

MINISTERIO DE
educación

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA 

VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN REGULAR

PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA
PARA MAESTRAS Y MAESTROS EN EJERCICIO

PROFOCOM



Unidad de Formación No. 12

Educación Musical

La música y su lenguaje en la diversidad cultural

(Educación Regular)

Documento de Trabajo





© De la presente edición:

Colección:

CUADERNOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Unidad de Formación No. 12

Educación Musical

La música y su lenguaje en la diversidad cultural

Documento de Trabajo - Segunda Edición

Coordinación:

Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional

Viceministerio de Educación Regular

Dirección General de Formación de Maestros

Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional

Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingüe

Redacción y Dirección:

Equipo PROFOCOM

Cómo citar este documento:

Ministerio de Educación (2016). *Unidad de Formación Nro. 12* "Educación Musical - La música y su lenguaje en la diversidad cultural". Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

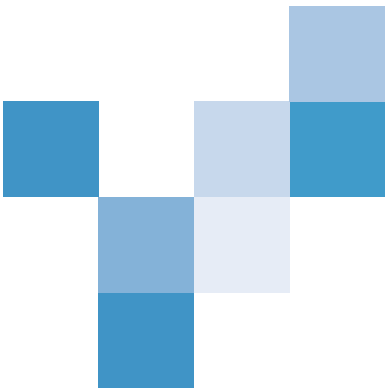
LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA

Denuncie al vendedor a la Dirección General de Formación de Maestros, Telf. 2912840 - 2912841

Índice

Presentación	3
Introducción	5
Objetivo holístico	8
Criterios de evaluación	8
Uso de Lenguas Indígena Originarias	9
Momento 1	
Sesión presencial	9
Momento 2	
Sesiones de construcción crítica y concreción educativa	22
I. Actividades de autoformación	22
Tema 1: Elementos y práctica de la audiopercepción	23
Tema 2: Lectura y escritura musical a partir de ritmos y melodías de las composiciones musicales tradicional	35
Tema 3: Aproximaciones de la teoría de la música en función del desarrollo del lenguaje musical	51
II. Actividades de Formación Comunitaria	67
III. Actividades de Concreción Educativa	67
Momento 3	
Sesión Presencial de Socialización	67
Producto de la Unidad de Formación	67







Presentación



El Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio (PROFOCOM) es un programa que responde a la necesidad de transformar el Sistema Educativo a partir de la formación y el aporte de las y los maestros en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y de la Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” que define como objetivos de la formación de maestras y maestros:

1. Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos.
2. Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país. (Art. 33)

Así entendido, el PROFOCOM busca fortalecer la formación integral y holística, el compromiso social y la vocación de servicio de maestras y maestros en ejercicio mediante la implementación de procesos formativos orientados a la aplicación del Currículo del Sistema Educativo Plurinacional, que concrete el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo aportando en la consolidación del Estado Plurinacional.

Este programa es desarrollado en todo el Estado Plurinacional como un proceso sistemático y acreditable de formación continua. La obtención del grado de Licenciatura será equivalente al otorgado por las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM), articulado a la apropiación e implementación del Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional.

Son las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros, Unidades Académicas y la Universidad Pedagógica las instancias de la implementación y acreditación del PROFOCOM, en el marco del currículo de formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional, orientando todos los procesos formativos hacia una:

- “Formación Descolonizadora”, que busca a través del proceso formativo lidiar contra todo tipo de discriminación étnica, racial, social, cultural, religiosa, lingüística, política y económica, para garantizar el acceso y permanencia de las y los bolivianos en el sistema educativo, promoviendo igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones a través del conocimiento de la



historia de los pueblos, de los procesos liberadores de cambio y superación de estructuras mentales coloniales, la revalorización y fortalecimiento de las identidades propias y comunitarias, para la construcción de una nueva sociedad.

- “Formación Productiva”, orientada a la comprensión de la producción como recurso pedagógico para poner en práctica los saberes y conocimientos como un medio para desarrollar cualidades y capacidades articuladas a las necesidades educativas institucionales en complementariedad con políticas estatales. La educación productiva territorial articula a las instituciones educativas con las actividades económicas de la comunidad y el Plan Nacional de Desarrollo.
- “Formación Comunitaria”, como proceso de convivencia con pertinencia y pertenencia al contexto histórico, social y cultural en que tiene lugar el proceso educativo. Esta forma de educación mantiene el vínculo con la vida desde las dimensiones material, afectiva y espiritual, generando prácticas educativas participativas e inclusivas que se internalizan en capacidades y habilidades de acción para el beneficio comunitario. Promueve y fortalece la constitución de Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTe), donde sus miembros asumen la responsabilidad y corresponsabilidad de los procesos y resultados formativos.
- “Formación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe”, que promueve la autoafirmación, el reconocimiento, fortalecimiento, cohesión y desarrollo de la plurinacionalidad; asimismo, la producción de saberes y conocimientos sin distinciones jerárquicas; y el reconocimiento y desarrollo de las lenguas originarias que aporta a la intraculturalidad como una forma de descolonización y a la interculturalidad estableciendo relaciones dialógicas, en el marco del diseño curricular base del Sistema Educativo Plurinacional, el Currículo Regionalizado y el Currículo Diversificado.

Este proceso permitirá la autoformación de las y los participantes en Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTe), priorizando la reflexión, el análisis, la investigación desde la escuela a la comunidad, entre la escuela y la comunidad, con la escuela y la comunidad, hacia el desarrollo armónico de todas las potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas, así como garantizado el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de las personas y colectividades, y los derechos de la Madre Tierra en todos los ámbitos de la educación.

Se espera que esta colección de Cuadernos, que ahora presentamos, se constituyan en un apoyo tanto para facilitadores como para participantes, y en ellos puedan encontrar:

- Los objetivos orientadores del desarrollo y la evaluación de cada Unidad de Formación.
- Los contenidos curriculares mínimos.
- Lineamientos metodológicos, concretados en sugerencias de actividades y orientaciones para la incidencia en la realidad educativa en la que se ubica cada participante.

Si bien los Cuadernos serán referencia básica para el desarrollo de las Unidades de Formación, cada equipo de facilitadores debe enriquecer, regionalizar y contextualizar los contenidos y las actividades propuestas de acuerdo a su experiencia y a las necesidades específicas de las maestras y maestros.

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN





Introducción



En la presente Unidad de Formación, se trabaja la *articulación* del desarrollo curricular (currículo base y regionalizado) y la realidad a través del acontecimiento¹ y por otra parte se aborda tres temas en cada área de saberes y conocimientos orientados a profundizar o ampliar los conocimientos del área o especialidad.

El ejemplo de *articulación* que se plantea, orienta el sentido de la implementación de los elementos curriculares del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP).

Para el desarrollo del primer momento que se desarrolla en las ocho horas presenciales, en los ejemplos y ejercicios planteados en los cuadernos de cada área para la articulación o relación del desarrollo curricular y el “acontecimiento” (o el PSP), se recurre primero a la problematización del acontecimiento desde la visión del campo y el enfoque de cada área; la problematización nos ayuda a relacionar el desarrollo curricular con el PSP y en este caso el acontecimiento. Posteriormente se presentan ejemplos y ejercicios de problematización de los contenidos de los programas de estudio que nos pueden ayudar a que los conocimientos no se aprendan de manera repetitiva o memorística, sino a que las y los estudiantes principalmente comprendan de manera crítica estos conocimientos.

Cerrando estas actividades, se plantean preguntas que generan actividades orientadas a la concreción curricular pertinente al contexto donde se desarrolla el currículo. Esta manera de abordar los saberes y conocimientos (contenidos) se orientan a transformar nuestras prácticas educativas, porque la problematización nos conecta a las diferentes situaciones y aspectos de nuestra realidad (demandas, necesidades, problemáticas, sociales, económicas, culturales, etc.).

Para el segundo momento, de construcción crítica y concreción educativa, en las actividades de autoformación trabajamos tres temas o contenidos orientadas a profundizar y ampliar los conocimientos en la especialidad o el área que se han planteado en la sesión presencial de las

1. En la práctica educativa de maestras y maestros debe ser trabajado a través del Proyecto Socioproductivo (PSP). Es necesario aclarar que el “acontecimiento” como elemento articulador tiene sólo fines didácticos en las unidades de formación del PROFOCOM, por lo que debe quedar claro que el desarrollo curricular de los niveles del Subsistema de Educación Regular sigue siendo el elemento articulador (predominante) el PSP.



8 horas, que debe ser reflexionada críticamente a partir de lecturas de textos propuestos para este fin².

Para la actividad de formación comunitaria, se propone el texto “El grito manso” de Paulo Freire, como lectura obligatoria que debe ser trabajado por la CPTe de acuerdo a las actividades propuestas en esta Unidad de Formación.

En las actividades de concreción educativa, se plantea la concreción de los elementos curriculares que deben ser trabajados en la perspectiva de los aspectos reflexionados y trabajados en esta Unidad de Formación.

Para el tercer momento deberá socializarse las experiencias de maestras y maestros en la concreción de los elementos curriculares de acuerdo a las indicaciones en la Unidad de Formación.

Estas cuestiones deben ser aclaradas por las y los facilitadores al inicio de la sesión presencial de 8 horas, para ello trabajaremos organizados por Áreas de Saberes y Conocimientos; en las Sesiones de Construcción Crítica y Concreción Educativa (138 horas) se trabajará en las Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTes) y en la Sesión Presencial de Socialización (4 horas), la actividad puede organizarse por áreas de saberes y conocimientos o por las CPTes, según las necesidades para un adecuado desarrollo de la sesión.

No obstante, al igual que en la Unidad de Formación No. 11 es necesario realizar algunas precisiones:

- Las actividades y/o tareas que se plantean en las diferentes Unidades de Formación del PROFOCOM en ningún caso deben significar la interrupción o alteración del normal desarrollo de las actividades curriculares de maestras y maestros en la Unidad Educativa; al contrario, los temas que se abordan en cada Unidad de Formación deben adecuarse y fortalecer el desarrollo curricular en la implementación de los elementos curriculares del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.
- Las facilitadoras y facilitadores del PROFOCOM de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros y del Ministerio de Educación están en la obligación de aclarar oportunamente todas las dudas de las y los maestros participantes y no considerar las dudas planteadas por las y los participantes con acciones coercitivas. Deben orientarse adecuadamente la concreción de los elementos curriculares del MESCP, con explicaciones y ejemplos claros, de manera que las y los participantes sientan realmente que el PROFOCOM les ayuda a mejorar y transformar su práctica educativa.
- En los tres momentos del proceso formativo del PROFOCOM (ocho horas presenciales, 138 horas de concreción y 4 horas de socialización), deben realizarse de manera planificada las actividades propuestas en la Unidad de Formación correspondiente.

2. Las lecturas de los textos propuestos deben ser abordadas de manera crítica y problemática; no se trata de leer de manera pasiva, repetitiva o memorística; éstas deben generar el debate y discusión. No tienen la función de dar respuestas a las preguntas realizadas, sino son un insumo o dispositivo para que maestras y maestros abran el debate y profundicen los temas del área abordados.





- Los esquemas o estructuras del plan de clase (plan de desarrollo curricular) planteados en las Unidades de Formación son sugerencias; lo fundamental es que una planificación curricular contenga los elementos curriculares básicos para el desarrollo curricular: objetivo holístico, contenidos y ejes articuladores, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación y producto (material o inmaterial).
- Todo trabajo de sistematización (registro organización de los datos, etc.), debe estar inexorablemente relacionado a la actividad del desarrollo curricular. La sistematización comprende la narración y/o descripción de todo lo que acontece diariamente en nuestras aulas o el proceso educativo. No puede realizarse el trabajo de sistematización al margen o aislado de nuestra experiencia y trabajo diario en aula o proceso educativo. Los materiales para la sistematización (datos) “no caen del cielo” se generan de nuestro trabajo en aula o proceso educativo que realizamos diariamente.
- Para orientar la sistematización las y los facilitadores deben dejar claro cómo se organizan los datos o información; cómo redactamos los diferentes apartados de nuestro informe de sistematización.

Los elementos que podemos destacar en la concreción del MESCP son:

- La articulación del **currículo** (contenidos, materiales, metodología, etc.) y la **realidad** (vocación y potencialidad productiva, problemas, necesidades, proyectos, aspiraciones, etc.); una forma de relacionar el currículo y la realidad es a través del Proyecto Socioproductivo.
- Otro elemento a destacar es la metodología Práctica, Teoría Valoración y Producción³; este tema –de manera específica– se ha abordado en la U.F. No. 4 y 5, sin embargo, es un elemento curricular fundamental del Modelo Educativo, por lo que en los procesos educativos (o las clases) deben desarrollarse aplicando estos “momentos metodológicos”, lo cual no es difícil, más bien ayuda a que las y los estudiantes “aprendan” y se desarrollen comprendiendo, produciendo, valorando la utilidad de lo que se aprende.
- También destaca el trabajo y/o desarrollo de las dimensiones Ser, Saber, Hacer y Decidir orientado a la formación integral y holística de las y los estudiantes; no sólo se trata de que la y el estudiante memorice o repita contenidos, sino debe aprender y formarse integralmente en sus valores, sus conocimientos, uso o aplicación de sus aprendizajes, y educarse en una voluntad comunitaria con incidencia social. Otros como el Sentido de los Campos de Saberes y Conocimientos (Cosmos y Pensamiento, Comunidad y Sociedad, Vida Tierra Territorio y Ciencia Tecnología y Producción), los Ejes Articuladores (Educación en Valores Sociocomunitarios, Educación Intra-Intercultural Plurilingüe, Convivencia con la Madre Tierra y Salud Comunitaria y Educación para la Producción), los Enfoques (Descolonizador, Integral y Holístico, Comunitario y Productivo).

3. Es importante recordar que estos “momentos metodológicos” están inexorablemente integrados; no son estancos separados; todo los momentos metodológicos están integrados o concebidos integradamente para desarrollar una visión holística en la educación (cf. U.F. No. 5).



Entonces se trata que las y los facilitadores –más allá de la presente Unidad de Formación– orienten en la concreción de estos elementos curriculares de la manera más adecuada y didáctica, con ejemplos y/o vivencias, aportes que pueden recuperarse de las y los mismos participantes.

Para el desarrollo de esta Unidad de Formación No. 12 debemos tomar en cuenta que una o un facilitador de la ESFM o el ME respectivamente va a trabajar con cuadernos de los tres niveles educativos: Inicial en Familia Comunitaria, Primaria Comunitaria Vocacional y Secundaria Comunitaria Productiva, por lo que debe organizarse de manera que las y los facilitadores y participantes de los tres niveles desarrollen adecuadamente esta Unidad de Formación.

Objetivo holístico

Profundizamos en los saberes y conocimientos del área problematizando y reflexionando la realidad mediante el desarrollo de procesos metodológicos de articulación e integración de contenidos a través de la práctica de actitudes de trabajo cooperativo y respeto mutuo, para desarrollar procesos educativos pertinentes vinculados a las demandas, necesidades y problemáticas de la realidad.

Criterios de evaluación

SABER

Profundizamos en los saberes y conocimientos del área problematizando y reflexionando la realidad

- Reconocimiento de las características de integración de saberes y conocimientos y de articulación del currículo con el Proyecto Socioproductivo.
- Comprensión de los contenidos profundizados en cada área de saberes y conocimientos.

HACER:

Mediante el desarrollo de procesos metodológicos de articulación e integración de contenidos:

- Articulación pertinente del currículo con el Proyecto Socioproductivo.
- Integración de los saberes y conocimientos de las áreas al interior del campo y entre campos de saberes y conocimientos con el Proyecto Socioproductivo.

SER:

A través de la práctica de actitudes de trabajo cooperativo y respeto mutuo:

- Actitud comprometida en el trabajo al interior de las CPTes.
- Respeto por la opinión de la o el otro.



DECIDIR:

Para desarrollar procesos educativos pertinentes vinculados a las demandas, necesidades y problemáticas de la realidad:

- Transformación de la práctica educativa en función de responder a la realidad de la comunidad.

Uso de Lenguas Indígena Originarias

El uso de la lengua originaria debe practicarse en los tres momentos del desarrollo de la Unidad de Formación. De acuerdo al contexto lingüístico se realizarán conversaciones, preguntas, intercambios de opiniones, discusiones y otras acciones lingüísticas. Asimismo, estas experiencias desarrolladas en el proceso de formación debe ser también replicada por las y los maestros en el trabajo cotidiano, en los espacios educativos de su contexto..

Momento 1
Sesión Presencial (8 horas)

Para iniciar la sesión presencial, la o el facilitador anuncia que en la sesión presencial de 8 horas se hará énfasis en el trabajo del proceso metodológico de la articulación de las Áreas de Saberes y Conocimientos, lo que involucra la participación activa de todas las áreas en el desarrollo de actividades comunes, por Campos y por Áreas.

PROCESO METODOLÓGICO DE LA ARTICULACIÓN DE LAS ÁREAS**1. Partir de la problematización de la realidad desde el sentido de los Campos y el enfoque de las Áreas**

Uno de los criterios centrales del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo es vincular a la educación con la realidad; es decir, vincular la educación a los procesos políticos, sociales, económicos, históricos de nuestras comunidades, pueblos, barrios, ciudades y el país en su conjunto; de esta manera, se busca partir de nuestros problemas/necesidades/demandas/potencialidades para que a través del desarrollo de los procesos educativos coadyuremos a la formación adecuada y pertinente de las y los estudiantes y transformar nuestra realidad.

En este sentido, el elemento central para la articulación del proceso educativo y la realidad son justamente nuestros problemas/necesidades/demandas/potencialidades, ya que esta realidad atraviesa a todas las Áreas de Saberes y Conocimientos sin distinción, en esta perspectiva, es el Proyecto Socioproductivo que articula el desarrollo curricular y la realidad.

La problematización nos vincula con la realidad de un modo crítico, pues es una forma de cuestionar a la misma desde un determinado lugar y proyecto de sociedad, en nuestro caso, desde los sentidos de los Campos de Saberes y Conocimientos que expresan la direccionalidad política que



plantea el currículo del MESCP. La problematización plantea preguntas y problemas irresueltos e inéditos que nos involucran en su desarrollo y resolución, es decir, permite abrir espacios para la transformación de la realidad; por tanto, no está dirigida sólo a explicar y/o describir fenómenos u objetos ajenos a nosotros.

Bajo este contexto, la problematización de un “acontecimiento” de la realidad para trabajar la articulación se refiere a plantear preguntas sobre un determinado hecho para cuestionarlo críticamente desde los criterios que plantean los Sentidos de los Campos y/o el Enfoque de las Áreas y de esta forma nos ayuda a vincular las problemáticas de la realidad con los procesos educativos.

Es importante aclarar que por fines didácticos el proceso metodológico de la articulación del desarrollo curricular y la realidad, que desarrollaremos en la sesión presencial, se realizará a partir de la narración de un “acontecimiento” o problema de la realidad; éste será el punto de partida para realizar el proceso metodológico de la articulación. No hay que confundir entonces, a la narración del “acontecimiento” o problema de la realidad como un “nuevo” elemento dentro de la estructura curricular. Como se ha aclarado, el elemento articulador es el Proyecto Socioproductivo y el acontecimiento simplemente es un recurso que usamos con fines didácticos en el proceso de formación en el PROFOCOM.

Actividad 1

Organizados en grupos por Campos de Saberes y Conocimientos realizamos la lectura crítica y minuciosa de la narración del “acontecimiento”¹ o problema de la realidad propuesto en la Unidad de Formación.

“Acontecimiento”

Comunicación y gobiernos populares en América Latina⁴

Florencia Saintout y Andrea Varela

En las últimas décadas surgen en América Latina gobiernos que responden a los intereses populares, y que debido a esta condición algunos han ubicado como gobiernos populistas (Laclau, 2005) o como parte de la llamada Nueva Izquierda. Gobiernos que más allá de todas sus diferencias tienen en común una o varias de las siguientes características: a) una crítica al neoliberalismo; b) preocupación por la redefinición del sentido de lo universal; c) planteo de la necesidad de una re-distribución más equitativa de los capitales simbólicos y materiales; d) políticas de memoria, verdad, justicia; y e) apuesta a la unidad regional.

Todos estos gobiernos han encontrado en los monopolios de medios de comunicación a sus principales opositores, que han enfrentado cada una de sus medidas y han agredido especialmente las figuras de los presidentes.

⁴ Cuadernos del pensamiento crítico latinoamericano. *Comunicación y gobiernos populares en América Latina*. No. 10. CLACSO. Buenos Aires, marzo de 2014. Segunda Época. En: http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_por_programa_detalle.php?campo=programa&texto=19&id_libro=865 (visitado a 15:15 del 10 de marzo de 2014).





Para entender que los conflictos entre medios y gobiernos populares no son conflictos aislados entre presidentes y periodistas, como lo presentan ciertas interesadas construcciones del sentido común, es necesario plantear la pregunta en torno al estatuto de estos medios.

¿Que son los medios? ¿Son sólo instrumentos, mediadores de la información? ¿Pueden ser pensados como simples medios/canales de comunicación? Por supuesto que no.

En primer lugar, hay que señalar que los llamados medios dominantes son actores económicos, específicamente empresariales, ocupados en lograr la reproducción de sus capitales. Pero sin embargo, o incluso logrado esto, sus objetivos no se restringen a la generación de ganancias, sino que también están interesados en la producción de ideología.

En segundo lugar, los medios configuran un sistema de poder dominante, continental y global. Las investigaciones desde las ciencias sociales, particularmente desde la economía política de medios, han dado cuenta de este entramado concentrado a lo largo de más de tres décadas (Becerra; Mastrini, 2009; Moraes, 2011).

Estos “pulpos” mediáticos han actuado y actúan haciendo alianzas entre sí y con otros grupos económico/ideológicos, nacionales y foráneos. A esta altura sería no sólo ingenuo sino equivocado soslayar sus plataformas comunes sostenidas en ejes programáticos compartidos. En este sentido, las reuniones periódicas y públicas de la Sociedad Interamericana de Prensa, la SIP, que nuclea a los dueños de los medios impresos del continente (y que en la casi absoluta mayoría de los casos son dueños también de otro tipo de medios) tienen siempre como corolario alguna conclusión adversa a la intervención de los Estados con gobiernos populares.

Debe recordarse siempre que la SIP, que se autoproclama la voz autorizada en problemáticas de libertad de expresión, es un cartel de propietarios de medios que nació en el marco de la Guerra fría asociada a la CIA para protagonizar la defensa de los poderes imperiales.

Han sido largamente documentadas sus acciones en toda la región de desestabilización y golpismo en las dictaduras, en las cuales muchos periodistas fueron perseguidos y asesinados. Por último, en algunos casos estas empresas mediáticas tienen una historia de complicidad e incluso responsabilidad directa con crímenes de Lesa Humanidad cometidos durante las últimas dictaduras en el Cono Sur. Tal es el caso del grupo Clarín o La Nueva Provincia en Argentina, que han sido acusados legalmente por delitos concretos.

Respuestas. Ante los continuos ataques que desde las plataformas mediáticas se llevan adelante contra los gobiernos populares, éstos responden por varios caminos. Algunos de ellos son:

- a) La creación de nuevos marcos regulatorios, desde perspectivas que asumen la comunicación como un derecho humano y no como simple mercancía cuyo valor lo asigna el mercado.
- b) La denuncia de los poderes e intereses que ocultan estos medios cuando construyen la información. Por lo tanto, la deslegitimación de los monopolios comunicacionales.



