

POIÉTICA

NUEVA ÉPOCA

Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Naucalpan N° 27 Enero-junio 2024

Música y Juventud



Esta revista es un proyecto INFOCAB con número de aprobación PB400923

POIÉTICA

Docencia | Investigación | Extensión

NUEVA ÉPOCA

Música y juventud

POIÉTICA

Docencia | Investigación | Extensión

Directora

Iriana González Mercado

Editores responsables

Iriana González Mercado
Fernando Martínez Vázquez

Consejo Editorial

CCH Azcapotzalco

Norma Irene Aguilar Hernández
Enrique Pimentel Bautista

CCH Naucalpan

Benjamín Barajas Sánchez
Keshava Rolando Quintanar Cano
Miguel Ángel Galván Panzi
Iriana González Mercado
Fernando Martínez Vázquez
Nadia López Casas

CCH Vallejo

José Alonso Salas
Zyanya Sánchez Gómez

CCH Oriente

María Alejandra Gasca Fernández

CCH Sur

Cinthia Reyes Jiménez
Rocío Valdés Quintero

Facultad de Filosofía y Letras

Leonardo Abigail Castro Sánchez

Dirección de Arte

Reyna I. Valencia López

Diseño Editorial

Carmen Cecilia Silva Campos

Administración de redes sociales

Nadia López Casas

Responsable de la sección de cultura

Enrique Pimentel Bautista

Poiética, número 27, año 2024, enero-junio, es una publicación semestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México, a través del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan, Av. de los Remedios, No. 10, Col. Los Remedios, Naucalpan de Juárez, C.P. 53400, Estado de México, tel. 53731256, www.revistapoietica.com.mx, poieticacchnaucalpan@gmail.com. Editores responsables: Iriana González Mercado y Fernando Martínez Vázquez, número del certificado de reserva 04-2017-040714254700-102, ISSN: 2992-8591, ambos otorgados por el Instituto del Derecho de Autor. Fecha de la última modificación: junio de 2024. Responsable de la última actualización de este número Fernando Martínez Vázquez, México 68, No. 36, Col. San Pedro Barrientos, Municipio Tlalnepantla de Baz, C.P. 54010, Estado de México.

Los derechos de textos e imágenes aquí contenidos son propiedad de sus respectivos autores. El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores y no refleja necesariamente el punto de vista de los árbitros ni de los editores ni de la UNAM.

Se autoriza la reproducción de los artículos (no así de las imágenes) con la condición de citar la fuente y se respeten los derechos de autor. Esta revista es un proyecto INFOCAB con número de aprobación PB400923.



revistapoietica.com.mx



www.facebook.com/POIETICACCHN



issuu.com/poieticacch



poieticacchnaucalpan@gmail.com



[@POIETICA](https://www.instagram.com/POIETICA)



[instagram.com/revista_poietica/](https://www.instagram.com/revista_poietica/)



UNAM

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Rector
Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda
Secretaria General
Mtro. Tomás Humberto Rubio Pérez
Secretario Administrativo
Dra. Tamara Martínez Ruiz
Secretaria de Desarrollo Institucional
Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo
Secretario de Prevención, Atención y Seguridad Universitaria
Mtro. Hugo Alejandro Concha Cantú
Abogado General
Mtro. Néstor Martínez Cristo
Director General de Comunicación Social



CCH

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Director General
Lic. Mayra Monsalvo Carmona
Secretaria General



Plantel Naucalpan

Mtro. Keshava Rolando Quintanar Cano
Director
Mtra. Verónica Berenice Ruiz Melgarejo
Secretaria General
Lic. Damián Feltrín Rodríguez
Secretario Académico
Mtra. Teresa de Jesús Sánchez Serrano
Secretaria Administrativa
Lic. Elizabeth Hernández López
Secretaria Docente
Lic. Mireya A. Cruz Reséndiz
Secretaria de Atención a la Comunidad
Biól. María Del Rosario Rodríguez García
Secretaria de Servicios Estudiantiles
I. Q. Carmen Tenorio Chavez
Secretaria Técnica del SILADIN
Lic. Ana Rocío Alvarado Torres
Secretaria de Administración Escolar
L.D.G. Isaac H. Hernández Hernández
Srio. de Apoyo al Aprendizaje y Cómputo
Lic. Tania Montserrat Sánchez Pomposo
Secretaria de Arte y Cultura
Lic. María Guadalupe Peña Tapia
Jefa de la Unidad Jurídica
Mtra. Reyna I. Valencia López
Coordinadora de Gestión y Planeación

Índice

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

La canción popular (folk song): Recurso para motivar la reflexión histórico-social y el uso comunicativo de la lengua en el salón de inglés del CCH

Lucina Angélica Cabrera de la Rosa 14

Jóvenes y música, una visión de las culturas juveniles

Norma Irene Aguilar Hernández

Laura Noemy Pérez Cristino 21

Tiempo Transcurrido de Juan Villoro: la crónica ficcional como una herramienta narrativa de las identidades juveniles, conformadas a través del movimiento cultural del rock

Tanya Guerrero González 28

La música como herramienta didáctica para conocer los recursos retóricos en el poema lírico

Iriana González Mercado

Nadia López Casas 38

EXPERIMENTALES

¿Por qué aún recuerdo la canción de Rosa pastel y olvidé el Ciclo de Krebs?

Adriana Jaramillo Alcantar

Jesús Medina Cabrera 50

Rock en español: haciendo ruido en el Colegio de Ciencias y Humanidades

Marco Antonio González Villa 56

IDIOMAS

Música y aprendizaje de lenguas extranjeras

Adriana Carolina Bustamante Alvarado 66

La música y el aprendizaje del inglés

Edson Javier Peralta Villanueva 71

El karaoke como herramienta para mejorar la pronunciación y enseñar la fonética, en el proceso enseñanza-aprendizaje de la clase de francés lengua extranjera, en el Colegio de Ciencias y Humanidades Juan Carlos Escobedo Vázquez	77
El potencial de la música en el aprendizaje de un idioma Mónica Monroy González	85
Armonizando el Aprendizaje: La Música como Herramienta en la Mediateca Rosa Laura Díaz Serrano David Tomás Flores García	91
HISTORIA	
Nu Metal: música, resistencia en las manifestaciones “No a la Guerra en Irak” en febrero del 2003 Zyanya Sánchez Gómez	100
PLUMAS INVITADAS	
La expresión musical y su relación con el aprovechamiento escolar en estudiantes de educación básica, media superior y superior Alejandro Rojas	108
La formación de la identidad nacional en los jóvenes a través de la música Jocelyn P. Vázquez Toledano	115
Música y pedagogía en las canciones de Víctor Jara Juliana Virginia Navarro Lozano	123
Entre la música que no se oye y el aprendizaje escolar Melchor López Hernández	127
En la bohemia musical, el docente educa para la paz Orlando Rafael Castro Larios María Guadalupe Guerrero Domínguez Soledad Fregoso Soleda	134

CULTURA

Los perros de Elena Garro: las púberes y el mundo adulto Felipe de Jesús Ricardo Sánchez Reyes	141
Reseña de La Gobernadora de Mario Escobar José Alonso Salas	149
Bienvenido, Bob. Juan Carlos Onetti Martha Patricia Trejo Cerón	152
Vivir el teatro Enrique Pimentel Bautista	160
La paz es de todos. No hay personas ni países de primera y de segunda Omar Gasca	170
Tocar con todo el cuerpo Enrique Pimentel Bautista	174

Herido de amor

Amor, amor, que está herido,
herido,
de amor huido.

Herido,
muerto de amor.

Decid a todos que ha sido
el ruseñor.

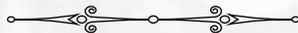
Herido,
muerto de amor.

Bisturí de cuatro filos,
garganta rota,
y olvido.

Cógeme la mano, amor,
que vengo muy malherido,
herido,
de amor huido.

Herido,
muerto de amor.

Federico García Lorca



Presentación

Aunque las temáticas de la revista *Poiética* han variado desde el número 0 y hasta la fecha, el corazón de sus reflexiones y argumentaciones está en la educación del nivel medio superior y los referentes que la circundan: *Por qué enseñar*, *Ser docente*, *Deserción escolar*, *Innovación educativa*, *Educación medioambiental*, violencia escolar, lectura y escritura, entre muchas otras.

Si bien, el centro de los contenidos de este proyecto editorial están en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCH): *Vigencia de los principios pedagógicos del Colegio de Ciencias y Humanidades*, *Reflexión sobre la implementación de los nuevos programas de estudio en el Colegio de Ciencias y Humanidades* y *El CCH a cincuenta años de su creación*, los integrantes del Consejo Editorial, profesoras y profesores de los cinco planteles, reconocen la transversalidad de los aspectos educativos y los actores que en éstos intervienen; por ello, han aparecido también tópicos que enmarcan esta perspectiva: *Las y los adolescentes*, equidad de género, migración, COVID-19 y la postpandemia.

En el fortalecimiento de la idea expuesta anteriormente, *Poiética* presenta ahora el número 27 con la siguiente temática: *Música y juventud*. Al leer los títulos de los artículos que se presentan, se justifica cabalmente la inserción de esta materia, porque si bien es cierto que los términos de aprendizaje, enseñanza, pedagogía, didáctica, profesor y alumno son conceptos propios del campo semántico educativo, existe además otro círculo cromático que se relaciona íntimamente con los jóvenes educandos y los profesores que integran cualquier institución formativa. Un color predominante, para seguir usando la metáfora de los matices, es la música.

Para cada uno de nosotros representa casi una segunda piel, pues todos tenemos una historia con nuestra canción favorita y un *play list* particular que nos remite a diferentes momentos de nuestras vidas. Permite hacer una introspección personal a los mundos interiores que caracterizan la conciencia emocional.

El uso de la música en el aula contribuye de sobremanera a la educación socioemocional de los adolescentes, debido a que a través de su composición se pueden desarrollar sensibilidades no sólo artísticas, sino sobre todo críticas acerca de la manera en la que se interpreta el mundo a través de sus estrofas, rima y versos e interpretación vocal.

Es muy claro que desde siempre los docentes han implementado estrategias de enseñanza y aprendizaje con la utilización de canciones y melodías para fortalecer la formación integral de los alumnos; por un lado, crear un ambiente positivo para el logro de los aprendizajes y, por el otro, como objetos de enseñanza. Ambos incluyen la posibilidad de sensibilizarnos con la musicalidad, de emocionarnos o reflexionar en torno a sus letras, a su contexto; de entender las motivaciones de los intérpretes o autores de las diferentes armonías.

Es evidente que las asignaturas del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (I-IV) y las del Taller de Comunicación (I-II), se aplican de forma clara al análisis de la letra de las canciones, su semejanza con la poesía, rima, métrica y figuras retóricas; pero también lo es en las materias de historia, en donde se pueden utilizar las distintas composiciones como referente para entender movimientos

sociales o hechos históricos particulares; pienso, por ejemplo, en los vestigios que se han encontrado de instrumentos prehispánicos, como conchas, caracoles, maderas talladas y tambores de piel de animales; géneros musicales que representan un periodo histórico, como los corridos de la revolución mexicana, o también cómo desde la antropología se puede entender las identidades regionales, nacionales o incluso internacionales a partir de la música. En el caso de las ciencias experimentales se ha investigado cómo ésta influye en nuestras emociones y pensamientos y, finalmente en matemáticas, se sabe, por indagaciones especializadas, que el ritmo tiene mucho que ver con la cognición de los números.

Los docentes que se interesan en aspectos del lenguaje y la comunicación podrán encontrar textos como *“La canción popular (folk song): recurso para motivar la reflexión histórico-social y el uso comunicativo de la lengua en el salón de inglés del CCH”* de Lucina Angélica Cabrera de la Rosa, *“Jóvenes y música, una visión de las culturas juveniles”* de las profesoras del CCH Azcapotzalco Norma Irene Aguilar Hernández y Laura Noemy Pérez Cristino o *“Tiempo Transcurrido de Juan Villoro: la crónica ficcional como una herramienta narrativa de las identidades juveniles, conformadas a través del movimiento cultural del rock”* de la profesora de Vallejo Tanya Guerrero González.

En el caso de las ciencias experimentales se cuenta, entre algunos otros documentos con *“¿Por qué aún recuerdo la canción de Rosa pastel y olvidé el Ciclo de Krebs?”* de los docentes Adriana Jaramillo Alcántar y Jesús Medina Cabrera y *“Rock en español: haciendo ruido en el Colegio de Ciencias y Humanidades”* de Marco Antonio González Villa. Idiomas se hace presente con *“Música y aprendizaje de lenguas extranjeras”* de Adriana Carolina Bustamante Alvarado, *“La música y el aprendizaje del inglés”* de Edson Javier Peralta Villanueva, *“El karaoke como herramienta para mejorar la pronunciación y enseñar la fonética, en el proceso enseñanza-aprendizaje de la clase de francés lengua extranjera, en el Colegio de Ciencias y Humanidades”* de Juan Carlos Escobedo Vázquez, entre otras. Historia con *“Nu Metal: música, resistencia en las manifestaciones ‘No a la Guerra en Irak’ en febrero del 2003”* de Zyanya Sánchez Gómez.

La evidencia de la gran irradiación de la revista Poiética es la sección de Plumas invitadas, que cuenta en este número con cinco escritos en torno al tema propuesto. SEP Puebla, Facultad de Música (UNAM), ENP 9 (UNAM), FCPyS (UNAM) y la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco son las instituciones de donde escriben interesados en dar a conocer sus ideas.

Agradezco a las áreas de Lenguaje, Comunicación e Idiomas, Ciencias Experimentales, Histórico-social, y Matemáticas, de los planteles de Azcapotzalco, Naucalpan, Vallejo, Oriente y Sur, así como a los colaboradores de este número. Concluyo con especial agradecimiento al Comité Editorial de la revista Poiética, amigos y compañeros: Benjamín Barajas Sánchez, Miguel Ángel Galván Panzi, Enrique Pimentel Bautista, Nadia López Casas y a Iriana González Mercado, por su interés de nutrir integralmente a la joven comunidad estudiantil del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Sin duda, habrá un enorme deleite al momento de leer cada uno de los títulos de los que se compone este excelente número. Que la música nos posea en el número veintisiete de la revista Poiética, *docencia, investigación y extensión*. Convirtámonos en ése instrumento que acompaña a la juventud. ☺

Mtro. Keshava R. Quintanar Cano
Director del CCH Naucalpan

Introducción

Es grato presentar y agradecer a todos nuestros lectores la recepción del número 27 de *Poiética*. En esta edición, exploramos un tema vibrante y esencial para los alumnos y nuestra cultura: la música y su relación con la juventud universitaria.

Desde sus cimientos, *Poiética* ha buscado ser un faro de conocimiento que ilumina los senderos de la reflexión, la crítica y la creatividad. En esta ocasión, dirigimos nuestra mirada hacia la intersección entre el quehacer musical y el desarrollo de la juventud, explorando cómo la música no sólo acompaña, sino que también moldea y enriquece la experiencia de ser joven en el ámbito universitario.

La música ha sido siempre un vehículo de expresión y un reflejo de la identidad. En el contexto actual, donde los adolescentes buscan formas auténticas de auto-hetero expresión, la música se erige como un medio poderoso para desarrollar la personalidad y establecer un sentido de pertenencia. En este número, nos adentramos en cómo la creatividad musical y el desarrollo juvenil se entrelazan, proporcionando un espacio para que las voces de nuestros alumnos se escuchen y resuenen en el haber y en el existir juvenil.

Asimismo, desde un enfoque didáctico, la música suele ser un recurso atractivo que busca motivar el conocimiento y fortalecer valores y actitudes acordes al Programa de Estudios de las diferentes asignaturas que abonan en el perfil de un alumno, capaz, crítico y responsable socialmente. Además, es un referente artístico que se promueve en las aulas para lograr una formación integral. Hacemos énfasis en que la formación de la cultura debe estar cimentada en el consumo de propuestas artísticas que vayan más allá de la simple contemplación.

Debido a que nuestra revista se dirige principalmente a la comunidad universitaria del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), los lectores, principales docentes del Colegio, podrán encontrar nuevas formas de explorar su práctica académica, y qué mejor que sea la música el vehículo para promover aprendizajes conceptuales y actitudinales tan necesarios en el contexto actual. En el caso de los lectores jóvenes universitarios, éstos encontrarán un crisol de ideas y reflexiones que les invitarán a pensar críticamente sobre el rol de la música en sus vidas y su desarrollo personal.

Esta edición incluye una variedad de secciones que abarcan desde el lenguaje y la comunicación, hasta las ciencias experimentales, los idiomas, la historia, las plumas invitadas y la cultura. Presentamos ensayos literarios, artículos académicos e investigaciones que abordan la música desde múltiples perspectivas, enriqueciendo el diálogo académico y cultural en nuestra comunidad.

En la sección Talleres se trabaja sobre el *folk song*, como un recurso para motivar la reflexión histórico-social y el uso comunicativo de la lengua inglesa; se consideran las culturas juveniles como manifestación identitaria; el uso de la crónica ficcional como herramienta narrativa de las identidades juveniles y la música como herramienta didáctica en el conocimiento de los recursos retóricos.

Experimentales participa con dos textos en donde se explora los referentes musicales como recurso de la memoria y las experiencias del rock en español en el Colegio. Así mismo, en historia se habla de la resistencia de un género en las manifestaciones antiguerra. Por su parte, idiomas se hace presente con la relación entre música y aprendizaje en lengua inglesa; el uso del karaoke como herramienta para mejorar la pronunciación y la fonética en la clase de francés; su potencial en el aprendizaje de un idioma y finalmente como herramienta para la Mediateca del Colegio.

Nuevamente aparecen las Plumas invitadas en donde se considera la relación entre la música y el aprovechamiento escolar; la formación de la identidad juvenil a través de este arte; el caso de las canciones de Víctor Jara; el vínculo entre la música que no se oye y el aprendizaje escolar y la bohemia musical.

En la sección de cultura aparece un recuento crítico sobre la obra de teatro Los perros de Elena Garro; una reseña sobre la novela La Gobernadora de Mario Escobar; el cuento Bienvenido, Bob del imprescindible Juan Carlos Onetti con excelentes ilustraciones; la exquisita crónica Vivir el teatro; una reflexión sobre por qué la paz es de todos y finalmente una entrevista a Rolando Keshava Quintanar sobre su experiencia musical y el proyecto editorial Fanátika. No pueden faltar las intersecciones denominadas Ventanas.

Guiados por los valores de conexión y reflexión, buscamos mostrar cómo la música ha sido un hilo conductor a lo largo de la historia, con un impacto profundo en la juventud. Queremos que esta revista sirva como un puente entre el pasado y el presente, ofreciendo una mirada crítica y creativa sobre cómo la música continúa siendo una fuerza transformadora para los jóvenes.

Invitamos a todos nuestros lectores a participar activamente en este diálogo. Los exhortamos no sólo a leer y reflexionar sobre los artículos presentados, sino también a compartir sus propias experiencias y pensamientos, continuando esta conversación vital en sus propios medios. La participación analítica, científica, poética y literaria de nuestros escritores es fundamental para hacer pensar y reflexionar a todos los que nos leen.

Los invitamos a sumergirse en estas páginas, a participar del diálogo académico. Juntos, construimos y construiremos el futuro que deseamos habitar. Sigamos escribiendo, cavilando e interrogando sobre la relación entre música y juventud, enriqueciendo así nuestro compromiso con la sociedad y su desarrollo. ¡Bienvenidos a *Poiética* número 27! 📧

Consejo editorial de *Poiética*

A callarse

Ahora contaremos doce
y nos quedamos todos quietos.

Por una vez sobre la tierra
no hablemos en ningún idioma,
por un segundo detengámonos,
no movamos tanto los brazos.

Sería un minuto fragante,
sin prisa, sin locomotoras,
todos estaríamos juntos
en un inquietud instantánea.

Los pescadores del mar frío
no harían daño a las ballenas
y el trabajador de la sal
miraría sus manos rotas.

Los que preparan guerras verdes,
guerras de gas, guerras de fuego,
victorias sin sobrevivientes,
se pondrían un traje puro
y andarían con sus hermanos
por la sombra, sin hacer nada.

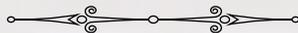


No se confunda lo que quiero
con la inacción definitiva:
la vida es sólo lo que se hace,
no quiero nada con la muerte.

Si no pudimos ser unánimes
moviendo tanto nuestras vidas,
tal vez no hacer nada una vez,
tal vez un gran silencio pueda
interrumpir esta tristeza,
este no entendernos jamás
y amenazarnos con la muerte,
tal vez la tierra nos enseñe
cuando todo parece muerto
y luego todo estaba vivo.

Ahora contaré hasta doce
y tú te callas y me voy.

Pablo Neruda



La canción popular (folk song):

Recurso para motivar la
reflexión histórico-social y el
uso comunicativo de la lengua
en el salón de inglés del CCH

*Folk songs: a resource to encourage socio-historical
reflection and communicative language within the
English classroom at CCH*

Lucina Angélica Cabrera de la Rosa

Egresada de Lengua y Literatura Modernas (Letras Inglesas) Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Profesora interina de asignatura en el CCH Sur con una antigüedad docente de 12 años.
angelica.cabrera@cch.unam.mx

Resumen

El uso de canciones pop es común dentro del salón de inglés; sin embargo, los modelos de lengua que presentan no son variados y sus temas son estereotipados. El propósito de este trabajo es presentar un ejemplo de canción popular o folk como modelo de lenguaje cercano a la comunicación cotidiana en un grupo social de habla inglesa. Se analizará el efecto positivo de la canción popular en el salón de inglés desde la teoría del filtro afectivo de Stephen Krashen. Se delimitará la noción de folk song a partir de los textos de los etnomusicólogos Church y Lomax para su uso práctico en el salón. Adicionalmente, se demostrará que las canciones folk, dado el origen social real de sus temáticas, permiten que la clase de inglés se relacione interdisciplinariamente con otras materias impartidas en el CCH, principalmente con las materias del área de las ciencias sociales o las humanidades, y que encajan perfectamente en los postulados del Modelo Educativo. Asimismo, se intentará demostrar que las canciones populares facilitarán la reflexión y crearán la necesidad de expresarse, lo que beneficiará el enfoque comunicativo característico de nuestro programa de inglés I-IV.

Palabras clave: Folk song, filtro afectivo, interdisciplina en la enseñanza del inglés, enfoque comunicativo.

Abstract

The use of pop songs is common within the English classroom; however, the language models they present are not varied, and their themes are stereotypical. The purpose of this work is to present an example of a folk song as a language model close to everyday communication in an English-speaking social group. We will analyze the positive effect of popular songs in the English classroom from Stephen Krashen's Affective Filter Theory. We will provide the notion of a folk song based on the research of ethnomusicologists Church and Lomax for practical use in the classroom. Additionally, we will demonstrate that folk songs, due to social origin of their topics, allow the English class to interrelate with other subjects taught at the CCH, mainly within the fields of social sciences or humanities, and that they fit perfectly within the principles of the Educational Model. Furthermore, we aim to show that popular songs foster reflection and create the need for self-expression, benefiting the communicative approach characteristic of our English program I-IV.

Keywords: Folk songs, affective filter, interdisciplinarity in English Language teaching, communicative approach.



Foto: Xavier Martínez

Introducción: las canciones como herramienta de enseñanza

Casi todos los maestros de lengua extranjera hemos usado canciones de rock o pop de moda en el salón de clases para romper con la rutina de trabajo. La mayor parte de los alumnos las disfrutaron y generalmente solicitan que se canten sus canciones conocidas o favoritas, o nosotros presentamos las canciones que nos gustan. Los talleres de karaoke son populares en mediatecas y espacios similares. Si bien, hemos experimentado la utilidad de la música en el aula, probablemente no hemos precisado todos sus beneficios o, incluso, no hemos hecho uso de todos ellos, por lo que considero pertinente señalarlos o recordarlos.

Las canciones se pueden usar para

- presentar y practicar un tema, una estructura gramatical específica, vocabulario, etc.
- enfocar la atención en los errores más comunes del aprendiente ya que las canciones pueden servir como paradigmas gramaticales y modelos del habla contra los que pueden contrastar su propia producción oral y escrita
- incentivar la lectura y la escucha extensiva
- estimular la discusión de actitudes y sentimientos
- incentivar la creatividad y el uso de la imaginación
- crear una atmósfera relajada en el salón de clases dado que traen variedad y rompen con la monotonía
- crear oportunidades para desarrollar la automatización, componente de la fluidez que implica saber qué decir y decirlo rápidamente, sin pausas. (Schoepp, 2016: 2)

En resumen, las canciones ayudan a desarrollar las cuatro habilidades de aprendizaje de una lengua: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita. Esto sucede porque las canciones permiten que el filtro afectivo del alumno sea bajo, dado que se presentan como

actividades lúdicas y colectivas. El anonimato de cantar en grupo les da confianza: no se sienten bajo el escrutinio de la maestra, ni la amenaza de una mala calificación.



Acervo fotográfico de Dirección General CCH / Festival Felices 50 CCH

El filtro afectivo y su efecto en el aprendizaje del alumno

En la década de los 1980 el lingüista S.D. Krashen propuso la hipótesis del filtro afectivo, según la cual la actitud del aprendiente, junto con sus sentimientos, su estado anímico y otros factores emotivos, influye positiva o negativamente en los procesos de adquisición y de aprendizaje. Los tres tipos de variables afectivas o actitudinales que Krashen identificó son la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad. Los aprendientes con un filtro afectivo bajo (el filtro no es una barrera) buscan y reciben más *input*,¹ se relacionan con sus interlocutores con más seguridad, son más receptivos y actúan con menos ansiedad. La hipótesis del filtro afectivo también explica por

¹ No hay una traducción exacta para esta palabra. La definición del término en el campo de la informática se refiere a la información que una computadora recibe para llevar a cabo sus operaciones.

La actitud del
aprendiente, junto
con sus sentimientos,
su estado anímico
y otros factores
emotivos,
influye positiva o
negativamente
en los procesos de
adquisición y de
aprendizaje.

qué es posible que un aprendiente reciba una gran cantidad de *input* sin que pueda llegar un nivel de uso aceptable, sino de un hablante nativo por lo menos al nivel de un hablante fluido capaz de comunicar y participar. Este tipo de estudiantes suele fosilizar errores: sin importar cuánto se trabaje en la corrección de sus fallos; sus emociones no permiten que integre las correcciones de manera consistente. (1982, 31-32).² También es frecuente encontrar alumnos que son estudiosos y memorizan perfectamente las estructuras y el vocabulario de un tema dado, por lo que tienen un nivel aceptable de comprensión lectora y pueden resolver exámenes del tipo que no les requiera producción, es decir, exámenes de opción múltiple o de listas de palabras, el tipo de exámenes que tienen niveles de complejidad cognitiva baja y que implican acciones como recordar, identificar, y entender. No obstante, dichos alumnos tienen dificultad para realizar las acciones del nivel cognitivo alto, tales como el analizar, evaluar y crear. Es casi imposible

para ellos expresar sus propias ideas de forma oral o escrita, suelen titubear y cometer muchos errores que impiden la comunicación. Los errores no son por desconocimiento, sino porque su filtro afectivo es demasiado alto (es una barrera). Son demasiado conscientes de sí mismos y notan todas sus desventajas en una situación de comunicación que los expone al escrutinio de sus maestros y compañeros. La repetición frecuente de errores hace que se sientan avergonzados y eviten la participación en clase tanto como puedan, en otras palabras, son excluidos del discurso académico porque los aspectos emocionales del proceso enseñanza-aprendizaje los dominan.

Nuestra responsabilidad docente: selección, diseño y creación de materiales

Considero que una de nuestras responsabilidades docentes, más allá de la planeación e impartición de clases, de la revisión de tareas y la corrección de trabajos, es la creación de las prácticas sociales y culturales del salón de clases porque ellas dan el contexto para desarrollar esfuerzos compartidos donde los valores pueden ser examinados y discutidos. Los estudiantes aprenden el significado de cómo participar en la comunidad y tienen la oportunidad de desarrollar un sentido de pertenencia. Las interacciones de los maestros con los estudiantes crean zonas de oportunidades que pueden dirigirse para reforzar su desarrollo social y emocional (Morcom, 2014).

Dentro de estas prácticas sociales y culturales se encuentra la selección, diseño y creación de materiales con los que nuestros alumnos trabajarán durante el curso. Si bien las canciones pop o de moda siempre tendrán lugar para crear un momento de pura diversión, no se puede soslayar que su naturaleza comercial y su producción masiva hace que sus temas sean simplificados y estereotipados en la mayoría de los casos. Si la selección y el diseño de materiales crean zonas de oportunidad para el desarrollo cultural, social y emocional del alumnado, debemos darle particular importancia a los materiales que elegimos. Propongo considerar

² La traducción de todos los textos en inglés es mía.

otros géneros musicales para expandir los horizontes de conocimiento de los jóvenes.

Las canciones folk o canciones de rock o pop que tienen como antecedentes el folk son una alternativa idónea para crear materiales de trabajo para la clase de idioma en el Colegio de Ciencias y Humanidades porque promoverán la interdisciplina entre profesores de distintas áreas y los profesores de idiomas. Para poder clarificar esta premisa, en primer lugar, propondré una definición de folk song, posteriormente describiré cómo he usado una canción en el aula de inglés, y finalmente, explicaré como he relacionado los temas de esta canción con los contenidos de las materias del área histórico- social.

Folk songs

De acuerdo con el etnomusicólogo británico Michael Church la definición que el Consejo Internacional de Música Tradicional publicó en 1954 tiene validez todavía: “La música folk es el producto de una tradición musical que ha evolucionado a través del proceso de transmisión oral”. La definición no sólo se aplica a canciones del dominio popular sino también canciones compuestas por compositores individuales, siempre y cuando éstas se hayan “asimilado” dentro de la tradición no escrita y viva de una comunidad. El término no aplica para la música popular de consumo inmediato que no permanece y que no sufre ninguna transformación, esto es, porque el hecho de que la gente rehaga y recree ciertas músicas es lo que les da el carácter folk. En ese sentido, el villancico alemán “Noche de Paz” o “Yesterday”, que son canciones con autores bien identificados, pueden ser consideradas folk porque han sido, traducidas, interpretadas, y adaptadas innumerables veces, es decir, han sido asimiladas por diferentes comunidades. (2021:4)

Otra característica de la canción *folk* fue señalada por el famoso etnomusicólogo norteamericano Alan Lomax quien dijo que este tipo de canción, en todos sus estilos, variantes y complejidades, mantiene un vínculo con las diversas formas que los seres humanos tienen para ganarse la vida, para organizar sus

comunidades y estructuras políticas y en general para relacionarse entre sí. (Citado por Arensberg, 2017:303). Dicho de otra manera, las canciones folk tratan sobre lo cotidiano y lo emocional que es común al género humano o plantean problemáticas que cuestionan la realidad en un momento histórico determinado pero que pueden volver a repetirse en otros momentos.

Una folk song como modelo de lenguaje en acción

Hacia el final del primer semestre o al inicio del segundo los alumnos tienen conocimiento del verbo to be en presente y empiezan a familiarizarse con el presente simple. Se espera que puedan escribir o expresar ideas con oraciones simples (una sola cláusula independiente: sujeto más verbo más complemento) con cierta confianza. En ese momento presento la canción “Day-O”, mejor conocida como “Banana Boat Song”. Harry Belafonte, cantante afroamericano de origen jamaicano popularizó este calipso en la década de los 1950. Esta canción pertenece a la categoría de *work songs*, canciones que se cantan mientras se trabaja o que hablan sobre el trabajo, en éstas hay un cantante líder y un coro que le responde o que hace eco de las quejas que se cantan. La narrativa de “Banana Boat Song” es breve: un grupo de estibadores que ha apilado plátanos durante toda la noche le pide al capataz que se acerque a contar el trabajo hecho para finalmente poder irse a descansar.

En la fase inicial de esta lección me aseguro que los alumnos recuerden la conjugación del presente simple y la posición correcta de los pronombres personales. Por medio de preguntas en presente simple averiguo sobre sus gustos musicales y si habitualmente escuchan música mientras estudian o trabajan. La mayoría en cada grupo ha respondido afirmativamente a esta pregunta; coinciden en que la música puede hacer que el trabajo sea menos monótono. En la fase de desarrollo presento la canción, sólo el audio sin ningún apoyo visual y les pido que describan si la canción trata de un tema alegre o triste y si



Foto: Xavier Martínez

entienden algo del vocabulario. No es fácil que entiendan lo que se dice porque la letra no está en inglés estandarizado, sino en la variante *creole*. Después hablamos Jamaica, el país de origen de esta canción y ubicamos la isla en un mapa. Hablamos de su historia de colonización, de su clima, las condiciones de vida de los jamaicanos, de su economía, etc. Volvemos a escuchar la canción con la letra y con imágenes que explican los significados que desconocen y que ilustran las condiciones laborales de los recolectores de plátano en ese país. También identificamos los “errores” gramaticales, de conjugación y uso pronombres que la canción tiene y les pido que los corrijan, así refuerzan su comprensión del presente simple, pero también introduzco el tema de las variantes dialectales del inglés y de cómo se han usado para subvertir la colonización de la expresión cotidiana en diferentes países de habla inglesa periféricos. En la fase de síntesis les pido que me digan cuáles son sus frutas o vegetales favoritos y en equipos les pido que investiguen en dónde y cómo se producen esos alimentos y que escriban un párrafo usando principalmente el verbo to be y el presente simple. Además de practicar la estructura gramatical, mi intención es guiarlos hacia una

reflexión sobre las condiciones laborales del campo, sobre la historia en común que podemos tener con otros países que han sido colonizados en algún periodo de su historia y sobre la importancia de saber de dónde viene y cómo se produce lo que comemos. La reflexión sobre el tema crea la necesidad de expresar algo que nos es significativo, y que por esa razón puede ser memorable.

Conclusión

De acuerdo con Krashen, la adquisición de una lengua se lleva a cabo de forma subconsciente y no por medio del estudio deliberado de reglas y formas. La adquisición de una lengua es el resultado del *input* dado al alumno (2008: 67). Dicho de otra manera, es necesario exponer a los alumnos a una variedad de textos que les sirvan como modelos y que sean atractivos y significativos para ellos, que les permitan identificarse en ellos o formar un lazo emocional y sobre los que tengan algo que decir.

La lengua está cargada de cultura y emotividad. La falsa neutralidad y la falta de representación multicultural en libros de texto convencionales o la banalidad de muchas canciones comerciales podría dificultar que

algunos alumnos se apropien de los aspectos comunicativos del inglés y su progreso quede al margen. “Los educadores e investigadores debe[mos] explorar formas o narrativas alternativas para representar la vida [de los estudiantes], particularmente de los que pertenecen a grupos marginalizados y a quienes con frecuencia se les niegan oportunidades igualitarias en la construcción de conocimiento colaborativo dentro de los círculos académicos” (Canagarajah, 1996, 48). Sobre la naturaleza humana y sus problemas e injusticias todos podemos decir algo. Las canciones permiten que quien escucha personalice la situación a través de la emoción y la imaginación. Los materiales de contenido alternativo amplían el horizonte (de diversidad) cultural y emocional de nuestros alumnos, contribuyen al reconocimiento de las diferencias, pero también de las semejanzas que nos hermanan con los otros. Finalmente, trabajar con materiales no comerciales es, quizá, un pequeño acto de resistencia frente a la hegemonía de una cultura que parece invadir constantemente a otras culturas. ©



Foto: Laura Molina

Fuentes de consulta

1. Arensberg, Conrad. (2017). “Cantometrics in Retrospect”. *Folk Song Style and Culture* by Alan Lomax. New York: Routledge.
2. Canagarajah, S. (1996). “From critical research practice to critical research reporting”. *TESOL Quarterly*, 30, 321–331. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/3588146>
3. Church, Michael. (2021). “Introduction”. *Musics Lost and Found: Song Collectors and the Life and Death of Folk Tradition*. Woodbridge: Boydell Press.
4. Harry Belafonte VEVO. (2017). “Banana Boat (Day-O)” [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=oKD_PfCQx9A&ab_channel=HarryBelafonteVEVO
5. Krashen, S. (1982). “The Affective Filter Hypothesis”. *Principle and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California: Pergamon Press. Recuperado de http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
6. Krashen, S. D. (2008) “We learn to write by reading, but writing can make you smarter.” *A Journal of English Language Literatures in English and Cultural Studies*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2003n44p67>
7. Morcom, V. (2014) “Scaffolding social and emotional learning in an elementary classroom community: A sociocultural perspective.” *International Journal of Educational Research*, 67. pp. 18-29. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2014.04.002>
8. Schoepp, K. (2016). “Reasons for using songs in the ESL /EFL classroom”. *The Internet TESL Journal*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/309390126_Reasons_for_Using_Songs_in_the_ESLEFL_Classroom



Jóvenes y música, una visión de las culturas juveniles

Youth and music, a vision of youth cultures

Norma Irene Aguilar Hernández

Maestra en Literatura Mexicana Contemporánea, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Licenciada en Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM. Profesora A. C de T. C. en el CCH Azcapotzalco. Tiene 13 años de antigüedad. Imparte TLRIID I-IV y Taller de Comunicación I-II. Coordinadora del Seminario Central de Investigación (SCI) adscrito a la Secretaría de Planeación de la Dirección General del CCH (2022-2023). Coordinadora de Jóvenes hacia la Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales (CCH Azcapotzalco, 2012-2018).
normairene.aguilar@cch.unam.mx

Laura Noemy Pérez Cristino

Maestra en Docencia en Educación Media Superior, Universidad Nacional Autónoma de México. Licenciada en Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM. Profesora Asociado "C" de Tiempo Completo en el plantel Azcapotzalco. Tiene 18 años de antigüedad. Formó parte del Seminario de Seguimiento y Evaluación de los Programas de Estudio Actualizados de TLRIID III y TLRIID IV (2020-2022). Ha impartido diversos cursos de actualización docente.
lauranoemy.perez@cch.unam.mx

Resumen

Este artículo académico reflexiona sobre el valor cultural y simbólico de la música en el proceso de conformación de las culturas juveniles en los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades. El texto retoma planteamientos clave como: ¿de qué manera la música que consumen los alumnos influye en la construcción de su identidad? y ¿cómo se reflejan las identidades juveniles a través de la música? para comprender la imbricación de la música en el proceso identitario y educativo que viven ellas y ellos.

Palabras clave: jóvenes, música, cultura juvenil, capital cultural.

Abstract

This academic article reflects on the cultural and symbolic value of music in the process of shaping the youth cultures of the students of the Colegio de Ciencias y Humanidades. The text considers key questions such as: how does the music that students consume influence the construction of their identity? And how are youth identities reflected through music? to understand the imbrication of music in the identity and educational process that they live.

Keywords: young people, music, youth culture, cultural capital.

Jóvenes estudiantes y las culturas juveniles

La juventud es una construcción sociohistórica que ha tenido múltiples significados de acuerdo con las concepciones de cada época y cultura. En cada una de ellas se enfatizan procesos, cambios o rituales como periodos de aprendizaje y preparación para la vida adulta.

En el discurso escolar, juventud y adolescencia son conceptos empleados sin distinción alguna, pero el primero de ellos alude a un sentido biológico y, el segundo, retoma el aspecto social. Desde nuestro punto de vista, debemos emplear la categoría juventud porque comprende lo social, contextual y simbólico. Éste es el principal argumento para hablar y pensar en los jóvenes dentro de la Educación Media Superior, y no nombrarlos adolescentes.

Pensar a la juventud de acuerdo con sus condiciones socioeconómicas, acceso a oportunidades educativas, de empleo, culturales y de entretenimiento que le otorgan un orden y significado a la categoría. Esto es, ser joven no sólo implica tener cierta edad, aceptar lo anterior limita su condición social, ya que para

incorporarse a la sociedad, el joven transita por una serie de ritos de iniciación y ritos de salida, a través de los cuales demuestra haber asimilado los valores, normas y prácticas del mundo adulto (Levi y Schmitt, 1996).

La juventud comprende también procesos de madurez sexual e intelectual, negociación de autoridad, adquisición de poderes, alcanzar la edad –jurídicamente establecida para ya no ser considerado infante–, que no sólo pertenecen a la etapa juvenil, sino que la atraviesan y se suscitan en el espacio familiar, escolar, afectivo, laboral y cultural.

Entender a la juventud, desde esta perspectiva, permite abordar el horizonte juvenil actual y hablar de juventudes que han existido a lo largo del tiempo y en distintas sociedades. Asimismo, es necesario pensarla dentro de un espacio cultural y simbólico, configurado por prácticas y significados, los cuales son vistos empíricamente como signos sociales de los jóvenes.

Estos signos refieren a la heterogeneidad, por lo tanto, no existe una sola cultura juvenil sino una serie de culturas juveniles que tienen cierta autonomía respecto a las instituciones y dinámicas adultocentristas.

En el ámbito juvenil entendemos por culturas juveniles al “conjunto de formas de vida y valores, de comportamientos prácticos y cosmovisiones expresadas por colectivos generacionales en respuesta a sus condiciones de existencia social y material” (Feixa, 1995, p. 73). Esto es, la cultura juvenil es una respuesta a su entorno o condiciones de vida.

Para conocer la formación de las culturas juveniles es necesario reconocer que son el resultado de la construcción social, es decir, que la cultura y la sociedad constituyen socialmente a los jóvenes, asignándoles un espacio, roles, e imágenes para que posteriormente participen en los procesos de creación y circulación cultural (Feixa, 1998).

Reguillo (2012) propone ciertos elementos distintivos para identificar las culturas juveniles, entre ellos destacan: las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), los medios masivos de comunicación, las modas en la música, la ropa, la estética y las problemáticas globales. Estos factores son huellas que expresan y reconfiguran las culturas y estilos juveniles.

La generación de un estilo se da a través de la toma de objetos que son apropiados, modificados, reorganizados y sometidos a procesos de

resignificación. Un importante producto cultural que los jóvenes resignifican es la música.

Hernández, destaca que en las escuelas de bachillerato se genera “un espacio sociocultural que alienta el desarrollo de una subcultura juvenil (uso de vestimenta, consumo de música, relaciones afectivas, maneras de ver, de sentir, de expresarse) como formas de ser y estar relacionadas [...] para conformar identidades diversas en un entorno social, tolerante y enriquecedor simbólicamente” (Hernández, 2008, p.10).

Hablar y escribir sobre jóvenes estudiantes implica pluralidad de perspectivas, analizando a los estudiantes en sus vivencias del presente. Para Barbero, “lo que hay de nuevo en la juventud es la percepción de una reorganización profunda en los modelos de socialización: ni los padres constituyen el patrón eje de las conductas, ni la escuela es el único lugar legitimado del saber, ni el libro es el centro que articula la cultura” (Barbero, s/f, p.4).

Como docentes hemos olvidado que los alumnos no son sólo estudiantes, su comportamiento varía dependiendo si están con sus amigos, con la familia, en el cine, en un concierto, en un centro comercial, en la biblioteca, en un museo, en una fiesta, en el



Foto: Laura Molina



Acervo fotográfico CCH Vallejo

aula, etcétera. Para Saucedo (2005), en cada uno de estos contextos, actuar como joven se lleva a cabo a través de formas de participación donde los individuos realizan integraciones diversas de elementos culturales a los que tienen acceso, entre otros procesos, a través de formas de posicionarse o del manejo de elementos de identidad que los constituyen.

Lo anterior nos hace reflexionar que, aunque pasamos gran parte del día con los jóvenes estudiantes, en realidad no sabemos mucho de ellos: quiénes son, qué hacen en su tiempo libre, qué les gusta o disgusta, cuáles son sus antecedentes culturales familiares, dónde viven, qué música prefieren, con qué condiciones cuentan para estudiar, cuáles son sus hábitos de estudio, cuáles son sus valores, qué les emociona, sus expectativas, sueños y deseos. Responder a estas cuestiones representa una manera viable para que la cultura escolar pueda comprender las culturas juveniles de las y los estudiantes universitarios.

La música como producto cultural y simbólico

La cultura es uno de los conceptos más importantes en el desarrollo del ser humano, desde una perspectiva social e individual. La UNESCO la define como “todo lo que constituye nuestro ser y configura nuestra identidad” porque ofrece un conjunto complejo de bienes, procedimientos, ideas, hábitos y valores heredados socialmente.

Morduchowicz (2008) asegura que la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de significación en la vida social. González (1994) enfatiza que es el principio organizador de la experiencia, mediante ella ordenamos y estructuramos nuestro presente a partir del sitio que ocupamos en las redes de las relaciones sociales, lo que nos permite definir nuestra vida social y afectiva.

Bourdieu (1988), por su parte, señala que es importante concebir la cultura de una determinada sociedad como una relación social dinámica, movilizante y acumulable. Por ello, desde su perspectiva, la cultura/sociedad puede ser mejor analizada en términos de la distribución del capital cultural, es decir, de los recursos o bienes culturales dentro de un tipo de relación de mercado.

Para efectos de este artículo, entendemos a la cultura como el manual que ayuda al individuo a entender y a vivir en la sociedad. Es una manera de posicionarse frente al mundo, frente a los demás y frente a uno mismo; la cuál permite mirar la realidad y pensar en el lugar que cada uno ocupa en ella en relación con el otro.

Acceder a la cultura desde la escuela permite que las y los alumnos entiendan quiénes son, cómo se les define socialmente, cómo es y funciona la sociedad en la que viven. Así, la producción y el intercambio de significados compartidos es un concepto esencial para la educación, porque es el espacio en el que ellas y ellos definen y trazan su relación con el mundo. Thompson (1993) aclara que estos significados se concentran en los sujetos como representaciones sociales

de hábitos, normas, esquemas de conducta, etcétera, que en el uso cotidiano van modificando, seleccionando y adaptando sus contenidos ante diversas circunstancias.

La categoría que mejor define los cambios en los ámbitos culturales juveniles es el concepto de cultura popular. Morduchowicz (2004) explica cómo las identidades de los jóvenes se definen no sólo en el libro, periódico, cómic o revista que leen sino, y fundamentalmente, en los programas de televisión que miran, en los sitios *web* que acceden o el texto multimedia por el que navegan, en la música que escuchan y en la película que eligen. La autora argentina afirma que es necesario entonces conocer, analizar y comprender la manera en que los jóvenes se relacionan con los bienes culturales y está tan estrechamente ligada a la cultura juvenil que en la actualidad se configura como tal a partir de la frecuentación, el consumo y el acceso a un cierto tipo de bienes simbólicos y productos culturales específicos; y es en el ámbito de los productos culturales donde el joven despliega su visibilidad como actor social en un contexto determinado.

Así pues, el concepto cultura en el espacio juvenil refiere la creación de nuevas formas de lo simbólico, lo imaginario y lo subjetivo. No sólo importa qué consumen los jóvenes, sino cómo usan los bienes y los convierten en símbolos.

Mirar a los jóvenes a partir de su acceso y consumo de cierto tipo de bienes simbólicos y productos culturales permite señalar las dimensiones del consumo: la mercantil y la simbólica. Ésta última trasciende lo mercantil, se habla de un ámbito subjetivo que el individuo reconstruye, pero que permite a la

institución escolar no quedar al margen de los procesos de configuración sociocultural de la identidad juvenil. Para Carles Feixa (2002), la conformación de la identidad juvenil se da a través de identificaciones gregarias, donde quedan comprendidas expresiones, estilos, gustos, definidos por imitación.

Los jóvenes comunican con palabras, con

su cuerpo, con sus acciones y silencios, con su consumo y práctica cultural, entendida ésta última como el conjunto de comportamientos, acciones, gestos, enunciados, expresiones y conversaciones portadoras de un sentido, en virtud de los cuales los individuos se comunican entre sí y comparten espacios, experiencias, representaciones y creencias. Asimismo, De Garay precisa que hablamos de prácticas culturales colectivas e individuales, las cuales se generan a través de complejos procesos de interacción social, en contextos socialmente estructurados, múltiples y complejos, pero que construyen, interpretan y otorgan sentido a sus propias prácticas y a las de los demás sujetos sociales (De Garay, 2004, p. 12).

A los docentes nos debe interesar el consumo musical de las y los estudiantes e identificar los significados y las valoraciones que le otorgan a la música como una manifestación y como configuradora de su condición juvenil.

Es por ello que a los docentes nos debe interesar el consumo musical de las y los estudiantes e identificar los significados y las valoraciones que le otorgan a la música como una manifestación y como configuradora de su condición juvenil, pues a través de ella también interactúan con sus pares porque en la recepción y el consumo musical ocurren movimientos de asimilación, rechazo y negociación.

Otro aspecto de relevancia es que la dinámica de consumo de música se ha beneficiado de los avances tecnológicos porque

ha generado cambios respecto a la portabilidad, la miniaturización y la inmaterialidad. Estas condiciones favorecen esta práctica cultural porque las y los jóvenes pueden acceder a la música de su preferencia con ayuda de dispositivos fácilmente portables, pequeños, relativamente económicos y puede ser llevada de manera instantánea.

Las y los jóvenes acceden a la música desde el celular, es el dispositivo que tiene preeminencia en su consumo cultural. La descarga es la principal fuente de acceso a la música de su preferencia. De acuerdo con la Encuesta Tendencias Juveniles 2018, el 50% de los jóvenes, entre 12 y 17 años que viven en la Ciudad de México, utilizan Internet para escuchar o descargar música.

La elección de las canciones que descargan está vinculada con las sugerencias de sus pares, pero también con la influencia de la oferta que realiza el algoritmo de aplicaciones como *Spotify*, *YouTube*, *Apple Music*, *Amazon Music*, *Google Play Music*, entre otras. Algunas plataformas son de libre acceso, pero otras son de paga. Estas plataformas denominadas streaming abren un abanico de posibilidades para que las y los jóvenes conozcan otras propuestas musicales con un solo click o deslizamiento de la pantalla.

El celular también facilita la escucha en casi todo momento, sin importar el espacio y la hora del día, sobre todo si cuenta con audífonos. Otro aspecto relevante en esta práctica es la escucha en modo aleatorio respecto a género musical, artistas y procedencia de la música. Esta información favorece la creación de listas de reproducción que ellas y ellos construyen en relación con su estado de ánimo, así como con las actividades que realizan mientras escuchan la música de su preferencia.

Esta práctica cultural debe valorarse desde la perspectiva pedagógica porque la música promueve el desarrollo de competencias cognitivas, sensoriales y afectivas; en cuanto a las funciones destacan la autoexploración, el autoconocimiento, la concentración, la memoria y, a su vez el fortalecimiento de las relaciones personales.

Consideramos que la música tiene un gran valor artístico, histórico, cultural y educativo. Reconocemos que las y los docentes, de todas las asignaturas del Colegio de Ciencias y Humanidades, podemos incluirla como herramienta didáctica, recurso educativo, dentro de las actividades de aprendizaje y/o estrategias didácticas.

Conclusiones

La música es el producto cultural de mayor consumo por parte de las y los jóvenes; tiene un papel protagónico en la configuración de su identidad y la creación y difusión de significados simbólicos que dan forma a las culturas juveniles. Reconocer su preeminencia en el consumo cultural juvenil significa también identificar su vínculo con su proceso educativo y de socialización.

