

Situación de la enseñanza musical en la educación primaria pública en Monterrey

Reporte de investigación

DR. DAVID JOSÉ ZAMBRANO DE LEÓN

10. Ewen, David. 1952. *The Complete Book of Twentieth Century Music*. Prentice-Hall.
11. Grosso, Nacho. *Música del Siglo XX*. <http://presencias.net/histor/ht2013b.html> (Consultado en junio de 2010.)
12. *La Grecia Clásica*. <http://www.hagaselamusica.com/ficha-periodos-musica/musica-antigua/grecia-clasica/> (Consultado en junio de 2010.)
13. Manning, Glenn. 1988. *Soundings – Music in the Twentieth Century*. Schirmer Books.
14. Manning, Peter. 1985. *Electronic and Computer Music*. NY: Oxford Press.
15. Music & Art: *La Música en la Antigüedad*. <http://nukithepianist.wordpress.com> (Consultado en junio de 2010.)
16. Pérez-Perazzo, Jesús Ignacio. *La Música en la Antigua Grecia o el Preámbulo de la Música Occidental*. http://www.histomusica.com/hitos/20_grecia.html (Consultado en junio de 2010.)
17. Russolo, Luigi. *El Arte de los Ruidos – Manifiesto Futurista 1913*. <http://rizomas.blogspot.com/2004/10/el-arte-de-los-ruidos-manifiesto.html> (Consultado en junio de 2010.)
18. Schaffer, Pierre. 1952. *A la Recherche d'une Musique Concrete*. Editions du Senil.
19. _____ 1966. *Traite des Objets Musicaux*. Editions du Senil.
20. Schoenberg, Arnold. 1969. *Structural functions of harmony*. Norton and Company.
21. Simms, Brian. 1996. *Music of the Twentieth Century – Style and Structure*. Schirmer Books.
22. Simonet, Catalina. *La Música del Antiguo Egipto*. <http://www.adamar.org/ivepoca/node/431> (Consultado en junio de 2010.)
23. *The American Heritage® Dictionary of the English Language*, Fourth Edition ©2000. Updated in 2009. Published by Houghton Mifflin Company.
24. Zanotti, Alejandro. *La Historia de la Música y sus diferentes periodos*. www.monografias.com (Consultado en junio de 2010.)

por libertad creativa. Cuando no se usa el ruido con destreza, conciencia y talento el ruido será sólo ruido. Su uso en la música requiere conocer bien sus funciones, opciones, contextos y sobre todo al público al que va dirigido.

Hay muchas personas para las que el ruido es un atentado al medio ambiente humano y que consideran que su uso en la música es además un atentado a la "estética" en el sentido antiguo.

La música ruidosa mientras se dé en espacios dirigidos al arte permite que el que va pueda abandonar la sala cuando quiera. Cuando la música ruidosa se da en lugares inadecuados es de seguro fuente de protesta de parte de personas que no están interesados en este tipo de opción musical. Habrá que recordar que la libertad de uno termina donde empieza la de los demás.

Referencias

1. Appleton, Jon and Perera, Ronal. 1975. *The Development and Practice of Electronic Music*. USA: Prentice-Hall.
2. Cage, John. 1973. *Silence: Lectures and Writings by John Cage*. Wesleyan University Press.
3. Cogan, Robert and Escot, Pozzi. 1976. *Sonic Design: The Nature of Sound and Music*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
4. *Cultura Mesopotámica*. <http://html.rincondelvago.com/cultura-mesopotamica.html> (Consultado en junio de 2010.)
5. Cyril M. Harris, editor. *Handbook of Acoustical Measurements and Noise Control*, Third Edition. Originally published in 1991; Reprinted in 1997. Acoustical Society of America, USA.
6. *Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española*. Vigésima segunda edición 2001, España. <http://www.rae.es/>
7. Elizondo, Fernando J. 2000. *Los nuevos equipos de audio como fuentes de ruido. III Jornadas internacionales multidisciplinarias sobre violencia acústica*. Rosario, Argentina: ASOLOFAL/Comité Científico Interdisciplinario de Ecología y Ruido.
8. _____ 2003. "Ese ruido tan necesario". Memoria del 10º Congreso Internacional Mexicano de Acústica. Noviembre. Puebla, México.
9. Emmerson, Simon. 1986. *The Language of Electronic Music*. Macmillan.

Introducción

Hoy en día el valor que la Secretaría de Educación Pública, SEP, organismo rector de la educación pública en México y en Nuevo León, le ha conferido a la música ha sido insuficiente en sus planes y programas para la educación primaria. Basta con decir que la Expresión y apreciación musical está contenida en la Educación Artística y que es una de las cuatro disciplinas del arte que actualmente conforman esta asignatura. No sólo se trata de resaltar la importancia de la enseñanza musical dentro de la Educación Artística ni de ubicarla de alguna manera en el currículo sino de hacer efectivo su uso. Es por ello que se busca que el niño y la niña, con el apoyo del profesor, tomen conciencia de sus capacidades y habilidades y las dirijan al goce de una experiencia musical significativa.

Resumen

En el presente trabajo se describe la concepción metodológica que se acoge al estudio proyectivo, dado que lanza la realidad de un presente hacia un futuro y que sustenta el proceso de nuestra investigación, destacándose las distintas fases que exploran el estado de la expresión y apreciación musical contenida en la Educación Artística en el nivel primario en Monterrey. Igualmente se presentan los resultados de este diagnóstico como un medio indispensable para tomar conciencia del estado de la educación musical hacia una propuesta de solución para no permanecer sólo en estado contemplativo, señalando deficiencias sin ofrecer al menos alternativas de solución.

Se busca que el niño y la niña, con el apoyo del profesor, tomen conciencia de sus capacidades y habilidades y las dirijan al goce de una experiencia musical significativa.

Desde perspectivas hermenéuticas de acceso a los textos, se realizó una revisión documental para obtener una valoración teórica sobre las concepciones que caracterizan a la educación artística, considerando su importancia en la formación integral, apreciando el valor formativo de la música en los planos cognitivo-afectivo, particularizando sobre los enfoques teóricos y metodológicos de la expresión y apreciación musical.

Como herramientas metodológicas se usaron la observación directa que nos permitió advertir los hechos de manera natural y espontánea, la inducción y deducción, para inferir de lo particular a lo general y viceversa y el análisis y la síntesis, aplicado mediante la descomposición del objeto de estudio y la posterior integración de sus partes de manera holística.

Es nota dominante en esta investigación, la combinación de procederes cuantitativos y cualitativos, de ahí la selección de métodos atribuidos a uno u otro enfoque con el propósito esencial de obtener un mayor registro metodológico para la validez y confiabilidad de los datos recopilados. Para lograr un balance entre los enfoques cuantitativos y cualitativos en el proceso investigativo, se trabajó con la ayuda de los métodos empíricos de investigación, tales como el cuestionario, la encuesta, el análisis estadístico y el análisis de contenido, sobre todo para combinar la perspectiva hermenéutica ya aludida.

Secuenciación de la investigación

La investigación se desarrolló en tres etapas interrelacionadas dialécticamente debido a que la exploración y el diagnóstico efectuados por diversas fuentes y métodos originan directamente la propuesta. Estas etapas son las siguientes:

Primera etapa: fase exploratoria en Monterrey. Se procedió a una valoración teórica preliminar del estado de la expresión y apreciación musical.

Segunda etapa: fase de diagnóstico de la situación actual de la educación musical. Además de la observación de clases y de la entrevista no estructurada por teléfono, se realizó un cuestionario y se prosiguió a la aplicación de una encuesta. Se interpretaron y valoraron los resultados obtenidos de los cuestionarios y de las encuestas.

Tercera etapa: diseño, fundamentación y prueba preliminar de las alternativas para la educación musical en la escuela primaria (no incluida en este texto).

Para la primera etapa se efectuó una revisión documental que facilitó la valoración teórica preliminar, en función de los enfoques actuales de la expresión y apreciación de la música en la escuela primaria. La valoración se realizó utilizando la técnica de análisis de contenido: lectura global del texto, lectura analítica, selección de las categorías de análisis e interpretación.

La dinámica para la segunda etapa la iniciamos con la observación para acercarnos a la expresión y apreciación musical, como uno de los componentes de la educación artística; realizamos entrevistas no estructuradas vía telefónica para conocer la opinión de los padres de familia. Luego

procedimos a la aplicación de un cuestionario a directivos y maestros y una encuesta a profesores de clase, con el objeto de determinar las necesidades y carencias que presenta esta disciplina en la enseñanza primaria. Se efectuó el procesamiento de la información, el diagnóstico del problema y su generalización para configurar una propuesta pedagógica que se integre en el nivel meso curricular en las escuelas primarias y en el nivel micro en la interacción didáctica en el aula, es decir, al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Métodos y técnicas por etapas

En lo referente a los métodos y técnicas utilizados para la primera etapa, se llevó a cabo una revisión documental de la normatividad, que se centró sobre distintos recursos educativos que contienen actividades relacionadas con la expresión y apreciación musical, algunos de ellos editados a partir de 1993, por la Secretaría de Educación Pública, SEP. Específicamente se revisaron tres libros y una propuesta en formato digital. El primer texto tiene por nombre: *Educación Básica Primaria. Plan y Programas de Estudio 1993*; el segundo se llama: *Libro para el maestro. Educación artística primaria*, el tercero con nombre: *Taller de exploración de materiales de educación artística*, y el documento digital que se conoce como *Enciclomedia*.