- c) La apuesta a políticas comunicacionales estatales que permiten la construcción, circulación y acceso a la comunicación desde posiciones que durante décadas habían sido negadas por la hegemonía neoliberal (Telesur es un importante ejemplo de una política interestatal para construir una agenda contra informativa a la dominante, así como también el significativo fomento a las producciones audiovisuales nacionales en Argentina, entre muchas otras medidas).
- d) Por último, la incorporación de formas hasta el momento novedosas de comunicación entre los presidentes y sus pueblos (el “Aló presidente”, de Hugo Chávez, así como la decisión de Cristina Fernández de Kirchner de comunicarse sin la intermediación de las conferencias de prensa, poniéndolas en cuestión).

Cada uno de estos caminos se transita desde una concepción de la comunicación donde el reconocimiento de las diferencias va ligado a la necesidad de la igualdad que significa redistribución.

Y es necesario decir que estos gobiernos populares asumen una muy larga historia de luchas que durante décadas se había dado de maneras fragmentadas a través de actores dispersos, y que ellos logran articular. De allí parte importante de su potencia en las sociedades contemporáneas.

Desafíos. En la actualidad podemos pensar que la relación entre gobiernos populares y monopolios mediáticos es una relación de altísimo conflicto, nada lineal, pero donde a contramano de lo que venía sucediendo se ha desnaturalizado el estatuto por años único de la comunicación como mercancía.

Pero los desafíos para lograr una comunicación profundamente democrática en la región son varios. La creación de marcos legales y políticos continentales es uno de ellos. En este sentido, no debería dejarse de lado la apuesta a una regulación de las nuevas condiciones de las tecnologías y sus convergencias. Si asumimos que la técnica es siempre social e histórica antes que técnica, el sentido que ella adquiera para la vida puede ser asumido como aquel que viene dado por el mercado capitalista transnacional o aquel que decidamos los pueblos. Del mismo modo, pensar la llamada inclusión digital puede ser bajo la vía de una inclusión acrítica a una comunicación dada o la posibilidad de invención incluso de lo que se entiende por redistribución tecnológica.

También un desafío crucial para la transformación de los mapas comunicacionales es la creación no sólo de nuevos medios sino también de nuevos públicos. El aporte de las teorías de la recepción ha sido la constatación de que los públicos no nacen sino que se hacen. Y si durante las décadas pasadas las ciencias sociales habían trabajado intensamente en la creación de públicos que pudieran “leer” en lectores críticos de unos medios que se asumía inmodificables (Saintout; Ferrante, 1999), hoy aparece el horizonte de la creación de unos públicos que puedan “hablar” y no sólo consumir.

En este camino, por supuesto que la creación de nuevos contenidos es condición innegociable para lograr una comunicación plural e igualitaria a la vez. Contenidos que impugnen a los que aún predominan y que son contenidos clasistas, machistas y autocráticos.

Pero además de la necesidad de una información no discriminatoria que deben garantizar los Estados, los procesos democráticos contemporáneos han abierto la puerta a pensar otras estéticas



y otras lenguas: en fin, han abierto a pensar la comunicación como un asunto de lo(s) otro(s), donde la lengua del otro negado tenga lugar. Estados populares que se constituyen como tales habilitando la(s) cultura(s) popular(es). Contra la violencia simbólica de su clausura, una restitución de lo popular que no sea una recuperación folklórica, ni elitista, ni travestida de masividad comercial, ni producto de una izquierda ilustrada que siempre le tiene que hablar de afuera, sino una lengua popular hecha de todas sus luchas y espesor histórico.

Los gobiernos populares no serán sólo garantes de la desmonopolización sino de que la lengua popular dispute contra aquella que la niega, que la ha negado.

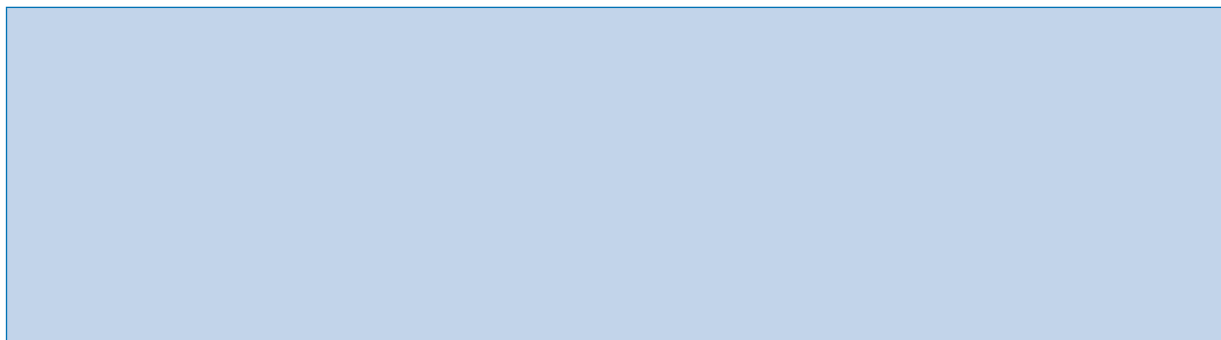
Actividad 2

Problematización del “acontecimiento” o problema de la realidad desde el sentido del Campo de Saberes y Conocimientos Cosmos y Pensamiento.

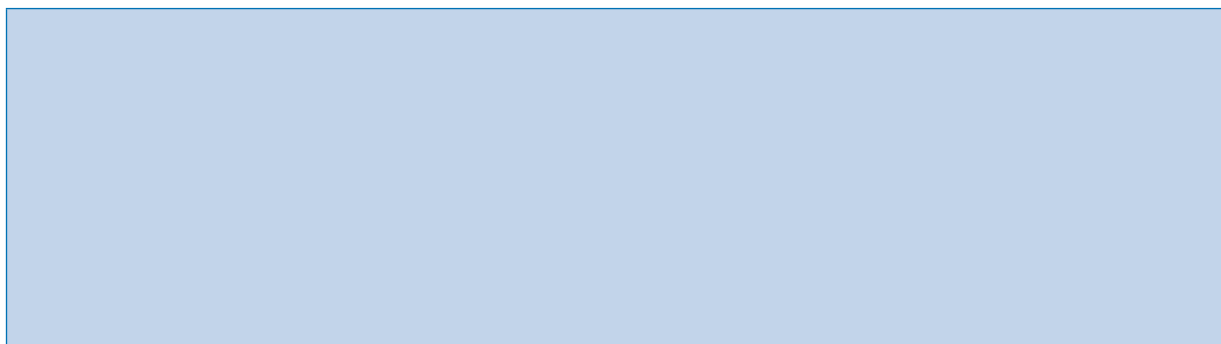
Reunidos en grupos de Campos de Saberes y Conocimientos, dialogamos y reflexionamos sobre cómo desde nuestro Campo de Saberes y Conocimientos podemos abordar las problemáticas de la realidad que hemos encontrado en la narración del “acontecimiento”.

Para realizar esta actividad, nos guiamos por las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo desde el sentido del Campo Comunidad y Sociedad explicamos la manipulación de la información desde los medios de comunicación?



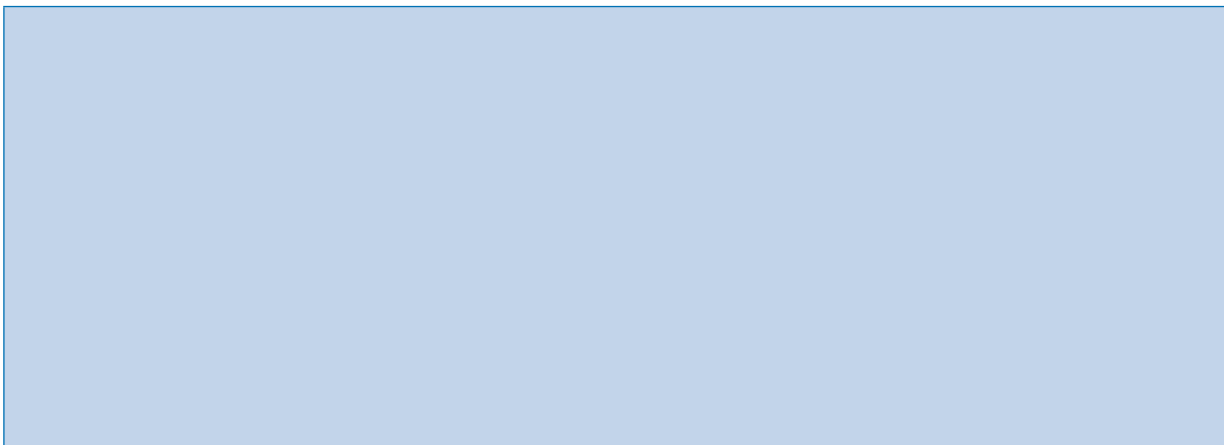
2. ¿Qué fundamentos establecemos para evidenciar que los medios de información y comunicación tienen parcialidad política, ligadas al interés económico y empresarial?



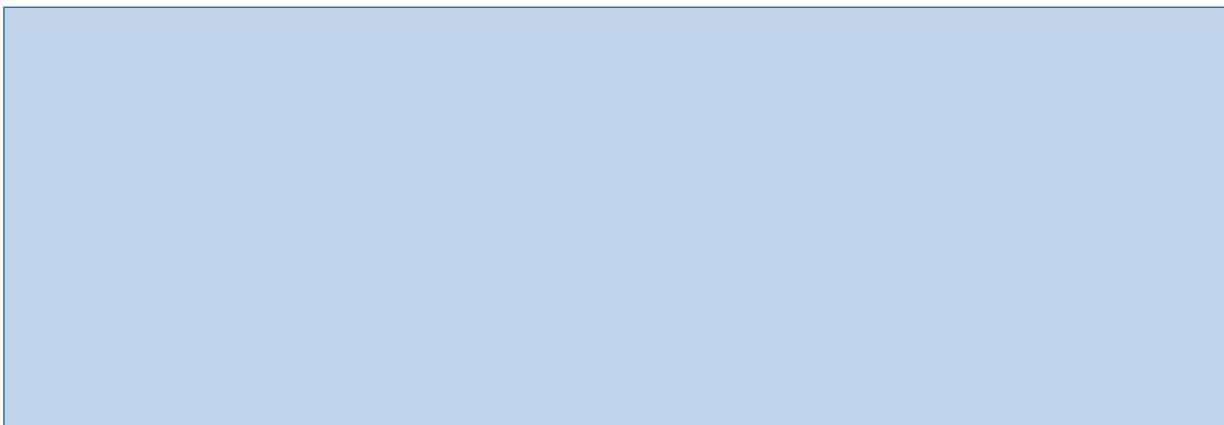
3. ¿De qué manera los medios de información y comunicación reproducen ideologías de dominación en los gobiernos populares de Latinoamérica?



4. ¿Cómo desde la práctica de los saberes y conocimientos los pueblos y los gobiernos populares nos liberamos del control comunicacional neoliberal?



5. ¿Cómo transformamos las problemáticas económica, política, ideológica y cultural de los medios de comunicación monopólica desde el sentido del Campo Comunidad y Sociedad?



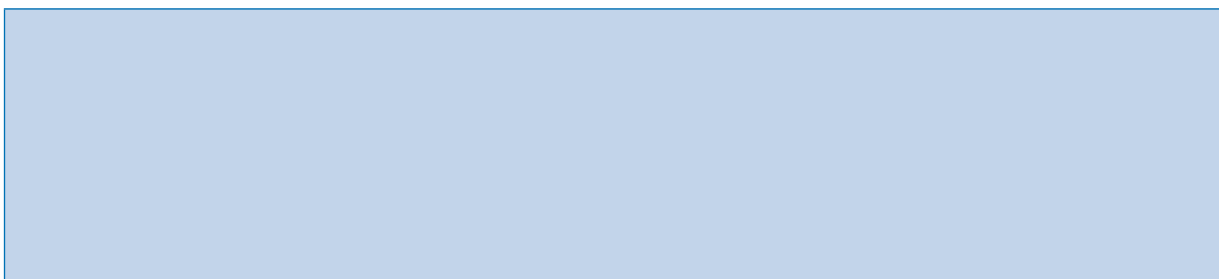
Actividad 3

Problematización del “acontecimiento” o problema de la realidad tomando en cuenta el enfoque de cada Área

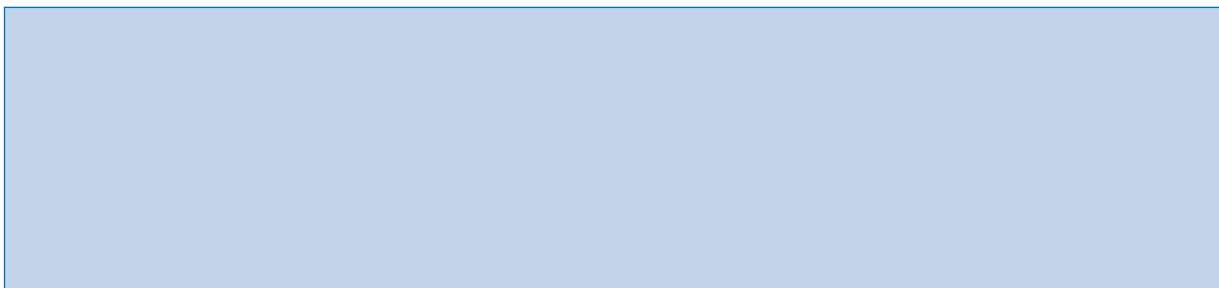
Dando continuidad a la reflexión realizada en la anterior actividad y ahora reunidos por Áreas de Saberes y Conocimientos, dialogamos y reflexionamos sobre cómo desde nuestra Área de Saberes y Conocimientos podemos abordar las problemáticas de la realidad que hemos encontrado en la narración del “acontecimiento”.

Para realizar esta actividad podemos guiarnos por las siguientes preguntas:

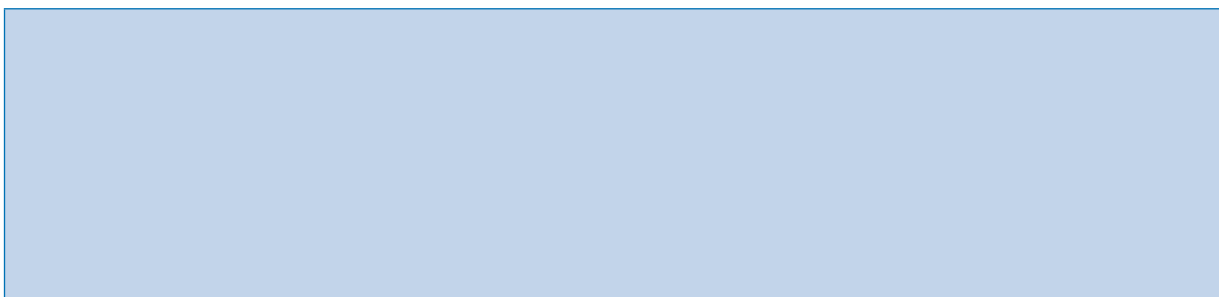
1. ¿De qué manera el Área de Educación Musical está vinculada a la problemática descrita en el “acontecimiento”?



2. ¿Cómo influyen las diversas producciones musicales, al igual que los medios de información y comunicación, en la ideologización del público?



3. ¿Qué formas musicales pueden ser seleccionadas y analizadas a partir de la audición musical, de los medios de información y comunicación, de acuerdo con la temática del acontecimiento?



Actividad 4 (Primera plenaria)

Para conocer la manera en que cada Campo de Saberes y Conocimientos interpreta la problemática planteada en la narración del “acontecimiento” y para tener una visión global de cómo se está asumiendo la misma desde las Áreas de Saberes y Conocimientos, desarrollamos esta plenaria donde se expondrán los resultados de la reflexión desde:

- a) Las conclusiones y/o aportes de cada Campo.
- b) Las conclusiones y/o aportes de cada Área de Saberes y Conocimientos que estén presentes.

Para realizar esta actividad se deberá delegar a responsables por Campos y Áreas, y se procurará ser sintéticos en la exposición que realicen.

La plenaria podrá plantear ajustes y la profundización de la reflexión en los Campos y Áreas que lo requieran.

2. Articulación de contenidos de los Programas de Estudio en función del acontecimiento y/o problemática de la realidad (reunidos las maestras y maestros del campo y las áreas en diálogo, rescatando sus experiencias articulan las áreas de su campo en función del PSP que refleja la realidad en el caso de la articulación en una U. E.; en esta ocasión se realizará en función del acontecimiento que también es tomado de la realidad, y partir de este se organizan los contenidos, como más adelante se detalla).

La reflexión y problematización generada en los anteriores puntos, debe permitirnos delinear criterios comunes para todas las Áreas y darle sentido y orientación crítica a nuestra planificación curricular y práctica educativa⁵. Esta problematización debe ayudarnos a una organización y articulación de contenidos (desde cada Campo y Área) acorde a la problemática y/o realidad de nuestro contexto educativo.

La definición del sentido de nuestra planificación curricular nos permitirá articular de manera más pertinente la organización de nuestros contenidos (para no caer en respuestas mecánicas, a la hora de definirlos).

Actividad 5

A continuación se presenta un ejemplo, una idea de articulación de contenidos de cada Área del Campo Cosmos y Pensamiento en función del “acontecimiento”, de acuerdo a los siguientes criterios:

- Contenidos afines al “acontecimiento”.
- Tomados del Programa de Estudio del Currículo Base y/o Regionalizado.
- Interrelación de los contenidos desde las áreas.

⁵ Que sería el momento de reflexión política, ya que en éste se plantea la manera en cómo encaramos las problemáticas de la realidad desde los sentidos que orientan a los Campos de Saberes y Conocimientos y el enfoque de las Áreas. Aquí no se trata solamente de un uso meramente temático de un problema para transversalizarlo en las Áreas, sino se trata de plantear la transformación de los problemas de la realidad desde una orientación política de construcción de la realidad.



ÁREAS DEL CAMPO COMUNIDAD Y SOCIEDAD

Año de escolaridad: Primero de Secundaria Comunitaria Productiva

Comunicación y Lenguajes	Lengua Extranjera	Ciencias Sociales	Artes Plásticas y Visuales	Educación Musical	Educación Física y Deportes
<p>El texto escrito, el contexto y sus formas de comprensión</p> <ul style="list-style-type: none"> • La comunicación y los textos. • Elementos no lingüísticos en la comprensión del texto: iconos, imágenes, símbolos, otros. <p>Textos literarios y no literarios de la diversidad cultural boliviana</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manifestaciones orales y escritas de nuestros pueblos: cosmovisiones, costumbres, valores, tradiciones y la propia historia. 	<p>Vivencias de la cotidianidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manifestaciones literarias subjetivas en la comunidad. • Diálogos en el tiempo presente que involucra sentimientos. <p>Mensajes comunicacionales en los diversos contextos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de los mensajes orales. • Interés para realizar intercambios comunicativos mediante los medios de comunicación. 	<p>La reestructuración socioeconómica en la diversidad cultural de las naciones y pueblos originarios</p> <ul style="list-style-type: none"> • La diversidad sociocultural en el Estado Plurinacional (...). <p>Procesos de pertenencia histórico-sociocultural en el Estado Nacional</p> <ul style="list-style-type: none"> • La interculturalidad como práctica de convivencia armónica en el Estado Plurinacional. • La identidad cultural boliviana en el respeto a la pluralidad política. • Los valores sociocomunitarios: los valores de la democracia comunitaria. 	<p>El dibujo y la pintura como medio de revolución, emancipación sociocultural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representación del punto y la línea en la expresión artística. <p>Proceso del dibujo artístico como expresión de las manifestaciones culturales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modelados y la expresión de situaciones productivas. • Introducción a la publicidad, aplicaciones básicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la expresión instrumental con base en instrumentos autóctonos, folklóricos y populares. • Los instrumentos como medio de expresión musical. • Lenguaje de la música y Teoría de la Música como proceso intra e intercultural. 	<p>El deporte en la integración comunitaria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fútbol y voleibol. • Dominio del balón. • Pases. • Cabeceo. • Recepciones. • Participación en campeonatos internos y externos en la comunidad educativa.

Como se observa, desde cada campo y sus respectivas áreas se pueden trabajar las problemáticas a las que responde el PSP y en este caso del “acontecimiento”. Sin embargo, también el “acontecimiento” nos ayuda a profundizar conocimientos desde cada área y de manera articulada; en ese sentido, la presente Unidad de Formación N° 12 para el campo de Cosmos y Pensamiento presenta los siguientes contenidos para la formación de maestras y maestros:



Comunicación y Lenguajes	Lengua Extranjera	Ciencias Sociales	Artes Plásticas y Visuales	Educación Musical	Educación Física y Deportes
<ol style="list-style-type: none"> Oralidad, escritura y literatura de los pueblos y naciones de Bolivia, del Abya Yala y otros pueblos del mundo. Literatura de trascendencia nacional y universal. Literaturas-transgresoras de los cánones tradicionales. 	<ol style="list-style-type: none"> Oralidad, escritura y literatura de los pueblos y naciones de Bolivia, del Abya Yala y otros pueblos del mundo. Literatura de trascendencia nacional y universal. Literaturas-transgresoras de los cánones tradicionales. 	<ol style="list-style-type: none"> La economía andina y la economía capitalista en la comprensión de la historia. Estado y poder colonial en el desarrollo histórico. El Estado Plurinacional en su proyección histórica (su rol histórico). 	<ol style="list-style-type: none"> Medios y técnicas de la cultura precolombina y de la actualidad. El modelado y la cerámica, identidad y producción utilitaria y artística. El valor pedagógico y didáctico del modelado, cerámica y escultura. 	<ol style="list-style-type: none"> Elementos y práctica de la audiopercepción. Lectura y escritura musical con base en ritmos y melodías de las composiciones musicales tradicionales. Aproximaciones a la teoría de la música en función del desarrollo del lenguaje musical. 	<ol style="list-style-type: none"> Los principios de la iniciación deportiva. Los fundamentos para el inicio de las actividades deportivas. Los deportes más adecuados para el desarrollo integral de la persona.

Luego del análisis y reflexión sobre la articulación de contenidos presentado en el ejemplo, realizamos un ejercicio similar tomando en cuenta los criterios de la actividad anterior, los Programas de Estudio del Currículo Base y/o Regionalizado, y en el siguiente cuadro registramos la articulación de contenidos del Área para otro año de escolaridad en función del acontecimiento presentado.

Campo: Comunidad y Sociedad						
Año de escolaridad:						
ÁREAS DEL CAMPO	Educación Musical	Ciencias Sociales	Comunicación y lenguajes: Lengua Castellana y Originaria	Comunicación y Lenguajes: Lengua Extranjera	Artes Plásticas y Visuales	Educación Física Deportes y Recreación
Contenidos de Planes y Programas (Currículo Base y Regionalizado)						



3. Problematicación de los contenidos organizados en función del “acontecimiento” o problemática de la realidad

Una de las exigencias centrales del MESCP para maestras y maestros tiene que ver con la necesidad de realizar un desarrollo crítico, creativo y pertinente de los contenidos curriculares para superar prácticas educativas repetitivas y memorísticas.

Por lo tanto, los contenidos curriculares propuestos en los Programas de Estudio no son contenidos cerrados y definidos que simplemente haya que reproducir; por el contrario, son la base sobre la cual maestras y maestros tenemos que dotar a los procesos educativos de un sentido pertinente a nuestra realidad, es decir, desplegarlos desde nuestras necesidades/problemas/potencialidades.

De esta manera, no se entiende al desarrollo de los contenidos como un fin en sí mismo, como nos han acostumbrado los anteriores modelos educativos. Desde el punto de vista del MESCP, los contenidos y su desarrollo son el medio para desplegar procesos educativos vinculados a la vida y para responder a las necesidades/problemas/potencialidades de nuestra realidad. Por tanto, los contenidos tienen que ser trabajados según las exigencias de los diversos contextos, de nuestro país, con pertinencia.