Giménez (2000) señala que el reto es hacer de la educación un medio que promueva la comprensión de la diversidad más que la pertenencia a un conjunto social, cultural o nacional. El reconocimiento del “otro” es fundamental para lograr una educación cultural y socialmente heterogénea, ya que abrirse a la pluralidad existente es lo que verdaderamente enriquece la interacción e integración social, agrega Touraine (1998).

Es importante destacar que la acción pedagógica en muchas ocasiones no recupera el capital cultural y el conjunto de posiciones que tienen las y los jóvenes con respecto a la cultura. Enfatizamos que ellas y ellos son interlocutores fundamentales en el diálogo entre la visión del espacio juvenil y las instituciones (escuela, familia, medios), espacios culturales y lo que sucede en el aula.

Morduchowicz asegura que “cuanto más importante sea el capital cultural de una persona, estará en mejores condiciones de encontrar significaciones plurales en los discursos, los textos y las informaciones que se producen y circulan en la sociedad y por tanto incidir en su visión del mundo” (Morduchowicz, 2004, p. 5).

En el universo juvenil, es muy común observar imágenes de jóvenes escuchando y disfrutando los estilos musicales de su preferencia. Para ellas y ellos esta práctica cultural es la que más disfrutan en la vida cotidiana. Esta premisa nos lleva a una importante conclusión: la música ofrece, a las y los jóvenes, un espacio de construcción identitaria porque es una herramienta poderosa para posicionarse frente a sí mismo y los otros. La música tiene múltiples oportunidades didácticas en el acto educativo y es necesario diseñar propuestas de intervención. 🎧

Fuentes de consulta

1. Barbero, J.M. (s/f). Jóvenes: comunicación e identidad. <https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/081011.pdf>
2. Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1964). Los herederos. Los estudiantes y la cultura (2.a ed.). Siglo XXI.
3. Bourdieu, P. (1988). La distinción. Criterios y bases sociales del gusto (4.a ed.). Taurus.
4. CDMX, Injuve (2018). Encuesta Tendencias Juveniles 2018. Recuperado de [5c8eabe5b9ef1297714358.pdf](https://www.cdmx.gob.mx/wp-content/uploads/5c8eabe5b9ef1297714358.pdf) (cdmx.gob.mx)
5. De Garay, A. (2004). Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural (1.a ed.). Pomares.
6. Feixa, C. (1995, marzo). Tribus urbanas y chavos banda. Las culturas juveniles en Cataluña y México. *Revista Nueva Antropología*, XIV, 47, 71-93.
7. Feixa, C. (1998). El reloj de arena: culturas juveniles en México (1.a ed.). Secretaría de Educación Pública, Centro de Investigación y Estudios sobre la juventud.
8. Feixa, C. (2002). Movimientos juveniles en América Latina: pachucho, malandro, punketa (1.a ed.). Ariel.
9. Giménez, G. (1997, julio). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Revista Frontera Norte*. Recuperado 29 de septiembre de 2023, de <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/lectura-3-g%C3%A9nero.pdf>
10. González, J. (1994). Más (+) Cultura (5). Ensayos sobre realidades plurales. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
11. Hernández, J. (2008). El trabajo sobre la identidad en estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales, [Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias con la Especialidad en Investigaciones Educativas]. Universidad Pedagógica Nacional.
12. Levi, G. y Schmitt, J.C. (1996). Historia de los jóvenes (1.a ed.), Taurus.
13. Morduchowicz, R. (2004). El capital cultural de los jóvenes. Recuperado de [PDF] Morduchowicz Roxana -El Capital Cultural de Los Jóvenes - Descargar gratis PDF (tuxdoc.com)
14. Morduchowicz, R. (2008). La generación multimedia: significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes (1.a ed.). Paidós.
15. Thompson, J.B. (1993). Ideología y cultura moderna. Teoría Crítica en la era de la comunicación de masas (1.a ed.). Universidad Autónoma Metropolitana.
16. Touraine, A. (1998). ¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global (3ª reimpr.). Fondo de Cultura Económica.
17. Reguillo, R. (2011). Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto (1.a ed.). Siglo XXI Editores.
18. Saucedo, C. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 641-668.



Foto: Jesús Ávila Ramírez

Tiempo Transcurrido de Juan Villoro:

la crónica ficcional como una herramienta narrativa de las identidades juveniles, conformadas a través del movimiento cultural del rock

Tiempo Transcurrido by Juan Villoro: The fictional chronicle as a narrative tool of youth identities formed through the rock cultural movement.

Tanya Guerrero González

Maestra en Educación Media Superior con especialidad en Español, por la FES Acatlán (UNAM). Licenciada en Ciencias de la Comunicación, egresada de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Especialista en Literatura del Siglo XX por la UAM Azcapotzalco. Es profesora del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del CCH, plantel Vallejo, con 17 años de antigüedad. Imparte las materias de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV y Taller de Comunicación I - II. Fue coordinadora del Seminario de Estrategias Didácticas Transmedia del CCH Naucalpan (2022-2023) y coordinadora del Seminario de Formación de Tutores del CCH Vallejo del 2017 al 2021, con especial énfasis en la formación docente para el uso de herramientas y plataformas en línea durante la pandemia de COVID-19.

Durante 14 años, fue reportera y fotógrafa del periódico *El Universal*, especialista en coberturas especiales relacionadas con violencia de género y derechos humanos. Estuvo a cargo de la columna *Ni una menos*, del periódico *El Gráfico* por cuatro años y obtuvo Mención Honorífica en el *Premio Nacional Rostros de la Discriminación* Gilberto Rincón Gallardo en el 2012, otorgado por la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. Coautora de los libros: *Ayotzinapa: La Travesía de las Tortugas* (2015), *A mí no me va a pasar* (2015) y *Tú y yo coincidimos en la noche terrible* (2012).

tanyangie@gmail.com

Resumen

Desde una lectura interdisciplinaria, *Tiempo Transcurrido* (Crónicas Imaginarias) de Juan Villoro se concentra en la construcción de la identidad de un grupo social concreto: la juventud. Tras reconocer la multiplicidad de perspectivas que convergen en el asedio a una obra literaria con estas características, sobresale el proceso histórico determinado por las experiencias vitales representadas, que abonan en el sentido de la lectura propuesta como central: si *Tiempo Transcurrido* representa una época y un contexto particular, las condiciones de los personajes retratados en el libro corresponden a las condiciones socio históricas que posibilitaron la construcción de la identidad juvenil de esa época enmarcada por el rock como género musical contracultural. Enfocar las estrategias de representación de este autor en dicha obra para problematizar los límites, conflictos y eventuales fracasos de la consolidación del ser juvenil en el México de las décadas de los setenta y ochenta, es hacer un análisis desde la perspectiva culturalista para posibilitar la lectura dialógica de la obra desde el espacio ficcional al factual y viceversa.

Palabras clave: identidad juvenil, juventud, literatura, crónica, ficción, obra literaria rock, ser juvenil, música, estudios culturales, representaciones sociales.

Abstract

From an interdisciplinary reading, Tiempo Transcurrido (Crónicas Imaginarias) by Juan Villoro focuses on the construction of the identity of a specific social group: youth. After recognizing the multiplicity of perspectives that converge in the siege of a literary work with these characteristics, the historical process determined by the life experiences represented stands out, which contributes to the meaning of the reading proposed as central: if Tiempo Transcurrido represents an era and a particular context, the conditions of the characters portrayed in the book correspond to the socio-historical conditions that made possible the construction of the youth identity of that time framed by rock as a countercultural musical genre. Focusing on the representation strategies of this author in said work to problematize the limits, conflicts, and eventual failures of the consolidation of the youthful in Mexico in the seventies and eighties, is to make an analysis from a culturalist perspective to enable reading dialogic of the work from the fictional to the factual space and vice versa.

Keywords: youth identity, youth, literature, chronicle, fiction, literary work, rock, youth, music, cultural studies, social representations.

Introducción

T *tiempo transcurrido* (1986) es la tercera obra del ensayista, dramaturgo y escritor Juan Villoro (1956), quien un año más tarde de su obra *Albercas* (Joaquín Mortiz, 1985) publica una serie de dieciocho textos que vieron la luz por primera vez en el suplemento *Sábado*, del periódico *Unomásuno*.

Estas crónicas ficcionales de historias independientes retratan la vida de personajes imaginarios cuya experiencia vital se ubica

después del movimiento estudiantil de 1968 y hasta antes del terremoto de 1985 en México.

Desde su autodefinición como “crónicas imaginarias”, la antología pone de relieve la encrucijada con la que este género se ha encontrado desde sus inicios, sobresaliendo en ella el complejo binomio que este tipo de discurso fronterizo representa en el cruce de realidad y ficción, objetividad y subjetividad.

Entre los estudiosos del tema (Arfuch, 2008, Arizmendi, 2011, Lago, 2014) el debate se desarrolla en torno a que la crónica, tanto

por las esferas estéticas que atraviesa como por la temática plural que aborda, se resiste a las definiciones totalizantes. Sin embargo, hay consenso en que se trata de un género transdiscursivo, que se mueve como una escritura fronteriza y propone un modo de re-narrativizar la realidad (Rotker, 1993) a través de la singularización de un autor.

Esta capacidad para re-significar y la plasticidad para moverse entre la realidad y la ficción es lo que permite leer la obra de Villoro en una dimensión sociocultural; esto es, interpretar los textos como productos si literarios, pero también como representaciones ficcionales de un trasfondo social asentado en una época. La crónica es una estrategia de representación que el autor utiliza para problematizar los límites, conflictos y eventuales fracasos de la consolidación del *ser juvenil* en el México de las décadas de los setenta y ochenta, época particularmente problemática para los jóvenes, donde la represión y la hostilidad se agudizaron a partir de los hitos históricos que significaron la matanza estudiantil del 2 de octubre de 1968 en Tlatelolco, así como el halconazo del 10 de junio y la satanización del festival de Avándaro; estos últimos ocurridos en 1971; y en donde el rock, como género musical, juega un papel fundamental para la consolidación de un nicho identitario juvenil contracultural.

La crónica como discurso de construcción identitaria generacional, en la obra de Juan Villoro

Un género “camaleónico”, de carácter híbrido y variante, que resignifica a través de la visión particular del cronista, no puede ser una elección fortuita del escritor. Forma parte de una clara estrategia narrativa: la crónica como recurso literario que condiciona de manera contundente el tema de la obra que es la consolidación de la identidad juvenil de esa época, a través del rock.

Al ser crónicas de personajes imaginados que funcionan más bien como representaciones sociales de rasgos generacionales ubicados en un contexto real, Villoro desarrolla una

manera muy personal de entender el género para llevarlo a la práctica.

En la obra, el autor respeta los hechos históricos del momento, pero introduce personajes imaginados que toma como protagonistas de las historias recurriendo a la dimensión ficcional para construir historias con otro sentido y desde otra interpretación.

En una entrevista realizada por Jorge Luis Herrera en torno a la construcción narrativa de la novela *El disparo de argón* (1991), el autor explica que, cuando se habla de sucesos reales, cronista y lector mantienen un pacto de verdad aunque la visión subjetiva del autor, que codifica e ironiza los hechos, se encuentre de por medio.

Un procedimiento distinto sucede en el caso del texto literario, en donde autor y lector, a través del pacto de ficción, determinan la verosimilitud de los hechos narrados. Para Villoro, la ficción es una forma de exploración de la realidad cuando ésta no se conoce en todas sus dimensiones, pero la crónica sólo puede ser escrita una vez que pasaron los hechos. Así, el autor ubica los límites entre realidad y ficción: “toda ficción tiene que ver con la realidad y con la imaginación que es otra forma de la realidad” (Herrera, 2006, p. 36).

Entonces, si la imaginación puede ser considerada como otra forma de realidad, a partir de ella se puede conformar un tipo de conocimiento posible, uno que trasciende a las pruebas documentales para encontrar su importancia en el testimonio y la experiencia.

Aunque lo dicho por Villoro abre una brecha de posibilidad para mirar a *Tiempo transcurrido* como una construcción narrativa bajo la mirada subjetiva de hechos contextualizados en un lugar y un tiempo determinados e imaginada a partir del cruce de referentes históricos reales y ficcionales; el acercamiento a esta obra no basa su único argumento en esta propuesta de lectura del autor. Se retoma este hecho para llevarlo a un segundo nivel e incluso preguntarnos ¿qué elementos se pueden ver en el análisis de una obra literaria con las características de *Tiempo transcurrido* que permite pensarla como una estrategia narrativa para conformar identidades juveniles?

A partir de datos históricos y referencias musicales que aprovechan las ventajas de la prosa literaria y del trabajo ficcional, Villoro presenta historias verosímiles que tienen vasos comunicantes simbólicos, formando una dimensión ficcional que de manera conjunta construyen, a partir de rasgos diferenciadores de la crónica y marcas discursivas, una subjetividad que apunta al hecho literario.

En otras palabras, la hibridez, como rasgo característico del género, conjuga la subjetividad (cualidad heredada de la literatura), con el realismo cronístico, concretando la construcción del mundo ficcionalizado de estas crónicas imaginarias. En ellas, los personajes juegan un papel medular para consolidar el tema de la obra como estratagemas narrativas (para representar esta época a través de personajes de ficción), los cuales modulan la línea temática de representación del *ser juvenil* de estas décadas.

En un segundo momento de análisis, podemos reconocer como punto de partida las características propias del género presentes en estos textos como son: la referencialidad, la subjetivización del cronista (el empleo del

narrador y del punto de vista, mecanismos que la crónica comparte con la ficción), la estructura presente en la conformación de la trama y, por último, el interés estético del autor vertido en los textos.

La crónica es, de entre las diferentes formas discursivas, una de las más cercanas al contexto que representa al ser determinada por la carga de realidad que se construye a lo largo del texto, por eso un rasgo característico es la referencialidad, cuya consideración pone énfasis en la relación que ésta tiene dentro de la trama.

Como parte de su estudio, García (2013) recupera de Susana Rotker (1993) la división de la ubicación de referencialidad en la crónica, a partir de tres posibilidades: interna, externa y en torno a la concepción total de la obra como una característica que resalta la intención del autor (García, 2013, p.85).

Mientras que, en el caso de una crónica periodística, el referente es lo que sujeta a este tipo de texto a la idea de objetividad (los hechos deben ser verificables y de preferencia conocidos por el lector), en el caso de esta obra



Foto:Laura Molina

Estos mundos se constituyen como encuentros sociales en los que tiene importancia la posición de los participantes, situados en un tiempo y un espacio determinados, ante la existencia de la mediación simbólica que existe en la interacción social.

literaria que utiliza el método discursivo de la crónica para conformarse, la referencialidad debe ser vista como una marca que lidera la estructura de los textos, que permite a su vez contemplar la noción de hibridez para ubicar a los personajes en un tiempo y espacio real y específico.

Este juicio apunta a que, *Tiempo transcurrido*, al ser un texto literario escrito a manera de crónica, presenta ciertos rasgos textuales que se refieren a personajes no reales, los cuales se desarrollan dentro un entorno real: la sucesión de hechos históricos cruciales en el México de 1968 a 1985 y momentos históricos trascendentes del rock, entendido como un movimiento contracultural.

Así, realidad y ficción se entrelazan a sucesos sociales significativo en México o momentos culturales importante en la historia del rock; ya sea el movimiento estudiantil del 68 (que une la trama del texto "1969"), la separación de los Beatles en 1970, el festival

de Avándaro en 1971, la fundación del glam-rock en 1973, en 1974 el apogeo del rock pesado en consonancia con la gira de Black Sabbath, hilado con el apogeo del punk en 1975, el lanzamiento de *How Dare You* de 10 cc en 1976, la muerte de Elvis Presley en 1977, el lanzamiento del cuarto disco de Bruce Springsteen en 1978, la visita del Papa a México en 1979, el concierto de Police en México en 1980, la bonanza petrolera mexicana en 1981 y la devaluación de la moneda y nacionalización de la banca en 1982, el lanzamiento de la canción *Burning Up* de Madonna en 1983, las explosiones de San Juan Ixhuatepec en 1984 y el cierre cronológico del México moderno en 1985, antes del terremoto. Todos estos momentos inciden en la vida de los personajes respectivamente, sin excepción.

Identidad y música: El ser juvenil desde la praxis simbólica de Tiempo transcurrido

Tiempo transcurrido es una obra literaria, ficcionalizada a partir de elementos tomados de un referente histórico, que construye una serie de personajes que conforman un sistema de representaciones identitarias, a partir de rasgos generacionales comunes. Las travesías íntimas de los personajes de cada historia seriada, vertebra la evolución conjunta del *ser juvenil* de estas décadas, narradas a partir de las estrategias discursivas de la crónica.

Desde la perspectiva sociológica americana, la construcción del *ser juvenil* toma en cuenta el lugar de subordinación en el que se encuentran los jóvenes como un grupo divergente que les otorga un lugar y estatus de participación dentro de los procesos sociales, sin embargo es la perspectiva sociológica nacida de la corriente francesa la que nos permite abordar los procesos de conformación identitaria a través de determinantes culturales y formas simbólicas en las que los sujetos se identifican, como sucede en esta obra.

Esta tradición sociológica culturalista reconoce los trabajos de Holland (2001) sobre la

identidad en los *mundos figurados*¹ y el concepto de agency, utilizado en el estudio de masas, para determinar los patrones de interés en el público. Así, las prácticas en las que participan las personas se constituyen como ámbitos de interpretación en los cuales son reconocidos caracteres, símbolos y actores que a su vez conforman los gustos.

Estos mundos se constituyen como encuentros sociales en los que tiene importancia la posición de los participantes, situados en un tiempo y un espacio determinados, ante la existencia de la mediación simbólica que existe en la interacción social.

En las crónicas de Villoro, además de dicha mediación simbólica a través del rock, el lenguaje juega un papel fundamental en la interacción. Si retomamos a Bajtin (1982) el lenguaje se constituye como punto de encuentro de identidad. Este juega un papel determinante como mecanismo de incorporación de lo social a la conciencia del sujeto, quien a través de él conforma significaciones sobre el mundo. El diálogo dentro del espacio simbólico de intercambio social ubica al sujeto como perteneciente a un grupo social entramado y, eventualmente, lo incita a convertir el discurso en una voz propia.

En ese sentido, la construcción identitaria de este grupo pertenece al orden de lo simbólico, en ambos casos llamado por Brito (2002) como *praxis discordante*, que es la construcción de una estructura simbólica entre pares que opera como un refugio existencial para la supervivencia juvenil en el caso de esta obra.

Gilberto Giménez (2009) cuyos estudios constituyen la base para el desarrollo de las nociones teóricas en torno al concepto de identidad, desarrolla su propuesta categórica a partir de las nociones de *habitus* de Pierre Bourdieu (2007) y de *representaciones sociales* de Moscovici (1979). Para él, entender los elementos constitutivos que miran a la identidad como



Foto: Laura Molina

un constructo basado en relaciones sociales, supone el reconocimiento de las personas dentro de su contexto. A diferencia de los objetos, el individuo se ubica no solo como algo que puede ser definido o categorizado por otro, sino que él mismo se ubica como algo distinto dentro de un contexto específico de interacción y comunicación (Giménez, 2009).

Para esta relación intrínseca, se requiere una “intersubjetividad lingüística” (Habermas, 1992) que relaciona al hablante con el interlocutor al conformar una identidad cualitativa en contextos de comunicación social.

De acuerdo con lo anterior, la identidad se conforma entonces a través de una doble dimensión de identificación. Por un lado, la afirmación de la propia continuidad y permanencia del individuo, por el otro, la afirmación que el mismo individuo hace en relación con los otros, la cual a su vez es reconocida por los demás.

¹ Según el autor, son ámbitos de interpretación en donde tanto a actores como a elementos comunes de interacción, se les asigna un significado especial, destacando su figura simbólica dentro del mundo social, conformando así la identidad.



Foto: Xavier Martínez

Sin un espacio real propio, los jóvenes parecen concebir el espacio no solo como una dimensión física, sino a una dimensión de la vida social de orden interactivo y simbólico. Este sitio de futura promesa que la sociedad adultócrata les asignó en su momento a los jóvenes de aquella época, fue en realidad un *no lugar* en el presente, teniendo, entonces, que crearla (Urteaga, 2000).

La representación de la práctica cultural simbólica de los personajes del libro se hace a través del género musical al que adhieren su identidad. Para Urteaga (2000), el rock, más allá de una forma musical, era para los jóvenes una actitud juvenil de vida que trascendía su condición de género musical para convertirse en un lugar de interpelación de distintas colectividades juveniles, y fue agregado a su identidad como un código de valores, construyéndose a partir de la apropiación de un territorio independiente en sentido físico y simbólico.

Así, la abundancia textual de referencias a grupos, discos y canciones a lo largo del libro constituyen una marca adicional, seminal, para el proceso de representación de las identidades juveniles aparecidas en el México de la época.

En el caso de los personajes de Villoro, el rock es el género que cohesiona su identidad, al ser el punto de encuentro entre sus pares por medio del cual crean códigos, espacios simbólicos, estilos, lenguajes, utopías, prácticas culturales, atmósferas emocionales y aspiraciones.

Ejemplos de este abordaje categórico existen varios a lo largo del libro. Por ejemplo, en el texto “1969” cuando los personajes deciden vivir en una granja de la Huasteca veracruzana que resulta ser una cabaña con techo de paja (inundada por el desbordamiento del Río Pánuco) a la cual nombran “La quinta dimensión” y en donde se la pasan haciendo rituales “anti lluvia”, fumando marihuana y escuchando *All you need is love* de The Beatles, se imaginan una sociedad con utopías propias que al final se pervierte por la llegada de la realidad a través de los campesinos que reclamaban esas tierras.

O bien, en el texto “1973”, en donde Toño, Nabor y Alvarito, tres amigos que nacieron en la colonia Lindavista, encuentran en un estilo musical muy particular un nicho identitario y de significación. Como ellos, la totalidad de los personajes del libro encuentran su conversión a través del rock, desde su propio nivel



Foto: Laura Molina

socioeconómico, educativo y cultural y en esta afinidad, dejan entrever el choque generacional de la época y el ideal juvenil perdido. En consonancia, los ritos de pasaje, estudiados desde el ámbito antropológico, en donde el individuo transita de la niñez a la juventud por medio de la creación de rituales se entremezcla con elementos sonoros del rock mexicano.

Si recordamos que uno de los códigos simbólicos más recurrentes entre los jóvenes es la creación de atmósferas emocionales (Giménez, 2009, p.88) vertidas en territorios afectivos, vemos que en varios textos los protagonistas manifiestan esta forma de pertenencia por medio de prácticas culturales y sociales, ya sea amorosas o sexuales. En el mismo texto de “1973”, se pueden observar muchos ejemplos de la construcción identitaria desde la praxis simbólica: los códigos simbólicos compartidos, la formación del territorio afectivo y la solidaridad de grupo, Toño, Nabor y Alvarito encuentran su lugar en la casa de Nabor, cuyos padres le permitían tener el estéreo a todo volumen. Ese espacio era considerado el refugio de los tres extravagantes jóvenes, quienes a salir encontraban una colonia habitada por familias de clase media tradicionalistas y eran

formados bajo una educación católica en el Colegio Tepeyac, una escuela que durante esa época todavía mantenía la pedagogía basada en el castigo.

Desde ese espacio afectivo, se consolidaron códigos de identidad ya que los tres se negaban a ir a misa, no les gustaba hacer deporte y no se entusiasmaban con las visitas a la Basílica. Es a partir de esos ritos, palabras gustos y lazos identitarios simbólicos a los que Urteaga refiere, que deciden convertirse en los primeros exponentes del *glam-rock* de la colonia, en el año en el que David Bowie se declara bisexual y Alice Cooper aparece vestida de mujer sobre el escenario.

Finalmente, el ejemplo más claro de la conformación identitaria a partir del rock y la creación de códigos de identificación, es el texto “1970”, en donde Joaquín, el protagonista, amante del rock y amplio conocedor de datos extravagantes del género sueña con vivir en Estados Unidos para disfrutar del apogeo cultural de este movimiento.

Para él, el rock era un artículo de fe en el que se creía ciegamente, aunque los discos en México se vendieran muy caros. Desde su habitación —su territorio afectivo— planea el

escape hacia el país del norte cuando de pronto uno a uno se derriban sus ídolos *rockanroleros*. Con cada muerte por sobredosis o separación de legendarias bandas del rock, Joaquín va perdiendo los símbolos que lo unen al género y, por tanto, a la identidad de la contracultura: se corta su larga melena (código de identificación), remata sus preciados discos y abandona el sueño de migrar para encontrar trabajo de contador y comprarle a su mujer el disco de *Gavilán o Paloma* de José José y un long play de Cepillín.

En contraste con la historia anterior, una muestra más de la praxis simbólica y la conformación del territorio afectivo en la obra la encontramos en el texto “1980” cuando Rubén, un joven estudiante de la escuela activa, (centro pedagógico que propugnaba por la liberación de los métodos represivos de la escuela tradicional y fue una albaacea de apertura ideada en la década de los sesenta), encuentra en el grupo musical *Police* un estilo de vida.



Foto: Laura Molina

Esta crónica es particularmente simbólica ya que Rubén es hijo de dos antropólogos “marihuanos” que representan la generación anterior, forjada bajo los ideales del rock desde sus inicios. Se ve entonces un choque generacional que se representa a partir de la música ya que, por un lado, los padres eran amantes de Janis Joplin y criticar al sistema autoritario y el hijo encontró su identidad en el arte policiaco.

Rubén llegaba a la casa vestido de azul marino, con esposas colgando del cinturón y la placa de *sheriff*, imitando a Sting, vocalista de la banda *Police* y los padres se horrorizaban. Fue a través de esta música que el personaje encuentra el sentido de su vida: “el trancazo” para hacer a un lado lo que no vale la pena. Durante el concierto de este grupo en México, Villoro hace alusión a que el público estaba *entregado* al concierto porque *Police* los tenía *agarrados* por las solapas y señala: “en medio de la música, Rubén pensó en sus papás abrumados por la marihuana (y) los problemas del país...abrumados durante décadas sin hacer algo más que prepararse otro cafecito y comenzó a gritar *Police*” (Villoro, 1993, p.92). Fue entonces que los chavos de la escuela activa en México clamaron a la policía.

Conclusiones

El análisis de estos textos nos muestra que existe en ellos una confluencia de elementos discursivos que fusionan la realidad y la imaginación del autor, manifestado en la referencialidad de los textos, conformados en favor de la ficción.

Con una facilidad para la creación de atmósferas intensas bajo un lenguaje coloquial y sencillo, Villoro muestra a través de estas crónicas una dimensión sociocultural que fue poco tratada en su momento. Esta obra, interpretada como una representación de un trasfondo social específico muestra ese juego que existe entre la objetividad y la subjetividad en el género de la crónica, y lo instrumenta de una manera personal en el libro como

una radiografía de la concepción que el autor tenía de la generación que vivió en la utopía insurgente pero que al final se enfrentó a una realidad por debajo de sus sueños y ostentosamente represiva.

Al ser la música un elemento textual, al inicio los personajes comparten un nicho identitario en diversas variantes: El punk, glam-rock, heavy metal, música disco, peñas (música de protesta), con el paso del tiempo y a lo largo del libro, de ser un movimiento contracultura y una especie de militancia sobre la concepción del mundo, el rock pasa a ser un movimiento artístico y eventualmente, absorbido por la cultura hegemónica, un negocio. Como todo elemento contracultural, se amolda a la moda y al mercantilismo porque ninguno de estos jóvenes tomó decisiones propias, sino son presas de marcos referenciales predeterminados que no encontraron lugar en el futuro.

El libro, hacia el final, muestra un ambiente de desencanto, una sensación colectiva de hastío compartido en los diversos estratos sociales que conforman un panorama de la juventud que creció a la sombra de un movimiento político y que insiste en un recuerdo que con el paso de los años se desmorona. Al final *Tiempo transcurrido* es el testimonio de un fracaso identitario al existir una marcada ausencia de alicientes sociales, un auto desconocimiento y la una cultura fragmentada. ©

Fuentes de consulta

1. Acosta, M. y Sánchez, M. (coord.). (2007). Interacciones individuo-sociedad. Ítaca.
2. Álvarez, L. (1989, 21 de julio). El escritor refleja preocupaciones de su momento, afirma Juan Villoro "Uno más uno. XII, 4209.
3. Amar, A. (1992). El relato de los hechos. Rodolfo Walsh: testimonio y escritura. Beatriz Viterbo editora.
4. Arizmendi, E. (2011). "Entre la obra de ficción y no ficción. Villoro accidental" en Memorias de II Congreso Internacional de Literatura Hispanoamericana Contemporánea: Juan Villoro. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
5. Arfuch, Leonor. (2008). El espacio teórico de la narrativa: Un desafío ético y político. Utopía y Praxis Latinoamericana, 13(42), 131-140. Recuperado en 12 de octubre de 2023, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162008000300008&lng=es&tlng=es.
6. Bajtin, M. (1982). Estética de la creación verbal. Siglo XXI.
7. Bourdieu, P. (2007). El sentido práctico. Siglo XXI.
8. Brito, R. (2002). "Identidades juveniles y praxis divergentes: Acerca de la conceptualización de la juventud", en Nateras, A. (coord.). (2002) Jóvenes, culturas e identidades urbanas. UAM- Porrúa.
9. Giménez, G. (2009). Identidades sociales. Instituto Mexiquense de Cultura, CONACULTA.
10. Habermas, J. (1992). Teoría de la Acción Comunicativa, I. Crítica de la razón funcionalista. Taurus Ediciones.
11. Herrera, J. (2003). "Cronista y fabulador. Entrevista con Juan Villoro". La Colmena, s.l. pp. 31-37. [Publicación en línea]. Recuperado en 12 de octubre de 2023, de <http://web.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena%2050/Conversaciones/Jorge.html>. p.36.
12. Holland, D. et al. (2001). Identity and agency in cultural worlds. Harvard University Press, Ms. Cambridge.
13. Lago, M. (2014). "Crónica latinoamericana: evolución de un género protéico para narrar lo cotidiano", Revista RiHumSo, Universidad Nacional de La Matanza, Argentina. 2(5), 1-14.
14. Rotker, S. (1993). Crónica y cultura urbana: Caracas, la última década. Inti: Revista de literatura hispánica. Article 27, No. 37. Recuperado en 12 de octubre de 2023, de <https://digitalcommons.providence.edu/inti/vol1/iss37/27>
15. Urteaga, M. (1998). "Por los territorios del rock. Identidades juveniles y rock mexicano", Jóvenes, Revista de Estudios sobre Juventud, cuarta época, (3). México: Instituto Mexicano de la Juventud.
16. _____. (2000) Identidades juveniles en la ciudad de México. La juventud en la ciudad de México. Políticas, programas, retos y perspectivas". Gobierno del Distrito Federal. Secretaría de Desarrollo Social México.
17. Villoro, J. (1993). Tiempo transcurrido (crónicas imaginarias). Fondo de Cultura Económica.

La música como herramienta didáctica para conocer los recursos retóricos en el poema lírico

*Music as a teaching tool to know the rhetorical
devices in the lyric poem.*

Iriana González Mercado

Plantel Naucalpan

Es profesora de Carrera de Tiempo Completo en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, tiene una antigüedad de 19 años en el CCH Plantel Naucalpan. Imparte la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a Investigación Documental I-II. Es egresada de MADEMS Español y actualmente dirige Poiética, revista académica de divulgación de las ciencias y humanidades del CCH.

iriana.gonzalez@cch.unam.mx

Nadia López Casas

Plantel Naucalpan

Profesora de Carrera Asociado de Tiempo Completo, Maestra en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) y Licenciada en Comunicación por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Cuenta con una experiencia docente de doce años en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Naucalpan, donde imparte la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV..

nadia.lopez@cch.unam.mx

Resumen

El artículo presenta una estrategia didáctica para la enseñanza de los recursos retóricos en la poesía lírica. Este aprendizaje se centra en la Unidad II del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II. La estrategia utiliza un recurso musical para iniciar el reconocimiento de los recursos retóricos que posteriormente se ubicarán en un poema lírico. El recurso musical es una excelente herramienta para el aprendizaje de este tema, con ello, se resalta la riqueza del lenguaje en ambos textos. La implementación de la estrategia muestra un aumento en la participación estudiantil y un mayor interés en la exploración de los recursos retóricos, consolidando un aprendizaje significativo en la poesía lírica.

Palabras clave: estrategia didáctica, poema lírico, música, estudiantes, recursos retóricos.

Abstract

The article presents a didactic strategy for teaching rhetorical resources in lyric poetry. This learning focuses on Unit II of the Reading, Writing and Initiation to Documentary Research Workshop II. The strategy uses a musical resource to begin the recognition of rhetorical devices that will later be located in a lyric poem. The musical resource is an excellent tool for learning this topic, thereby highlighting the richness of the language in both texts. The implementation of the strategy shows an increase in student participation and greater interest in the exploration of rhetorical resources, consolidating significant learning in lyrical poetry.

Keywords: teaching strategy, lyric poem, music, students, rhetorical resources.

La poesía es conocimiento, salvación, poder, abandono. Operación capaz de cambiar al mundo, la actividad poética es revolucionaria por naturaleza; ejercicio espiritual, es un método de liberación interior.

La poesía revela este mundo; crea otro [...]

Octavio Paz
(Fragmento)
El arco y la lira

I. Introducción

La enseñanza de la poesía es una tarea fundamental porque contribuye al desarrollo de competencias literarias al exponer a los jóvenes lectores a formas artísticas específicas, estructuras lingüísticas creativas y recursos literarios únicos. Además, las desviaciones propias del lenguaje poético retan la percepción convencional del lenguaje, fomentan un pensamiento crítico y contribuyen a la apreciación de las manifestaciones artísticas.

La Unidad II del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II (TLRIID II) se centra en la temática del poema

lírico, texto poco explorado por los alumnos, con relación a otros géneros literarios, por ello, se requiere diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje que sean atractivas para lograr una comprensión poética que abone al incremento del disfrute estético de los escolares.

Esta propuesta se sustenta en un planteamiento didáctico que utiliza una canción como herramienta para comprender de una manera más simple los recursos retóricos que se identifican en la poesía lírica.

En este contexto, el artículo que se presenta a continuación se construye en tres momentos: en primer lugar, se explica el vínculo que didácticamente encontramos entre

la música y el poema lírico; en un segundo punto, presentamos una estrategia didáctica con base en dicha relación; y, por último, se exponen algunos resultados¹ de las actividades elaboradas por los alumnos.

II. Poesía y música: un vínculo pertinente

El género lírico se distingue por la expresión de los sentimientos, emociones y vivencias personales del autor. Entre los tipos textuales líricos, también conocidos como poesía lírica, se encuentran la oda, la elegía, la canción, el soneto, entre otros. Es así como la vinculación de la música con el poema es clara, no sólo en su composición narrativa, sino en los recursos retóricos que ambos textos emplean.

Particularmente, la poesía es una expresión subjetiva, es la manifestación personal de pensamientos y sentimientos, ésta incita a la reflexión del individuo sobre su propia existencia. En un sentido riguroso, las canciones, en cualquiera de sus géneros, representan el mismo carácter introspectivo que un poema. No obstante, como sabemos, la poesía es uno de los géneros literarios menos leídos entre los jóvenes, de ahí la importancia de incluirla en la formación de los estudiantes de bachillerato, tal y como se argumenta en el Programa de Estudios del TLRIID II (2016, p. 39).

Bajo este escenario, las autoras de este texto consideramos necesario establecer una propuesta didáctica para acercar a los alumnos no sólo a la lectura de poemas, sino a la comprensión y construcción de sentido a partir del reconocimiento de los recursos retóricos.

El poema es una composición literaria de carácter íntimo, en general, escrita en verso o en prosa, en donde se “expresan los sentimientos del poeta, su estado de ánimo, su punto de vista subjetivo acerca del mundo y de los problemas humanos universales, el amor, la muerte y otros

¹ Por cuestiones de espacio no presentamos las evidencias del trabajo que desarrollaron los alumnos como producto de esta estrategia didáctica, pero, en la siguiente liga dejamos algunos ejemplos para su consulta:

<https://acortar.link/L4gV8p>

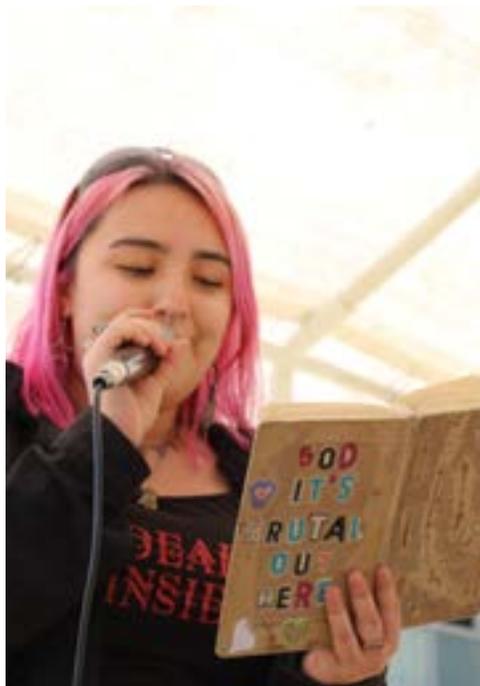


Foto: Xavier Martínez

que de ellos se derivan, el gozo, la melancolía, etcétera. (Beristain, 1995, p. 394).

Este proceso de autorreflexión se intensifica particularmente durante la adolescencia, un periodo en el cual los jóvenes experimentan cambios significativos en sus emociones y estados de ánimo. A través de los poemas, los adolescentes pueden explorar y, en ciertos casos, comprender mejor algunos aspectos fundamentales de sí mismos, que configuran su identidad. En este sentido, como docentes de bachillerato, deseamos que la enseñanza de la poesía logre trascender el sentido artístico y estético; para muchos, la apuesta se centra en lograr que los textos poéticos sean un medio para la expresión de ideas, emociones y sentimientos de los alumnos. Por supuesto, esta es una labor compleja, que implica el uso de herramientas pedagógicas y estrategias didácticas que motiven al estudiante en la lectura de textos poéticos para establecer lazos entre los referentes poéticos con su propia experiencia de vida.

Al respecto, hemos considerado que vincular la música con la poesía puede ser favorecedor para cumplir tal propósito. Estas dos manifestaciones artísticas –música y poesía– comparten elementos estructurales y, en muchos casos, referentes que no son ajenos a nuestros alumnos, como el amor, el desamor, la vida, la amistad, la soledad, incluso, la pérdida. Sería soberbio negar este vínculo.

Un ejemplo claro se encuentra en los mensajes que se producen en las melodías de los géneros musicales populares, incluso de carácter urbano, como el rap, trap y reguetón, los cuales son especialmente consumidos entre los jóvenes en la actualidad. Según Juslin y Sloboda (2010), el uso extenso de la música durante la adolescencia se atribuye principalmente a su función emocional. La música tiene la capacidad de provocar, evocar y potenciar respuestas afectivas similares a las que se experimentan con otras emociones de carácter utilitario (Soler y Oriola, 2019, p. 22).

Durante la adolescencia, los gustos musicales desempeñan un papel crucial en la construcción de identidad y relaciones sociales. Compartir preferencias musicales va más allá de la apreciación estética; implica un sentido de afinidad y empatía sobre puntos de vista, valores y estilos de vida. Según Selfhout et al. (2009), las preferencias musicales no sólo reflejan valoraciones estéticas comunes, sino que también funcionan como un criterio para la aceptación en un grupo.

Con ello, no pretendemos poner en el mismo plano de la expresión artística del lenguaje a una canción de reguetón, por ejemplo, con un poema de lírico. No, la idea es mencionar que la apropiación del sentido de una melodía puede fortalecer la comprensión de un poema en los alumnos.

De esta manera, los jóvenes comprenden los géneros musicales, se apropian de los referentes y de las historias que se cuentan a través de las canciones. Para los alumnos, en todo caso, es más simple explicar de qué habla la melodía de su artista de preferencia que identificar la isotopía en un texto poético,

aunque analógicamente la tarea cognitiva sea similar. Como docentes, la experiencia frente al grupo nos indica que la complejidad radica en los formatos mismos: la canción implica sonidos, música, melodía, voz y ritmo; el poema, aunque tiene ritmo y musicalidad, se comunica a través del texto impreso. Para nadie es ajena la supremacía de lo musical que lo textual (Navarro, 2001).

Si bien, una canción y un poema son textos diferentes, tienen un propósito comunicativo similar: la expresión de los sentimientos y las emociones por parte de los enunciadores. Por ello, la convergencia entre lo musical y la apreciación poética se manifiesta, principalmente, en los referentes comunes, lo cual debería favorecer la construcción de sentido dentro de las historias que se cuentan. Aunque, el lenguaje tenga un carácter más connotativo en el poema con relación al empleado en las canciones, los alumnos distinguen –pese a no saber que así se nombran– analogías y construcciones metafóricas en las melodías, entonces, aprovechemos estas áreas de oportunidad para favorecer el aprendizaje del poema lírico.

Analizar los recursos retóricos en un poema o en una canción y compararlos con el uso del lenguaje denotativo tiene como finalidad resaltar que, al apartarse del lenguaje literal, los recursos retóricos en la poesía enriquecen el significado, generan una apreciación más compleja y artística. La comparación con el lenguaje denotativo subraya las desviaciones características del lenguaje poético. Así, la poesía trasciende la mera comunicación literal para expresar ideas de manera estética y emotiva.

Los poemas tienen el poder de “desautomatizar” el lenguaje al extraer una palabra de su entorno cotidiano y trasladarla a otro espacio dentro del ámbito artístico. Y, en este sentido, los recursos retóricos desempeñan un papel fundamental en el texto lírico, ya que, contribuyen a la expresión emocional, desarrollan la musicalidad y la belleza poética.

III. La estrategia

En la siguiente estrategia didáctica se incorpora la música como herramienta para comprender los recursos retóricos en poemas y canciones, se busca resaltar cómo estos enriquecen el significado y generan una apreciación más compleja y artística:

Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II TLRIID II	
I. Datos generales	
Profesor	Iriana González Mercado y Nadia López Casas
Asignatura	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II
Semestre	Segundo semestre
Plantel	Naucalpan
Fecha	Agosto de 2022
II. Programa	
Unidad temática	Unidad II. Poema lírico. Lectura de poemas en voz alta y exposición oral de una paráfrasis.
Propósitos de la unidad	Al finalizar la unidad, el alumnado: Comprenderá poemas líricos, mediante la identificación de los principales recursos retóricos empleados y su paráfrasis, para la expresión oral del efecto de sentido.
Aprendizajes	Identifica los recursos retóricos y su función en el texto lírico, mediante el contraste con el uso del lenguaje denotativo, para la percepción de las desviaciones propias del lenguaje poético.
Temas	<p>Recursos morfológico-sintácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hipérbaton • Elipsis • Estribillo • Epíteto. <p>Recursos lógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alegoría • Antítesis • Eufemismo • Ironía <p>Recursos léxico-semánticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metáfora • Comparación o símil • Dilogía • Prosopopeya • Sinécdoque • Sinestesia • Hipérbole • Oxímoron.

III. Estrategia

Los alumnos indagan en el Portal Académico del CCH acerca de los recursos retóricos empleados en la poesía lírica. En una infografía dan cuenta de la investigación realizada. Los estudiantes identifican en una canción y en poema los recursos retóricos para comparar la riqueza del lenguaje en ambos textos. Concluyen por escrito sobre la función de los recursos retóricos en la poesía.

IV. Secuencias

Tiempo didáctico	2 sesiones de 2 horas (4 horas en total)
Desarrollo de actividades	<p>2 sesiones de 2 horas (4 horas en total)</p> <p>Fase inicial</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Como actividad previa, el alumno debió investigar en el Portal Académico del CCH acerca de los recursos retóricos empleados en la poesía lírica. 2. En una lluvia de ideas se recuperan los resultados de esa investigación. 3. Los alumnos enriquecen sus tareas para realizar una infografía que comentarán en la siguiente sesión. <p>Fase de desarrollo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Con base en la canción <i>Yo quería escribir la canción más hermosa del mundo</i> de Joaquín Sabina y del poema <i>Antes de la tormenta</i> de Louise Glück, la docente modela la actividad para identificar los recursos retóricos que emplea. 2. Los alumnos participan para identificar los recursos. 3. Se resuelven las dudas de los alumnos. <p>Fase de síntesis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los alumnos escriben una conclusión respecto al aprendizaje que obtuvieron en esta sesión. 2. Los escolares leen las conclusiones en plenario. 3. Se plantean dudas y comentarios.
	<p>Sesión 2 (2 horas)</p> <p>Fase inicial</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se exponen algunas infografías realizadas por los alumnos. 2. Los alumnos comentan acerca de los trabajos expuestos. 3. Se resuelven dudas sobre el tema. <p>Fase de desarrollo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los alumnos desarrollan de manera autónoma la actividad modelada en la sesión anterior con base en la canción <i>Tus ojos color sol</i> de Calle 13 y el poema <i>Bella</i> de Pablo Neruda. 2. Los alumnos identifican y subrayan con diversos colores los recursos retóricos en ambos textos. 3. En plenaria se presentan los resultados de la actividad. <p>Fase de síntesis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los alumnos concluyen por escrito sobre la función de los recursos retóricos en la poesía. 2. Se lleva a cabo a autoevaluación y la evaluación entre pares con apoyo de los instrumentos.

Organización	Trabajo individual y colaborativo.
Materiales y recursos de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación gratuita para realizar la infografía • Letra impresa de las canciones • Poemas impresos • Colores
Evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Infografía sobre los recursos retóricos en la poesía lírica (15%). 2. Identificación de los recursos retóricos en la canción <i>Tus ojos color sol</i> de Calle 13 y el poema <i>Bella</i> de Pablo Neruda (50%). 3. Conclusión por escrito sobre la función de los recursos retóricos en la poesía (15%). 4. Instrumentos de autoevaluación y evaluación entre pares resueltos (20%).
Productos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Infografía sobre los recursos retóricos en la poesía lírica. 2. Identificación de los recursos retóricos en la canción <i>Ojos color sol</i> de Calle 13 y el poema <i>Bella</i> de Pablo Neruda. 3. Conclusión por escrito sobre la función de los recursos retóricos en la poesía. 4. Instrumentos de autoevaluación y evaluación entre pares resueltos.

V. Referencias de apoyo

Barajas, Benjamín. Diccionario de términos literarios y afines. México: Edère, 2014.
 Barajas, Benjamín. Tras la huella de... La poesía. México: Edère, 2001.
 Teresa Ochoa, Adriana de (coord.). La poesía. Conocimientos fundamentales de literatura, Vol. I. México: UNAM/McGraw-Hill, 2006.



Foto: Xavier Martínez

Analizar los recursos retóricos en un poema o en una canción y compararlos con el uso del lenguaje denotativo tiene como finalidad resaltar que, al apartarse del lenguaje literal, los recursos retóricos en la poesía enriquecen el significado, generan una apreciación más compleja y artística.

IV. Resultados

La canción *Ojos color sol* de Calle 13 presenta varios recursos retóricos que contribuyen a su riqueza lírica:

- **Simbolismo:** “La luna sale a caminar siguiendo tus pupilas”. La luna simboliza la influencia y la conexión del sujeto lírico con el objeto de su admiración.
 - **Oxímoron:** “Eres un verso en riversa, un riverso”. Combinación de términos opuestos (“verso” y “riverso”) para expresar la dualidad y complejidad del sujeto lírico.
 - **Anáfora:** “La luna sale a caminar, siguiendo tus pupilas”. Repetición de la misma estructura gramatical al principio de versos consecutivos.
 - **Ironía:** “Ahora se llega a la cima bajando por la sierra”. Uso de expresiones contradictorias para transmitir un significado irónico o humorístico.
 - **Paradoja:** “La escasez de comida se vuelve deliciosa porque tenemos la barriga llena de mariposas”. Contradicción aparente para resaltar la idea de que, a pesar de la escasez, la presencia del amor es suficiente.
- El poema *Bella* de Pablo Neruda utiliza varios recursos retóricos para resaltar la belleza y la posesión del sujeto lírico hacia la persona descrita:
- **Comparación o símil:** “como en la piedra fresca del manantial, el agua abre un ancho relámpago de espuma”. La sonrisa se compara con un fenómeno natural, resaltando su impacto y luminosidad.
 - **Anáfora:** La repetición del adjetivo “bella” al principio de cada estrofa enfatiza la belleza en diferentes aspectos de la persona.
 - **Personificación:** “con un nido de cobre enmarañado en tu cabeza”. Atribuirle características humanas al nido de cobre para destacar su apariencia intrincada y apasionada.
 - **Metáfora:** “tus senos son como dos panes hechos de tierra cereal y luna de oro”. Los senos se comparan con elementos naturales y cósmicos para resaltar su belleza y singularidad.
 - **Metonimia:** “tú voz, tu piel, tus uñas”. El uso de partes del cuerpo para representar a la persona en su totalidad.
 - **Hipérbole:** “no te caben los ojos en la cara, no te caben los ojos en la tierra”. Exageración para resaltar la inmensidad y la importancia de los ojos de la persona.



Foto: Adrián Escudero

- **Sinestesia:** “tu ser, tu luz, tu sombra”. Mezcla de sensaciones para expresar la complejidad y la presencia completa de la persona.
- **Aliteración:** “cuando andas o reposas, cuando cantas o duermes”. Repetición de sonidos iniciales para resaltar diferentes acciones y momentos.
- **Enumeración:** La enumeración de atributos como “tu voz, tu piel, tus uñas” contribuye a la riqueza descriptiva del poema.

En conjunto, estos recursos retóricos contribuyen a la creación de una imagen vívida y apasionada, destacando la admiración y la posesión del sujeto lírico hacia la persona descrita como “bella”.

Conclusiones

La estrategia se implementó en dos sesiones, donde los alumnos, guiados por la docente, identificaron y compararon recursos retóricos

en canciones y poemas, culminando con la redacción de conclusiones sobre la función de estos recursos en la poesía.

La canción se introdujo como un elemento clave para resaltar la conexión emocional y estilística entre la poesía y las composiciones musicales. Se eligió esta pieza musical de *Calle 13* titulada *Ojos color sol*, así como el poema *Bella* de Pablo Neruda por su importante contenido retórico, lo que fortaleció los temas abordados en este aprendizaje. Se animó a los estudiantes a reflexionar sobre cómo la música puede intensificar las emociones y ayudar a captar la función del lenguaje poético.

Esta estrategia didáctica demostró ser efectiva para mejorar la enseñanza del poema lírico en la Unidad II del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental. La incorporación de la música como recurso didáctico enriquece la experiencia de aprendizaje, estimula la creatividad y promueve una comprensión más clara de la poesía. Se sugiere que futuras implementaciones se

exploren aún más el impacto a largo plazo de este planteamiento en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y analítica de los estudiantes.