Con la información recabada de la revisión documental se procedió al ajuste y prueba preliminar para la validación de los instrumentos de medición, es

por medio de la llamada "síntesis subtractiva". Desde la aparición de los primeros sintetizadores análogos modulares de mediados de los 60's -Moog, Buchla, Arp, Serge- la base para la síntesis electrónica del sonido radica en la síntesis aditiva y/o subtractiva. [1,14]

5. Funciones del ruido en la música

El arte basa muchos de sus recursos expresivos en la confrontación de opuestos. La música clásica occidental basa sus esquemas de composición en el contraste entre los sonidos armoniosos y el silencio. El uso del ruido en música se basa en la mayoría de los casos en el contraste entre los sonidos armoniosos y el ruido, esto pudiéndose efectuar con diferentes grados de complejidad espectral, con la concatenación entre compases armónicos y ruidos o con la transición más o menos rápida entre estos.

La música en su concepción muy primitiva y en la moderna utiliza al ruido como un elemento más del cual se aprovechan sus funciones y efectos sobre las personas. [8]

Bajo este esquema de opuestos que obliga al cerebro a reconocerlos conscientemente y de los efectos y funciones del ruido se pueden clasificar las funciones del ruido en la música como generadoras de:

- Contraste.
- Tensión.
- Efecto interpretativo.
- Confusión.
- Transición.
- Sorpresa.
- Molestia

6. Comentarios finales

El ruido en sus acepciones de aleatoriedad no es música y sólo puede ser usado en la música como una parte de ésta, siendo manipulado para el logro de un fin específico dentro del discurso musical. Mientras más ruido la aceptación de la música-ruido es más improbable debido a la educación social y al aburrimiento o molestia que cause en los espectadores.

El ruido en su acepción de disonancia puede ser usado en las obras musicales para la generación de estados anímicos por el contraste pero igual si no se tiene cuidado o no se generan las condiciones puede ser interpretado como errores del compositor o desafinaciones del intérprete. En cuanto al ruido como música a alto volumen que produzca efectos dañinos o muy molestos en las personas es un problema real en virtud de los desarrollos y abaratamiento de los equipos de audio: por excesiva amplificación o el uso inadecuado de audífonos por largos periodos de tiempo.

La música como ruido interferente siempre ha sido y será un problema cuando no se controla adecuadamente el lugar y tiempo de la emisión. Recordemos que la música puede ser generada en una casa y afectar a los vecinos o en el sistema de sonido de una empresa e interferir la concentración de alguien en su trabajo.

Para unos la vuelta del ruido a la música es un acto de recuperación de opciones conceptuales, mientras que para otros es la pérdida del mundo bello. Los artistas buscan más opciones y claman

Existen obras que no utilizan sonidos "concretos" pero sí utilizan instrumentos que imitan algunos sonidos concretos: un caso específico es "La sinfonía de los juguetes" de Leopold Mozart –periodo clásico– que incluye sonidos de pájaros, silbidos y sonidos del reloj "cu-cu". Igualmente ya se habían mencionado los "Intona-rumori" contruidos por Russolo que producían una variedad de ruidos como aire, silbidos, gruñidos y sonidos de animales y dichos instrumentos habían sido utilizados para acompañar música tradicional.

El ruido ambiental alcanza su mayor reconocimiento en la música en 1948 con Pierre Schaffer quien bautizó su música como *Música concreta* por el hecho de que los sonidos utilizados en sus composiciones eran tomados (grabados) del medio ambiente natural. Esta música emana del concepto de que no sólo se puede crear música con los sonidos musicales establecidos y que es posible transformar en música los ruidos y sonidos existentes en el medio ambiente de la vida diaria y de la naturaleza. Los primeros trabajos de Schaffer fueron transmitidos por la Radio Televisión Francesa el 5 de

octubre de 1948, transmisión que fue llamada "Concierto de Ruidos". [18,11] También existen obras musicales conceptuales como 4'33" de John Cage. Esta obra tiene una duración de cuatro minutos y treinta y tres segundos de "silencio". El contenido filosófico de Cage queda de manifiesto al mostrar al público que no existe el silencio absoluto en nuestro mundo, de que el "silencio" es una simple concepción y/o decodificación de nuestro cerebro y que ese tiempo de 4'33" de aparente silencio está lleno de sonidos ambientales que siempre oímos pero que nunca escuchamos. [2]

4.3. La importancia de la generación de ruido en los instrumentos eléctricos-electrónicos

Los extremos sónicos –la onda sinusoidal y el ruido blanco– siempre han sido la base para la producción musical electrónica que está fundamentada en sonidos creados por medio de "la síntesis". La producción de sonido en base a la superposición de ondas sinusoidales es el fundamento para lo que se llama "síntesis aditiva". Por el contrario, la eliminación y/o filtraje del ruido blanco nos produce sonidos

La música siempre ha estado presente a través de la historia del hombre. Las primeras manifestaciones humanas en el "arte de los sonidos" se establecieron principalmente por su utilidad ritual o como medio de comunicación: como el golpetear piedras o pedazos de madera o imitando los sonidos producidos por la naturaleza como sonidos del aire, aves o animales.

potenciales porque tenían disposición de tiempo y espacio para proporcionar los datos pertinentes y porque mostraron además una formación cultural adecuada a nuestras necesidades. El objetivo fue conocer sus criterios acerca del grado de conciencia e importancia que le confieren a la expresión y apreciación musical, las dificultades con las que se enfrentan y los métodos que se emplean para su desarrollo, así como sus sugerencias para su mejoramiento. Después de recopilar e interpretar los resultados de estos cuestionarios se procedió a intercambiar comentarios e ideas para mejorar el instrumento y revisar las acciones posteriores así como sus metas respectivas.

Como siguiente paso se aplicó una encuesta a 54 profesores. Se perfeccionó el esquema de esta encuesta, que derivó de aquel del cuestionario, con los cambios que se consideraron importantes para ajustar la validez interna y para asegurarnos de la pertinencia de lo evaluado. Se buscó recoger criterios personales con respecto a las actividades para mejorar la expresión y apreciación musical.

Procesamiento de datos

En lo referente al análisis estadístico de la información obtenida de los cuestionarios, los datos fueron procesados en una combinación de lo cuantitativo y lo cualitativo. Se realizaron tablas en las que se aprecian las categorías de análisis, la distribución de frecuencia y el análisis del porcentaje. Utilizamos un calificador para categorizar las ideas y posteriormente realizar conteos en torno a las categorías planteadas y

decir, que se realizó el esquema del primer cuestionario y se procedió a su aplicación. En la generalización se hizo un borrador de la encuesta que fue posteriormente probado. De manera que se realizó un cuidadoso pilotaje para comprobar que los sujetos encuestados correctamente el sentido de las preguntas y así garantizar autenticidad en la información recopilada. Se trabajó con un análisis de consistencia semántica interna de los diferentes ítems y se cuidó en todo momento que se manejara un código compartido.

La investigación de campo para la segunda etapa se produjo en el contexto de Monterrey. Para esto se procedió a definir el universo dentro de las escuelas primarias que pertenecen a la Secretaría de Educación Pública, SEP. Se trabajó con una muestra aleatoria de 62 individuos, divididos en un primer grupo de 8 para los cuestionarios y un segundo de 54 para las encuestas. Los sujetos fueron seleccionados entre directivos y maestros de clase y se procedió a encuestar a un profesor por plantel.

Se decidió realizar una serie de 8 cuestionarios a directivos y profesores. Los directivos y profesores entrevistados fueron seleccionados debido a que poseían conocimientos, destrezas y experiencias especializadas en su institución, lo que garantizó la riqueza, profundidad y calidad de la información.¹

Los sujetos entrevistados fueron escogidos después de la elaboración de una lista de informantes

¹ Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. 2003. *Metodología de la investigación*. DF, México McGraw-Hill.

seguir el mismo proceder para establecer la frecuencia. Debido a la riqueza de las respuestas de los sujetos se tomó el criterio más relevante a partir del propio análisis de contenido en la categoría en cuestión. Después de esto se estableció el porcentaje.

Una vez realizado un pilotaje inicial, la encuesta, concebida como un sondeo de opinión, quedó definitivamente configurada con una consigna para luego pasar a un primer bloque de datos sociodemográficos que concebía sólo el nombre de la escuela, el grado y los años de experiencia en la educación artística, respetando el anonimato a fin de controlar las variables ajenas, tendencia al prestigio y aprensión evaluativa.²

La encuesta exploraba las siguientes variables:

- Nivel de conocimiento de los maestros en torno a la educación musical.
- Aplicación de la educación musical en el nivel de primaria.

Para la encuesta, los resultados se reunieron en una base de datos que permitió organizar, representar y procesar la información de una manera clara. De aquí se procedió a la elaboración de gráficas en las que se representó el porcentaje de docentes que laboran en cada uno de los distintos grados de primaria, los aportes que brinda la educación musical en los niños de primaria, la cantidad de docentes que conocen el *Libro del maestro. Educación artística primaria*, de profesores que aplican

alguna actividad de educación musical en su clase, el por ciento de participación en ejercicios que promuevan la música según el grado de primaria y las causas por las que no se imparte educación musical en su escuela.

Resultados de las fases exploratorias y de diagnóstico sobre la educación musical en Monterrey Primera etapa, fase exploratoria

La siguiente información presenta un panorama a partir de 1993 de los contenidos de los recursos educativos, dentro de la Educación Artística, utilizados por la SEP para la expresión y apreciación musical en la escuela primaria en su búsqueda del fortalecimiento para la formación de profesores.³

El primer libro que analizaremos es el de *Educación Básica Primaria. Plan y Programas de Estudio 1993* que resultó del rediseño del plan de 1973. El plan del 93, aún en vigencia, busca la adquisición y desarrollo de habilidades de lectura y expresión oral en primer término; que el alumnado tenga conocimientos para la comprensión de los fenómenos naturales en segundo; formar a los niños y las niñas éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en tercero y por último desarrollar actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.

