



ARTE: Inter y transdisciplinariedad

Revista editada por la Facultad de Artes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

Dr. José Alfonso Esparza Ortiz

Rector

Mtra. Guadalupe Grajales Y Porras

Secretaria General

FACULTAD DE ARTES

Mtro. Alberto Mendiola Olazagasti

Director

Dr. José Gabriel García Galicia

Secretario Académico

Dra. Porfiria Gutiérrez Vázquez

Secretaria Administrativa

Dra. Nakú Magdalena Díaz González Santillán

Secretaria de Investigación y Estudios de Posgrado

Dra. Fuensanta Fernández de Velazco

Coordinadora de la Maestría en Artes: Inter y Transdisciplinariedad

Mtra. Sareli Sánchez Gallardo

Coordinadora de la Licenciatura en Arte Dramático

Dra. Jaesy Alhelí Corona Zapata

Coordinadora de la Licenciatura en Danza

Mtro. José Juan Pérez Sosa

Coordinador de la Licenciatura en Etnocoreología

Mtra. Dilia Cornish Becerra

Coordinadora de la Licenciatura en Música



ARTE: Inter y transdisciplinariedad

Revista editada por la Facultad de Artes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Año 5, número 9, diciembre 2020 – mayo 2021

REVISTA SEMESTRAL DE ARTE
LICENCIATURAS DE ARTE DRAMÁTICO, DANZA Y MÚSICA
MAESTRÍA EN ARTES: INTER Y TRANSDISCIPLINARIEDAD
FACULTAD DE ARTES-BUAP

DIRECTORIO

Dirección y editora responsable

Dra. Fuensanta Fernández de Velazco

Revisora de estilo

Mtra. Adriana Rojas Córdoba

Encargados de Relaciones Públicas

Dra. Jaesy A. Corona Zapata

Mtra. Myrna D. Rodríguez Vidal

Mtro. Pablo Acuahuitl Asomoza

Revisores

Dra. Linda Margarita Romero Orduña

Dra. Jaesy A. Corona Zapata

Mtra. Adriana Rojas Córdoba

Mtra. Myrna D. Rodríguez Vidal

Mtro. Pablo Acuahuitl Asomoza

Dr. Eduardo Carpinteyro Lara

Dr. Saúl Rodríguez Luna

Dra. Nadezhda Borislavovna Borislova

Revisores externos

Mtra. Judith Romero Porras

Conservatorio de Música del Estado de Puebla

Dra. Rosalía Trejo León

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH)

Dr. Salvador Ginori Lozano

Escuela Popular de Bellas Artes, Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo

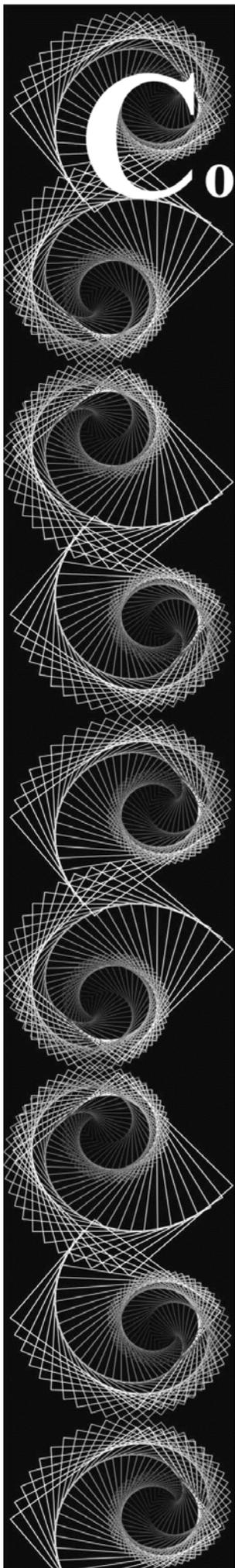
Diseño

Claudia Balcázar Ávila



ARTE: Inter y transdisciplinarietà, Año 5, No. 9, diciembre 2020 – mayo 2021, es una difusión periódica semestral por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, con domicilio en 4 sur No. 104, Col. Centro, Puebla Pue., C.P. 72000, Tel. (52) (222) 2295500 ext. 5850 y 5857, www.facultadartes.com. Editor responsable Dra. Fuensanta Fernández de Velasco, artesrevistabuap@gmail.com. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo 04-2016-111410475200-203. ISSN: (en trámite). Ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor de la Secretaría de Cultura. Responsable de la última actualización de este número, Facultad de Artes de la BUAP, Dra. Fuensanta Fernández de Velasco, domicilio en 8 oriente No. 409 Col. Centro, Puebla Pue., C.P. 72000, fecha de última modificación, noviembre 2020.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.