¿Cómo vinculamos los contenidos de los Programas de Estudio con nuestra realidad para darle un sentido pertinente? Para lograr este cometido se requiere abrir los contenidos en función de las problemáticas/ necesidades y/o potencialidades de la comunidad que están orientando los procesos educativos en un determinado contexto. Esta apertura y vinculación de los contenidos con la realidad se logra a través de su problematicación, es decir, a partir de preguntas que redefinan al contenido, que sin perder su naturaleza expresen una orientación específica referida a nuestras necesidades/problemas/ potencialidades.

Como ya está establecido en la estructura curricular, la realidad de nuestra comunidad o los problemas/ necesidades/potencialidades se presentan priorizando éstos en el Proyecto Socioproductivo, para que a partir del mismo se desarrolle la planificación anual bimestralizada; entonces, el elemento central para problematicar nuestros contenidos y para darle un sentido pertinente son aquellos problemas/necesidades/potencialidades planteados en el PSP.

Si partimos de un problema común a todas las Áreas de saberes y conocimientos, ya sea el Proyecto Socioproductivo o, en este caso (la sesión presencial), la narración del “acontecimiento” para lograr generar la articulación de las Áreas, los contenidos de los Programas de Estudio organizados en cada una de ellas tienen que ser problematicados en función de la problemática común (“acontecimiento”).

De esta manera, la problematicación de los contenidos que se desarrolle en función de una determinada problemática de la realidad plantean preguntas que le dotan a los contenidos de una orientación y un sentido específico referido a las necesidades/problemas/ potencialidades del contexto.



Es importante tomar en cuenta que la problematización estará referida a las necesidades/problemas/ potencialidades de nuestro contexto inmediato, es decir, nuestra comunidad, barrio, ciudad.

Así se tiene un contenido que se ha transformado en una o en varias preguntas, que se convierten en el punto de partida para el desarrollo de los procesos educativos con las y los estudiantes.

Ejemplo:

Área de Saberes y Conocimientos	Contenido de los Programas de Estudio	“Acontecimiento” o problema de la realidad	Problematización del contenido en función del problema de la realidad
Educación Musical	Los instrumentos como medio de expresión musical	Comunicación y gobiernos populares en América Latina	¿De qué manera generamos una conciencia crítica en las y los estudiantes a partir de la utilización de “Los instrumentos como medio de expresión musical” en nuestra unidad educativa?

Actividad 6

Después de la organización de contenidos que se realiza para cada Área, se procede a su problematización a partir de los siguientes criterios:

- Se plantean preguntas para abrir el contenido en función del “acontecimiento” o problema de la realidad con el que estamos trabajando la articulación de las Áreas.
- Las preguntas problematizadoras expresarán toda la discusión realizada en las actividades anteriores, es decir deberá expresar también el Sentido de cada Campo y Enfoque de las Áreas.
- Las preguntas problematizadoras plantean tareas nuevas/inéditas que posibilitan orientar las prácticas educativas para transformar una determinada realidad. No son preguntas cerradas, explicativas ni descriptivas; son preguntas que llevan a la acción.

Área de Saberes y Conocimientos	Contenido de los Programas de Estudio	“Acontecimiento” o problema de la realidad	Problematización del contenido en función del problema de la realidad
Educación Musical			

4. Concreción curricular a partir de los contenidos problematizados

Llegados a este punto, nos encontramos con preguntas que serán la base para la concreción educativa. Como hemos visto en la actividad anterior, las preguntas son la forma en que los contenidos adquieren pertinencia para desarrollar los procesos educativos en función de los problemas de la realidad.





Esto no implica que lo que sabemos sobre el contenido se niega o se deja de lado. El conocimiento acumulado de maestras y maestros sobre un contenido específico será el fundamento sobre el cual realizaremos cualquier adaptación o búsqueda de respuestas a preguntas inéditas producto de la problematización. De lo que se trata es de darle sentido a los contenidos; por tanto, no se trata de un desarrollo enciclopédico y temático de los mismos. Entonces, los contenidos trabajados a partir de la formulación de preguntas nos plantea buscar su resolución en el mismo proceso educativo, donde con la participación de las y los estudiantes, maestras y maestros y comunidad educativa producimos conocimientos al responder las preguntas planteadas, lo que implica transformar nuestra práctica en varios sentidos.

Partir de una pregunta en el quehacer educativo, es partir sabiendo que como maestras y maestros no tenemos el “CONTROL” de todo el proceso educativo y sus resultados, es decir que, como la pregunta es inédita, nosotros como maestras y maestros, al igual que las y los estudiantes, no conocemos las respuestas a priori y tampoco las encontraremos en referencias bibliográficas o en Internet como un contenido definido. Partir de la pregunta nos lleva a arrojarnos a la búsqueda de respuestas, es decir que en el proceso educativo que promovemos también nos corresponde aprender.

En un proceso de estas características también las relaciones establecidas con las y los estudiantes se reconfiguran, ya que como estamos partiendo de la realidad del contexto, es decir de los problemas/ necesidades/potencialidades de la comunidad, barrio, ciudad, hay que tomar en cuenta que las y los estudiantes tienen saberes y conocimientos profundos de la realidad donde viven y, por tanto, a nosotras como maestras y maestros nos tocará también abrirnos a escuchar y aprender de las y los estudiantes, de la misma manera que con madres, padres de familia y la comunidad en general.

Partir de preguntas de la realidad implica desarrollar procesos educativos “creativos”, es decir que es un proceso que involucra la producción de conocimiento y la producción de una nueva realidad, lo que implica superar una reproducción acrítica de los contenidos y perfilar su desarrollo pertinente y útil para la vida.

Actividad 7

A partir de las preguntas que problematizan los contenidos, realizadas en la actividad anterior, planteamos orientaciones metodológicas pertinentes.

Las orientaciones que se planteen tomarán en cuenta que este proceso de búsqueda de respuestas a las preguntas que estamos planteando tendrán que ser resueltas con la participación de las y los estudiantes y, si fuera necesario/viable, con la comunidad dentro de un proceso educativo; por lo tanto, se deberá procurar proponer actividades que permitan trabajar los cuatro momentos metodológicos: Práctica, Teoría, Valoración y Producción.

A continuación, elaboramos las orientaciones metodológicas que permitan plantear respuestas pertinentes y viables a las preguntas formuladas en la anterior actividad:



Área de Saberes y Conocimientos	Contenido de los Programas de Estudio	“Acontecimiento” o problema de la realidad	Problematización del contenido en función del problema de la realidad	Orientaciones Metodológicas que permiten lograr plantear respuestas pertinentes

Actividad 8 (Segunda Plenaria)

Después de trabajar los puntos 2, 3 y 4, se expondrán los resultados, conclusiones y dudas de las actividades a la plenaria.

Momento 2

Sesiones de construcción crítica y concreción educativa (138 horas)

En este momento de formación es importante trabajar en las Comunidades de Producción y Transformación Educativa - CPTes. A él corresponden las actividades de Autoformación, Formación Comunitaria y las de Concreción educativa.

I. Actividades de autoformación

En la autoformación cada maestra o maestro desarrolla procesos de reflexión sobre su formación, por lo que debe realizar acciones que vayan en favor de ese cometido. Para ello, se proponen las siguientes actividades:

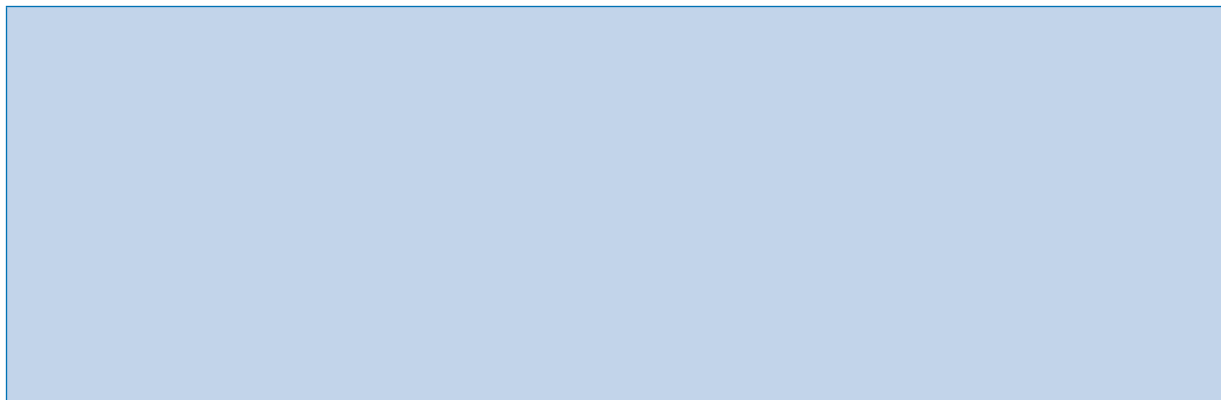
1. Preguntas problematizadoras por tema.
2. Lecturas de trabajo de nuestra Área de Saberes y Conocimientos.
3. Actividades de análisis y reflexión de la problematización de las lecturas de trabajo y otros. En las unidades educativas donde haya la posibilidad de hacer un trabajo entre varios docentes de la misma área, estas actividades deberán ser desarrolladas de forma colectiva.



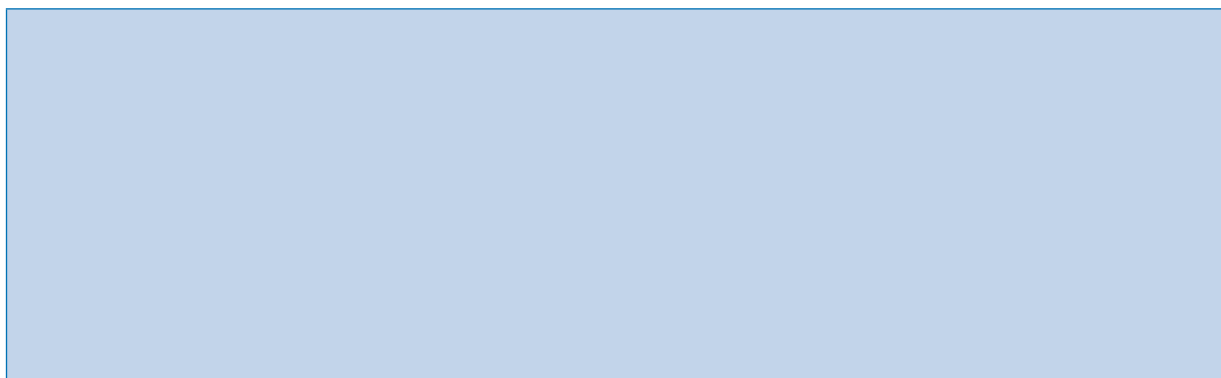
Tema 1: Elementos y práctica de la audiodispersión

Preguntas problematizadoras:

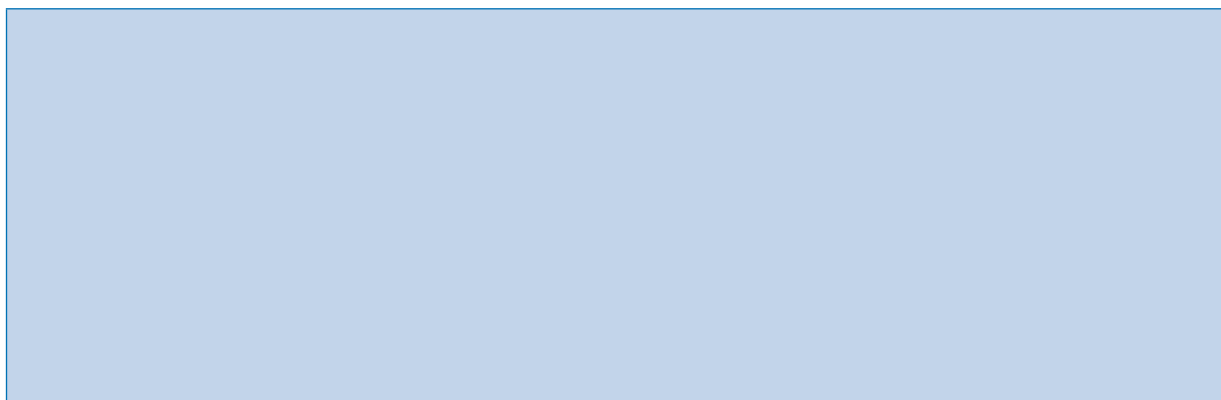
1. ¿Cómo caracterizamos las potencialidades formativas de las audiciones musicales que se cultivan en diversos momentos de la vida?



2. ¿Qué relación existe entre la audición musical y el desarrollo emocional de las personas?



3. ¿De qué manera influyen las prácticas de las audiciones musicales en el desarrollo de la entonación?



4. ¿Qué importancia le asignamos a la transcripción de la variedad de motivos melódicos, temas y composiciones de los diversos géneros musicales?



5. ¿Cómo aplicamos en la cotidianidad los elementos y la práctica de la audiopercepción?



Lecturas de trabajo para el Tema 1

Para este tema se presentan cinco Lecturas de Trabajo. Son lecturas selectas. Titulan: El Problema fundamental de la Filosofía - Filosofía y Teología - Fundamentos de las espiritualidades andinas - Las religiones de la China Antigua - Espiritualidad y Religión.

Lectura 1

Educación audioperceptiva: fundamentación teórica

Emma Garmendia (Buenos Aires, 1990)

1. Música y educación audioperceptiva

El vínculo esencial que existe entre la música y la naturaleza del hombre es la base de la educación audioperceptiva.

La música no es algo que se nos impone ajeno a nuestra existencia sino el medio a través del cual podemos encontrar “en nosotros las fuentes de nosotros mismos”: “la música está infinitamente próxima a nosotros, su sustancia en nuestra sustancia, ella vive en nosotros de nuestra propia vida...”.





El proceso de la comprensión de la obra musical constituye una de las maneras más particulares que tiene el hombre de reconocerse a sí mismo, de allí la enorme importancia que reviste la educación musical.

Al no existir un dualismo entre el ser del hombre y la expresión musical mal podría plantearse la educación musical en términos coercitivos imponiéndola desde afuera como si el educando fuese un receptor pasivo y la obra musical una estructura cristalizada. La pedagogía que incurre en este error no sólo tergiversa la esencia temporal de la música sino que detiene la espontaneidad de la vida emocional del hombre. Sin esta espontaneidad todos los otros quehaceres quedan reducidos a esquemas mecánicos lo que también contradice la temporalidad del hombre como ser histórico.

La educación audloperceptiva no pretende inventar contenidos nuevos sino que se propone únicamente restablecer el vínculo entre la música y el alumno posibilitando a éste el máximo de la expresión.

Comprender una obra musical significa descubrir su sentido inmanente mediante la captación de los elementos que la componen: notas, figuras, silencios, motivos, frases, intervalos, texturas y timbres. La comprensión no implica, sin embargo, una mera adición sino que requiere la aprehensión previa de la obra. A partir de ésta como unidad totalizadora, toman sentido sus elementos y se relacionan recíprocamente.

El descubrimiento de esta unidad significativa se cumple dentro de una experiencia sincronizada que involucra desde la intuición hasta las formas más sutiles del pensamiento.

La actividad creadora es la base del trabajo: en consecuencia, los alumnos son quienes conciben su propio material. Esta exigencia posibilita un criterio de búsqueda y compromiso mayor con la actividad musical en beneficio del propio alumno. Aprender a escuchar presupone aprender a hacer, por cuanto la toma de conciencia auditiva está referida a una vivencia musical. Se escucha bien lo que se hace bien y se hace bien lo que se escucha bien.

La educación auditiva a una edad temprana es un hecho natural y de paulatino crecimiento. En cambio, realizada con alumnos que padecen deformaciones como consecuencia de los malos métodos pedagógicos, implica serios problemas de reeducación. Hay que romper falsos mecanismos, liberar inhibiciones, despertar nuevas posibilidades expresivas, establecer nuevos contactos y experiencias que capaciten al alumno para la comprensión de cualquier género de música, sea cual fuere el medio instrumental utilizado.

Fenómeno tan complejo requiere profesores que conozcan a fondo los problemas pedagógicos, musicales y psicológicos, dados los múltiples factores que inciden en la percepción auditiva. Cada alumno tiene un mundo anímico experiencial diferente. De allí la necesidad de indagar la causa de ciertos problemas, musicales que muchas veces son de orden afectivo. Por ejemplo hay personas que escuchan un tono más bajo cuando se encuentran en un estado de angustia; un estado de tensión estrecha o cierra el campo de la recepción auditiva; en otros casos se logra una



buena percepción sólo momentáneamente, y así podríamos seguir enumerando casos similares que pasan inadvertidos o desorientan a un profesor sin sólida preparación.

Si el profesor se coloca frente al alumno en actitud de respetar su naturaleza, de orientar su espontaneidad, acorde a la misma en un clima no comparativo ni competitivo, propenderá a la elaboración de nuevas experiencias. Ello implicará un mayor enriquecimiento humano y artístico que permitirá al alumno elevarse del plano subjetivo al plano objetivo del arte.

2. La percepción musical

El núcleo de nuestra metodología está constituido por la percepción auditiva. Esta que consiste en la captación inmediata del sonido, es una de las formas naturales propias del hombre y también de los animales para comunicarse con el mundo.

Nuestro problema esencial consiste en determinar cómo o a través de qué mediación se pasa del estado natural de la percepción auditiva a las formas superiores de la expresión y creación musicales.

La percepción musical está constituida por un complejo de experiencias vitales que se manifiestan a través del canto, el movimiento, el ritmo, la audición, la improvisación, la invención, la imaginación, el canto a varias voces, la ejecución instrumental y la música de conjunto.

La experiencia musical en su totalidad está consustanciada con la vida afectiva emocional. El hombre vive los hechos musicales antes de adquirir conciencia de ellos. Es, precisamente, el reconocimiento de este dato primero de la experiencia musical lo que nos ha llevado a otorgarle prioridad y considerarlo como previo a los tratamientos más complejos que el aprendizaje. Veremos, por ejemplo, cómo la experiencia rítmica que el alumno ha desarrollado en la etapa intuitiva se continúa en el tratamiento de aspectos estructurales más complejos cuya lectura y escritura no deben frenar la espontaneidad rítmica sino, por el contrario, nutrirse de ellas.

a) Repertorio

Cuando el alumno empieza a cursar educación audioperceptiva generalmente ha escuchado muy poca música, excepto aquella que a diario se escucha por radio y televisión y que no resulta un aporte efectivo para la formación musical, debido al bajo nivel de sus programas. Por esta razón urge poner al alumno en contacto con un repertorio de calidad superior.

El repertorio que usamos abarca desde las canciones folklóricas y populares de diferentes países hasta obras de compositores de diversas épocas y peculiaridades, incluyendo los contemporáneos.

b) Canto

El canto es la actividad básica y fundamental para el desarrollo de la afinación y audición, como el movimiento lo es para el ritmo. Por este motivo la educación audioperceptiva comienza por el canto, que cumple una función esencial en el transcurso del dictado de la materia.



El descubrimiento de la propia voz permite un alto grado de sensibilización, al mismo tiempo que desarrolla la capacidad creadora de la imaginación.

La audición a través del canto se amplía y profundiza con el conocimiento del timbre y de las posibilidades expresivas que ofrecen las voces y los diferentes instrumentos orquestales.

El desarrollo sensorial correlativo a la percepción del sonido se complementa con la aprehensión del ritmo a través del movimiento.

c) Ritmo

El ritmo es la pulsación vital concretada, animando una materia plástica o sonora: “es la expresión de la vida en movimiento”.

No hay ritmo sin movimiento, ya sea expresado exteriormente o sentido interiormente. En consecuencia, siendo el movimiento la base sustancial del ritmo, constituye la materia de las combinaciones más diversas. El ritmo es el medio más natural de tomar conciencia del tiempo y del espacio.

Pero para que el movimiento responda a la propulsión vital, que es el ritmo, debe ser de orden cualitativo, o sea la manifestación de sentimientos, de un carácter, de una expresión.

El movimiento libre y expresivo -base de la vivencia del ritmo- permite el descubrimiento del propio cuerpo y de sus infinitas posibilidades de expresión.

Las múltiples facetas del ritmo en sus variadas combinaciones -el pulso, los acentos, el compás, las duraciones. Las cualidades de los ritmos binarios y ternarios, así como de los téticos y anacrúsicos- y su relación con la altura, el timbre, la dinámica, la forma y el carácter, son vivenciados como elementos activos de su estructura. La experiencia ha demostrado que uno de los factores que subrayan y refuerzan la vivencia rítmica es el pulso.

El pulso es la recurrencia regular; como el reloj, marca unidades en el continuum temporal. Aunque no esté sostenido por estímulos objetivos (sonido por ejemplo) el pulso existe subjetivamente. Una vez establecido el sentido de la regularidad, el pulso tiende a ser continuo en la mente y el cuerpo del oyente. Desde el punto de vista musical, aún, cuando el sonido haya cesado es necesario restablecer la regularidad -objetiva- correlativa a la pulsación subjetiva. Dado que los pulsos de una serie son igualmente regulares, la mente tiende a organizarlos en unidades regulares finitas o en grupos estructurales.

Las relaciones de duraciones iguales y diferentes (en función del pulso) con diversas intensidades, movimientos y acentuaciones, estructuradas en grupos regulares, en compases binarios y ternarios, y la coordinación de movimientos corporales en función de las relaciones mencionadas, son algunos de los tantos puntos vinculados a este tema. Estos aspectos conectados con la audición, lectura, improvisación y trabajos en conjunto llevan al desarrollo del pulso interior y, en consecuencia, de la imaginación motriz, con la consiguiente ventaja para una mayor libertad rítmica y una mejor vivencia de algunos aspectos rítmicos de la música contemporánea. Si el



pulso es regular e intensamente sentido, el contratiempo y la síncopa se producen naturalmente. De igual manera, la asimilación de los valores irregulares propenderá al afianzamiento de los valores binarios y ternarios.

d) Audición

Mientras que el mundo de la visión implica una representación aprehendida en el aspecto, la sonoridad nos abre el acceso al mundo interior. El sonido, en su pureza, no evoca ningún objeto sino que es el acto de la temporalidad de la conciencia. El “acontecimiento sonoro” tiene lugar en el espacio pero no como sede de objetos distintos y simultáneos sino como un proceso de evocación y cambio. “La sonoridad es el símbolo de la vida temporal en su esencia” y la música su más acabada expresión.

A diferencia del campo visual, que se presenta en una serie de golpes instantáneos, la audición efectúa espontáneamente una relación interior. El “cambio” sonoro que nos afecta directamente es, como tiempo vivido, profundamente real. Esto explica que la audición sea un fenómeno extremadamente complejo, por una parte vinculada a la recepción del sonido y, por otra, a un proceso de “ideación permanente”.

No solamente “se imaginan” sonidos, sino que “se escuchan” los sonidos imaginados (audición interior). La imaginación cumple una doble función: “crea” y, al mismo tiempo, “escucha”. En la audición la imaginación se relaciona estrechamente al ritmo sonoro.

Marcado el carácter temporal-real de la audición, es imposible admitir una forma de conocimiento musical que no la tenga por fundamento. A su vez, la audición se cultiva y desarrolla mediante la realización musical (canto o ejecución instrumental).

A medida que se experimenta haciendo, se agudiza la audición; a medida que se toma conciencia de lo que se hace, se desarrolla el reconocimiento de lo que se escucha. Sobre la base estos conceptos establecemos una meta diferencia entre la enseñanza basada en la audición y el empleo de procedimientos teóricos de carácter conceptual acordes con el conocimiento científico y ajenos, e incluso perturbadores, al hecho musical.