La organización del plan de estudios del 93 en cuanto a la distribución del tiempo de trabajo del primer y segundo grado recomienda que para las asignaturas de Español y Matemáticas se dediquen nueve y seis horas respectivamente a la semana. En cuanto a la distribución recomendada por este plan del



fueron utilizados para acompañar música tradicional. [17]

4. Instrumentos-ruido

Los instrumentos musicales son fuentes de ruido, diseñados e interpretados en su gran mayoría para minimizar el ruido. [3] A continuación se revisarán las fuentes principales de ruido en la música/instrumentos.

4.1. Factor ruido en los instrumentos acústicos en general

Como ya se mencionó con anterioridad, todos los instrumentos acústicos producen cierto grado de ruido. Por ejemplo: en un piano el ruido de los martinetes al golpear la cuerda, los instrumentos de cuerda frotada producen ruido al frotar el arco, los instrumentos de aliento producen ruido del aire y de las boquillas, en el canto el ruido producido por la respiración, la mayoría de los instrumentos de percusión producen parciales inarmónicos y/o bandas de ruido. Se puede afirmar que el ruido siempre ha sido parte inherente del sonido producido por cualquier instrumento musical.

El rompimiento de Schönberg hacia el atonalismo sentó las bases de que cualquier combinación de sonidos podía ser usada y de que no había necesidad del favoritismo hacia armonías tonales, las cuales habían sido la fundación de la música desde el renacimiento. Debussy trajo consigo una nueva manera del uso del tono-color instrumental como algo de suma importancia en la integración musical. Así, las últimas sinfonías de Mahler son significativas por el uso de instrumentos "ruidosos" –instrumentos de percusión sin entonación definida– y éstos comenzaron a asumir una función importante y esencial en la música.

El principio del siglo XX fue caracterizado en los conciertos de Luigi Russolo por "el arte de los ruidos". Russolo diseñó y construyó sus propios instrumentos llamados "Intona-rumori" y

4.2. Ruido ambiental (concreto) en la música

Los sonidos concretos, grabación o generación de sonidos musicales, no musicales y ruidos –como golpes, gritos, ruido de motores, canto de pájaros o mugidos, entre otros objetos sonoros– siempre han sido parte esencial para la ambientación de las representaciones operísticas desde sus primeros bosquejos, como en el caso de Monteverdi.

² Colectivo de Autores. 1988. *Libro de trabajo del sociólogo*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales

³ Latapí Sarre, P. 2006. *La SEP por dentro*. DF, México: Fondo de Cultura Económica.

tiene su desarrollo desde los primeros cantos tempranos –bizantinos, ambrosianos, mozarábigos y gregorianos– hasta la polifonía de finales del renacimiento.

- 2) **La música instrumental.** Esta música nace en el renacimiento, época en la que se pone de manifiesto la inventiva del hombre para construir instrumentos –mecánicos y temperados–órgano, clavecín, piano– para la producción musical. En esta etapa nacen las grandes formas musicales como la fuga, la sonata, el concierto, la música de cámara y las grandes orquestaciones, tomando gran auge los instrumentos y acaparando la atención de los compositores.
- 3) **La música electroacústica.** Nace a mediados del siglo XX y busca ampliar los rangos físicos y conceptuales de la música.

3.2. Música y ruido en el esquema occidental

La estructura musical occidental –como ya se comentó– desde su establecimiento formal por los griegos hace una separación entre música y ruido al establecer las premisas de armonía, arte bello, diseñabilidad de instrumentos, registro musical e interpretabilidad fiel de los mismos. Todos estos conceptos son más fácilmente cumplidos si se evita el ruido, así que la solución fue borrar el ruido del campo musical. El ruido, además de no caber siempre en la concepción occidental de armonía, representaba un problema de registro e interpretabilidad que no aseguraba la

reproductibilidad. Quizá el problema mayor es que va en contra de la figura de artista tanto como autor e intérprete: en el caso del autor el cómo asegurar que se respete e interprete correctamente su obra y en el caso de los intérpretes en hacer factible la lectura fiel de la obra del autor.

Por supuesto que los músicos sabían que el ruido es inevitable, así que simplemente lo minimizaban y aprovechaban si el ruido es pequeño (relación señal/ruido) los escuchas pueden no percibirlo en un plano consciente al grado que aunque se sabe que está ahí, omnipresente en las interpretaciones, no los afecta.

La música clásica fue el clímax de este desarrollo y para lo que tuvieron que perfeccionar los instrumentos musicales, generar escuelas y obligar a los intérpretes al control del ruido. El registro de los ruidos no está contemplado en primera instancia en las partituras clásicas y el hacerlo implica un largo número de notas y explicaciones extrapartitura que por otro lado requiere la buena voluntad del intérprete.

En cuanto a los instrumentos, éstos se fueron perfeccionando en el esquema occidental para la minimización de los ruidos implícitos a los mecanismos acústicos de generación del sonido. Bajo este esquema pasarían muchos siglos para que el ruido volviera a tomar su lugar en la música.

3.3. La importancia del ruido en la música occidental a partir del siglo XX

Aunque el ruido como tal siempre ha existido en la música –todos los

tiempo de trabajo del tercer al sexto grado en estas mismas asignaturas, la cantidad de horas es de seis y cinco semanales.

Cabe destacar que el plan de estudios de 1993 contempla una hora por semana del primero al sexto grado para la educación artística y recomienda aplicar con flexibilidad los contenidos sin que los profesores se sientan obligados a cubrirlos por completo o a seguir secuencias rígidas de actividad.

En lo que se refiere al contenido de los programas de estudio por asignatura y grado de este plan, correspondiente a la expresión y apreciación musical, que está pensado mayormente para que el niño y la niña realicen acciones acordes al grado escolar en el que se encuentren, relacionadas con la identificación, percepción, apreciación y creación de sonidos, silencios, ritmos y, en las edades adecuadas, melodías sobre trozos musicales conocidos. En el sexto grado se sugiere la presentación de un grupo instrumental o coral. Elaborado con las claras intenciones de guiar al profesor y profesora en la expresión y apreciación musical, este programa contiene un listado un tanto excesivo de actividades difíciles de realizar sin la intervención de alguien con experiencia. Podemos resaltar que la dificultad de los contenidos musicales aumenta paulatinamente, por lo que aconsejamos que se haga una selección de las que resulten de fácil entendimiento y realización. Basados en lo anterior y en nuestra investigación, sugerimos el siguiente programa de estudio para la parte correspondiente a la expresión y apreciación musical, dentro de la asignatura de educación artística:

Primer grado:

- Invitar a la relajación muscular y la concentración. Promover la audición de sonidos, la percepción y exploración de las características de éstos, así como la creatividad y el desarrollo de la imaginación en el quehacer escolar.
- Exploración de la respiración. Representar con mímica a animales completamente distintos. Desarrollo de la audición y distinción de sonidos agudos y graves.

Segundo grado:

- Poner en contacto a los niños con nociones de ritmo mediante el uso de la memoria auditiva, de la imitación y de las percusiones, encontrando que la música promueve las emociones.
- Explorar qué partes del cuerpo producen sonidos y de qué manera. Encontrar en el aula todos los objetos que produzcan algún sonido y experimentar con la manera en la que esto se realiza.

Tercer grado:

- Desarrollar la audición y tomar conciencia de la importancia del silencio en las actividades diarias.
- Promover la expresión corporal y el aspecto teatral en los niños a través de la audición interior y del conocimiento de las distintas intensidades de los sonidos.

Cuarto grado:

- Tomar conciencia de que la música es un instru-

mento de comunicación que se vale de elementos como el ritmo para transmitir alegría o algún otro estado de ánimo.

Quinto grado:

- Introducir a los niños en el ámbito del lenguaje hablado con el empleo de adivinanzas y rimas que lo lleven a tomar conciencia de los cuantificadores.

Sexto grado:

- Promover el movimiento, la expresión corporal, el teatro y la inventiva con la utilización de la información obtenida en lecturas selectas para lograr una representación en la que interactúen los niños del grupo en actividades variadas.

Fue en el año 2000 que se incorporaron como material de apoyo para la Educación Artística, dos manuales, el *Libro para el maestro. Educación artística primaria* y el texto llamado *Taller de Exploración de materiales de educación artística*.⁴ Ambos cuentan con información básica que permite que el maestro conozca algunas sugerencias y estrategias para el desarrollo de las actividades artísticas en el aula.

El contenido del *Libro para el maestro* está organizado en cinco capítulos; en el primero se encuentran los lineamientos generales. Los cuatro capítulos que siguen se dirigen a las distintas disciplinas artísticas que la SEP considera relevantes

para el desarrollo integral del niño, como son la *Expresión corporal y danza*, la *Expresión y apreciación teatral*, la *Expresión y apreciación Plástica* y por último, la *Expresión y apreciación musical*.

De los capítulos mencionados el que nos interesa analizar es el que versa sobre la *Expresión y apreciación de la música* por tratarse de nuestro objeto de estudio. Este capítulo del libro destaca la necesidad de estimular y desarrollar actitudes musicales, permitiendo a los niños sorprenderse y jugar con el sonido. La propuesta de trabajo parte del reconocimiento del sonido y el silencio como "materia prima" de la música, enfatizando la necesidad de trabajar ambos elementos en el aula.

Otro aspecto central en el texto es la exploración de las cualidades de lo sonoro: intensidad, timbre, altura y duración; éstas, de hecho, se pretenden que las perciban los niños y las niñas de manera natural durante sus juegos. Se sugiere que el profesor y la profesora elijan diversos momentos en la clase para realizar actividades tales como: entrar al salón palmeando un ritmo, escuchar sonidos del entorno entre una actividad y otra, "hacer el silencio" antes de salir al recreo o al regresar y escuchar música mientras se realiza otra actividad. La idea detrás de esto es la de crear hábitos de frecuencia y cotidianidad.