Durante las actividades, se observó un aumento significativo en la participación de los estudiantes durante las sesiones, así como un mayor interés en la exploración de los recursos retóricos en los textos líricos. Esta estrategia no sólo promovió la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades de análisis, expresión escrita y evaluación crítica, consolidando un aprendizaje significativo en el ámbito de la poesía lírica. ☺

Fuentes de consulta

1. Beristain, H. (1995). *Diccionario de retórica y poética* (7a ed.). Porrúa.
2. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (2016), Programas de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. CCH-UNAM.
3. Juslin, P. y Sloboda, J. (2010). *Handbook of Music and Emotion* (ed. rev.). Oxford: Oxford University Press.
4. Selfhout, M., Branje, S., ter Bogt, T. y Meeus, W. (2009). *The role of music preference in early adolescents' friendship formation and stability*. *Journal of Adolescence*, 32, 95-107. Doi: 10.1016/j.adolescence.2007.11.004
5. Navarro, T. (2001). *Signa: revista de la Asociación Española de Semiótica*. Núm. 10, 2001. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc9p3p8>
6. Soler, S., Oriola, S. (2019). *Música, identidad de género y adolescencia: Orientaciones didácticas para trabajar la coeducación*. *Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*, 7(2), 27-56. <https://doi.org/10.24215/18530494e008>

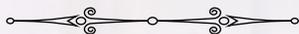
Bachata rosa

Te regalo una rosa,
la encontré en el camino.
No sé si está desnuda
o tiene un solo vestido.
No, no lo sé.

Si la riega el verano,
o se embriaga de olvido.
Si alguna vez fue amada
o tiene amores escondidos.

Ay, ay, ay, ay, amor.
Eres la rosa que me da calor,
eres el sueño de mi soledad,
un letargo de azul,
un eclipse de mar, pero...

Ay, ay, ay, ay, amor.
Yo soy satélite y tú eres mi sol,
un universo de agua mineral,
un espacio de luz,
que sólo llenas tú, ay, amor.

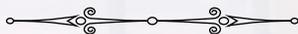


Te regalo mis manos,
mis párpados caídos,
el beso más profundo,
el que se ahoga en un gemido, oh.

Te regalo un otoño,
un día entre abril y junio,
un rayo de ilusiones,
un corazón al desnudo.

Ay, ay, ay, ay, amor.
Eres la rosa que me da calor,
eres el sueño de mi soledad,
un letargo de azul
un eclipse de mar, vida

Juan Luis Guerra



¿Por qué aún recuerdo la canción de *Rosa pastel* y olvidé el Ciclo de Krebs?

*Why do I still remember the song Rosa Pastel
and forget the Krebs Cycle?*

Adriana Jaramillo Alcantar

Estudió Ingeniería Química en la FES Cuautitlán y la MADEMS en Química, además de varios diplomados relacionados con la docencia. Laboró como profesor en la FES Cuautitlán y ahora en el CCH Naucalpan. Ha participado en congresos, mesas redondas, coloquios, cursos y actividades extracurriculares. Cuenta con siete años de antigüedad docente en la UNAM. Actualmente labora en el CCH Naucalpan..
adriana.jaramillo@cch.unam.mx

Jesús Medina Cabrera

Estudió Ciencias de la Comunicación y la Maestría en Educación, además de varios diplomados relacionados con la docencia. Laboró en Televisa, después como profesor en la Escuela Preparatoria Oficial 324 y ahora en CCH Naucalpan. Cuenta con dos años de antigüedad docente en la UNAM. Ha participado en congresos, mesas redondas, coloquios, cursos y actividades extracurriculares.
jesus.medina@cch.unam.mx

Resumen

El artículo explora por qué las canciones son más fáciles de recordar que la información académica. Se destaca que la música involucra procesos cognitivos y emocionales únicos que fortalecen la memoria. La repetición, rima y la conexión emocional con las canciones son factores clave. Se sugiere que incorporar la música en la educación puede hacer que el aprendizaje sea más efectivo y placentero, aprovechando la capacidad de las canciones para mejorar la retención de información.

Palabras clave: memoria, canciones, aprendizaje, neurología, conexión emocional.

Abstract

The article explores why songs are easier to remember than academic information. It highlights that music involves unique cognitive and emotional processes that enhance memory. Repetition, rhyme, and emotional connection with songs are key factors. Suggests that incorporating music in education can make learning more effective and enjoyable, leveraging the ability of songs to enhance information retention.

Keywords: memory, songs, learning, neurology, emotional connection.

«No, no quiero ser esa mujer
Ella se fue a un abismo
Y tú no eres aquel que prometió
Sería mi superhéroe y que

Todo acabó
No queda más
Seremos dos extraños ».
Belanova

Hasta hace unas semanas (julio-octubre 2023), en las redes sociales, todos encontramos una canción que se convirtió en un símbolo generacional y ahora en un *trend* evocando la idea de que no todos lograrán cumplir sus sueños. Sin embargo, en este artículo, pospondremos esa reflexión para otro momento, ya que nos centraremos en analizar cómo la canción *Rosa Pastel* de Belanova se cantó de manera viral y por qué la recordamos.

Aunque esta canción no es precisamente reciente, dado que fue lanzada en 2005, aquellos de nosotros que crecimos escuchándola aún la conservamos fresca en la memoria. Esto nos lleva a cuestionarnos por qué recordamos con tanta facilidad una canción como *Rosa Pastel*, pero no somos capaces de retener información

que se estudió en el mismo momento, como el Ciclo de Krebs. En este artículo, se propone explorar en profundidad estas cuestiones y ofrecer una comprensión más clara de la memoria y el aprendizaje.

La ciencia detrás del aprendizaje a través de la música

La música, como forma de expresión artística y cultural, ejerce un poder singular sobre la memoria, ya que a través de una serie de procesos cognitivos y emocionales se entrelazan de manera única, influyendo en la retención de canciones en la memoria a largo plazo.

El proceso de memorizar una canción implica una serie de procesos cognitivos específicos que difieren de los utilizados en

la memorización de conceptos académicos. Estos procesos incluyen la percepción auditiva, la codificación de la melodía y la estructura rítmica en la memoria de trabajo, así como la consolidación a largo plazo a través de la repetición y la práctica (Candel, 2008).

El cerebro humano está diseñado para registrar la experiencia, apropiarse de ella y transformarla durante la vida. Esto ocurre con mayor intensidad en la etapa de máxima plasticidad cerebral, un periodo que va desde el nacimiento y tiende a decrecer después de los 20 años (Baumgardner T, Lutz K, Schmidt CF, Jancke L; 2006). Sin embargo, puede mantenerse mediante actividades como la curiosidad, la observación, la comunicación, la cooperación, entre otras, lo que permite relacionar la plasticidad con las emociones.

Un entrenamiento musical de larga duración durante la infancia y/o adolescencia puede reducir la degeneración neuronal que, inevitablemente, se produce con la edad. Hoy día, gracias a las técnicas de neuroimagen, es posible “ver” lo que ocurre en el interior de nuestro cerebro cuando estamos sometidos a diversos estímulos, entre ellos los musicales. Si utilizamos marcadores radioactivos, a través de las técnicas denominadas Tomografía por Emisión de Positrones (PET), podremos observar qué ocurre con el metabolismo cerebral. La neurología musical es un estimulante campo para los científicos (Jauset-Berrocal, 2013).

Neurológicamente, las canciones tienen un profundo impacto en la memoria debido a su capacidad para activar varias regiones del cerebro simultáneamente. En un estudio realizado por Herdener et al. (2014), se utilizaron imágenes de resonancia magnética funcional (fMRI) para demostrar que la música activa el hipocampo, una región del cerebro crucial para la formación de la memoria. Este hallazgo demostró que la liberación de dopamina, un neurotransmisor asociado con el placer y la recompensa fortalece aún más las conexiones neuronales relacionadas con los recuerdos asociados a las canciones. Es importante destacar que esta respuesta neuroquímica está ausente cuando se estudian temas escolares, lo que hace menos probable que se retengan en la memoria a largo plazo.

La conexión emocional con las canciones

Pensemos, por un momento, en aquella canción que entonamos a todo pulmón mientras reíamos o llorábamos al tararear una melodía. Las canciones poseen una característica distintiva: su capacidad para evocar respuestas emocionales. A menudo, las asociamos con momentos significativos de nuestra vida, creando así una conexión emocional única que fortalece la retención de su memoria y facilita su aprendizaje. Un estudio realizado



Foto: Xavier Martínez



Foto: Xavier Martínez

por Schellenberg y Weiss (2013) reveló que la excitación emocional mejora significativamente el rendimiento de la memoria.

Ahora, reflexionemos sobre la clase en la que nuestro profesor explicó el Ciclo de Krebs. ¿Qué recordamos? Si no somos del área de Ciencias, es probable que solo tengamos en mente una serie de símbolos químicos carentes de sentido. En muchos casos, los textos académicos carecen de esta conexión emocional, dificultando así la retención de la información.

Recordemos los *jingles* de comerciales de nuestra infancia, esos eslóganes pegajosos que cantábamos y seguimos cantando. Estos mensajes quedaron grabados en nuestra memoria profunda, en parte debido a la repetición constante que la televisión imponía, convirtiendo los comerciales en un elemento inseparable del entretenimiento. Sin embargo, los *jingles* que perduran suelen estar conectados, de manera directa o indirecta, con sensaciones de felicidad y nostalgia, ya que el cerebro tiende a recordar más fácilmente los momentos emotivos.

Las emociones no son las únicas responsables en este tema, ya que la repetición y la rima también refuerzan el argumento central de este artículo. La repetición de la letra refuerza la información, mientras que los patrones de rima crean una estructura predecible que facilita

la retención de la memoria. Según un estudio de Tillmann en 2015, el uso de la rima en canciones mejora la recuperación de la memoria al activar las áreas de procesamiento lingüístico del cerebro. Esto contrasta marcadamente con la presentación a menudo seca y monótona de los temas escolares, que carecen de los patrones rítmicos que facilitan la consolidación de la memoria.

Otro factor crucial en el aprendizaje rápido de una canción es la práctica constante y el placer asociado a ella. Cuando disfrutamos de una canción, estamos más inclinados a invertir tiempo y esfuerzo en aprenderla. La práctica regular nos permite familiarizarnos con las letras y melodías, y nos ayuda a interiorizar el contenido de manera más efectiva. Por el contrario, los contenidos escolares a menudo se perciben como una tarea obligatoria y pueden no brindar el mismo nivel de disfrute, lo que dificulta la dedicación y la práctica constante necesarias para aprender de manera rápida.

Y eso no es todo, ya que meditemos sobre aquella canción sumamente pegajosa que no tiene sentido pero que continúa dando vueltas en nuestra cabeza. La música involucra múltiples sentidos, creando una experiencia multisensorial que mejora la retención de la memoria a través del ritmo y la melodía. Esta estimulación multisensorial activa diferentes regiones del cerebro, llevando a una mayor

consolidación de la memoria. La investigación de Janata en 2012 sugiere que la integración sensorial del cerebro juega un papel importante en la formación de la memoria. En contraste, los temas escolares se basan principalmente en estímulos visuales y auditivos, careciendo de la experiencia inmersiva que ofrecen las canciones.

Después de revisar todo esto, queda claro que los temas escolares son difíciles de recordar. Sin embargo, los profesores deben reconsiderar enfoques pedagógicos que permitan adoptar estrategias de enseñanza-aprendizaje donde se fomenten los principios cognitivos y emocionales detrás de la memorización de canciones.

Canciones en clases

Siguiendo esa línea, recordemos cómo aprendimos el abecedario, efectivamente cantando "ABC", con una melodía pegajosa y repitiéndola en varias ocasiones. Aprender a través de canciones aprovecha estas herramientas cognitivas, lo que facilita que retengamos esta información a lo largo de nuestra vida. A continuación, se presenta el Rap del Ciclo de Krebs.

Rap del Ciclo de Krebs

Acetil-Coa y Oxalacetato se condensa
Por la enzima Citrato Sintasa se forma
Citrato
Y el Citrato se deshidrata formando

Cis-Aconitato por la enzima Aconitasa
Y pasa por la enzima Aconitasa

El Cis-Aconitato con H_2O

se hidrata y cuando hidratada forma
Isocitrato
y de oxidación forma Oxalosuccinato
Pero ¿cuál era la enzima de oxidación?

El rap del Ciclo de Krebs nos demuestra que la música puede ser empleada como una herramienta de apoyo para la memorización, especialmente en temas que requieren recordar secuencias o listas, siendo un gran recurso mnemotécnico. Asimismo, la incorporación de la música en el aula no solo puede mejorar la retención de información, sino que también puede hacer que el aprendizaje sea más atractivo y motivador al fomentar una conexión emocional con el material.

Entonces, ¿puedo aprender el Ciclo de Krebs?

Reconocer las ventajas del aprendizaje a través de canciones puede llevar a métodos de enseñanza-aprendizaje más efectivos que aprovechen el poder de la música para facilitar el aprendizaje en diversas materias. Ya sea mediante canciones educativas,

La incorporación de la música en el aula no solo puede mejorar la retención de información, sino que también puede hacer que el aprendizaje sea más atractivo y motivador al fomentar una conexión emocional con el material.

rimas mnemotécnicas o tareas creativas que involucren música, tanto educadores como estudiantes pueden aprovechar las cualidades únicas de las canciones para hacer que el proceso de aprendizaje sea más agradable y efectivo. En última instancia, la integración de la música en la educación puede conducir a un enfoque más holístico y atractivo del aprendizaje, contribuyendo así a recordar el ciclo de Krebs de manera más fácil y disfrutable.©



Foto: Xavier Martínez

Fuentes de consulta

1. Baumgardner, T., Lutz, K., Schmidt, C. F., y Jancke, L. (2006). The emotional power of music: How music enhances the feeling of affective pictures. *Brain Research*, 1075, 141-164.
2. Candel, M. (2008). Paradojas de la memoria. *CONVIVIUM*, 21, 121-130. <https://raco.cat/index.php/Convivium/article/view/87242>.
3. Herdener, M., Esposito, F., Di Salle, F., Boller, C., y Hilti, L. M. (2014). El entrenamiento musical induce plasticidad funcional en el hipocampo humano. *Revista de Neurociencia*, 34(18), 6152-6156.
4. Janata, P., Tomic, S. T., & Haberman, J. M. (2012). Acoplamiento sensoriomotor en la música y la psicología del groove. *Revista de Psicología Experimental: General*, 141(1), 54-75.
5. Jauset-Berrocal, J. A. (2013). Música y neurociencia: Un paso más en el conocimiento del ser humano. *ArtsEduca*, 2014, 4.
6. Schellenberg, E. G., y Weiss, M. W. (2013). Música y habilidades cognitivas. *El manual de Oxford de psicología musical*, 2, 499-515.
7. Tillmann, B., Schulze, K., Foxton, J. M., y Patel, A. D. (2015). Componentes sensoriales versus cognitivos en el cebado armónico: una investigación de la influencia de la duración del estímulo. *Revista de Psicología Experimental: Percepción y desempeño humanos*, 41(1), 1-9.



Rock en español: haciendo ruido en el Colegio de Ciencias y Humanidades

*Rock in Spanish: Making Noise at the
Colegio de Ciencias y Humanidades*

Marco Antonio González Villa

Licenciado en Psicología, Maestro en Investigación de la Educación, Doctor en Educación, Investigador, editorialista revista Educ@rnos, profesor de asignatura Suayed Psicología FES Iztacala, profesor de asignatura Psicología I y II CCH Naucalpan, con 16 años de antigüedad.
marco.gonzalez@cch.unam.mx

Resumen

El rock en español representa un elemento cultural en diferentes países latinoamericanos, al mismo tiempo que se configura como un polo identitario principalmente para adolescentes y jóvenes, tal como es la población estudiantil del CCH. Aunado a ello, su sentido y postura de crítica y reflejo de la realidad le permite también ser considerado como un recurso didáctico o como parte de la cultura que se transmite al interior de las escuelas.

Palabras Clave: CCH, rock en español, identidad, recurso didáctico, histórico-social

Abstract

Rock in Spanish represents a cultural element in different Latin American countries, while it is configured as an identity pole mainly for adolescents and young people, such as the student population of the CCH. In addition to this, its sense and stance of criticism and reflection of reality also allows it to be considered as a teaching resource or as part of the culture that is transmitted within schools.

Keywords: CCH, rock in spanish, identity, teaching resource, social historical

Un intro: El eco de un riff de guitarra en el CCH

¿Hacer ruido? No se hace referencia a estridencia o algo relacionado con el sonido realmente. Se incita e invita a realizar una suerte de interpretación metafórica: hacer ruido alude a algo que genera dudas o bien causa extrañeza, pleito, alboroto o centrarse en la repercusión pública de un hecho. Es aquí donde depositaremos la mirada, la escucha, el sentido: el rock en español dice, provoca y visibiliza aspectos de lo social, con un profundo sentido crítico que lo acerca a formas de abordaje cercanas al trabajo realizado desde el ámbito académico. Este aspecto lo distingue de otros géneros musicales, por lo que, dado su acercamiento a la realidad inmediata y significativa, bien puede ser un recurso didáctico.

El rock ha sido asociado siempre a los jóvenes y adolescentes como un elemento identitario que los convoca y configura no solo una forma de pensar, sino también de vivir. El rock es cultura, y se relaciona no solo con la música y el baile, sino también con estilos de vida, peinados, literatura y diversas expresiones artísticas y sociales.

Además, influye en las formas de vestir y en la interpretación de la realidad cercana.

Desde el nacimiento del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), el Colegio y el rock buscaron formas de entrelazar sus caminos: movilizaciones, la marginalidad y lo prohibido son elementos que seducen a los jóvenes. Así, el rock encontró un aliado, un espacio que, en un principio, compartía el mismo profundo sentido crítico que cuestiona los acontecimientos sociohistóricos en nuestro país y otras latitudes. Sí, empezaron a hacer ruido de la mano: el rock genera movimiento, pero no solo de carácter coreográfico.

Pista 2: Rock y Literatura

El rock posee, innegablemente, elementos culturales inherentes a las características propias de su música. Son sus letras las que contienen un mensaje que se vincula directamente con las temáticas y aprendizajes de varias asignaturas del Colegio.

En la conexión entre la literatura con el rock en español, observamos cómo se musicalizan diversas obras, ofreciendo una suerte de síntesis: una versión musical breve de la esencia de un texto. Esto logra un acercamiento bidireccional entre obras literarias y el rock.



Foto de DiCu CCH Naucalpan

En este sentido, compartimos aquí diferentes piezas musicales provenientes de tres países que encontraron en la literatura una inspiración y un préstamo para sus letras. En México, la canción *Las batallas* que se encuentra en el primer disco del grupo Café Tacuba recupera la relación fantástica e idealizada por un niño que se enamora de una mujer adulta, descrita en la obra *Las batallas en el desierto* de José Emilio Pacheco.

Desde Argentina, Los Fabulosos Cadillacs escriben el tema homónimo del brillante libro de Eduardo Galeano, *Las venas abiertas de América Latina*, que aborda de manera cruda el proceso de colonización y saqueo sufrido por el continente a manos de los españoles.

De España, tenemos dos ejemplos importantes: *Lobo hombre en París*, el máximo éxito del grupo La Unión, se basa en un cuento ficticio del mismo nombre, de corte existencialista, escrito por Boris Vian, pero interpretado con la peculiar e inconfundible voz de Rafa Sánchez. Por otro lado, la canción *Annabel Lee* del grupo Radio Futura destaca por su musicalización y una profunda belleza lírica, plena de romanticismo. La canción narra la muerte de una mujer que es la protagonista de un amor idealizado y sublime, incluso causando la envidia de los ángeles. La letra y la historia se encuentran originalmente en un poema de Edgar Allan Poe con el mismo nombre que la canción.

Con este rasgo, el rock demuestra, a pesar del imaginario colectivo que lo rodea, la capacidad de ser sensible a las historias y las palabras de grandes escritores, lo cual es totalmente ajeno o inaccesible a otros géneros. Asignaturas vinculadas a la lectura y el análisis de textos literarios tienen aquí la posibilidad de darle transversalidad al aprendizaje, lo cual será un factor estimulante para estudiantes de identidad rockera.

Pista 3: Rock y Psicología

Diferentes canciones de rock utilizan un manejo metafórico del lenguaje, lo que en ocasiones requiere un trabajo hermenéutico para su interpretación y análisis, demandando así el desarrollo de diversos procesos cognitivos. En este punto, observamos un paralelismo con el Psicoanálisis, cuya complejidad lingüística necesita de un primer acercamiento que resulte accesible para la comprensión de sus lectores.

El Psicoanálisis constituye uno de los temas a revisar dentro de la materia de Psicología, siendo parte de las perspectivas teóricas y métodos de trabajo que reflejan la diversidad de la disciplina. Esto obliga a buscar estrategias que favorezcan su aprendizaje. Dentro del corpus teórico creado por Freud, hay tres conceptos que son importantes y esenciales, los cuales describiremos sucintamente a continuación: inconsciente, aparato psíquico e interpretación de los sueños.

El inconsciente es el objeto de estudio del Psicoanálisis, entendido no simplemente como lo no consciente, sino como la instancia donde se encuentra todo aquello que reprimimos, incluyendo temores, frustraciones y deseos insatisfechos. Esta instancia persiste detrás de gran parte de lo que hacemos, decimos o deseamos, pugnando por regresar a lo consciente. Aunque física y neurológicamente resulta difícil ubicar al inconsciente, sus manifestaciones nos permiten constatar su presencia. Ya sean clasificadas como formaciones de compromiso o formaciones del inconsciente, sus modos de manifestación

incluyen lapsus, accidentes, olvidos, síntomas, chistes y, principalmente, los sueños. Estos últimos representan la vía principal de salida del material almacenado en el inconsciente, pero lo reprimido que retorna en el sueño se disfraza, ya que revela experiencias dolorosas presentes o pasadas, y por lo tanto, el mensaje debe ser distorsionado.

Los sueños pueden estar impregnados por algunas de las instancias del aparato psíquico, como el ello, la parte instintiva y deseante del ser humano; el yo, conectado con la realidad y equilibrador entre el ello y el superyó; y el superyó, la parte moral y cultural de las personas, de naturaleza castigadora. Se considera que el libro *La interpretación de los sueños* es el elemento fundante del Psicoanálisis.

Advirtiendo la dificultad que existe para asir y apropiarse de cada concepto, encontramos en el rock nuevamente un apoyo que facilita a cada estudiante dicha comprensión. Las letras de cuatro canciones de grupos mexicanos brindan un acercamiento a las nociones de inconsciente, interpretación de los sueños,

aparato psíquico y psicosis, que forman parte del cuerpo teórico que el Psicoanálisis ofrece. A manera de ejemplo y profundización, se ofrece a continuación un desmenuzamiento de frases de las canciones consideradas para analizar su enfoque didáctico en torno a la teoría construida por Freud.

El tema *Viceversa* (2012) de la agrupación Enjambre contiene en sus líneas la frase: "... me roba tiempo el inconsciente// //para verte en mis sueños otra vez// //mis sueños se han vuelto pesadillas//", ofreciendo un material adecuado para iniciar la explicación. Esto permite entender que el ello, en su deseo por ver al ser amado, utiliza los sueños para lograrlo. Sin embargo, el superyó, al castigar este deseo que no necesariamente es mutuo, convierte un sueño en pesadilla. Aquí se presenta una forma accesible para comprender la relación entre el aparato psíquico, los sueños y el inconsciente.

En relación con la metodología del Psicoanálisis, donde la interpretación de los sueños es una de sus principales herramientas, nuevamente el rock nos proporciona elementos descriptivos de la técnica psicoanalítica. En



Figura 1. Construcción del huerto escolar.



Foto de DiCu CCH Naucalpan

El rock en español encuentra una mayor posibilidad y cercanía con el área Histórico-Social del Colegio, favoreciendo el análisis, interpretación y comprensión de la realidad social y el sistema-mundo a la luz de la Ciencia y la Filosofía.

el tema *Sólo somos sueños* (1996) del grupo Jaguares, interpretada por el Saul Hernández, comienza con la frase “//Abre tu capullo en la oscuridad...//”, revelando que podemos acceder al inconsciente a través de los vestigios que envía en los sueños contados en una sesión. Se espera obtener luz, conocimiento, frente a una persona que se encuentra en penumbras, en una oscuridad en la que aún no ha encontrado sentido.

Durante la interpretación del sueño, una persona se adentrará al mundo de la oscuridad, y un capullo, símbolo de nacer y renacer, se abrirá. “//Pon a remojar la realidad y hazme soñar...//”, se escucha a continuación, implicando que hay un sentido, un significado que da cuenta de una realidad vivida por una persona, pero que le es ajena, inaccesible al ubicarse en el inconsciente, y que podrá ser revelada en la interpretación. ¿Cómo lograrlo? ¿Qué hace un analista? La siguiente frase de la canción nos lo muestra: “Disuelve tu semilla en mi paladar...” esta frase deja claro que lo que puede germinar y nacer de un sueño requiere ponerse en palabras, se necesita verbalizar, expresarse.

Aquí entra Café Tacuba con su tema *Las flores* (1994), cuyo inicio lírico es el siguiente “//Ven y dime todas esas cosas// Invítame a sentarme junto a ti// Escucharé todos tus sueños en mi oído...//”, mostrándonos el papel del psicoanalista: juega el papel de otro, sujeto de la escucha, que posibilita hacer una devolución de la palabra a la persona que intenta descubrir el sentido y significado de su sueño. El analista acompaña en el proceso de descubrimiento que realiza una persona, llenando una palabra vacía con sentidos y emociones. Interesantemente, es la propia persona quien puede interpretar su sueño, a través de sus referentes, de sus sentimientos, de sus propias experiencias y recuerdos, con la presencia y ayuda del otro, simplemente escuchando.

La Castañeda, sin embargo, nos advierte en su canción *Sueños* (1995) sobre el riesgo que se puede correr cuando alguien no distingue un sueño de la realidad: “//No te quedes en los sueños, no te vayas a perder, persiguiendo mariposas que te van a enloquecer...//”. Esta

confusión o incapacidad para diferenciar la realidad de lo onírico conduce a la perdición, a la locura, a la psicosis. De esta manera, el psicótico no logra distinguir el sueño de la realidad, actuando sin conciencia y rompiendo las reglas, los vínculos con otros y, en su expresión más lamentable, las vidas de los demás.

Cada canción aquí referida y entrelazada en un mix teórico se convierte en material audiovisual que favorece la comprensión de una teoría que tiene en el lenguaje una profunda base interpretativa, lo cual comparte con la lírica del rock.

Pista 4: Lírica de la realidad Histórico-Social (Versión extendida)

Por sus temas abordados, el rock en español encuentra una mayor posibilidad y cercanía con el área Histórico-Social del Colegio, favoreciendo el análisis, interpretación y comprensión de la realidad social y el sistema-mundo a la luz de la Ciencia y la Filosofía.

Considerando que los conocimientos propios del área, dentro del marco de las Ciencias Sociales, permiten un abordaje de la alteridad y la diferencia entre personas y culturas, posibilitando tanto la construcción de la identidad como la subjetividad, o bien la alienación social, donde la ética juega y posee un papel principal. En este sentido, son varias las letras que pueden contribuir a desarrollar una conciencia histórica que favorezca la construcción responsable del futuro.

Con un profundo sentido filosófico que atraviesa lo político, canciones del grupo Los Prisioneros de Chile muestran un enfoque decolonial, cuestionando y criticando la desigualdad, la pobreza y el clasismo, no solo en su país sino también en otros países latinoamericanos que las han adoptado como parte de su repertorio de escucha. Su éxito más conocido, *Tren al sur* (1990), sube el tono al decir la frase “//y no me digas pobre, por ir viajando al sur//”, recordándonos que, en una de las interpretaciones del sistema-mundo, el norte, con Estados Unidos y Europa en esa posición geográfica, representa la abundancia

y el crecimiento, mientras que el sur, que incluye a África y precisamente Latinoamérica, o bien Chiapas y Oaxaca en el caso específico de México.

Canciones como *¿Por qué no se van?* (1986) y *El baile de los que sobran* (1986) nuevamente señalan, visibilizan y exponen la desigualdad y la colonialidad de muchos latinos, en ritmos que van desde el canto hasta la reflexión y el pensamiento crítico en un adolescente al comprender el sentido de la letra. Esta es una filosofía que se canta e incluso puede bailarse.

Pero el rock en español no limita su papel solo a elementos interpretativos que podrían considerarse incidentales en sus acercamientos a la realidad. Realiza retratos cantados de fragmentos de la historia, pero de esa historia que no se cuenta, que pretende ocultarse porque evidencia la corrupción, la prepotencia y el autoritarismo de los diferentes gobiernos a lo largo del continente: el rock es una versión no oficial del suceder histórico; vierte luz, resalta aquello que no fue dicho, pero hoy se canta. De esta forma, varias canciones del género pueden servir de música de fondo en el aula o en el cuarto de un estudiante al momento de estudiar los contenidos de las asignaturas ligadas a la Historia Universal y la Historia de México.

América del Sur sufrió dictaduras militares en la década de los setenta, que dejaron heridas y huellas en cada país. Así, la canción *Matador* de Los Fabulosos Cadillacs (1994) cuenta la historia ficticia de un personaje para después gritarnos en la cara el nombre de Víctor Jara, cantante contestatario asesinado a manos de la dictadura chilena. Desde Argentina, revelando un profundo dolor, resaltan los temas de *Inconsciente colectivo* (1982) y *Dinosaurios* de Charly García (1983). *Sólo le pido a Dios* de León Gieco (1978) y *Victoria Clara* de Bersuit Vergarabat (2006) exponen en tonos y notas el dolor que aún lastima y sangra por las acciones de Videla durante su mandato.

La Historia de México también adquiere otro matiz e interés cuando se cuenta a ritmo de guitarra y batería. Teniendo a 1968 como un año crucial y significativo para los mexicanos, en el



Acervo fotografico de CCH Naucalpan

que comienza otra forma de ejercer el poder político, pero también de la respuesta social con protestas y movilizaciones. Gustavo Díaz Ordaz y Luis Echeverría Álvarez representan políticamente represión y muerte, lo cual quedó plasmado en letras de canciones como *Tlatelolco* (1987) de la Banda Bostik, que canta sobre lo acontecido el trágico 2 de octubre, o el tema *Abuso de autoridad* (1976) de El Tri de Alex Lora, que refleja la represión policial y la censura que sufrió el rock a manos de Echeverría. Por cierto, el CCH nace en 1971 y en ese mismo año el presidente reprime y prohíbe el rock, posterior al concierto de Avándaro que convocó a miles de jóvenes.

El tema *Confusión* (1995) de La Castañeda realiza una descripción y análisis político de uno de los sexenios más polémicos en la historia de nuestro país: nos referimos al periodo de gobierno de 1988 a 1994 en manos de Carlos Salinas de Gortari, exponiendo, en breves minutos, diferentes eventos significativos que reflejaron un ejercicio ineficiente y lamentable de poder: la explosión de las coladeras en Guadalajara en el año 1992 que provocó la muerte de aproximadamente 500 o 700 personas, la decisión de quitarle tres ceros a la moneda mexicana en 1992 para tratar de tapar y minimizar la terrible devaluación del

peso a manos del partido tricolor, la muerte del Cardenal Juan Jesús Posadas Ocampo en mayo de 1993, la corrupción y trampa que impidió que fuéramos al mundial de Italia 90, el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) el primero de enero de 1994 en Chiapas en el marco del inicio del Tratado de Libre Comercio con los países del Norte y el asesinato del candidato a la Presidencia Luis Donald Colosio el 23 de marzo de 1994. Estos hechos están plasmados y entonados rítmicamente en esta potente canción.

Mención aparte, digna de resaltar, reside en la vinculación del rock con movimientos sociales, tales como el movimiento estudiantil de 1987 o su cercanía y unión con el EZLN, haciendo patente su alto contenido y sentido social.

Finalmente, podemos hacer un listado de diferentes temas y letras que abordan problemáticas del mundo contemporáneo globalizado, tales como migración, pobreza, desigualdad, racismo, discriminación, corrupción, comunes en la escena del rock en español en México; funcionan como un complemento para un contenido polémico revisado y discutido en el aula, que puede abordarse incluso con los ojos cerrados, dejándose llevar solo por la letra y la música.

Pista extra: Rock y CCH (tema final)

Es importante reiterar una vez más que el rock ha encontrado en el CCH siempre un aliado y entre su población un cómplice permanente. El rock ha caminado con miles de Ceceacheros a lo largo de su historia, llegando a haber presentaciones y conciertos importantes como el realizado en CCH Azcapotzalco en 1997 en apoyo a los zapatistas. Hoy en día, podemos observar cómo su relación se mantiene con la realización de eventos, como el promovido por Difusión Cultural conocido como Encuentro de Rock del CCH, convocando a adolescentes y jóvenes del Colegio para mantener el vínculo. El rock, como se pudo establecer, sigue haciendo ruido en el Colegio, no solo como elemento cultural o polo de identidad para la comunidad, sino también tocando las puertas de las aulas para poder entrar y brindar música de fondo y profundidad lírica en el abordaje de diferentes materias; solo basta darle play. 🎧

Material empleado (playlist)

1. Banda Bostik. (1987). Tlatelolco. En Viajero. México: Discos Denver.
2. Bersuit Vergarabat. (2006). Victoria Clara. En Lados BV. Argentina: Universal Music.
3. Café Tacuba. (1994). Las flores. En Re. Argentina: Warner Music.
4. Charly García. (1982). Inconsciente colectivo. En Yendo de la cama al living. Argentina: Interdisc EMI.
5. Charly García. (1983). Los dinosaurios. En Clics Modernos. Argentina: SG.
6. Enjambre. (2012). Viceversa. En Enjambre y los huéspedes del orbe. México: EMI.
7. Jaguares. (1996). Solo somos sueños. En El equilibrio de los jaguares. Los Ángeles, EU: RCA Records.
8. La Castañeda. (1995). Confusión. En El Globo Negro (CD). México: SONY BMG.
9. La Castañeda. (1995). Sueños. En El Globo Negro (CD). México: SONY BMG.
10. León Gieco. (1978). Sólo le pido a Dios. En IV LP. Argentina: Music Hall.
11. Los Fabulosos Cadillacs. (1994). Matador. En Vasos Vacíos. Argentina: Sony Music.
12. Los prisioneros. (1986). El baile de los que sobran. En Pateando piedras. Chile: EMI Odeón chilena.
13. Los prisioneros. (1986). ¿Por qué no se van? En Pateando piedras. Chile: EMI Odeón chilena.
14. Los prisioneros. (1990). Tren al sur. En Corazones. Chile: EMI Odeón chilena.
15. Three Souls in my mind. (1976). Abuso de autoridad. En Chavo de Onda. México: Mexican Record.

Sin tu latido

Hay algunos que dicen
que todos los caminos conducen a Roma.
Y es verdad porque el mío
me lleva cada noche al hueco que te nombra.

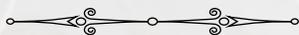
Y le hablo y le suelto,
una sonrisa, una blasfemia y dos derrotas.

Luego apago tus ojos
y duermo con tu nombre besando mi boca.

¡Ay, amor mío!
Qué terriblemente absurdo es estar vivo
sin el alma de tu cuerpo, sin tu latido.

Sin tu latido.

Que el final de esta historia,
enésima autobiografía de un fracaso,
no te sirve de ejemplo,
hay quien afirma que el amor es un milagro.



Que no hay mal que no cure,
pero tampoco bien que le dure cien años,
eso casi lo salva,
lo malo son las noches que mojan mi mano.

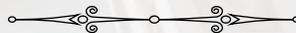
Aunque todo ya es nada,
no sé por qué te escondes y huyes de mi encuentro.
Por saber de tu vida
no creo que vulnere ningún mandamiento.

Tan terrible es el odio
que ni te atreves a mostrarme tu desprecio,
pero no me hagas caso,
lo que me pasa es que este mundo no lo entiendo.

¡Ay, amor mío!
Qué terriblemente absurdo es estar vivo,
sin el alma de tu cuerpo, sin tu latido.
Sin tu latido

¡Ay, amor mío!

Luis Eduardo Aute



Música y aprendizaje de lenguas extranjeras

*Promoting Environmental Education
from the Media Library*

Adriana Carolina Bustamante Alvarado

Maestra de Carrera Tiempo completo 13 años de antigüedad CCH Sur.
adriana.bustamante@cch.unam.mx

FOTOGRAFÍA: KAROLINA GRABOWSKA

Resumen

En este documento se exploran los beneficios y usos de la música en el aula, así como las ventajas que la educación musical provee a las y los estudiantes que cuentan con ella. El uso de canciones en la clase de Lengua extranjera¹ es uno de los elementos más recurridos, pero ¿las y los docentes explotan todos los alcances de éstas? Desde generar ambientes seguros y amigables para el estudiantado hasta acercar a la interculturalidad, la música es en efecto una valiosa herramienta didáctica.

Palabras clave: música, aprendizaje, lenguas extranjeras.

Abstract

This document explores the benefits and uses of music in the classroom, as well as the advantages that music education provides to students who have it. The use of songs in the Foreign Language class is one of the most frequently used elements, but do teachers exploit all the scope of these? From generating safe and friendly environments for students to bringing interculturality closer, music is indeed a valuable teaching tool.

Keywords: music, learning, foreign languages.

Introducción

El proceso de aprendizaje comprende varios elementos que inciden en el proceso de aprendizaje. En cuanto a lo sucede en el aula, se pueden enumerar varios elementos previos que son de gran ayuda para la adquisición de una LE. En el caso específico de las y los adolescentes, la o el docente debe orquestar una serie de estrategias que favorezcan un ambiente seguro y acogedor que permita al estudiantado desenvolverse en un ambiente de calma y paz para que sus procesos cognitivos se centran en los aprendizajes, con respecto a esto Bouin (2018) explica que el estrés y el miedo merman las capacidades cognitivas, afectando memoria y creatividad de manera negativa, por lo que las y los profesores están en la obligación de generar un ambiente sano y seguro para el estudiantado. En otro sentido, el o la docente, como guía, está a cargo de las estrategias que implementará según los intereses de los estudiantes, los aprendizajes que abordarán y las habilidades

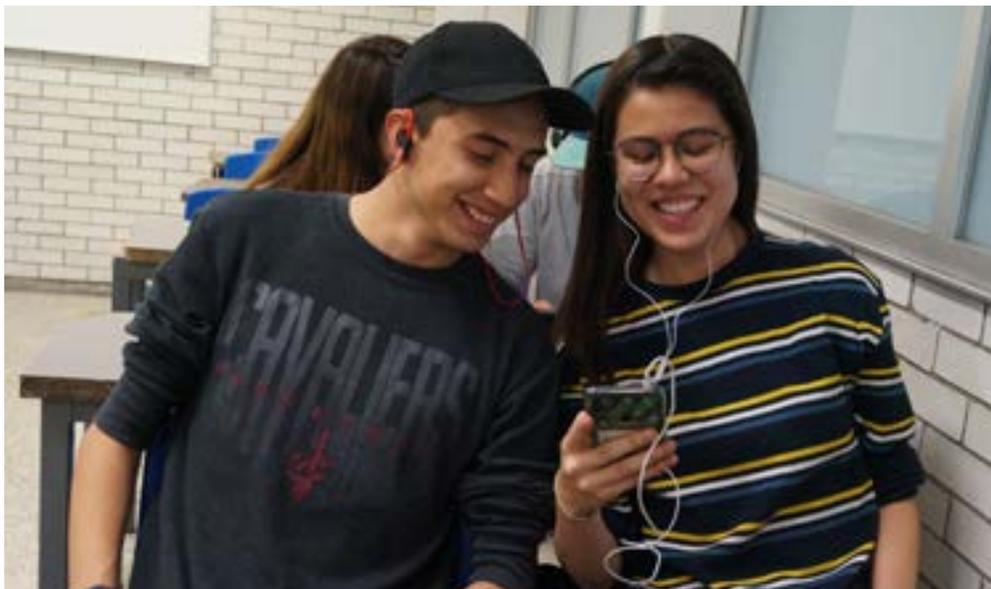
a desarrollar, de entre todos los recursos educativos, recurrir a la música sería un gran acierto por todos los beneficios que ésta aporta en clase de LE.

La música, presente desde el principio de los tiempos, resulta un apoyo recurrente en las clases de LE. Dado que representa un soporte para escuchar la pronunciación y en algunos casos es un acercamiento a la cultura extranjera valioso. Sin embargo, ¿la educación musical previa representaría una ventaja para las y los estudiantes que cuentan con ella?

Desarrollo

Hablar del proceso de aprendizaje, implica no sólo la destreza, recursos didácticos y estrategias que la o el docente pone en marcha para el logro de los aprendizajes. Engloba elementos básicos como las emociones, el impacto de éstas en el aprendizaje, de acuerdo con Bouin (2018) explica que la “sobrecarga emocional, positiva o negativa, los lóbulos frontales ralentizan su

¹ LE en adelante



Archivo fotográfico de CCH Vallejo

funcionamiento, la reflexión se frena, el sentido crítico se limita, el discurso se dogmatiza”² (p.112) esta afectación del lóbulo frontal centra la atención del estudiante en los “peligros” por encima de los aprendizajes. La autora agrega que tener una actitud compasiva (o amigable) con los estudiantes permitirá que el cerebro se aleje del estado de alerta para “activar el circuito de recompensa” (p. 113) y no sólo la experiencia del aprendizaje se asocie con algo positivo, sino que la asimilación misma de los conocimientos ocurra de manera menos complicada. Por lo que se vuelve imperante generar un ambiente de bajo estrés y ansiedad en nuestras aulas. Ahora bien, ¿cómo se relaciona esto con la música? Llang e Insuasti (2019) aseguran que “la música se la caracteriza como fenómeno de interés psicológico, especialmente por la participación de la misma en el desarrollo de experiencias emocionales en las personas”, es decir, la música como fiel acompañante de la humanidad, puede evocar recuerdos, emociones y sensaciones que le hemos atribuido con anterioridad.

La utilidad de la música en el aula nos presenta un abanico de opciones que no se reduce a las emociones que ésta logre generar, en el terreno de lo pragmático también es una herramienta para la fijación de ciertos conocimientos memorísticos.

² Traducción de la autora, así como el resto de citas en francés.

El uso de la música en el aula de clases como una de las tantas herramientas didácticas de la o el docente, podría ser un motivante extrínseco, que despierte en el alumnado el interés por adquirir más aprendizajes, “enganchando” a la o el estudiante por el ritmo o por género (que sea de su agrado). Esto implica que como docentes es importante realizar búsquedas constantes de material sonoro, actualizado, diverso, pero que también sea útil, con la finalidad de atraer a nuestros estudiantes.

La utilidad de la música en el aula nos presenta un abanico de opciones que no se reduce a las emociones que ésta logre generar, en el terreno de lo pragmático también es una herramienta para la fijación de ciertos conocimientos memorísticos, si pensamos en los momentos en los que hemos sido “víctimas” memorizando letras de canciones que quizá no son de nuestro agrado, sin embargo, lo “pegajoso” del ritmo de ésta se ha quedado marcado en nuestra memoria. Es posible también utilizarla para la fase de sensibilización (dentro de la organización de la unidad didáctica en FLE³), incluso para la fase de repérage y conceptualización⁴.

Otro aspecto positivo de la integración de música en las clases de LE es la oportunidad de generar un espacio intercultural inclusivo. Como señala Pérez-Aldeguer (2014) recurrir a música popular, que provenga de diversos lugares (sociales y geográficos) ofrece la oportunidad de exponer a las y los estudiantes a diferentes visiones. Sandoval (2011) citado por Pérez-Aldeguer “tomar conciencia del importante papel que juegan los alumnos como agentes de transformación educativa” (p. 178) es entonces que la formación intercultural se convierte en una piedra angular para el posible cambio hacia una sociedad menos discriminadora. Pero ¿cómo se define la educación intercultural? El autor cita a Arnaiz (1996) para definirla como “un sistema de valores, conformado por un conjunto

de principios que se orientan a garantizar que el estudiante, independientemente de sus características, sea considerado, por sí mismo y por lo demás, como una persona valiosa” (p. 177). Así que la selección de los recursos musicales debe incluir, en el caso específico del francés, el resto de los países francófonos, géneros como de la Cultura pop, que suelen presentar visiones de comunidades históricamente marginadas. Un bellissimo ejemplo de esto es la canción “*le Tam-Tam de l’Afrique*” del grupo IAM, a lo largo de las rimas los autores nos colocan en el lugar de las poblaciones africanas que fueron tratadas como animales de trabajo, vendidas y vistas como objetos de cambio, sin esperanzas de retomar su libertad y vida antes de la llegada de los conquistadores “*Décrété supérieur de part sa blanche couleur*”⁵. Así pues, las y los docentes deben contar con un estuche de herramientas didácticas para abarcar (o tratar) los distintos estilos de aprendizaje, las necesidades de las y los adolescentes neurodivergentes que no han tenido un espacio en la escuela tradicional y en general, cubrir el enorme crisol de mentes que un grupo puede comprender para facilitar el proceso de aprendizaje. Aunado a esto, es importante desarrollar la habilidad en los docentes para implementarlas en el momento de aprendizaje exacto, así, un juego o una canción complementen todas las estrategias que la o el docente ha puesto en marcha y no que se conviertan en el único recurso utilizado.

Por otra parte, el desarrollo de la musicalidad en las personas, mencionan Llanga e Insuasti (2019), puede favorecer una mayor capacidad de memorización, debido al ritmo, pero también permite la agudización o sensibilidad de la percepción auditiva, lo que en el aprendizaje de LE coadyuva al estudiantado a percibir los sonidos de una LE. Éstos suelen ser diferentes a los de la lengua materna, por lo que tener la capacidad de distinguirlos resulta capital para el aprendizaje. En el caso específico del francés, si la o el estudiante es incapaz de identificar la

³ Français Langue Étrangère.

⁴ Fases donde el estudiante a través de la observación y teorizar encuentra los patrones de funcionamiento y uso de los elementos lingüísticos abordados.

⁵ “Decretado superior por su color blanco”.

diferencia entre los fonemas [u] y [y] va a ser sumamente complicado que logre reproducir el sonido de forma correcta.

En este sentido, la educación musical representa también una ayuda al momento de identificar el ritmo de la LE. Por ejemplo, el inglés tiene una cadencia llamada yámbica, mientras que el francés agrupa por ideas, la entonación y el ritmo, depende de lo que se desee decir, en una oración enunciativa el tono desciende (o tiende a) al final de la oración, lo que le da la entonación distintiva. Estas diferencias marcadas podrían ser mayormente identificadas por las y los estudiantes que cuenten con una formación musical previa, lo que les permitiría adecuar y adaptar la cadencia de la LE.

Conclusión

La inclusión de música en las clases de lengua es un recurso explotable en múltiples áreas: la interculturalidad, como una herramienta memorística, la introducción de un tema, la conceptualización de un elemento lingüístico y podría representar una manera de enganchar a los estudiantes con un género o artista y que esto a su vez les impulse a mejorar en la LE. Como se ha mencionado anteriormente, al igual que la aplicación de una actividad lúdica, la música debe insertarse con un propósito, pues es una herramienta, no puede de ninguna forma convertirse en el todo dentro del salón de clase.

En cuanto a la educación musical, la importancia de ésta en el desarrollo auditivo y la sensibilidad a los ritmos resultan una aliada que podría resultar determinante para un aprendizaje menos tortuoso de LE, el alumnado que cuenta con esta habilidad, de acuerdo con Llanga e Insuasti (2019) “los seres humanos convivimos con la música en todo momento lo que contribuye a activar los dos hemisferios del cerebro y crear más conexiones entre ellos” esto representa no sólo una ventaja a nivel de capacidades cognitivas sino también ventajas en la capacidad de percibir sonidos y ritmos diferentes a los de la lengua materna. ©

Fuentes de consulta

1. Bouin, N. (2018) Enseigner: Apports des sciences cognitives. CANOPÉ Llanga Vargas, E. F., e Insuasti Cárdenas, J. P. (2019) La influencia de la
2. Música en el aprendizaje. Edumed.net. Atlante. Cuadernos de educación y desarrollo. <https://www.edumed.net/rev/atlan-2019/06/musica-aprendizaje.html/hdl.handle> Pérez-Aldeguer, S. (2014) La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. Perfiles Educativos. 36 (145). 175-187. <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=scarttext&pid=S0185-26982014000300011>
3. Salcedo Moncada, B. (2017) Importancia de la música como recurso en el aprendizaje escolar. Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa. 3 (6). <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/642>



Fotografía de Laura Molina



La música y el aprendizaje del inglés

Music and english learning

Edson Javier Peralta Villanueva

Estudió la Licenciatura en Enseñanza de Inglés por la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, con especialidad en la Enseñanza y Aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera por parte de la Universidad Pedagógica Nacional y la maestría en Educación con enfoque en Innovación de la Práctica Docente por parte de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato. Profesor de carrera de medio tiempo Asociado "B", con 16 años de antigüedad. Docente del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Naucalpan.
adriana.bustamante@cch.unam.mx

Resumen

Escuchar una canción es una forma agradable de relajarse y entretenerse, nos sirven para pasar un rato agradable, pero no son su único uso. Las canciones nos pueden ayudar a aprender y practicar el idioma inglés, tenemos la posibilidad de practicar la comprensión, la expresión e incluso la interacción tanto de manera oral como escrita. Las actividades que se pueden realizar son variadas y las podemos adaptar a nuestras necesidades dentro del salón de clases.

Palabras clave: Canciones, aprendiendo, enseñanza, material auténtico.

Abstract

Listening to a song is a nice and relaxing way to have a good time, but it is not the only thing that we can do with them. Songs can help us to learn and practice English, we have the chance to practice listening and reading comprehension, written and spoken expression, and interaction. There are many activities that teachers can create and adapt according to the language learning needs.

Keywords: Songs, learning, teaching, authentic material

Introducción

En este mundo globalizado es de suma importancia que los estudiantes del bachillerato universitario puedan entender, expresarse e interactuar en el idioma inglés, tanto para su vida académica como cotidiana. Para cubrir este propósito los docentes de inglés contamos con diversos materiales que nos son de gran utilidad para lograr dicho objetivo, por ejemplo, libros de texto, material audiovisual, material interactivo proporcionado por las casas editoriales y una gran variedad que podemos encontrar en línea, y por supuesto también tenemos el material auténtico, cuya definición es “...*todo tipo de producción oral, escrita y audiovisual producida por un hablante nativo para otros hablantes nativos de la misma comunidad lingüística. Estos materiales auténticos pueden ser transmitidos por cualquier medio: radio, televisión, prensa, Internet, entre otros*” (Tolentino, 2021). Algo importante de este tipo de material es que no fue diseñado para la enseñanza y aprendizaje de un idioma, pero nosotros como docentes de inglés podemos sacar el mayor provecho y usarlo en el salón de clases. Dentro de este tipo de material auténtico podemos encontrar diversos

ejemplos, como revistas, libros, periódicos, programas de televisión, películas, podcasts y por supuesto, las canciones.