Conviene señalar que si la audición es un proceso en el que los elementos de la obra musical se interrelacionan entre sí, la audición relativa será la que constituya la verdadera sensibilidad musical, puesto que implica conciencia de las relaciones sonoras, (melódicas, rítmicas, armónicas) y del papel que ellas cumplen en la obra como unidad formal del contenido expresivo.

A medida que se conocen las tonalidades y los diferentes registros de las voces e instrumentos y se desarrolla la memoria musical y del sonido, se va adquiriendo paulatinamente el oído absoluto. Un oído absoluto, sin el correlativo desarrollo del oído relativo, carece de contenido musical. Nada significa captar o reproducir exactamente el nombre y la altura de los sonidos, si no se establece entre ellos las relaciones estructurales contenidas en la obra musical.





e) Memoria

Memorizar no significa retener notas, intervalos o elementos aislados sino conjugar todos estos aspectos en un mismo acto perceptivo, donde forma y contenido constituyen un hecho único: dinámica, carácter y expresión son partes integrantes del “hecho musical” a memorizar. El desarrollo de la memoria se realiza en una serie de etapas que partiendo de la memorización de canciones se llega, a través de un proceso cada vez más complejo, a la memorización y lectura instrumental.

En la memorización de canciones la retención juega un papel muy importante porque, en esta etapa, el alumno desconoce los elementos musicales más rudimentarios. La memoria, consustancial a la audición interior, se presenta asociada a la improvisación, a la escritura y a la lectura musical.

El paso previo a la escritura es la memorización y toma de conciencia de los elementos que constituyen el trozo en cuestión. Leer música y estudiarla significa convertirla en objeto de análisis: forma, dinámica, ritmo, melodía y armonía constituyen elementos valiosos para el desarrollo de la memoria.

f) Improvisación e invención

La improvisación es un acto de espontaneidad que arraiga de manera inconsciente en las fuentes intuitivas de la música para completarse en sus formas más elaboradas, con las facultades racionales indispensables para la composición. A medida que el aspecto formal se va ensanchando, la improvisación adquiere formas cada vez más complejas.

El punto de partida es la improvisación de pequeñas formas binarias y ternarias (melódicas y rítmicas) que se realizan en la primera etapa, eminentemente intuitiva. El descubrimiento del fraseo, del sentido tonal, del ritmo, de la dinámica, del carácter, incitan a realizar las primeras experiencias creativas, para continuar luego con el estudio de la escala, mediante la cual se toma conciencia del ordenamiento de los grados conjuntos ascendentes y descendentes propios de todo material; la escala nos ubica dentro de la tonalidad.

La imaginación incide a través de improvisaciones de secuencias y frases que se mueven en grados conjuntos dentro del ámbito de la escala. Cuando los elementos y de la experiencia juegan libremente se consigue una mayor espontaneidad. Se incursiona por todas las tonalidades en forma auditiva y en su momento, con el nombre de las notas, se desarrolla la memoria del sonido. El acorde de tónica, juntamente con los acordes de subdominante y dominante, constituyen el ámbito tonal en sus funciones principales. Esta experiencia incorpora los elementos rítmicos en improvisaciones melódicas o netamente rítmicas.

A la improvisación se añade la invención. La diferencia que existe entre ambas es que la primera se realiza en forma espontánea e inmediata, mientras que en la segunda se seleccionan las ideas y los elementos que la concretan, mediante un intenso trabajo de elaboración que se materializa en la escritura musical.



La invención se realiza de diversas maneras: la idea puede surgir antes o ser simultánea a la escritura; idea y escritura también pueden complementarse a punto tal que cuando el alumno escribe la imagen concebida, puede hacer en el transcurso correcciones para su mejoramiento. Igualmente es posible que clasifique las ideas a medida que las escriba, haciendo a su vez surgir otras nuevas que, como toda elaboración, lo inducirán a probar, corregir y modificar sus experiencias.

El conocimiento de los acordes, la relación entre ellos, el acompañamiento armónico instrumental, las líneas melódicas surgidas en base al encadenamiento cadencial de acordes previamente dados, la improvisación o invención de bajos, de varias líneas cantadas al mismo tiempo, constituyen posibilidades que permiten recrear y enriquecer la experiencia musical creativa.

La finalidad de estas formas de improvisación e invención es incorporar a la melodía la armonía implícita, sentir los intervalos en relación con el contexto armónico del que forman parte, desarrollar el oído armónico y completar la experiencia musical con los aspectos básicos, melódicos, armónicos y rítmicos. En esta búsqueda constante se procura el despliegue de los medios expresivos y son éste el descubrimiento, la selección y el surgimiento de un criterio propio.

La improvisación e invención se complementan con la lectura musical. Esta y especialmente la lectura a primera vista, son de fundamental importancia por cuanto permiten englobar en una percepción la unidad de la vivencia musical. Posibilitan a su vez la aplicación de lo aprendido y su grado de elaboración, al mismo que tiempo que desarrollan la audición interior. Antes de cantar o ejecutar el trozo musical es necesario escuchar interiormente cómo suena, conforme se cumplan las indicaciones musicales establecidas.

3. Las formas más complejas del proceso audioperceptivo

a) Aspecto pedagógico

Una vez que se hayan trabajado los aspectos melódicos, rítmicos, de audición, imaginación, memoria, improvisación, lectura y escrituras, el alumno estará suficientemente capacitado ya que tendrá flexibilidad y manejará un cierto caudal de elementos musicales para elaborar nuevas y más complejas experiencias.

Las tonalidades menores, los acordes con funciones de tónica, subdominante y dominante y las cadencias, se aplican inmediatamente en la audición, lectura, escritura, improvisación e invención a una o más voces y a la audición de obras.

Se trabaja instrumentalmente en conjunto a varias voces se ejercitan en el estudio de obras como los corales de Bach. Cantar y tocar otra, en sus diversas alternativas, memorizarlas, escucharlas, incorporar una tercera y cuarta voz, etc., posibilita la audición a dos, tres y cuatro voces y al desarrollo del oído armónico y contrapuntístico. La audición y escritura del bajo y de la voz superior de obras de cámara, configuran otras de las posibilidades.

El transporte debe estar en su etapa de práctica más intensa. El transporte auditivo siguiendo la



relación interválica en diferentes tonalidades, cantando con el nombre de las notas y/o ejecutando instrumentalmente, se complementa con el conocimiento de las claves que permite la lectura de los instrumentos transpositores y su inmediata aplicación en obras orquestales y corales.

El aspecto formal se va enganchando en formas más complejas mediante la realización o determinación auditiva de la escritura global de las obras la escritura de las mismas. En este aspecto la memoria, en todas sus formas, desempeña un importante papel. La memoria, que es intuitiva en una primera etapa, se desarrolla racional y analíticamente cuando el grado de la experiencia lo permite. El estudio de las modulaciones afianza la memoria tonal.

La realización de formas, la audición de obras, las modulaciones a diferentes tonalidades y los acompañamientos armónicos modulantes son posibilidades que constantemente se llevan a la práctica. El campo sonoro se extiende en dos direcciones: por un lado el aspecto moduladorio y por el otro la estructura interválica, sin determinación tonal en diferentes registros y timbres, lo que propende a una mayor captación de obras atonales.

La ejecución de obras con cambios de compás y movimiento, constituye otro de los medios para el desarrollo de la lectura y de la independencia rítmica - melódica. Estas obras pueden ser ejecutadas al piano por dos alumnos o en grupos de diferentes instrumentos o bien se cantan o se ejecuta su ritmo en instrumentos de percusión.

1. Una respuesta científica
2. Una respuesta no-científica

b) Instrumentos

Desde la iniciación del aprendizaje los alumnos están en permanente contacto con los instrumentos, que han de estudiar en profundidad. La descripción de los instrumentos, la tesitura, los diferentes tipos de sonido, los efectos tímbricos, son demostrados en forma práctica por el profesor del instrumento respectivo que trabaja en estrecha relación con la cátedra de educación audioperceptiva. Se indaga también sobre la fundamentación acústica en relación con el timbre del instrumento y la manera de producir el sonido. Se renueva así el conocimiento de los armónicos y de la afinación temperada, temas tratados en conexiones con los intervalos.

c) Lectura y escritura de partituras

La lectura de partituras se hace generalmente después de la audición, para evitar condicionamientos teóricos y meramente intelectuales. Llegado a este punto del estudio el alumno está capacitado para determinar por audición, cualquiera sea la forma de una obra, el movimiento, la tonalidad, los temas, la relación tonal de los temas, el uso del material temático, el método de modulaciones, la textura, el fraseo, las articulaciones, los cambios de movimientos y ritmos, y las preeminencia de los elementos rítmicos. Está en condiciones, además, de escribir los temas en las tesituras y claves correspondientes, respetando la escritura de los instrumentos transpositores, y de leer la partitura con los instrumentos en sus claves respectivas.



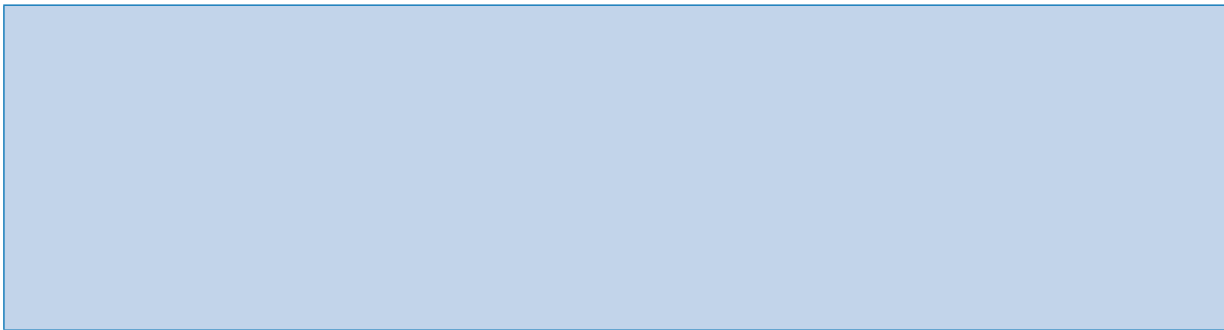
La educación Audioperceptiva presenta un campo de vatísimas dimensiones, que exige que nos adentremos en él en una compenetración cada vez más profunda de lo musical y humano.

Actividad

1. Escribimos las formas de percepción musical practicada en nuestro contexto.

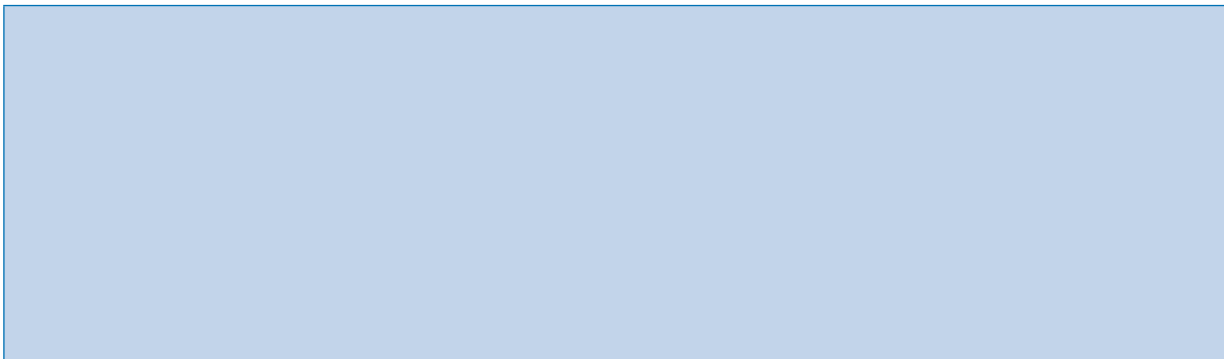


2. Describimos cómo tendremos que desarrollar los elementos de la audiopercepción en actividades de la educación musical con las y los estudiantes.



Actividad

Describimos algunas experiencias vitales de la percepción musical desarrolladas y/o practicadas en el aula, considerando el contexto de la educación musical.



Un lenguaje propio

(Pep Alsina, Barcelona, 1997)



Una sociedad actúa como un organismo: resuelve sus necesidades y potencia sus capacidades. Sus principales objetivos para afrontar el futuro (preservar la cultura, transmitirla y capacitar a los individuos que la integran) se consiguen básicamente a través de la educación, ya que esta constituye el principal conjunto de actividades que posibilitan que un grupo asegure que sus miembros adquieran la experiencia social e históricamente acumulada y culturalmente organizada.

Si la educación se consigue mediante un sistema de acciones encaminadas a integrar al individuo en la sociedad, debe ser coherente con la cosmovisión social. Así en todas las culturas y según esa peculiar interpretación del mundo, existirán algunas áreas del conocimiento más necesarias o imprescindibles, sin el dominio de las cuales será imposible integrarse socialmente. Son aquellas áreas que en silencioso o proclamado consenso se dibujan como materias instrumentales o cúmulos de conocimientos que, aunque existen en todos los pueblos, pueden ser diferentes en cada sociedad.

Tanto en la cultura occidental en general como más específicamente en su política educativa, lo instrumental se encuentra principalmente en las áreas de lengua y matemáticas, dado que se supone que permiten el acceso a todas las restantes de conocimiento. Desde nuestra cultura, el analfabetismo funcional, es decir el analfabetismo respecto a aquello que es instrumental, se suele circunscribir a la letra y al número. Sin embargo, este concepto puede ampliarse a la lectura e interpretación de señas, signos o símbolos usados en cualquier lenguaje. En este caso englobamos un horizonte más amplio, como leer un gesto, escribir una mirada o realizar una operación lógica que permita solucionar un problema (no necesariamente matemático).

De hecho todos los lenguajes son instrumentales, porque son una vía para adquirir conocimiento. Incluso en Occidente está alfabetizada aquella persona que es capaz de comunicarse de acuerdo con las características de su entorno más próximo y según sus propias capacidades; las personas que no pueden usar el lenguaje convencional no dominan la aritmética convencional no son analfabetas funcionales siempre y cuando consigan entender su entorno y comunicarse. Podríamos imaginar qué tipo de “seres sociales” resultarían de una formación basada, única o principalmente, en los condicionantes instrumentales que impone la sociedad.

Desde la perspectiva educativa, observamos y tenemos presentes las necesidades sociales, aunque nuestro objetivo es una formación integral del alumnado, no su adiestramiento. De modo que debemos intervenir de forma que cualquier lenguaje sea considerado como instrumental, puesto que quizás lo sea para un alumno o una alumna determinados. Para nuestro alumnado, que tiene todo un potencial que desarrollar, la palabra y el número son un aspecto más de su integridad. Quedan todavía muchos aspectos realmente instrumentales: el gesto y el lenguaje corporal, el mensaje de la mirada, la conducta, el desarrollo de la sensibilidad, la valoración de la amistad y la cooperación, la creatividad.... Y un largo etcétera. Sin estos aprendizajes, difícilmente podrán desenvolverse de forma adecuada en nuestra sociedad. Y es que la instrumentalidad de ciertos conocimientos es muy relativa. Algunos psicolingüistas, por ejemplo, afirman que el dominio instrumental del lenguaje, oral o escrito, es la vía de acceso a todos los demás cono-



cimientos; suponiendo que esto fuera cierto, hay que tener presente que desde el nacimiento, el uso instrumental de otros lenguajes, es la vía previa de acceso al conocimiento del mismo lenguaje que consideramos instrumental. Nos referimos a aspectos sonoros, rítmicos, motrices, gestuales, sensoriales, de relación, creativos: percibimos, expresamos y comunicamos más por todo aquello que no es estrictamente verbal (gesto, expresión facial, entonación, postura, etc.) que por el verbo mismo.

Quizás se observe que no deja de ser paradójico que estemos cuestionando a través de la lengua escrita la simplificación del concepto instrumental que consiste en limitarlo a las áreas de lengua y matemáticas. Ambas son imprescindibles y evidentemente es probable que tanto quien escribe como quien lee estas líneas sienten un gran aprecio por la lengua y por la matemática, pero sabemos que para poder escribir y leer cualquier obra han hecho falta otros conocimientos instrumentales previos.

Hay dos conceptos que no debemos confundir: un instrumento y el instrumento; el error aparece cuando, al afirmar que algo “es instrumental”, se niega la instrumentalidad de todo lo demás. Una educación integral no puede mantener esa frontera cerrada sino que debe abrirla a todos los lenguajes.

Muchos de esos otros lenguajes instrumentales pertenecen a lo que llamamos educación artística. Aunque a menudo se ha afirmado que en el arte imperan las sensaciones, en la educación artística se ubican en mayor grado otras categorías como la percepción, la expresión y la comunicación.

Ningún área de conocimientos puede enseñarse o aprenderse sin el uso de imágenes, sonidos o gestos. El arte, que trabaja a partir de estos elementos, puede hacer avanzar otras áreas del conocimiento, del mismo modo que éstas pueden hacer avanzar el arte. Pero ello no significa que unos lenguajes deban estar al servicio de los demás, ni que se deban utilizar otros lenguajes para ser enseñados, sino que cada lenguaje debe tener la mirada centrada en sí mismo y debe utilizar, principalmente, su propio código para ser enseñado y aprendido.

Es necesario comunicar mediante el lenguaje musical

Desde el área de música debemos insistir en el intento de relativizar aún más la hegemonía del verbo y del número. Una parte demasiado importante de la enseñanza y del aprendizaje se vincula a través del lenguaje verbal. Estamos de acuerdo con Rudolph Arnheim (1989) en afirmar que el uso abusivo de la verbalización como procedimiento puede perjudicar la percepción intuitiva que requiere el área de educación artística:

La producción activa de arte y la apreciación de las obras de arte es en gran medida cuestión de intuición, y el cultivo de la intuición es la principal aportación que hace el arte a la formación de la mente humana. Es una habilidad que hay que proteger celosamente.

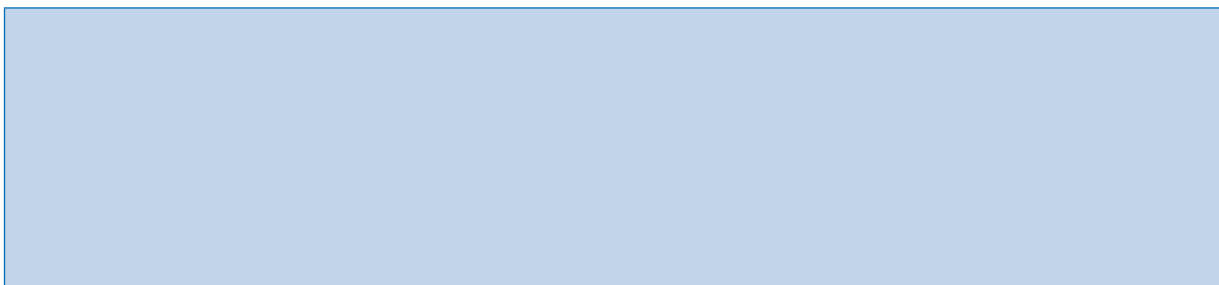
Podemos encontrar ejemplos de ello en la habitual utilización de unos mismos fonemas para asegurar la precisión rítmica, o de los nombres de las notas para asegurar su afinación, la presión: cuantas veces el ritmo o las notas son nombrados correctamente desde el lenguaje verbal. Pero



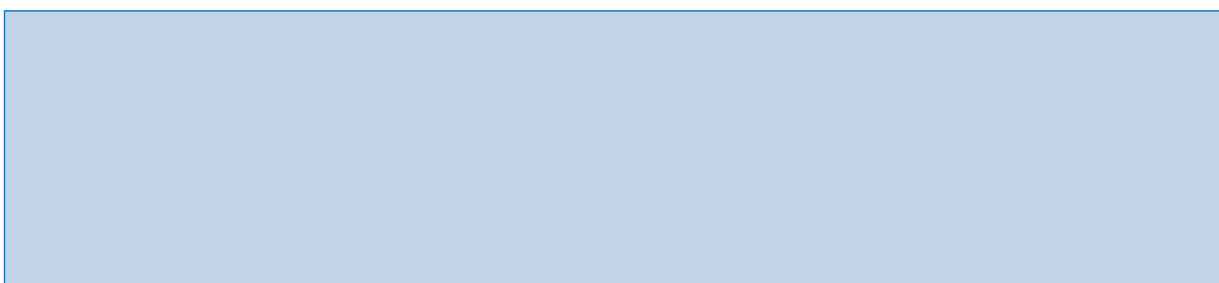
no son precisos desde el lenguaje musical! La verbalización para explicar el arte debe ser utilizada con precaución tal como de muestra la siguiente fábula, La maldición del sapo, del escritor australiano Gustav Meyrink (en Arnheim), 1989).

Actividad

1. Proponemos actividades para conocer las formas de utilización de los lenguajes musicales vigentes en nuestro contexto.



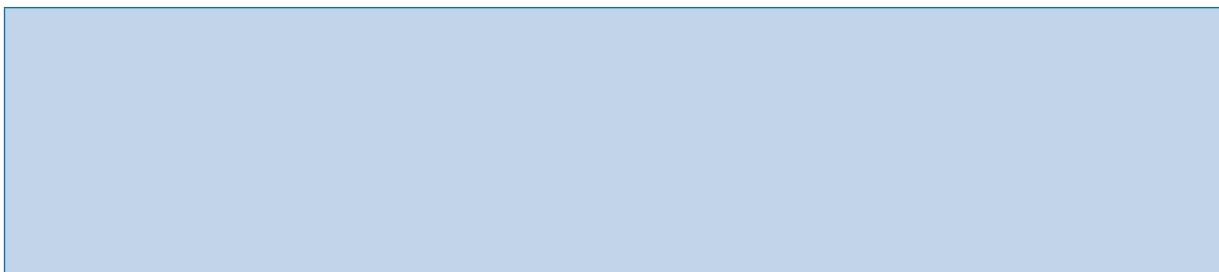
2. Describimos la aplicación de los elementos musicales y expresiones artísticas que contribuyen al desarrollo del lenguaje musical, considerando que todos los lenguajes son instrumentales.



Tema 2: Lectura y escritura musical a partir de ritmos y melodías de las composiciones musicales tradicionales

Preguntas problematizadoras:

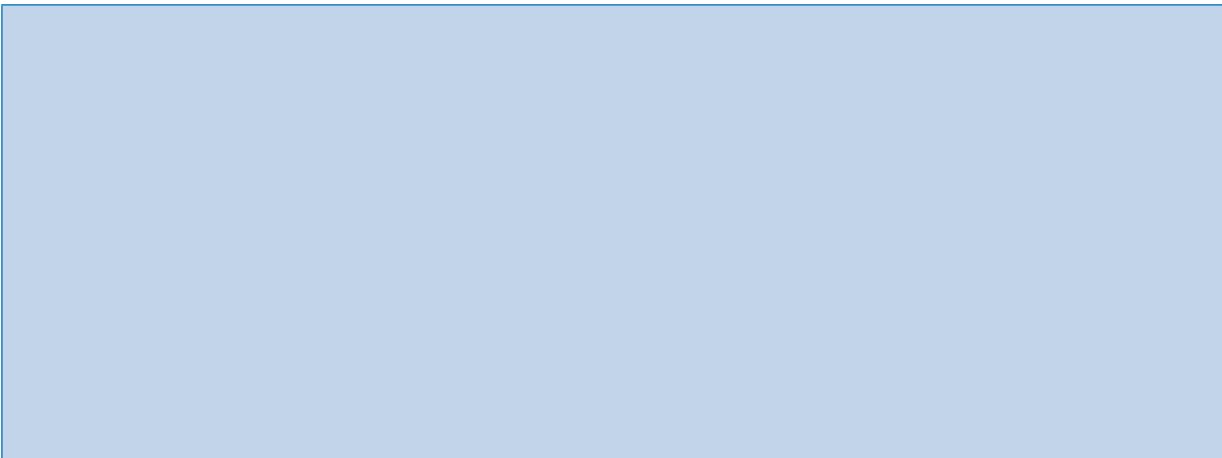
1. ¿Cómo influye la revalorización de las melodías de nuestro contexto como elemento que facilita la práctica de la lectura musical?