En este libro, al igual que en el *Plan del 93*, la SEP no propone un orden predeterminado para el desarrollo de

⁴ SEP. 2000. *Libro para el maestro. Educación artística primaria*. DF, México: Comisión Nacional de los libros de texto gratuitos.

⁵ SEP 2000. *Taller de exploración de materiales de educación artística*. DF, México: Comisión Nacional de los libros de texto gratuitos.

comunidad en general participaban activamente en la creación de dicho "arte". Naturalmente que en estas primeras etapas estas disciplinas no eran concebidas como manifestación artística sino como una actividad ceremonial-religiosa. [24, 15]

3.1. El canon occidental

Tal vez la antigua cultura mesopotámica sea la cimentación de la posterior música europea-occidental por ser geográficamente el punto central entre el mediterráneo y el oriente fue receptora de la influencia de numerosas culturas (Sumeria, Acadia, Asiría, Babilónica, Hitita, Persa) que ayudaron a formar un amplio estilo y una tradición musical sólida que está presente en las ceremonias religiosas, así también como parte de celebraciones y/o festividades o para ser utilizada con distintos fines en la guerra.

La cultura egipcia se enriqueció de la cultura mesopotámica. Los egipcios consideraban la palabra como el origen del universo y al canto como la expresión

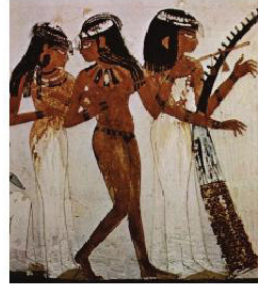


del mundo espiritual y la fuerza creadora del universo. Ellos consideraban a la música como "la manifestación física de la armonía del cosmos". [4, 22]

La influencia cultural mesopotámica y egipcia es evidente en la cultura clásica griega. De hecho, la palabra "música" proviene de raíces griegas: *mousiké*, que significa el arte de las musas (poesía, música y danza como unidad). Poco después los propios griegos son los que connotan a la palabra música como "el arte de los sonidos" y para éstos la música era el medio de comunicación de los dioses. La música representaba los poemas épicos y se utilizaba con distintos fines: para el teatro, en ceremonias religiosas, música popular o cantos del pueblo. En sus escritos Platón relata que "en la música no debe haber silbidos o ruidos no musicales o palmas de aplausos" y la regla era escuchar silenciosamente y aprender en referencia al sistema armónico Pitagórico (S. VIA.C.). [16, 12]

Con respecto al desarrollo musical de la cultura europea-occidental (basada en la cultura clásica griega) en la era cristiana se puede decir que está comprendido en tres etapas:

- 1) **La música vocal.** El instrumento principal es la voz humana y



La conceptualización del arte como bello y lo bello basado en proporciones numéricas simples excluía prácticamente al ruido de una música elevada, producto del conocimiento y el entrenamiento. Los instrumentos se empiezan a crear y perfeccionar bajo este esquema buscando minimizar el ruido en ellos.

canción a otra degradando hacia ruido la primera canción para que desde el ruido aparezca la segunda.

Estas acepciones se vuelven presentes de diferente manera en la música como se discutirá más adelante.

En todas estas extensiones debe tenerse claro que se trabaja en el campo auditivo y que éste se acota por límites en amplitud y frecuencia y que el sonido dentro de este campo puede ser más o menos complicado espectralmente. En este sentido el ruido puede ser producido por sonidos que:

- Se perciben como ruido por su alto volumen: porque molestan o pueden producir daño a las personas.
- Se perciben como ruido por sus frecuencias que producen molestias: esto porque alarman, distraen y ponen de nervios, entre otras.
- Se perciben como ruido por su naturaleza aleatoria, es decir, por su carácter confuso: que no se reconoce un mensaje en el sonido.

3. Evolución del concepto de música

La música siempre ha estado presente a través de la historia del hombre. Las primeras manifestaciones humanas en el "arte de los sonidos" se establecieron principalmente por su utilidad ritual o como medio de comunicación: como el golpetear piedras o pedazos de madera o imitando los sonidos producidos por la naturaleza como sonidos del aire, aves o animales. Dentro de las culturas primitivas la música y la danza –como una unidad– representaban una parte importante y crucial en las actividades rituales donde los sacerdotes y la

SEP amplían el campo de acción de la música y se nos dice que:

"En síntesis, el objetivo de una educación musical eminentemente formativa es estimular todas las modalidades de comunicación y desarrollar actitudes creativas, a través del ejercicio de las funciones psíquicas, sensoriomotrices, perceptuales y afectivas del niño".⁶

Las sesiones que dedican su contenido a la sensibilización musical son tres y tienen como propósito promover la apreciación de la música mediante una selección de piezas de México y el mundo con el apoyo de audiocintas, videos de animación digital, dos programas en video y lecturas orientadoras. Pensamos que el *Taller de exploración de materiales de educación artística* es un excelente apoyo para la expresión y apreciación musical, pero dada la distribución de su contenido y para resultados óptimos, requiere de una orientación previa por parte de los profesores que deseen utilizarlo.

Para finalizar nuestra fase exploratoria sintetizaremos el programa llamado *Enciclomedia* que utiliza, entre otros, los contenidos de los libros de texto gratuito y los libros del maestro para el apoyo en la educación artística, para presentarlos en formato digital, enriquecidos con una variedad de medios, recursos y herramientas para apoyar la adquisición del conocimiento en el aula.

Este programa ha sido puesto en marcha a partir del ciclo escolar de 2004-2005 y hasta la fecha, como una manera de introducir las tecnologías de la información y la comunicación en los salones de clase. Por su naturaleza se

su contenido en la clase sino que pretende aportar a los profesores una serie de recursos y opciones didácticas para acercar al niño a la expresión y apreciación musical. Los ejercicios en su mayoría tienen como propósito sensibilizar el oído de los niños y las niñas y hacer de la audición una experiencia sensorial consciente. Es clara la labor hacia la percepción, identificación y apreciación de los elementos básicos de la música, partiendo del principio de que los oídos de los niños y las niñas están siempre abiertos y dispuestos y que no existen párpados para los oídos.

Haciendo una reflexión del contenido del libro llamado *Taller de exploración de materiales de educación artística*, que es el otro manual elaborado por la SEP con la intención de enriquecer el trabajo diario de maestros y alumnos en la asignatura de Educación Artística, que abarca la expresión y apreciación musical, encontramos que se propone auxiliar al maestro para que incorpore creativamente los materiales sugeridos a su práctica docente. El texto invita a que el profesor y la profesora sean impulsores y proporcionen estímulos suficientes para que el niño y la niña, en un ambiente de libertad, utilicen todas sus posibilidades, recursos y funciones.

En el texto se afirma que la educación musical en la primaria no se considera como un medio de diversión, entretenimiento o descanso; que busca limitarlos exclusivamente a la apreciación de las obras. En uno de los libros de apoyo editados por la

⁶ CONACULTA-SEP. 1998. *El desarrollo de la creatividad: imagen y significado. Plan de actividades culturales de apoyo a la educación primaria*. DF, México: Comisión nacional de los libros de texto gratuitos.

requieren espacios educativos adaptados para promover su uso así como una formación continua de maestros para su enseñanza asistida, que abarca el quinto y sexto grados únicamente. El material para la expresión y apreciación musical digitalizado dentro de *Enciclopedia* es semejante al de los libros que describimos anteriormente, enriquecidos con audio, imágenes y otros recursos propios del formato digital.

No cabe duda que el contenido del *Plan y Programas de Estudio de 1993*, el *Libro para el maestro. Educación artística primaria*, el *Taller de exploración de materiales de educación artística* y el programa *Enciclopedia* son recursos educativos realizados para apoyar el quehacer de los profesores y las actividades de los niños y las niñas en el aula por parte de la Secretaría de Educación Pública, SEP, así como para promover su acercamiento a las diferentes manifestaciones artísticas y el desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes que favorezcan la exploración de su sensibilidad y creatividad. Sin embargo, existen situaciones que se pueden mejorar, tal como se menciona seguidamente.

Reconocemos que el contenido del programa de estudio para la expresión y apreciación musical del *Plan del 93*, aún vigente, busca promover los componentes fundamentales de la música tales como sonidos, silencios, ritmos y melodías, como continuación de lo aprendido en los años de preescolar, pero lo hace con algo de ambición. Debido a

que propone una frecuencia por semana de una hora, compartida con las otras tres disciplinas que conforman la Educación Artística y que además, la aplicación de su contenido depende del profesor o profesora, deja poca oportunidad para que el niño y la niña tengan contacto con las actividades y el material sugerido. Los maestros y directivos buscan enfocar su atención a las matemáticas y al español que, como se ha dicho, marcan la mayor cantidad de horas por semana del primero al sexto grado.

No es suficiente que la mayoría de los profesores involucrados en nuestra investigación conozcan los recursos educativos que se ponen a su alcance para apoyar la Expresión y apreciación musical en cualquiera de sus modalidades, por escrito o en versión digital, dado que una gran parte no los aplica por falta de tiempo o de interés, dos factores que se manifiestan claramente a favor de las asignaturas evaluadas por la prueba Enlace, teniendo como consecuencia un desequilibrio para los niños en el conocimiento y la práctica del arte, sin que éste llegue a ser activo y vivencial.