Contenido

Presentación Dra. Fuensanta Fernández de Velazco	7
Artículos	
El aprendizaje musical informal: un enfoque de aprendizaje subutilizado <i>Informal music learning: an underused learning approach</i> Raúl W. Capistrán Gracia	9
¿Por qué educar la apreciación y creación de arte contemporáneo? <i>Why educate the appreciation and creation of contemporary art?</i> Melissa Issaly Mendoza Bernabé Jaime Torija Aguilar	17
Música y matemáticas, una posibilidad de construcciones educativas interdisciplinarias <i>Music and mathematics, a possibility of interdisciplinary educational constructions</i> Francisco J. Anaya-Puebla	25
Educación para el futuro <i>Educate for the future</i> Miguel Ángel Vega Máximo Jaime Torija Aguilar	37
Obra escultórica	
El reflejo de Medusa <i>The reflection of Medusa</i> Papá vuelve del mar <i>Dad come back from the sea</i> Gerardo Arévalo Cejudo	47
Partitura <i>This piece is not about a fly (2021)</i> <i>Esta pieza no trata sobre una mosca (2021)</i> Axel Retif	52
Colaboradores	55
Instrucciones para colaboradores	61

Presentación

ARTE: Inter y transdisciplinarietà es una revista semestral creada en la Facultad de Artes con la intención de motivar la investigación inter y transdisciplinaria de las artes. Tiene como objetivo la publicación tanto de artículos académicos, como otras formas experimentales y alternativas de representar el trabajo creativo, por ejemplo, mediante libretos, partituras, entrevistas, reseñas, críticas y obras artísticas originales.

ARTE: Inter y transdisciplinarietà es también una plataforma para escritores, docentes, investigadores y artistas, que no formen parte de nuestra comunidad académica y que deseen compartir su creatividad y presentar sus investigaciones relacionadas con el arte.

El noveno número de la revista *ARTE: Inter y transdisciplinarietà* presenta cuatro artículos, una presentación escultórica y una obra para fagot.

Raúl W. Capistrán García presenta un artículo denominado *El aprendizaje musical informal: un enfoque de aprendizaje subutilizado*. En este artículo el autor analiza algunos de los prejuicios más comunes en torno al aprendizaje musical informal, pero también nos muestra los beneficios que éste aporta, tanto para los aficionados, como para aquellos que desean ser profesionales de la música. Este tipo de aprendizaje representa una de las mejores maneras de disfrutar la música, desarrollar la creatividad y consolidar el conocimiento musical de una manera práctica y vivencial; favorece el desarrollo de la creatividad, promueve la memoria musical y las habilidades para armonizar, improvisar y acompañar.

En el artículo *¿Por qué educar la apreciación y creación de arte contemporáneo?* Melissa Issaly Mendoza Bernabé y Jaime Torija Aguilar señalan que el arte contemporáneo, por presentarse principalmente mediante lenguajes abstractos, muy pocas veces es tomado en cuenta dentro de los contenidos educativos de materias de arte, en la educación media superior. Para los autores, la experimentación, comprensión y creación del arte contemporáneo puede fomentar un diálogo con los estudiantes, ya que éste les ofrece una forma de comprender su realidad, que incluye la percepción de manera crítica y reflexiva de las necesidades sociales actuales. El integrar el arte contemporáneo dentro del currículo requiere entonces un trabajo conjunto entre instituciones, docentes y alumnos.

Para Francisco J. Anaya-Puebla las matemáticas y la música son disciplinas que suman al desarrollo humano, ya que estas áreas, que trabaja tanto a nivel sensorial como cognitivo, conforman una serie de bases complejas que favorecen la comunicación y el desarrollo integral. El presente trabajo muestra el análisis de algunos trabajos, investigaciones y estrategias educativas en torno a la interrelación de la música con las matemáticas. Trabajos como los de Wright, D. (2009), Saloni, S. (2010), Townsend, A. (2011), Kung, D. (2013), Casals, A., Carillo, C., González, C. (2014), Conde, A., Parada, S., Liern, V. (2016) y Montiel, M. (2017) son analizados.

Educar para el futuro, escrito por Miguel Ángel Vega Máximo y Jaime Torija Aguilar, es un artículo en el que se aborda el significado de la educación. A partir de la institucionalización de la educación moderna se ha visto cómo tendemos hacia una cultura industrializada, cuando debiésemos tomar en cuenta la innovación, la creatividad, y las artes como pilares fundamentales para una construcción significativa del conocimiento y espíritu humano. Para los autores la búsqueda de la identidad es un rasgo imperativo en el mundo interno de las artes, que debería inculcarse con un papel protagónico en la innovación, para lograr una educación integral y menos rígida de la sociedad mexicana.