Las canciones pueden ser entretenidas, nos ponen de buen humor, nos traen buenos recuerdos, e incluso, como lo mencionamos anteriormente, son una buena herramienta para mejorar el aprendizaje del inglés. Además, son un elemento que nos ayuda a crear un ambiente diferente y más relajado dentro del salón de clases. Stephen Krashen planteó la teoría del filtro afectivo para la enseñanza de una segunda lengua, en la cual indica que toda persona que está aprendiendo un segundo idioma cuenta con un filtro afectivo, el cual puede estar “alto” o “bajo”; si un estudiante tiene su filtro afectivo “alto”, el aprendizaje de una lengua se complica, y por el contrario cuando este filtro afectivo es “bajo”, es posible recibir una mayor cantidad de input comprensible y con esto, poder lograr la correcta adquisición de una segunda lengua (Du, 2009). Algunos factores que pueden provocar que este filtro afectivo esté alto, son el estrés, la ansiedad, o un ambiente poco cómodo para los estudiantes. Por lo tanto, nosotros como docentes debemos buscar crear un ambiente adecuado en el cual los estudiantes se sientan cómodos y menos

estresados para poder propiciar la correcta adquisición de una segunda lengua, y para ello podemos usar las canciones.

Con ayuda de las canciones podemos variar las actividades que llevamos a cabo día con día en el salón de clases, existen diversas opciones que podemos intentar. Algo importante es que las actividades se trabajen de forma individual, en pareja, en equipo e incluso se puede involucrar a todo el grupo en un ejercicio. Esto nos ayuda a quitar la monotonía dentro de la clase y los alumnos se pueden sentir motivados para trabajar y también podemos aprender cosas nuevas y reforzar los aprendizajes ya adquiridos.

Con en apoyo de una canción podemos aprender de muchas formas y sobre distintos temas. Una de ellas y la más común es el aprendizaje de vocabulario en inglés. Podemos encontrar palabras que no conocíamos, y podemos buscar su significado. Aprendemos expresiones idiomáticas, las cuales no siempre son revisadas en un ambiente formal de enseñanza como es el salón de clases. También aprendemos la pronunciación de las palabras e incluso la entonación de algunas oraciones. En las canciones podemos repasar el uso de

algunas estructuras gramaticales, las cuales se estudian en el salón y las vemos en uso en la canción. Algunas canciones también nos enseñan sobre temas históricos e importantes que se han dado a nivel mundial, por ejemplo, nos pueden hablar sobre algún conflicto armado, una invasión a otro país, o los problemas sociales que afectan a las diferentes naciones.

Por excelencia, las canciones en inglés son usadas principalmente para trabajar la comprensión auditiva y existen varios ejercicios para que los estudiantes trabajen en el salón. La actividad más usual es escuchar la canción e ir completando los espacios en blanco con las palabras que uno va entendiendo; en esta actividad existe la posibilidad de incluir un cuadro con las palabras borradas, esto ayuda a facilitar la actividad, pero también se puede hacer sin dar las opciones y esto hará que los estudiantes se esfuercen un poco más. Otro ejemplo es dar la letra de la canción en desorden y los estudiantes tendrán que ponerla en el orden correcto. También se puede preparar una hoja de trabajo en la cual se dejan algunos espacios en blanco, pero se den dos o tres opciones de palabras, y los estudiantes deben elegir cuál es la palabra que se mencionó.



Fotografía de Xavier Martínez

Es importante destacar que al usar una canción no sólo trabajamos la comprensión auditiva, también existe la posibilidad de trabajar con otras habilidades como son la comprensión escrita, la expresión tanto oral como escrita. Este tipo de actividades las podemos incluir en algunas de las tres etapas de la comprensión auditiva. Estas etapas son: previo a escuchar (*pre-listening*), mientras se está escuchando (*during-listening*) y después de escuchar (*post-listening*), tanto en la primera como en la tercera etapa podemos hacer que nuestros estudiantes trabajen con las otras habilidades de la lengua (Campos, 2023). Por ejemplo, para la comprensión escrita imprimimos la letra de la canción y elaboramos actividades en las cuales los estudiantes tengan que inferir el significado de ciertas palabras, o contestar preguntas relacionadas con la lectura que harán. Reconocer las ideas principales y secundarias del texto también es una posibilidad para trabajar en la clase. También se pueden buscar textos relacionados a la información que se da en la canción, por ejemplo, en canciones que hablan sobre hechos históricos, esto ayudará a que los alumnos tengan más información sobre dicho tema.

Como se mencionó anteriormente, con una canción podemos hacer que nuestros estudiantes practiquen la expresión escrita y oral. La canción será nuestra base y tenemos muchas opciones disponibles. Por ejemplo, se puede tomar una canción que cuente una historia y antes de que llegue el final, pausar la canción y preguntar a los alumnos cómo creen ellos que continúa la historia. Esto propicia que los alumnos pongan a trabajar su imaginación y que pongan en práctica la expresión tanto oral como escrita. Otra opción es que los alumnos den una continuación a una historia contada en una canción. Después de haber escuchado la canción, los estudiantes pueden hacer predicciones o inventar que es lo que sucede después, basándose en la información proporcionada en la canción. Al momento de trabajar la expresión oral y escrita, también es posible que se propicie la interacción entre



Fotografía de Xavier Martínez

los alumnos. Esto lo logramos pidiendo a los estudiantes que hagan preguntas sobre lo que se contó en la canción, y también los estudiantes pueden intercambiar opiniones sobre temas relacionados con la canción. Dependiendo del nivel de los estudiantes y del tema que se está trabajando, las actividades se pueden realizar de forma oral o de manera escrita.

Una ventaja de trabajar con canciones es que el profesor tiene la posibilidad de ir creando sus propias actividades, dependiendo de las necesidades de sus estudiantes o de los objetivos que se están buscando alcanzar. El profesor puede revisar su programa de estudios y con esta información puede elegir una canción que sea adecuada para el tema que se está trabajando en ese momento en la clase. El profesor será el encargado de adaptar las actividades que se realizarán dentro del salón de clases.

Además de la variedad de actividades que uno como docente puede crear, algo importante que se debe destacar es que los estudiantes pueden trabajar de manera autónoma fuera de la clase, sin necesidad de tener presente al

profesor. Los estudiantes tienen la posibilidad de recrear algunas de las actividades que se trabajaron en la clase, o incluso se pueden juntar en equipo con algunos compañeros e intercambiar actividades para repasar mejor. Otra actividad que no requiere tanta preparación es elegir una canción cuya letra no se conozca, o se conozca muy poco. El alumno empezará a escuchar la canción e irá pausándola por momentos para escribir las frases o palabras que haya alcanzado a entender; la canción se puede repetir cuantas veces se requiera para lograr completar toda la letra o la mayor parte de ella. Al finalizar, el alumno busca la letra de la canción en algún sitio de internet, y así corrobora cuántas de las palabras o frases fueron correctas. Esta es una actividad un tanto retardadora, pero los estudiantes la pueden realizar sin tanta preparación previa y sin la supervisión del profesor.

Si queremos trabajar con canciones en inglés, tenemos una gran variedad de estilos y artistas para elegir. La recomendación siempre será buscar canciones tranquilas,

es decir baladas, ya que la voz del cantante generalmente es un tanto lenta y suave y la música no es tan estruendosa. Eso nos ayudará a entender mejor las palabras que se van diciendo a lo largo de la canción. Si uno quiere una actividad más retardadora, puede elegir canciones de rock, rap, hip-hop o metal, pero lo recomendable siempre será empezar con las baladas.

Es necesario mencionar que también existen algunas desventajas al momento de trabajar con canciones. Primero que nada, buscar, elegir y elaborar las actividades necesarias para la clase puede consumir una gran cantidad de tiempo del docente, sobre todo si es la primera vez que se trabaja con esa canción o con esa serie de actividades. En segundo lugar, elegir una canción no es una tarea sencilla, ya que nos podemos encontrar con canciones que contienen errores gramaticales, que usan demasiadas frases idiomáticas, e incluso algunas que usan vocabulario ofensivo o que no es apto para todo público. Por lo tanto, se deben analizar bien las canciones que se pretenden usar en clase, y eso puede llevar mucho tiempo. Otra desventaja es que algunas canciones pueden ser un tanto difícil de entender ya sea por la velocidad a la que habla el cantante, las expresiones que se usan o incluso el tono de voz; si un estudiante piensa que una canción es demasiado difícil de comprender, podría provocar desmotivación y tendríamos el efecto contrario que buscamos lograr. No hay que olvidar que las canciones son material auténtico y que dicho material no fue diseñado para la enseñanza y aprendizaje de un idioma, por lo tanto, el docente debe ser el responsable de crear las actividades adecuadas para que este material sea apto para la clase. Algo importante a destacar es que las canciones son un recurso adicional, y no es recomendable exagerar su uso durante la clase, debemos usarlas con moderación para que no se vuelva una actividad repetitiva y monótona. El docente será el principal encargado de lograr un uso adecuado de las canciones y de las actividades basadas en ellas.



Fotografía de Laura Molina

Como podemos ver, existen grandes ventajas al usar las canciones para poder aprender inglés. Tenemos diversidad de actividades, se pueden trabajar la comprensión, la expresión y la interacción de manera oral y escrita. Se puede promover el trabajo en pareja, en equipo o incluso involucrar a toda la clase, y también se puede trabajar de manera individual.

Las canciones son un recurso que tenemos al alcance de la mano al cual le podemos sacar el mayor de los provechos. Podemos aprender mientras disfrutamos nuestra música favorita y hacer interesante y diferente la enseñanza y aprendizaje del idioma. 🎧

Fuentes de consulta

1. Campos, M. (2023). The Three Stages of Listening Lesson. Recuperado el 1 de septiembre de 2023 de <https://englishpost.org/the-3-stages-of-a-listening-lesson/>
2. Tolentino, H. (2021). Uso del material auténtico en las aulas virtuales para el aprendizaje de un idioma extranjero. Recuperado el 1 de septiembre de 2023 de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v45n1/2215-2644-edu-45-01-00598.pdf>
3. Du, X. (2009) The Affective Filter in Second Language Teaching. Recuperado el 1 de septiembre de 2023 de <https://pdfs.semanticscholar.org/3e88/421bfd86a4277000892199772c566282915f.pdf>

Al usar una canción no sólo trabajamos la comprensión auditiva, también existe la posibilidad de trabajar con otras habilidades como son la comprensión escrita, la expresión tanto oral como escrita.



El karaoke como herramienta para mejorar la pronunciación y enseñar la fonética, en el proceso enseñanza-aprendizaje de la clase de francés lengua extranjera, en el Colegio de Ciencias y Humanidades

Karaoke as a tool to improve pronunciation and teach phonetics, in the teaching-learning process of the French foreign language class, at the CCH

Juan Carlos Escobedo Vázquez

Licenciado en Comunicación Social por la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, licenciado en Enseñanza del Francés Lengua Extranjera por la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de Borgoña de Dijon Francia y maestro en Docencia para la Educación Media Superior del área de francés por la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Es profesor de Asignatura "B" en el CCH plantel Sur donde imparte las asignaturas de francés I a IV, cuenta con 10 años de antigüedad.
juancarlos.escobedo@cch.unam.mx

FOTOGRAFÍA: LOS MUERTOS CREW

Resumen

Esta es una propuesta que se originó a partir de la práctica docente y la problemática identificada en el alumnado con respecto a la pronunciación del idioma francés, y por otro lado, la inquietud como docente en abordar la enseñanza de la fonética sin que tenga que verse aislada de los aprendizajes propuestos en el programa de estudios del CCH y la falta de tiempo para cubrir el contenido del mismo.

En la búsqueda de información se identifica que la problemática de la fonética no es fortuita y tiene un antecedente de amplio estudio por los especialistas del tema, incluso hay un debate académico sobre la forma de cómo se debe o debería enseñar.

El uso de la canción en formato de karaoke pretende que parcialmente se atienda el problema de la pronunciación, pues funciona perfecto como herramienta lúdica por su vínculo con la utilización de la música y los intereses de los jóvenes que integran la plantilla estudiantil del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Palabras clave: Fonética, Pronunciación, FLE, Karaoke, canción.

Abstract

This is a proposal that originated from teaching practice and the problems identified in the students, with respect to the pronunciation of the french language and, on the other hand, the concern as a teacher in addressing the teaching of phonetics without having to see isolated from the learning proposed in the CCH study program and the lack of time to cover its content.

In the search for information, it is identified that the problem of phonetics is not fortuitous and has a history of extensive study by specialists on the subject, there is even an academic debate about how it should or should be taught.

This proposal aims to partially address the problem of pronunciation, since it works perfectly as a recreational tool due to its link with the use of music and the interests of the young people who make up the student body of the College of Sciences and Humanities.

Keywords: Phonetics, Pronunciation, FLE, Karaoke, song.



Fotografía de Xavier Martínez

Introducción

Al impartir clases de francés en niveles A1 y A2 correspondientes al *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*¹ en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, se ha constatado que el alumnado no pronuncia adecuadamente ciertos sonidos de la lengua extranjera de estudio. Se ha identificado que algunos estudiantes continúan empleando los sonidos de su lengua materna, en este caso el español. Varios errores de pronunciación identificados son: el pronombre en francés *tu* [ty] que varios alumnos pronuncian como el pronombre tú en español, que en francés sería *tout* [tu] que quiere decir todo. Sonidos como [y] [ə] pareciera que son complejos de adoptar por los alumnos; la precisión de los sonidos [ʒ], [ʃ], [ã], por mencionar algunos. Dichas particularidades generan diversas interrogantes sobre las causas de estas malas pronunciaciones, e hipotéticamente se cree que éstas se deban a la forma en la que se enseña pronunciación y fonética o incluso que no hay propuesta sobre cómo abordar este componente de la lengua, en los programas de estudio del CCH.

Para dar un panorama general del tema se propone analizar el concepto de fonética desde varias perspectivas de algunos autores. De acuerdo con Wioland (2012), “la fonética estudia el conjunto de sonidos y propiedades que caracterizan la pronunciación natural de una lengua” (p.6). Además, se analizan las dificultades que se presentan para enseñarla. El concepto de fonética sólo se menciona para poner en contexto; pues lo más importante es: la enseñanza de la pronunciación adecuada y la corrección oportuna. La primera “es una



Fotografía de Xavier Martínez

destreza que todo alumno necesita dominar cuando aprende una lengua extranjera.” Y respecto a la corrección, “es necesaria cuando en la producción oral se detectan errores que es preciso corregir.” (Llisterri, 2013, p.92).

Antecedentes

Porcher (1995) señala que “la fonética en la enseñanza del francés lengua extranjera ha tenido un destino curioso, pues la fonética ha sido objeto de cierta discriminación y avances notables que explican su situación actual” (p. 32).

El surgimiento de las metodologías comunicativas, en la segunda mitad de los años setenta, da un cambio brusco al movimiento precedente. La fonética desaparece de las (pre)ocupaciones de los didácticos, para ellos la fonética deja de tener importancia. Porcher en 1995 encontró que:

En la elaboración de manuales de enseñanza de FLE, influenciados por las metodologías comunicativas, se percibe un abandono de la parte fonética. Es alrededor de los años noventa que se dan cuenta (los teóricos) de las necesidades prácticas de la lengua. En dicha época las lenguas se convierten en bienes sociales y profesionales que privilegian a los intereses de los alumnos, quienes sólo quieren ser capaces de entender y darse a entender. (p.33).

¹ El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, que ha desarrollado un considerable y bien fundamentado esfuerzo por la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo.

Además, para centrar dicha problemática y comprender lo que sucede en la práctica docente con respecto al público estudiantil del CCH en específico, Tomé (2004) menciona que:

En general quienes estudian francés cometen errores al hablar sin importar la nacionalidad. Los errores fonéticos más comunes están directamente relacionados con la fonología, la sintaxis, y el léxico de la lengua materna. Los hispanófonos son un grupo particular con dificultades propias en francés. Un hispanófono que comienza a aprender esta lengua puede encontrar dificultades para percibir y reproducir los nuevos sonidos en francés.

Mario Tomé es un especialista que insiste en la necesidad de adaptar los métodos de corrección fonética a las especificaciones del público hispanófono. La finalidad de reiterar en la pronunciación es sensibilizar el aparato fonológico de los alumnos a los “otros” o “nuevos” sonidos de la lengua meta, debido a que dicho aparato está habituado a los sonidos del español. Además, se debe considerar que todo aprendiente de una lengua extranjera padece una especie de “sordera fonológica” que se fija en los primeros meses de vida, esta noción de “criba fonológica” es un aporte de Polivanov (1931) y Troubetzkoy (1939). Estos autores definen que esta “sordera” tiene origen en la fonología, pues:

El sistema fonológico de una lengua es comparable a una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice . . . Las personas se apropian del sistema de su lengua materna y cuando oyen hablar otra lengua emplean involuntariamente para el análisis de lo que oyen la ‘criba’ fonológica que les es habitual, es decir, la de su lengua materna. Pero como esta ‘criba’ no se adapta a la lengua extranjera, surgen numerosos errores e incomprensiones. Los sonidos de la lengua extranjera reciben una interpretación fonológica inexacta debido a

que se los ha hecho pasar por la ‘criba’ de la propia lengua. Y esta interpretación errónea está condicionada por la diferencia entre la estructura fonológica de la lengua extranjera y la de la lengua materna del locutor. (p. 46).

Una situación recurrente en la clase de francés, es la pronunciación de ciertos fonemas que difieren del español que empata muy bien con lo señalado anteriormente por Tomé y por (Polivanov, 1931) y (Troubetzkoy, 1939). Las dificultades que surgen durante el aprendizaje de la fonética y la frustración que éste puede provocar se explican no solo por la sordera fonológica que se mencionó antes, sino porque la fonética implica una dimensión más sensorial que conceptual del aprendizaje: la percepción y la emisión de los sonidos requieren de un ejercicio auditivo y vocal continuos y no todos los estudiantes están acostumbrados a ellos ya que desean entender y racionalizar el proceso de escucha y producción más que experimentarlo corporalmente.

Además de detectar ciertos aspectos a considerar al momento de enseñar la pronunciación y la fonética de una lengua extranjera, Krashen (1982) citado por Laurent (2007, p.39) insiste en la importancia del *input*² recibido por los alumnos a través de la exposición de estos ante la nueva lengua para que se familiaricen, incluso fuera del aula para que el estudiante sea consciente de su autonomía frente al aprendizaje. Para esto Laurent propone la idea de exponer al alumnado ante la lengua meta a través de documentos auténticos y documentos audiovisuales en versión original con subtítulos.

² Se le llama *input* a la lengua a la que el aprendiente está expuesto en un contexto comunicativo.

El *input*, o los datos lingüísticos primarios, como lo llama Schwartz (1993), contiene ejemplos fonéticos, gramaticales y léxicos, entre otros, y esa es la materia prima con la cual se alimentan los procesos mentales de adquisición de una lengua.



Fotografía de Laura Molina

La canción como recurso didáctico

Respecto al uso de la canción es un recurso didáctico utilizado en la clase de lengua extranjera desde hace tiempo, dicho uso se ha sustentado por diversos autores como Cassany (1994), quien menciona que:

Escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable. Son textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta... Además, como actividad lúdica, las canciones suponen una alternativa a otros ejercicios de repetición poco motivadores. (p.409).

Asimismo, Gatbonton y Segalowitz (1998) demuestran que el uso de las canciones beneficia el aprendizaje de una lengua extranjera. Pues aseguran, que “gracias a las canciones se pueden practicar ejercicios de repetición sin que los alumnos los perciban como tales, sino como una práctica necesaria en la canción, por

tanto, en un contexto comunicativo y natural”. Varela (2003) menciona que:

Las canciones desarrollan todas las destrezas lingüísticas y ponen en funcionamiento los dos hemisferios cerebrales. Además se pueden usar para: - enseñar vocabulario - **practicar pronunciación** - **remediar errores frecuentes** - estimular el debate en clase - enseñar cultura y civilización - estudiar las variedades lingüísticas del idioma que se enseña - fomentar la creatividad - **desarrollar la comprensión oral** y lectora - **desarrollar la expresión oral** y la escrita - repasar aspectos morfosintácticos - **motivar a los alumnos para aprender el idioma extranjero** - **desarrollar el sentido rítmico y musical.**

De esta manera, se pudo confirmar que el uso de canciones en la enseñanza de lenguas extranjeras tiene un impacto particularmente positivo en el aprendizaje del alumnado, y se puede aseverar que los resultados pueden ser evidentes, sobre todo en la mejora de la pronunciación

El karaoke

Respecto al karaoke el antecedente de su uso en la clase de francés se le atribuye a Guerrin, Gilles (1997), *Le karaoké en cours de français ou comment assimiler la prononciation et la relation phonie/graphie en chantant*, Le Français dans le monde, n° 288. Este profesor ha utilizado el karaoke desde abril de 1995. Respecto al uso del karaoke se ha considerado positivo para la pronunciación adecuada de algunos sonidos del francés. (Hourari, 1995 y 1996) y (Freland, 1996) proponen secuencias didácticas sobre las vocales nasales. Sin embargo, dicho recurso también ha sido criticado por (Guimbretière, 1994) ya que, según la autora, el uso de la canción presenta características fonéticas diferentes a la forma correcta del habla.

El interés principal del karaoke reside en el hecho de que permite que una canción sea cantada

y no solamente escuchada. “El origen de la palabra karaoke viene del japonés “kara” que significa vacío y “oke” del inglés *orchestra*. La palabra significa “orquesta vacía” (Guerin, 1997, p.29).

La **versión karaoke** tiene 3 elementos: **videoclip** de la canción o imágenes alusivas al intérprete o a determinada temática acorde a la pieza musical que permiten apreciar los gestos con los que se emiten los sonidos, y las características prosódicas de la lengua con lo que se facilita el aprendizaje de los aspectos motrices de la pronunciación; asimismo este elemento puede mostrar diversos aspectos culturales del intérprete original. Utilizar este recurso en la clase de francés también permite conocer la diversidad musical francófona, la interculturalidad implícitamente. Otro elemento y el más importante es la **música**, la instrumentación (pista) sin la presencia de la voz, es el acompañamiento musical para el intérprete; por último, el **texto de la letra de la canción** que aparece conforme transcurre el ritmo de la música es un elemento que asocia texto y audio, entonces es más fácil de memorizar y recordar tanto en el aspecto semántico como fonético. Estos son los elementos digitales o intangibles del recurso.

Utilizar el karaoke en la clase de francés se justifica en los métodos que se basan en la audición y la imitación. Esta herramienta permite que los estudiantes aprendan, corrijan y practiquen la pronunciación, pues de acuerdo con (Llisterri, 2002) al escuchar atentamente diversas repeticiones, el estudiante será capaz de reproducir algún sonido adecuadamente y además lo integrará al sistema fonológico de lengua extranjera en estudio.

Criterios de selección de canciones

Algunos autores que utilizan la canción para la enseñanza de lenguas extranjeras proponen los siguientes criterios de selección: Ruíz (2008) en su artículo “La enseñanza de idiomas a través de la música” propone que: las canciones sean del gusto de los alumnos porque el nivel

de motivación es el que determinará si éstas funcionarán o no. (p.3). Para esta autora, la letra de la canción debe ser clara. Asimismo, se debe tener en cuenta la edad de los alumnos. Para la selección de canciones para la clase de francés lengua extranjera debe contar con las siguientes características sugeridas por Lauret (2007, p.126).

El **tempo** es un factor primordial pues algunas canciones son más fáciles de cantar que otras, igualmente dependerá de la cadencia del intérprete, aunque es preferible la opción de las canciones lentas. La velocidad del **tempo** de una canción que no resulte compleja de cantar, se sugiere entre 60 y 90 pulsaciones.

El **contenido** de la canción debe ser escogido principalmente para abordar la pronunciación ya sea porque en ella predomina algunos sonidos en particular o porque es un ejemplo de un aspecto concreto de la entonación. También se sugiere considerar la simplicidad del léxico, la sintaxis, estos conforme al nivel del público, afinidad o relación de su contenido con la temática del curso en el momento en que se incluye en él.

El interés principal del karaoke reside en el hecho de que permite que una canción sea cantada y no solamente escuchada.

La **duración**: el objetivo ideal es la memorización de algún aspecto fonético a enseñar, practicar o corregir. No es necesario trabajar canciones completas, basta con alguna estrofa o el estribillo, en todo caso con algunas líneas melódicas para una mejor concentración pedagógica.

La **melodía**: algunas melodías se “tararean” más fácilmente que otras. Las melodías monótonas se memorizan más y se retienen sencillamente. Los estudiantes encuentran práctico y divertido cuando mantienen una melodía por un tiempo indeterminado. Al repetir una canción y entonar una melodía, el alumnado aprenderá a darle más importancia al ritmo y la entonación de las palabras y las frases como medio para articular algo con sentido de manera semejante a lo que hacen los francófonos para quienes “el sentido general se construye esencialmente a partir del ritmo y de la entonación que se da al discurso” (Lothe, 2001, p. 450).

La **articulación**: es importante escuchar la canción y evaluar la articulación del intérprete, pues hay cantantes que articulan más que otros. Es decir, hay quienes emiten los sonidos de manera más clara y distinta, sus canciones

pueden emplearse en clase para discriminar algunos sonidos; otros, por el contrario, omiten letras e incluso sílabas lo que dificulta la comprensión y la producción de sonidos. Aunque la realidad en el habla natural el interlocutor omite letras y sílabas, se recomienda que mientras se está adquiriendo el sistema fonológico del francés, las canciones tengan una articulación favorable para el aprendiente, además de indicarle al alumno, que es posible encontrar en los actos de habla reales, una articulación que podría dificultar la comprensión.

El **ritmo** y la **acentuación** deben ser acordes lo más posible a la lengua hablada, pues sobre todo en la acentuación se desea cuidar que la canción seleccionada se aproxime a la forma de hablar, pues en francés la sílaba que se acentúa es la última de cada palabra o grupo de palabras si lo que se dice es una frase con una entonación particular (afirmación, interrogación, etc). En caso de encontrar canciones donde se acentúan las primeras sílabas, se recomienda prevenir a los estudiantes o no utilizar dicha canción para no generar confusión.

La “e” muda de la mayoría de las palabras en francés, es muy común que en las canciones



Archivo fotográfico CCH Vallejo

francófonas se pronuncie. Pronunciar dicha “e” podría ser por las características de la métrica de la canción, pues en términos musicales para acomodar las frases rítmicas es válido romper la regla de la lengua hablada. Como en el anterior inciso, sería recomendable analizar la canción con anterioridad y advertir a los estudiantes de tal diferencia en la lengua hablada.

La presencia de un **acento** regional o nacional. En la clase de francés se pueden escuchar canciones interpretadas por cantantes francófonos originarios de distintas regiones o países. Así, la canción es un vínculo con la cultura del otro en su diversidad. Gracias a ella puede descubrirse una realidad multicultural (Boiron, 2005, p. 1). Si la canción es un documento auténtico con un alto contenido sociocultural, lexical y fonológico del lugar del que proviene, al elegir una canción con un acento particular se debe cuidar el objetivo fonético por el cual se decide emplearla. También es necesario prevenir al alumnado.

Entonces el karaoke por su naturaleza funciona muy bien en un público de estudiantes de nivel medio superior, dicha actividad será divertida, salen de lo “rutinario” de la clase acostumbrada y sobre todo aprenden y corrigen su pronunciación. Sin embargo, es necesario tomar en cuenta los criterios arriba señalados, para seleccionar una canción. Además, se propone escuchar a los alumnos, atender sus propuestas e incluir sus gustos musicales. Asimismo, “debe ser agradable e interesante para el profesor” (Boiron, 2005, p.1).[©]



Fotografía de Xavier Martínez

Fuentes de consulta

1. Bartolí, Marta. (2005) La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica*. Vol. 1.
2. Cantero, F.J. (2003): *Fonética y didáctica de la pronunciación en* Mendoza, Antonio (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Prentice Hall.
3. Guerrin, Gilles. (1997), *Le karaoké en cours de français ou comment assimiler la prononciation et la relation phonie/graphie en chantant*, *Le Français dans le monde*, n° 288
4. Guimbretière, Élisabeth. (1994) *Phonétique et enseignement de l'oral*. Didier-Hachette, France.
5. Laurent, Bertrand. (2007) *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris, France, Hachette.
6. Porcher, Louis. (1995) *Le français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*. Paris, Francia, Centre national de documentation pédagogique, Hachette - Livre.
7. Ruíz, Ma. Carmen. (2008) “La enseñanza de idiomas a través de la música. Innovación y experiencias educativas”. Granada, España.
8. Troubetzkoy, N.S. [1939] (1973) *Principios de fonología*. Cincel. Colección Didaxis.
9. Documentos Electrónicos
10. Billières, Michel. (2014) « La phonétique, vilain petit canard de la didactique ». [Artículo en un blog] Recuperado de <http://www.verbotonale-phonetique.com/phonetique-didactique/>
11. Boiron, M. (2005) « Approches pédagogiques de la chanson ». CAVILAM, Vichy. Disponible en http://www.tv5monde.com/TV5Site/upload_image/app_ens/ens_doc/26_fichier_approchetchansons.pdf
12. Briet, G., Collige, V. et Rassart, E.(2014) “Enseñar la pronunciación del francés en clase”. [Video en blog] Recuperado de <http://www.verbotonale-phonetique.com/enseigner-prononciation-francais-classe/>
13. Dufeu, B. (2016) « L'importance de la prononciation dans l'enseignement d'une langue étrangère ». *Franc-Parler*. Consultado en : http://www.francparler-oif.org/images/stories/dossiers/phonetique_dufeu3.htm
14. Llisterri, J. (2002) “La enseñanza de la pronunciación”, *Cervantes*, Revista del Instituto Cervantes en Italia. <http://liceu.uab.es/~joaquim/home.html>
15. Lothe, Elizabeth. (2001) « Pour une didactologie de l'oralité », *Ela, Études de linguistique appliquée*, 2001/3 (No. 123-124) p. 445-453. Disponible en : <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-445.htm>



El potencial de la música en el aprendizaje de un idioma

*The potential of music in learning
a language*

Mónica Monroy González

Adscrita al Departamento de Inglés en el Plantel Vallejo del Colegio de Ciencias y Humanidades. Profesora de Tiempo Completo de las Asignaturas Inglés I a IV. Licenciada en Psicología y Maestra en Lingüística Aplicada por la UNAM. Ha participado en grupos de trabajo institucional e impartido cursos para profesores. Antigüedad docente: 22 años.
monica.monroy@cch.unam.mx

Resumen

El presente artículo muestra la relación relevante entre la música y el aprendizaje de un idioma. Los diferentes aspectos que conforman el aprendizaje de un vocabulario lingüístico, fonética, modismos, frases y elementos socioculturales, son posibles de practicar y observar cuando escuchamos música en otro idioma. Además, la propia música puede convertirse en una gran aliada a la hora de buscar la atención de nuestros alumnos. La promoción y el uso de canciones en el idioma de destino se pueden utilizar para diferentes propósitos, como practicar la entonación y la pronunciación, centrarse en el análisis de formas lingüísticas u otros objetivos. Además, el análisis de los aspectos socioculturales integrados en una canción o en un contexto histórico, puede aportar a la discusión algo más que la traducción de las palabras.

Palabras clave: música, aprendizaje de un idioma, vocabulario lingüístico, elementos socioculturales.

Abstract

The present article shows the relevant relationship between music and learning a language. The different aspects that conform to learning a language vocabulary, phonetics, idioms, phrases, and sociocultural elements, are likely to be practiced and observed when we listen to music in another language. Also, the music itself can become a great ally when we look for our students' attention. Promoting and using songs in the target language can be used for different purposes, such as practicing intonation and pronunciation, focusing on form, or other goals. Moreover, analyzing the sociocultural aspects embedded in a song or historical context can bring to discussion more than only the translation of words.

Keywords: music, language learning, linguistic vocabulary, sociocultural elements.

La música calma a las bestias dice la mitología antigua. A saber, si esto es cierto o no. El hecho es que los seres humanos tenemos una inclinación natural hacia escuchar música, producirla, compartirla, componerla (y hasta descomponerla dirían algunos); desde la antigüedad, el ser humano ha inventado formas de hacer música. Primero, con objetos que tenía a la mano y que formaban parte de su vida cotidiana como huesos, madera, o piel de animales. Según la escuela de música Shine, los instrumentos de percusión y de viento fueron los primeros en aparecer (Shine Music School, 2023) y poco a poco fueron evolucionando hasta tener instrumentos sofisticados como los sintetizadores electrónicos y variantes que pueden imitar sonidos de la naturaleza, así como de diferentes instrumentos musicales incluyendo la voz humana. Eso nos lleva a que en la actualidad la variedad de formas para hacer música sea inagotable; mezclas de

ritmos y géneros que resultan muy interesantes y dificultan incluso la categorización del género musical al que pertenecen.

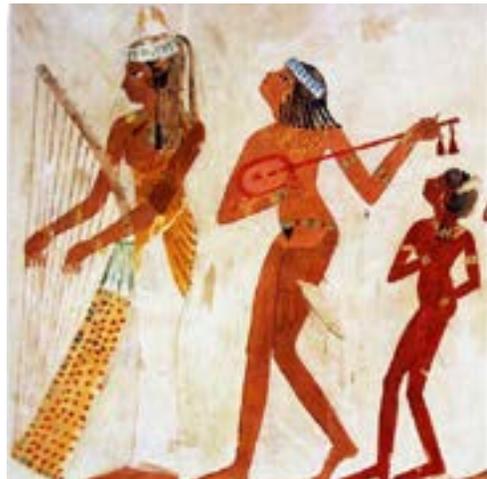


Imagen tomada de Shine Music School on line.



Fotografía de Xavier Martínez

La música nos acompaña prácticamente toda la vida, desde que nacemos por ejemplo, cuando nuestra madre nos arrulla con canciones de cuna, en la escuela y la maestra nos enseña a memorizar con rimas o poemas algún tema difícil, al aprender a entonar el himno nacional, o cuando en la educación básica (al menos en muchas secundarias públicas en México) los profesores de música nos ayudan a aprender algunas melodías en la flauta, y por supuesto, en nuestra muerte cuando la música favorita del finado se toca acompañándolo a su última morada. Escuchamos música al hacer nuestras actividades de rutina en casa, en el transporte público al trasladarnos a algún lugar y hasta en la regadera. Ahora mismo al escribir estas líneas, yo misma escucho música para inspirarme.

¿De dónde surge esta fascinación? Y ¿Por qué no todos somos privilegiados como Mozart para crearla? Y en un cuestionamiento más personal me pregunto, ¿Por qué los cursos de apreciación musical no abundan, ni parece haber tantas personas interesadas en tomarlos? ¿Se tratará solamente de escuchar atentamente para entenderla? ¿Cualquier persona sin entrenamiento puede comprender música?

Y es que, en este mundo de “lo musical”, hay diversas interpretaciones de lo que representa. Lo que es claro es que no todos podemos ser capaces de crear hermosas piezas musicales que conmuevan, ni tampoco, como ocurre en el arte moderno, de entender todo lo que un músico quiso expresar.

Sin embargo, una cosa sí es cierta, la música, que tiene muchas aristas que explorar (arte, habilidad, técnica, etcétera), tiene que ver con la manifestación de sensaciones y sentimientos. Por ello, los jóvenes, cuyo desarrollo cognitivo, emocional y social que está en pleno auge y cambio, encuentran en ella todo un mundo por explorar. Desde ritmos nuevos, sus cantantes favoritos, letras que expresan lo que ellas y ellos sienten en este momento de sus vidas, autoexpresión y autoconocimiento.

Por supuesto, el cómo la música que escuchan los jóvenes puede influir en la construcción de su identidad, es un tema que merece mención aparte y no será explorada a fondo en este escrito. Sin embargo, vale la pena señalar que, al igual que ocurre con otros muchos elementos que ahora son parte esencial en la vida de los adolescentes, como el teléfono

celular, el uso corriente de las computadoras, la navegación por Internet, o el envío de mensajes constantemente a lo largo del día; la actividad de escuchar y consumir música es parte de la cotidianidad juvenil. Eso sí, con ligeros cambios respecto a otras épocas en las que no se tenía la posibilidad de escuchar a nuestros artistas favoritos a cualquier hora del día o en cualquier lugar, no había servicios de *streaming*, ni de grabaciones disponibles 24/7 (Latto, 2021). Se escuchaba el programa de radio en el momento en que este salía al aire y con suerte, después de que existieran las grabadoras de sonido, podía grabarse la canción o canciones que uno prefiriera. Hoy en día las opciones para escuchar música proveniente de partes remotas del mundo y está a un clic de distancia.

También los hábitos de consumo musical de los jóvenes van cambiando mucho en función de lo que esté en boga o de moda en ese momento. Así, un adolescente puede, o no, ser considerado como parte de un círculo de conocidos o amigos dependiendo del tipo de música que escuche o que aparente que le gusta. Los niños aparentemente no tienen tanto conflicto con los gustos musicales, pues estos se van moldeando según lo que sus padres o personas cercanas a ellos escuchen. No obstante, al llegar a la adolescencia, la aceptación por parte del grupo de pares puede depender de muchas cosas que van más allá de la persona, como lo son, sus valores o de quien es en su interior, desde la ropa, el modo de hablar, la posible identificación con un grupo o subgrupo social y por supuesto con los gustos musicales que tenga en ese momento (Marín, 2023). En

definitiva, no es lo mismo si una persona se presenta diciendo que le gusta escuchar música funk, rap, corridos, música pop en español o en inglés, o grupos de K-pop.

Pero la música no solo nos entretiene y nos sirve para escuchar y para aprender muchas cosas, se pone en sintonía al cerebro con formas para hacer y disciplinarse, crear música es algo muy importante a nivel cerebral.

En el vínculo música-aprendizaje hay aspectos que son básicos como la disciplina, pasos, técnicas que nos dan luz en el camino de aprender cosas nuevas.

El vínculo que encuentro de la música con el aprendizaje y con la forma de aprender, es que la música es arte; pero también un poco una técnica, la cuál se aprende, se puede dominar, o perfeccionar y se vincula con el aprendizaje porque lo que aprendemos nunca termina, en términos generales también va en aumento, va de menos a más, en general *in crescendo*, dirían en lenguaje musical. La música entonces puede ayudarnos a aprender algo nuevo, a contar con la métrica (Lavoie, 2023), a ser disciplinados, a seguir instrucciones, a tener un ritmo, que son habilidades de estudio que se requieren para cualquier estudiante de cualquier nivel.

En el bachillerato hay herramientas útiles de aprendizaje, habilidades y técnicas de estudio que no deben despreciarse y que se pueden aprender cuando la persona aprende a tocar, practicar algún instrumento o participa en una clase que involucra la música, como lo son la danza o el canto.

Entonces, en el vínculo música-aprendizaje hay aspectos que son básicos como la disciplina, pasos, técnicas que nos dan luz en el camino de aprender cosas nuevas y el cerebro se acostumbra, se abre y expande un modo de pensar diferente cuando aprendemos música, cuando entendemos la música.

De ahí que todos deberíamos intentar aprender algo nuevo, como un reto; así como en el deporte, en la música hay retos que cumplir, hay cosas que se van dominando mejor y lo mismo cuando se trata, por ejemplo, de aprender una segunda lengua como el inglés o dominar el español al escribir, al leer y al comprender.

Como ya se mencionó, la música nos ayuda a expresarnos desde nuestros sentimientos, que como otras manifestaciones artísticas es difícil lograr. Los jóvenes tienen a flor de piel sus emociones, aprenden de lo que sienten y lo expresan. Se ha demostrado que la música tiene un gran efecto en nuestro estado de ánimo y que hay distintos tipos de música que benefician o generan ansiedad, alegría o tristeza al individuo (Blanca, 2018). Por ello la importancia de recuperarla para el ámbito pedagógico-didáctico.

En las propuestas didácticas que compartimos y creamos junto con nuestros estudiantes, parece ahora más obvio que debemos darle mayor relevancia al mundo musical. Por ejemplo, en la clase de inglés como lengua extranjera dichas actividades pueden ir desde practicar una canción con el vocabulario y frases nuevas,

prestar atención al uso de ciertas palabras en un contexto determinado, aprender modismos, y verbos de frase, atender el componente fonético del idioma como su ritmo, entonación y pronunciación, así como también estudiar alguna estructura gramatical, analizar el mensaje posible detrás de la letra y por supuesto, transmitir la emoción que se percibe a través de la música. Por supuesto que cada una de estas actividades debe ir de la mano con los propósitos que tenga el docente para su clase.

Un punto que me parece de suma importancia en este proceso, es que el o la docente involucre los gustos musicales de sus estudiantes, en medida de lo posible, así como también que los estudiantes se involucren activamente en el diseño o propuesta de actividades para realizar con el tema musical; puede ser elaborando cuestionarios para atender al contenido y la forma de una canción, o participando en debates que abonen a la comprensión de los aspectos sociales, históricos o culturales presentes. Ello, aunado a la posibilidad de contar ahora con recursos audiovisuales prácticamente en el momento en que se requieran, gracias al Internet disponible en la escuela, podemos mostrar el



Fotografía de Xavier Martínez

video de la canción, junto con su intérprete y cantar junto con los jóvenes la canción una vez que se ha puesto como centro de la propuesta didáctica. Las posibilidades son varias y la propuesta es que, basándose en su experiencia y en los contenidos temáticos de los programas de estudio, los intereses propios de sus estudiantes; el docente diversifique el acercarse a los jóvenes, no solo a la cultura a través de la música, sino de aprovecharla para múltiples usos.

Y precisamente hablando de ello, según Lee (2022), las ventajas de cantar un idioma distinto al nuestro son amplias; desde elevar la técnica vocal, conocer a otros compositores, comprender movimientos históricos específicos, experimentar con sonidos del lenguaje, entre otras; también es posible compartir junto con los demás la misma emoción de alegría, tristeza o enojo que el intérprete original.

Como podemos ver, la relación entre el desarrollo de habilidades cognitivas al aprender otro idioma y la música es muy cercana. Igual que al aprender algo nuevo como un idioma se requiere de cierta dosis de paciencia y motivación, de la misma manera que aprender a tocar un instrumento musical. La sensación de logro cuando hemos comprendido algún concepto nuevo e incorporado a nuestro repertorio palabras nuevas o haber mejorado nuestra pronunciación en la lengua extranjera, así de la misma forma cuando aprendemos a tocar una pieza completa, en la que logramos apreciarla y sentimos la sensación de triunfo y de gozo. ¿No sería mejor aprender de esta manera? Recuperando el valor mismo que tiene aprender algo nuevo, con esfuerzo, dedicación y alegría. ©



Fotografía de Xavier Martínez

Fuentes de consulta

1. Blanca. (26 de octubre de 2018). El efecto de la música en nuestro estado de ánimo. Blog Depsicologia.com <https://depsicologia.com/efectos-de-la-musica-en-nuestros-estados-de-animo/>
2. Lavoie, A. (28 de julio, 2023). Qué es el Ritmo: Cómo el Tiempo, Pulso y Métrica funcionan en la Música. <https://blog.landr.com/es/que-es-el-ritmo-como-el-tiempo-pulso-y-metrica-funcionan-en-la-musica/>
3. Latto, N. (28 de julio, 2021). ¿Qué significa el streaming? <https://www.avg.com/es/signal/what-is-streaming>
4. Lee, A. (18 de octubre, 2022). The benefits of singing in a different language. <https://blog.trinitycollege.co.uk/the-benefits-of-singing-in-a-different-language>
5. Marín, J. S. (2023). Influencia de la música en el comportamiento de los adolescentes. Ciencia y Academia, (4). <https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/CYA/article/view/4652>
6. Shine Musical School. (5 September, 2023). The first musical instruments. <https://www.shinemusicschool.es/2020/09/the-first-musical-instruments/>

Armonizando el Aprendizaje: La Música como Herramienta en la Mediateca

*Harmonizing Learning: Music as a
Tool in the Self Access Center*

Rosa Laura Díaz Serrano

Es licenciada en Sistemas Administrativos por la Universidad del Valle de México y maestra en Administración por la Universidad Central de Michigan, es profesora de Asignatura "B" en la asignatura de Taller de Cómputo y es Técnico Académico en la Mediateca (Laboratorios de Idiomas) con 17 años de antigüedad.
rosalaura.diaz@cch.unam.mx

David Tomás Flores García

Es licenciado en Enseñanza de Inglés por la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y es maestrante de MADEMS en inglés. Es profesor de Asignatura "B" en el CCH plantel Naucalpan, donde imparte las asignaturas de Inglés I y II, cuenta con 20 años de antigüedad y es Técnico Académico en la Mediateca del plantel.
davidflores75@gmail.com

FOTOGRAFÍA: PIXABAY

Resumen

La Mediateca, establecida en el 2009, se erige como un núcleo dinámico para los estudiantes que buscan dominar el inglés y el francés, más allá de las aulas tradicionales. Este innovador centro de auto acceso empodera a los aprendices para adaptar sus trayectorias lingüísticas, fomentando la autonomía y las habilidades del aprendizaje independiente.

Dotado con una amplia variedad de recursos que incluyen libros, computadoras y software educativo; la Mediateca proporciona un entorno inmerso en el aprendizaje de idiomas, guiados por Asesores dedicados, los estudiantes crean planes de aprendizaje personalizados, enfocados en la exploración autodirigida y el desarrollo de habilidades.

Utilizando la repetición espaciada, una técnica estratégica de revisión, los Asesores reintroducen elementos lingüísticos cruciales a través de métodos atractivos como la música. Las canciones, aprovechando su atractivo melódico, son fundamentales en este enfoque. La investigación de Slevc y Miyake (2006) valida la eficacia de las canciones, alineándose con las habilidades innatas de memorización de los estudiantes. Esta integración transforma el aprendizaje de idiomas en una experiencia encantadora, fusionando educación y entretenimiento. Para los adolescentes, la adquisición de idiomas a través de la música no solo se alinea con sus preferencias musicales, sino que también perfecciona habilidades lingüísticas fundamentales.

Abordando la motivación a través de factores intrínsecos y extrínsecos, los talleres con música inspiran la participación regular de los estudiantes. El ritmo sílabo-tónico del español, diferente del patrón de acentuación del inglés, se trabaja mediante ejercicios estratégicos basados en música, en consonancia con la cadencia natural del inglés hablado.

Más allá de las ganancias lingüísticas, la música ofrece beneficios sociolingüísticos, mejorando la comprensión de variedades lingüísticas y el bienestar emocional. En la Mediateca, la música actúa como una herramienta polifacética, enriqueciendo competencias sociales, académicas y lingüísticas, creando así una experiencia vibrante y placentera en la adquisición de idiomas.

Palabras clave: Mediateca, Música, Aprendizaje, Talleres, estudiantes

Abstract

The Mediateca, established in 2009, stands as a vibrant center catering to students aspiring to master English and French beyond the confines of traditional classrooms. This innovative self-access facility empowers learners to shape their language journeys, promoting autonomy and independent learning skills.

Equipped with an extensive range of resources, including books, computers, and educational software, the Mediateca creates an immersive language learning environment. Guided by dedicated Advisors, students develop personalized learning plans, emphasizing self-directed exploration and skill enhancement.

Implementing spaced repetition, a strategic review technique, Advisors reintroduce essential language components through engaging methods. Songs, with their melodic allure, play a pivotal role in this approach. Research by Slevc and Miyake (2006) supports the effectiveness of songs, aligning with students' natural memorization abilities. This integration transforms language learning into a delightful experience, seamlessly blending education and entertainment. For adolescents, acquiring language skills through music not only resonates with their musical inclinations but also sharpens fundamental language abilities.

Addressing motivation through intrinsic and extrinsic factors, workshops featuring music inspire consistent student participation. Strategic music-based exercises navigate Spanish's

syllable-timed rhythm, distinct from English's stress pattern, harmonizing with spoken English's inherent cadence.

Beyond linguistic advancements, music bestows sociolinguistic advantages, enriching comprehension of language varieties and enhancing emotional well-being. In the Mediateca, music serves as a versatile tool, elevating social, academic, and linguistic proficiencies, creating a lively and enjoyable language acquisition experience.

Keywords: Self-access center, Music, Learning, workshop, students



Fotografía de Xavier Martínez

La Mediateca, creada en el Colegio de Ciencias y Humanidades en el año 2009, tiene como objetivo principal proporcionar a los estudiantes un espacio adecuado para el aprendizaje de los idiomas inglés y francés, fuera del entorno de las aulas tradicionales. Este centro de auto-acceso se ha diseñado específicamente para ofrecer a los alumnos la oportunidad de personalizar sus experiencias de aprendizaje y desarrollar las habilidades necesarias para convertirse en aprendices autónomos de idiomas.

En la Mediateca, los estudiantes tienen acceso a una amplia variedad de recursos que incluyen libros, revistas, novelas, computadoras personales, pantalla, juegos de mesa, conexión a Internet y softwares educativos. Además,

cuentan con el apoyo de un equipo de Asesores dedicados a colaborar con ellos en la elaboración de un plan de aprendizaje personalizado. Los Asesores desempeñan un papel crucial al guiar a los alumnos en su ruta de aprendizaje.

Este espacio se concibe como un entorno único donde los estudiantes pueden interactuar de manera significativa con los idiomas inglés y francés. Por lo tanto, la participación de los estudiantes se convierte en un componente esencial para el éxito continuo de la Mediateca. Esto no solo les permite asumir la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje, sino que también fomenta una mayor autonomía y confianza en su capacidad para dominar estos idiomas de manera efectiva.

La motivación
es el motor
que impulsa a
una persona a
tomar decisiones
específicas, a
invertir esfuerzo y a
preservar su acción,
incluso cuando se
enfrenta a desafíos
y dificultades.

están adquiriendo conocimientos. Para los adolescentes, aprender un idioma extranjero a través de canciones representa una oportunidad valiosa para integrar sus preferencias musicales con el desarrollo de las cuatro habilidades fundamentales del idioma: lectura, escritura, expresión oral y comprensión auditiva.

La motivación, según la definición de Dörnyei y Ushioda (2011), es el motor que impulsa a una persona a tomar decisiones específicas, a invertir esfuerzo y a preservar su acción, incluso cuando se enfrenta a desafíos y dificultades. Este concepto es de vital importancia en el contexto del aprendizaje de idiomas y puede manifestarse de dos maneras principales: intrínseca, que proviene del interior de la persona, y extrínseca, relacionada con factores externos.

Para motivar la asistencia regular de los estudiantes a los talleres, los asesores diversifican los temas, incluyendo la música. A través de canciones, los estudiantes practican nuevos sonidos esenciales para su desarrollo lingüístico. Cabe mencionar que el español se caracteriza por su ritmo sílabo-tónico, donde las sílabas tienen una duración similar, estableciendo un patrón rítmico uniforme. Esta particularidad difiere de idiomas acentuales como el inglés, donde las sílabas acentuadas surgen en intervalos regulares, creando un ritmo distinto. Las canciones, con su cadencia natural y patrón de acentuación, se regulan entre un número de sílabas variables sin acentuar, las cuales se alinean con la estructura del inglés hablado. Por lo tanto, las canciones se revelan como herramientas valiosas para desarrollar la percepción del ritmo y la acentuación en el inglés oral, contribuyendo así al progreso lingüístico de los estudiantes.