Segunda etapa, fase de diagnóstico

Iniciaremos este epígrafe rememorando nuestra experiencia como alumnos en una primaria perteneciente al sistema SEP en Monterrey en la década de los setentas, en la que la asignatura de educación artística era vista con una frecuencia de 30 minutos cada dos semanas y consistía en dibujar sobre una hoja en blanco lo relacionado al tema seleccionado por el profesor. En lo que respecta a la expresión y apreciación musical, hasta donde recordamos, no se hacía nada relacionado con la

ruido

instrumentos musicales, se expondrán las funciones del ruido en la música y se mencionarán algunos de los autores o movimientos que contemplaban o promovían el ruido como elemento insoslayable de la música.

2. Ruido

Las definiciones de ruido son varias y de éstas sólo algunas pueden estar relacionadas con el acto musical, además las definiciones son producto de las sociedades, son múltiples y han evolucionado a lo largo de los siglos haciendo que la definición de música haya cambiado y por lo tanto los puntos de confluencia o rechazo entre música y ruido. También hay que tener claro que existen particularidades idiomáticas, producto de la raíz etimológica de la palabra ruido en diferentes idiomas. [23, 6]

En cuanto a ruido acústico, las principales acepciones que pueden relacionarse con la producción o reproducción musical son: [23, 5]

a. **Sonido dañino.** Esta acepción empieza a tener importancia en el siglo XX con el desarrollo de una conciencia y legislación en el sentido

de que el sonido puede llegar a dañar a los humanos. Aunque desde la antigüedad era posible dañar un oído con un cornetazo o tamborazo junto al oído, los efectos de ruido como productor de pérdida auditiva progresiva son conocimiento relativamente reciente.

La problemática del ruido dañino (en los últimos 50 años) se ha incrementado al desarrollarse el audio masivo, con lo que se ha generado la capacidad de producir sonidos amplificados de muy alta intensidad y los cuales al bajar de costo los equipos de audio están prácticamente al alcance de todos. [7]

Por otro lado, en los últimos 15 años la moda de usar auriculares miniatura aumentó la dosis promedio de música ruidosa que escuchan las personas.

b. **Sonido molesto o disonante.** En este sentido se dio la gran dicotomía entre el ruido y la música generada a través de la conceptualización griega de consonancia-disonancia pues el ruido quedaba incluso más allá de lo disonante.

Música y

DR. RICARDO MARTÍNEZ LEAL
PROF. FERNANDO J. ELIZONDO-GARZA

Resumen

Aunque el ruido forma parte de los ritos sonoros desde la antigüedad, el desarrollo de los conceptos de armonía que permitieron la evolución del arte musical occidental dejó inicialmente al ruido fuera de la música. A partir de las revisiones conceptuales y la teorización moderna de la música occidental se redescubrieron las funciones del ruido en las artes sonoras y su uso recibió un fuerte impulso a través de la música electroacústica y otras tendencias artísticas dirigidas a producir reacciones en un sentido amplio en los escuchas al incluirse intencionalmente al ruido en la producción "musical". En este trabajo se hace una revisión histórica de la relación entre música y ruido, dándose énfasis a los progresos conceptuales de los últimos dos siglos.

Palabras clave

Música, ruido, arte, electroacústica, historia.

1. Introducción

Desde el principio el ruido ha formado parte de los actos humanos colectivos o individuales de producción sonora con una finalidad específica. Baste recordar

que las personas son productoras naturales de ruidos y que el proceso para pasar de la generación de ruidos a la producción más organizada de sonidos con fines de comunicación o musicales requiere una muy larga formación educativa.

El conseguir que la humanidad desarrollara una estructura conceptual que permitiera la comprensión de la generación de los sonidos—por ende el diseño de instrumentos— y el establecimiento de reglas de interpretación llevó muchos siglos hasta que los griegos logran reunir la información disponible y desarrollar ésta que formaría las bases del desarrollo teórico conceptual occidental de música prevaleciente a nivel internacional a la fecha. Desde el ruido en los ritos primitivos hasta la música ruidosa actual ha existido mayor o menor distancia en cuanto a la aceptación del ruido como parte de "la música".

En este texto se discutirán las definiciones del ruido en el contexto de la música occidental, se describirá brevemente la historia de la conceptualización del ruido en la música y los

No es suficiente que la mayoría de los profesores involucrados en nuestra investigación conozcan los recursos educativos que se ponen a su alcance para apoyar la Expresión y apreciación musical en cualquiera de sus modalidades, por escrito o en versión digital, dado que una gran parte no los aplica por falta de tiempo o de interés.

percepción e identificación de sonidos, silencios o audición de trozos musicales.

A modo de contraste con lo anterior, anotaremos los rasgos percibidos mediante la observación de clases en aulas seleccionadas al azar de las escuelas a las que se visitó para la realización de los cuestionarios y las encuestas. Sabemos que este recurso posee gran importancia porque mediante su proceso, además de acercarnos a nuestro objeto de estudio, obtenemos de él datos que son la base esencial de nuestra investigación científica. Tratamos de formarnos una opinión más allá del plano contemplativo, de lo que consideramos digno de nuestra atención en la educación artística, es decir de la expresión y apreciación musical e indagar aspectos concernientes a su aplicación y si ésta es esporádica o sistemática. Encontramos que las actividades relacionadas con la sensibilización musical son escasamente efectuadas porque los profesores y profesoras consideran el manejo de los contenidos de los recursos educativos para este efecto un tanto desconocido argumentando que su uso

requiere de cierta orientación y conocimiento previo. Al notar que un gran número de ellos requiere de seminarios y talleres para familiarizarse con estos contenidos y al comentar la posibilidad de asistir a alguno, nos percatamos de que la oferta por parte de la SEP es ya muy amplia y diversa, decidiendo asistir a los que tengan valor dentro del sistema de escalafones. Nos percatamos de la predilección de los profesores y profesoras por la aplicación de actividades relacionadas con la expresión y apreciación plástica.

En lo que se refiere a los niños y las niñas con la intención de conocer algo a cerca de su comportamiento en relación a nuestro objeto de estudio, decidimos indagar su disposición e interés sobre la música con algunas actividades que exploran las cualidades del sonido y que hacen uso del ritmo. La respuesta fue muy favorable en los grupos de niños de primero a cuarto y favorable en los de quinto y sexto encontrando en estos últimos grados que algunos conocían un poco por el contacto que habían tenido con *Enciclomedia*.

La entrevista no estructurada por teléfono fue la técnica de investigación de campo que usamos para averiguar la opinión de los padres de familia en cuanto al estado de la Expresión y apreciación musical. La lista de sujetos se basó en los directorios obtenidos en las escuelas en las que se hicieron los cuestionarios y las encuestas. Con una guía de entrevista con los temas cuyas opiniones nos interesaba recoger, procedimos a su aplicación. Conscientes de la desconfianza que crea el no poder identificar al entrevistador y para

lograr éxito, iniciamos con una breve conversación, a manera de introducción. Los resultados obtenidos mediante esta técnica nos permitieron percibir que una gran parte de los entrevistados asume la importancia del arte en la edad infantil, teniendo la idea de que la educación artística es un complemento a su formación, que debe considerarse casi a la par de asignaturas como matemáticas o español. La mayoría de los padres de familia no distinguen claramente entre música, danza, teatro y artes plásticas y piensan que convendría crecer la hora a la semana a una hora y media como tiempo suficiente para las cuatro disciplinas contenidas en la educación artística. En lo referente a la exploración de las cualidades del sonido, silencio y ritmo, una gran parte dijo estar de acuerdo con este contenido, afirmando que es bueno para la formación integral de los niños. Del grupo de entrevistados vía telefónica, un número importante recomendó apoyar a los profesores y profesoras de clase en el conocimiento y manejo de los recursos educativos provistos para este fin.

Una vez hecho lo anterior, decidimos realizar un cuestionario a directivos y profesores de educación primaria de la SEP. Para esto se mejoró el esquema obtenido de la prueba preliminar del mismo. El objetivo fue indagar sobre la importancia de la educación musical, las dificultades con las que se enfrenta y los métodos que se emplean para su desarrollo. Se aplicaron un total de ocho cuestionarios.

Las respuestas de la pregunta 1, que cuestionaba sobre la concepción de la educación musical, aluden a su importancia y no a la idea que el profesor tiene sobre esta disciplina.

Sin embargo, se comprueba la relación que existe con la concepción de la enseñanza de la música. Las categorías que se desprenden de esta pregunta quedan agrupadas como sigue: en cuanto a que la música promueve el desarrollo de cualidades fue la respuesta de un 37.5%, mientras que un 25% respondió que su importancia está en su relación con otras manifestaciones artísticas, en tanto que un 12.5% dijo que genera y motiva aprendizajes. El 25% restante no contestó.

En relación a la pregunta 2, que indagaba sobre la aplicación del programa de educación musical en el primer grado, el 75% contestó que no y el 25% que sí, quedando de manifiesto que tres cuartas partes de los sujetos entrevistados no lo aplican por no conocerlo y por considerarlo como una disciplina ajena a la educación en el aula. La pregunta 2a, que buscaba conocer cómo se aplica el programa de educación musical, la categorizamos en dos líneas. La primera abarca las respuestas que aclaran el uso de estímulos sonoros, ocupada por un 50% de los entrevistados y la otra, que engloba la utilización de talleres extracurriculares fue respondida por el 37.5%. El 12.5% que quedaba no respondió.

El siguiente reactivo (2b) cuestionaba lo referente a las dificultades de aplicación del programa de educación musical. Las respuestas obtenidas muestran que sólo un sujeto dijo no tener ningún problema al respecto, aclarando que era la primera vez que esto se hacía en su escuela en 50 años. En cuanto al resto de los entrevistados, una parte afirmó a

Entender el arte abstracto es saber comunicarse con las sensaciones interiores que la imagen provoca, sentir la imagen y tener conciencia del sentimiento en sí mismo.