La obra escultórica de Gerardo Arévalo Cejudo denominada *El reflejo de Medusa* busca tanto exponer el mito, como expresar el contenido emocional del personaje de la mujer, y la conceptualiza detrás del monstruo y su sufrimiento, justo antes de ser degollada. La escultura denomina *Papá vuelve del mar* está compuesta por una mujer adulta y una niña, simboliza la incertidumbre del tiempo a partir del personaje del pescador. En esta representación el escultor busca mostrarnos personajes que transitan entre momentos significativos de esperanza, desolación y crecimiento.

El compositor Axel Retif presenta su obra *This piece is not about a fly (2021)* (Esta pieza no trata sobre una mosca). Ya en el título de su obra presenta una paradoja en la que menciona lo que no es, pero a la vez expresa muchas cosas, logrando en la escucha múltiples interpretaciones de lo que podría ser. En el plano musical utiliza graffias y símbolos, y plasma una música que vive en el espacio y no en el tiempo.

Finalmente, queremos dejar abierta la invitación a todos los interesados que deseen hacer contribuciones a esta revista. Envíen textos de su autoría, obra musical, pictórica, fotográfica etc., para lograr un diálogo más amplio entre las artes, la ciencia y la tecnología.

Dra. Fuensanta Fernández de Velazco

El aprendizaje musical informal: un enfoque de aprendizaje subutilizado

Informal music learning: an underused learning approach

Raúl W. Capistrán García*

raul.capistran@edu.uaa.mx

Resumen

En el presente artículo el autor expone algunas reflexiones sobre el aprendizaje musical informal. Así, aborda algunos de los prejuicios más comunes en torno a esta manera de aprender música, y, sobre todo, pondera los beneficios que ejerce, no solo en aquel que desea hacerlo a nivel de aficionado, sino también en el futuro profesional de la música, pues este tipo de aprendizaje favorece el desarrollo de la creatividad, promueve la memoria musical y las habilidades para armonizar, improvisar y acompañar, y, por increíble que parezca, suscita la lectura a primera vista, lo que redundará en músicos más integralmente formados.

Palabras clave: Educación musical informal; formación musical integral; docencia musical, competencias musicales.

Abstract

This article presents some reflections on informal musical learning. Thus, the author addresses some of the most common prejudices around this way of learning music, and, above all, values the benefits it exerts, not only on those who want to do it at the amateur level, but also, in the future professional musician, since this type of learning favors the development of creativity and musical memory, promotes the skills to harmonize, improvise and accompany, and, as incredible as it may seem, it fosters sight reading skills, which results in a more comprehensive education of musicians.

Key Words: Contemporary Art, upper secondary education, creativity.

Introducción

Mis inicios en el estudio de la música, específicamente del piano, fueron a través de la llamada música “popular”. Mi primer maestro, pianista consumado en el arte de tocar en restaurantes elegantes y amenizar recepciones, me inició en el oficio de improvisar y “tocar de oído”, así como armonizar y crear patrones de acompañamiento para boleros, rumbas, pasos dobles, marchas, valeses, tangos y otros géneros populares propios para ser tocados en diversos tipos de eventos sociales.

Al decidir estudiar música de manera profesional en la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey, entré en contacto con la música culta y, por consiguiente, con todas las reglas y dogmas propios del mundo académico musical. En mi nueva faceta, habría de aprender a “respetar” la partitura siguiendo fielmente los deseos del compositor que, plasmados en infinidad de símbolos había que seguir “al pie de la letra”. Al principio, mi entrenamiento en el mundo de la

* Profesor Investigador Titular del Departamento de Música; Secretario de Investigación del Centro de las Artes y la Cultura; Representante del Doctorado Interinstitucional en Arte y Cultura de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

música popular entró en conflicto con el rigor y el academismo de la música culta. Por algún tiempo, lamenté el haber tenido un “mal comienzo” al pensar que mi formación en el ámbito de la música popular había hecho que desarrollara malos hábitos en mi técnica y atrofiado mi sensibilidad. Sin embargo, al ir adentrándome en las clases de teoría y armonía, así como en el aprendizaje de las obras pianísticas de los “clásicos” pude darme cuenta de que mi conocimiento de la armonía tonal funcional y la intuición desarrollada anteriormente, contribuían para ponerme a la cabeza de la mayoría de mis compañeros. La memorización de las obras se me facilitaba al conocer de manera práctica los acordes que estaba tocando y los ejercicios de armonía no ofrecían mayor problema para mí, que el cuidar la conducción de las voces.