La incorporación de la música en el proceso de aprendizaje aporta beneficios significativos en diversos aspectos del lenguaje, abarcando desde el nivel fonético y fonológico hasta aspectos morfosintácticos, semánticos y léxicos. Además de su influencia en el ámbito lingüístico, la música también ejerce un impacto positivo en el bienestar emocional de los estudiantes, contribuyendo a la reducción de la ansiedad

La repetición espaciada es una estrategia de estudio para el aprendizaje de idiomas que implica revisar información en intervalos específicos para mejorar la retención a largo plazo. Dado que muchos libros de texto no proporcionan suficientes oportunidades para revisar los puntos gramaticales y el vocabulario, los asesores deben estar constantemente buscando oportunidades para reintroducir palabras u oraciones antes de que se desvanezcan de la memoria de los estudiantes. Sin embargo, la repetición por sí sola no mejora el aprendizaje; la repetición mecánica puede causar aburrimiento. Es responsabilidad del asesor asegurar que la repetición tenga significado y el uso de canciones ofrece una forma de aumentar la repetición sin perder el interés del estudiante.

Las investigaciones realizadas por Slevc y Miyake (2006) demuestran que las canciones son altamente efectivas para la memorización, permitiéndonos aprovechar la capacidad natural de los estudiantes para retener información. Esta técnica no solo facilita el proceso de aprendizaje, sino que también lo convierte en una experiencia placentera. A menudo, los estudiantes ni siquiera son conscientes de que



Fotografía de Xavier Martínez

relacionada con el aprendizaje del idioma. Desde una perspectiva sociolingüística, la música permite a los estudiantes exponerse a diferentes variedades y registros del idioma, enriqueciendo así su comprensión de la lengua.

Asimismo, la música desempeña un papel importante en el contexto de la Mediateca, ya que tiene la capacidad de mejorar una amplia gama de habilidades, tanto sociales como académicas. Además, facilita el desarrollo del lenguaje y fomenta una actitud positiva hacia el proceso de aprendizaje. Esto adquiere una relevancia particular cuando se trata de estudiantes inmersos en la adquisición de un nuevo idioma.

En los talleres de la Mediateca se realizan las siguientes actividades:

- 1. Selección de Canciones Significativas:** Se eligen canciones que contienen vocabulario y estructuras gramaticales relevantes para el idioma que se está aprendiendo. Las letras de las canciones pueden proporcionar una exposición auténtica al lenguaje coloquial y cultural del idioma objetivo.
- 2. División en segmentos:** Las letras de las canciones se dividen en segmentos
- 3. Revisión con Repetición Espaciada:** Los segmentos de las letras se revisan utilizando la técnica de repetición espaciada. Después de estudiar un segmento, se programa para revisión en intervalos específicos. Si el estudiante recuerda el segmento, se espaciará más lejos en el tiempo antes de la próxima revisión. Si el estudiante tiene dificultades, se revisará nuevamente en un intervalo más corto.
- 4. Incorporación de Elementos Musicales:** La música, con su ritmo y melodía, puede ayudar a mejorar la retención de la información. La estructura musical de las canciones puede facilitar la memorización y hacer que las letras sean más memorables.
- 5. Práctica Regular:** Escuchar y cantar las canciones en intervalos regulares refuerza el aprendizaje. La repetición constante con la ayuda de la música y la técnica de repetición espaciada refuerza el vocabulario y las estructuras gramaticales en la memoria del estudiante.

Las ventajas de utilizar la música y la repetición espaciada en los Talleres de la Mediateca son los siguientes:

- 1. Mayor Retención:** La combinación de la música y la repetición espaciada mejora significativamente la retención del vocabulario y la gramática.
- 2. Aprendizaje Contextual:** Las canciones proporcionan un contexto cultural y emocional, lo que ayuda a los estudiantes a recordar y comprender mejor las palabras y frases en su contexto adecuado.
- 3. Motivación:** La música es intrínsecamente motivadora. Los estudiantes están más inclinados a participar activamente en el proceso de aprendizaje cuando se involucran canciones y melodías.
- 4. Desarrollo de Habilidades Auditivas:** Al escuchar y repetir las letras de las canciones, los estudiantes desarrollan habilidades auditivas y de pronunciación.

Como muestra, presentamos los talleres que los asesores diseñaron contemplando la música para impartirse en el semestre 2024-1:

	Taller	Asesor
1	Music for beginners. Holding the instruments/ Sheet Music and G Cleff.	Ana Patricia Rodríguez Gutiérrez
2	Music for Beginners. English vs Latin notation.	Ana Patricia Rodríguez Gutiérrez
3	Is it 'Hot' or 'Cold'? (song: Hot 'n Cold), online, English I & III, ONLINE.	Ivette Verenice Cazorla Brun
4	Le français en chansons: Tu es blonde, tu es belle - Plataforma Microsoft Teams.	Arturo Pedroza González
5	Celebrating together (song: Firework), online, English I & III, ONLINE.	Ivette Verenice Cazorla Brun
6	Music for beginners. Notes in each instruments/ Intervals.	Ana Patricia Rodríguez Gutiérrez
7	Music for Beginners. Scales and Sheet music symbols.	Ana Patricia Rodríguez Gutiérrez
8	Le français en chansons : Mon mec à moi – Plataforma Microsoft Teams.	Arturo Pedroza González
9	Stories in songs (song: Last kiss), online, English I & III, ONLINE.	Ivette Verenice Cazorla Brun
10	Stop the "washawasheo" and Start Singing.	Lourdes Díaz Crail
11	Le français en chansons: Rue des acacias – Plataforma Microsoft Teams.	Arturo Pedroza González
12	This will thrill you! (song: Thriller), online, English I & III, ONLINE.	Ivette Verenice Cazorla Brun
13	Le français en chansons: Dans tes yeux – Plataforma Microsoft Teams.	Arturo Pedroza González



Fotografía de Xavier Martínez

14	Who is this famous singer? Inglés I.	Yolisveht Camacho Zavala
15	Stories in songs (song: Firework), online, English I & III, ONLINE.	Ivette Verenice Cazorla Brun
16	Music for beginners. Scales: minor scale/ Generating chords: major and minor.	Ana Patricia Rodríguez Gutiérrez
17	Music for beginners. Practicing music techniques, Sheet music symbols (2).	Ana Patricia Rodríguez Gutiérrez
18	Le français en chansons: Il était une fois nous deux - Plataforma Microsoft Teams.	Arturo Pedroza González
19	Let's rap: irregular verbs. English III On site.	Cintya Guzmán Camacho
20	Le français en chansons: Sur le bout de la langue - Plataforma Microsoft Teams.	Arturo Pedroza González
21	Count on me (song: Count on me), English I & III. ONLINE.	Ivette Verenice Cazorla Brun
22	Music for Beginners. Popular music genres.	Ana Patricia Rodríguez Gutiérrez
23	Music for beginners. Creating my musician identity, determining my favorite artists and influences.	Ana Patricia Rodríguez Gutiérrez
24	Le français en chansons: J'ai eu envie de toi - Plataforma Microsoft Teams.	Arturo Pedroza González
25	What are you grateful for? (song: Where is the love), English I & III, ONLINE.	Ivette Verenice Cazorla Brun
26	Music for Beginners. Practicing music techniques and reviewing previous topics/ Christmas carols: karaoke and music.	Ana Patricia Rodríguez Gutiérrez

27	Le français en chansons: La seine – Plataforma Microsoft Teams.	Arturo Pedroza González
28	I am awesome! (song: Try), English I & III.	Ivette Verenice Cazorla Brun
29	Le français en chansons: Dernière danse - Plataforma Microsoft Teams.	Arturo Pedroza González
30	A Christmas Carol (Do they know it's Christmas?), English I & III, ONLINE.	Ivette Verenice Cazorla Brun

En resumen, la música se convierte en una herramienta invaluable para aquellos inmersos en el proceso de aprender un nuevo idioma. Escuchar y cantar canciones proporciona una forma natural y placentera de practicar sonidos, vocabulario y frases nuevas. De hecho, el proceso de aprender una canción o dominar un instrumento musical, guarda muchas similitudes con la adquisición de un idioma. En ambos casos, se requiere la capacidad para producir y utilizar una serie específica de sonidos, comprender nuevos patrones y reglas que gobiernan las canciones y composiciones. A medida que los estudiantes de idiomas mejoran sus habilidades, se acercan gradualmente a los sonidos que desean producir, alcanzando finalmente un nivel de destreza y disfrute que puede describirse con fluidez. 🎧

Fuentes de consulta

1. Dornyei, Z. and Ushioda, E. (2011) Teaching and Researching Motivation. 2nd Edition, Pearson, Harlow.
2. Slevc, L. R., & Miyake, A. (2006). Individual Differences in Second-Language Proficiency: Does Musical Ability Matter? *Psychological Science*, 17(8), 675-681. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01765.x>

Tu fantasma

Me decido a tararearte todo lo que se te extraña,
desde el siglo en que partiste hasta el largo día de hoy.
Me acompaña mi guitarra porque yo no sé de cartas
y además ya tú conoces que ella va donde yo voy.

Lo único que me consuela es que uso dos almohadas
y que ya no me torturo cuando te hago trasnochar.
Otro alivio es que en su árbol los pajaritos del alba
siguen ensayando el coro con que te bienvenirán.

El teléfono persiste en coleccionar absurdos,
embrumarme sigue siendo un deporte universal,
y la puerta está comida donde la ha golpeado el mundo,
cuando menos una buena parte de la humanidad.

El cine de enamorados tuvo un par de buenas pistas;
nuestro cabaret privado sigue activo por su bar.
Se nos sigue desangrando la llave de la cocina,
y yo sigo sin canciones habiendo necesidad.



Pueden ser casualidades u otras rarezas que pasan,
pero donde quiera que ando todo me conduce a ti.

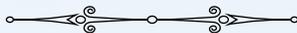
Especialmente la casa me resulta insoportable,
cuando desde sus rincones te abalanzas sobre mí.

No exagero si te cuento que le hablo a tu fantasma,
que le solicito agua y hasta el buche de café.
En días graves le he pedido masajes para mi espalda,
los peores ni te cuento porque no vas a creer.

Hay días que en tu sacrificio acaricio tu fantasma,
pero donde iba el delirio no oigo tu respiración.
Siempre termino en lo mismo: asesino tu fantasma.
Y la diana me sorprende recostado en el balcón.

Ya no sé si lo que digo realmente nos hace falta.
Hoy no es día inteligente y no sé ir más allá,
pero cuando puedas vuelve, porque acecha tu fantasma.
Jugando a las escondidas y yo estoy muy viejo ya,
pero cuando puedas vuelve, porque acecha tu fantasma.
Jugando a las escondidas y yo estoy muy viejo ya.

Silvio Rodríguez





Nu Metal: música, resistencia en las manifestaciones “No a la Guerra en Irak” en febrero del 2003

*Nu Metal: music, resistance in the “Not War
in Iraq” demonstrations in February 2003*

Zyanya Sánchez Gómez

Originaria de la Ciudad de México y egresada del programa de doctorado en Historia de la Universidad Iberoamericana Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México dentro de la Facultad de Estudios Superiores Aragón en el 2008. Experiencia en docencia de trece años en su plantel de adscripción el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo; imparte las materias de Historia Universal Moderna y Contemporánea I-II e Historia de México I-II.
zyanya.sanchez@cch.unam.mx

Resumen

En el presente artículo se describirán las diferentes manifestaciones artísticas y culturales que se dan como expresión de inconformismo al gobierno Americano por la invasión a Irak, entre ellas el género musical Nu Metal, y varios de sus representantes como la banda estadounidense de ascendencia armenia System of a Down; quienes se unieron a una serie de manifestaciones en contra de esta invasión y que con su música, dieron pie a mostrar su inconformidad a una sociedad llena de guerra y conflictos políticos.

Palabras clave: Música, juventud, Nu Metal, identidades, guerra, resistencia, manifestaciones, Irak.

Abstract

This article will describe the different artistic and cultural manifestations that occur as an expression of nonconformity to the American government for the invasion of Iraq, among them the musical genre Nu Metal, and several of its representatives such as the American band of Armenian descent System of a Down; who joined a series of demonstrations against this invasion and who, with their music, gave rise to showing their disagreement with a society full of war and political conflicts.

Keywords: Music, youthfulness, Nu Metal, identity, war, demonstrations, Iraq.

Las décadas de los ochenta y noventa, vieron nacer a Kurt Cobain, ícono de la juventud de los años noventas, quien reunió todas las características de los pensamientos de los jóvenes y las cristalizó en Nirvana, la banda más importante de este periodo y que dio inicio al *grunge*. Este género musical tenía como características principales arreglos con guitarras fuertemente distorsionadas y enérgicas, melodías vocales y repetitivas, así como baterías predominantes; mientras que sus letras reflejaban apatía y desencanto de la juventud de ese periodo. Este movimiento surgió de la necesidad de los jóvenes de Seattle en Estados Unidos por entretenerse formando bandas de rock, ensayando en los garajes de las casas de sus padres. Después de la muerte de Cobain en abril de 1994, la juventud que se identificaba con el *grunge* buscó nuevas formas de expresión que derivaron en el arte y la música, las cuales estaban estrechamente ligadas a los problemas económicos, políticos y sociales de la época, como el inconformismo dentro de una sociedad globalizada, en contra del gobierno estadounidense y la invasión a Irak. Otra manifestación musical de esa década fue

el surgimiento del género Nu Metal¹, como la banda estadounidense de ascendencia armenia System of a Down, quienes se unieron a una serie de manifestaciones en contra de esta invasión y que con su música, dieron pie a mostrar su inconformidad a una sociedad llena de guerra y conflictos políticos.

Contexto histórico

El 11 de septiembre de 2001 tuvieron lugar ataques terroristas en Estados Unidos: cuatro aeronaves comerciales de pasajeros fueron secuestradas, y dos de ellas fueron lanzadas deliberadamente por los secuestradores contra

¹ Se le llama Nu Metal, porque viene de new metal (nuevo metal) por presentar una mezcla de varios géneros, como el rap, hip hop y el rock metal. El término fue usado por primera vez en una reseña de un concierto de *Coal Chamber* en Italia en 1997. Hubo muchas bandas que influyeron para que naciera este género, entre ellas podemos nombrar: *Anthrax*, *Rage Against The Machine* y *Beastie Boys* por su fusión de metal y rap, transformándose en algunos de los pioneros del Rap Metal. En lo que al rock se refiere, sus influencias fueron *Pantera* por su sonido crudo y directo y *Tool* por su innovación dentro del metal y la utilización de *samplers* y artes visuales en su música.



Foto: Laura Molina , Metalfest CCH Naucalpan

las Torres Gemelas del World Trade Center en Nueva York, lo que conllevó a la muerte de miles de personas y una enorme conmoción en todo el mundo, al ser esta devastación transmitida en directo por televisión. En su momento, fue decretado el cierre del espacio aéreo y de las fronteras terrestres de Estados Unidos, la Bolsa de Nueva York permaneció cerrada durante varios días y las fuerzas armadas estadounidenses fueron puestas en estado de máxima alerta.

El carácter de los atentados y la procedencia de los terroristas centró desde el principio las sospechas de su autoría en una organización de militantes islámicos fundamentalistas llamada Al-Qaeda (“La Base”), dirigida y financiada por el saudí Osama Bin Laden, con bases y campos de entrenamiento en Afganistán con el apoyo recibido del régimen talibán gobernante en ese país. (Iglesias, 2002).

Días después del atentado el entonces presidente George W. Bush advertía en un

discurso ante el Congreso que: “Nuestra guerra contra el terrorismo comienza con Al Qaeda, pero no termina ahí. No terminará hasta que todos los grupos terroristas de alcance mundial hayan sido encontrados, detenidos y derrotados”. (Iglesias, 2002).

Afirmaciones determinantes de lo que vendría en los siguientes años, como lo fue la invasión a Afganistán en el 2002, para derrocar al mandatario de Irak, Saddam Hussein.

Después de la invasión a Afganistán, donde EUA provocó una gran destrucción, pero no encontró a Osama Bin Laden, George W. Bush planteó la necesidad de derrocar a Saddam Hussein, ubicando a Irak entre los países que pertenecían al “eje del mal”. Lo relevante fue que su objetivo no contemplaba hacerlo dentro del marco de la ONU o de común acuerdo con la comunidad internacional, sino esperando que ésta se subordinara a sus intereses de construcción imperial. En una rueda de prensa acompañado de su aliado el Primer Ministro británico Tony Blair, en abril del 2002, el presidente George W. Bush planteó que EUA estaba dispuesto a utilizar todos los medios posibles para echar a Saddam Hussein del poder en Irak: “Nuestra política es derrocar a Saddam Hussein, y todas las opciones están sobre la mesa. (...) ¿La región, el mundo y el pueblo iraquí estarían mejor sin Saddam Hussein? La respuesta es sí. ¿Cómo afrontamos eso? Ese es un tema de debate”.²

Para Blair “Saddam Hussein sigue violando las resoluciones de las Naciones Unidas, se niega a permitirnos verificar, como exige la comunidad internacional, si está desarrollando armas”. En su interés por controlar Irak, George W. Bush, otorgó poderes a la Agencia Central de Inteligencia (CIA) para derrocar a Saddam Hussein, a través de operaciones encubiertas que incluían la licencia para capturarlo o asesinarlo.³

² Saddam Hussein no siempre fue un “demonio” para EUA. (5 de abril del 2003). *El País*. Saddam no siempre fue un “demonio” - EL PAÍS Uruguay (elpais.com.uy)

³ Bush dijo que usará todos los medios contra Saddam. (7 de abril del 2002). *Diario Clarín*.

Desde el 11 de septiembre George W. Bush declaró abiertamente su deseo de remover, incluso por la fuerza militar, a Saddam Hussein, a quien acusó de respaldar el terrorismo contra EUA y desarrollar armas de destrucción masiva.

Las bases del plan anti-Saddam Hussein de Bush contemplaban tres elementos principales.

1. Apoyo a grupos de oposición iraquíes y fuerzas dentro y fuera de Irak, incluyendo dinero, armas, equipos, entrenamiento e información de inteligencia.
2. Uso de equipos de fuerzas especiales de la CIA y de EUA. Estas fuerzas estaban autorizadas a matar al presidente iraquí.
3. Recabar información dentro del gobierno, ejército, servicios de seguridad y población iraquí en general, donde se detectaran focos de sentimiento anti-Saddam Hussein⁴.

Seis opositores iraquíes fueron invitados a Washington para mantener reuniones sobre el

futuro de Irak el 9 de agosto del 2002, con el objeto de discutir sobre la coordinación con la oposición iraquí. En julio del 2002, tanto EUA como Gran Bretaña, ya tenían prácticamente listo un ambicioso plan de invasión a Irak. Durante este mismo mes, se iniciaron maniobras en el desierto de Nevada, en bases de California y en otros puntos del territorio estadounidense, con unos 13,500 efectivos de las tres fuerzas, para adiestrarlos en los nuevos tipos de guerra que lanzaría EUA contra regímenes enemigos como el iraquí⁵.

El gobierno estadounidense comenzó a ejercer presiones sobre la comunidad internacional, particularmente sobre sus aliados europeos, para lograr apoyo suficiente para el inicio de una invasión militar a Irak. El ataque a dicho país constituyó el primer paso en la implementación de la estrategia de la seguridad nacional, según la doctrina del *preemptive attacks* (ataques preventivos), que el gobierno del presidente Bush oficializó en un documento de 33 páginas -*The National Security Strategy*

⁴ Irak pide presión de la ONU para socavar planes de Washington. (5 de agosto del 2002). *Panamá América*.

⁵ Maniobras de EUA con la mira en Irak. (31 de julio del 2002). *Diario La Nación*.



Foto: Laura Molina , Metalfest CCH Naucalpan

of the United States of America- divulgado en septiembre del 2002, como si se tratara de una respuesta al atentado terrorista contra las Torres Gemelas y el Pentágono. De esta forma, la administración de George W. Bush benefició los intereses de las empresas petroleras volcadas sobre el Mar Caspio y el Golfo Pérsico, así como a las industrias bélicas, que necesitan experimentar los nuevos armamentos y tecnologías en guerra real, gastar los *stocks* que poseen y recibir nuevas remesas. Al intervenir militarmente en Irak y procurar controlar los regímenes del Medio Oriente, procuró, bajo el pretexto de combatir al terrorismo, consolidar el predominio de Estados Unidos en la región y dar mayor seguridad a Israel⁶.

Ante este panorama y con una invasión a Irak, el mundo que permanecía en expectativa por el miedo a una guerra proliferante en el Medio Oriente, fue testigo de una serie de protestas antiguerra el 15 de febrero de 2003, que dio como resultado que millones de personas de todo el mundo desfilaran con pancartas en mano que decían “No, a la guerra de Irak”. La cadena de televisión británica BBC reportó que se manifestaron entre seis y diez millones de personas en sesenta países el fin de semana del 15 y 16 de febrero de 2003⁷.

Las manifestaciones “No a la Guerra de Irak” no estaban solas, pues estaban acompañadas de música de protesta como lo fue la canción *Boom!* de la banda de Nu Metal System of a Down, incluida en su álbum del 2002 *Steal This Album!* La canción critica la inutilidad de la guerra y el cómo se desaprovecha el dinero en armamento mientras millones de personas viven en la pobreza. Además, los integrantes de la banda se sumaron a las manifestaciones de febrero, declarando su inconformidad ante una guerra que sólo buscaba el predominio económico, político y militar de Estados Unidos.

⁶ Debajo de Irak, un tembladeral. (6 de mayo del 2003). *Diario Clarín*.

⁷ New Yorkers join anti-war protests [Neoyorquinos se unen a protestas antiguerra]. (17 de febrero de 2022). *BBC*. BBC NEWS | Americas | New Yorkers join anti-war protests

La canción *Boom!* de la banda armenia mostraba la inconformidad a la guerra, pero también se convirtió en símbolo e himno de lucha para las protestas antiguerra que marcharon alrededor del mundo. Es así como el Nu Metal demostró la importancia de la música como forma de expresión y protesta, capaz de llegar a todas las generaciones que luchan por una misma causa en común. Un ejemplo es la última estrofa de la canción que coreaban al unísono en esta manifestación:

Boom, Boom! Boom, Boom!
Cada vez que lanzan una bomba
Asesinan al dios de su hijo nacido
Boom, Boom, Boom, Boom!
Boom, Boom! Boom, Boom! Boom Boom!
¿Por qué debemos nosotros asesinar a
nuestra propia especie? (Tankian, 2002)

La canción
Boom! de System
of a Down critica
la inutilidad de la
guerra y el cómo
se desaprovecha
el dinero en
armamento
mientras millones
de personas viven
en la pobreza.

Para el video musical de la canción *Boom!*, la banda armenia trabajó con el cineasta Michael Moore. El video utiliza imágenes de las protestas antiguerra del 15 de febrero de 2003. El video también muestra un dibujo animado de George W. Bush, Saddam Hussein, Tony Blair y Osama Bin Laden viajando en cohetes sobre una ciudad, haciendo referencia a los jinetes del Apocalipsis, como símbolo de hartazgo, enojo y burla de la situación que se vivía en Irak. 🎧



Foto: Laura Molina , Metalfest CCH Naucalpan

Fuentes de consulta

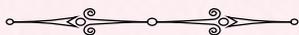
1. Arciniegas, S. (11 de septiembre de 2021). Las nuevas guerras del siglo XXI que nacieron cuando derribaron las Torres Gemelas. France24. <https://www.france24.com/es/medio-orient/20210911-nuevas-guerras-siglo-xxi-torres-gemelas-eeuu>
2. Bush dijo que usará todos los medios contra Saddam. (7 de abril del 2002). Diario Clarín.
3. Tankian, S. (2002). Boom! [canción]. En Steal this album. <https://youtu.be/mgN3dxfnau8>
4. Debajo de Irak, un tembladeral. (6 de mayo del 2003). Diario Clarín.
5. Iglesias, A. (2002). La respuesta internacional a los ataques terroristas contra Estados Unidos. Revista Electrónica de estudios Internacionales, (4), 2-26. Dialnet-LaRespuestaInternacionalAnteLosAtaquesTerroristasC-826741.pdf
6. Irak pide presión de la ONU para socavar planes de Washington. (5 de agosto del 2002). Panamá América.
7. Maniobras de EUA con la mira en Irak. (31 de Julio del 2002). Diario La Nación.
8. New Yorkers join anti-war protests [Neoyorquinos se unen a protestas antiguerra]. (17 de febrero de 2022). BBC. BBC NEWS | Americas | New Yorkers join anti-war protests
9. Saddam Hussein no siempre fue un "demonio" para EUA. (5 de abril del 2003). El País. Saddam no siempre fue un "demonio" - EL PAÍS Uruguay (elpais.com.uy)

Ámame como soy

Ámame como soy,
tómame sin temor,
tócame con amor
que voy a perder la calma.

Bésame sin rencor,
trátame con dulzor,
mírame, por favor
que quiero llegar a tu alma.

Amar es un laberinto
que nunca había conocido.
Desde que yo di contigo
quiero romper ese mito.

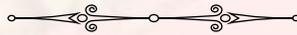


Quiero salir de tu mano
venciendo todos los ritos.
Quiero gritar que te amo
y que todos oigan mi grito.

Lo bello es lo que ha nacido
del más puro sentimiento.
Lo bello lo llevo dentro;
lo bello nace contigo.

Yo quiero sientas conmigo
tan bello como yo siento;
juntar esos sentimientos
y hacer más bello el camino.
!

Pablo Milanés



La expresión musical

y su relación con el aprovechamiento escolar en estudiantes de educación básica, media superior y superior

Musical expressions and their relationship with the school achievement in students of basic, upper secondary and higher education

Alejandro Rojas

Antigüedad docente: 27 años de servicio en los niveles de Educación Inicial, Preescolar, Secundaria y Posgrado. Asesor Técnico Pedagógico en la Dirección Estatal de Educación Inicial. Entidad académica: Secretaría de Educación del estado de Puebla. Licenciado en Artes, Música Popular y Psicología; Maestrías en Investigación de la Calidad Educativa y Composición Musical.
alexrojasj2019@outlook.com

FOTOGRAFÍA: STAS KNOP



Resumen

La educación musical guarda una relación directa con los procesos del aprendizaje en estudiantes de diversos niveles educativos, toda vez que propicia el desarrollo de diversas funciones mentales de orden superior, así como una relación directa con el factor socioemocional.

En este artículo, se describen las aportaciones y los beneficios que la expresión musical proporciona a los estudiantes de los tres niveles educativos: educación básica, media superior y superior. Se inicia con el postulado de que la educación musical propicia el desarrollo de la sensibilidad, la sensorialidad, la valoración de la cultura, entre otros.

Siguiendo el orden del documento, se presenta una tabla que contiene los modos evolutivos en el que se describen las capacidades que se desarrollan en los estudiantes de educación básica mediante la educación musical.

Para el logro de los objetivos escolares, se ha propuesto que los estudiantes precisan del desarrollo de tres áreas específicas: cognoscitiva; habilidades, destrezas y hábitos; y afectivo-volitiva. En el contenido de esta propuesta, se describe cada una de estas áreas que, en conjunto, fortalecen las áreas psicológicas, psicomotoras e intelectuales de los estudiantes.

En el siguiente orden, se aborda la relación entre la expresión musical y la Educación Media Superior (EMS), considerando que en este periodo se fortalecen y desarrollan las competencias, conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permitan al estudiante acceder a la educación superior o en todo caso, al ámbito laboral.

En el caso de la Educación Superior, la expresión musical se orienta al desarrollo de la convivencia, el fortalecimiento de los aprendizajes significativos, así como la construcción y reconstrucción propia del estudiante. En este nivel educativo, se pone énfasis en el desarrollo de habilidades, conocimiento, destrezas, procedimientos y actitudes necesarias para mejorar el desempeño y alcanzar los fines del currículo determinado.

Finalmente, se presenta una conclusión en la que se enuncia la importancia entre la expresión musical y el aprovechamiento escolar en tres niveles educativos: educación básica, media superior y superior.

Palabras clave: Expresión musical, aprovechamiento escolar, educación básica, media superior y superior.

Abstract

Music education is directly related to the learning processes in students of different educational levels since it promotes the development of various mental functions of higher order as well as a direct relationship with the socio-emotional factor.

This article describes the contributions and benefits that musical expression brings to students of the three educational levels: basic, upper secondary and higher education. It begins with the postulate that musical education fosters the development of sensitivity, sensoriality, the valuation of culture, among others.

Following the order of the document, a table containing the evolutionary modes is presented; in this table, the capacities that are developed in basic education students through music education are described.

In order to achieve school objectives, it has been proposed that students need the development of three specific areas: cognitive; abilities, personal qualifications and habits; and affective-volitional. In the content of this proposal, each of these areas is described which, together, strengthen the psychological, psychomotor and intellectual areas of the students.

In the following order, the relationship between musical expression and Higher Secondary

Education (EMS) is addressed, considering that in this period the competences, knowledge, skills, attitudes and values that allow the student to access higher education or in any case, the workplace, are strengthened and developed.

In the case of Higher Education, musical expression is oriented to the development of coexistence, the strengthening of significant learning, as well as the construction and reconstruction of the student. At this educational level, emphasis is placed on the development of skills, knowledge, skills, procedures, and attitudes necessary to improve performance and to achieve the goals of the given curriculum.

Finally, a conclusion is stated in order to highlight the importance between musical expression and school achievement in the three educational levels: basic, upper secondary and higher education.

Keywords: Musical expression, school achievement, basic education, higher and higher education.

La educación musical es un factor relevante en la formación del ser humano, ya que le posibilita el desarrollo de la sensibilidad, del sentido estético, la sensorialidad, la afectividad, además de que promueve la valoración de la cultura propia y de otras con las que se interacciona; por lo anterior, se considera que esta manifestación artística, proporciona beneficios en el área cognoscitiva que está relacionada con la parte afectiva-volitiva en los estudiantes desde las etapas de educación básica, media superior y superior (Gamboa, 2017).

Por otra parte, Lavanchi (1993), afirmó que la expresión musical tiene como propósito

comunicar, transmitir emociones y estados de ánimo mediante los sonidos que permiten externar la parte subjetiva del estudiante, así como la potencialización de la creatividad en los escenarios relacionados con la resolución de problemas en el ámbito escolar.

Uno de los elementos característicos de la educación musical son los modos evolutivos, comprendidos como aquellas capacidades que el estudiante desarrolla en la formación y expresión musical, que implica la capacidad de cantar, de la reproducción rítmica y del movimiento coordinado (Swanwick, 1988). Existen cuatro modos evolutivos dedicados a la educación musical y la expresión artística:

Modos evolutivos de la educación musical y la expresión artística (Swanwick, 1988).

Modo evolutivo	Descripción
Sensorial	Ocurre a partir de los tres años de edad y es donde los estudiantes responden a cambios del sonido, sobre todo al timbre y a la intensidad, la expresión de respuesta es mediante gestos, movimientos o balbuceos.
Manipulativo	Se logra entre los cuatro y cinco años, provoca el interés de instrumentos musicales sencillos.
Expresividad personal	Se manifiesta entre los cuatro y seis años, se evidencia en el estado anímico de los estudiantes al interpretar canciones de su interés.
Modo vernáculo	Se considera que aparece durante las primeras fases de producción musical convencional en los estudiantes, al manifestar ideas de mediante el canto o la ejecución de algún instrumento musical.

Información recuperada de: *Música, pensamiento y educación* (1998).

Como se ha señalado, la expresión musical guarda relación directa con el proceso evolutivo del estudiante, las capacidades enunciadas en los modos evolutivos y el aprovechamiento escolar, en relación con el tercer elemento, Frega (2008) considera que, para el logro de los objetivos escolares musicales, es conveniente realizar de manera gradual actividades auditivas, rítmicas, expresivas, de creación e interpretación que inciden en las cuatro áreas de trabajo

Áreas de trabajo en la educación musical
(Frega, 2008)



Información recuperada de: *La expresión musical y el currículo escolar* (Arguedas, 2014)

En el área cognoscitiva, la educación musical favorece (mediante la expresión corporal) el proceso de lecto-escritura en los estudiantes, toda vez que se requiere de la expresión escrita de los sonidos de un lenguaje específico. Aunado a ello, las grafías de la notación musical están asociadas con los procesos de representación gráfica del idioma materno del estudiante.

En relación con el área de las habilidades, destrezas y hábitos, cuando los estudiantes cantan o ejecutan algún instrumento musical, propician el uso de las funciones mentales superiores (memoria, aprendizaje, atención, lenguaje, emociones, conciencia, pensamiento



Archivo fotográfico CCH Naucalpan

y razonamiento) lo que trae consigo la mejora en los aprendizajes escolares. Esto se fundamenta en el momento en el cual se practica o ejecuta un instrumento musical en tanto se favorece la motricidad, la relación óculo-manual, la recuperación de episodios rítmicos a través de la memoria, entre otros elementos (Gutiérrez, 2002).

Respecto al área afectivo-volitiva, los elementos que se favorecen en el estudiante son: la autoexpresión, la sensibilización, el fomento de los valores, la belleza, por mencionar algunos. Para fines de la estimulación de esta área, serán de relevancia no solo los elementos cognitivos, sino también el uso de elementos psicológicos que influyen en la interpretación y apreciación de alguna obra musical (Botella, 2015).

Por lo anterior, se puede afirmar que la educación musical favorece en los estudiantes de manera significativa las áreas psicológicas, psicomotoras e intelectuales, desde esta perspectiva conceptual, se propone que la música sea un recurso para todos, donde la



Foto: Laura Molina

espontaneidad, la participación y la creatividad, favorezcan la identificación de procesos relacionados con los aprendizajes y el currículo escolar (Vargas, 2016).

La Educación Media Superior (EMS) también conocida como bachillerato o preparatoria en el sistema educativo vigente, es el periodo de estudio durante el cual las y los aprendientes adquieren competencias académicas para ingresar a la educación superior; normalmente, su inicio tiene lugar entre los 16 y 18 años cumplidos. De manera general, la EMS se cursa en tres años escolares, se tiene como objetivo: formar estudiantes con competencias, conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan acceder a la educación superior y/o al mercado laboral (SECTI, 2023).

Con respecto a este nivel de formación la expresión musical en la EMS tiene un carácter social, donde el conocimiento de las asignaturas del currículo está relacionado con los procesos artísticos que se manifiestan mediante comportamientos actitudinales relacionados con la edad, género, contexto social y disposición personal en espacios áulicos, recreativos, incluso fuera de la escuela (Aróstegui, 2020).

De acuerdo con Vargas (2009), en esta etapa escolar, la expresión musical en el periodo de la EMS estimula la atención, la memoria, el análisis, la concentración, el pensamiento lógico, la elaboración de conceptos, el desarrollo del lenguaje oral, entre otros; además, se potencia el aspecto socioemocional, el cual, está relacionado con la incentivación de la autoestima, las relaciones interpersonales, la desinhibición, entre otros.

De acuerdo con la propuesta de Vargas, el quehacer escolar en la EMS se favorece mediante la educación musical, al momento de asociar estrategias metodológicas que fortalecen el aprendizaje significativo, toda vez que las expresiones artísticas propician la expresión individual y colectiva en el estudiantado donde muestran gozo por las creaciones artísticas propias, así como de sus compañeras y compañeros.

En el caso de favorecer el aprendizaje escolar, resalta una estrategia consistente en actividades lúdicas musicales, donde los estudiantes relacionan de manera natural los contenidos curriculares, como es el caso de la resolución de problemas mediante estrategias creativas

que cada uno desarrolla de acuerdo con nivel de reto planteado por el profesor (Molina, 2004).

En concordancia con la propuesta de Molina, se destaca la premisa de que las y los educadores empleen las artes como medio de gestión cultural, de manera que la Educación Artística sea un instrumento de emancipación y una herramienta para la liberación de subjetividades, que favorezcan el desarrollo y fortalecimiento de las relaciones sociales entre los estudiantes.

En el ámbito de la educación superior, la expresión musical juega en papel determinante, ya que está relacionada con la educación para la vida, la convivencia, el fortalecimiento del humanismo y la construcción de los aprendizajes significativos, sobre todo porque se precisa no sólo de la capacidad relacional del estudiante, además, se requiere de la construcción y reconstrucción de conocimiento propio a partir de la captación objetiva de la realidad (Ministerio de Educación Pública, 2019).

Con respecto a la educación musical en el nivel superior, esta permite a los seres humanos expresarse de manera original mediante la organización única e intencional de elementos básicos como el cuerpo, el espacio, la danza, la música, las artes visuales y el teatro (SEP, 2017). Desde este enfoque, la educación musical favorece el desarrollo de habilidades cognitivas, las cuales, están relacionadas con la memoria a largo plazo, la atención selectiva, el pensamiento crítico y la creatividad.

De acuerdo con el enfoque de la Secretaría de Educación Pública (SEP), las competencias que se pretende desarrollar en los estudiantes del nivel superior son: habilidades, conocimiento, destrezas, procedimientos y actitudes necesarias para mejorar el desempeño y alcanzar los fines del currículo determinado (Cejas, 2019).

Las propuestas pedagógicas con respecto a la educación musical en el nivel superior precisan del diseño e implementación de estrategias, métodos, técnicas e instrumentos de aprendizaje significativos, donde prevalezca la creatividad a partir de planteamientos que pongan en juego el análisis y la creatividad de los estudiantes. Desde esta propuesta,

la educación musical precipita el proceso cognitivo, las habilidades de observación, perceptuales, interactivas y de retención, así como la identificación y expresión de las emociones (Albornoz, 2009).

De manera específica, se han dilucidado los beneficios y aportes que proporciona la expresión musical en relación con los aprendizajes correspondientes de cada nivel educativo, sin dejar de lado que, los procesos artísticos potencian las relaciones sociales y emocionales en los estudiantes.

A manera de conclusión, se puede afirmar que la expresión musical en los estudiantes de los tres niveles educativos descritos, favorecen las capacidades cognitivas, sociales, culturales y emocionales en los estudiantes. Es oportuno referir que, en cada nivel educativo, se precisa de la implementación de actividades artísticas acorde al desarrollo evolutivo del estudiantado.

Por otra parte, es preciso enunciar que si bien, la expresión musical tiene objetivos específicos, no se pretende que los estudiantes sean artistas como objetivo principal, sino que las actividades artísticas, aporten elementos que fortalezcan los procesos de aprendizaje significativos en cada uno de los estudiantes.

Finalmente, es sugerible que el profesor de cada nivel educativo diseñe estrategias relacionadas con la expresión musical acorde con los procesos evolutivos, interés y gustos de los estudiantes.☺



Archivo Fotográfico Dirección General

Fuentes de consulta

1. Albornoz, Y. (2009). Emoción, música y aprendizaje significativo. EDUCERE. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614571008.pdf>
2. Arguedas, C. (2014). La expresión musical y el currículo escolar. *Revista Educación*, 28(1), 111-122. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44028109.pdf>
3. Aróstegui, J. (2020). Didáctica de la Expresión Musical: Una Revisión del Desarrollo del Currículo. 3. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32787/7/reunid_arostegui_iotova_2012_didactica_expression_musical.pdf
4. Botella, A. (2015). El artista: Psicología de la música y audición musical. REDALYC. <https://www.redalyc.org/pdf/874/87442414006.pdf>
5. Capistrán, R. (2020). Educación Musical para Preescolar, Primaria y Secundaria (1.a ed.). Universidad Autónoma de Aguascalientes. https://editorial.uaa.mx/docs/educacion_musical_preescolar_primaria_secundaria.pdf
6. Cejas, M. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. Universidad del Zulia. <https://www.redalyc.org/journal/280/28059678009/html/#:~:text=La%20formaci%C3%B3n%20por%20competencia%20es,la%20organizaci%C3%B3n%20y%20Fo%20instituci%C3%B3n>
7. Educación Media Superior | Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación. (2023). Recuperado 11 de octubre de 2023, de <http://seduc.edomex.gob.mx/educacion-media-superior>
8. Flores, C. (2019). La música en la educación superior universitaria. <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/1897/MONOGRAFIA%20%202010.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
9. Frega, A. (2006). Arte y educación. *Boletín de la Academia Nacional de Educación*. <http://www.analuciafrega.com.ar/images/Libros%20digitales/boletin77.pdf>
10. Gamboa, A. (2017). Educación musical: Escenario para la formación del sujeto o un pariente pobre de los currículos escolares (1.a ed.). <https://revistas.unilivre.edu.co/index.php/saber/article/view/719/562>
11. Gutiérrez, J. (2002). Funciones mentales: neurobiología. Departamento de Psiquiatría de la UNAM. https://psiquiatria.facmed.unam.mx/wp-content/uploads/2022/06/2022-Funciones-mentales_-neurobiologia.pdf
12. Lavanchi, C. (2020). Vida cotidiana en la música. Centro Educativo San Carlos De Aragón. <https://colegiosancarlos.cl/wp-content/uploads/2020/05/1%C2%B0-B%C3%A1sico-M%C3%BAsica.pdf>
13. Ministerio de Educación Pública. (2008). Proyecto de ética, estética y ciudadanía. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/descargas/programas-de-estudio/artesplasticas3ciclodiversificada.pdf>
14. Molina, J. (2010). Formas de expresión y creaciones propias: La competencia cultural y artística. DIN. <https://sede.educacion.gob.es/publivena/PdfServlet?pdf=VP15158.pdf&area=E>
15. Swanwick, K. (2021). Música, pensamiento y educación. Ediciones Morata. <https://content.e-bookshelf.de/media/reading/L-16322678-249ab0ce0d.pdf>
16. Vargas, G. (2016). Música, currículo y práctica escolar. DIALNET. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=123239>



La formación de la identidad nacional en los jóvenes a través de la música

*The formation of national identity in
young people through music*

Jocelyn P. Vázquez Toledano

Licenciada en Arqueología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia, Maestra en Música en el área de Musicología por la Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México y Doctora en Historia por la Universidad Iberoamericana. Actualmente, ofrece conferencias y cursos para la difusión de la música patriótica para piano del siglo XIX en México e imparte la cátedra de Historia Universal Moderna y Contemporánea en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel sur e Historia de la música Mexicana e Historia de la música Universal en la Facultad de Música de la UNAM desde hace diez años.
jvtoledano@gmail.com

FOTOGRAFÍA: PIXABAY

Resumen

La música patriótica generada a partir del siglo XIX fue una expresión artística que formó parte de un discurso histórico nacional conformado por la facción liberal. A partir de la segunda mitad de este siglo, la generación de marchas, coros, himnos y piezas escolares fueron elementos indispensables para la enseñanza de valores patrios en las escuelas y ceremonias públicas en donde la población mexicana se sintiera parte de una nación y con ello, se reconociera así misma como heredera de un legado histórico que hasta el día de hoy se enseña en las aulas desde educación básica hasta superior.

Palabras clave: identidad, patria, nación, música patriótica, música escolar y rito escolar.

Abstract

During the 19th century, patriotic music was an artistic expression that was part of a historical and national discourse shaped by liberal factions. From the 1850s onwards, the composition of marches, choral music, hymns and school songs was an essential part of the transmission of patriotic values through educational institutions and public ceremonies where the population in Mexico would feel part of a nation and thus, recognize themselves as heirs of a historic legacy which even today is taught from elementary to higher education.

Keywords: identity, homeland, nation, patriotic music, school music and school rite.

Introducción

La música a lo largo de la historia ha sido un elemento que ha estado siempre presente en las manifestaciones culturales de cualquier sociedad, pues además de ser el reflejo de emociones es el medio a través del cual permite al hombre relacionarse y conocer su entorno. Las melodías, ritmos, instrumentos y sistemas musicales pueden ser considerados como diversas formas de expresiones culturales que se insertan en la colectividad humana y establecen vínculos entre los individuos que la integran (Hormigos, 2010, pág. 92).

Cada sociedad tiene sus propias expresiones musicales, las cuales se entremezclan con valores y sentimientos generados en un determinado contexto social; es necesario, por tanto, conocer estos códigos y normas para darle a esta música el sentido y la intencionalidad con la que fue pensada. En su libro *Escritos sobre música popular*, el compositor y musicólogo Béla Bartók debate acerca de la intencionalidad identitaria y la transmisión de valores culturales

que se encuentran implícitos en muchos de los cantos y obras populares de Hungría y Rumania. Las manifestaciones musicales de cada sociedad son para Bartók una expresión de la identidad de un pueblo que refleja determinados paradigmas en un tiempo y espacio específicos (Bartok, 1997, págs. 76-77).

La identidad nacional expresada a través de la música es un elemento valioso que puede pasar de generación en generación y funge como parte de un discurso de cohesión social que busca integrar a una nación. En este caso el discurso nacional mexicano que actualmente se enseña en las escuelas de educación básica hasta superior, surgió durante la segunda mitad del siglo XIX en medio de conflictos bélicos entre conservadores y liberales donde la generación de un discurso identitario era más que necesario para integrar a un pueblo dividido y devastado por la inestabilidad política y económica causando una profunda desunión identitaria entre toda la población.



Foto de DiCu CCH Naucalpan

La necesidad de un discurso histórico nacional

La idea de patria generada durante la segunda mitad del siglo XIX estuvo relacionada con el ideario político de la Ilustración y el proyecto liberal mexicano encabezado por el presidente Juárez y su gabinete, por lo que el término “patria” para la segunda mitad del siglo XIX, significó la conformación de una unidad en la que todos los mexicanos se sintieran parte de una nación, a través de la generación de elementos propios que mantuvieran un pasado y un presente común. A partir de la difusión de valores e íconos definidos como nacionales se buscó promover la cohesión social y forjar vínculos simbólicos que relacionaran al Estado con la nación y de esta forma promover una homogeneidad cultural en función de un ideal de progreso social (Chaoul Pereyra, 2007, pág. 296).

La retórica cívica liberal del siglo XIX se conformó en un discurso patrio coherente y articulado, el cual se expresó a través de la definición de los héroes nacionales y hechos trascendentales para contrarrestar la influencia eclesiástica, creando de

cierto modo “... una religión cívica, provista de su propio panteón de santos, su calendario de fiestas y sus edificios cívicos adornados de estatuas” (Brading en Martínez, 2005, pág. 18).

Promoviendo un culto cívico religioso, sin dejar de lado el laicismo característico del proyecto liberal, los héroes nacionales representarían; el sacrificio, la abnegación y su entrega a la patria como ejemplo de la conducta cívica para cualquier mexicano (Vázquez Toledano, 2016, pág. 14). La patria se convirtió en una nueva religión con sus héroes nacionales y batallas memorables que inculcarían los valores éticos y morales al resto de la población, los cuales se vieron reflejados en las celebraciones cívicas, reformas educativas y en diversas manifestaciones artísticas.

En las subsiguientes décadas con el establecimiento de la dictadura porfirista y tras el movimiento revolucionario se comenzó a difundir un sentimiento nacionalista vinculado a la enseñanza de la historia a través de la cual se inculcaron valores que se convirtieron en vehículos perfectos para crear una conciencia y un sentimiento identitario entre la sociedad mexicana.

La difusión de una instrucción cívica y la enseñanza de la historia nacional fueron determinantes para que este discurso llegara a toda la población mexicana. El historiador y periodista Guillermo Prieto sostenía que una acción prioritaria de los gobiernos liberales para forjar ciudadanos leales a su patria, debía contemplar una pedagogía cívica y la instrucción histórica como la única vía de fijación de ideas, ya que ni la prensa o los partidos políticos poseen tal eficiencia (Prieto en Monsiváis, 1986, pág. 56).

Con base en ello, fue tarea esencial del gobierno mexicano crear planes de estudio con el objetivo de proporcionar instrucción a todo un país sesgado por diferencias culturales y lingüísticas. Se procuró así generar un sistema educativo que no solo se enfocara en la enseñanza de materias como aritmética, geometría, escritura y ciencias naturales, sino en el aprendizaje de la historia patria y de los valores enfocados a promover el patriotismo y un sentido de unidad que contribuyera a la formación de una conciencia nacional. La educación pública fue vista desde el porfiriato hasta la fecha como la herramienta idónea para alcanzar la unidad nacional que el país necesitaba.

La música como difusor de una identidad

Las manifestaciones musicales tuvieron un papel preponderante en la difusión de este discurso, pues en el caso de las celebraciones cívicas, las composiciones musicales¹ dedicadas a los próceres de la patria o a las fiestas conmemorativas de algún hecho trascendental de la historia nacional, se convirtieron en verdaderas representaciones teatrales de estos episodios históricos.

Cabe apuntar, que dichas celebraciones no solo fueron un medio de difusión para



Foto de DiCu CCH Naulcapan

dar a conocer aquellos héroes nacionales que conforman parte del discurso histórico oficial, sino también, para contribuir al culto casi religioso de algunos políticos como fue el caso del presidente Porfirio Díaz, quien con su destacada participación en la Segunda intervención francesa llegó a ser equiparada con las acciones del “padre de la patria” y en numerosas ocasiones fue considerado como el “Segundo Hidalgo” que liberó al país del yugo francés (González Salinas, 2014, págs. 97-99). Las composiciones hacia su figura tuvieron una gran acogida durante su gobierno tales como la marcha militar *Porfirio Díaz* de Genaro Codina, la marcha militar para piano *Porfirio Díaz* de Genaro Codina, la marcha polka (*two step*) *El Gran Presidente* de Miguel Lerdo de Tejada, el valse *El héroe del Dos de Abril* de G. Castillo Urizar, el himno patriótico ¡Gloria a México! de Rafael Gascón, entre muchos otros. (figs. 1 y 2)

Sin embargo, personajes como Ignacio Zaragoza o el benemérito de la Américas, el presidente Benito Juárez trascendieron después de la caída de Díaz, pues a este último se le borró de la historia nacional como prócer de la patria después de su partida de México hacia 1911. La nueva ideología generada en época revolucionaria

¹ Aquí podemos encontrar obras como la *Marcha de Toluca* de Ignacio C. Mercado, la marcha *Zacatecas* de Genaro Codina, *La Campana de independencia* de Ernesto Elorduy, y la marcha *Noche de Independencia* de Concepción Manríquez de Lara y Ramos por mencionar algunos ejemplos.



Foto de Eder Vega, DiCu CCH Naucalpan

tuvo un reflejo importante en la música generada durante esta década, tanto la música académica, los corridos y las canciones populares fungieron como medios de comunicación, y de propaganda de los acontecimientos, así como de los ideales de las facciones revolucionarias. La construcción del discurso nacional se dotaba de nuevos héroes y capítulos que serían pronunciados en composiciones musicales y los caudillos revolucionarios pasarían a las páginas de la historia nacional a través de corridos, marchas y cantos escolares dirigidos a Francisco I. Madero, Francisco Villa, Emiliano Zapata, Venustiano Carranza (fig. 3), entre muchos más. Tras el fin del movimiento revolucionario y advenimiento de un periodo de institucionalización iniciado por Álvaro Obregón y la creación de la Secretaría de Educación Pública (1921) al mando de José Vasconcelos inició una nueva campaña educativa donde la instrucción de los cantos escolares, himnos, marchas y toda clase de composiciones musicales fomentaran una naciente identidad colectiva en lo social y cultural que evocara las raíces indígenas del pasado y presente de México. Los compositores, artistas plásticos y escritores de aquellos momentos mostraron la necesidad de revalorar la riqueza cultural y sonora de las

etnias, mayoritariamente de origen campesino, oprimidas y anuladas a través de los siglos, centrando su atención en la conceptualización del origen de lo mexicano (figs. 4 y 5).