Entre algunos de los elementos compositivos que comparten las diferentes artes encontramos el color, la dirección, el espacio, el ritmo, siendo éstos parte del amplio espectro de elementos que coinciden en la conformación de las obras sonoras y visuales.

Los colores se comprenden no sólo desde los del espectro solar sino que se incluyen los neutros como el blanco, el negro, los grises y sus variaciones: esto en música sería como hablar del timbre, el timbre depende de la cantidad de armónicos que tenga un sonido y de la intensidad de cada uno de ellos, cualidad que permite diferenciar un sonido de otro, sea este musical o no. La paleta del pintor sería como la orquesta para el director ya que cada instrumento tiene su "timbre/color" característico, esto se asocia también a las armonías de una obra sonora y la tonalidad de los colores en las visuales.

La dirección y posición depende de cómo está relacionada con el observador y la ubicación con otras formas cercanas. Así como es para una pintura, es para otro tipo de obras de arte, en la música, la danza y teatro la relación entre el lugar donde se encuentran los músicos, bailarines y actores en cuanto al espectador tiene mucha importancia. Al tener una instalación audiovisual que funcione en tiempo real este elemento de dirección juega un papel fundamental

Es bien conocido que cualquier trabajo audiovisual no es percibido de la misma manera si las voces, ruidos u otros sonidos cotidianos apropiados a la secuencia visual están ausentes.

al manipular la atención de los sentidos de los espectadores en la dirección que se quiera.

El espacio en pintura puede ser ocupado o vacío, liso o puede ser ilusorio para sugerir profundidad, para la música es referirse al espacio sonoro: qué tan grave puede moverse la música en la composición y para los humanos el rango de audición es de 20 a 20.000 herz y existen rangos que no son audibles para el humano (infrasonido, ultrasonido)

El ritmo es un flujo de movimiento controlado o medido. En la pintura el ritmo puede verse asociado a la trayectoria, cómo va llevando el cuadro la mirada del espectador con cierto "ritmo", en la textura de pinceladas bruscas y rápidas. En música más allá de la duración que asignamos a las notas el ritmo se extiende hasta el fraseo así como en las obras literarias. Y este elemento es de gran importancia ya que todo está en movimiento desde en la naturaleza misma de lo micro en las partículas cuánticas hasta lo macro en el movimiento del sistema solar, recordemos el viejo axioma hermético que dice que: "Nada está inmóvil; todo se mueve; todo vibra". El trabajar estos y otros elementos para crear una obra que involucre más de una de las artes nos permite ser más coherentes con lo que queremos expresar, viéndolo como un todo y no como artes separadas, hacia un resultado enriquecido, más aún cuando se trabaja en colaboración con otros artistas. Los elementos expuestos son sólo parte de los que pueden utilizarse para realizar un análisis que nos permita notar la relación estrecha entre lo sonoro y lo visual.

Acercamiento

entre lo sonoro y lo visual

Un arte audiovisual

Pensar en la conjunción entre las artes sonoras y las artes visuales, en toda la gama de posibilidades en que se pueden combinar y enriquecer mutuamente, nos puede llevar a una cantidad impresionante de resultados. Es bien conocido que cualquier trabajo audiovisual no es percibido de la misma manera si las voces, ruidos u otros sonidos cotidianos apropiados a la secuencia visual están ausentes. Esto es muy perceptible en la industria cinematográfica pero no sólo en ella; tampoco un anuncio publicitario impacta lo mismo con música que sin ella e incluso una noticia informativa cuando se acompaña de imágenes exige a veces la introducción de algún motivo musical, incluyendo cualquier tipo de *performance* que lleve estos elementos.

Las relaciones que tienen la música y las artes visuales son tan estrechas que ambas forman parte de un todo y se extienden a otras disciplinas como la danza, el teatro e incluso a las obras literarias. Todas comparten elementos estéticos y artísticos en la composición como el ritmo, el tono/color, el espacio, la dirección, siendo éstas sólo una parte del gran espectro de elementos. En la música un compositor que trabajaba esta relación entre lo sonoro y visual era Scriabin, quien poseía sinestesia, la habilidad de percibir mediante un sentido estímulos normalmente perceptibles mediante otro sentido. En el caso de Scriabin, él se jactaba de poder oír colores. En su obra *Prometheus: Le poème du feu* (1910) concibe una obra llena de colores con un juego de luces en la sala de concierto, el compositor preveía la utilización de un

MARTÍN REYNA ZÚÑIGA

teclado luminoso que proyectaba colores relacionados con el plano armónico de la obra con la ayuda de una notación especial que presenta indicaciones sobre algunos colores ligados a determinados tonos.

Como ejemplo en el ámbito de la pintura tenemos al pintor ruso Wassily Kandinsky, precursor de la abstracción. En mi opinión una de las ideas más importantes que Kandinsky buscó representar en su gran obra fue la relación entre la música y el sonido. Así lo expresa en sus obras escritas donde añade "lo espiritual". Esto "espiritual" está muy relacionado con el "pensamiento abstracto" que los seres humanos llevamos a cabo para entender el mundo de mejor manera, el arte abstracto hizo que las últimas tendencias del arte en su tiempo se dieran en sociedades menos materialistas. Kandinsky descubrió que liberando de la representación física del mundo a ciertos elementos como el color, la línea y el plano, es decir, a los elementos básicos de la imagen, conseguía liberar el mensaje de ideas concretas hacia ideas más abstractas. Kandinsky además estudio "el sonido interior abstracto" de las formas y los elementos de la imagen (sean representaciones o puramente abstractos), entendiéndolo como "sonido interior" las sensaciones que emanan. Decía que "todo objeto, sin excepción, ya sea creado por la naturaleza o por la mano del hombre, es un ente con vida propia que inevitablemente emite algún sentido".

Del grupo de respuestas obtenido en estas entrevistas exploratorias se puede apreciar la precaria idea de la enseñanza musical que tienen los responsables de la educación primaria en Monterrey. Su escaso conocimiento sobre la materia es un argumento más para promover la educación musical desde el primero hasta el sexto grado sin excepción.

Es importante hacer notar que la SEP muestra un interés por una alfabetización musical dado que existen recursos educativos, como los ya analizados, que apoyan esta idea, pero queda claro que la información sobre la existencia de los mismos y el entusiasmo para promover su contenido por parte de los directivos y profesores es casi nulo; además la SEP debe considerar otras disciplinas como la educación física, la enseñanza del inglés y de la computación como asignaturas indispensables en la formación integral del niño mexicano y que actualmente no se llevan a cabo en el currículo de la educación pública primaria en México.

Una vez concluido lo anterior se procedió a aplicar una encuesta a profesores de 54 escuelas primarias pertenecientes a la SEP en Monterrey. El esquema de esta encuesta derivó de aquel de la entrevista exploratoria con los cambios que se consideraron pertinentes. Los maestros encuestados laboran en los seis

no aplicación mientras la mitad restante no contestó. Prosiguiendo a la pregunta 2c que pedía jerarquizar las dificultades en orden de importancia, los resultados de acuerdo al 12.5% fueron que no cuentan con apoyo de parte de la SEP, que no hay tiempo fuera de las asignaturas base según el 12.5% y que el maestro de clase no tiene la preparación necesaria, respondido por un 12.5%. El resto no contestó. La última pregunta perteneciente al grupo 2, es decir, la 2d, se refería a la coincidencia del programa de educación musical en relación con el grado escolar. Las categorías arrojadas de acuerdo a su porcentaje quedaron como sigue: los profesores que no contestaron, con un 37.5%, de cuarto a sexto y se aplica muy poco, ambas con 25%, y los que respondieron que en primero y sexto grado.

La pregunta número 3 solicitaba ideas para mejorar la educación musical, arrojando tres categorías. La primera y sugerida por la mayoría es la referente a un curso de capacitación para el maestro de clase, seguida de la petición de un profesor especializado. Un sujeto no contestó. El hecho de que un profesor no haya respondido a este interrogante muestra una gran indiferencia hacia la sensibilización musical, alimentada porque no se considera capacitado para desarrollar ninguna actividad relacionada con esta manifestación artística y por la falta de interés por parte de los directivos de su escuela.

Es importante hacer notar que la SEP muestra un interés por una alfabetización musical, pero queda claro que la información sobre la existencia de los mismos y el entusiasmo para promover su contenido por parte de los directivos y profesores es casi nulo.

distintos grados del nivel primaria, encontrándose que el 13% de los encuestados son de primer año, el 17% de segundo, el 15% trabaja en tercer año, el 20% en cuarto, el 9% en quinto y el 26% en sexto grado.

Los beneficios de la educación musical, arrojados por la primera pregunta, son los siguientes:

- Incrementa la sensibilidad.
- Desarrolla habilidades.
- Estimula la percepción.
- Favorece la disciplina.
- Alienta la expresión.
- Aumenta la disposición de aprender.
- Despierta la creatividad.

En lo referente al *Libro del maestro. Educación artística primaria*, el siguiente reactivo indagaba con respecto a si conocían este manual, teniendo una cantidad de 31 sujetos que respondieron afirmativamente y 22 que lo hicieron negativamente. Puede apreciarse un cierto balance entre las respuestas afirmativas y negativas, con un ligero predominio de las afirmativas, lo cual confirma la necesidad de seguir indagando con mayor relieve esta cuestión pues no debemos olvidar que en las encuestas puede penetrar la variable ajena, denominada tendencia al prestigio, en la que los sujetos pueden falsear la realidad, ofreciendo respuestas que se relacionan con valores socialmente aceptados.⁷

La pregunta 3, como continuación de la anterior, pedía que se marcaran con una X las partes del texto que se aplicaban con más frecuencia. El rincón de los

objetos sonoros fue declarado por el 50% de los profesores, quedando la grafía y el registro sonoro con un 25% de utilización cada uno. Con respecto al porcentaje obtenido por el rincón de los objetos sonoros nos queda en claro que es mucho más sencillo reconocer que se usa esta parte del texto porque nos acerca a una realidad afectiva-sensible.