Más aún, durante mi época de estudiante, las habilidades y destrezas obtenidas en mi formación inicial se constituyeron en herramientas que me permitieron obtener empleo como pianista en restaurantes de lujo y obtener así ingresos para solventar mis necesidades y terminar mi carrera. A pesar de darme cuenta de que mi entrenamiento en el ámbito de la música popular había desempeñado un rol importante, no solo en mi sobrevivencia, sino también en mi formación musical, por mucho tiempo pensé que la contribución de la música popular en mi formación había sido una excepción a la regla y guardaba cierto temor de compartir mi experiencia, pues el hecho de que a mí me hubiera funcionado, no implicaba que fuera benéfico para todos.

Años después, al estar cursando el último año de mis estudios doctorales en Texas Tech University, fui invitado a tocar como solista el

Concierto en La mayor de Franz Liszt con la Orquesta Sinfónica de la Universidad Autónoma de Nuevo León. En ocasión del concierto fui invitado a una entrevista en “Radio Nuevo León”, en el programa de un excompañero que conocía mi “oscuro pasado popular” y que aprovechó la entrevista para hacer evidente a los radioescuchas, que yo había sido un “pianista de restaurant”; como si el haberlo sido, demeritara mi trabajo pianístico la noche anterior. La entrevista me molestó y me apenó ¿Acaso mi incursión en la música popular representaba una sombra en mi carrera clásica?

En años recientes, pedagogos e investigadores han abordado el tema del aprendizaje musical informal (definición en la que se inserta la manera intuitiva y espontánea como aprendí música). Ellos, han explorado sus distintas posibilidades, evaluado su impacto en el desarrollo de la creatividad y la sensibilidad del estudiante y ponderado su valor pedagógico. El presente trabajo tiene el objetivo de exponer algunas reflexiones sobre la importancia del aprendizaje musical informal y los beneficios que ejerce, no solo en la formación del estudiante de música a nivel profesional, sino también, en todo aquel que desea aprender música como aficionado.

La educación musical informal

Existen varias definiciones de “aprendizaje musical informal”. Green (2008) lo hace estableciendo la distinción entre el aprendizaje musical formal y el informal. Para esta autora, el primero se caracteriza por ser un aprendizaje organizado, secuenciado, dirigido por un profesor y dentro de un contexto académico (salón de clase, sala de ensayos, sala de práctica) en el que se

enfatisa la reproducción de piezas de música a través de la lectura musical. Por otro lado, el aprendizaje informal es principalmente auditivo-intuitivo, motivado por el interés musical de los estudiantes, de naturaleza extraescolar, dirigido por los mismos alumnos, más que por los maestros, usualmente (aunque no siempre) prescinde de la lectura musical y promueve un proceso de enseñanza y aprendizaje entre compañeros. Green (2006) explica cómo, a través del aprendizaje informal, se desarrolla un proceso en el que, escuchar, ejecutar, improvisar y componer se integran de manera creativa.

Wright y Kanellopoulos (2010) definen este constructo como: “un intento deliberado de sumergirse en situaciones intensas de aprendizaje no formal, el cual da como resultado la creación de un ambiente de aprendizaje social que combina un proceso auto-dirigido, interactivo y no lineal” (p. 73). Finalmente, Sloboda (1985) la ha definido simplemente como: “el tiempo que se pasa tocando por diversión” (p. 43).

Existen muchas situaciones de aprendizaje musical informal. Un grupo de jóvenes que se reúnen para tocar guitarra y enseñarse mutuamente algunos “tips” o ideas que están “chidas”; el grupo de amigos que forma una banda de rock para divertirse y aprender a través de YouTube; los músicos de mariachi que aprenden empíricamente diversas piezas folclóricas imitando la manera de tocar de un mentor y el estudiante de piano que logra aprender una pieza que le apasiona a partir de un CD, son solo algunos ejemplos de aprendizaje musical informal.

Hoy en día, existe alguna controversia con respecto a la improvisación, la armonización

de melodías y el jazz, dado que estas habilidades y estilos ya se enseñan de manera escolarizada en muchas instituciones. Sin embargo, en la actualidad, siguen siendo desterrados de muchas escuelas de música a nivel profesional, incluyendo el Departamento de Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (institución para la cual laboro). Además, aún en ambientes escolarizados, su desarrollo involucra muchos elementos del aprendizaje informal, tales como el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje dentro de grupos sociales, la imitación de lo que el estudiante observa en los demás, la búsqueda intuitiva de efectos musicales y, sobre todo, incluye un elemento que, a diferencia del aprendizaje formal, es no solo permitido, sino procurado: el aprendizaje por ensayo y error.