A partir de este momento iniciaría el famoso movimiento nacionalista encabezado por Carlos Chávez, sus discípulos y contemporáneos como Salvador Contreras, José Pablo Moncayo, Blas Galindo, Daniel Ayala, Candelario Huizar, entre otros. Este movimiento nacionalista sonoro buscaba rescatar no solo sonoridades indígenas, sino también elementos de nuestra historia nacional que emergieran en nuevas composiciones y le mostraran al mundo la gran herencia histórica cultural que México posee.

Después de la década de los años cincuenta este discurso musical nacionalista fue opacado por nuevas expresiones basadas en la experimentación de nuevas sonoridades y en nuevas técnicas de interpretación y ejecución de los instrumentos que mostraban nuevas formas de hacer música. A pesar de la subsistencia de estas nuevas expresiones musicales, la forma de enseñanza a los jóvenes con respecto a los valores nacionales a través de la música continuó siendo la misma desde principios del siglo XX.

La enseñanza de una identidad nacional a través de la música escolar a los jóvenes de hoy en día

El discurso nacional mexicano generado después de la lucha insurgente ha sido objeto de diversos cambios e interpretaciones desde su formulación. A partir de estos factores es posible observar la permanencia y coexistencia de diferentes elementos que fueron comunes a lo largo de los doscientos años de historia que México tiene como una nación independiente. Asimismo, es preciso señalar que los elementos sonoros que se dan dentro de una ceremonia cívica forman parte imprescindible en la difusión y enseñanza de una identidad nacional a través de los símbolos patrios (fig. 6).

La sonoridad de los espacios que se logra a través de la música pasa a ser parte de un rito que se encuentra íntimamente ligado con las ceremonias cívicas que se celebran no solo en las escuelas, sino también en recintos públicos y privados y en donde participa activamente esta música. De acuerdo con la socióloga Margarita Quezada, podría definirse al rito cívico como:

... el lugar donde se transmiten diferentes mensajes que prefiguran formas de ver el mundo y la realidad social en la que se vive. Las enseñanzas que se desprenden de ellos traspasan el momento presente de su ejecución, constituyendo así la inculcación de un mito que se actualiza y se condensa a través de formas y objetos simbólicos (Quezada, 2009, pág. 195).

A través de los ritos cívicos se difunden formas determinadas de entender un discurso llevando a cabo diversas acciones que lo reafirman constantemente. En el caso específico del discurso nacional mexicano, el cual a su vez se transfigura en un discurso de poder, son transmitidos una serie de valores e ideales a través de ceremonias y eventos públicos que propician su conservación a través del tiempo, convirtiéndose posteriormente en tradiciones y conceptos aceptados que pasan de generación en generación.

Retomando lo que Quezada propone en su metodología de análisis del rito cívico referente a los honores de la bandera que se realizan en las escuelas primarias del país, es posible observar cómo esta música continúa reproduciéndose debido a que se sujeta a pautas que le dan al rito propiedades que le permiten su preservación y continuidad, pues las reglamentaciones que se encuentran insertas en estas ceremonias deben seguirse con determinado orden para que el mensaje se difunda correctamente, además de que deban ser repetidas continuamente para convertirse entonces en un acto “necesario”. Aunado a esto, en el artículo tercero constitucional, se estipula que la educación que se imparta en todas las instituciones educativas de México deben fomentar el amor a la patria con el fin de formar ciudadanos conscientes de sus derechos y obligaciones con su país (Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2009, pág. 99). Partiendo de lo anterior, la realización de ceremonias cívicas tanto en escuelas como en recintos públicos adquiere su sentido del “deber ser” a partir de que su realización se



Foto: Xavier Martínez

encuentra estipulada en un documento de índole oficial. En este sentido, el ritual se convierte en un mecanismo que se vuelve obligatorio, pues dentro de la trama de significados, el símbolo dominante que en este caso es la patria, pone a las normas éticas y jurídicas de la sociedad en estrecho contacto con fuertes estímulos emocionales que permitan que las personas que presencien la ceremonia experimenten emociones que fortalezcan su vínculo hacia con su país (Turner, 1980, pág. 33).

De acuerdo con Quezada existe un “guion” del rito cívico en donde se encuentran acciones y elementos que son esenciales para que el rito obtenga los resultados deseados. Este “guion” se encuentra conformado por un *núcleo ritual* y una *parte complementaria*. Dentro del *núcleo ritual*, se encuentran aquellos elementos que no pueden faltar en un rito, ya que sin ellos no puede considerarse que se ha llevado a cabo la ceremonia. En este caso, para la efectuar de una ceremonia cívica, los elementos que podrían considerarse como imprescindibles serían los honores a la bandera, la interpretación del Himno Nacional, la postura del cuerpo de los participantes,

la actitud de solemnidad de parte de los participantes, los gestos simbólicos que se realizan a lo largo de la ceremonia, etc. La secuenciación de acciones que se llevan dentro de este *núcleo ritual* debe llevar el siguiente orden en una ceremonia cívica. En primer lugar, los honores a la bandera, seguido del canto del himno nacional y posteriormente el canto del himno del estado según sea el

caso. Cabe señalar que entre el canto de los dos himnos, puede haber elementos que no conformen parte de este “núcleo”. Si bien no son esenciales, existe cierta permisividad para que se ejecuten (Quezada, 2009, pág. 208).

La siguiente parte es la que Quezada denomina *parte complementaria*, en donde se insertan acciones o elementos que pueden variar de una ceremonia a otra. Aquí entra precisamente la gran mayoría de las obras patrióticas y nacionalistas que se generaron

a lo largo de estos más de doscientos años de historia como nación independiente, pues como no pueden ser consideradas como parte del “núcleo” del rito, sí pueden fungir como parte del “complemento” central del rito. Esto quiere decir que las obras que se remiten al ámbito escolar pueden pertenecer a esta parte “complementaria” que tiene la intención de reafirmar un sentimiento identitario, y en donde se goza de cierta libertad para expresarlo a través de diferentes manifestaciones. En el caso de los coros escolares e himnos desarrollados desde el porfiriato hasta la época actual, tienen un común denominador, que son una parte complementaria de un rito cívico que es considerado como

obligatorio y que todos los mexicanos deben en algún momento de sus vidas presenciar y ser parte de él para que el mensaje tenga efecto. Cabe señalar, que esta música tiene una continuidad debido a que forma parte de un rito en donde se expresa un discurso de poder basado en los contenidos histórico-políticos que se han designado por parte de la clase dominante, un discurso nacional que se

El estudio de las manifestaciones musicales ligadas a la exaltación de la patria en la historia de la música mexicana es uno de los temas que ha sido poco explorado tanto por la disciplina histórica como la pedagógica.

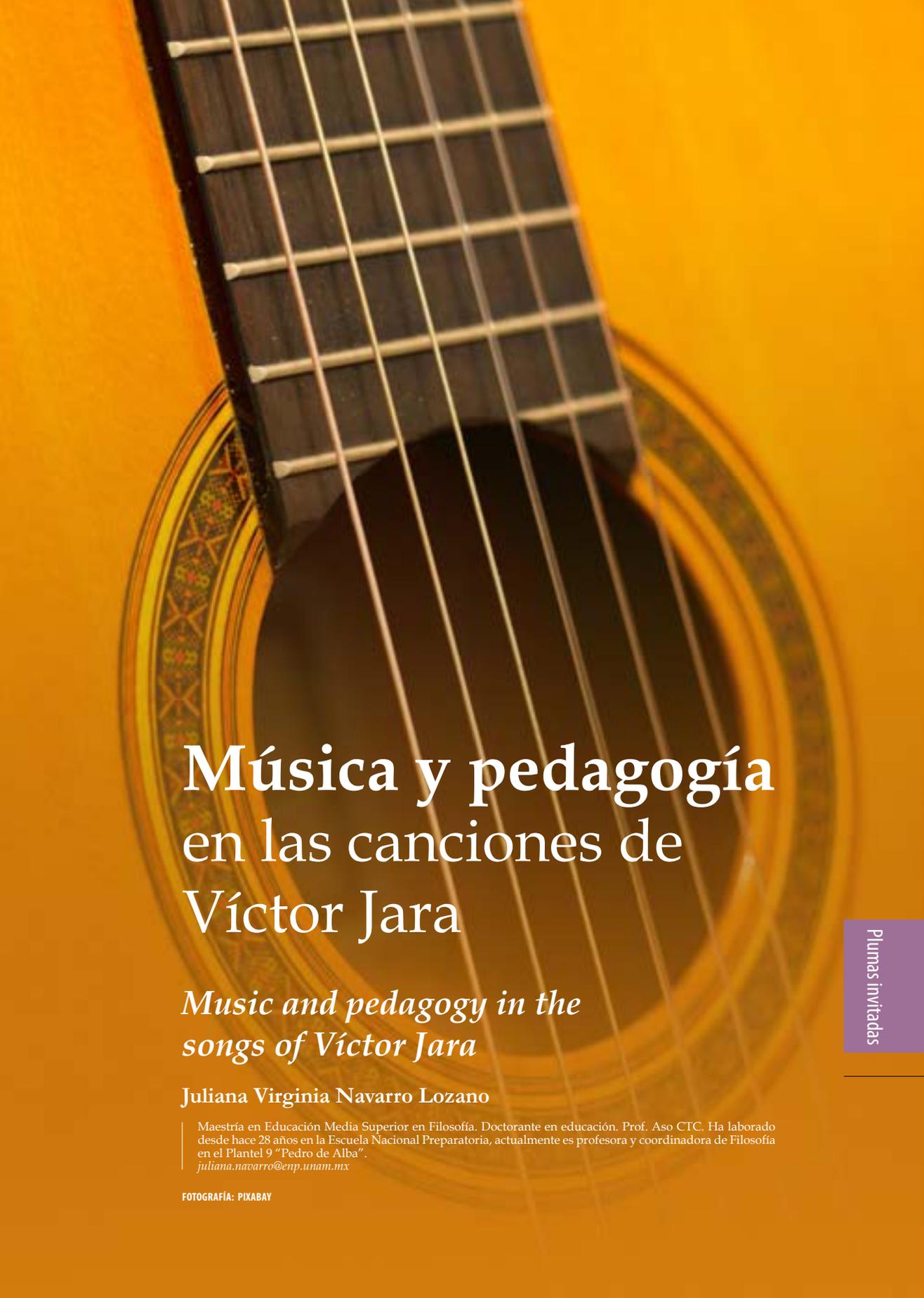
reactiva una y otra vez a través de estos ritos. Es por ello, que a pesar de que los discursos cambien, dependiendo los intereses de cada grupo hay elementos como es el caso de la música patriótica que sigue generándose debido a que responden a las necesidades de un rito y de un discurso que es necesario reactivarlo para que la nación se preserve.

Conclusiones

El estudio de las manifestaciones musicales ligadas a la exaltación de la patria en la historia de la música mexicana es uno de los temas que ha sido poco explorado tanto por la disciplina histórica como la pedagógica. La difusión de una idea de “patria” entendido dentro del ideario político liberal mexicano como aquella unidad en la que todos los mexicanos se sintieran identificados a través de una serie de valores, creencias y símbolos comunes al interior de un territorio denominado nación, fue uno de los proyectos que han tenido una presencia importante dentro de las políticas gubernamentales y educativas desde la administración de Juárez hasta nuestros días. La difusión de estos valores reside en la construcción de una unidad nacional firme que se inculque a través de hábitos, tendencias y pensamientos comunes tanto en lo individual como en lo colectivo a las jóvenes generaciones. El presente artículo es un breve recorrido histórico de cómo a través de la música patriótica generada a partir del siglo XIX sigue siendo vigente y continúa siendo una difusora de valores nacionales que hasta el día de hoy continúa formando parte de nuestro discurso histórico nacional. 

Fuentes de consulta

1. Bartok, B. (1997). Escritos sobre música popular. México: Siglo XXI.
2. Chaoul Pereyra, M. E. (2007). Enseñar la religión de la patria tiempo y espacio en la escuela primaria porfiriana. En N. Girón, La construcción del discurso nacional en México, un anhelo persistente (siglo XIX y XX) (págs. 295-328). México: Instituto Mora.
3. González Salinas, O. F. (2014). Miguel Hidalgo en los relatos de la Nación. Del patriotismo criollo al nacionalismo posrevolucionario, Tesis de Maestría en Historia. Morelia: Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo.
4. Hormigos, J. (2010). Distribución musical en la sociedad de consumo: la creación de identidades culturales a través del sonido. *Comunicar*(34), 91-98. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/158/15812481011.pdf>
5. Instituto de Investigaciones Jurídicas, U. (Ed.). (2009). Texto original de la Constitución de 1917 y de las reformas publicadas en el Diario Oficial de la Federación del 5 de febrero de 1917 al 1o. de junio de 2009. Recuperado el 08 de 11 de 2023, de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2802/8.pdf>
6. Martínez Assad, C. (2005). La patria en el Paseo de La Reforma. México: FCE.
7. Monsiváis, C. (1986). Guillermo Prieto: la pedagogía cívica, la ejemplaridad liberal. México: INBA.
8. Quezada, M. d. (2009). Las ceremonias cívicas escolares como ritos identitarios. *Revista Latinoamericana de educativos (México)*, 39(1-2), 193-233.
9. Turner, V. (1980). La selva de los símbolos. Madrid: Siglo XXI.
10. Vázquez Toledano, J. P. (2016). Aproximaciones a un concepto de identidad y campo social en algunos ejemplos de música patriótica antes y durante el porfiriato (1876-1910), Tesis de Maestría. México: ENM-UNAM.



Música y pedagogía en las canciones de Víctor Jara

*Music and pedagogy in the
songs of Víctor Jara*

Juliana Virginia Navarro Lozano

Maestría en Educación Media Superior en Filosofía. Doctorante en educación. Prof. Aso CTC. Ha laborado desde hace 28 años en la Escuela Nacional Preparatoria, actualmente es profesora y coordinadora de Filosofía en el Plantel 9 "Pedro de Alba".
juliana.navarro@emp.unam.mx

FOTOGRAFÍA: PIXABAY

Resumen

Uno de los lenguajes universales que trasciende las barreras sociales, políticas y culturales, es la música. La obra del cantautor chileno Víctor Jara, es un ejemplo de cómo la música puede ser una herramienta para educar en el desarrollo de la conciencia social. La vida y música de Víctor Jara están intrínsecamente vinculadas a la lucha por la justicia social y los derechos humanos en Chile. Su legado no sólo está en sus canciones, sino en la pedagogía que evoca a través de sus letras.

Palabras clave: música, pedagogía, conciencia social, derechos humanos.

Abstract

One of the universal languages that goes beyond social, political, and cultural barriers is music. The work of Chilean singer-songwriter Víctor Jara is an example of how music can be a tool to educate in the development of social consciousness. Víctor Jara's life and music are intrinsically linked to the fight for social justice and human rights in Chile. His legacy is not only in his songs, but in the pedagogy that he evokes through his lyrics.

Keywords: music, pedagogy, social conscience, human rights

Víctor Jara, cantautor, activista político y director teatral, nació en la aldea agrícola de Lonquén, al sur de Santiago, en septiembre de 1932. Su origen humilde y su conexión con las tradiciones populares de Chile se reflejaron en sus versos, llenos de un profundo sentido de justicia e identidad. En su juventud, Víctor Jara se involucró en movimientos de izquierda y se convirtió en un comprometido militante por la lucha de la igualdad social. Ésta pasión se vio reflejada en la mayoría de sus canciones, que evocan temas de injusticia, lucha, desesperanza, opresión y desigualdad.

La pedagogía de la música de Víctor Jara se centra en la conciencia social y la movilización política. El lenguaje de sus letras es emotivo pero

directo, transmite mensajes de amor, esperanza, lucha y resistencia. "...el canto tiene sentido,

El lenguaje de sus letras es emotivo pero directo, transmite mensajes de amor, esperanza, lucha y resistencia. "... el canto tiene sentido, cuando palpita en las venas, del que morirá cantando, las verdades verdaderas..."

cuando palpita en las venas, del que morirá cantando, las verdades verdaderas..." (Jara, 1974, 2m20s)

En lugar de recurrir a la agresión verbal, Jara utilizaba sus canciones para mover a la reflexión y conectar profundamente con su audiencia. Este estilo pedagógico era especialmente efectivo en aquellos tiempos en que la censura y la represión política estaban presentes en la historia de Chile.

Un ejemplo de la pedagogía de Víctor Jara, se encuentra en su canción "El derecho de vivir en paz", lanzada en 1971, en ésta canción con un claro mensaje político, hace un llamado a la paz, evidencia la atrocidad de la Guerra de

Vietnam y pedagógicamente ofrece, muchas oportunidades para la discusión mediante el análisis crítico del discurso, como sintetizo a continuación:

La canción fue escrita en el año de 1970, cuando Salvador Allende ganó la presidencia, lo que marcó el inicio de un periodo de reformas políticas y sociales que buscaban igualdad y justicia para Chile; sin embargo, grupos de oposición, la intervención extranjera y la sociedad conservadora, generaron un ambiente tenso de agitación política. Víctor Jara con su canción, metáforas y poesía, hace un llamado a la paz y la solidaridad, apoyándose en el derecho a vivir sin miedo y libertad.

En Chile y en todo el mundo, la canción se convirtió en un himno de lucha por los derechos humanos, su análisis es una herramienta para inspirar y movilizar a las personas en la búsqueda de un cambio social, así como para analizar y discutir el contexto social e histórico que se vivió durante el golpe de estado de Augusto Pinochet. De igual forma, escuchar y analizar la canción, es una oportunidad para

discutir los conceptos de derechos humanos, justicia social, libertad de expresión, igualdad de derechos y la no discriminación.

En nuestros días, la canción sigue siendo una forma poderosa de expresión, ya que los temas de paz y justicia social descritos en la canción, son fundamentales y nos sirven para reflexionar, sobre cómo los problemas sociales, políticos y económicos se relacionan con los desafíos mundiales vigentes.

De igual forma, la canción “*Te recuerdo Amanda*” es un emotivo homenaje a las luchas de los y las trabajadoras y los oprimidos, fue escrita en 1969, en ella queda plasmado el compromiso de Víctor Jara por las causas obreras, la injusticia social y los problemas políticos no sólo de aquella época. La canción relata la historia de Amanda, quien es recordada por el narrador con cariño y melancolía. La pérdida de Amanda representa las pérdidas personales y colectivas que no sólo la sociedad chilena experimenta. La letra también aborda, cuestiones de desigualdad, injusticia e inequidad social, condiciones en las que viven muchas personas en todo el mundo.



Foto: Xavier Martínez

La canción “Te recuerdo Amanda” es un llamado solidario a la resistencia, frente a la opresión política y económica; sugiriendo un apoyo a la clase trabajadora y a los movimientos sindicales de Chile. Con ésta canción podemos abordar el contexto político, histórico y social de Chile en la década de 1960 a 1970; así como discutir el concepto de justicia social, los problemas sociales y políticos que denuncia y los valores e ideales que promueve.

La pedagogía de Víctor Jara, se basaba en la idea de que la música tenía y tiene el poder de transformar la sociedad, promoviendo la música popular y la participación de la juventud en la creación artística, con la finalidad de inspirar a las personas a cuestionar la injusticia y trabajar por un mundo mejor.

Podemos concluir que el análisis de las canciones de Víctor Jara, son una forma de examinar cómo la música es útil para la educación y el desarrollo de la conciencia social. Si bien sus canciones surgieron en contextos de protesta y resistencia social a lo largo de la historia de Chile, en nuestros días siguen desempeñando un papel importante no sólo en el desarrollo de la identidad chilena sino en el de toda persona interesada en buscar justicia y evitar la impunidad.

Víctor Jara murió, pero el mensaje de sus canciones se mantiene vivo. 🎵

Fuentes de consulta

1. González, Juan Pablo (2013) *Pensar la música desde América Latina: problemas e interrogantes*. Santiago: Ediciones Alberto Hurtado
2. Jara Víctor, Canción “Manifiesto”, <https://www.youtube.com/watch?v=uj-3mpjDC8M&t=227s> consultado el 9 de septiembre de 2023
3. Vilches, P. (2004), “De Violeta Parra a Víctor Jara y Los Prisioneros: recuperación de la memoria colectiva e identidad cultural a través de la música comprometida”. *Latin American Music Review* vol. 25



Entre la música que no se oye y el aprendizaje escolar

Between unheard music and school learning

Melchor López Hernández

Sociólogo con maestría en educación por la UNAM. Docente en Educación Media Superior por la SEP y en licenciatura y maestría en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPYS/UNAM). Medalla Alfonso Caso, en la MADEMS-CS/FCPYS/UNAM. Coordinador de la edición de libros *Rostros en la Oscuridad*. Perteneció al Centro de Estudios de Ciencias de la Comunicación FCPYS/ UNAM.
melchorlopezmx@yahoo.com.mx

FOTOGRAFÍA: ANNA POU

Resumen

La relación entre la música y las actividades que realiza el estudiante para aprender, es el tema principal en el presente escrito. Acompañado de una serie de testimonios de alumnos y alumnas, también se debate la explicación teórica de la entidad sonora. Finalmente, se hace referencia entre el creer, saber y conocer y su relación entre la docencia y contexto de las subjetividades estudiantiles dentro del salón de clases.

Palabras clave: aprendizaje, música, testimonios, estudiante.

Abstract

The relationship between music and the activities that the student carries out to learn is the main topic in this writing. Accompanied by a series of testimonies from students, the theoretical explanation of the sound entity is also debated. Finally, reference is made between believing, knowing and knowing and their relationship between teaching and the context of student subjectivities within the classroom.

Keywords: learning, music, testimonies, student.

“No tenía ganas de nada. Lo único que hacía para estar bien era comer mucho, escuchar música o hasta lastimarme. Tenía mucho dolor”. El relato es de Dalia, nombre ficticio de una estudiante de nivel medio superior, perteneciente a una institución pública. Ella narró el uso que le da a la música como alternativa paliativa tras un hecho doloroso.

El dolor no se ve. Se puede percibir y, por tanto, representar. La Asociación Internacional para el Estudio del Dolor define el dolor como “una experiencia sensitiva y emocional desagradable, asociada a una lesión tisular real o potencial”. (Díaz, 2005)

En el microcosmos institucional, al encontrarse en la etapa estudiantil, el alumno logra su cometido porque se concentra. Es decir, coloca todos los sentidos en su objeto de estudio: frases, libros, ideas, pensamientos, códigos. Lo anterior sin olvidar el recreo, el ocio o los tiempos de descanso. En el caso de Dalia al narrar, pone los sentidos en el dolor que le trae el recuerdo. El dolor es el recuerdo que, al vivirse, ya es experiencia. El dolor es el momento.

Sin que se dicte como un acto funcional, si ella realiza una actividad que sustituya el dolor, éste deja de ser dolor. Y es sustituido por el momento de la experiencia nueva. En ese momento, para Dalia comer mucho o escuchar música fueron actividades que sustituyeron su dolor. Fue así que experimentó el suceso de escuchar música que le significó una sensación agradable diferente a la del recuerdo del dolor.

En la lista de categorías filosóficas, está el concepto de noética, es decir, aquella en la que se existe, lo que miramos del pensamiento y del conocimiento que se puede entender y comprender. Es un acercamiento a lo objetivo. Dalia no mira al dolor, pero lo piensa: busca comprender y entender su situación: “No sé cómo empezar, a mí no me gusta hablar de esto, ya que me duele demasiado. A mis 11 años sufrí acoso y no sabía cómo pedir ayuda. Me sentía sola, vacía, sin ganas de nada. Él era un señor que abusó de mi confianza”.

En su libro *Mirar, escuchar, leer*, Claude Lévi-Strauss (1994) afirma que: “Al igual que la vista y el olfato, el oído percibe goces



Foto de DiCu CCH Naucalpan

inmediatos y, debido a ello, la música gusta independientemente de cualquier imitación. Puede ocurrir, sin embargo, que la música presente para el oyente un sentido”.

Ante el silencio, o la nula posibilidad de expresar una narrativa dolorosa, la música se instituye en el ser si se le da un sentido. Escuchar música fue una de las acciones de Dalia: “Él decía que me callara. Que no podía decir nada porque me iba a echar la culpa y que iba a hacer lo posible para que vieran que todo lo que pasó fue mi puta culpa, me daba miedo decir algo”.

La música, matiza Gardner en su libro *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, (2016), “puede servir como una forma de captar sentimientos, el conocimiento acerca de los sentimientos, o el conocimiento acerca de las formas del sentimiento, comunicándolos del intérprete o el creador al oyente atento”.

Desde esta mirada, la música tiene una utilidad, aun sin significar; se crea un vínculo y, por tanto, una posibilidad comunicativa. Al respecto Lévi-Strauss (1994) agrega: “Debido al

hecho de que no existen palabras en la música, resulta que, al no significar, proviene toda ella por entero de la sensación”. Esta sensación que provoca la música, fue la que hizo que Dalia marginara el dolor. El espacio y el tiempo de la música fue lo que desplazó el dolor.

“Ningún complejo sonoro – explica Dilthey (2000) – que llena un presente guarda relación musical con otro anterior o posterior. Tampoco la relación entre valores intrínsecos y valores instrumentales establece otra cosa que vínculos causales cuyo carácter mecánico no alcanza las profundidades de la vida”. En este sentido, Dalia vivió el complejo sonoro que menciona Dilthey para llenar su presente.

Es el instante lo que se vive. Es únicamente el ser en el momento. No puede ser pensamiento y sensación. Es uno. Es lo primero. Si es un ente sonoro, sólo es un ente sonoro: no hay relación anterior o posterior. No hay dos entes sonoros en ese instante. Pueden existir dos entes, pero sería una unidad sonora del presente.

Si es el aprendizaje, está allí el aprendizaje. Ella aprendió que la música tiene un significado;

y que este significado ha sustituido su dolor en el presente. La reflexión, y por tanto el aprendizaje, aparece después de la música. Y ésta, ya se dijo, ocupó el espacio y tiempo del dolor.

En el instante lo que está afuera, si se incluye, está separado; por tanto, no está dentro. No existen dos en uno. Si estás fuera, aunque se te incluya, en el momento estás separado. Entre el escuchar música y el aprendizaje, en el momento no existen ambos.

Es uno o es lo otro. Por eso hay estudiantes que oyen música, porque en realidad no la escuchan; porque la música se incluye, pero está separada. Entonces, el que es, es. En este caso, el aprendizaje estudiantil es porque está; por tanto, lo que se hace, sólo es aprender. En el acto de aprender, el escuchar música ha sido desplazado.

No es posible en el presente el aprendizaje y el ente sonoro (música). Únicamente hay música si se asocia con el aprendizaje. Dillthey (2000) argumenta que: “Todo presente se halla henchido de realidad. Pero atribuímos a ésta un valor positivo o negativo. Y al proyectamos hacia el futuro surgen las categorías de fin, ideal, configuración de la vida”.

Lo óntico que se refiere al ser, es. No puede ser y no ser. Tampoco ser y ser: o ser en el ser. La música es en el ser; o no es. Si la música no es, deja el ser en el aprendizaje. Lo óntico es en referencia al ente, es decir, a la persona. La persona aprende o escucha música. No hay dos referencias en la persona. Es música o es aprendizaje. Paradójicamente, si el alumno asocia la letra de la canción, y con ella sigue escuchando la música, entonces se aprende con la música.

Enrico Fubini (2005) afirma que: “Hay una música que se oye y otra que no se oye; únicamente esa segunda música – la que no se oye – es digna de la atención del filósofo. [Por el contrario] la experiencia musical tiene, pues, su fundamento en los sentidos, pero su objetivo está fuera de la percepción. Al intelecto se le reserva lo inmutable, mientras que, al oído, lo mutable, o sea los intervalos y los ritmos; no obstante, sin lo mutable no se da, por tanto, una doble naturaleza: la de lo que cambia y la de lo que permanece, razón por la que es necesario habituar a la vez ‘oído e intelecto’ a captar cualquier melodía”.



Foto de DiCu CCH Naucalpan

La experiencia que disocia lo sonoro de lo conceptual

Para este escrito, se realizaron 150 entrevistas, con 5 preguntas abiertas a estudiantes de nivel medio superior de una escuela pública y a universitarios de diferentes especialidades de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPYS), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

El objetivo consistió en realizar un acercamiento a lo que el escolar “oye y lo que no se oye” al momento en el que el estudiante realiza sus actividades escolares: una, estudiar para el examen; otra, la preparación de exposición de un tema ante grupo. En la entrevista se le solicitó un comentario en el que relaciona los conceptos de aprendizaje y música.

De la diversidad de respuestas estudiantiles desde su experiencia, Joaquín Jiménez afirmó que: “No se pueden hacer cosas y concentrarse 100% a la vez que se escucha música. Si estoy

escuchando música me es difícil concentrarme. Me dan ganas de cantar”. Es lo uno. O es lo otro. Es aprendizaje conceptual o te concentras en escuchar música. De los cuestionarios aplicados las respuestas fueron en este sentido.

Sin embargo, hubo quien dice hacer uso de la música para aislar otros sonidos externos, por ejemplo, de bichos. Entre las respuestas se reiteró que la música motiva; después, se va. No puede motivar mientras se aprende. Hay música; después, motivación; para, posteriormente, lograr aprendizaje. Es una triada que finaliza con la acción de aprender. Si el objetivo estudiantil de aprender se logra, la música deja de ser al instante en que se da el aprendizaje.

Sin embargo, este esquema no es único. Al respecto, Gadamer (1991), dice que, si la música es arte, lo es porque “en su hacer figurativo, la naturaleza deja todavía algo por configurar, le cede al espíritu humano un vacío de configuraciones para que lo rellene. Ahora bien, [...] en tanto que la obra no es realmente lo que representa, sino que actúa imitativamente, está cargado de toda suerte de enigmas, surgen aquí una gran cantidad de problemas filosóficos extremadamente sutiles y, sobre todos ellos, el problema de la apariencia óptica”.

¿Qué es lo que realmente sucede con la música, si es que ésta ha dado espacio para el aprendizaje? ¿Desaparece la música cuando se aprende? ¿Si aprender es significar, al aprender no se significa la música y a la vez se aprende lo propiamente escolar?

En las entrevistas, el estudiante de 3er. semestre de educación media superior, Joshua

Amadeus Hernández, afirmó: “Para mí la música me ayuda a salir de mi realidad. Salir de mi realidad y entrar en otro mundo para cuestionar mi existencia y sentir cosas”. ¿Salir de la realidad es llenar el vacío de configuraciones? ¿Entrar en otro mundo, como dice Joshua Amadeus, es el enigma al que hace referencia el filósofo Gadamer?

La afirmación de la universitaria Tamara Cerón Mejía es sintomático de las acciones que se logran con escuchar música: “Me ayuda a concentrarme porque me distraigo fácilmente de los estímulos a mi alrededor. La música ‘apaga’ esos estímulos. En parte siento que escuchar (música) me da seguridad”.

Lo dicho por Tamara, coincide con Georgina Ortiz Pérez, al matizar que la música “ayuda a aislar la mente de las cosas que posiblemente me distraigan como ruidos de animales u otras acciones impulsivas”. Entonces se mantiene como aislante del ruido, a pesar de que la acción sonora es, a la vez, ruido. Un ruido aísla a otro. Y se da espacio para el aprendizaje.

En la entrevista se preguntó: “¿Pones música en el momento en el que estudias?”. Las respuestas predominantes fueron: “Me relaja y me ayuda a concentrarme”. Otras expresiones fueron: “Cuando es examen, no escucho música porque confundo la música con lo que estudio”.

Por el contrario, hubo diversas respuestas como la de Aime González: “En ocasiones escucho música ya que me llega a relajar bastante y de esta manera me concentro más”. A Sofía de la Huerta, la música le “ayuda a desestresarse. Pero a veces me presiona”. También hay estudiantes que no escuchan música: “Porque no me puedo concentrar”.

El que aprende lo recuerda porque le ha dado significado. Entre música y aprendizaje puede o no haber asociación, directa o indirecta, siempre y cuando la música no distraiga al estudiante.



Foto de DiCu CCH Naucalpan

Música y aprendizaje estudiantil

Cuando se logra el objetivo de estudiar para aprender, al alumno le acompaña la música únicamente para complementar. Si el objetivo es poner música para relajar, entonces sólo es una herramienta para tener las condiciones de estudiar.

Hay estudiantes que usan la música como instrumento para asociar sus temas con la letra de las canciones. Con estas características, es una técnica de aprendizaje. Isis Johana Montellano Álvarez, estudiante de nivel medio superior, afirma que sí escucha música “porque ayuda a mantener mi mente activa y hay veces en las que asocio el ritmo con el tema que esté repasando. La música es sólo un ejemplo de cómo el individuo se relaciona con el todo”.

En este sentido, para Natalia Franco Rodríguez: “La música es indispensable en todo momento ya que es parte de mi vida e importante emocionalmente y me ayuda a relacionar las cosas que estudio con las canciones que estoy escuchando”. La misma experiencia narra Danna Nava Enríquez: “Sí escuché música porque me ayuda a relajarme y relaciono la letra de la canción con lo que estoy estudiando”.

En términos de investigación educativa este tipo de aprendizaje se da por asociación. Esta forma de aprender se relata en la película *Quisiera ser millonario* (Boyle, 2008). El protagonista participa en un concurso en el que los competidores quedan descalificados si no responden acertadamente a las preguntas con temas de cultura general. Sin estudios escolares, el protagonista asocia lo que le preguntan con su experiencia de vida en la calle.

El que aprende lo recuerda porque le ha dado significado. Entre música y aprendizaje puede o no haber asociación, directa o indirecta, siempre y cuando la música no distraiga al estudiante. Hay casos en los que el alumno refiere que la distracción es tanta que deja a un lado el objetivo de aprender y se pone a gozar la armonía musical o, incluso, canta.

Con distracción no hay aprendizaje. La música está o no está en el aprendizaje estudiantil. La música es en el instante o no es; si es, es. La música en sí misma es. Puede provocar relajamiento, pero primero es música. Si provoca que quien escucha cante, o entone la letra, la música es en sí misma. Si únicamente acompaña como preámbulo para generar un ambiente de tranquilidad en el que se va a aprender, o estudiar, deja de ser. Y sólo transcurre el aprender.

Si su armonía es útil para quien aprenda, la música trasciende, o transmuta. La música en este sentido no queda al margen. Es cuando se incluye. Y deja de ser. En ese momento el alumno es, pero ahora con aprendizaje.

Comentario final

El estudiante tiene un contexto sociocultural. El docente cree, sabe o conoce el ámbito del alumnado. Creer lo que viven los estudiantes de sus realidades es un primer acercamiento en la interacción de los escolares con los docentes.

La creencia es rebasada cuando sabemos, además de su contexto, las técnicas y ámbitos de estudio. Saber del otro implica subjetividades y una interacción más estrecha entre los protagonistas del aprendizaje dentro del salón de clases.

Al preguntar directamente al estudiante de su ámbito sociocultural permite conocer sus capacidades y talentos, así como sus realidades educativas y escolares, que en diversas ocasiones contrastan con lo que se pretende en el espectro académico y administrativo.

Dentro del salón de clases la relación docente-estudiante es subjetiva: entre el creer, saber y conocer se da la disyuntiva: ¿Es suficiente con el esquema enseñanza-aprendizaje? O ¿Es necesario el reconocimiento del otro y su mundo social, entre el que se encuentra el uso de la música y su relación con lo que se pretende aprender? ☺

Fuentes de consulta

1. Boyle, D. (Dirección). (2008). Quisiera ser millonario [Película].
2. Díaz, F.P. (22 de agosto de 2005). Tipos de dolor y escala terapéutica de la O.M.S. Dolor iatrogénico . Obtenido de Oncología: <https://scielo.isciii.es/pdf/onco/v28n3/06.pdf>
3. Dilthey, W. (2000). Crítica de la razón histórica. Barcelona : Península.
4. Fubini, E. (2005). La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX. Madrid: Alianza Editorial.
5. Gadamer, H.-G. (1991). La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta. . Barcelona: Paidós.
6. Gardner, H. (2016). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Ciudad de México: FCE.
7. Lévi-Strauss, C. (1994). Mirar, escuchar, leer. Madrid: Ariel .

En la bohemia musical, el docente educa para la paz

*In musical bohemia, the teacher
educates for peace*

Orlando Rafael Castro Larios

Licenciado en Ciencias de la Comunicación. Docente en Formación por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. Miembro del Colectivo Maestros por la Paz Jalisco.
Orcl160592@gmail.com

María Guadalupe Guerrero Domínguez

Doctora Catedrática de tiempo completo en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, de los Cursos de Bases Pedagógicas en la Licenciatura en Educación Primaria, perfil PRODEP, integrante del Cuerpo Académico 03 Bycenj.
guadalupe.guerrero@bycenj.edu.mx

Soledad Fregoso Soleda

Catedrática en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, a tiempo completo, en el curso Lenguaje y Comunicación. Líder del Cuerpo Académico ByCENJ 03 PRODEP.
soledad.fregoso@bycenj.edu.mx

Resumen

El rol fundamental del formador, tutor, guía, docente, al iniciar con el acercamiento sensible, conocer otros lenguajes, durante sus actividades en los diferentes cursos, como experiencia personal, a los alumnos les solicito mencionen sus melodías favoritas así, por el lapso de una hora uso de fondo musical las sugerencias de expresiones e interpretaciones de sus gustos, iniciando por apreciar su contexto. Por medio de la Bohemia, estilo que ha adoptado un nuevo docente en educación primaria que anhela formar una comunidad artística con los pequeños de 6-7 años, alumnos de la fase 3 de acuerdo con la Nueva Escuela Mexicana (NEM). iniciando su preparación en educación artística por medio del canto el colectivo Jalisciense de Maestros por la Paz, la paz es mucho más que una auténtica revolución, un modo de vivir, un modo de habitar el planeta, un modo de ser persona.

Palabras clave: Bohemia, música, docente.

Abstract

The fundamental role of the trainer, tutor, guide, teacher, when starting with the sensitive approach, knowing other languages, during their activities in the different courses, as a personal experience, I ask the students to mention their favorite melodies like this, for the periodo f one hour using musical background suggetions for expresions and interpretations of their tastes, starting by appreciating their context. Through Bohemia, a style that has beeb adopted by a new teacher in primary education who longs to forma n artistic community whith the children of 6-7 years old, students of pase 3 according to New Mexican School (NEM). The Jalisco collective of Teachers for Peace began its preparation in artistic education through sining, peace is much more tan an authentic revolution, away of living, a way of inhabiting the planet, a way of being a person.

Keywords: Bohemia, music, teacher.

Introducción

El estilo Boho o Bohemio es uno de los estilos más relevantes de las últimas décadas. Pero sus inicios hay que situarlos en el siglo XIX, así como abrir su definición a algo más que un estilo, ya que es una actitud ante la vida. (<http://www.bazardeluces.com.ar>, 29 marzo 2022) Este es uno de los estilos que ha adoptado un nuevo docente en educación primaria que anhela formar una comunidad artística con los pequeños de 6-7 años, alumnos de la fase 3 de acuerdo con la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

- Escucha piezas musicales de distintos lugares, géneros y épocas, y conversa sobre las sensaciones que experimenta.
- Crea parodias con armonía musical de su agrado cuyo tema sea el amor y la paz para el mundo.

propiciar el desarrollo de habilidades y la adquisición de herramientas que permitan a las personas y a los pueblos convivir de forma pacífica, o lo que es lo mismo, vivir sin violencia. (<https://www.youtube.com/watch?v=5E57VCqsBwU>)

Dentro del lenguaje universal de la música, existe la bohemia que se relaciona con los géneros basados en baladas, huapangos, boleros, vals y ranchero, a lo largo del tiempo ha sido difundido por personas apasionadas que le cantan al amor, a la flor, a la mujer y en este caso a la paz. La palabra Bohemia, "es una región de Europa central, hoy en día ubicada en la República Checa, junto a Moravia y Silesia. Su nombre deriva de los boyos, una tribu celta que habitó la región alrededor del siglo V a. C." (<http://concepto.de/bohemia>, 27 oct. 2020).



Archivo Fotográfico de CCH Naucalpan

Desarrollo

Definitivamente, como docente novel le apuesto a la formación extracurricular iniciando por su preparación en educación artística por medio del canto el colectivo Jalisciense de Maestros por la Paz, “La paz es mucho más que una auténtica revolución, un modo de vivir, un modo de habitar el planeta, un modo de ser persona” (opinión de, Zambrano María) ¿Cómo llevar a cabo un ejercicio integral en el niño?,

Para este grupo de docentes, pensar la paz en nuestro país, implica volver la mirada hacia la crianza de los niños y jóvenes porque la paz no se da por generación espontánea, sino que es un constructo mental, espiritual y material de seres humanos, en un momento histórico que proyecta condiciones de vida adecuadas para el presente y las futuras generaciones. (mención, facebook, 30 de abril 2023).

Como docente, he percibido la necesidad de la integralidad, es decir, el desarrollo completo y perfecto del ser humano, en todas las esferas que lo conforman física, intelectual, social, moral y emocional en las generaciones venideras. Si

recupero un poquito de momentos históricos en el acercamiento a la práctica profesional, en los tres primeros años de la licenciatura, observé que la música formaba parte del ejercicio de un festival para una fecha conmemorativa en las efemérides de la escuela primaria.

Recordemos que desde su nacimiento el individuo aprecia las ambientaciones musicales, García 2014, nos dice que es fundamental, el papel de los padres y/o adulto de referencia del bebé en los primeros años de vida de éste, con objeto de **acercar al niño/a a la música** y desarrollar la *capacidad auditiva*. Es por ello que cobra especial importancia en esta etapa la **educación sensorial, ya que es a través de los sentidos y las sensaciones como el niño/a** comienza a interactuar y **desarrollar su pensamiento**, y a través de la música el niño/a comienza a descubrir y aprender todo ello. (pág. 9)

Ahora en el último año de la Licenciatura en Educación Primaria, con el nuevo plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana, dentro de los siete trayectos formativos, el que respecta al *Artes y experiencias estéticas*, hay una situación que refieren los pequeños de 6-7 años de la encargada del área artística que al parecer no disfrutan este momento y me refieren “*No quiero ir con la Miss de Arte*”, ¿qué está pasando con lo que el profesor hace? Al respecto, Marín Ibáñez (1993) citado por Álvarez (2001, p. 128) Nos habla que “el objetivo de una formación integral debe alcanzar la plenitud de la persona para lo cual debe así mismo contemplar la totalidad de los valores, especialmente en la educación básica u obligatoria”

Con relación a lo anterior, quiero permitir al niño y niña, conocer otros lenguajes, durante sus actividades en los diferentes cursos, les solicito mencionen sus melodías favoritas y por el lapso de una hora uso de fondo musical las sugerencias de expresiones e interpretaciones que tienen del mundo, iniciando por apreciar su contexto alrededor y se apropien de ello. A través de escuchar y cantar, se han desarrollado apreciaciones estéticas de los dibujos que realizan, creatividad en parodias musicales que facilitan su expresión de ideas y sentimientos.

Tal y como expone Webber (1969), en García, (2014, p.9) la experiencia del niño/a con la música es dual: “la percepción estimula la respuesta”. Esto es, el niño/a puede aprender diversos conceptos acerca de los elementos de la música (melodía, ritmo, dinámica,...), moviéndose, cantando, escuchando,... respondiendo de esta manera a esas situaciones y siendo la audición un requisito fundamental para todas esas actividades. Asimismo, explica que es más probable que se produzca una respuesta afectiva positiva si las experiencias surgen y parten de la vida cotidiana del niño/a.

Dentro de las instituciones educativas que preparan a los futuros docentes el currículo ha dejado de lado el fortalecimiento del área musical y sólo se lleva un curso en el 6°. Semestre *Música, expresión corporal y danza*, además se ha considerado dos talleres que de acuerdo a sus habilidades musicales pueden formar parte del “Orfeón” grupo de voces o “La estudiantina” que también deben contar con el dominio de algún instrumento musical para el ingreso al grupo, de tal forma que no todos reciben la preparación musical integral (SEP, 2018)

Lo anterior provoca que una de las razones por las cuales la música no se integra en las aulas de Educación Infantil, sea porque los docentes desconocen la importancia que ésta tiene, es bien sabido que nadie da lo que no tiene, de tal manera que en este periodo educativo y en los comienzos del aprendizaje de los niños/as poco se fomenta. Debido a esto y a su falta de formación sobre la temática no implementan este recurso en sus aulas, no realizando, por consiguiente, una enseñanza globalizada.

Conclusiones

La necesidad de que el docente se acerque a la música y se dé la oportunidad de conocer la materia de música y la forma de implementarla en el aula, está siendo una gran necesidad ¿Cómo guiamos en los alumnos el gusto por el canto?, ¿Es la música la vía para que los niños y niñas, logren la escucha en el aula?, el papel que juega el docente promueve los



Fotografía de Xavier Martínez

espacios de aprendizaje, respeto, escucha mutua, ideas nuevas, ¿qué tanto se incorpora la expresión oral y reflexión, para que empiecen a descubrir sus emociones y sentimientos, cómo los involucramos en la convivencia del aula, el canto se ha utilizado como herramienta de cultura de paz.

A través de los valores desde las aulas, las competencias a la vida cotidiana de los niños Carlos Alberto Palafox Luna, promover la cultura de paz, el 20 de febrero 2023 cumplieron 3 años y apuestan porque los buenos somos más en esta gran Guadalajara como menciona Pablo Latapí, fundamentada en los derechos humanos, la Trayectoria de tres años con en la educación pacífica para la mejora educativa.

Una de las herramientas que utilizan es el canto entre los docentes, y que va ayudar a sensibilizar a los infantes de edad temprana a valorar la música en el salón de clases para el desarrollo motor, psicológico, social, personal, entre muchos más.

El rol fundamental del formador, tutor, guía, docente, etc. debe dejar de lado su papel tradicional donde le apuesta solamente



Foto: Xavier Martínez

a las competencias duras e iniciar con el acercamiento sensible de lo socioemocional, cambiar las caritas tristes de sus alumnos por caritas alegres y entusiastas, explorar nuevas prácticas a través del canto que ayuda abrir sus mentes y empezar con el autoconocimiento.

Se llevan apenas unos meses del inicio del ciclo escolar, aproximadamente 2 meses, he percibido más concentración y agrado por culminar las actividades escolares en los niños, gracias al canto y la escucha de melodías musicales por lo menos una hora diaria que equivale a 5 hrs a la semana; quizá para el siguiente bimestre inicie con lecciones de solfeo, melodía, tonalidades, etc. y así llevar un entrenamiento más disciplinado “alterar el sistema nervioso para crear un mejor aprendiz” (Párr.3, MaguaRED).

Lo que hasta el momento se lleva, es el entrenamiento del futuro docente en las bohemias de Educación para la paz, apegadas a lo que Maurice Martenot (Francia)

...propone que la iniciación musical se dé relacionando experiencias vividas a través de opciones lúdicas que presenten de manera separada el ritmo, la melodía y la armonía. Una vez despierta la musicalidad en los niños, se perciben sus habilidades y se les apoya para el estudio del solfeo, manera que se lee o escriben partituras supongan

la memoria de una vivencia musical que integre los conocimientos para expresarse, improvisar, interpretar y componer. (Párr.12, MaguaRED). ©

Fuentes de consulta

1. Álvarez Rodríguez, José “Análisis de un modelo de educación integral” tesis doctoral, Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Granada, 2001. <https://digbug.org.es/handle>
2. García Molina, Ma. Teresa (2014, 09,18) Dir. Román Garía María Sara, Didáctica de Educación Física, Plástica y Musical, Archivo y publicaciones de la Universidad de Cádiz, bajo una Licencia Creative Commons. info.eu.repo/semantics/openAccess.
3. Salas Ramírez Lina (2015), Música y arte como experiencias para potenciar el aprendizaje en los niños, MaguaRED, Cultura y primera infancia en la web, Agosto 21-2015.
4. SEP, Planes de Estudio 2018, Documentos Orientadores, DGE-SuM. <http://www.cevie-dgesum.com>.
5. (<http://concepto.de/bohemio>, 27 oct. 2020).
6. (<http://www.bazardeluces.com.ar>, 29 marzo 2022)
7. Video You Tube (Re: /Soy Docente, Eje articulador : 7/) Cápsula de Pablo Rodríguez Lombardo, Especialista en estética y filosofía de la cultura. (<https://www.youtube.com/watch?v=5E57VCqsBwU>)

Trátame suavemente

Alguien me ha dicho que la soledad
se esconde tras tus ojos
y que tu blusa atora sentimientos
que respirás.

Tenés que comprender que no coloque tus miedos
donde están guardados
y que no podré quitártelos
si al hacerlo me desgarrás.

No quiero soñar mil veces las mismas cosas,
ni contemplarlas sabiamente.
Quiero que me trates suavemente.

Tu comportamiento
es el que te dicta cada momento
y esa inconstancia no es algo heroico,
es más bien algo enfermo.

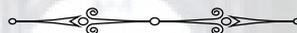
No quiero soñar mil veces las mismas cosas,
ni contemplarlas sabiamente.
Quiero que me trates suavemente.

Suavemente.

Suavemente.

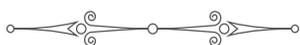
Suavemente.

Mario Daniel Melero





CULTURA



*Los perros de Elena Garro:
las púberes y el mundo adulto*
Felipe de Jesús Ricardo Sánchez Reyes

Reseña de La Gobernadora de Mario Escobar/
José Alonso Salas

Bienvenido, Bob. Juan Carlos Onetti
Ilustraciones de Martha Patricia Trejo Cerón
(Pat Crâne)

Vivir el teatro
Enrique Pimentel Bautista

*La paz es de todos. No hay personas ni países de
primera y de segunda*
Omar Gasca

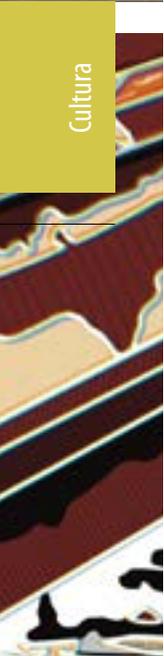
Tocar con todo el cuerpo. Entrevista a Keshava
Quintanar Cano
Enrique Pimentel Bautista

AS NI PAISES
E SEGUNDA

E PREMIERE

CLASS PEOP

Cultura



Los perros de Elena Garro: las púberes y el mundo adulto

Felipe de Jesús Ricardo Sánchez Reyes es Lic. en Letras Clásicas y Maestro en Literatura Iberoamericana (UNAM). Es autor de los libros: *La hechicera pasional de Teócrito* (2021), *Poesía erótica: Safo, Teócrito y Catulo* (2020), *Teócrito: poemas de amor, desamor y otros mitos* (2019), *Pétalos en el aula. La docencia, lecto-escritura y argumentación* (2018), *Totalmente desnuda. Vida de Nahui Olin* (2013).

