teatro
 - Especialista de danza
 - Especialista de artes visuales y literatura
 - El profesor Omar
 - Tesante autora de los videos
 - Alumnos de primer grado

- **Objetos**
 - 5 xilófonos (4 elaborados en la escuela y 1 que llevé desde el mes de febrero)
 - Dos shekere
 - Tambor djembé
 - Semillas corazón de mono
 - Láminas con imágenes tomadas del texto de Murray Schafer.

- **Hechos**

Los alumnos se disponen a colocarse en equipos como lo ha dispuesto el profesor Omar. Previamente a la actividad, solicito unos vasos y una jarra de agua para elaborar un instrumento con afinación. Sin embargo, esta fuente sonora no se utilizará en la sesión.

Ese día llegué desde la mañana a montar las placas de los xilófonos. Esto fue posible gracias a que profesor y alumnos terminaron de pegar los taquetes donde se sostienen los cordones que atraviesan las placas. En el momento que llega el equipo se concluyen los xilófonos. Posteriormente, inicia la sesión de música en donde por primera vez son utilizados con ese grupo¹

Tiempo de duración	Registro	Observaciones
	<p>Yo sugiero que suban a la mesa el xilófono.</p> <p>D en cuanto toma el xilófono, comienza a generar ideas, melodías con estructura rítmica (transcribir).</p> <p>Su idea tiene un compás y es de 6/8. Me veo obligado a actuar, los tiempos de la clase me exigen ir a otro ritmo.</p>	
00:01:12	<p>Les digo a los alumnos, que el xilófono habrán de compartirlo por turnos.</p> <p>Insisto en que van a generar una idea y D. ya ha comenzado. (c.p.)</p>	
00:01:25	<p>Mientras el resto de los equipos colocan su instrumento, les indico que el lado del instrumento donde las placas son más grandes, va a la izquierda. Yo mismo en la mesa de Damián volteo el instrumento. (p.)</p> <p>La mesa es un practicante para D., mientras explico y coloco el instrumento en forma adecuada, el golpea el ritmo de la melodía que ha generado (c.p.).</p>	

Tabla A 4 División de los hitos del video M2U00194

	HITO 1	HITO 2	HITO 3	HITO 4	HITO 5	HITO 6	Hito 7	HITO 8
PUNCTUM 1	<p>Pido a los equipos que pasen al frente a elegir su xilófono. Les digo que de preferencia escojan aquel instrumento que elaboraron. El primero en pasar es D. Elige aquel instrumento que elaboraron desde el inicio del proceso y hasta el montaje de las placas. Es un instrumento con placas de un interesante color anaranjado. El instrumento tiene placas elaboradas con un granadillo con un color muy distintivo comparado con los otros 3 xilófonos.</p>	<p>Mientras el resto de los equipos colocan su instrumento, les indico que el lado del instrumento donde las placas son más grandes, va a la izquierda. Yo mismo en la mesa de Damián volteo el instrumento. (p.)</p>	<p>Vuelve a escucharse con más fuerza y claridad la idea de D. Es en esa sesión el primero que ejecuta un ritmo a 6/8.</p>	<p>Comienzo a repartir otros instrumentos. Al momento de entregarlos, los hago sonar.</p>	<p>Algunos ya han comenzado a generar algunas melodías, motivos y lo que parecen ser frases (p.).</p>	<p>Los alumnos del equipo “del rincón”. Parecen no generar ideas. El alumno del djembé insiste en seguir tocándolo con baquetas. Las arrebató a su compañero y dice “A ver, préstamelas”. (p.1)</p>	<p>“Pero ¿Que vamos a tocar?” Respondo: “Lo que generen. Lo que están tocando lo van a registrar (partitura con símbolos alternativos). Por ejemplo, lo que toque D., lo va a tocar otro equipo”¹. (p.1).</p>	<p>J. da la entrada a una cuenta de tres. El resultado sonoro es interesante. No hay muchas notas pues su idea está construida a partir de una triada. Es una idea de un motivo melódico breve pero rítmicamente complejo si se toma en cuenta la contraparte rítmica que hace V., el alumno al otro xilófono (el equipo tiene dos. Su música está en 6/8. (p.1).</p>