Así, este tipo de aprendizaje tiene una base constructivista en el que la enseñanza gira en torno a los estudiantes y los problemas son resueltos por ellos mismos en un proceso de co-construcción (Allsup, 2003; Green, 2008; Jaffurs, 2004). Pedagógicamente hablando, representa una de las mejores maneras de disfrutar la música, desarrollar la creatividad y consolidar el conocimiento musical de una manera práctica y vivencial (Green, 2008). Por lo anterior, en los últimos tiempos se ha convertido en un área de estudio y muchos pedagogos e investigadores han impulsado la inclusión de espacios de aprendizaje informal en sus clases (Abramo y Austin, 2014) llegando a ser aceptada en escuelas y universidades alrededor del mundo (Allsup, 2011). Como afirma Virkkula (2016): “Las escuelas de música y las instituciones deben reconocer el potencial del aprendizaje informal y los maestros

deben desarrollar ambientes de aprendizaje que se puedan beneficiar a través de él. Seleccionar la música para tocar, aprender de la propia experiencia, así como la evaluación de los resultados de aprendizaje está, en gran medida, dentro de las responsabilidades de los estudiantes. Llevarlas a cabo requiere responsabilidad, iniciativa, habilidad para resolver los problemas, habilidad para comunicarse y estar listo para reflejar esas experiencias” (p. 171).

Desgraciadamente, y por increíble que parezca, existen pocos maestros dispuestos a abandonar el academismo y motivar a sus estudiantes a explorar las posibilidades de este enfoque de aprendizaje. El temor a perder el control de la situación, crear un ambiente de desorden y caos, perder la dirección y el sentido son solo algunos de los muchos temores que enfrentan los maestros y que impiden que se atrevan a incursionar en ambientes de aprendizaje informal.

Más aún, existen todavía menos maestros que estén capacitados para hacerlo. Así, aun cuando haya maestros que están abiertos a este enfoque pedagógico, no saben cómo llevarlo a cabo. En un estudio llevado a cabo por Springer (2015) para conocer la percepción y la preparación de los maestros de música de nivel básico, en lo referente a la enseñanza de música popular, éstos reportaron carecer de entrenamiento en pedagogía de la música popular y afirmaron sentirse mal preparados para hacerlo. En ese mismo sentido, los participantes en el estudio afirmaron dar más importancia a las experiencias de aprendizaje informal que a las experiencias obtenidas en el aprendizaje formal. Lo anterior es lamentable, pues

es precisamente en la educación básica cuando se quiere desarrollar en los niños y jóvenes la creatividad, la imaginación, la espontaneidad y la auto expresión, además de desarrollar el oído musical y la sensibilidad (Baker y Green, 2013).

Dentro de las actividades musicales más comunes en la práctica informal se encuentra la improvisación. Este arte milenario, favorece el desarrollo del pensamiento divergente y convergente e impulsa la creatividad, así como la imaginación, que es la base de toda actividad creadora, y que se manifiesta igual en todos los aspectos de la vida cultural, fomentando la creación artística, científica y técnica (Alcalá-Galiano, 2007). Como afirma Volz (2005): “La creatividad es esencial para la improvisación exploratoria. Los estudiantes desarrollan el pensamiento crítico a través de actividades que los guían para encontrar usos inusuales, extender límites, reflexionar en la creación y cambiar sus perspectivas” (p. 53). Más aún, cuando un estudiante improvisa cubre todas las áreas del aprendizaje descritas por Bloom en su Taxonomía de Objetivos Educativos. Así, Guderian (2012) afirma:

Para aquellos que están acostumbrados a diseñar su programa y plan de trabajo diario de acuerdo con los “Dominios de Aprendizaje de Bloom” (1999), improvisar y componer involucra a los estudiantes en el proceso cognoscitivo de aprender, recordar, entender, explorar, experimentar, aplicar el conocimiento adquirido, analizar, evaluar sintetizar y crear” (p. 7).

En un experimento que involucró niños y jóvenes estudiantes de música de entre 7 y 14 años Alcalá-

Galiano (2007) pudo demostrar que los estudiantes que practican la improvisación como parte de su formación musical, poseen mayor libertad expresiva y tienen un nivel más alto de confianza en sí mismos y mayor sentido de seguridad frente al riesgo.

Más aún, a pesar de lo que pudiera creerse, el desarrollo de la habilidad para leer a primera vista es otro de los beneficios de practicar la improvisación. De acuerdo con Sloboda (1984) a través de la práctica de la improvisación el estudiante construye un conocimiento sólido acerca de la forma musical, el estilo y el lenguaje musical, con lo que llega a ser capaz de crear pequeñas predicciones melódicas sobre lo que aparecerá en la partitura lo que contribuye al desarrollo de la lectura a primera vista.