Es coordinador de la Colección Bilingüe de Autores Grecolatinos, dirigida al Bachillerato de la UNAM-CCH. Colaborador de las revistas de literatura mexicana: *Tema y Variaciones de Literatura de la UAM-A*, *Texto Crítico de la Univ. Veracruzana*, *Liminar de la Univ. de Chiapas*, *CambiaVías* (Revista digital), *Eutopía y Poiética* (CCH-UNAM). Ha impartido cursos de redacción y literatura en la UAM-A, profesor Titular “C”, Definitivo, en el CCH Azcapotzalco-UNAM, donde imparte las materias de Griego y Taller de Lectura y Redacción.
felipe.sanchez@cch.unam

**Felipe de Jesús Ricardo
Sánchez Reyes**

Cultura



Felipe de Jesús Sánchez

Emmanuel Carballo, el mejor crítico literario que entrevista a los principales autores de la época, sólo incluye a tres escritoras excelentes del siglo veinte: Nellie Campobello (1909-1986), Rosario Castellanos (1925-1974) y Elena Garro (1920-1988). Él es el único crítico favorable que tuvo Elena en México de su primera novela *Los recuerdos del porvenir* (1963).

Elena Garro se convierte a los 17 años en coreógrafa del Teatro de la Universidad, cuyo director era Julio Bracho, y debuta en el Teatro de Bellas Artes con la obra *Las troyanas* (Carballo, 1994: 483)". Ella recuerda en carta a Carballo su primer encuentro con Octavio Paz, en la década de los 30: fui a mi primer baile en casa de las primas de Marga, en compañía de mi primo Pedro, hermoso como Apolo y recién llegado de Estados Unidos. Junto al piano había unos jóvenes que cuchicheaban y me miraban. Uno se acercó y me invitó a bailar; "no bailo", le dije. Me tiró del brazo: 'la conozco muy bien. Es usted una puritana y ahora viene con el pastor protestante de su parroquia', me dijo con insolencia. No pude bailar con mi primo Pedrito y nos fuimos después de la agresión: el agresor era Octavio Paz (Carballo, 1994, p. 484)".

En 1958, ya casada con Octavio Paz desde 1937, ella da a conocer *Un hogar sólido*, libro que reúne seis piezas de teatro en un acto, del cual manifiesta Carballo "el suyo es un realismo mágico, próximo al cuento de hadas y la narración terrorífica. Un realismo que anula tiempo y espacio, que salta de la lógica al absurdo, de la vigilia al sueño, (Carballo, 1994: 487)". Y en 1965, publica en la *Revista de la Universidad de México* su obra en un acto "*Los perros*".



Atentado a las maestras rurales, Aurora Reyes, 1936.

Los perros galgos rusos, que proceden del lobo abisinio y del siglo XVII, son sanguinarios, despedazan a sus cachorros, cazan a los lobos pero la hembra los agarra del cuello y los degüella; no son apegados a su dueño ni cuidan la casa. Los perros del desierto de Irak que tienen hasta trescientas manchas no son peligrosos, pero si pasan de esa cantidad, pueden degollar al hombre que ataca a su dueño, y cuidan la casa. El xoloizcuintli mexicano es una raza canina de compañía, fiel a su hembra y a su amo. Los perros rurales, al aparearse, no matan a sus hembras, sino protegen a sus amas, como lo demuestra Elena Garro en su obra, "Los perros".

Pavle Cabellos de Seda, hermoso como ícono y manchado de sangre, robaba en la costa. Una mañana se encontró en la montaña con la pastora Veluca que jamás había visto a un hombre con las coletas y bigotes trenzados: le pareció el hombre más hermoso, el sol le había sonreído. Ella miró hechizada la sonrisa en el rostro de él y fue lo último que vio en la vida. Porque él la golpeó con la culata del rifle, la dejó ciega y sorda de por vida, a causa del golpe recibido. La tomó aún viva, pero no la violó, sino la vendió al dueño de un barco que llevaba mujeres públicas de puerto en puerto y jamás volvió a verla. La joven enloqueció por el terror y la pasión despertados por él.

Sin embargo, su historia no resulta nueva, pues otras chicas inocentes repiten su historia en todas las épocas y países, como el nuestro: las seducen, raptan y violan, y llevan una vida infeliz, como el tema de la púber que abordaremos a continuación.

Cuando leí la obra teatral de Elena Garro, *Los perros*, sentí una tremenda impresión por la vida opresiva, desdichada, de la mujer en la década de los 40 en la zona rural. Porque, la autora, a través de sus dos protagonistas: Úrsula, la niña de doce años, y su madre Manuela, de cuarenta, nos muestra el poder ancestral del hombre que trata como objeto de uso a la mujer. A través de la historia de vida de ambas, la autora demuestra que los adultos desgracian la vida de las púberes y las transforman en madres solteras, despreciadas por los hombres.

La acción se desarrolla en la noche del 29 de septiembre, en la fiesta de San Miguel Arcángel, en un pueblo pobre de Iguala, cuyas casas se quedan vacías, porque todos sus moradores acuden a la fiesta patronal del cerro. Sólo la madre Manuela y su hija Úrsula permanecen solas en su choza de barro, antes de acudir e integrarse a la fiesta. La escena sucede dentro de la choza, cuando la hija le confiesa que la asedia el cruel Jerónimo y desea raptarla con el apoyo de sus compadres y Javier, el primo de la niña. La madre, a su vez, le relata cómo fue raptada



Los colores, María Izquierdo.

y violada por el padre de la niña, de este modo le anuncia el futuro que le espera esa noche, a manos del adulto Jerónimo sin escrúpulos.

Úrsula es una niña de doce años, que aún disfruta de los juegos infantiles: “corre descalza, se trepa en los árboles como un animal cualquiera, espanta a los perros, mira cómo el sol se acuesta y se levanta (Garro, 1965, p. 20)”. Vive bajo el ala protectora de su madre Manuela que manifiesta ambivalencia con respecto a su hija.

Por un lado, a pesar de que es una púber, quiere vestirla con ropa que exalte las curvas de su cuerpo de niña con un traje rosa de jovencita que simboliza su inocencia y lo femenino; unas medias negras que representan las zonas femeninas, interiores, y eróticas ocultas (Cooper, p. 144); unos zapatos negros que anticipan su dolor y soledad, sus lágrimas y el duelo, y convertirla en una adolescente, exponiendo su cuerpo ante la mirada lasciva y deseo de los adultos.

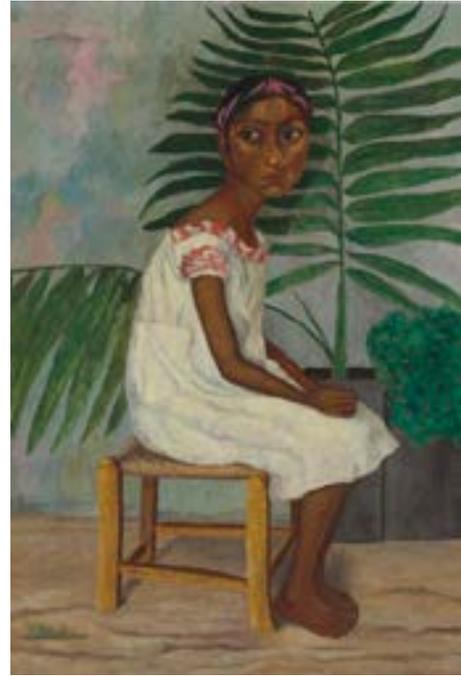
Y por el otro, la madre está convencida de que su hija posee el cuerpo de una niña. Por esa razón no le cree, cuando ella le informa las bajas intenciones de Jerónimo que se le aparece detrás de las piedras, le dice cosas sucias y la mira con ojos ardientes como brasas. Pues, considera que no ha crecido lo suficiente, no es bella, ni posee las curvas, para atraer las miradas de los hombres adultos. Por eso le expresa: “Estás, flaca y sin crecer, ¡escamoteando a la hermosa! El sol se acuesta y se levanta, sin acordarse de ti ni de las gracias que te debe. [...] No es a ti a quien mira Jerónimo. No estás en edad de merecer. ¿Quién ha de fijarse en ti si todavía no has crecido? ¡Tantas muchachas que hay, todas frondosas! (Garro, 1965, p. 20)”.

Sin embargo, cuando la púber dialoga con su primo Javier, éste le anuncia las malas intenciones de su amigo Jerónimo, para raptarla, y conoce por primera vez los peligros y la opresión de la mujer en el mundo masculino:

Jerónimo te va a robar esta noche, ya anda tomando con los Tejones y vendrá con ellos. [...] porque le gusta la mujer tiernita, no las macizas. Te quiere para mujer [...] para que te quite la inocencia. [...] Es peor que arrancarle la piel a un niño. [...] Quiere dejarte en carne viva para que luego cualquier brisa te lastime, para que dejes tu rastro de sangre por donde pases, [...] la desgraciada, la que no puede acercarse al agua, ni para que no puedas dormir en paz con ningún hombre. [...] para que nunca más vuelvas a ser niña ni a gozar del agua y de la fruta (Garro, 1965, pp. 21-22).

Y cierra su primo Javier con la desgracia por la que atraviesan la niña y todas ellas: “¿Sabes lo que es la mujer desgraciada? [...] La que tú vas a ser después de esta noche. La mujer apartada, la que avergüenza al hombre, la que carga las piedras, la que apaga la lumbre en la cocina con sus lágrimas. Sí, tu mamá. ¡Bien fregada! no le quedan más que las piedras y las hambres. [...] Del gozo nada le toca (Garro, 1965, p. 22)”.

A través de la historia de esta púber, la autora engloba la vida cruel y cíclica de todas las mujeres del campo: la niña, la madre y la abuela, todas ellas carecen de un porvenir alegre. Pues los hombres



Niña de las palmas, Olga Costa, 1944.

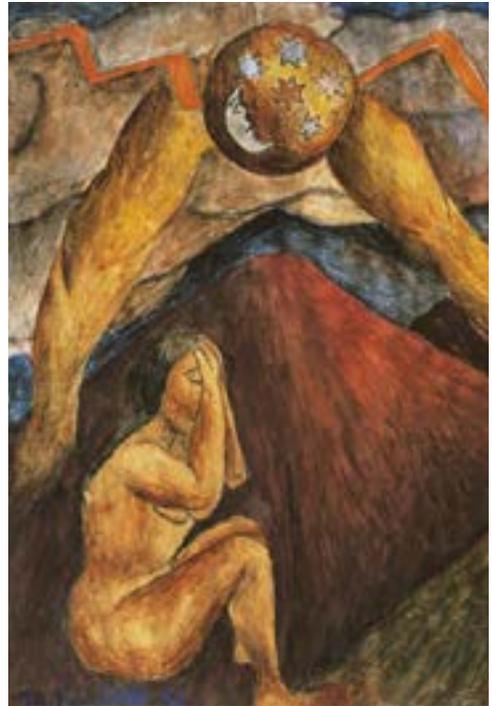
entran con violencia a su hogar y matan a sus fieles perros, la raptan, le envuelven la cabeza con sarape y la sacan de su casa; saltan las trancas, la desatan y entregan a su raptor; éste en el monte la golpea y viola; la madre vieja con sus ropas y pies rajados de tanto buscarla, al fin la encuentra, se quedan mirando tristes, sin llorar porque ya se les agotó el llanto, y muere ante la puerta de la casa de su hija que se queda sola y triste.

Elena Garro, por medio de su obra, censura la opresión de las mujeres en el campo, estados y urbe, porque padecen la violencia de los adultos y viven infelices, pues su cuerpo púber no es visto por los hombres como el cuerpo divino y amado de las canciones, sino como el recipiente del semental, dispuesto a su posesión o violación. A través de ambas protagonistas, Elena Garro censura la historia ancestral de humillación que padecen las mujeres en todas las fases de su vida: infancia en la pobreza, pubertad violada, juventud abandonada, maternidad desdichada, vejez solitaria e infeliz, y muerte en la miseria, como sucede con la madre de Manuela.

Porque los adultos, inhumanos y carentes de amor por ellas, no lo conocen, ni saben darlo ni recibirlo, cercenan de un tajo la inocencia de la niña por un placer fugaz, la arrancan de su seno materno, amoroso, para violarla, abandonarla y arrojarla a la inmundicia del mundo hostil masculino a su suerte. Ellos agreden, rompen con violencia y maltratan su inocencia. Pues la piel tierna, cuerpo y vientre de las niñas son una página en blanco en la que el adulto no busca su cariño, ni escribir su poema de la vida. Sino aparearse, ultrajarla, sembrar su semilla en esa misteriosa bóveda de profundidades insondables, y desgraciarla toda la vida.

Luego, ellos, al hartarse de ella, la dejan en la orfandad como pluma en el aire, o la arrojan al campo agreste como una piedra, para que se desbarranque en el vicio o regrese despreciada a su casa y a su pueblo. Elena Garro desaprueba al mundo patriarcal, porque somete a la mujer a un mundo doloroso que desgracia su vida, la de sus hijos sin padre, y posterior familia, porque se comportan peor que los galgos rusos sanguinarios y los perros del desierto de Irak.

Ahora ¿por qué los adultos prefieren robar a las púberes que a las muchachas? Primera, porque se sienten inseguros ante el aplomo y exigencias de las muchachas, porque son infelices e irradian su coraje a las más inocentes. Así cortan de golpe brutal la alegría infantil de las niñas, pues la alegría es lo único eterno que conservan en el universo, y dejan a todos, hombres y mujeres, que vivan en un mundo hostil y agresivo.



Alegoría del trabajo, María Izquierdo, 1936.

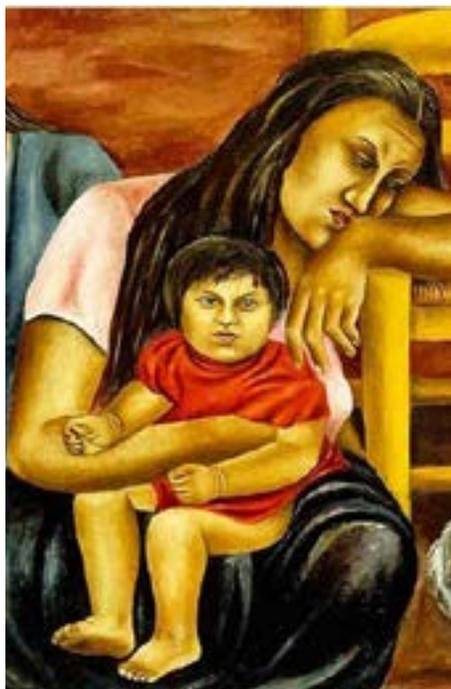
Segunda, los hijos sin amor, que provienen de padres infelices, heredan su crueldad. Afirma el sexólogo Gerard Leleu, en su libro *Las caricias*, los hijos repiten la historia de sus padres: el niño lastimado es inseguro por la ausencia de caricias, afecto que confiere tanto seguridad, como un caparazón a fin de no sufrir demasiado. En sus relaciones con los demás son groseros, no verbalizan sus emociones, son taciturnos y rehúyen el diálogo (Leleu, 1997, p. 47).

Tercera, porque, al carecer de afecto e imagen materna en su infancia, “la relación entre el niño y su madre constituye el prototipo de todas las relaciones amorosas posteriores. En su relación interpersonal con la madre el niño establece sus primeras relaciones y comunicaciones (Leleu, 1997, p. 82)”. Por tanto, al no ser hijo deseado por su madre soltera y carecer de su padre, crecerá con odio y repetirá la crueldad ancestral de su padre y abuelo contra todas ellas.

Y cuarta, porque, la sociedad patriarcal dominante “desprecia a la mujer, la considera un ser inferior; débil, frágil, que sólo sirve para ser violada [...] el macho envilece a las mujeres. [...] y distinguirá dos clases de mujeres: la mujer puta, sexuada, deseable, consumible; y la mujer-madre, asexuada, que inhibe su sexualidad puesto que es maternal, sensible y acariciadora (Leleu, 1997, p. 36)”. Así, ellos desprecian a las mujeres y las catalogan dentro de la primera acepción, jamás como la mujer-madre milenaria.

Además, estos hombres, carentes de afecto o traumatizados, manifiestan su sentimiento de inferioridad ante las mujeres que, por considerar que les inhiben su sexualidad, las temen, cual si fuesen Gorgonas castradoras, como lo demuestran estas dos citas de su primo Javier: “Para que nunca llegues a ser mujer lucida y temida de los hombres. [...] Te lo digo porque no has crecido y no sabes que el hombre que teme a la mujer abunda, es malo, le quita la inocencia y la rompe desde antes de ser mujer (Garro, 1965, p. 22)”.

Por ello, las violentan y humillan, pues nos las consideran igual a ellos, ni su compañera amada, ni se preocupan por la salud de ellas; como las temen, entonces agreden y maltratan la inocencia de las chicas. Pues la piel tierna, cuerpo y vientre virgen de las niñas son una página en blanco, en la que el adulto no quiere saber del cariño, ni escribir su poema amoroso de la vida, ni cambiar su destino. Sino aparearse con violencia como algunos animales, ultrajarla, sembrar su semilla en esa misteriosa bóveda de profundidades insondables, y desgraciarle la vida a ella y a su progenie. Esto nos demuestra, por un lado, la afirmación de Santiago Ramírez, infancia es destino (1975),



Madre proletaria, María Izquierdo, 1944.



Prisioneras, Maria Izquierdo, 1936.

y, por el otro, un mundo patriarcal infeliz, inhumano, peor que el de los canes salvajes del desierto.

Para terminar, esta opresión milenaria del mundo masculino contra la mujer aún se repite con el conserje de 66 años de una escuela en Italia, en abril de 2022. Éste, sin consentimiento de la alumna de 17 años, mete las manos por debajo de la ropa interior de la menor, mientras sube las escaleras: *“Me tocó el trasero. Luego, me levantó, lastimándome las partes íntimas”*. Por ello, lo denunció ante las autoridades por abuso sexual. Sin embargo, éste fue absuelto el 13 de julio de 2023 de los cargos de agresión sexual, pues según los jueces, la duración del acto “no constituye delito”, porque el “acto no duró lo suficiente -10 segundos-”.

También se repite en nuestros días con las mujeres desaparecidas en las zonas rojas del mundo y de nuestro país. De acuerdo con el informe de Lidia Arista, 26 de enero 2023, asevera que “Mujeres de entre 10 y 19 años concentran el 55% de las desapariciones en México” y “ocho entidades del país concentran el 56.13 % de las desapariciones de mujeres, adolescentes y niñas: Puebla, Veracruz, Estado de México, Ciudad de México, Colima, Jalisco, Nuevo León y Guerrero”. Pues la mujer es vista como sujeto de comercio: la trata de personas.

Porque, aquí también las chicas inocentes e inexpertas son secuestradas, o bien, se enamoran, caen hechizadas ante la mirada del joven hermoso, manchado de sangre, enloquecen de pasión por

él, pues sienten que el sol y la vida les sonrén. Desconocen que puede raptarlas, venderlas al dueño de cualquier burdel, como le pasó a la inocente y bella pastora de ojos verdes ante Pavle Cabellos de Seda. Al final de su vida, ya vieja Veluca soñaba que su amado Pavle venía diez veces cada noche para acostarse con ella y acariciarla. Pero cuando descubre que ya no acude con ella, ni la quiere, salta al mar, sostiene Milorad Pavic en su cuento del siglo XVII, “Una larga navegación nocturna (2022, pp. 194-199)”.

Aquí también los perros rurales y ciudadanos son fieles, no sanguinarios ni matan a sus hembras, al contrario, cuidan la casa y protegen a sus dueñas, quienes se preguntan en las noches calladas y sin ruido: “Qué silencios están los perros de mi casa. Dios permita que no se roben a mi niña ni los maten en el corral, como cuando vinieron los hombres y me raptaron”, afirma la madre de Úrsula.📧

Fuentes de consulta

1. Arista, Lidia (2023). Mujeres de entre 10 y 19 años concentran el 55% de las desapariciones en México. *Expansión política*. Jueves 26 enero 2023. Disponible en <https://politica.expansion.mx/mexico/2023/01/26/mujeres-de-entre-10-y-19-anos-concentran-el-55-de-las-desapariciones-en-mexico>
2. Biedermann Hans (1993). *Diccionario de símbolos*. Barcelona: Paidós.
3. Carballo, Emmanuel (1994). *Protagonista de la literatura mexicana*. México: Porrúa.
4. Cooper, J. C. (2002). *Diccionario de símbolos*. Barcelona: Gustavo Gili.
5. Cooper, J. C. (2002). *Diccionario de símbolos*. Barcelona: Gustavo Gili.
6. Cordero, José Antonio (2001) *La cuarta casa*. Un retrato de Elena Garro. México, IMCINE. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=PW9zOHJCK7c> consultado 9 de marzo 2018.
7. Galván, Delia (1988). *La ficción reciente de Elena Garro*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
8. Garro, Elena (1965). “Los perros”, *Revista de la Universidad de México*, pp. 20-23.
9. *Historias de vida*, Elena Garro. Canal 11, 15 de mayo 2017. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=3eJ1dlLsnYg> consultado 9 de marzo 2018.
10. Leleu, Gérard (1997). *Las caricias*. Barcelona: Plaza Janés.
11. Ordaz, Ana (2023). Polémica en Italia por una sentencia que considera que tocar 10 segundos a una mujer no es delito. *La Jornada maya*. 13/07/2023. Disponible en <https://www.lajornadamaya.mx/internacional/217738/polemica-en-italia-por-una-sentencia-que-considera-que-tocar-10-segundos-a-una-mujer-alumna-conserje-colegio-no-es-delito>
12. Pavic, Milorad (2022). “Una larga navegación nocturna”, *Los espejos venenosos* (trad. Dubravka Suznevic). México: Sexto Piso.
13. Robles, Martha (1989). *Escritoras en la cultura nacional*. México: Diana. Tomo II.
14. Sarmiento Llamosas, Jorge (2016). *Los perros de Elena Garro*. Perú: ENSAD. Video, 1:18 Disponible en <https://www.imclips.net/video/hRPMZH0t7Bs.html>, consultado 9 de marzo 2018.

Reseña de *La Gobernadora* de Mario Escobar

José Alonso Salas es maestro en Estudios Latinoamericanos y licenciado en Historia por la UNAM. También cuenta con estudios a nivel superior en la Universidad de Copenhague. Ha trabajado en el ámbito editorial como autor y revisor de textos. Ha publicado textos de divulgación de la historia como *Historia General de la Educación* y *Caleidoscopio*. Una biografía de Hitler y otras reflexiones. En el ámbito docente ha impartido clases de historia a nivel medio superior y superior. Actualmente ofrece cursos en línea en el Museo de Memoria y Tolerancia y es profesor de Asignatura en el CCH Vallejo.

José Alonso Salas



José Alonso Salas.

Mario Escobar Golderos es un prolífico autor español, un bestseller que con sus miles de ejemplares vendidos ha trascendido la nada pequeña iberoesfera. Sus libros se han traducido a idiomas como el chino, el ruso y el danés. Historiador de formación y escritor de oficio, ha publicado títulos que recrean épocas históricas clave como la Inquisición, la colonización de América o la Segunda Guerra Mundial a través de la vida de personajes olvidados por el historiador común. Actualmente, Mario Escobar escribe en las revistas Más Allá y National Geographic Historia.

Su primera obra publicada fue *Conspiración Maine* en el 2006, la cual fue un éxito. A partir de entonces, ha publicado decenas de novelas como *la Profecía de Aztlán* (2009), *Canción de cuna de Auschwitz* (2016) y *La Gobernadora* (2022), por mencionar sólo algunas.

En esta última novela, Mario Escobar muestra con una narrativa ágil y cinematográfica la historia de Beatriz de Bobadilla y Ulloa (1462-1504), mujer influyente de su tiempo que gobernó las islas de La Gomera y El Hierro, paradas obligatorias de las exploraciones de Cristóbal Colón, con quien sostuvo un tórrido amorío.

El autor nos muestra la vida de una mujer independiente, una femme fatal que conquistó al mismísimo rey Fernando el Católico y al mundialmente conocido almirante Cristóbal Colón. Su extraordinaria belleza, astucia y olfato político, la llevó a ascender en la pirámide social ibérica durante el punto axial de su historia, justo en el momento de la Reconquista y del Descubrimiento de América, cuando todo comenzó.

La prosa ágil y erótica de la obra transporta de inmediato al lector a una vida cortesana de intrigas y batallas, de placeres y frivolidades, que más de uno desearía experimentar. Publicada por la editorial La esfera de los libros (2022), *La Gobernadora*, es una novela de 360 páginas, accesible para cualquier lector interesado en la vida de mujeres fuertes y personajes históricos desconocidos.

La historia comienza con una escena voyeur, en la que la mirada del rey Fernando el Católico, depravado insaciable, se cruza con la de la bellísima noble Beatriz de Bobadilla mientras tiene relaciones en medio de una fiesta cortesana con su prometido, el caballero Rodrigo, miembro de la Orden de Calatrava. Preso de la lujuria, el rey envía a Rodrigo hacia una misión militar imposible donde, por supuesto, pierde la vida. Una vez librado el obstáculo, Beatriz se convierte en su fogosa amante, ante los celos e impotencia de la reina Isabel, cada vez más harta del cinismo carnal de su marido.

Esta será la primera de una larga cadena de amantes en el variopinto historial amoroso de Beatriz, que incluye a hombres influyentes que son utilizados como trampolín para ascender política y económicamente, así como hombres comunes que van desde esclavos negros a guerreros de los pueblos conquistados.

La reina Isabel se deshace de Beatriz casándola con el noble Hernán Peraza, señor de las Islas Afortunadas, mejor conocidas como Islas Canarias, que servirían de parada indispensable para los largos



Mario Escobar.

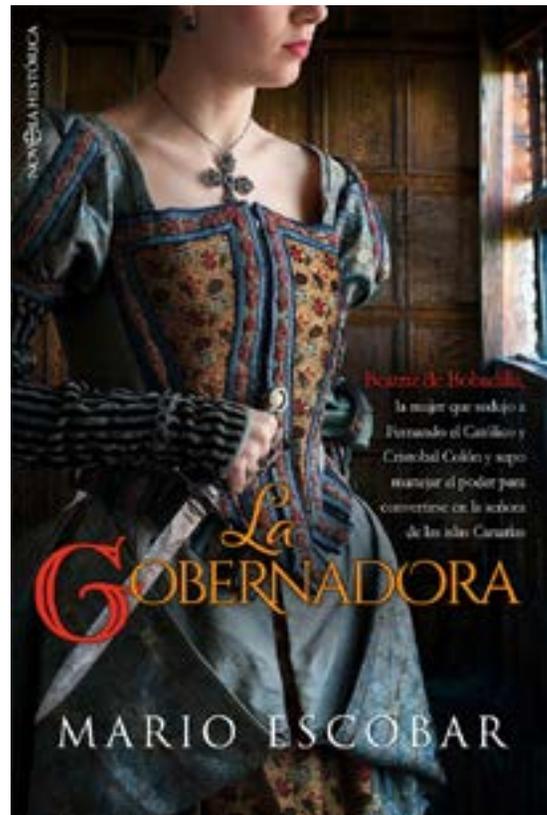
viajes atlánticos del siglo XV y como laboratorio de la conquista y colonización de América. Sin embargo, las cosas no siempre salieron como Beatriz las había planeado. Si bien deseaba hacerse de un reino, nunca imaginó detestar al marido que se le había asignado. De modo que conforme Hernán Peraza y su familia amplían las conquistas de todas las islas, Beatriz consigue amantes por doquier ante la indignación de su suegra, que debe limitarse ante la madre de su recién nacido nieto, el ansiado heredero de los Peraza.

La repulsión entre Beatriz y Hernán sube de tono hasta convertirse en una lucha a muerte plagada de espías, escapes, pócimas venenosas, traiciones y decepciones: toda una estampa de las intrigas de las cortes de la época. En tal ensalada de enredos, aparece Cristóbal Colón, de quien Beatriz de Bobadilla se enamorará para después volver a desilusionarse al grado de sonreír cuando su tío, sea el encargado de arrestar y encadenar a Cristóbal para llevarlo en calidad de preso a la península después del último de sus viajes de descubrimiento.

Al mismo tiempo que transcurre la historia de la protagonista, aparecen personajes como Sara, su sirvienta judía, a través de quien podemos conocer la penosa situación de los judíos antes y durante su expulsión del reino; o bien, Fermín y Tenesor, dos guanches -aborígenes de las Canarias- que retratan la angustiada tragedia de los pueblos conquistados por una potencia cruel e invencible.

La novela tiene numerosas escenas eróticas, historias de intriga y venganza, reflexiones sobre el papel de la mujer y vívidas recreaciones de la rutina cortesana e isleña del siglo XV. De modo que el lector tiene ante sí una novela dinámica capaz de devorarla en un fin de semana. Por último, para los amantes de la precisión histórica, el autor ha tenido la bondad de ofrecer al final de la obra, una cronología con aclaraciones sobre los personajes históricos, especificando cuáles existieron y cuáles son simplemente una pragmática invención para retratar problemas de la época.

La gobernadora narra la historia olvidada de Beatriz de Bobadilla, una mujer independiente que, valiéndose de la ambición y la lujuria, conquistó a los dos artífices de la Conquista del Nuevo Mundo: el rey Fernando y el almirante Cristóbal Colón.



Portada del libro *La Gobernadora*

Bienvenido, Bob.

Juan Carlos Onetti

Escritor uruguayo (Montevideo, 1908 - Madrid, 1994), destaca por la esplendor de sus cuentos y novelas. Sobrio, nostálgico y con una narrativa contundente, es considerado uno de los representantes del llamado "Boom latinoamericano". El astillero y Juntacadáveres son dos de sus obras más celebradas, así como el cuento Un sueño realizado.
dgpatytrejo@gmail.com

Juan Carlos Onetti



Martha Patricia Trejo Cerón

Licenciada en Diseño Gráfico, con una Especialidad en Mercadotecnia por la Universidad Tecnológica de México. Es docente en CCH Naucalpan. Ha incursionado en Proyectos DGAPA- INFOCAB- PAPPIT, presentado ponencias en diversos congresos relacionados con la identidad y el arte afromexicano, panelista en programas de Mirador Universitario (CUAED, UNAM), colaborado como ilustradora con Delfos, revista de filosofía del CCH Naucalpan y actualmente es parte de la Comisión Interna para la Igualdad de Género y Consejera Interna del CCH Naucalpan.
dgpatytrejo@gmail.com

Ilustradora
Martha Patricia Trejo Cerón
(Pat Crâne)



Martha Patricia Trejo Cerón

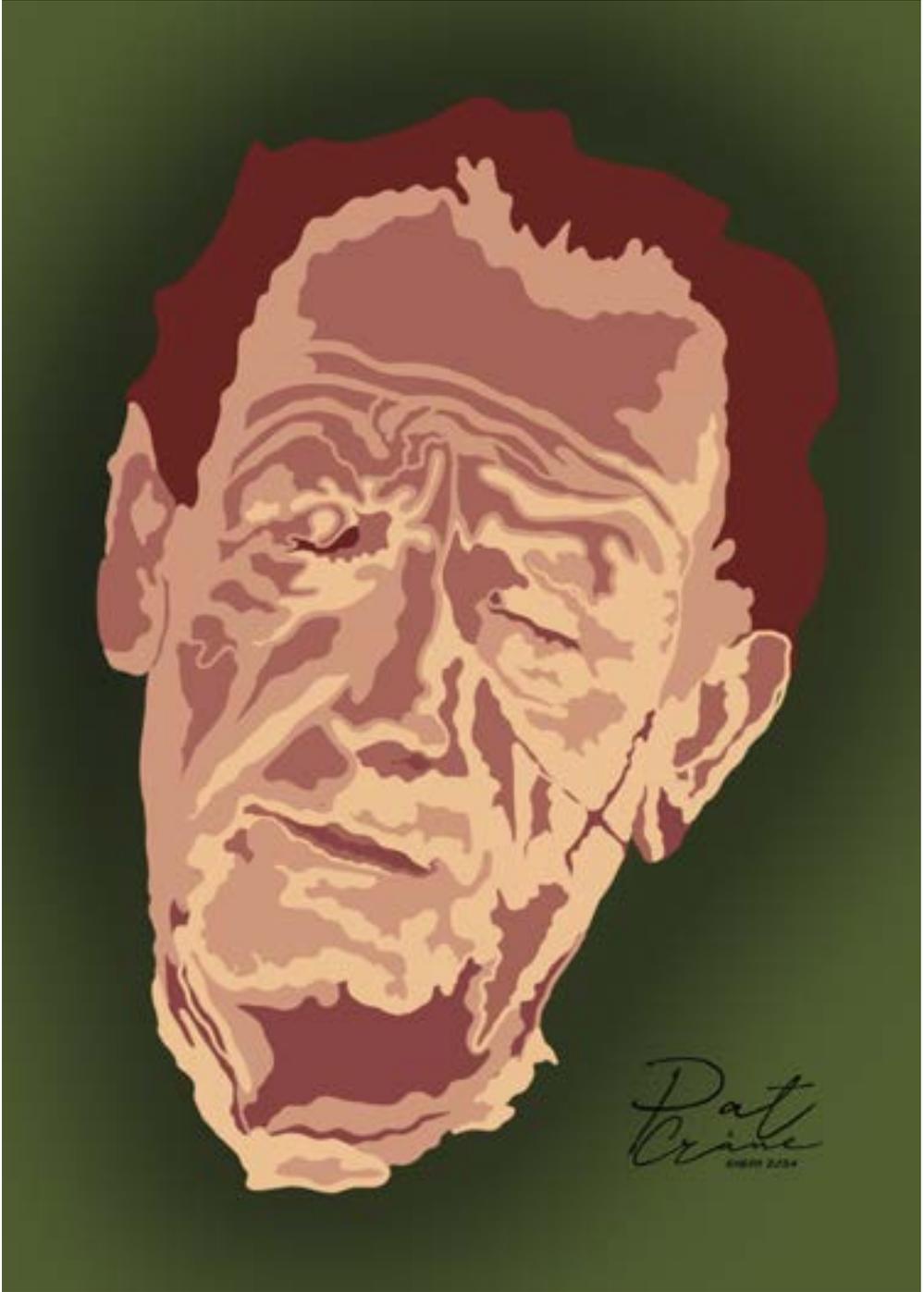


Ilustración de Patricia Trejo

Es seguro que cada día estará más viejo, más lejos del tiempo en que se llamaba Bob, del pelo rubio colgando en la sien, la sonrisa y los lustrosos ojos de cuando entraba silenciosamente en la sala, murmurando un saludo o moviendo un poco la mano cerca de la oreja, e iba a sentarse bajo la lámpara, cerca del piano, con un libro o simplemente quieto y aparte, abstraído, mirándonos durante una hora sin un gesto en la cara, moviendo de vez en cuando los dedos para manejar el cigarrillo y limpiar de cenizas la solapa de sus trajes claros.

Igualmente lejos -ahora que se llama Roberto y se emborracha con cualquier cosa, protegiéndose la boca con la mano sucia cuando tose- del Bob que tomaba cerveza, dos vasos solamente en la más larga de las noches, con una pila de monedas de diez sobre su mesa de la cantina del club, para gastar en la máquina de discos. Casi siempre solo, escuchando jazz, la cara soñolienta, dichosa y pálida, moviendo apenas la cabeza para saludarme cuando yo pasaba, siguiéndome con los ojos tanto tiempo como yo me quedara, tanto tiempo como me fuera posible soportar su mirada azul detenida incansablemente en mí, manteniendo sin esfuerzo el intenso desprecio y la burla más suave. También con algún otro muchacho, los sábados, alguno tan rabiosamente joven como él, con quien conversaba de solos, trompas y coros y de la infinita ciudad que Bob construiría sobre la costa cuando fuera arquitecto. Se interrumpía al verme pasar para hacerme el breve saludo y no sacar los ojos de mi cara, resbalando palabras apagadas y sonrisas por una punta de la boca hacia el compañero que terminaba siempre por mirarme y duplicar en silencio el silencio y la burla.

A veces me sentía fuerte y trataba de mirarlo: apoyaba la cara en una mano y fumaba encima de mi copa mirándolo sin pestañear, sin apartar la atención de mi rostro que debía sostenerse frío, un poco melancólico. En aquel tiempo Bob era muy parecido a Inés; podía ver algo de ella en su cara a través del salón del club, y acaso alguna noche lo haya mirado como la miraba a ella. Pero casi siempre prefería olvidar los ojos de Bob y me sentaba de espaldas a él y miraba las bocas de los que hablaban en mi mesa, a veces callado y triste para que él supiera que había en mí algo más que aquello por lo que había juzgado, algo próximo a él; a veces me ayudaba con unas copas y pensaba “querido Bob, andá a contárselo a tu hermanita”, mientras acariciaba las manos de las muchachas que estaban sentadas a mi mesa o estiraba una teoría sobre cualquier cosa, para que ellas rieran y Bob lo oyera.

Pero ni la actitud ni la mirada de Bob mostraban ninguna alteración en aquel tiempo, hiciera yo lo que hiciera. Sólo recuerdo esto como prueba de que él anotaba mis comedias en la cantina. Tenía un impermeable cerrado hasta el cuello, las manos en los bolsillos. Me saludó moviendo la cabeza, miró alrededor enseguida y avanzó en la habitación como si me hubiera suprimido con la rápida cabezada: lo vi moverse dando vueltas a la mesa, sobre la alfombra, andando sobre ella con sus amarillentos zapatos de goma. Tocó una flor con un dedo, se sentó en el borde de la mesa y se puso a fumar mirando

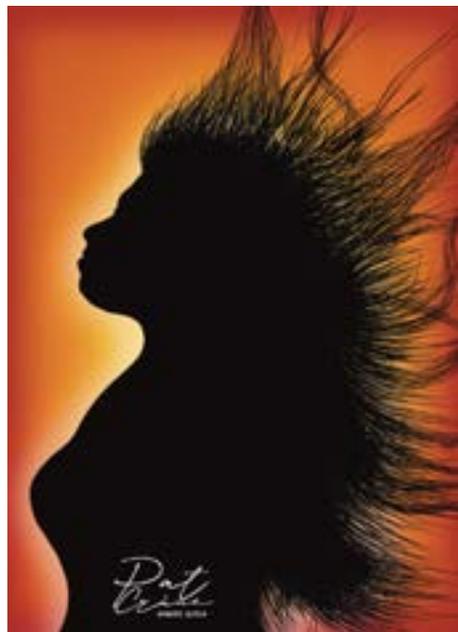


Ilustración de Patricia Trejo

el florero, el sereno perfil puesto hacia mí, un poco inclinado, flojo y pensativo. Imprudentemente -yo estaba de pie recostado contra el piano- empuje con mi mano izquierda una tecla grave y quedé ya obligado a repetir el sonido cada tres segundos, mirándolo.

Yo no tenía por él más que odio y un vergonzante respeto, y seguí hundiendo la tecla, clavándola con una cobarde ferocidad en el silencio de la casa, hasta que repentinamente quedé situado afuera, observando la escena como si estuviera en lo alto de la escalera o en la puerta, viéndolo y sintiéndolo a él, Bob, silencioso y ausente junto al hilo de humo de su cigarrillo que subía temblando; sintiéndome a mí, alto y rígido, un poco patético, un poco ridículo en la penumbra, golpeando cada tres exactos segundos la tecla grave con mi índice. Pensé entonces que no estaba haciendo sonar el piano por una incomprensible bravata, sino que lo estaba llamando; que la profunda nota que tenazmente hacía renacer mi dedo en el borde de cada última vibración era, al fin encontrada, la única palabra pordiosera con que podía pedir tolerancia y comprensión a su juventud implacable. Él continuó inmóvil hasta que Inés golpeó la puerta del dormitorio antes de bajar a juntarse conmigo. Entonces Bob se enderezó y vino caminando con pereza hasta el otro extremo del piano, apoyó un codo, me miró un momento y después dijo con una hermosa sonrisa: “¿Esta noche es una noche de lecho o de whisky? ¿Ímpetu de salvación o salto en el vacío?”.

No podía contestarle nada, no podía deshacerle la cara de un golpe; dejé de tocar y fui retirando lentamente la mano del piano. Inés estaba en la mitad de la escalera cuando él me dijo: “Bueno, puede ser que usted improvise”.

El duelo duró tres o cuatro meses, y yo no podía dejar de ir por las noches al club -recuerdo, de paso, que había campeonato de tenis por aquel tiempo- porque cuando me estaba por algún tiempo sin aparecer por allí, Bob saludaba mi regreso aumentando el desdén y la ironía en sus ojos y se acomodaba en el asiento con una mueca feliz.

Cuando llegó el momento de que yo no pudiera desear otra solución que casarme con Inés cuanto antes, Bob y su táctica cambiaron. No sé cómo supo mi necesidad de casarme con su hermana y de cómo yo había abrazado esa necesidad con todas las fuerzas que me quedaban. Mi amor por aquella necesidad había suprimido el pasado y toda atadura con el presente. No reparaba entonces en Bob; pero poco tiempo después hube de recordar cómo había cambiado en aquella época y alguna vez quedé inmóvil, de pie en la esquina, insultándolo entre dientes, comprendiendo que entonces su cara había dejado de ser burlona y me enfrentaba con seriedad y un intenso cálculo, como se mira un peligro o una tarea compleja, como se trata de valorar el obstáculo y medirlo con las fuerzas de uno. Pero yo no le daba ya importancia y hasta llegué a pensar que en su cara inmóvil y fija estaba naciendo la comprensión por lo fundamental mío, por un viejo pasado de limpieza que la adorada necesidad de casarme con Inés extraía de debajo de los años y sucesos para acercarme a él.



Ilustración de Patricia Trejo

Después vi que estaba esperando la noche; pero lo vi recién cuando aquella noche llegó Bob y vino a sentarse a la mesa donde yo estaba solo y despidió al mozo con una seña. Esperé un rato mirándolo, era tan parecido a ella cuando movía las cejas; y la punta de la nariz, como a Inés, se le aplastaba un poco cuando conversaba. “Usted no va a casarse con Inés”, dijo después. Lo miré, sonreí, dejé de mirarlo. “No, no se va a casar con ella porque una cosa así se puede evitar si hay alguien de veras resuelto a que se haga”. Volví a sonreírme. “Hace unos años -le dije- eso me hubiera dado muchas ganas de casarme con Inés. Ahora no agrega ni saca. Pero puedo oírlo, si quiere explicarme...”. Enderezó la cabeza y continuó mirándome en silencio; acaso tuviera prontas las frases y esperaba a que yo completara la mía para decirlas. “Si quiere explicarme por qué no quiere que yo me case con ella”, pregunté lentamente y me recosté en la pared. Vi enseguida que yo no había sospechado nunca cuánto y con cuanta resolución me odiaba; tenía la cara pálida, con una sonrisa sujeta y apretada con los labios y dientes. “Habría que dividirlo por capítulos -dijo-, no terminaría en la noche”.

“Pero se puede decir en dos o tres palabras. Usted no se va a casar con ella porque usted es viejo y ella es joven. No sé si usted tiene treinta o cuarenta años, no importa. Pero usted es un hombre hecho, es decir deshecho, como todos los hombres a su edad cuando no son extraordinarios”. Chupó el cigarrillo apagado, miró hacia la calle y volvió a mirarme; mi cabeza estaba apoyada contra la pared y seguía esperando. “Claro que usted tiene motivos para creer en lo extraordinario suyo. Creer que ha salvado muchas cosas del naufragio. Pero no es cierto”. Me puse a fumar de perfil a él; me molestaba, pero no le creía; me provocaba un tibio odio, pero yo estaba seguro de que nada me haría dudar de mí mismo después de haber conocido la necesidad de casarme con Inés. No; estábamos en la misma mesa y yo era tan limpio y tan joven como él. “Usted puede equivocarse -le dije-. Si usted quiere nombrar algo de lo que hay deshecho en mí...”. “No, no -dijo rápidamente-, no soy tan niño. No entro en ese juego. Usted es egoísta; es sensual de una sucia manera. Está atado a cosas miserables y son las cosas las que lo arrastran. No va a ninguna parte, no lo desea realmente. Es eso, nada más; usted es viejo y ella es joven. Ni siquiera debo pensar en ella frente a usted. Y usted pretende...”. Tampoco entonces podía yo romperle la cara, así que resolví prescindir de él, fui al aparato de música, marqué cualquier cosa y puse una moneda. Volví despacio al asiento y escuché. La música era poco fuerte; alguien cantaba dulcemente en el interior de grandes pausas. A mi lado Bob estaba diciendo que ni siquiera él, alguien como él, era digno de mirar a Inés a los ojos. Pobre chico, pensé con admiración. Estuvo diciendo que en aquello que él llama vejez, lo más repugnante, lo que determinaba la descomposición era pensar por conceptos, englobar a las mujeres en la palabra mujer, empujarlas sin cuidado para que pudieran amoldarse al concepto hecho por una pobre experiencia. Pero -decía también- tampoco la palabra experiencia



Ilustración de Patricia Trejo

era exacta. No había ya experiencias, nada más que costumbre y repeticiones, nombres marchitos para ir poniendo a las cosas y un poco crearlas. Más o menos eso estuvo diciendo. Y yo pensaba suavemente si él caería muerto o encontraría la manera de matarme, allí mismo y enseguida, si yo le contara las imágenes que removía en mí al decir que ni siquiera él merecía tocar a Inés con la punta de un dedo, el pobre chico, o besar el extremo de sus vestidos, la huella de sus pasos o cosas así. Después de una pausa -la música había terminado y el aparato apagó las luces aumentando el silencio-, Bob dijo “nada más”, y se fue con el andar de siempre, seguro, ni rápido ni lento.

Si aquella noche el rostro de Inés se me mostró en las facciones de Bob, si en algún momento el fraternal parecido pudo aprovechar la trampa de un gesto para darme a Inés por Bob, fue aquella, entonces, la última vez que vi a la muchacha. Es cierto que volví a estar con ella dos noches después en la entrevista habitual, y un mediodía en un encuentro impuesto por mi desesperación, inútil, sabiendo de antemano que todo recurso de palabra y presencia sería inútil, que todos mis machacantes ruegos morirían de manera asombrosa, como si no hubieran sido nunca, disueltos en el enorme aire azul de la plaza, bajo el follaje de verde apacible en mitad de la buena estación.

Las pequeñas y rápidas partes del rostro de Inés que me había mostrado aquella noche Bob, aunque dirigidas contra mí, unidas a la agresión, participaban del entusiasmo y el candor de la muchacha. Pero cómo hablar a Inés, cómo tocarla, convencerla a través de la repentina mujer apática de las dos últimas entrevistas. Cómo reconocerla o siquiera evocarla mirando a la mujer de largo cuerpo rígido en el sillón de su casa y en el banco de la plaza, de una igual rigidez resuelta y mantenida en las dos distintas horas y los dos parajes; la mujer de cuello tenso, los ojos hacia delante, la boca muerta, las manos plantadas en el regazo. Yo la miraba y era “no”, sabía que era “no” todo el aire que la estaba rodeando.

Nunca supe cuál fue la anécdota elegida por Bob para aquello; en todo caso, estoy seguro de que no mintió, de que entonces nada -ni Inés- podía hacerlo mentir. No vi más a Inés ni tampoco a su forma vacía y endurecida; supe que se casó y que no vive ya en Buenos Aires. Por entonces, en medio del odio y del sufrimiento me gustaba imaginar a Bob imaginando mis hechos y eligiendo la cosa justa o el conjunto de cosas que fue capaz de matarme en Inés y matarla a ella para mí.

Ahora hace cerca de un año que veo a Bob casi diariamente, en el mismo café, rodeado de la misma gente. Cuando nos presentaron -hoy se llama Roberto- comprendí que el pasado no tiene tiempo y el ayer se junta allí con la fecha de diez años atrás. Algún gastado rastro de Inés había aún en su cara, y un movimiento



Ilustración de Patricia Trejo

de la boca de Bob alcanzó para que yo volviera a ver el alargado cuerpo de la muchacha, sus calmosos y desenvueltos pasos, y para que los mismos inalterados ojos azules volvieran a mirarme bajo un flojo peinado que cruzaba y sujetaba una cinta roja. Ausente y perdida para siempre, podía conservarse viviente e intacta, definitivamente inconfundible, idéntica a lo esencial suyo. Pero era trabajoso escarbar en la cara, las palabras y los gestos de Roberto para encontrar a Bob y poder odiarlo. La tarde del primer encuentro esperé durante horas a que se quedara solo o saliera para hablarle y golpearlo. Quieto y silencioso, espiando a veces su cara o evocando a Inés en las ventanas brillantes del café, compuse mañosamente las frases del insulto y encontré el paciente tono con que iba a decírselas, elegí el sitio de su cuerpo donde dar el primer golpe. Pero se fue al anochecer acompañado por tres amigos, y resolví esperar, como había esperado él años atrás, la noche propicia en que estuviera solo.

Cuando volví a verlo, cuando iniciamos esta segunda amistad que espero no terminará ya nunca, dejé de pensar en toda forma de ataque. Quedó resuelto que no le hablaría jamás de Inés ni del pasado y que, en silencio, yo mantendría todo aquello viviente dentro de mí. Nada más que esto hago, casi todas las tardes, frente a Roberto y las caras familiares del café. Mi odio se conservará cálido y nuevo mientras pueda seguir viviendo y escuchando a Roberto; nadie sabe de mi venganza, pero la vivo, gozosa y enfurecida, un día y otro. Hablo con él, sonrío, fumo, tomo café. Todo el tiempo pensando en Bob, en su pureza, su fe, en la audacia de sus pasados sueños. Pensando en el Bob que amaba la música, en el Bob que planeaba ennoblecer la vida de los hombres construyendo una ciudad de enceguecedora belleza para cinco millones de habitantes, a lo largo de la costa del río; el Bob que no podía mentir nunca; el Bob que proclamaba la lucha de los jóvenes contra los viejos, el Bob dueño del futuro y del mundo. Pensando minucioso y plácido en todo eso frente al hombre de dedos sucios de tabaco llamado Roberto, que lleva una vida grotesca, trabajando en cualquier hedionda oficina, casado con una mujer a quien nombra “mi señora”; el hombre que se pasa estos largos domingos hundido en el asiento del café, examinando diarios y jugando a las carreras por teléfono.

Nadie amó a mujer alguna con la fuerza con que yo amo su ruindad, su definitiva manera de estar hundido en la sucia vida de los hombres. Nadie se arrobó de amor como yo lo hago ante sus fugaces sobresaltos, los proyectos sin convicción que un destruido y lejano Bob le dicta algunas veces y que sólo sirven para que mida con exactitud hasta donde está emporcado para siempre.