Al cuestionárseles con respecto a si se aplicaban las actividades de expresión y apreciación musical en su escuela, en la pregunta 4, más del 50% contestaron negativamente, para ser precisos, 30 encuestados, mientras que los 22 restantes dieron una respuesta afirmativa, lo cual sigue evidenciando el insuficiente trabajo en aspectos relacionados con la cultura musical.

Del siguiente reactivo, el número 5, que pedía la participación con mayor relevancia de los distintos grados del nivel primaria en las actividades de expresión y apreciación musical, se desprende que el cuarto grado es el que usa con mayor frecuencia esta clase de actividades, seguido por el primero, luego el tercero, quedando el segundo y el sexto grados al final.

Podemos asumir que un 20% del total de profesores usa con mayor frecuencia las actividades de sensibilización musical, esto es los que laboran en el cuarto grado pero, utilizando este mismo argumento, notamos que un porcentaje mayor, el del 28%, está conformado por los que imparten clases en sexto grado y no participan a sus educandos de las actividades de expresión y apreciación musical, lo que nos lleva a percibir que no se trata de una cuestión de cantidad sino de calidad.

⁷ Colectivo de Autores. 1988. *Libro de trabajo del sociólogo*. La Habana, Cuba. Editorial de Ciencias Sociales.

La altura de los sonidos (que se refiere a lo agudo o grave) en el arte nuevo, rebasa los límites a los que nos tenía acostumbrados lo tradicional. De manera irónica, Prokófiev nos regala en su *Sinfonía Clásica*, melodías que sobrepasan esas fronteras nunca antes exploradas por los clásicos Haydn, Mozart y Beethoven. En cuanto a la intensidad –fuerte o suave–, basta con escuchar o ver las partituras de Debussy, que comienza a exagerar el énfasis en la dinámica desde los *ppp* (pianísimos) hasta los *fff* (fortísimos). El timbre se refiere al elemento de tono color en la música, logrado mediante diferentes combinaciones instrumentales nunca antes utilizadas. Y en relación a las duraciones, de igual forma lo advertimos en el manejo y estructuración del ritmo empleado en la nueva música.

Es así como los compositores desde una perspectiva modernista han innovado, explorado, experimentado, con su música y requiere del público como ya se ha citado, otro acomodo de su aparato receptor.

En el contexto posmoderno el desarrollo de los mismos elementos (altura, intensidad, timbre y duración) tiene otro tratamiento. Aunque lo más destacable sería la ambigüedad que lo caracteriza como el uso de varias tonalidades a la vez, serialismo, aleatoriedad, minimalismo, música electroacústica, ruidos o silencios.

³⁵ *Ibid.*, pág. 21.
³⁶ *Ibidem.*

Ortega y Gasset insiste en la crítica al realismo del siglo XIX y retoma el concepto de la deshumanización como un proceso de estilizar. Estilizar es para él un acto de desrealizar.³⁵ En este aspecto coincide bastante con Ortega y Gasset ya que los compositores han sido llevados al camino de la estilización. Cada compositor busca esa identidad que lo destaque de la masa y esa voluntad de estilo que nombra Ortega y Gasset se evidencia en la búsqueda de lenguajes nuevos o diferentes de la tradición.

Ortega y Gasset describe al realismo del siglo XIX como una *monstruosidad sin ejemplo en la evolución estética*.³⁶ Al respecto, considero a Ortega y Gasset como un partidario de la idea del progreso lineal en el arte cuya idea es rechazada por el posmodernista quien sostiene que la civilización no ha logrado avance alguno sin producir por añadidura situaciones nada progresistas e incluso importantes retrocesos. Y como anteriormente comenté, el posmodernismo tiene un marcado interés por la integración del pasado y el presente.

Los textos sobre el arte moderno y arte posmoderno de Ortega y Gasset y de Efland, K. Friedman y P. Stuhr respectivamente, me permitieron realizar lecturas sobre la música que no habría imaginado antes. Lo que estos autores comentan está referido mayormente a las artes en general y sin embargo, me han arrojado nueva luz a los conceptos del campo de la música.

convolver a su público con un piano que canta melodías y hace uso de un pedal perfeccionado en la época romántica. Debussy se interesa más por el timbre como elemento mismo para desarrollar, de ahí que haya pasado de un uso delicado del piano hacia el extremo de percudir los sonidos buscando emular campanas o gongs. Pero tal vez el cambio más radical se dé en la armonía.

Acostumbrados a un sistema tonal, donde las funciones entre los acordes (disonancias-consonancias) están ya definidas, los románticos sabían de antemano la respuesta que tendrían de su público. Con Debussy las funcionalidades entre los acordes son impredecibles, incluso llega a hacer uso de lenguajes alternativos -como escalas pentatónicas, escalas por tonos- al sistema tonal tradicional.

Los modernistas sostienen que se necesita pues otra forma de acercarnos a las nuevas producciones, que nos permitan su comprensión y goce estético. Porque como se ha ejemplificado, el arte moderno se nos presenta de una manera diferente a lo que habitualmente percibíamos anteriormente.

Para el modernista el vulgo cree que es cosa fácil huir de la realidad, cuando es

lo más difícil del mundo.³³ La mayoría de la gente supone que los compositores actuales componen de esa manera porque no pueden hacerlo de la manera romántica. Ven como tarea fácil generar un material opuesto o diferente a lo tradicional. Pero el desarrollar un nuevo lenguaje, combinaciones tímbricas y armónicas, estructuras de acordes, maneras de organizar el ritmo, formas de confeccionar melodías, no surge con la facilidad que suponen. Anteriormente se tuvo un sistema tonal que dominó el campo de la composición por más de 250 años. Un sistema moderno como el atonal dodecafónico surgió apenas alrededor de 1920. Está claro que no es tan fácil huir de la realidad. Y en contraste con esto el posmodernista no busca huir de la realidad, sino que integra de una manera genial el pasado y el presente.

Ortega y Gasset nos invita a reflexionar sobre nuestras convicciones, sobre lo que habitualmente estamos acostumbrados a vivir. ¿Cuáles son nuestros límites? Poca es la vida si no se amplían sus fronteras.³⁴

En el campo de la música, esta característica modernista de ampliar las fronteras es muy notoria. Consideremos estos cuatro elementos del sonido: altura, intensidad, timbre y duración.

más se corrobora el enorme descuido en el que se encuentra la sensibilización por la música y se muestran los puntos débiles que habrá que fortalecer en una alternativa de solución. Las actividades propuestas para tales fines buscarán dotar al maestro de saberes mínimos para el manejo de la educación musical.

quedando en evidencia el escaso interés que despiertan en los educandos por cualquier actividad musical, interés que favorece a otras asignaturas.

En lo referente a los recursos didácticos que, de acuerdo al *Libro del maestro. Educación artística primaria*, los profesores utilizaban con asiduidad, esto según lo que indagaba la pregunta 6, las respuestas mostraron que los ejercicios de sensibilización auditiva fueron realizados por el 50%, en tanto que los de sonido eran usados por el 28% y los ejercicios de silencio por el 22% restante.

Los ejercicios de sensibilización auditiva tienen como fin desarrollar la facultad de escuchar, que los niños tomen conciencia de la capacidad de sus oídos para discernir entre ruidos y sonidos, además de que el profesor tiene oportunidad de realizarlos dentro de otra actividad o como complemento de un tópico en particular. Sin embargo, tal como sucede con el rincón de los objetos sonoros, por su afinidad con lo sensible y su aparente facilidad de acceso resulta una opción cercana para el maestro. Me atrevo a poner en duda si efectivamente se realiza.

En la pregunta número 7 los profesores fueron interrogados respecto a las causas por las que no se imparte la expresión y apreciación musical en las escuelas primarias. Aparece con mayor frecuencia la relacionada con la carencia de un profesor de música, seguida por la falta de tiempo, por el bajo nivel de la escuela, porque se trabajan otras áreas de Educación Artística, para concluir con la escasa importancia que se le otorga a esta disciplina. Una vez

Al querer saber si la escuela tenía personal especializado en la enseñanza musical, en el reactivo 8, 26 de los profesores encuestados respondieron que no, dando como razón más importante que su escuela no poseía recursos suficientes. Considerando las respuestas negativas como el 100%, los que respondieron que la escuela no tiene recursos representan el 34%. La segunda causa, dada por un 19% fue porque la SEP no se ha ocupado de mandar a un especialista, que está muy relacionado con la tercera causa que se refiere a la economía por parte de la misma institución en cuanto al apoyo con profesores formados en esta disciplina. También fue dada por un 19%. Se mencionó asimismo la falta de presupuesto por parte de la propia escuela donde laboran, contestada por un 14%, para terminar, el 14% restante argumentó la escasez de profesores de música.

El contenido del párrafo anterior expone con gran relieve lo expresado por los sujetos que afirman que es debido a factores contextuales que se desprenden de las propias políticas y normatividades que existe una marcada discordancia entre el discurso y la acción.

En la pregunta 9 en la que se requería saber si han recibido capacitación musical, cuatro

³³ *Ibid.*, pág. 20.