Desgraciadamente, son muy pocos los maestros que se atreven a promover la improvisación. Para aquellos que han sido entrenados para tocar con perfección la música anotada en una partitura, improvisar es una experiencia temeraria. Más aún, muchos quedan paralizados ante la sola exhortación a improvisar, pues asumen que improvisar implica crear algo de la nada; temor infundado, ya que improvisar es más bien crear algo con los elementos que conocemos (Kingscott y Durrant, 2010; Azzara, 1999). Por consecuencia, muchos maestros se consideran incapaces para enseñar cómo hacerlo. Sin embargo, es una habilidad que todos podemos desarrollar y compartir. Azzara (1999) afirma:

Muchos educadores tuvieron poco o nada de énfasis sobre improvisación en su formación musical. Así, encuentran que, incorporar la improvisación en su práctica

docente es un reto. Es entendible que ellos se nieguen a enseñar destrezas con las cuales han tenido poca experiencia previa o éxito. Aun cuando algunos puedan pensar que la improvisación es una habilidad solo para elegidos, ambos, maestros y estudiantes poseen el potencial para improvisar (p. 21).

Tanto en la niñez y la juventud como en la formación de músicos profesionales, la práctica musical informal, sea improvisando, tocando de oído, armonizando música popular o tocando jazz, favorece la comprensión de los elementos teórico-musicales de cualquier obra. De acuerdo con Alexander (2010) el aprendizaje funcional de la música (armonía, grados de la escala, relaciones tonales, etc.) es uno de los beneficios más importantes de involucrar un poco de jazz en contextos de aprendizaje musical formal. Alexander explica:

En conclusión, si estos conceptos del jazz fueran incluidos, los estudiantes, aún los principiantes, aprenderían las habilidades del oficio de manera funcional. Ellos se sentirían involucrados en la música que tocan, y la improvisación y la composición serían menos intimidantes. Como músicos, y amantes de la música, necesitamos el elemento creativo para mantenernos vivos y creciendo (p. 41).

Finalmente, desde un punto de vista más pragmático, las habilidades de improvisación y armonización y tocar de oído son indispensables para el futuro profesional de la música quién, como maestro, sobre todo a nivel de educación preescolar y primaria, requerirá de estas

habilidades con mucha frecuencia, ya que la docencia, en sus diferentes niveles educativos, es una de las principales fuentes de ingreso del músico profesional (Guadarrama, 2014). En ese mismo sentido Danyew (2015) asevera: “el panorama musical del siglo XXI es multifacético y en cambio constante, requiriendo que los músicos sean flexibles, bien preparados en estilos musicales y equipados con destrezas musicales diversas” (p. 4).

El uso de estas habilidades no se limita a la docencia, sino que se presenta también en el mundo de la música comercial, fuente importante de ingreso de muchos músicos en México. Tocar en conjuntos versátiles para amenizar fiestas es una labor propia de muchos músicos y por supuesto, tocar de oído, improvisar y armonizar son habilidades que se ejercen cotidianamente.

Uno de los aspectos más relevantes de este trabajo, es dejar muy en claro que el aprendizaje formal e informal puede llevarse a cabo de manera simultáneamente. En otras palabras, no son excluyentes. Las recomendaciones de muchos maestros del pasado, tales como “No toque de oído porque va a desarrollar malos hábitos”, “Improvisar afecta la técnica” o “¡No sea flojo! Toque la pieza como está escrita y no la armonice” pueden y deben ser conciliadas. Un estudiante puede y debe desarrollar su habilidad para tocar de oído o improvisar y aun tener buenos hábitos y no afectar su técnica. Más aún, para los que somos pianistas, armonizar, en lugar de “tocar la pieza como está escrita” representa una habilidad vital para sobrevivir en situaciones difíciles, en las que un ejecutante se ve en la necesidad de leer a primera

vista algo que está por encima de su nivel de lectura. Después de todo, el aprendizaje informal puede servir como complemento de la instrucción basada en la notación musical y otros aprendizajes tradicionales (Green, 2008).

Mejor aún, no existe una dicotomía o separación entre el aprendizaje formal o informal pues, en la mayoría de las situaciones de aprendizaje, estos dos aspectos están presentes e interactuando en distinto grado (Folkestad, 2006). Por lo anterior, debemos verlos como enfoques de aprendizaje que se complementan mutuamente en pro de la formación del estudiante. Un ejemplo estupendo de esta interacción entre el aprendizaje formal y el informal se da cuando un estudiante explica a su compañero, de una manera menos formal y más coloquial, lo que éste no entendió cuando el maestro lo explicó en términos académicos

Epílogo

Promover el aprendizaje informal dentro de espacios académicos requiere que el maestro posea habilidades tales como improvisar, tocar de oído, armonizar, acompañar música popular, copiar cualquier tipo de música a partir de una grabación, hacer recomendaciones a los estudiantes para mejorar sus destrezas, así como ser capaz de conectar los objetivos logrados a través de la enseñanza informal con el programa de materia (Allsup, 2008). Lo anterior puede ser abrumador y desalentar a muchos. Sin embargo, como profesional de la educación, considero que es importante crear espacios e involucrar este tipo de aprendizaje en el contexto docente.