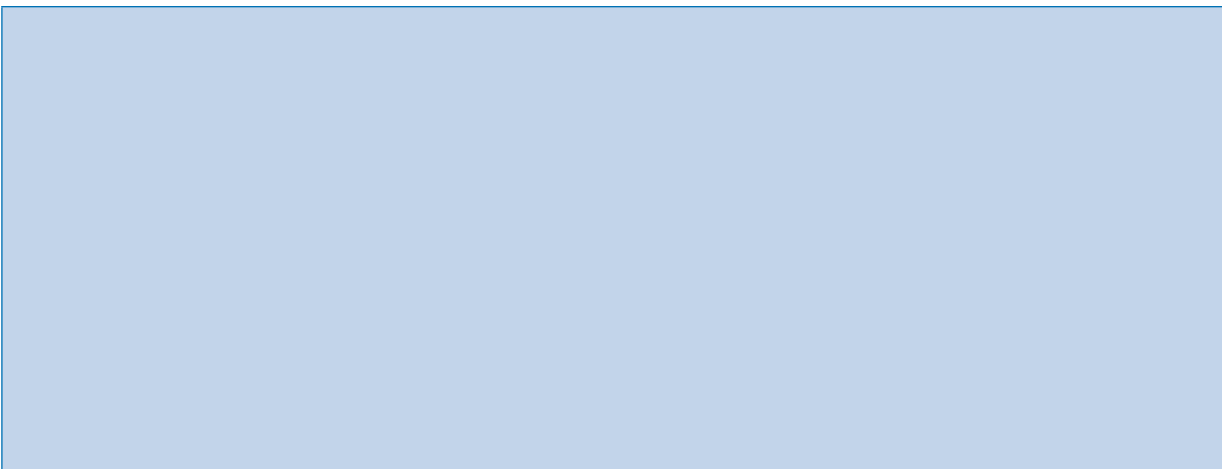
2. ¿Cuál la importancia de revalorizar los motivos, esquemas y estructuras rítmicas de los diversos géneros musicales de nuestro entorno?



3. ¿Cuál la finalidad de realizar el análisis de las formas musicales, de la variedad de los géneros y estilos musicales que se practican en nuestro entorno?



4. ¿Por qué maestras y maestros debemos desarrollar capacidades en cuanto a lectura, escritura e interpretación musical?



El método kodály y la formación del profesorado de música

Tomado de www.arvo.net.

Autor: Mariano Artigas



1. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

El profesorado, una vez concluida su carrera, no puede contentarse con la formación inicial recibida. En un mundo en constante evolución, le es preciso, revisar, a veces muy a fondo, las finalidades y el espíritu de su enseñanza, así como algunos de sus conocimientos fundamentales, y descubrir y aprender a utilizar los nuevos métodos pedagógicos. Del intento de adaptar el sistema educativo al devenir cultural y socioeconómico surge la necesidad de la formación permanente del profesorado. La experiencia del profesorado en el aula da lugar a una serie de problemas que generan, por un lado, la búsqueda de soluciones técnicas creativas para incorporarlas a la práctica cotidiana; y por otro, un análisis de la propia práctica, a la que aportan luz los conocimientos científicos y pedagógicos que permiten estructurar las actividades, y facilitar la toma de decisiones en el aula. Así el modelo de formación permanente debe partir de una reflexión del profesorado sobre su práctica docente que le permita repensar su teoría de la enseñanza, sus esquemas básicos de funcionamiento y sus propias actitudes. Por tanto, la práctica docente debe convertirse en un proceso de reflexión sobre las actuaciones y la posterior planificación de las mismas. De esta manera llegamos a la conclusión de que los profesores son determinantes para la calidad del sistema educativo. Su papel es central y todo lo que facilite su participación, motivación y preparación favorecerá, sin lugar a dudas, el mejor funcionamiento de la enseñanza y la calidad del sistema educativo.

La labor del docente no es sencilla. Debe actualizar sus conocimientos científicos, reflexionar sobre los cambios culturales que se producen, analizar el contexto y las características del centro en el que va a desarrollar su trabajo, valorar las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos y adaptar a ellos sus objetivos educativos. Estas dificultades propias del trabajo habitual de los docentes, aumentan cuando supone en marcha un proceso de reforma tan ambicioso como el que define la LOGSE. Es preciso, entonces, aprender nuevos conceptos y técnicas, desarrollar nuevas habilidades didácticas y realizar un mayor esfuerzo para dar respuesta a las demandas que la sociedad está planteando.

La educación musical forma parte en la Educación Primaria del área de artística que está integrada por la Música, plástica y dramatización, aunque en la práctica se imparte como disciplina separada debido a la presencia del especialista y a su continuidad en el área de música de Secundaria. En la Educación Primaria, con la Música se aspira a educar al alumnado para que sea capaz de observar, analizar y apreciar las diferentes realidades sonoras, en particular la musical, producida por los instrumentos y por la voz humana. Se trata de preparar al alumno como intérprete y receptor de la música, como realizador expresivo y creativo y como conocedor de los rudimentos y la técnica musical, ayudándole a la vez a que tome conciencia del papel de la música en la sociedad actual y sepa apreciar críticamente sus distintas manifestaciones.

Uno de los principales objetivos de esta materia es introducir al niño en el mundo de la música como una experiencia gozosa, para participar activamente en audiciones e interpretaciones mu-



sicales y para que realice producciones propias. Hay que tener en cuenta que el profesorado se encuentra, en general, poco informado sobre las nuevas corrientes artísticas y por ello demuestra gustos muy ligados a la tradición, esto unido a la diferente formación inicial del profesorado, nos lleva a la conclusión de que sus necesidades de formación estarían en consonancia con su nivel de aproximación al área y habría que insistir en las estrategias metodológicas necesarias para desarrollar los procesos perceptivos y expresivos en el alumnado. Por todo lo anteriormente citado, el profesorado de Educación Musical ha sentido la necesidad de aprender y utilizar metodologías alternativas para la enseñanza de la música y ha comenzado una larga y difícil búsqueda entre los diferentes pedagogos de nuestro siglo que han desarrollado diversas metodologías, basándose en criterios científicos. Esta búsqueda ocasiona diversos problemas entre los que destacamos:

- * Elección de la metodología a utilizar.
- * Selección ante la gran oferta de cursos de formación de aquellos que tengan un nivel de calidad lo suficientemente alto como para garantizar un conocimiento concreto y científico del método pedagógico que se pretende conocer para su posterior aplicación.
- * Posibilidad de aplicar metodologías que tienen su origen y desarrollo en un determinado contexto geográfico, social, cultural, histórico y político totalmente diferente al de nuestra realidad. Pensamos que para intentar solucionar los problemas o dificultades expuestas es necesario un conocimiento bastante exhaustivo de cada una de las metodologías, tarea ardua y difícil, si pensamos en el amplio abanico de posibilidades con las que nos encontramos. Ante la obvia imposibilidad de realizar en esta comunicación un estudio de cada una de ellas nos hemos decantado por realizar una interpretación del pensamiento Z. Kodály y su aplicación a la situación actual de la Educación Musical en la Educación Primaria española.

2. MÉTODO KODALY

Entre los métodos pedagógicos de la Educación Musical, podemos afirmar que el método Kodály es uno de los más completos, ya que abarca la educación vocal e instrumental desde sus orígenes hasta sus niveles más altos en el campo profesional. Por otra parte tiene una sólida estructura y una acertada secuenciación pedagógica basada en criterios científicos que tienen en cuenta el desarrollo psico-evolutivo del alumnado.

Zoltan Kodály (Kecskemet 1882 - Budapest 1967) músico y compositor húngaro de gran nivel, demostró tal interés por la pedagogía musical que decidió dejar a un lado su faceta de compositor y director de orquesta para dedicar gran parte de su vida a la recopilación de un amplísimo repertorio de música popular y folklórica (se habla de ciento cincuenta mil canciones), para utilizar en su metodología. El mismo nos dice: (1) “ Me parece que no me arrepentiré nunca del tiempo que no dediqué a escribir composiciones de gran formato. Creo que haciendo así he realizado un trabajo útil para el colectivo, tan útil como si hubiera escrito otras composiciones sinfónicas”. Durante este período de recopilación contó con la colaboración de Béla Bártok. (2) “ la música tradicional está viva, de alto nivel y es una fuente interminable de arte. Béla Bártok la considera con el mismo valor estético que las fugas de Bach o las sonatas de Beethoven...” (Z. Kodály). Una de las intuiciones más geniales de Z. Kodály fue el comprender como el patrimonio de la música popular tiene un importante papel en el aprendizaje de la música en los niños/as,





que no teniendo todavía el oído contaminado de “basura musical”, aprenden música con temas y fragmentos sonoros, escuchados desde el momento de su nacimiento, que son cantados o tocados por sus padres o por las personas de su entorno.

La Hungría de las primeras décadas de nuestro siglo, no conocía otra música que la popular o la culta debido a que las relaciones con otros pueblos y culturas, sobre todo de Europa occidental, eran prácticamente inexistentes. A esto se debe el éxito de su metodología que se desarrolló utilizando miles de temas populares totalmente genuinos, sin influencia alguna. La característica fundamental de la actividad pedagógica de Z. Kodály está basada en su afirmación: “¡Que la música pertenezca a todo el mundo!”. Llegados a este punto nos planteamos cuáles fueron sus criterios pedagógicos para fundamentar su teoría. Sabemos que el niño/a habla antes de escribir y desde la experiencia adquirida obtiene las reglas y nociones del lenguaje. Z. Kodály (2) dice: “El objetivo o meta de la música no es llegar a ser juzgada sino convertirse en nuestra sustancia, hay mucho analfabetismo musical incluso entre los niveles cultos de nuestra sociedad. Es inútil tratar de obviar esta situación divulgando la música sinfónica de buena calidad.

Aquellos que no están acostumbrados a escucharla comprenderán poco y no podrán acercarse a ella a través de la lectura formal en partitura”. Esta afirmación, que es de principios de nuestro siglo, parece que no ha llegado a la mayoría de nuestros profesores, que todavía no se han decidido a utilizar criterios metodológicos y pedagógicos para la enseñanza de la música. No olvidemos que no podemos basar nuestro bagaje cultural en las nociones musicales aprendidas en nuestra formación inicial, que suele ser escasa y en la “experiencia” acumulada a lo largo de los años de docencia. Sabemos que la experiencia sirve para detectar errores, no para corregirlos. Sería como sí intentásemos enseñar la pronunciación de vocales y consonantes a diferentes velocidades, durante años, sin aprender nunca ni una sola palabra; o aprender la pronunciación de un idioma extranjero sin comprender el significado y pretender que esta persona pueda obtener una cultura literaria o de otro género.

Con la misma lógica no podemos pretender adquirir y comprender el significado de la música estudiando solfeo tradicional o tocando mecánicamente un instrumento. ¿A qué se refiere Z. Kodály cuando dice “saber leer la música”? Sin duda ninguna no se refiere a la lectura tradicional de sonidos, uno tras otro, sin comprender su significado ni el nexo de unión entre los mismos. Por tanto la música no debe ser un sonido sino un conjunto de relaciones sonoras que deben resultar como un pensamiento sonoro que, como cada pensamiento, encuentra su primera expresión en la voz, es decir, en el canto. La voz es el primer y más versátil instrumento musical que demasiadas veces relegamos a un segundo plano, para dejar espacio a pequeños instrumentos musicales de diferente tipología esto puede ser debido a que la mayoría del profesorado de educación musical no conoce la fisiología vocal y ante problemas de desafinación prefiere dedicarse a otra actividad que le resulte más conocida.

¿Cómo solucionamos el problema de los desafinados? En primer lugar debemos aclarar que la definición más común clasifica al desafinado como aquella persona que no es capaz de reproducir con la voz un fragmento escuchado con anterioridad. Sin embargo hay que distinguir entre el desentonado y el desafinado. El primero sabe reproducir el movimiento de los intervalos más o menos correctamente en una tonalidad diferente a la escuchada, mientras que el desafinado



produce sonidos totalmente diferentes a los escuchados, sin respetar la secuencia interválica. La mayoría de las personas que clasificamos normalmente como desafinados, en realidad pertenecen a la categoría de desentonados, ya que son personas que no han tenido la posibilidad de desarrollar su oído musical ya sea por un analfabetismo musical familiar, por la imposibilidad de relacionarse con el mundo de la música en su sentido más pedagógico, o por un “adiestramiento” musical erróneo.

3. CRITERIOS PEDAGÓGICOS DE LA METODOLOGÍA DE Z. KODÁLY PARA UNA CORRECTA EDUCACIÓN MUSICAL

En este apartado intentaremos comentar los criterios pedagógicos de Z. Kodály teniendo en cuenta la realidad en la que nos encontramos inmersos.

* “Mejorar los cursos de enseñanza musical que se imparten en las Escuelas de Magisterio”. Este es uno de los criterios que más nos interesan. En la asignatura de Lenguaje Musical muchas veces se comete el error de reproducir los esquemas didácticos Utilizados en los Conservatorios, pretendiendo enseñar a alumnos que en la mayoría de los casos no tienen ninguna formación musical, y disponiendo de unos pocos créditos a impartir durante dos cursos académicos. El resultado es que al final se envían a las escuelas de Educación Primaria maestros de música que prácticamente son analfabetos, musicalmente hablando. Nuestra tarea es la de enseñar música a los futuros maestros de educación musical, utilizando una metodología adecuada que permita que ellos puedan transmitir directamente la formación musical recibida en esta disciplina a sus alumnos sin pasar por nocionismos teóricos o el árido solfeo tradicional. Con el método Kodály no es imprescindible tener un conocimiento musical completo antes de empezar a aplicarlo a la docencia, ya que nos permite enseñar cada apartado en el que nosotros hayamos alcanzado un nivel de conocimiento y ejercitación adecuado sin romper la coherencia del método.

* “ Es necesario evitar que los niños se acostumbren de pequeños a la música de baja calidad ya que después sería demasiado tarde” En la época actual, esta es quizás una de las tareas más difíciles debido a la contaminación que el niño recibe desde su nacimiento a través de los medios de comunicación, discos... ¿Cómo podemos competir con los “mass-media”? Uno de los criterios más experimentados consiste en no despreciar claramente ante los niños todo lo que no sea música culta o popular, ya que esto sólo consigue que nuestros alumnos pierdan la confianza en nosotros pensando que no entendemos su realidad y al mismo tiempo a sus ojos pierde fiabilidad la cultura musical que pretendemos que adquieran. Ellos viven “su música” como algo bonito, moderno, y socialmente integrante, mientras que normalmente consideran aburrida, pesada y “pasada de moda” la que podemos proponerles nosotros. Fragmentos de música Rock, New Age, Heavy metal, Rap..., bandas sonoras de películas y dibujos animados conocidos por ellos, se convertirán en excelentes aliados para comenzar una educación musical que lentamente iremos dirigiendo hacia otro tipo de música más difícil de comprender. Esto implica necesariamente una actualización constante del profesorado y un conocimiento de las tendencias musicales del momento, para que el docente se acostumbre a realizar una crítica constructiva que le permita comprender los fenómenos musicales del mundo moderno e intentar sacar el mayor rendimiento de los mismos para sus clases de educación musical.





“La música es una experiencia que la escuela debe proporcionar”. Desgraciadamente la triste realidad no favorece la consecución de este objetivo. Sabemos que el aprendizaje de la música en toda su esencia es una de las materias más amplias que implica gran número de horas de práctica que no podemos dedicarle dentro del recinto escolar. Para solucionar este grave problema debemos transmitir a nuestros alumnos el entusiasmo por la música, tratando con todos los medios pedagógicos a nuestro alcance, que continúen la experiencia musical más allá del horario escolar.

La creación de pequeños coros escolares, la grabación de temas populares de tradición oral, la creación de bancos de sonidos para su posterior utilización en la creación de bandas sonoras... harán que nuestros alumnos vivan la música como una experiencia gozosa y no como una asignatura estéril. “El canto diario es muy importante. El placer que se deriva del esfuerzo de conseguir una buena música colectiva proporciona personas disciplinadas y nobles de carácter; su valor, en este aspecto, es incalculable”. Todos conocemos el poder de unión e integración que tiene el canto, sobre todo el canto colectivo. La disciplina necesaria, la formación musical que conlleva y la responsabilidad que tiene cada cantor permiten que la música sea un vehículo de educación cívica y social. La preparación técnica necesaria y la elección del repertorio son, seguramente, los puntos que ofrecen mayor dificultad al maestro de educación musical. Por esto es imprescindible que un profesor de educación musical conozca al menos los rudimentos de fisiología, patología y técnica vocal, ya que sin ellos no podrá enseñar correctamente el canto. No podemos convertirnos en instructores y directores de coro sin conocer las técnicas y la problemática que conlleva. ¡Esto sería lo mismo que pretender que un profesor de flauta enseñase órgano o violín!

Resolver problemas de entonación, enseñar la correcta respiración y reconocer los problemas que conlleva la tesitura vocal de nuestros alumnos son conocimientos absolutamente necesarios si no queremos correr el riesgo de estropear de forma irreparable las voces de los alumnos. También la elección del repertorio deberá ser realizada con los criterios ya mencionados teniendo en cuenta, también, los siguientes factores: La extensión es uno de los criterios más importantes. En la elección de un fragmento musical debemos fijarnos en el sonido más grave y agudo del mismo, teniendo en cuenta la edad y las posibilidades de nuestros alumnos. Muchas veces se encuentran cancioneros para niños que contienen obras que no se adaptan a su tesitura. En estos casos a veces puede ser suficiente transportarlas a otras tonalidades, pero otras veces se deben descartar. La elección de canciones populares debe ser realizada con mucha atención., sobre todo la del folklore español, rico de adornos, tresillos, amplios intervalos... El mismo Z. Kodály que defendió la utilización de canciones populares para aprender la música sostiene que cuando no encontremos en el folklore popular soluciones para un determinado problema debemos acudir al folklore de otras culturas o a la música culta. Sin duda alguna la música es uno de los medios más eficaces para la realización de esta tarea. Existen óptimas publicaciones de música étnica mundial donde podemos encontrar los más variados géneros y estilos.

Debemos aprender canciones que tengan elementos musicales ya trabajados. Antes de proponer una canción debemos realizar un estudio riguroso de: las figuras musicales, los intervalos, el modo, la forma, la dinámica... Los elementos novedosos deberán ser explicados primero al alumno para darle la posibilidad de concienciarse y poder comprender el material propuesto. *

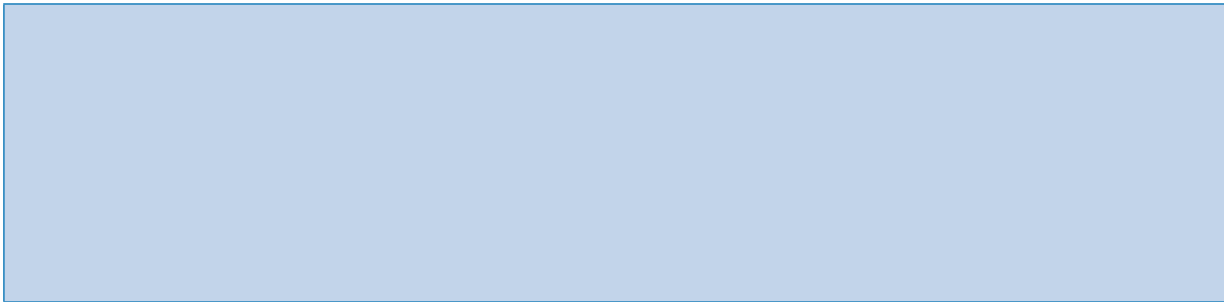
“ En la vida de un niño la experiencia musical decisiva aparece entre los seis y los dieciséis años.



Durante esta época de crecimiento es cuando es más receptivo y cuando muestra mayor talento” Todos los pedagogos están de acuerdo con esta afirmación, aunque debemos tener en cuenta que este desarrollo se verá potenciado si se ofrecen actividades lúdicas y material sonoro a los alumnos de Educación Infantil. En Hungría, en las escuelas infantiles especializadas con el método Kodály, los niños terminan con un patrimonio vocal de unas cuatrocientas canciones, retahilas, y juegos musicales aprendidos.

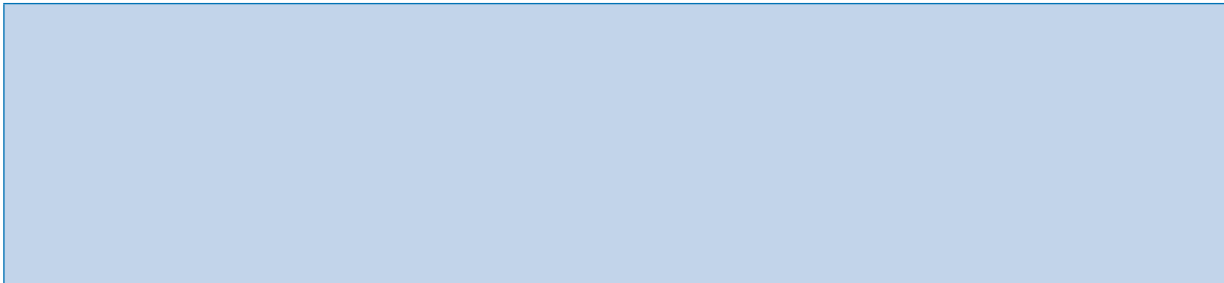
Actividad 1

Describimos las características de los métodos especializados que orientan el aprendizaje de la música en los estudiantes.



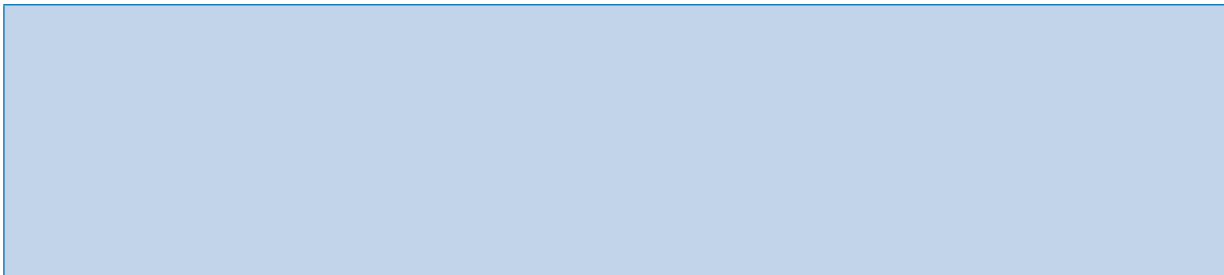
Actividad 2

¿Qué aspectos técnicos consideramos en el momento de elegir un determinado repertorio musical para su aplicación en el aula?



Actividad 3

¿Cómo resolvemos problemas de entonación de nuestros estudiantes?