³⁴ *Ibid.*, pág. 21.

respondieron que sistemáticamente, 9 que a veces, 36 que nunca y el resto no contestaron. Centrando nuestra atención sobre los profesores que respondieron que nunca y los que no contestaron, estas respuestas manifiestan la imperiosa necesidad de una formación musical básica para los maestros de clase y una incentiación por las manifestaciones artísticas de cualquier índole con el afán de combatir la indiferencia hacia las bellas artes.

En la pregunta 10, que continuaba explorando el nivel de conocimiento de los profesores en torno a la expresión y apreciación musical, se les pidió que anotaran no menos de tres actividades como alternativas de solución para mejorar dicha educación en su escuela. Las tres más citadas fueron:

- La asignación de un maestro de música externo.
- Un curso de capacitación para el docente en cuanto al manejo del material contenido en el *Libro del maestro. Educación artística primaria.*
- La realización de actividades que propicien el gusto por la música.

Es importante seguir mencionando el resto de las respuestas relacionadas con las alternativas de los profesores para mejorar la cultura musical, dado que son dignas de tomarse en cuenta. Sugirieron dotar de material relacionado con esta actividad a la escuela, practicar ejercicios auditivos y psicomotores, difundir programas con contenido musical y artístico, destinar tiempo y espacio para la

música y su enseñanza, reconocer la importancia de la expresión artística y por último promover en los niños la elaboración de instrumentos musicales.

Las actividades poco variadas y el nivel de generalidad de las sugerencias nos permiten continuar infiriendo los escasos referentes de formación de los profesores para enfrentar su trabajo de sensibilización musical del nivel primaria, acorde con las expectativas y aspiraciones para la formación integral de los educandos.

En la última pregunta, de carácter funcional psicológico, referente a la utilidad de haber llenado la encuesta, más del 75% respondió afirmativamente, con causas que van desde la autorreflexión sobre la importancia de esta disciplina para la completa formación del niño, hasta lo simple que resulta darse cuenta de que la música existe. Lo anterior aparece como una constante y definitivamente es una insuficiencia que daña la aspiración de una formación integral de los educandos.

Para finalizar este epígrafe mencionaremos que existe una brecha entre lo planteado por la Secretaría de Educación Pública y la realidad de cada profesor frente a la expresión y apreciación musical. La SEP pretende estimular y desarrollar actitudes musicales en el niño porque, afirma, la primaria abarca años decisivos en la formación infantil. Lo cierto es que el programa que los profesores deben cumplir con respecto a las otras asignaturas es fuertemente exigente, mayormente en lo

azar, el ruido o el silencio por parte de los espectadores, dan forma y estructura a sus composiciones. Como ejemplo cito a la pieza para piano 4'33" de este compositor. En esta pieza, el ejecutante lee una partitura en donde sólo han sido escritos silencios, teniendo al final una composición que dura cuatro minutos y 33 segundos y que da lugar a diferentes tipos de interpretaciones.

Ortega y Gasset con respecto a las nuevas producciones menciona que *las cosas diferentes se diferencian en lo que se asemejan, es decir, en cierto carácter común.*²⁸ En las obras musicales advertimos elementos comunes como el timbre (también llamado tono color), armonía, acordes, ritmo y melodía, por mencionar algunos.

Cada producción artística posee determinados elementos como en el caso de la música, que permiten encontrar las diferencias. Lo importante como señala Ortega y Gasset es el hecho de que existe en el mundo una nueva sensibilidad estética.²⁹ Sensibilidad que, aclara, no sólo se advierte en los creadores sino que engloba a aquél público que igualmente percibe el valor artístico de una producción. Ortega y Gasset los llama pues indistintamente –a este nuevo público y creadores de nuevo

arte- artistas. Esto desde el enfoque posmoderno es criticado por introducir sutilmente una tendencia elitista.

La nueva sensibilidad estética –para el modernista tiene como rasgo característico y genérico la tendencia a deshumanizar el arte.³⁰ Mientras que en el posmodernismo hay un interés creciente por el antropomorfismo o el uso de formas humanas en el arte (Jencks, 1987).³¹

Se describe en el texto de Ortega y Gasset una comparación entre un cuadro de 1860 y otro del nuevo arte. Comienza con la confrontación de los objetos representados. El artista de 1860 busca la semejanza entre los objetos que pinta y los que vive en su realidad. En un cuadro reciente es difícil reconocer los elementos que vivimos en nuestra realidad cotidiana. El cuadro nuevo desde el modernismo nos muestra un camino opuesto a lo natural.³² Contrario al arte posmoderno que redescubre el realismo basado en el estudio de la sociedad y la cultura.

¿Cómo ejemplificar este rechazo al realismo por parte del modernismo con una obra musical? Tomemos como ejemplo una pieza para piano de Chopin y una de Debussy. El uso que se hace de los elementos musicales es muy diferente en ambos. Chopin busca

²⁸ Ortega y Gasset, José. *La deshumanización del arte*. México, D. F. Editorial Porrúa, 2007. Pág. 18.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ Efland, K. Friedman y P. Stuhr. 2003. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós, Pág. 65.

³² Ortega y Gasset, José. *La deshumanización del arte*. México, D. F. Editorial Porrúa, 2007. Págs. 18 y 19.

de la audición de obras musicales tradicionales y populares por el poder que logra ejercer sobre los escuchas.

Esta capacidad de pasar de la realidad que vivimos llevados por las emociones que las obras de arte nos despiertan a una realidad contemplativa donde las obras nos invitan a la reflexión, Ortega y Gasset lo destaca como una inversión inhumana que el nuevo arte usa de manera inesperada.²⁵

Una característica que contrasta con el supuesto modernista de que las personas requieren una educación para comprender el arte y de esta manera interpretarlo, es la aceptación del conflicto conceptual por parte de los posmodernistas. Esto se deriva de la fragmentación y de la belleza disonante. La arquitectura orgánica moderna integra hasta el menor detalle de un edificio en un todo que es más que la suma de sus partes. La arquitectura posmoderna, por el contrario, aúna a menudo elementos disonantes, como reminiscencias estilísticas de otros periodos históricos que en lugar de relacionarse orgánicamente con un todo entrañan una sugerente pluralidad de sentidos. Estos detalles no están subordinados a un conjunto y contienen multitud de sorpresas. En general, el arte y la arquitectura posmodernos son

autoconscientes, conceptualmente complejos y requieren de su público una buena dosis de tolerancia y sentido de la contradicción.²⁶ En música existen ejemplos del uso de la reminiscencia. El *Concerto Grosso* de la compositora norteamericana Ellen Taaffe Zwilich (n. 1939) es una obra que presenta fragmentos de la *Sonata en Re Mayor para violín y continuo* de George Frideric Handel. El uso libre de líneas melódicas disonantes a lo largo de la obra nos permite darnos cuenta de que esta pieza corresponde al siglo XX.

Ahora me gustaría tratar el tema de las lecturas múltiples celebrado por el posmodernismo. Me llama la atención esta concepción en donde los espectadores se convierten en artistas (Stanley Fish, 1980). Desde esta perspectiva posmoderna, se suele interpretar la representación como realidad, ahora el arte promueve o evoca muchas representaciones distintas. Estas interpretaciones se convierten en significados anexos que vienen dados con el objeto. En el arte posmoderno, las diferencias entre interpretaciones se originan en un uso deliberado de la contradicción, la ironía, la metáfora y la ambigüedad, también llamada doble codificación.²⁷ En música quisiera destacar al compositor estadounidense John Cage (1912-1992). Elementos como el

fundamentales de la música tales como el silencio, el sonido y el ritmo presentados en forma sencilla y clara, la Expresión y apreciación musical dentro de la Educación Artística contará con un complemento al uso de los materiales propuestos por la SEP.

Sugerimos que a la Educación Artística se le evalúe con el rigor de la prueba Enlace, para lograr de esta forma que los profesores y profesoras se interesen por participar en seminarios, autosuperación y talleres, para que de esta forma posean las herramientas necesarias que los actualicen y los apoyen en la teoría y práctica de la sensibilización musical, en vías de una futura formación integral de éxito, avanzando así en el largo camino por recorrer entre lo que se hace y lo que se debe hacer en el aula. Para llegar a tener una educación musical de calidad en las escuelas públicas en Monterrey, será necesario un cambio de mentalidad por parte de los directivos, maestros, alumnos y padres de familia para llegar a una convicción en cuanto a su valía.

que se refiere a español y matemáticas, dejándolos con muy poco interés y tiempo para la estimulación musical.

Conclusiones

Los resultados mostrados permiten sustentar el hecho innegable de que los directivos y profesores primarios analizados no poseen una adecuada formación inicial en educación musical, así como también que no se ha subsanado esta carencia desde una visión de educación continua, con seminarios, talleres y autosuperación.

Efectivamente el diseño de los textos presentados es actual y pertinente para una orientación musical básica. Sin embargo, se trata de un material que no considera la problemática particular de las personas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música en Monterrey. Recordemos las causas mencionadas por ellos en lo que respecta a la no impartición de la Expresión y apreciación musical, que van desde la falta de tiempo, la carencia de un profesor de música y la preferencia por otras áreas de la educación artística, hasta la falta de recursos de las propias escuelas y el escaso apoyo que reciben de sus directores. Es por ello que consideramos inaplazable la implementación de un material claro, audaz y divertido, como apoyo para una alfabetización musical, desde el primero hasta el sexto grado, sin excepción, que surja con la intención de cubrir las carencias arriba mencionadas. Con dicho material que puede ser mostrado por escrito a manera de texto auxiliar, con los componentes

No se ha subsanado esta carencia desde una visión de educación continua, con seminarios, talleres y autosuperación.

²⁵ *Ibid.*, pág. 18.

²⁶ Efland, P., Friedman y P. Stuhr: 2003 *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós. Págs. 73 y 274.

²⁷ *Ibid.*, págs. 74 y 75.