Aparte de los beneficios mencionados en el cuerpo de este artículo, existen otros que vale la pena promover. Entre otros, el aprendizaje informal favorece la inclusión y la justicia social ya que tiende a satisfacer los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes y fomenta el logro y el disfrute de la música (Wright, 2013). Su naturaleza social y el gran énfasis en la cooperación entre los miembros de la comunidad, lo conectan con la salud y el bienestar, por lo que ha comenzado a ganar un lugar dentro de las técnicas de musicoterapia (Batt-Rawden y DeNora, 2005).

Pedagógicamente hablando, promueve y mantiene el interés intrínseco de los niños, pues se convierte en una actividad más placentera, lo que favorece que el niño desee practicar más y no desertar de las clases de música (Videira, 2013).

Por todo lo anterior, es tiempo de dejar viejos paradigmas y tabúes propios de ignorantes y soberbios como el que Small (1998) ilustra con los siguientes tres puntos:

1. Nuestra música (puede ser música clásica, música para banda, música para banda de show, música coral, o música para las grandes bandas, pero rara vez música improvisada o compuesta, la cual es difícil de controlar) es la única música verdadera.
2. A ti no te gusta, o no eres hábil, o no estás interesado en nuestra música.
3. Por lo tanto, no eres musical (p. 212)

Así, es importante cambiar nuestra manera de pensar, ampliar nuestro criterio y explorar el aprendizaje musical informal. Es probable que nos sorprendamos de los resultados y

que nuestros estudiantes aprendan y disfruten más con sus clases de música.

Referencias

- Abramo, J. M. y Austin, S. C. (2014). The trumpet metaphor: A narrative of a teacher's mid-career pedagogical change from formal to informal learning practices. *Research Studies in Music Education*, 36(1), 57-73.
- Alcalá-Galiano, C. (2007). *La Improvisación en la Historia de la Música y de la Educación: Estudio Comparativo de la Creatividad en la Música en Niños de 7 a 14 Años* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Alexander, K. (2010). What jazz contributes to the classical pianist. *Clavier Companion*, Mayo/Junio, 38-41.
- Allsup, R. E. (2003). Mutual learning and democratic action in instrumental music education. *Journal of Research in Music Education*, 51(1), 24-37.
- Allsup, R. E. (2011). Popular music and classical musicians strategies and perspectives. *Music Educators Journal*, 3, 30-34.
- Azzara, C. D. (1999). An aural approach to improvisation. *Music Educators Journal*, 86(3), 21-25.
- Baker, D. y Green, L. (2013). Ear playing and aural development in the instrumental lesson: Results from a "case-control" experiment. *Research Studies in Music Education*, 35(2), 141-159.
- Batt-Rawden, K. y DeNora, T. (2005). Music and informal learning in everyday life. *Music Education Research*, 7(3), 289-304.

- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135-45.
- Green, L. (2001-2002). *How Popular Musicians Learn*. Aldershot: Ashgate Publishers.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and The School: A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate Press.
- Guadarrama, R. (2014). Multiactividad e intermitencia en el empleo artístico. El caso de los músicos de concierto en México. *Revista Mexicana de Sociología*, 76(1), 7-36,
- Guderian, L. V. (2012). Music improvisation and composition. *General Music Today*, 25(3), 6-14.
- Jaffurs, S. E. (2004). The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned how to teach from a garage band. *International Journal of Music Education*, 22(3), 189-200.
- Kingscott, J. y Durrant, C. (2010). Keyboard improvisation: A phenomenological study. *International Journal of Music Education*, 28(2), 127-144.
- Sloboda, J.A. (1984). Experimental studies of music reading: A review. *Music Perception* 2(2), 222-236.
- Small, C. (1998). *Musicking*. Hanover, NH: University Press of New England.
- Springer, D. G. (2015). Teaching popular music: Investigating music educators' perceptions and preparation. *International Journal of Music Education*, 1-13.
- Videira, R. (2013). Finding a balance of deliberate and informal practice. *American Suzuki Journal*, Primavera, 46-48.
- Virkkula, E. (2016). Informal in formal: The relationship of informal and formal learning in popular and jazz music master workshops in conservatoires. *International Journal of Music Education*, 34(2), 171-185.
- Volz, M. D. (2005). Improvisation begins with exploration. *Music Educators Journal*, 92 (1), 50-53.
- Wright, R. y Kanellopoulos, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education*, 27(1), 71-87.
- Wright, R. (2013). Thinking globally, acting locally: Informal learning and social justice in music education. *Canadian Music Educator/Musicien Éducateur Au Canada*. Primavera, 33-36.

¿Por qué educar la apreciación y creación de arte contemporáneo?