Transcripción y análisis musical de las diferentes tonadas interpretadas en la quena mollo

(Hernán O Jáspe (Págs. 87, 89, 93, 100))



Acerca de la transcripción musical

A la hora de transcribir en el papel pentagramado una melodía de música autóctona boliviana no encontramos un lenguaje apropiado, un conjunto de reglas, de signos musicales que nos permita anotar a cabalidad toda la melodía que escuchamos y que queremos escribir. Todas las figuras y signos de la notación musical europea nos son insuficientes para realizar este trabajo.

Por otra parte, debemos reconocer que el aprendizaje de la música y danza autóctona por medio de la transmisión oral no escrita, de generación en generación, es evidente pero no lo suficiente como para explicar el hecho de su supervivencia y persistencia. ¿Cómo es que esta música se ha mantenido durante siglos y siglos sin la ayuda de un registro escrito o grabado?

Por otra parte sabemos que durante la época precolonial, y especialmente el gobierno inca, en el mundo andino hacer música era un oficio, una costumbre, donde los músicos aprendían con su esfuerzo y trabajo en los Yachay Wasi. Lo que no sabemos es si existió o no un lenguaje de escritura musical que haya ayudado al sistema de aprendizaje de música y danza autóctona.

“Los yos (hijos) del pueblo de carichane y su cacique coro han estado siempre debaxo del repartimiento y suceción del pueblo de camata y de su cacique don Pedro guallare y sus predecesores lo cual esteto (testigo) avisa ser y pasar ansi desde el tiempo del ynga (Inca) aca porque los dhos (dichos) yos de carichane quando vengan a esta ciudad (Cuzco) adar música al Ynga que lo tenían por ofo (oficio) y costumbre los del dho (dicho) pueblo de carichane y su cacique venían de bajo de la subjeción y dominio del dho pueblo de camata” (Citado en Meyers Ródica.

Los portadores de la antigüedad: una respuesta a la problemática Kallawayá. Documento de la biblioteca del Musef., págs. 8 y 9).

Esta cita de archivo es una declaración de García Quispiguara, cacique de los yanaconas (nieto del Inca Huayna Kapac), en Cuzco el cuatro de julio de 1563 en un juicio de probanza de P.A. Carrasco, en donde se menciona a los músicos de Carichane (hoy Charazani, población ubicada en la provincia Bautista Saavedra del departamento de La Paz) como a músicos especialistas de oficio que tenían por costumbre viajar a dicha ciudad para hacer escuchar música al Inca. En esta misma dirección, el Inca Garcilaso de la Vega nos proporciona el siguiente referente:

“De música alcanzaron algunas consonancias, las cuales tañían los indios Collas, o de su distrito, en unos instrumentos hechos de cañutos de caña, cuatro o cinco cañutos atados a la par; cada cañuto tenía un punto más alto que el otro, a manera de órganos, estos cañutos atados eran cuatro, diferentes unos de otros. Uno de ellos andaba en puntos bajos y otro en más altos y otro en más y más, como las cuatro voces naturales. Tiple, tenor, contralto y contrabajo. Cuando un indio tocaba un cañuto, respondía el otro en consonancia de quinta o de otra cualquiera, y luego el otro en otra consonancia y el otro en otra, unas veces subiendo a los puntos altos y otras



bajando a los bajos, siempre en compás. No supieron echar glosa con puntos disminuidos; todos eran enteros de un compás. Los tañedores eran indios enseñados para dar música al Rey y a los señores de vasallos, que, con ser tan rústica la música no era común, sino que la aprendían y alcanzaban con su trabajo” (Garcilaso de la Vega. Comentarios reales de los inkas, Librería internacional de Lima, 1973, pág. 184-185).

El Inca Garcilaso de la Vega, al margen de otros datos muy importantes, en la presente cita bibliográfica nos confirma que los músicos intérpretes de los instrumentos hechos de cañutos (sikus) eran músicos enseñados especialmente para hacer escuchar música al Rey Inca, arte que aprendían y alcanzaban con su esfuerzo y trabajo. De esta manera podemos estar seguros que durante la época precolonial, especialmente durante el periodo inca, en el mundo andino hacer música era una especialidad. Para aprender música y ser músico uno tenía que educarse de manera organizada, por ejemplo, en los Yachay Wasi, práctica que fue interrumpida con la llegada de los conquistadores

Por otra parte es importante mencionar que aprender a tocar música autóctona no es fácil, es una tarea difícil y hasta imposible (para los estudiosos) interpretar tal como se toca en el lugar de origen. Para aprender a tocar música autóctona a la par que los del lugar necesariamente se tendría que haber nacido y vivido en el campo, o, contrariamente, uno se tiene que conformar y quedarse con su mediocridad.

Saber tocar música autóctona no sólo es lograr un buen sonido o aprender de memoria la melodía, al contrario, se tiene al frente el contexto cultural, social y ritual para asimilar, de nada sirve un buen sonido sino se va a respetar la funcionalidad social ritual de la música y danza autóctona. Volviendo al tema de la transcripción musical y el problema de la insuficiencia de recursos de la notación musical europea que conocemos. La melodía que producen los instrumentos musicales autóctonos afinados dentro de la tradición andina, la estructura rítmica, los compases, los adornos, etc., se enfrentan a un panorama de recursos muy limitado para su transcripción y análisis escrito.

Para realizar las transcripciones de música de las diferentes tonadas que se interpretan en la Quena Molla hemos tomado en cuenta los lineamientos generales que nos da Bela Bartók en su libro Escritos sobre música popular, aunque no en su totalidad, y la tesis de grado La música autóctona para tarkas y su carácter repetitivo del doctor Nicolás Suárez E. Sin embargo hacemos notar que las transcripciones musicales que incluimos sólo nos servirán como un buen referente, una guía no exacta, de la música transcrita que, finalmente, será un referente útil y valioso para los interesados. La mejor forma de aprender esta música, Por lo menos en parte, es viendo, escuchando e imitando a los andes maestros intérpretes: En este caso particular usted puede recurrir también a otro medio de gran utilidad como son las grabaciones de audio que adjuntamos en este libro.

Estructura y forma de la tonada qhina qhina

Para analizar la forma y estructura global de la tonada quena quena nos remitimos en primer lugar a la estructura tradicional que le dan a su música los propios maestros ejecutantes de la

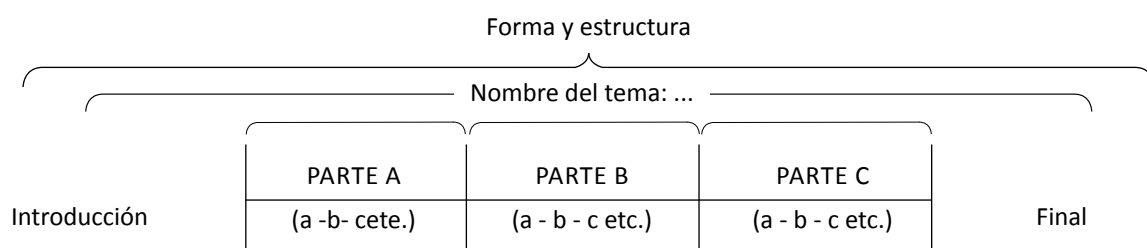


Quena Mollo en el lugar de origen, quienes dividen la estructura de su música en una forma ternaria y a cada parte le dan un nombre tradicional:

- Uj q'íwi (primera parte)
- Iskay q'íwi (segunda parte)
- Kimsa q'íwi (tercera parte)

En términos musicales la palabra quechua q'íwi quiere decir línea melódica. Se refiere a las curvas melódicas de la música, en este caso específico se está refiriendo a una línea melódica completa de cada parte, por eso va acompañado de los números uno (uj), dos (iskay) y tres (kimsa). Es así que llegamos a la conclusión de que la estructura y forma de la composición de la tonada de quena quena es ternaria, precedida de una introducción y concluye con una parte final. Para fines de estudio y análisis, le daremos los nombres de A a la primera parte, B a la segunda parte y e a la tercera.

Al interior de cada una de las partes de esta forma ternaria se presentan diferentes motivos melódicos, a estos motivos les daremos el nombre de frases melódicas y las diferenciaremos con las letras minúsculas (a, b, e, d, etc.). En adelante, utilizaremos esta forma de denominación para el análisis de las diferentes transcripciones musicales. La forma y estructura general de la tonada de quena quena es la siguiente:



Introducción, parte A, B, e y final. La unidad de medida referencial de la velocidad del tempo en la tonada sara t'ika es la negra 67. Esta velocidad se mantiene ambiguamente desde el inicio del hasta su conclusión, sin embargo nos sirve tan solamente como un buen referente de la velocidad del tiempo ya que la tonada a lo largo de su desarrollo no logra acomodarse exactamente al latido del metrónomo, debido a las pausas que imprimen los músicos intérpretes en los lugares de respiración, los finales de frase, los finales de cada parte, etc.

El ritmo de la tonada de quena quena

Está construida con adornos sobre la base de tres notas de la escala que son los grados V III - IV (si bemol - fa - sol), con un ritmo libre no rígido. Los músicos ejecutantes controlan al máximo la uniformidad dentro de ese clima de ritmo libre no rígido. En todos los ejemplos grabados la introducción es casi siempre la misma con pequeñas diferencias.

Tema: Tal como hemos visto en la estructura global, la forma de la tonada sara t'ika es ternaria (A, B Y e). Cada una de estas partes se repiten dos veces y toda la tonada en esta grabación se repite tres veces.



Parte A: Consta de cinco frases melódicas (a, b, e, d, e) que definen toda la estructura rítmica y melódica del tema, porque las partes B y e están construidas sobre la base de las frases de la parte A.

Parte B: Consta de tres frases melódicas y es una repetición exacta de las frases (e, d, e) de la parte A.

Parte c: Consta de cuatro frases melódicas (b', e, d, e). La primera frase de esta parte es una variante de la frase b de la parte A, sólo varía el primer tiempo del primer compás, por lo tanto lo analizamos como la frase b'. Las tres frases siguientes son una repetición exacta de las frases e, d y e de la parte A, a excepción de la frase e que por motivos de repetición y finalización para ir al principio presenta una variante.

Final: Después de la tercera repetición de la tonada viene la parte final donde se presenta un nuevo motivo antes de la repetición exacta de la introducción con lo que se finaliza.

El primer motivo rítmico y sus variantes se presentan en trece oportunidades. El segundo motivo rítmico, en catorce. Y, por último, el tercer motivo rítmico, que no tiene variante, se presenta en seis oportunidades. Tomando en cuenta que las partes A, B y e se repiten dos veces, las fórmulas o motivos rítmicos referidos también duplican su número de repeticiones.

El compás de la tonada sara t'ika se podría fundamentar básicamente más por la base de la estructura de las fórmulas rítmicas que por la clásica acentuación métrica de los tiempos fuertes y débiles. Tal como hemos visto al analizar las tres diferentes fórmulas rítmicas que se repiten a lo largo de la estructura global de la tonada, se advierte la presencia de compases de 2/3 y de 1/4' se nota claramente el predominio del compás de 2/4. Es importante aclarar que esta forma de análisis de los compases no es lo ideal, La uña wanqara es un tambor pequeño que se encarga del acompañamiento rítmico. Su participación debería ser decisiva en la definición del ritmo de la tonada, como ocurre con el acompañamiento de los instrumentos de percusión en la mayoría de las músicas y danzas autóctonas, pero en este ejemplo particular no pasa lo mismo. El acompañamiento rítmico de la uña wanqara queda en un segundo plano respecto a la definición de la velocidad del ritmo. Hay momentos en que el acompañamiento se desfasa completamente del ritmo de las quenas, dando la sensación de que está mal tocado, pero esto no es lo que sucede sino que esa es la forma tradicional del acompañamiento del tambor, dicho desfase pasa desapercibido, la velocidad del tiempo una vez definida se encarga de mantener la masa en conjunto de las quenas y mujeres wayñuris. Hay momentos en que el conjunto de quena quena a falta de un ejecutante del tambor puede prescindir de su acompañamiento.

El discurso melódico de la tonada quena quena

El discurso melódico de la parte A de la tonada sara t'ika inicia con la frase melódica a en un registro extremo agudo que puede producir la Quena Molla que es la nota re, cuarta línea del pentagrama en clave de sol, se apoya en la octava superior del I grado (do). El discurso melódico continúa bajando hacia el V grado (si bemol) y concluye con un salto descendente de una 3a menor V - IV grados (si bemol - sol). Entre el final y el inicio de las frases melódicas a y b,





respectivamente, se presenta un primer salto de un intervalo de 5ta justa en forma ascendente (sol- re). A partir de esa nota extrema aguda del registro de la Quena Molla, el discurso melódico baja a través de un movimiento por grado conjunto o, pasando por la octava superior del 1 grado V - IV - III - IV. Entre el final y el principio de las frases b y e se presenta un salto de una tercera menor ascendente entre los grados IV - V Y descendente V-IV.

Continúa la frase e realizando un movimiento por grado conjunto descendente IV - In - n grados y concluye en la nota de paso (re). Para concluir la parte A, entre el final y el inicio de las frases melódicas e y d, se presenta otro salto de un intervalo de 5ta justa ascendente re -la, ambas son notas de paso. Esta última se apoya en el grado III realizando un salto de una ya mayor descendente (la fa) para volverá bajar por grado conjunto pasando por los grados In - n -1 hasta un registro extremo grave que es la octava inferior del V grado (si bemol) y concluye subiendo por grado conjunto hasta un registro intermedio (sol) IV grado que es punto fuerte de atracción.

El discurso melódico de la parte B consiste en una repetición exacta de las frases melódicas e, d y e de la parte A.

El discurso melódico de la parte e inicia con la frase b' que es una variación rítmica y de alturas del primer compás de la frase b, seguido de una repetición exacta de las frases e, d y e, a excepción de la frase e que presenta una variación rítmica en la primera repetición, por lo tanto le llamamos eJ.

En la tonada sara t'ika prevalece un movimiento del discurso melódico por grado conjunto en forma ascendente y descendente, movimientos que son atraídos hacia las notas de registro extremo grave que puede producir la Quena Molla llegando a alcanzar una amplitud de una 9a, iniciando por la nota re, extremo agudo, llegando hasta las notas do y re, extremo grave, para volver a subir hasta el IV grado (sol).

En términos musicales, la palabra quechua "q'iwí" (término que emplean los músicos tradicionales e intérpretes de la Quena Molla) se refiere a estos movimientos y curvas que realiza el discurso de la línea melódica de la tonada sara t'ika.

La tesitura

Los músicos ejecutantes de la Quena Molla hacen rendir un amplio y exigente registro a sus quenás, tal como acabamos de ver en el análisis del discurso melódico de la primera transcripción. La quena que tocan en la tonada sara t'ika mide 62 centímetros de largo y la llaman "tono mayor". La denominan así porque es de registro grave respecto a la quena Tiwanaku que mide solamente 52 centímetros de largo.

Tomando en cuenta solamente las cinco notas que forman los grados de esta escala, los intervalos se constituyen de 3ra menor (do - mi bemol), 2da mayor (mi bemol- fa), 2da mayor (fa - sol) y 3ra menor (sol - si bemol).



José Díaz G., en su estudio y análisis de los modos del sistema incásico, dice: “ANÁLISIS.- Este modo consta, según el modelo escalístico de referencia, de los siguientes intervalos: Tónica - tercera menor - segunda mayor - segunda mayor - y tercera menor”. Luego continúa: “De acuerdo a las reglas que se indican en el capítulo siguiente, esta escala se clasifica de modo menor, por contener dos terceras menores” (Díaz G. José; 1953, pág. 84). Según el análisis de Díaz G., que para llegar a esa conclusión tomó en cuenta otros estudios y análisis anteriores sobre escalas pentafónicas, especialmente el trabajo de los D’Harcourt, llegamos a la conclusión de que la escala musical de la tonada sara t’ika es pentatónica del modo menor y, por lo tanto, es análoga al segundo modo B menor clasificado por los D’Harcourt.

El primer grado de la escala do se repite en una octava superior y el quinto grado (si bemol) se repite en una octava inferior. Las notas re y la no pertenecen a la escala pentatónica, por lo tanto pueden ser consideradas como notas ornamentales y de adorno, tal como muestran los estudios de D’Harcourt y Díaz G. Más que adornos son notas de paso entre los grados I - II (la nota re que se repite en una octava superior) y la nota la entre los grados IV - V. Es importante subrayar la presencia de semitonos, por ejemplo entre la nota de paso re con el mi bemol que es el II grado de la escala y la nota de paso la con el si bemol que es el V grado de la escala. Para hacer estas apreciaciones también es muy importante tomar en cuenta el sistema de la afinación tradicional de los instrumentos autóctonos (que no son exactas), respecto a la afinación temperada.

Armonía tradicional de la tonada sara t’ika

“Entre los quechuas, la escala pentatónica parece haber sido la única, al menos desde nuestro punto de vista. No tenía ni modulación ni armonía. La teoría moderna del encadenamiento de acordes nos ha conducido a descifrar solamente dos sucesiones por tercera inferior y por tercera superior, ligando un acorde perfecto mayor con otro menor y recíprocamente, de lo cual los quechuas no conocían ni siquiera los más elementales recursos. Cuando se piensa en su música, exclusivamente monódica, según todas las apariencias, y encerrada en un pequeño círculo, uno se extraña de que la imaginación indígena supiese, a través de medios rudimentarios, expresar los grandes movimientos del alma con tanta veracidad y fuerza” (D’Harcourt, Raoul y Marguerite. La música de los Inkas y sus supervivencias, Occidental Petroleum Corporation of Perú, 1990, pág. 130). Estas aseveraciones, vertidas por los D’Harcourt respecto a la armonía, lamentablemente no se adecúan a la realidad de la música autóctona del mundo andino, puesto que la estructura de la armonía tradicional andina, que sí existió y existe, es totalmente contradictoria a las teorías de la armonía tradicional europea. La armonía tradicional andina está estructurada sobre la base de cuartas, quintas y octavas paralelas, movimientos que son prohibidas totalmente por las reglas de la armonía tradicional europea.

Tomando en cuenta los diferentes procesos de formación de las culturas andinas y el desarrollo de su música, encontramos en la música de la cultura Chiripa (anterior a Tiwanaku) una estructura y forma musical no definida, con un discurso melódico casi improvisado sobre la base de dos a tres notas, con un planteamiento rítmico simple y repetitivo. Posteriormente encontramos la música que sí tiene un discurso melódico monódico de la que habla D’Harcourt y está presente en algunos ejemplos de la cultura Tiwanaku (Ej. los WiñaySiku Tutiris). Posteriormente vienen



las octavas paralelas y están latentes en las tarkeadas de la zona del lago Titikaka, especialmente en Tiwanaku y Achacachi.

Las quintas paralelas hacen su aparición en la música de la cultura Mollo, es por esto que aquí formulamos la siguiente hipótesis: la aparición de la primera quinta paralela, que posteriormente se constituiría en la base de la armonía tradicional de: a música autóctona del mundo andino, es instaurada por la cultura Mollo a través de su música interpretada en la Quena Mollo y reproducidas en las quenas malta y manko. Posteriormente las cuartas, quintas y octavas paralelas se encuentran en la música de los siku qantu de la cultura Kallawayá. Volviendo al tema de estudio, el discurso melódico de la Quena Mollo se presenta en dos líneas melódicas: la quena malta y la quena manko y además la línea melódica cantada por las mujeres wayñuris que cantan al unísono con las quenas malta. Entre la línea melódica moderna del encadenamiento de acordes nos ha conducido a descifrar solamente dos sucesiones por tercera inferior y por tercera superior, ligando un acorde perfecto mayor con otro menor y recíprocamente, de lo cual los quechuas no conocían ni siquiera los más elementales recursos. Cuando se piensa en su música, exclusivamente monódica, según todas las apariencias, y encerrada en un pequeño círculo, uno se extraña de que la imaginación indígena supiese, a través de medios rudimentarios, expresar los grandes movimientos del alma con tanta veracidad y fuerza” (D’Harcourt, Raoul y Marguerite. La música de los Inkas y sus supervivencias, Occidental Petroleum Corporation of Perú, 1990, pág. 130). Estas aseveraciones, vertidas por los D’Harcourt respecto a la armonía, lamentablemente no se adecúan a la realidad de la música autóctona del mundo andino, puesto que la estructura de la armonía tradicional andina, que sí existió y existe, es totalmente contradictoria a las teorías de la armonía tradicional europea. La armonía tradicional andina está estructurada sobre la base de cuartas, quintas y octavas paralelas, movimientos que son prohibidas totalmente por las reglas de la armonía tradicional europea.

Tomando en cuenta los diferentes procesos de formación de las culturas andinas y el desarrollo de su música, encontramos en la música de la cultura Chiripa (anterior a Tiwanaku) una estructura y forma musical no definida, con un discurso melódico casi improvisado sobre la base de dos a tres notas, con un planteamiento rítmico simple y repetitivo. Posteriormente encontramos la música que sí tiene un discurso melódico monódico de la que habla D’Harcourt y está presente en algunos ejemplos de la cultura Tiwanaku (Ej. los WiñaySiku Tutiris). Posteriormente vienen las octavas paralelas y están latentes en las tarkeadas de la zona del lago Titikaka, especialmente en Tiwanaku y Achacachi. Las quintas paralelas hacen su aparición en la música de la cultura Mollo, es por esto que aquí formulamos la siguiente hipótesis: la aparición de la primera quinta paralela, que posteriormente se constituiría en la base de la armonía tradicional de: a música autóctona del mundo andino, es instaurada por la cultura Mollo a través de su música interpretada en la Quena Mollo y reproducidas en las quenas malta y manko. Posteriormente las cuartas, quintas y octavas paralelas se encuentran en la música de los siku qantu de la cultura Kallawayá. Volviendo al tema de estudio, el discurso melódico de la Quena Mollo se presenta en dos líneas melódicas: la quena malta y la quena manko y además la línea melódica cantada por las mujeres wayñuris que cantan al unísono con las quenas malta. Entre la línea melódica



Dinámica

La siguiente aseveración del doctor Suárez es completamente aplicable a la dinámica de la música de la Quena Mollo: “tratar de escribir los cambios de dinámica que se presentan en la pieza; casi tendríamos que especificados nota por nota. Este fenómeno obedece a lo que se ha dado por llamar dinámica natural, y su aclaración resuelve nuestro problema de transcripción referida a este parámetro. ‘La dinámica natural implica que las notas altas suenan más fuerte y las bajas más débil’” (Suárez E., Nicolás. La música autóctona para tarkasy su carácter repetitivo (tesis de grado para optar el título de licenciatura en música, inédita), La Paz, 1984, pág. 73). La dinámica natural se manifiesta espontáneamente en todo el discurso melódico de la Quena Mollo, en las ligaduras, las respiraciones, en las formas de digitación y embocadura, acompañadas con los ataques diafragmáticos y especialmente cuando se imprimen las notas de registro agudo, intermedio y grave. Todos estos elementos acentúan el discurso melódico y hacen que se forme la dinámica natural, aspectos que son imposibles de anotar en la transcripción musical. La impresionante utilización de la técnica tradicional y el carisma individual que cada músico imprime con su estilo de interpretación musical a través del dominio de la quena en su interpretación son elementos que enriquecen el resultado global de esta música.

Timbre

El timbre y el color del sonido en este caso particular le dan directamente la naturaleza de los mismos instrumentos. La apreciación y el resultado del timbre resulta ser tan natural debido a la constitución organológica de la quena, el tamaño, material de construcción, medida, diámetro, etc. Todos estos elementos definen el timbre y el color del sonido. La Quena Mollo tiene un timbre que no es chillón, su discurso melódico abarca extraordinariamente toda la amplitud del registro que es capaz de rendir la quena como instrumento, donde prevalecen todos los registros (agudo, intermedio y grave). La armonía tradicional andina y el canto vocal femenino a cargo de las mujeres wayñuris le dan a esta música un timbre y sabor muy agradable.