No sé si nunca en el pasado he dado la bienvenida a Inés con tanta alegría y amor como diariamente le doy la bienvenida a Bob al tenebroso y maloliente mundo de los adultos. Es todavía un recién llegado y de vez en cuando sufre sus crisis de nostalgia. Lo he visto lloroso y borracho, insultándose y jurando el inminente regreso a los días de Bob. Puedo asegurar que entonces mi corazón desborda de amor y se hace sensible y cariñoso como el de una madre. En el fondo sé que no se irá nunca porque no tiene sitio donde ir; pero me hago delicado y paciente y trato



Ilustración de Patricia Trejo



Ilustración de Patricia Trejo

de conformarlo. Como ese puñado de tierra natal, o esas fotografías de calles y monumentos, o las canciones que gustan traer consigo los inmigrantes, voy construyendo para él planes, creencias y mañanas distintos que tienen luz y el sabor del país de juventud de donde él llegó hace un tiempo. Y él acepta; protesta siempre para que yo redoble mis promesas, pero termina por decir que sí, acaba por muequear una sonrisa creyendo que algún día habrá de regresar al mundo de las horas de Bob y queda en paz en medio de sus treinta años, moviéndose sin disgusto ni tropiezo entre los cadáveres pavorosos de las antiguas ambiciones, las formas repulsivas de los sueños que se fueron gastando bajo la presión distraída y constante de tantos miles de pies inevitables. ☺

FIN

La Nación, 1944

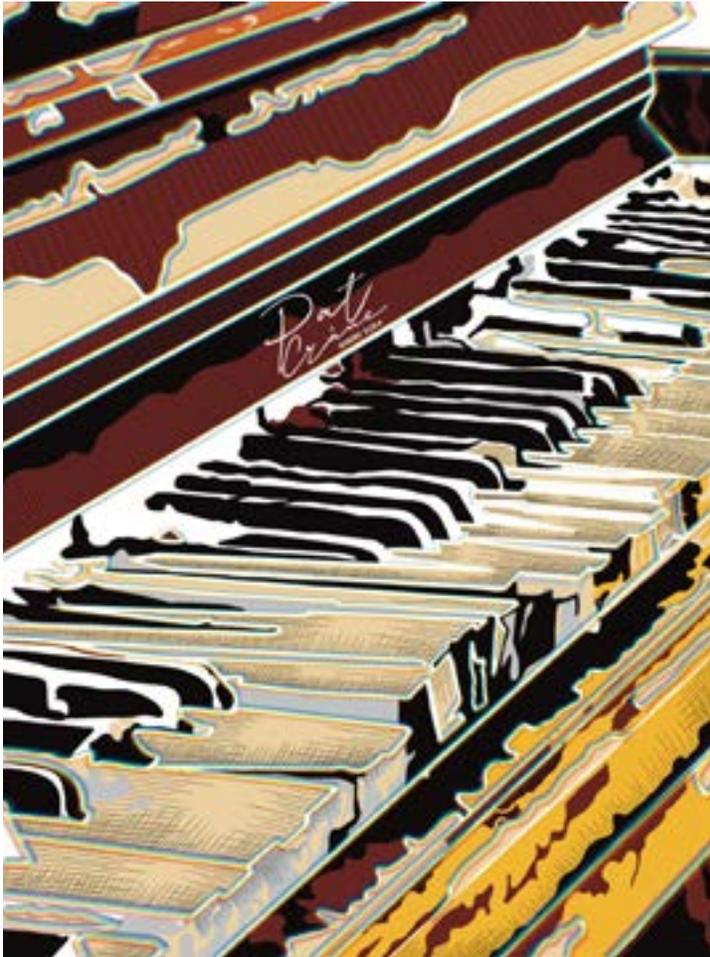


Ilustración de Patricia Trejo

Vivir el teatro

Cuenta con más de 25 años de docencia en la FES Acatlán y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), UNAM. Imparte las asignaturas del Taller de Comunicación I y II y el Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental I a IV, en el plantel Azcapotzalco. Especialista en metodología de la investigación científica y uso pedagógico de las TIC. Coautor del libro *Ciencias de la Comunicación II*, editorial Santillana y la colección de tres libros *La urdimbre escolar: Alumnos*, *La urdimbre escolar: Maestros Fundadores* y *La urdimbre escolar: Caminos de la investigación*, UNAM. Miembro de los Consejos editoriales de las revistas *Poiética* y *Mediaciones*, del CCH.
enrique.pimentel@cch.unam.mx

Enrique Pimentel Bautista

Cultura



Fotografía de Enrique Pimentel.

¡Mierda! ¡Mierda! ¡Mierda!, gritaron al unísono diez minutos antes de comenzar la función. Se encontraban al centro del escenario, la media luz de la parrilla iluminaba sus cabezas; el público aún no entraba y en el ambiente se alcanzaba a sentir, como ráfagas incandescentes, cierto nerviosismo. Tomados de la mano, algunos con los ojos cerrados por la emoción, sintieron que en ese momento los más de dos meses de planeación, ensayos, encuentros y desencuentros, cobraban un significado especial, pues inmediatamente después, Olivia daría la primera llamada. Era viernes 28 de julio de 2023, casi daban las 5 de la tarde.

Las cerca de veinte personas arriba del escenario (actores, directores, asistentes, dramaturgo, productora) tenían muy diversos motivos por los cuales estar ahí. Había quienes sólo husmeaban el teatro, pero también estaban los consolidados, los amorosos del drama. Cada uno había sido convocado por la genialidad de Olivia, quien desde hace mucho tiempo lleva grabado en el corazón la escenificación teatral, a quien nada le importa más que fomentar, por sobre todas las cosas, ese tipo de arte en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Apasionada de las tablas, los diálogos, la actuación y el montaje creó -sin contar la producción, dirección y escenificación de múltiples obras más- el Programa de Fomento, Estudio y Difusión del Teatro, la Compañía teatral La Isla de Próspero y varios cursos y diplomados sobre diversos temas que circundan todo lo relacionado con la dramaturgia.



Fotografía de Joaquin del Rio.



Foto de Netzahualcoyotl Soria.

Cada una y uno estaba ahí, primero por invitación directa de Olivia y luego por una especie de convicción masoquista de sentir en carne viva las vicisitudes de los personajes de un texto dramático.

- Oye, te invito al diplomado que vamos a impartir, va a estar chidísimo -enfaticaba Olivia en cada llamada o mensaje que enlazaba con los despistados maestros.

- Pero..

- No hay pero que valga -remataba.

- Y...

- Se llama *El montaje teatral en el contexto del bachillerato universitario*, o algo así. Al final vamos a montar una obra, tú actuarías, por supuesto.

- Pero... me da mucha pena actuar...

De este diplomado salieron las profesoras, profesores y alumnas que representarían los personajes de la obra "Las luces desaparecidas" original del joven dramaturgo mexicano Juan Alberto Alejos Contreras, que ese viernes 28 de julio estrenaba la puesta en escena de una interesantísima tetralogía: La caída del pez Betta, La ascensión de la cabra, El sol de fantasía y Los hijos del dios del aire, títulos de las cuatro piezas. Juan, con ese gesto demudado que tanto lo caracteriza, aceptó tímidamente la propuesta de Olivia de montar "Las luces desaparecidas". Cabe decir, que hace algunos años, en el proyecto denominado "Microteatro", allá por Buenavista, se exhibió la primera parte, en donde Olivia personificó magníficamente a Regina. Si bien es cierto que, en el inicio del diplomado, no se tenía claridad sobre la obra que se llevaría a escena, sí existía la entera convicción de que los participantes vivirían la experiencia a flor de piel.

El calendario del diplomado, cuya coordinadora académica fue la misma Olivia, contemplaba seis módulos programados para trabajarse en 160 horas. El estudio en cuestión estaba dirigido a la planta docente de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y CCH de cualquiera de sus

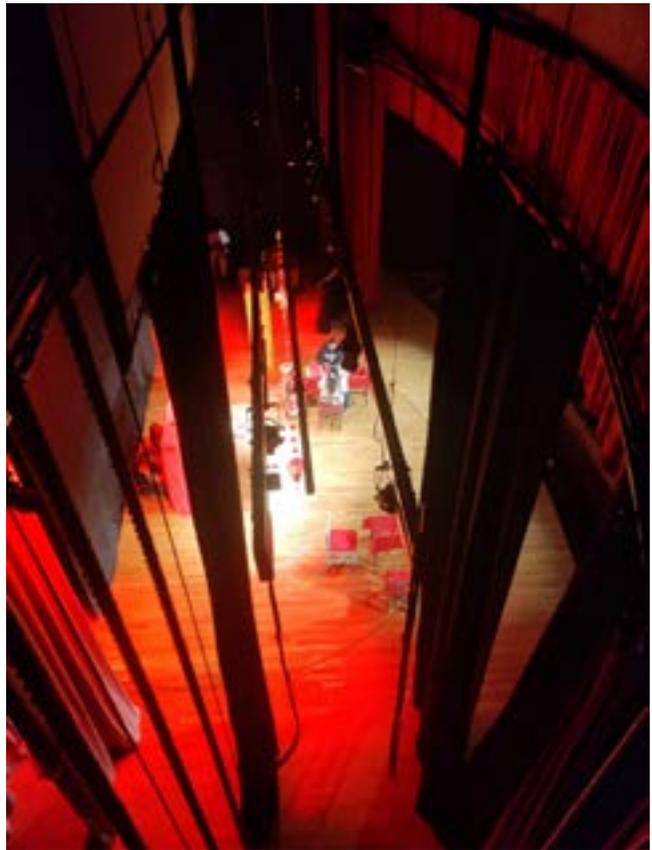
cuatro áreas, no se necesitaba experiencia teatral previa, pero sí el gusto o el deseo casi inconfesable por hacer teatro. La convocatoria reunió a más de quince docentes, tanto de nuevo ingreso, como aquellos que ya contaban con muchos años en el Colegio, una profesora que recientemente se había jubilado y hasta dos exalumnas, Pao y Naomi, enamoradas del aplauso teatrero, ambas egresadas del CCH Naucalpan. El propósito académico del proyecto de formación docente fue poner al centro del proceso de un montaje teatral a las y los profesores interesados, además de pretender mostrar la vivaz experiencia que se da al producir una determinada obra.

En cabina también había personas. Entre ellas el técnico del teatro, Óscar, quien subió, bajó, entró, salió, mostró, orientó sobre los cabos, las pesas, las piernas del fondo del escenario y todo lo relacionado con los controles de audio e iluminación. Ahí fue donde Óscar le mostró al asistente de dirección lo que se conoce como “paso de gato”; asombrado, éste perfiló visualmente un pasadizo seguro que iba muy por encima del entablado y las butacas hasta llegar a la cabina, más o menos unos cincuenta metros de largo, para ello tendría que subir unos cuarenta o cincuenta peldaños de una escalera totalmente vertical -“nomás no mires pa'bajo”-, le recomendó el técnico. En un interludio hizo subir al asistente a un tercer piso para jalar “con todas tus fuerzas” uno de los cabos que sostenía una varilla en donde se colgaron seis faroles chinos, “¡qué pasó con esos faroles, por qué no bajan!”, le gritó Olivia en unos de los últimos ensayos. Y es que la cosa no era nada fácil, en plena oscuridad y en un espacio de un metro de ancho, se tenía que destensar la atadura e irlo bajando lentamente para que quedara encima del escenario y frente al público.

- ¡Si no queda bien, mejor que no bajen los faroles y que la escena empiece ya con ellos! -enfaticó enérgicamente Olivia.

- No pus si se ve re bien bonito que vayan bajando de poco a poco -rebatió el asistente.

El día señalado para el estreno, el público empezó a llenar las primeras filas del teatro Juan Ruiz de Alarcón, de la ENP número 7, Ezequiel A. Chávez, de la UNAM.



Fotografía de Roberto Espinosa.

Todos eran invitados especiales, estaba el papá, la mamá, la abuela y el hermano, los amigos de hoy y de antes, el hijo, la hija, la novia, la esposa; incluso algunos alumnos despistados de la misma Prepa que habían ido a inscribirse se enteraron en ese momento de la función y decidieron quedarse. Todos compartían las mismas sensaciones: nervios, emoción, expectación por la apertura del telón tan esperado y prometido. Más de una vez Netza o Pimentel habían comentado lo de la obra: “ffjate que estoy en una obra de teatro, se estrena pronto, en la Prepa 7, allá por la Viga, ¿sí vas?”. Y en respuesta: “por qué tan lejos y en un lugar tan peligroso”. “Bueno, no más que el CCH Naucalpan”, reviraban los involucrados.

La Preparatoria número 7 está ubicada en calzada de la Viga, muy cerca de los mercados Merced y Sonora, así como de los puestos, restaurantes y fondas donde se ofrecen los más ricos mariscos de la Ciudad de México. Ahí los dos Quiques -Azúa y Pimentel-, Netza, Octavio, Roberto y Ricardo, saborearon en varias ocasiones el bufete, los caldos de pescado, las pescadillas y camarónillas y demás suculencias del mar. Todo ese ambiente está encuadrado por la cercanía de cuatro estaciones de metro -Pino Suárez y San Antonio Abad, de la línea 2 y Fray Servando y Jamaica, de la línea 4-, por la Calzada de la Viga, el Eje 1 Norte, Lorenzo Boturini, Congreso de la Unión y otras callejuelas dignas de escenas apocalípticas futuristas. Un total bullicio, lleno de automóviles que van y vienen, microbuses, voces de vendimia y un sinfín de personas que cargan sus bolsas con las compras del día.

En ese universo caótico está el teatro que sorprendió a los profesores-actores la primera vez que lo conocieron. “Órales, esto no lo tiene ni Obama”, se oyó decir a alguno. La preparatoria 7 está compuesta por muros medievales, pozas llenas de cocodrilos y edificios místicos de tres pisos, cuadrados, con un pasillo al frente que cruza de lado a lado, ésa es la única línea libre antes de entrar a los salones, espacios donde la cátedra se eleva unos cuarenta centímetros, gracias a los tres escalones que separan al docto del ignoto.

Los tres primeros módulos del diplomado, cada uno de 20 horas, fueron presenciales. El primero se llevó a cabo del 22 al 26 de mayo del 2023, una semana después de haber terminado el semestre, periodo 2023-2. No hubo tiempo ni para reflexionar lo que involucraba haberlo tomado, cuando menos lo pensaron, los participantes ya estaban cómodamente sentados en el auditorio de la Dirección General de la ENP escuchando al profesor Joaquín del Río, que impartía el módulo 1 “Creación de personaje”. En la calle Adolfo Prieto, colonia del Valle, fueron las primeras cinco sesiones. Todo muy limpio, muy ordenado,



Foto de Netzahualcoyotl Soria.



Foto de Netzahualcoyotl Soria.



Foto de Netzahualcoyotl Soria.

pero el café en el pasillo y sin posibilidad de compartir la red de internet. Joaquín les dijo “váyanse a la calle a conocer a su personaje, gente de la misma colonia, la doña que paseaba a su perro puede ser la madre del novio de Bodas de sangre, el don que come en la fonda de la esquina puede convertirse en el Josefino de la Chunga”. Los alumnos, ni tardos ni perezosos salían del edificio, a desentumirse las piernas, a desayunar, pasear y tomarle fotos a las personas que pasaban por las avenidas de esa colonia clasemediera.

En los dos siguientes se intercambiaron clases durante las semanas que van del 29 de mayo al 9 de junio, “La voz para el teatro” con la profesora Elisa Mass y “El cuerpo en escena” con la actriz Guillermina Campuzano (quien por esos meses estrenó, en la Cineteca Nacional, su película Minezota). Estos dos últimos se llevaron a cabo en la sala de Danza de la Preparatoria 7. Mercedes y Natalia comentaron que estaba “bien bonita la sala de danza”, ahí hicieron los primeros ejercicios del cuerpo y la voz, jugaron con palos de escoba, pelotas y globos. Abel siempre se mareaba cuando, al inflar los globos, ejercitaba los pulmones. Piso de madera, grande espejo y hasta una barra de sujeción para ballet recibió a los profesores inscritos al diplomado en la sala de danza.

Pero ¿quiénes concurrieron como alumnos de este diplomado? Arcelia Lara Covarrubias, Netzahualcōyotl Soria Fuentes, Enrique Azúa Alatorre, Ricardo Javier Cruz Núñez, María Elena Núñez Guzmán y Enrique Pimentel Bautista, del CCH Naucalpan; Natalia González Gottdiener y Mercedes De la Rosa González del plantel Oriente; Laura Tayde Mejía Ramírez, Pedro David Ordaz Arredondo, Juan Alberto Alejos Contreras y Lidia García Cárdenas de Vallejo; Édgar Abel Flores Jurado y Roberto Jiménez Espinosa del Sur; María De Lourdes Zamora Urban y Alejandro Velázquez Hernández de Azcapotzalco, así como Paola Nieto y Naomi Orduña, egresadas de Naucalpan. Al interior se conjuró una especie de secta por el teatro, se hermanó una sustancia invisible que sólo era percibida por sus integrantes, se perfiló un trabajo colectivo que mostró de manera fehaciente la premisa de que el teatro es una de las bellas artes con mayor actividad colectiva; un brazo junto al otro, un cuerpo encaramado al tuyo, dos rostros pegados, sudores, olores;



Foto de Netzahualcōyotl Soria.



Foto de Netzahualcōyotl Soria.

aprenderse el texto, las entradas; los tonos, los movimientos; aguantar las horas, los días de ensayo. En algún lado hay un texto que habla de que el teatro es el arte por antonomasia colectivo, pues la puesta en escena no se concibe sin la participación de múltiples voluntades. Literalmente es vivir el teatro.

Los módulos 4 y 5, cada uno de 20 horas, fueron asincrónicos, eufemismo que salió de las experiencias pandémicas. El primero estuvo a cargo de Juan Alberto Alejos quien impartió “Análisis dramático para la puesta en escena” del 12 al 16 de junio; quien doctamente dictaba cátedra y sojuzgaba las reseñas que los alumnos, meros rapaces de la escritura, presentaron en su módulo. El segundo estuvo a cargo de la productora Mari Carmen Núñez quien dirigió la “Producción escénica”, del 19 al 23 de junio. El estar frente a las pantallas alejó a estos cómplices de su esencia, lo que habían empezado a probar, la energía frente al espejo, las voces que no se reprimían quedaron en pausa mientras se concedía la presencia de las palabras y los números, porque por un lado se escribieron incipientes reseñas, pero también se ajustaron cuentas y se administraron recursos.

Para el módulo 6 “Montaje teatral”, de 50 horas, presencial de nuevo, del 26 al 30 de junio y del 24 al 28 de julio (se atravesaron las vacaciones intersemestrales), impartido por Olivia. Originalmente



Fotografía de Joaquín del Río.

la obra se escenificaría el sábado 29 de julio, de 9 a 4 se harían los últimos ajustes para el montaje y la función sería en punto de las 5 de la tarde. Pero el fin de semana no laboran los técnicos de la UNAM y esto motivó que tuviera que hacerse un día antes. Algunos regresaron a la sala de Danza, otros al teatro y algunos más a salones para precisar los ensayos. En las últimas semanas todos se concentraron arriba de las tablas, frente al telón, al lado de las piernas (largas divisiones de tela que seccionan el escenario en segmentos verticales), frente a las casi 540 butacas y con la decisión de que sería la tetralogía de Juan Alberto Alejos la que se montaría. Para este momento se integró Octavio Barrera Hoyos del CCH Naucalpan.

Se repartieron las direcciones, La caída del pez Betta, la dirigirá Octavio, La ascensión de la cabra, Ricardo, El sol de fantasía, el mismo Juan y Los hijos del dios del aire, Olivia en toda su expresión. Esas semanas fueron de intenso trabajo, ideas, acuerdos, consejos, preocupación y hasta frustraciones. En las reuniones de producción Olivia hizo una lista de la utilería necesaria para las cuatro obras: un escritorio, mesas, sillas, lámparas chinas, motivos chinos, cortinas chinas, adornos chinos, peces betta chinos. También todos los integrantes llevaron productos de utilería, zapatos, ropa, un dibujo, una fotografía de un chinito-japones (come caca y no de des), una



Fotografía de Joaquín del Río.



Fotografía de Ricardo Cruz.

lámpara, cajitas de madera y algunos otros utensilios más. Olivia pidió prestado ciertos muebles a Difusión cultural UNAM, uno requirió serrucharlo y otro pintarlo, obviamente el asistente estaba ahí para darle su manita de gato.

Dos semanas completas, con sus catorce días, sus 336 horas, sus 20,160 minutos y un tipituchal de segundos, tardaron en montar la tetralogía de “Las luces desaparecidas”. Juan se había mantenido ecuánime durante los ensayos, directo, crítico de las actuaciones, mencionando los errores y aciertos de Enrique Azúa, Roberto Jiménez y Naomi Orduña, siempre amable y propositivo. Octavio, preocupado y a la expectativa, miraba como Abel y Natalia escenificaban arriba de la azotea de la preparatoria donde el personaje del primero subía a fumar mota. Arcelia y Ricardo, con un ojo en la cabina y otro en la dirección de María Elena, Mercedes y Natalia; finalmente Olivia dirigía a Lulú, Alejandro, Tayde, Netza, Paola, Pedro, Lidia (quien se llevó las palmas por su actuación) y Ricardo (quien sólo aparecería durante el cuento que le da entrada a esta cuarta parte, pero bien que se rifaría en la cabina con las luces y el audio).



Fotografía de Joaquín del Río.

Si bien el teatro es acción, así lo dicen los textos especializados, sólo los que lo han vivido, añaden que también es emoción. Las butacas empezaron a llenarse, en los camerinos las actrices y los actores docentes terminaban de dar el último toque a su vestuario, su maquillaje, sus propios nervios. Olivia dio la segunda llamada y algo se movió dentro del cuerpo de cada uno; dijeron “esto es ahora”, “dios nos dé fuerzas”, “ay, nanita” y demás confesiones en silencio.

Cada uno recibió su tercera llamada. Bajaron las luces del escenario, empezó la música. Abel y Natalia estaban metidos hasta el tuétano en su papel de Julio y Regina. En ese momento, la magia comenzaba. ©



Fotografía de Joaquín del Río.

La paz es de todos. No hay personas ni países de primera y de segunda

Artista multidisciplinario, crítico de arte, editor y docente. Productor visual y sonoro, realizador de proyectos multidisciplinarios, editor, crítico, diseñador y docente con más de 40 años. Con más de 120 exposiciones, individuales y colectivas, en México, Francia, Estados Unidos, Argentina, Israel, Inglaterra, Alemania, Holanda, Italia, Cuba, Polonia, Canadá, Brasil y Bélgica, entre otros países. Autor de una docena de libros y coautor de otros cuatro. Ha sido colaborador de algo más de 36 medios impresos y trabajando en instituciones como el ILCE, la UIP, el CUDECH, el CUIH, la Universidad del Claustro de Sor Juana, la Universidad Veracruzana, TAO y Realía, entre otras. Ha dictado unas 200 conferencias en México, España, Argentina y Cuba, entre otros países, y participado en alrededor del mismo número de conversatorios. Fue miembro de la Asociación Internacional de Críticos de Arte/sección México, de la AIAP (Association International des Arts Plastiques), de Foto Foro Internacional y hasta la fecha lo es de Integrate (Instituto de Integración de las Artes).
lapazesdetodos2023@gmail.com

Omar Gasca



Omar Gasca.



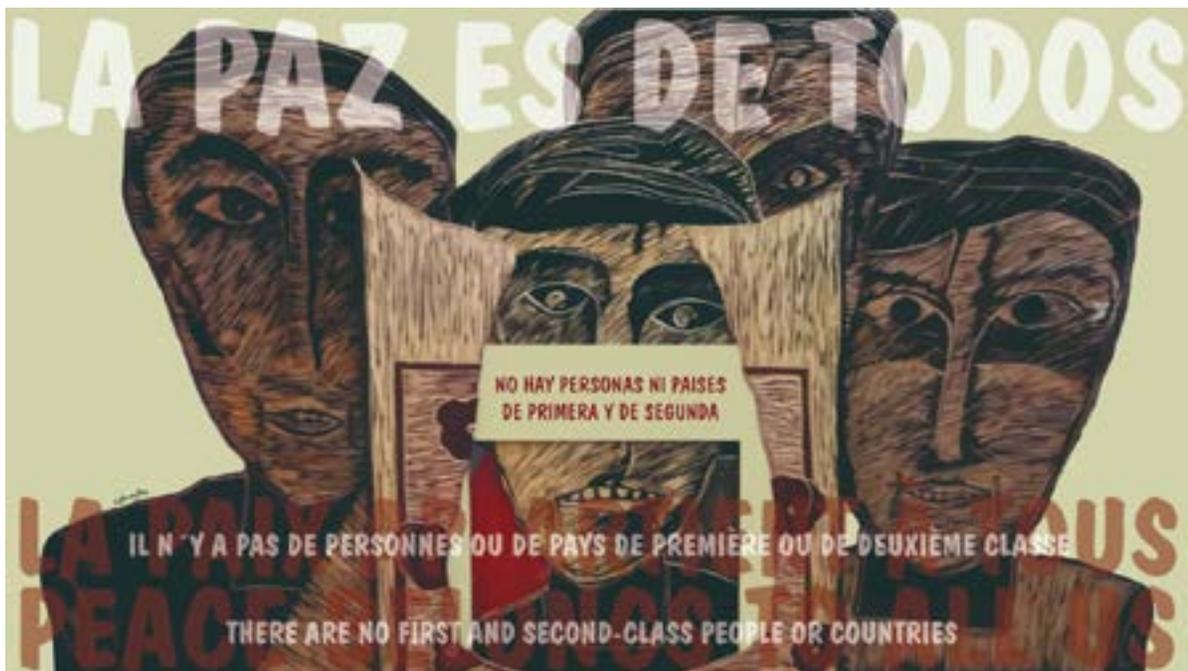
Fotografía de Ricardo Cruz.

Ciertas creencias, varios sesgos cognitivos, alguna clase de pronunciamientos pseudocientíficos y muchas ventajosas afirmaciones sin el menor sustento se traducen en expresiones y prácticas racistas, clasistas y de discriminación cultural, étnica, religiosa, ideológica, geográfica, estética, sexual y educativa, entre otras, en torno a países y personas diferentes, con distinto aspecto, con más o menos recursos económicos y con diversas preferencias de todo tipo.

Muchas acciones en el mundo reflejan la equivocada concepción de que hay personas y países de primera y de segunda clase, hecho que contribuye a la formación o reafirmación de sentimientos negativos, a la vez que se opone a todo principio de cordura y a la paz en tanto estado colectivo de empatía y estabilidad positiva.

Todo ello suele identificarse con actitudes arrogantes, altaneras, soberbias que, sumadas a una cierta clase de poder, dan lugar al atropello, al maltrato, a la marginación, a la explotación y a la anulación de la vida digna, cuando no a la existencia en su sentido íntegro. Son lamentables los efectos que lastiman sin distinción a niñas y niños, ancianas y ancianos, hombres y mujeres, hecho que se intensifica con las guerras, los desplazamientos y crisis humanitarias que éstas provocan.

El mundo necesita paz. Pero la paz no solo es inexistencia de guerra. Implica un entorno libre de toda forma de violencia. Requiere de procesos participativos, positivos y eficaces que involucren educación, condiciones y oportunidades, cultura, conciencia, diálogo, entendimiento, cooperación y leyes justas, nacionales e internacionales.



Fotografía de Ricardo Cruz.

“La Paz es de todos. No hay personas ni países de primera y de segunda”, es una modesta iniciativa que quiere animar la reflexión. Se trata de un video de cinco minutos, con 17 imágenes realizadas por artistas y diseñadores, con textos complementarios y algún material sonoro, para ser expuesto en pequeñas salas, preferentemente en medio de un conversatorio, y en las redes digitales. Su contenido, que fue realizado libremente a partir de una convocatoria que exponía el tema y definía el formato, es también una invitación a que otros desarrollen iniciativas similares. Participamos Michelly Aburto, María Asa, Byron Brauchli, Marco C. Goso, Roxana Cámara, Carlos Salvador Cárdenas, Ale Carreón, Adriana Corona, Juan José Díaz Infante, Omar Gasca, Victoria Molina Gapi, Marisela Peguero, Francisco Romero, Carlos Torralba, Ed Osmay, Manuel Velázquez y Alexa Zendejas. La convocatoria, gestión, textos y producción de audio (voz) son de Omar Gasca; el diseño de la convocatoria y parte de la gestión corresponden a Ed Osmay; el video lo realizó Carlos Salvador Cárdenas y la música, intitulada *Soothsayer*, es de John Patittuci.

Se puede ver la reproducción del video que referencia lo escrito en: (Escanea el código QR). 





Fotografía de Ricardo Cruz.



Fotografía de Ricardo Cruz.

Tocar con todo el cuerpo

Entrevista realizada por Zoom el 4 de octubre de 2023.

Cuenta con más de 25 años de docencia en la FES Acatlán y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), UNAM. Imparte las asignaturas del Taller de Comunicación I y II y el Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental I a IV, en el plantel Azcapotzalco. Especialista en metodología de la investigación científica y uso pedagógico de las TIC. Coautor del libro Ciencias de la Comunicación II, editorial Santillana y la colección de tres libros La urdimbre escolar: Alumnos, La urdimbre escolar: Maestros Fundadores y La urdimbre escolar: Caminos de la investigación, UNAM. Miembro de los Consejos editoriales de las revistas Poética y Mediaciones, del CCH.

enrique.pimentel@cch.unam.mx

Enrique Pimentel Bautista



fotografía de Luis Antonio Rodríguez.



Captura de pantalla de Zoom de la entrevista a Keshava Quintanar Cano

Enrique Pimentel Bautista: Okey, creo que ya está grabando. Bueno, pues agradecerte mucho este tiempo, este espacio para que podamos platicar un poco de la relación que tú tienes con la música y obviamente con el proyecto editorial de Fanátika.

Keshava Quintanar Cano: Muy bien.

E: De repente se escucha aquí y allá lo que se hace en Naucalpan en cuanto a proyectos editoriales, sé que estos fundamentalmente los hacemos las personas y parte de lo que es Fanátika es también tu vínculo con la música. Yo quisiera preguntarte primeramente ¿cómo ha sido ese acercamiento de tu persona hacia el tema de la música?

K: Bueno, es un tema como muy íntimo, como estructural, de esencia, o sea, la música me empieza a impactar a mí de manera decidida por ahí de los 8 años. Me acuerdo mucho, estaba con unos primos en Bosques del Lago y vino un primo grande, se llama Kolja, es el mayor de los primos y estábamos escuchando la radio y salió esta canción de *The Lion Sleeps Tonight*. ¿Te acuerdas de esa canción?

Entonces yo, cuando escuché eso dije “¿qué está pasando? ¿qué es eso?” Unos cantos como africanos, como de la selva. Me acuerdo que en ese momento algo se reveló para mí, ahí había algo muy especial, me movía cosas muy fuertes y no sabía explicarlo, la verdad es que no y, entonces, esa canción se volvió un ícono en mi vida infantil, la escuchaba mucho. Como yo a esa edad vivía en un pueblito ahí en Guerrero Negro, pues allá no había nada, no había televisión, ni nada, sólo de pronto en las noches podíamos escuchar una estación de música de Los Ángeles, imagínate, llegaban las ondas hasta allá, y cuando yo escuchaba esa canción era para mí como el instante de ese día, volvía a conectarme con esa emoción.

A partir de entonces fue llegando diferente música y creando momentos especiales a mi vida, en donde algo se revelaba, como si entrara una entidad a mi cuerpo y se apoderará de él y en ese instante yo pudiera percibir otras cosas del mundo, es cuando la música toma posesión de mí. Hasta el día de hoy no sé claramente cómo se fue dando, lo que sí es que mi mamá escuchaba mucha música, era



Fotografía de Luis Antonio Rodríguez

como un tema muy doméstico: desde niño me despertaban con Cri Cri, con canciones y cuentos infantiles. Mi familia procuró mucho que la música estuviera siempre presente, pero esta se me reveló a mí ya en lo individual, fuera del contexto familiar y tenía que ver más con los primos, con la otra parte social de mi vida.

Fue todo un proceso, llegaron una infinidad de grupos, me gustaba mucho, por ejemplo, Michael Jackson y a la vez el Rock Progresivo, yo no sabía que eso era Rock Progresivo, pero me gustaban los teclados y las guitarras, Van Halen. Y como que yo sentía que eso me daba otra dimensión del mundo, que yo podía ver otras cosas o escuchar algo diferente, como si fuera un súper poder, como si me hubiera picado la araña, la de Peter Parker, algo así se me metía. Y entonces, desde niño, la música formó parte de mi vida de manera protagónica.

No pude estudiar música porque no formaba parte de la cosmogonía, vamos a decirle así, de mi familia, sino sólo la idea tradicional, mi papá me decía: "tienes que estudiar una carrera". Posteriormente, me fui orillando hacia el rock en la medida en que fui creciendo; mi papá enfatizaba: "no, todos esos son marihuanos, todos son afeminados,

olvídate con esas greñas y los tatuajes”. Entonces estaba todo ese rollo de ir en contra del estatus. Con la familia nunca pude estudiar música de lleno, digamos, de manera profesional, sino que mis amigos me enseñaron, los compañeros con los que tocaba. Ya después mi papá comenzó a ver cómo me transformaba la música y entonces me empezó a apoyar, me compró unas guitarras -ya estamos hablando por ahí de los veintitantos años-, pero mientras tanto fue como un choque, una forma de rebelión, porque además yo la ponía muy fuerte, o sea, quería que la música impactara en los otros también, y esa era una forma de manifestarme en contra.

E: Oye, ¿te acuerdas del primer grupo que formaste?

K: Ajá y fíjate que en Bachilleres, yo estudié ahí en el Bachilleres 5, teníamos un grupo de amigos que nadie tenía nada que ver con los otros, todos éramos muy diferentes, pero con algunos de ellos empecé a conocer la música, le llamaban *Underground* en los ochenta, la música de Inglaterra, esa del *New Wave* y todo eso, The Cure, Bauhaus y esa música padrísima. Entonces empezamos con la idea de hacer una banda, pero nadie sabía nada de música, nada, un cuate tenía un bajo, yo tenía un teclado que andaba por ahí de cuando era niño y otro que tocaba la batería, sí había estudiado música. Nos juntábamos ahí en Tlalne, a un ladito, de hecho, se veía desde la recámara la FES Iztacala, ahí empezamos; inicié a tocar por los noventa, más o menos, y pues no sabíamos nada, era como música punk con cualquier cosa que se te ocurriera, ahí donde sentías que había que pegarle, ahí le pegabas.

Desde entonces no he dejado de hacer música, no puedo dejarla de hacer, forma parte de mi esencia y he estado con muchos grupos, he tocado en muchísimos lugares, hecho muchas canciones y nunca he pensado que tenga que ser por dinero, o sea, en algún momento viví de dar clases de canto, compuse discos para chicos de Televisa, hice dos discos para grupos de Pop, uno de esa empresa y otro para chicos de Lomas Verdes, unas niñas se llamaban Cuarta Luna, era un cuarteto de puras niñas chiquitas y les hice los discos y a eso me dedicaba; pero, ya lo que es lo mío, mis letras, mi composición, representa una forma de manifestarme, decantarme sobre el mundo desde una forma sonora.

E: ¿Qué opinas de la educación musical que se da en México? Porque, qué pasa con aquellos que ni siquiera tienen un acercamiento con la música, pues la educación musical que tenemos en México es tocar la flauta en tercero de secundaria, ¿no?, ¿qué opinión tienes sobre lo que se da en cuanto a educación artística y, en particular, educación musical?

K: Esa es una gran, gran pregunta. Yo sí creo que el arte se debe de formar, debe estar integrado en nuestro día a día; en algunos nos explota la música, en otros el cine, en alguien más puede ser la danza, el teatro, la escritura. El arte debería de estar integrado desde el kínder. Los niños que ahí dibujaban tenían mucha facilidad y se



Fotografía de Mickhaupt

sentaban y dibujaban horas, pero esto se va perdiendo, porque ya no les pedimos que hagan dibujos, ni en la secundaria o aquí en el CCH, sino, sólo recortar o busca una imagen. Como que el mismo sistema educativo te va cortando tu libertad de expresarte y tienes que encajar en el ladrillo, diría Pink Floyd, tienes que encajar perfectamente, tienes que ser uno de esos cuadritos. Y el arte, justo, es disruptivo frente a lo homogéneo. Entonces, yo sí creo que todos deberíamos de tener en toda la escuela y en todo el sistema educativo nacional, una formación artística. Y no se necesita gran cosa: con una obra de teatro en la primaria, imagínate en la sierra de un pueblito con una obra de teatro, se reparten los papeles y ahí está el arte, ahí está la libertad. Yo sí creo que todos deberíamos de tener eso desde casa.

Yo tuve la fortuna de que mis papás sí tenían esa mirada de acercarme a la literatura, me compraban cómics, por ejemplo, cuando estaba enfermo me compraba mi papá unos alterones de cómics, me daban estos ataques de asma de niño, estaba luego semanas ahí en cama. Entonces, me compraban muchos cómics y ahí empecé a formarme como lector y como literato, pero era porque la familia también estaba buscando esto en sus hijos, acercarte a la belleza que ha hecho el hombre y la naturaleza. El sistema mexicano, dentro de sus programas de estudio, debería tener desde el kínder hasta la Facultad materias artísticas, pero no con esa concepción que tuvimos nosotros, de llegar sólo los lunes, a mí me tocaba música los lunes, a una clase que era aburridísima. Es mejor que alguien lleve una guitarra y te pongas a tocar, sacar canciones de nosotros mismos o de Guns and Roses, pero en aquel entonces tenías que sacar una de...

E: ¿De Leo Dan?

K: Ándale, algo que no tenía nada que ver conmigo. La idea es cambiar el enfoque de la enseñanza del arte en las escuelas, cuando lo tiene, hacia algo más próximo a los jóvenes, que ellos te digan “oye, quiero tocar esto” y “yo te enseño cómo” y que se expresen.

E: Tú tocas el bajo, ¿verdad?

K: Sí, bueno ese es un temazo, porque yo empecé como cantante, era el vocalista de las bandas, así me quedé mucho tiempo, aprendí canto y a hacer letras, pero es todo un tema, porque te avientan una canción y tienes que meterle la línea melódica y reinventarla, porque no hay nada; digamos que yo me especialicé en ser vocalista de los grupos en los que estuve por diez años y luego pasó, que era tal mi pasión por la música que hacíamos juntos que, cuando faltaba uno de los integrantes, yo me frustraba y comencé a agarrar los instrumentos del que no venía, empecé a aprender a tocar el bajo y la guitarra. “Y que no vino el guitarrero”, “a ver, a ver pásamela”, y ya tocábamos, “a ver que el bajo”. Por las ausencias de los integrantes de mis respectivos proyectos empecé a tocar la guitarra, el bajo y luego el teclado, el teclado ese sí porque mi papá desde niño me compró uno. Él quería que aprendiera a tocar el piano clásico, “a ver tú, échate unas rolas” y los Beatles, a él le encantaban los Beatles. Bueno, por eso aprendí



Fotografía de Ron Lach



Fotografía de Wendywei

a tocar. El bajo es un instrumento muy relegado, sobre todo en el rock y muy minimizado, incomprendido, esa sería la palabra, o por lo menos mientras yo estuve, ya ahorita está posicionado en otro nivel; pero realmente cuando tú te conectas con el sonido de ese instrumento, te conviertes también en un sonido a través de él, entiendes lo maravilloso que es, y sí, de todos, ese es mi instrumento favorito, el bajo.

E: Acabas de decir algo bien importante, sobre que tú te conviertes en el instrumento.

K: Sí, sí.

E: ¿Con qué tocas el instrumento, además de las manos, los dedos, cuando sientes la música y estás moviéndote, con qué otras partes del cuerpo tocas los instrumentos?

K: Fíjate que esa es una pregunta bien bonita, porque claro, en la medida que pasan los años y tocas un instrumento o el instrumento te toca a ti, todo se vuelve automático, tus manos se aprenden las canciones, los músculos se aprenden la fuerza que debes de utilizar para tocar la cuerda o apretar la tecla, y entonces tú ya estás metido ahí, te decantas sobre el sonido y tu esencia proyecta. Yo, por ejemplo, cuando toco me duele, toco muy duro, toco muy fuerte, le doy unos chingadazos a las cuerdas. Me dicen los lauderos “¿cómo tocas así?”, pues yo no sé, pero ¿con qué toco?, con todo el cuerpo; cuando canto, canto con el diafragma, no con la garganta, aprendí a utilizar mi diafragma y a sacar la voz con todo el pecho, la fache que le llaman los italianos, todas las comisuras que tienes aquí, con todo eso proyectas el sonido, pero cuando tienes el instrumento te vuelcas en él y estás tú por completo, tu corazón, tu mente, todo está ahí metido y sí son experiencias para las que no necesitas otro tipo de, cómo decirlo, excitadores químicos, transformarte en un sonido y viajar, ya sea con tu banda o tú solo tocando, eso es suficiente. Dicen que el vino es bueno para el corazón, pero la música *per se* te da una posibilidad de viajar en muchos sentidos, de libertad muy fuerte, incluso frente a lo físico, “¿con qué tocas?”, todo tu cuerpo está metido ahí.

E: Sí, claro. Oye y bueno, y pasando ya al tema de la revista, ¿cómo nace el proyecto de Fanátika?

K: Fíjate que me encanta contar esto. Tenía un alumno en TLRIID 3, de mis primeros grupos cuando llegué aquí al Colegio, que se llamaba Gonzalo y el chico como muy libre, con mucha creatividad y todo. Nos llevaba películas, él compraba películas y nos las prestaba a todos y me decía “profe, traje estas películas, traje estos discos para compartirlos”. Un chico fantástico. Entonces un día me dice “oiga, prof, quiero hacer un concierto de Surf aquí en la escuela, porque nunca he visto que vengan a tocar bandas de Surf, ¿cómo le hago?” Le dije “mira Gonzalo, escríbete un texto sobre el Surf para que sepan qué es el Surf, qué cuenta y yo lo llevo a la dirección y vemos si nos dan chance de hacerlo, yo te apoyo”. Entonces, la siguiente clase de

TLRIID me llevó dos cuartillas sobre la historia del Surf, Dick Dale y cómo se crea en las playas y todo este rollo. Cuando leí el texto, que por cierto nunca hicimos la tocada, cuando me manda el texto dije “oye, qué padre está, estaría súper bonito que más chavos lo leyeran para que supieran sobre el Surf”. Pero ahí se quedó la idea; después dije “estaría padre hacer una revista”, seguido por el impulso que traía el Doctor Benjamín Barajas con esta revista Ritmo, él me invitó a escribir y dije “a mí me gustaría hacer una revista y musical, sólo hablar de música” y entonces, empecé a reunirme con algunos profesores, le comenté a Reyna Rodríguez: “fíjate que tal y tal” porque ella había tenido un proyecto parecido con Isaac Hernández de una revista cultural. Por otro lado, Benjamín me publicó un libro de cuentos y ensayos y lo fui a presentar a un bar-cafetería, aquí en los Bastones, ahí iba gente a leer poesía, estaba bien padre ese lugar. Ahí me encontré a Reina y a Isaac, esa tarde, de pura coincidencia, venían con otro amigo y ahí como se fue fraguando el equipo de Fanátika.

Me interesó hacer la revista de pura música, hablé con el director que entonces era Víctor Díaz Garcés, ya estaba en el PEC y entonces le dije “oye, Víctor, fíjate que tengo la idea de hacer esta revista” y le pregunté que si la podíamos imprimir, ya para esto estaba juntando textos y todo eso y me dijo “sí te la imprimo, pero sería a dos tintas, por las máquinas”. En una reunión del equipo les digo “oigan, la revista va a ser a dos tintas, pues la van a hacer aquí”. José Alberto Hernández Luna, que estaba haciendo su servicio social en el PEC conmigo, le encargué que pensara un nombre, “a ver, a ver, échate un nombre para una revista”. Y a él se le ocurrió el de Fanátika.

E: Con K.

K: Bueno, yo le puse la K, pero al revés, como si fuera ruso, ¿no? Y le dije “oye, sabes qué, está padre ese nombre”. Se lo traje a Víctor y me dijo “vamos a hacerla” pero en eso salió el rollo de los INFOCAB y me alcanzaban justo las horas definitivas para meterlo. Lo metí y se volvió un proyecto más serio, nos dieron para imprimir 1000 números y nos dieron equipo. Ya no la imprimimos aquí, la hicimos con los Mateos. Allá empezamos a hacer la edición, ya era un mejor papel, especial, incluso con V algunas partes; lo que se quedó de la esencia de la revista es el logo, sólo está en verde y en negro, iba a ser verde y negro, a dos tintas y entonces el logo es verde y negro, como se pensó inicial y bueno, pues ya lo demás es historia.

E: 2011 ¿verdad? se publicó el primer número.

K: Es correcto, en el 2011. La empezamos a trabajar desde el 2010, nos echamos un rato, me acuerdo que íbamos a comer a los chinos en la MEGA, antes de la remodelación, juntábamos las mesas y hacíamos las reuniones de trabajo.

E: ¿La estructura de la revista fue pensada desde el inicio, ha ido cambiando, se le han agregado secciones, se le han quitado?

K: Es otro gran tema, porque sí, cada número depende de los textos y de los que estemos participando en la manufactura de la



Fotografía de Luis Antonio Rodríguez

revista. Hemos tenido momentos que hay un equipo editorial muy sólido, con muchos chavos de servicio social; cuando estaba en el PEC llegué a tener hasta cinco chavos en la revista de servicio social de todas las carreras, entonces me ayudaban muchísimo, escribíamos e invitábamos, la difundíamos mucho. La estructura iba dependiendo de los textos que llegaban. En algún momento, por ejemplo, pensábamos en textos escritos por profesores, luego textos por alumnos, luego conciertos, reseñas de conciertos o de discos y luego creación, metíamos cuentitos o poemas que mandaban los chicos, sobre todo o profes también. En otro momento metíamos bandas de los planteles, cerrábamos con una banda que fuera de Naucalpan, bandas de Vallejo, de Sur, de Oriente, les hacíamos una entrevista y referenciábamos sus discos. En aquel entonces todavía no había Spotify, entonces era el disco, dónde lo conseguían. La estructura se ha ido moviendo, lo que permanece, digamos, es que toda la parte de ensayar sobre algún tema, algún género, luego viene la parte de la música en tu vida, cómo la conectas, conciertos y creación, la parte de lo literario. Luego poníamos, incluso letras de canciones, las mismas letras de las canciones como parte de una obra literaria, la pura letra.

E: ¿Ha ido cambiando, digamos, de diseñador?

K: Sí, por momentos Isaac es el que lleva el espíritu, digamos,

artístico y gráfico de la revista, pero luego hemos tenido chicos de servicio social de Diseño e Isaac les cede con mucho resquemor algunas partes de la revista, que ellos diseñen algunos artículos; pero sí ha sido posible, digamos, no fácil, pero sí ha sido posible.

E: ¿Cómo ves el alcance de la revista Fanátika en los públicos, en los lectores?

K: En términos generales, siendo muy honestos, a la revista le falta mucha difusión, más proyección y eso tiene que ver con nosotros, que estamos todo el día aquí, ocupados.

E: Pero la tuvo un tiempo ¿no? Una proyección increíble.

K: Sí, en algún momento, la estábamos presentando en todos lados, íbamos al Chopo, fuimos a las prepas, fuimos a Facultades, sobre todo en sus primeros cinco años. Luego se fue complicando el proyecto personal de todos nosotros y el proyecto de la misma revista. Ahora no la dejamos, pero tampoco está en su mejor momento, en términos de difusión, nuestro sueño siempre es llegar al número 100. Vamos a hacer 100 números de Fanátika, así estemos ya todos pasitas, vamos a seguir haciéndola y pues a ver si lo logramos.

E: ¿En este momento hay convocatoria?

K: Sí, tenemos una convocatoria abierta. Fanátika se nutre mucho de nuestros propios alumnos, yo les digo “oigan, escríbanse por acá” y nos mandan textos, algunos profes nos han mandado y ha sido como muy padre incluirlos en la revista y así como yo te conté mis vicisitudes con la música desde niño, así ellos nos han contado que estuvieron con una banda. Te abres mucho cuando hablas de esos temas.

Ahora tenemos un número sobre música de terror, precisamente queremos ver si lo podemos sacar en estas fechas. La música y el terror. Da para hablar de muchos temas, películas, teatro. La música de Alfred Hitchcock o John Williams. Me acuerdo mucho de cuando salió el disco negro de Marilyn Manson, la gente se espantaba horrible cuando lo escuchaban y una amiga me llegó a hablar llorando, que se quedó escuchando y al final sonaban unas invocaciones, estaba llorando y la calmé, primero me calmé yo de la risa y luego la calmé a ella, y tranquilo le dije, “a ver amiga, pues es un juego”. La música tiene ese poder. La gran victoria de nuestra revista es que sigue sacando unos numeritos ya de manera muy tímida, pero ahí estamos.

E: Ya casi para terminar, como director del plantel Naucalpan, bajo toda esa experiencia y energía que está dentro de ti ¿cómo has llevado esas inquietudes personales hacia la formación de los alumnos?, porque empecé a ver en Naucalpan conciertos de rock en interturnos y ahora lo veo replicado en otros planteles.

K: Ahí son como tres líneas para responderte: primero, los chicos necesitan, de manera natural, ese contacto con el arte. Abrir todos los espacios que podamos para que ellos se manifiesten, porque no solamente es recibir, y esa es como la evolución de esta propuesta, de incluir el arte en toda tu vida. No sólo se trata de que tú seas un receptor de obras artísticas, sino que también propongas, que hagas



Portadas de Fanátika

cosas, es decir, mi gran apuesta, es que todos los profesores tengamos una conexión muy poderosa con una o varias de las Bellas Artes, que estés conectado y eso se traduzca en tu vida cotidiana, en tus grupos, si es la danza, si es el teatro, la pintura, el cine y que desde ahí tú des tu clase y trasciendas. Pero también, insisto, desde la parte creativa, que tú propongas, que tú seas un artista como profesor. Que desde ahí des comunicación, matemáticas, química, esa es mi idea porque los chicos necesitan eso. Todos los miércoles hacemos un microconcierto y los chavos del plantel pueden tocar los viernes, los miércoles invitados y los viernes de casa, entonces se preparan y ensayan. Y sí, es algo que te demandan los estudiantes, puede ser rock, música clásica, trova, pero el contacto con la música sea el género que sea, es, insisto, esencial, como el aire.

Están creciendo los talleres de cine y fotografía, tenemos talleres de teatro y de pintura; es decir, abrirle al chico el espacio para que él escoja cuál es su forma favorita de manifestarse y de sacar eso, eso oscuro que trae, que traemos todos, que luego no sabes cómo sacarlo, tendrás psicólogo, pero a través del arte te arrancas los cachos de porquería que se te va juntando y lo dejas allá y sanas cosas.

Fíjate que yo he pensado que un CCH es una banda de rock ¿no? Los trabajadores son el baterista, que lleva el ritmo, lleva el

tempo; la dirección es el bajista, el cuerpo directivo es la base, es la batería y la base armónica, el bajo, bien armadita la base y luego vienen los profes que son el guitarrista, la armonía y luego están los alumnos, que son la parte vocálica, Freddy Mercury son nuestros alumnos, Brian May nuestros profesores y luego ya el bajista y el baterista. Nosotros ponemos la base para que ustedes hagan esta maravilla, creen las melodías, la armonía y todo.

Yo dirijo el plantel como un bajista, como si yo estuviera tocándolo y pongo la estructura armónica, obviamente amarrada con el baterista, para que ustedes arriba hagan lo que quieran, se echen los solos que quieran y pues también hagan coros y los chavos canten, hagan esas melodías maravillosas. ¿Cómo ves? Está chido. ☺



Fotografía de Daniel Portillo

Poiética. Docencia, Investigación y Extensión,
Nueva época, Número 27, se terminó de
editar y digitalizar en junio de 2024.

Esta revista es un proyecto INFOCAB con
número de aprobación PB400923