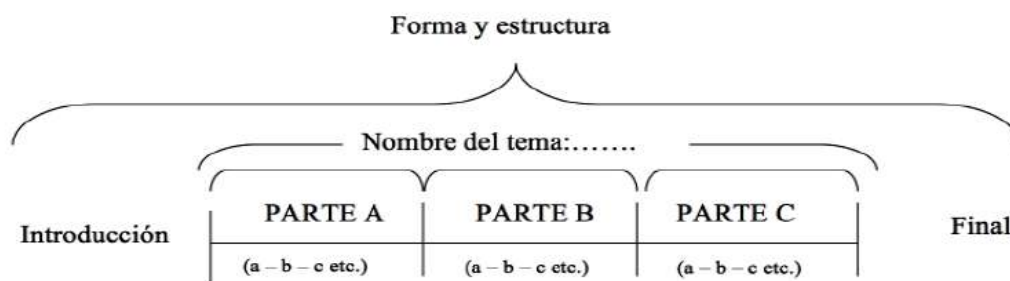
Actividad

1. Después de la lectura en grupos escuchamos una audición selecta de la música originaria del contexto para el análisis de la forma y estructura del mismo. Nombramos la estructura con el idioma originario del contexto.

PARTE A	PARTE B	PARTE C



2. Revisamos una transcripción de música originaria utilizando el programa Encore u otro de uso para la transcripción virtual (computador), tomando en cuenta el siguiente gráfico.



Tema 3: Aproximaciones de la teoría de la música en función del desarrollo del lenguaje musical

1. ¿Cuál es la interpretación que tenemos sobre la “música” desde nuestros saberes y conocimientos, sabiendo que este término es importado de otras culturas?



2. ¿Cómo se promovían las composiciones musicales para la reproducción en la sociedad de la diversidad cultural de Bolivia?

A large, empty rectangular box with a light blue background and a thin blue border, intended for the student's answer to question 2.

3. ¿Qué escalas musicales se utilizaban en la práctica de los diversos géneros musicales en la diversidad cultural de nuestro país?

A large, empty rectangular box with a light blue background and a thin blue border, intended for the student's answer to question 3.

4. Los principios de la teoría de la música, ¿en qué medida son aplicables en la práctica y desarrollo de los géneros musicales indígena originarios?

A large, empty rectangular box with a light blue background and a thin blue border, intended for the student's answer to question 4.

La producción musical del pacha ajayu - Espíritu del tiempo aymara

Israel 'Mermes Quispe Cordero

Tesis Maestría "METODOLOGÍA PARA LA PRODUCCIÓN MUSICAL
EN EL APRENDIZAJE DE INSTRUMENTOS MUSICALES AERÓFONOS ANDINOS"



Desde la existencia del hombre del jaya mara (años lejanos) en la tierra la música ha sido la vida misma, entonces el hombre "aymara" de los andes ha consagrado su tiempo en la producción musical andina originaria, creando obra intelectual de sentido comunitario y anónimo al componer "Qhachwas" (cantos) "tonadas" (melodía o música con instrumentos aerófono originarios) expresando el "pacha ajayu" - Espíritu del tiempo (música) de la madre tierra, creando y diseñando instrumentos musicales, expresando sus sentimientos, emociones (inteligencia emocional) mediante el canto y música de tropa o conjunto (pacha ajayu) tales como: los sikuris, qhina - qhinas, chuqilas, lusa sikus, mimulas, etc. "... música que se ha mantenido durante siglos sin la ayuda de un registro escrito o grabado..." "...donde los músicos aprendían con su esfuerzo y trabajo en los yachay Wasi" (Quispe, F. 2008: p. 87).

Pacha Ajayu, que significa espíritu del tiempo, es el nombre de la música originaria aymara de un sentido profundo y espiritual del sistema de vida en el suma kamaña.

En el proceso de aprendizaje de instrumentos originario andinos en la vida del vivir bien se hace praxis de una metodología de aprendizaje basada en valores de la complementariedad, reciprocidad, gratitud, y en la producción musical el ayni al realizar las composiciones y compartir entre los pueblos las músicas o los pacha ajayus anónimos de producción comunitaria, fueron la fortaleza milenaria de la identidad cultural creativa aymara.

Desde nuestros orígenes ancestrales culturales nuestro pacha ajayu representa un todo, parte de un sistema de vida o sociedad comunitaria de respeto a la naturaleza y cosmovisión, música que fueron en los 500 años de opresión colonial el instrumento de resistencia contestataria al sistema de vida occidental del vivir mejor.

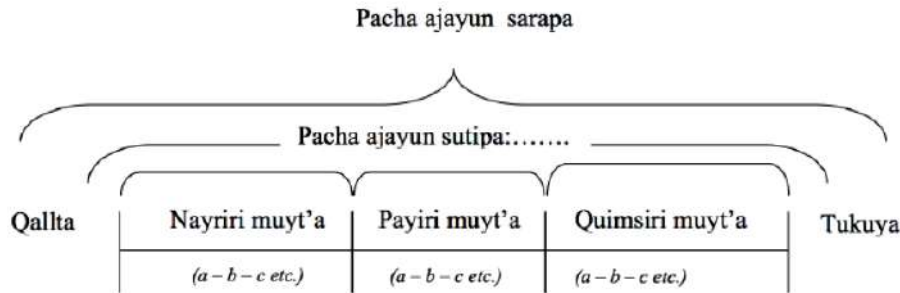
Nuestros saberes originarios la música o el Pacha Ajayu (espíritu del tiempo) las composiciones musicales originarias o tonadas, como ser: Las qhina -qhinas, chuqilas, mimulas, sikuris, llust'a sikus, se interpretan sin primero haber aprendido a leer y escribir música, el aprendizaje es oral, la enseñanza y aprendizaje es mediante la didáctica de incorporar a los principiantes en igualdad de condiciones con el resto de los componentes (intérpretes músicos con experiencia).

Los saberes, conocimientos de la cultura musical del mundo andino aymara demuestran que las formas musicales originarias o pacha ajayus subestimados por años en nuestro país, tienen una forma y estructura generalmente ternaria y a cada parte le dan un nombre tradicional, por ejemplo:

La estructura de la tonada qhina- qhina tiene sus partes nombradas en quechua: El Uj q'hiwi, primera parte, Iskay q'iwí, segunda parte, Kimsa q'iwí, tercera parte. (Quispe, F. 2008: p. 93. En el idioma aymara se nombraría la forma y estructura (tonada - sarapa):



- Qallta (Introducción)
- Nayriri muyt'a (primera vuelta)
- Payiri muyt'a (segunda vuelta)
- Qjmsiri muyt'a (tercera vuelta)
- Tukuya (final)



Para el análisis de las formas o tonadas originarias las audiciones-**ischuqiñas** nos ayudan a identificar con más claridad la estructura y forma de nuestras músicas andinas originarias. En la actualidad nuestras músicas del folklore incluso popular la practican y se construyen basadas en la forma y estructura de la música originaria fijadas oralmente de los cuales nacen hermosas composiciones sin limitaciones de la métrica, **dinámica establecidas en la composición y producción musical e intercultural. Lo cual desde un sentido de reapropiación permite potenciar nuestra geopolítica musical y la educación musical revolucionaria sustentada en los saberes y conocimientos orales de los pueblos originarios y científico documentados interculturales contemporáneos.**

La audición, ist'asa, ischuqisa, es la acción de oír, no solamente la melodía, sino la dinámica, matices, fraseos y color musical cuando se trata de interpretar la música originaria de nuestros pueblos. Fundamental para una buena ejecución instrumental que exprese música o pacha ajayu espiritual del tiempo.

En el aprendizaje de instrumentos aerófonos originarios, la audición permite desarrollar el oído armónico ancestral andino. Desde tiempos remotos de la época pre - incaica la cultura musical aymara y otras de nuestro país multicultural persistieron gracias a la audición. Las músicas se mantuvieron oralmente, transmitiéndose por generaciones. La audición y memoria de los phusarikus o músicos andinos originarios germinaron el surgimiento de las músicas, popular mestiza boliviana en el siglo XX hasta nuestros días.

Sobre la transcripción musical de las formas musicales originarias “Todas las figuras y signos de la notación musical europea nos son insuficientes para realizar este trabajo” (Quispe F. 2008: p. 87) Muchos músicos han intentado escribir de muchas maneras nuestra música del saber originario, fueron intentos frustrados, nuestra música se mantuvo no en forma escrita sino oralmente de esto “la mejor forma de aprender esta música, por lo menos en parte es viendo, escuchando e imitando a los grandes maestros interpretes” (Quispe F. 2008: p. 89) o mediante el uso de las grabaciones de audio.



Tomando en cuenta las aseveraciones de Quispe, el conocimiento occidental se encuentra con la complejidad y dificultad en la transcripción de las formas musicales originarias.

Sin embargo en el proceso pedagógico de la educación musical existe la necesidad del uso de transcripciones de las formas musicales originarias para la lecto-escritura musical sobre todo en el aprendizaje de instrumentos musicales por ejemplo:

SUMA QAMAÑA
(Pinkillada - Qachwiri)

Algunos músicos conservadores entre ellos docentes de educación musical se oponen a la transcripción de la música originaria promoviendo el aprendizaje por imitación o escuchando, o el uso de cifrados etc. que en el pasar del tiempo su efecto fue la pérdida de muchas formas musicales originarias y el analfabetismo musical en nuestra sociedad.

Por esto casi ya desde los años 80 aproximadamente se ha dado uso de las partituras transcritas como códigos, referencias, guía pero no exactas, aplicables en la educación musical boliviana. Esta realidad nos exige construir otra o nueva forma de escritura musical o simbolizaciones para nuestra música andina originaria. Es uno de nuestros retos en el quehacer educativo y búsqueda de soluciones inmediatas.

Las composiciones como elemento fundamental en la producción musical, deben basarse en la forma y estructuras tradicionales musicales a partir de un análisis de las tonadas considerando sus partes como: El discurso melódico, la tesitura, la escala, la armonía tradicional, la dinámica, el timbre, la estructura rítmica.

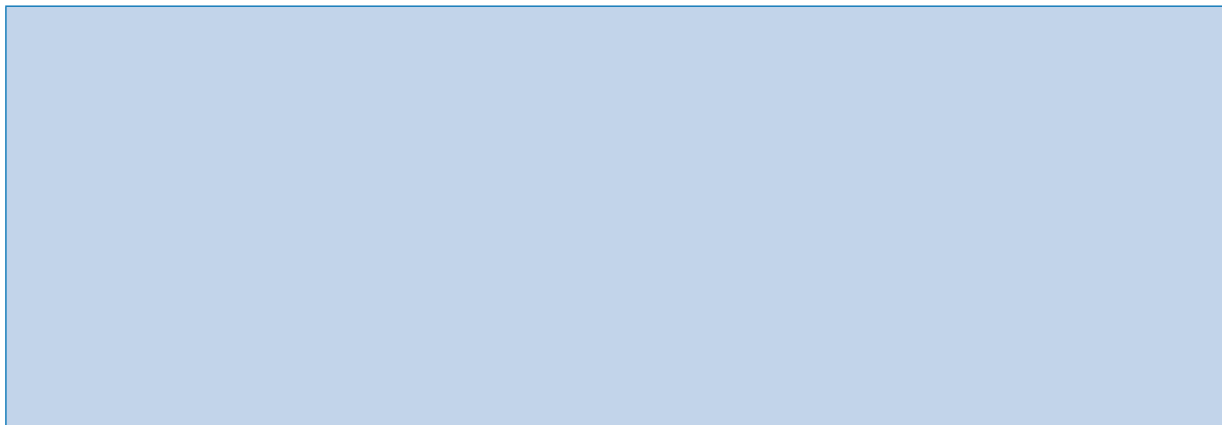
Las etapas productivas se desarrollan primero con actividad investigativas como la investigación etnográfica sobre las músicas originarias. Investigación que se pueden realizar en festivales organizada en las distintas comunidades de nuestro contexto local, regional o departamental, o estudios de campo en las comunidades de nuestro país. Las investigaciones presentes deben ser previa planificación a inicios de la gestión escolar, mejor si son proyectos que se socializan en la comunidad educativa y una vez validadas se puedan llevarse a efecto como proyectos sociocomunitario productivos organizado por equipos de trabajo grupal.



Como segunda etapa a partir de la recopilación, recolección de datos fonográficos se deben realizar transcripciones que para su realización uno debe tener conocimientos sobre el manejo programas virtuales de edición de partituras (transcripción y escritura musical). Y finalmente el conocimiento de medios tecnológicos virtuales de un estudio de grabación fonográfica, la instalación del mismo en el aula de educación musical. Esta fase tiene que ver con una inversión económica para la compra de equipos o en su caso la instalación de un estudio virtual propio del docente de educación musical. En este caso el docente debe realizar una serie de estrategias de gestión para conseguir el pequeño estudio fonográfico de aula. (Quispe I. 2012: p.p. 47-55-90)

Actividad

Indagamos y explicamos cómo han realizado nuestros ancestros las composiciones musicales originarias en nuestra comunidad y de qué elementos se han valido para perpetuar esas composiciones.



Definiciones de música, música como arte y lenguaje musical

Prof.: Isabel María Avala Herrera

Introducción

Antes de adentrarnos en el concepto o la idea que se ha tenido de música a través de la historia, debemos afirmar que ha sido protagonista en todo tipo de manifestaciones culturales de diversa naturaleza y que, contra lo que comúnmente se tiene entendido, ha estado revestida de muy diferentes funciones: desde la mágica y ritual de los chamanes de las tribus o de los ritos órficos, en los que se utilizaba con propiedades terapéuticas, a la puramente práctica, donde la música se utiliza para obtener resultados determinados como la preparación de los soldados para la guerra, la propaganda del poder imperante (Napoleón dijo “la música es la más política de las artes”) o el acompañamiento del baile o el teatro.

Entre estos extremos existe un amplio abanico de posibilidades como la función religiosa, enfatizada desde la Antigüedad como forma de comunicación más elevada y superior, a la meramente lúdica para simplemente producir una sensación placentera, función que curiosamente domina





en la actualidad, como heredera de postulados románticos que defendían la autonomía de la música instrumental, siendo considerada como la más superior de las artes por su poder de expresar lo inexpresable con la palabra. A estas funciones habría que añadir la comunicativa y la social, quizá una de las más importantes junto a la función lúdica en nuestros días.

Esta realidad poliédrica que constituye la Música, comparada por E. Fubini como “un prisma de mil caras”, ha cambiado de faceta en cada una de las épocas históricas, privilegiándose unos aspectos en detrimento de otros para coincidir con los intereses prevalecientes en cada período. En cuanto a la funcionalidad anteriormente comentada, podemos encontrarnos escritos que relacionen la música con las profesiones más variadas o, incluso, diametralmente opuestas:

Desde el filósofo puro al pedagogo y al moralista, desde el matemático al físico acústico, desde el crítico literario al político, desde el simple amante del arte al crítico especializado y al musicólogo, desde el médico en general al sociólogo. (Fubini, 2001, 23).

A lo largo de la historia, pues, la reflexión sobre el concepto de música ha sido una constante, aunque la estética musical como disciplina consta de poco más de dos siglos de historia. Las definiciones se han centrado desde los aspectos más físicos de la música, es decir, el material acústico (tradicionalmente el sonido, aunque se han incorporado otras materias primas como el silencio y el ruido) a las ideas intelectuales y metafísicas (estética musical) pasando por los procesos psicológicos de percepción y la consideración de música como lenguaje, arte o ciencia.

Los procesos de percepción así como las aproximaciones psicológicas ante la música han constituido dos de los temas de mayor preocupación en el siglo XX (Teoría de la Gestalt, Meyer) y suponen un punto fundamental dentro del perfil específico de la plaza que se defiende (formación auditiva). En este sentido, es significativa la cita extraída de Swanwick (1991), quien cita a su vez a Fluxley, acerca de la música como fenómeno auditivo:

El aire vibrante golpeó las membranas del tímpano de Lord Edward; el sincronizado martillo, el yunque y el estribo se pusieron en movimiento hasta sacudir la membrana de la ventana oval y producir una historia infinitesimal en el fluido del laberinto. Las terminaciones vellosas del nervio auditivo se agitaron como olas en un mar alborotado; un gran número de oscuros milagros se produjeron en el cerebro, y Lord Edward susurró extasiado ¡Bach! Sonrió con placer y le brillaron los ojos. (Swanwick, 2000, 23).

Sin embargo, en los párrafos siguientes analizaremos otras vertientes del concepto de música, aunque ésta se escapa cada vez más a una sola definición capaz de abarcarlo. Para Luisa Lacal, “entre las mil definiciones que de la música se han dado, podrá haber pocas exactas, pero sí las habrá para todos los gustos”. Tampoco es probable que las numerosas definiciones que se han formulado para precisar el término penetren hasta la esencia de un fenómeno auditivo en perpetua metamorfosis, sólo explicada con una absoluta fluidez conceptual.

Precisamente, ante esa “imposibilidad” a la hora de definir la música, el pedagogo Murray Schafer, pidió ayuda al compositor y amigo John Cage, quien le respondió de la siguiente forma: “Música es sonido que nos rodea, estemos o no en una sala de conciertos”. Para Schafer pues, la Música



es todo, alejándose de las definiciones tradicionales y escolásticas que reducían música al arte sonoro. La relatividad que encierra el concepto es tremenda; para lo que unos consideran música de gran calidad a otros parece un ruido desagradable. (Schafer, 1984).

Siguiendo a U. Michels, etimológicamente el término música se remonta a la palabra griega mousiké que lleva implícito el concepto de musa. En la Antigüedad griega, se entendía por musas las diosas de las artes de la poesía, música y danza que constituían a su vez una unidad, aunque el término “música” se refirió al arte de los sonidos en particular. En la historia de la música, las vinculaciones de ésta con la lengua y la danza han asumido formas constantemente renovadas como la canción, el ballet o la ópera.

No obstante, la música instrumental, independiente del texto, se desarrolló como fenómeno autónomo en sus dimensiones de música pura y música programática, esta última ligada estrechamente a acontecimientos extramusicales.

Para convertirse en vehículo de una idea intelectual, el material acústico experimenta un proceso de selección y ordenamiento. Es decir, de todos los sonidos existentes en la naturaleza, cada cultura elige unos pocos (organizados por alturas en las diferentes escalas) que le ayudarán a configurar su sistema musical (ritmos, melodías, sistemas de organización sonora -tonalidad, modalidad...- armonía, etc.). Inherente al concepto de música, está el de tiempo: la música es el arte de los sonidos en el tiempo. Con el intelecto, la música adquirirá historia, ligada no sólo a las técnicas compositivas sino al trasfondo social y cultural de cada época.

Veamos a continuación la triple definición de la música como Arte, Lenguaje y Ciencia.

La Música como Arte

Tatarkiewicz (1992) da una definición de arte muy aceptada por los especialistas, según la cual el arte sería aquella creación humana capaz de producir un deleite estético o un choque. En efecto, el músico es un artista y su práctica no se limita al estricto cumplimiento de las reglas de armonización, la mecánica de la construcción formal, la matemática en la formación de compases, la elaboración de los intervalos basados en la serie físico-armónica, la distribución de las figuras en los compases, etc., sino que tiene un estilo propio o sello personal. Para Hugo Riemann, la música como arte no es otra cosa que la manifestación de la belleza por medio de los sonidos, pero esta manifestación reposa sobre una ciencia exacta, formada por el conjunto de leyes que rigen la producción de los sonidos y, al mismo tiempo, sus relaciones de elevación y duración. (Forns, 1948).

Pero, ¿dónde acaba la ciencia y comienza el arte? La idea intelectual o la inspiración para algunos convierten el material acústico en arte de los sonidos pero con una base científica que permite establecer un lenguaje común y comprensible. En opinión de O. Karolyi (1979), “la música debe ser apreciada emocionalmente y comprendida intelectualmente”. Leamos estas palabras de Rudolph Arnhem:

La producción activa de arte y la apreciación de las obras de arte es en gran medida cuestión de intuición, y el cultivo de la intuición es la principal aportación que hace el arte a la for-



mación de la mente humana. Es una habilidad que hay que proteger celosamente. (Alsina, 1997,13-14).

Sabemos que el arte y la ciencia son dos formas de acercamiento a la realidad. Por un lado, el objetivo del Arte es capacitarnos para vivir en el mundo, y por otro, el papel de la Ciencia, es capacitarnos para dominarlo. El conocimiento científico nos proporciona opiniones y conceptos sobre la realidad mientras que el Arte nos suministra la percepción y los hábitos de pensamiento. El Arte es la estructuración y organización del sentimiento y la percepción frente a la Ciencia que es un corpus de hechos que existen fuera del sujeto e independientemente de él. Si el niño aprende a organizar su experiencia mediante el sentimiento estético, la educación debería tener como objetivo reforzar y desarrollar dicho sentimiento estético.

Por tanto esa visión científica (tan valorada y enfatizada en cualquier ideario educacional) y artística (que ha sido revalorizada por los psicólogos modernos pero que fue formulada ya por Platón) que deben contar en cualquier modelo educativo porque representan dos perspectivas muy dispares pero que complementan y globalizan cualquier aprendizaje, están insertas ya en la Música. Sin embargo, no siempre se ha considerado la música como un arte. En el mundo griego la *techné* designaba el oficio o la habilidad técnica de los artistas, aunque Aristóteles destacó el aspecto cognoscitivo de dicha actividad.

Este concepto pasaría al mundo romano y medieval con el término *ars*. El arte era pues, tanto obra de la mente como de la mano, con lo que se alimentará la posterior distinción entre los campos teórico y práctico en el oficio de cualquier arte. A diferencia del resto de manifestaciones artísticas, la música y la poesía eran producto de la inspiración rapsódica, es decir, eran casi divinas; poetas e intérpretes estaban vistos como profetas, mientras que escultores, pintores y arquitectos eran simples artífices o artesanos que trabajaban según un conjunto de reglas claras. La Música y la Poesía, en opinión de Tatarkiewicz, serían integradas en el conjunto de las Artes Liberales mientras que las demás artes plásticas quedarían excluidas de dicho conjunto y serán denominadas Artes Serviles o Mecánicas (recordemos: el Trivium, “tres caminos a la elocuencia”, estaba constituido por la gramática, retórica y lógica, mientras que el Quadrivium, “cuatro caminos del conocimiento”, lo formaban la aritmética, música, geometría y astronomía).

Otra clasificación establecida en el mundo grecolatino fue la que dividía las artes en Apolotéticas (el autor mismo completa la obra) y Músicas o Prácticas (necesitan de otra persona que la recree).

En la Edad Media se favoreció la diferencia entre música especulativa, disciplina intelectual asociada con la especulación cosmológica, y la música práctica, que ocupó una posición inferior. El concepto de arte medieval difiere del actual. Con la entrada en la Era Moderna (Renacimiento) y en adelante las reivindicaciones de los artistas plásticos (escultores y pintores) para alcanzar el estatus de Arte liberal no paran de cesar.

No será hasta el siglo XVIII cuando, de la mano de Batteaux (Las Bellas Artes reducidas a un mismo principio, 1747), se realice la clasificación de las Bellas Artes (poesía, música, teatro, danza, pintura, escultura y arquitectura) que se diferencian de las artes útiles precisamente por su



contenido estético. En este sentido, la Estética (Baumgarten) se constituye como una disciplina filosófica moderna en el Siglo de las Luces, de forma paralela a la creación de la Historia del Arte (Winckelmann) y de la Crítica Artística (Diderot). El objeto de la Estética se puede resumir como el estudio de lo bello en Arte siendo una forma de conocimiento “derivada de la sensibilidad y no del entendimiento” en palabras del propio Baumgarten (Estética, 1750).

Entre las principales propuestas y criterios de agrupamientos de las artes a lo largo de la historia desta camos los siguientes:

- por el medio: artes que emplean palabras, tonos, piedras, pintura, etc.
- por el sentido: para mirar, escuchar, tocar, oler o degustar.
- por la dimensión: artes que se desarrollan en el espacio, en el tiempo o en cualquier otra dimensión.
- por el propósito: artes necesarias, útiles o que entretienen.
- por el remanente: artes teóricas que no dejan rastro tras ellas, caracterizadas por el estudio de las cosas, artes prácticas consistentes en la acción de un artista sin dejar un producto y artes productivas que dejan un objeto tras de sí (Quintiliano).
- por el grado de determinación: artes que pueden evocar determinadas asociaciones y otras que, por regla general, son incapaces de hacerlo.

Existen por su naturaleza artes híbridas como la ópera o el drama wagneriano que integra la totalidad de las artes. Una síntesis bastante reciente de varias artes la constituye el cine (imagen, fotografía en movimiento) con gran éxito.

En los dos últimos siglos, el valor estético de la música se ha convertido en un valor autónomo, influido por los postulados de la filosofía idealista. La concepción de música como arte, indudablemente, está influida por la consideración de la música como disciplina científica ya que, al constituir un lenguaje autónomo, se desliga de la actividad meramente manual, posibilitándose la consideración de la música como actividad creativa y artística, y la emancipación de otras artes (música instrumental). En el siglo XIX ya hemos visto como la Música será considerada como la más excelsa entre las artes, debido a su inmaterialidad. En opinión de Novalis, “la poesía debía aspirar a ser música”; para Hegel, es “el arte del sentimiento”. Los propios compositores decimonónicos subrayan esta concepción. Para Berlioz, la música es “el Arte de conmover por la combinación de los sonidos a los hombres inteligentes y dotados de órganos especiales y ejercitados”. Camille Saint- Saëns cree en la inspiración, “la verdad es que los auténticos músicos encuentran bellas armonías y bellas melodías espontáneamente, sin que la ciencia intervenga” (Willems, 1984). Manuel de Falla afirmó “la música no se hace para que se comprenda, sino para que se sienta”. (Pérez Gutiérrez, 1985).

En el XX se reacciona contra las teorías expresivas del arte y se propugna precisamente la objetividad artística, concibiéndose la música en función de su forma y elementos (Stravinsky), reduciéndola incluso a su materia prima sonora.

Según Guy Manevau (1993) la música ocupa un lugar intermedio entre el arte del lenguaje (comprendidas las formas poéticas) y las artes espaciales: la pintura, la arquitectura, la escultura etc...



Una gran diferencia entre la música y las artes espaciales es que nuestra área se inscribe en la duración, característica compartida, por cierto, con el lenguaje corriente.

Para la pedagogía, esta constatación, que resulta evidente, debería eliminar definitivamente la trampa consistente en hablar de la proximidad o parentesco entre la pintura, la escultura o la arquitectura (utilizada con fines didácticos) y la música. Maneveau sitúa esta diferencia en dos niveles, el del oyente y el del creador:

- a) Respecto al oyente, para él la música no puede ser fijada, inmovilizada o congelada en determinado momento frente al espectador de otra obra de arte que sí puede detenerse el tiempo que desee en cualquier detalle. Esto hace que para “entender” y poder opinar de música, como decíamos en la introducción, haga falta un tiempo considerable de escucha (por ejemplo, las grandes sinfonías de Mahler o la “duración divina” de la Novena de Schubert, que superan la hora de duración), incluso simplemente para “oír” en una primera aproximación, mientras que para “ver” un cuadro (no nos referimos a comprenderlo en su magnitud, iconográfica o iconológicamente en terminología de Panofsky), necesitamos pocos minutos.
- b) Respecto al compositor de música, o mejor dicho, el intérprete, éste no puede improvisar en su acto creativo frente al pintor que debe basar su actividad en dicha premisa improvisación, pudiendo rectificar y volver atrás en el tiempo.

Según Maneveau no debemos olvidar que por muy cercana que aparezca del lenguaje hablado, la música es siempre un arte. Su significado no es jamás de orden conceptual: se confunde con el significante, que es la construcción sonora. Es cierto que esta peculiaridad sí aproxima la música a las artes plásticas; sin embargo, éstas, por su mismo carácter material, pueden ser significativas, en tanto que la música no lo es.

La Música como Lenguaje

Entendemos lenguaje como la facultad humana de comunicarse mediante un sistema de signos (auditivos, táctiles, visuales) que dependen de aptitudes fisiológicas y se relacionan con el exterior mediante un simbolismo convencional. Según esto, habrá que aceptar la música como un tipo de lenguaje, pero ¿de qué tipo?

Para Guy Maneveau (1993), la fundamentación sonora, liga a la música y al lenguaje oral pero, según Maneveau, la noción de objeto sonoro (todo tipo de fenómeno susceptible de ser escuchado como ruidos, sonidos complejos, clusters, etc.) permite trazar una primera diferencia entre música y lenguaje. Guy Maneveau lo ejemplifica a través del canto de las aves que puede tener dos lecturas:

1. Para el hombre puede ser considerado música ya que lo acoge y organiza desde una perspectiva estética.
2. Dicha recepción no tiene nada que ver con el “sentido” o significación que dicho canto tenga para las propias aves.



Antes de comentar la especificidad de la música debemos aclarar que, por muy cerca que la música se encuentre del lenguaje hablado siempre estamos ante un arte. Su significado, como veremos ahora, para nada es conceptual ya que significado y significante se confunden y fusionan en la propia construcción sonora. Esta realidad vuelve a acercar a la música a sus primas hermanas artísticas (aunque por su carácter material las artes visuales también pueden ser figurativas y significativas). Concluye Maneveau afirmando que es la Poesía el arte más cercano a la música, sobre todo, cuando se aleja de lo conceptual y semántico y trabaja la estética sonora como ocurre en las corrientes simbolistas (Verlaine pedía a la poesía que fuera “música ante todo”) y modernistas (con Rubén Darío a la cabeza). Para profundizar en esta idea deberíamos ahondar en los elementos constitutivos del lenguaje musical (ritmo, melodía, armonía, textura, timbre y forma), pero no es este el momento.

Cuando analizamos la música como lenguaje enfatizamos en los siguientes aspectos:

La Música como transmisora de mensajes, pero ¿de qué tipo? En primera instancia es difícil describir el tipo de mensaje que transmite cada obra musical por lo subjetivo que supone la decodificación individual del mismo, a diferencia de la función denotativa-conceptual del lenguaje verbal, pero sí existen unas pautas comunes estudiadas en amplias capas de la población como la relación entre la música y el mensaje afectivo que ésta conlleva. Es un hecho que los sentimientos más intensos se expresan por medio de la música e incluso fisiológicamente la estimulación es mayor que en otras artes. Existe también un mensaje estético universal en la cultura humana que hace de la universalidad de la música uno de sus grandes valores; la posibilidad de comunicación sin palabras amplía su capacidad de expansión intracultural. Por otro lado, también podemos extraer un mensaje intelectual, sobre todo cuando se liga a textos (propaganda ideológica, mitos, religión) y goza de mayores medios nemotécnicos que la poesía sola.

Guy Maneveau enuncia la teoría de Paul Collaer (La musique moderne) relativa a la diferente forma que tienen de escuchar música los franceses y alemanes. No vamos a desarrollar esta tesis pero sí podemos sintetizarla en:

Los franceses consideran que la música expresa un estado psíquico (consideran que la música expresa un sentimiento o estado emocional sin objetivar esta apreciación).

Los alemanes al escuchar música desean ser removidos, sacudidos y transformados (se trataría de la teoría de los afectos que, precisamente, se institucionalizó en Alemania mediante teóricos de la importancia de Athansius Kircher). Por tanto son conscientes de que la música no significa sino que provoca lo que él, individualmente y según sus circunstancias personales puede sentir y le puede evocar.

Cuando hablamos de lenguaje nos referimos a comunicación. Según las teorías semióticas y de la comunicación no debemos olvidar que quien comunica, el que lleva el mensaje es el intérprete, aunque no el que lo elabora (compositor). Esta es una de las paradojas del arte musical que no se da en otras artes donde coinciden creador y comunicador. Se establece de este modo la siguiente secuencia:



Compositor → Intérprete → Oyente

Por tanto, casi toda situación musical prácticamente considerada, implica tres factores distintos: un compositor, un intérprete y un oyente. Ellos forman, en palabras de Aarón Copland, un triunvirato, ningún miembro del cual está completo sin los otros dos. Los tres sujetos y el soporte material (partitura) son, pues, los cuatro agentes principales que intervienen en todo el proceso de creación y transmisión del arte musical, proceso en el cual lo más discutido ha sido lo relativo al problema de la interpretación musical, aspecto éste que interesó mucho a toda una generación de filósofos y críticos musicales desde los años treinta hasta la posguerra, pero que hoy, según Fubini, no parece interesarle a nadie.

Esta visión es bastante etnocéntrica ya que de los cuatro agentes musicales especificados sólo dos son imprescindibles para todos los posibles repertorios musicales (música occidental y no occidental a lo largo de toda nuestra historia) como son el intérprete y el oyente. De hecho en la música primitiva y en mucha parte de la música occidental la partitura no existe (recordemos que se trata de una fuente o documento que solo se daría en sociedades musicalmente alfabetizadas) y el compositor puede no existir (el intérprete a través de su creación simultánea a la ejecución musical o a través de la improvisación) o, si existe, puede no ser conocido (precisamente por la inexistencia de notación musical y por la transmisión absolutamente oral).

Incluso, en la propia música occidental, la importancia de los dos agentes musicales paradigmáticos de nuestro repertorio (compositor y partitura) ha sufrido bastantes revisiones y modificaciones debido al propio desarrollo de la notación musical (rítmica y de altura) y el propio contexto histórico-cultural (por ejemplo en el Romanticismo, la figura casi mística del Genio o compositor genial, llegó a una de sus cumbres sociales y la notación agógica y dinámica se generalizó y se convirtió en protagonista en las partituras musicales). Es curioso, que el aumento de la importancia del papel del compositor y de la notación musical plasmada en la partitura, que parecería seguir una progresión ascendente se truncó con la llegada de la 21 Guerra Mundial cuando se desarrollan dos corrientes compositivas antagónicas:

- a) El serialismo integral y la composición matemática que intentan controlar todos los aspectos del sonido a través de la notación lo más precisa posible. Se culmina el crecimiento de la consideración e importancia del compositor y de la partitura frente al intérprete que, ahora sí, se convierte en un mero canal o emisor sin ámbito autónomo personal y sin ningún tipo de margen de acción.
- b) La música aleatoria encabezada por el norteamericano John Cage que propone todo lo contrario: devolver a la música todos los factores no controlables por los compositores a través de la partitura para que el Intérprete y, sobre todo, el oyente erijan en verdaderos protagonistas de la Comunicación musical.

En la medida que el oyente descifra adecuadamente lo que emite el intérprete entenderá de un modo u otro lo que el compositor quiso expresar, pero también es cierto que en la medida en que el intérprete es fiel al compositor expresará más fidedignamente su idea, pese a que la interpretación es, a su vez, un nuevo acto de creación.



Conviene, ante todo, determinar cuáles son los planos de aproximación a la obra musical; dicho de otra manera, cuáles son las diversas actitudes que el hecho musical suscita por lo general en los oyentes, aspecto éste que ha sido investigado por la moderna teoría de la Gestalt, que en el ámbito de la psicología se ha ocupado del estudio de la percepción de la forma, tanto visual como sonora.

Según estas investigaciones, podemos clasificar a los oyentes en tres categorías principales, según su respuesta ante los estímulos sonoros. Las reacciones que se frecuentan con mayor frecuencia han sido la sensorial, la expresiva (emocional y/o imaginario-asociativa) y la objetiva.

- **Reacción Sensorial:** es más fácil y generalizada, ya que consiste en dejarse llevar por los estímulos sensoriales y sensoriales producidos por el sonido sin pensar en ellos ni analizarlos desde otra perspectiva.

Comprende desde escuchar música de fondo mientras se hace otra cosa distinta (sin prestar importancia a la música), hasta dejarse llevar por los impulsos rítmicos y melódicos de lo que se oye. Esta respuesta, que podemos denominar sensorial-sensual, se explica por los efectos psicológicos y fisiológicos íntimamente relacionados con la música. Esto es lo que explica esa irresistible necesidad de seguir con una pequeña percusión el ritmo marcado por una música que nos gusta o la sensación que os produce en el estómago la percusión y el contrabajo de los grupos de música Pop. Ese éxito de estos grupos en los jóvenes se explica por el irresistible deseo de responder físicamente a tales impulsos rítmicos, convulsivos y sin descanso. También encontramos en este tipo de reacción la explicación de la popularidad de que gozan tales grupos y solistas, así como los virtuosos de todos los tiempos.

- **Reacción Expresiva:**

a) **Emocional**, es donde el oyente proyecta sus propios sentimientos y emociones en la música, asociándolos con características humanas particulares. La alegría, la tristeza, la esperanza, la desesperación, la tranquilidad..., se proyecta en la música que se oye, independientemente de la época de la misma y de la intencionalidad del autor. Según la reacción emocional, una misma obra provoca estímulos distintos en los oyentes, en dependencia de su situación vivencial y experimental, por lo que emociones tanto de alegría como de tristeza o cualquier otro estado anímico son proyectados en idénticas obras.

b) **Imaginario-asociativa**, esta respuesta surge en una gran cantidad de oyentes por la tendencia a formar imágenes visuales suscitadas por la música. Esta respuesta explica la popularidad de la música con una base programática o descriptiva.

- **Reacción Objetiva o puramente musical:** de manera que se puede hacer comentarios sobre aspectos formales de una obra: cómo está construida, qué artes tiene, qué temas la integran, cuál es su ritmo... Estas reacciones ante la música por parte de los oyentes, son semejantes a las que tienen o han tenido los propios compositores a lo largo de la historia y nos dan la clave de las diversas estéticas que se han sucedido en los distintos estilos. Antonio Martín Moreno enfatiza este plano de audición ya que sola mente en él podemos ponernos de acuerdo a la





hora de hablar de un fragmento musical. Los elementos que hacen de la música un lenguaje codificado y que, gracias a su análisis, permiten ponernos de acuerdo a la hora de hablar de música son los siguientes: **Ritmo, Melodía, Armonía, Textura, Timbre, Forma.**

Estas reacciones evidencian la extraordinaria amplitud de las respuestas del oyente ante la música, a la par que confirman que la expresividad de la música y sus infinitas relaciones con el mundo de los sentimientos, de las emociones y de las imágenes visuales son, en esencia, un fenómeno mental subjetivo.

Las investigaciones han demostrado que la mayoría son incapaces de identificar con cierta precisión los hechos o los estados de ánimo que los compositores intentaban comunicar o describir. En este sentido hay que entender el concepto de Belleza musical expresado por Eduard Hanslick en *De lo bello musical* (1854), cuando dice que “la música es la forma animada por el sonido” y que la obra musical es un fenómeno completo en sí mismo que obedece sus propias leyes y no tiene mucho que ver con aspectos literarios, plásticos o incluso, sentimentales.

El lenguaje musical es también algo único y propio de este arte. Ningún arte ha elaborado unos códigos lingüísticos tan complejos como la música. El desarrollo de la notación, las formas de medir el tiempo y los sonidos, la partitura, la informática musical, nos configuran un modo único de organización que exige años de estudio para dominarlo. En lo simple y en lo complejo, la música se configura como un lenguaje individual en tanto que interiorizado, pero también social, como medio comunicativo excepcional.

En este sentido, Fubini afirma que una de las razones de la falta de “conciencia histórica” (una de las principales características del mundo Occidental) de la música se deba, además de a la tradicional escisión entre teoría y práctica y la baja consideración social del músico, a la falta de un sistema de codificación preciso de los elementos del lenguaje musical hasta prácticamente la Edad Moderna. Este “desinterés” por hacer perdurar la música gracias a un sistema “perfecto” de notación fue debido a la idea de que la música se componía para una determinada ocasión, sólo repitiéndose excepcionalmente, y a la sempiterna idea de progreso que rigió la historia de la música hasta bien entrado el XIX. Por ello, no se ha podido reconstruir la música de los coros en las tragedias griegas pero, por el contrario, sí podemos disfrutar de su poesía en representaciones teatrales. La falta de un modelo de ejemplaridad clásica (los músicos se basaban en lo que les enseñaban sus maestros básicamente) hace que la música lleve un ritmo histórico diferente a las demás artes. Así podemos explicar, siguiendo a Fubini, que el lenguaje de Josquin nos parezca mucho más lejano, incluso “extraño”, que el de Leonardo Da Vinci en pintura, siendo contemporáneos.

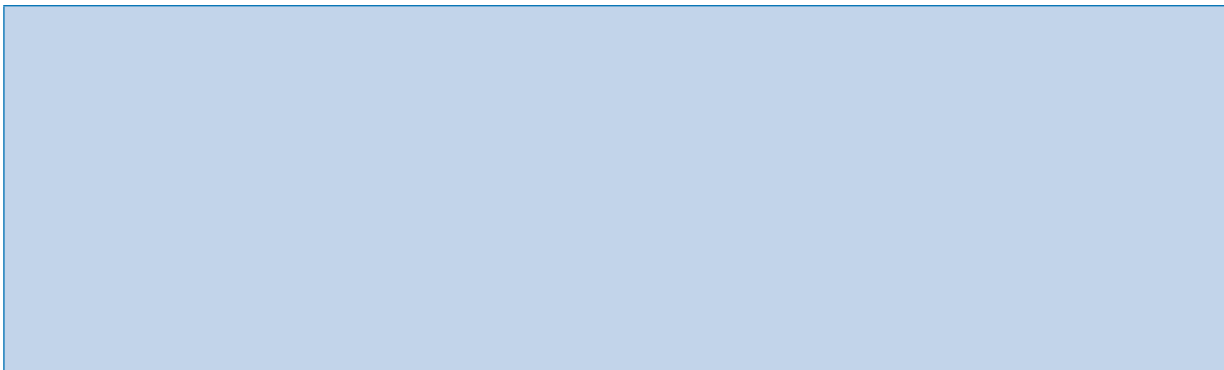


Actividad 1

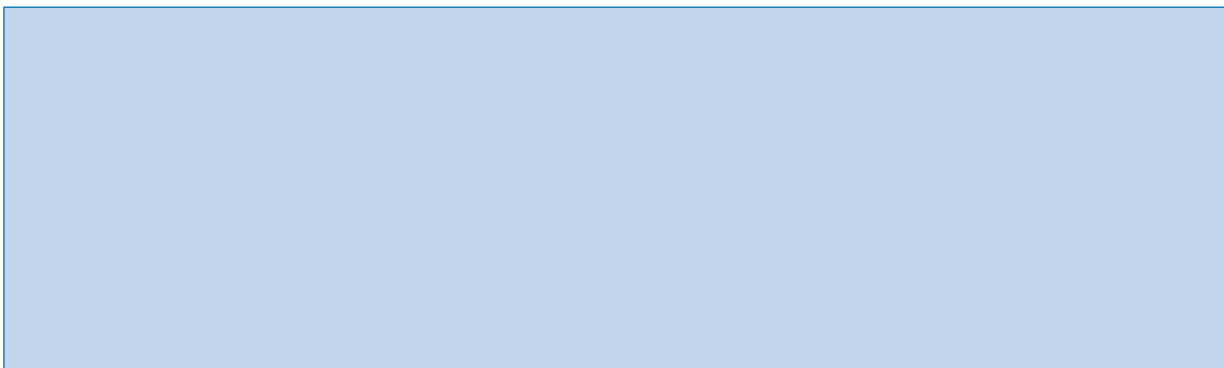
Argumentamos y describimos las características de la música considerada como arte, en función de las experiencias practicada en el aula y el contexto.

**Actividad 2**

Describimos a los elementos que hacen de la música un lenguaje codificado y que, gracias a su análisis, permiten ponernos de acuerdo a la hora de hablar de música.

**Actividad 3**

Después de una lectura reflexiva, definimos la música a partir de nuestro contexto y las prácticas realizadas en el aula.



II. Actividades de formación comunitaria

Lectura obligatoria común: Fernando Álvarez - Uria y Julia Varela "Arqueología de la Escuela" Las Ediciones de La Piqueta. Madrid. 1991.

Reunidos en sus respectivas CPTes después de haber leído la lectura obligatoria común, "Arqueología de la Escuela" reflexionamos colectivamente sobre el capítulo mencionado y, con el aporte de maestras y maestros tomamos uno o más temas o ideas de la lectura para apoyar nuestro proceso de Implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

III. Actividades de concreción educativa

De acuerdo a los ejemplos y ejercicios desarrollados en la sesión presencial aplicamos la problematización de los diferentes aspectos de nuestra realidad para fortalecer la **articulación del desarrollo curricular** y el **Proyecto Socioproductivo**⁶ en los procesos educativos; estos procedimientos o actividades deben desarrollarse en el marco del desarrollo de nuestro Plan de Desarrollo Curricular; no necesitamos empezar de cero o realizar otra planificación adicional.

Es importante tomar en cuenta que este proceso debe ser llevado a cabo con la participación de las y los colegas de nuestro nivel (aunque no sean parte de nuestra CPTe)

Estas experiencias implementadas en nuestras aulas o procesos educativos son la base para realizar nuestro trabajo de sistematización.

Momento 3 Sesión presencial de socialización (4 horas)

Para la socialización presentaremos el producto de la Unidad de Formación No. 14.

Producto de la Unidad de Formación

Presentación de documento: 1er. Borrador del acápite "Comparación, análisis e interpretación colectiva de la experiencia de transformación de las prácticas educativas".

Registro de Procesos educativos desarrollados a partir de la implementación de los Planes de Desarrollo Curricular.

Nota: para la elaboración del presente producto debe quedar claro que la "comparación, análisis e interpretación colectiva":

- En qué consiste y cómo se redacta el contenido de este apartado; si bien estos elementos en la redacción del documento están interrelacionados o integrados, con fines de com-

6. Recordemos que el "acontecimiento" se ha trabajado sólo con fines didácticos en nuestra práctica educativa maestras y maestros continuamos trabajando a través del Proyecto Socioproductivo (PSP).



preensión y ayuda es necesario aclarar en qué consiste y cómo se realiza –en la redacción del documento– la comparación, el análisis y la interpretación colectiva.

- Debe quedar claro que para la redacción de los apartados del Trabajo Final de Sistematización necesitamos volver y/o mirar una y otra vez nuestra práctica educativa que desarrollamos diariamente. Este ejercicio de mirar nuestra práctica una y otra vez, nos aportará muchas luces para la comparación, análisis e interpretación colectiva.
- Si estamos claros cómo hemos desarrollado la metodología (práctica, teoría, valoración y producción), el desarrollo y evaluación de las dimensiones (ser, saber, hacer y decidir), la articulación del desarrollo curricular y el PSP, los sentidos de los campos, los ejes articuladores y los otros elementos curriculares del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, será más sencillo redactar nuestro Trabajo de Sistematización; por esto es importante reflexionar sobre estos elementos desde la misma práctica de aula o proceso educativo.





*“Juntos Implementamos el Currículo
e Impulsamos la Revolución Educativa”*