Why educate the appreciation and creation of contemporary art?

Melissa Issaly Mendoza Bernabé*

Jaime Torija Aguilar**

ARTE: Inter y transdisciplinariedad

Año 5, No. 9, diciembre 2020– mayo 2021, pp. 17 - 23

Resumen

El arte contemporáneo, por ser un lenguaje abstracto actual, es pocas veces aceptado dentro del currículo de las materias de arte, de educación media superior. La experimentación, comprensión y creación del arte contemporáneo fomenta un diálogo interior y exterior de los estudiantes, analizando su realidad de manera crítica y comprendiendo las necesidades sociales actuales, mismas que pueden ser atendidas desde la expresión artística. La inserción del tema de arte contemporáneo requiere de un trabajo articulado entre docentes, instituciones y alumnos, que permite tejer esta red de conversaciones y creaciones, para que todos los actores sean involucrados dentro de un proceso creativo, es decir, que se apropien de éste como un lenguaje expresivo que responde a su entorno actual.

Palabras clave: arte contemporáneo, educación media superior, creatividad.

* Alumna de la Maestría en Artes: Inter y Transdisciplinariedad, de la Facultad de Artes, BUAP.
** Docente e Investigador de la Facultad de Artes, BUAP.

Abstract

Contemporary art, being a current abstract language, is seldom accepted within the curriculum of art subjects in upper secondary education. The experimentation, understanding and creation of contemporary art, fosters an internal and external dialogue of the students, analyzing their reality critically and understanding current social needs, which can be addressed from the perspective of artistic expression. Including the theme of contemporary art requires an articulated work between teachers, institutions and students that allows us to weave this network of conversations and creations so that all actors get involved in a creative process, that is,

that they appropriate it as an expressive language that answers their current environment.

Key words: *contemporary art, upper secondary education, creativity.*

La sociedad contemporánea enfrenta un movimiento continuo y cada vez más acelerado debido al desarrollo tecnológico. Muchas áreas se ven involucradas dentro de estos cambios, sin embargo, en la que deseo enfocarme es en la educación y su deber social, para formar sensibilidad y creatividad, y para no ser solo consumidores inconscientes de arte. Más bien aprender a apreciar esta nueva complejidad del arte contemporáneo que nos expresa el sentir y pensar de la sociedad actual, además de mostrar un poco, de cómo podría ser el porvenir de la humanidad.

Es importante, antes de defender la postura previamente mencionada, contextualizar la educación artística en el S. XXI y entender cómo ha llegado a este lugar. De manera breve, se puede resumir como una añadidura de las corrientes educativas que surgieron a mediados del S. XX (Gadotti, 1993), donde al buscar nuevas estrategias educativas que respondieran al entorno de los alumnos se agregó la cultura, como una de las propuestas que más aportaría factores para la construcción de nuevos modelos educativos, específicamente el arte. Como consecuencia de este movimiento, varias disciplinas comenzaron a atender de manera puntual las problemáticas que

observaron y, sobre todo, desarrollar aquellos aspectos que les compete de manera específica, entre ellas está la educación artística.

En esta época, la educación artística, al igual que el arte en sí, están dentro de una post-era de la reproductibilidad (Benjamin, 2003) y de posmodernismo (Blumenberg, 2008). Esto significa que la educación artística se asocia con conceptos como: rápido, fácil, bello y adorno. Estas creencias sobre el arte, como algo inmediato y sencillo, son aseveraciones que se han cultivado a consecuencias de movimientos filosóficos y sociales, que ocurrieron en el siglo pasado. Si bien, las áreas encargadas de estudiar estos fenómenos son la filosofía y la historia, el arte de manera implícita demuestra en el proceso de creación estos pensamientos e ideas. Es por lo que es fundamental retomar estas posturas, con la intención de formar a una persona crítica de su entorno actual y, sobre todo, sensible ante las nuevas manifestaciones del arte, para así comprender la función de éste en la humanidad. También para apropiarse de estas manifestaciones, con la intención de sumar a su propio crecimiento como persona. Esto es responsabilidad de la educación artística, formar personas que puedan entender la concepción del arte, tanto del creador, como de los intérpretes conscientes y de los accidentales (refiriéndome a aquellos que emiten un juicio sobre el arte de manera superficial por la falta de conocimiento y experiencia en el mismo), para poder visualizar por qué el arte es arte, qué es arte y para qué el arte. El objetivo no es formar artistas, sino personas que reconozcan, a través de sus sentidos, experiencias y pensamientos del arte, dentro de esta contemporaneidad.

El proceso educativo y experiencial que le da sentido a la educación artística es atemporal, en el hecho de que busca provocar situaciones en las cuales el estudiante, a través de su propia vivencia con el arte, reconozca este sentido, por el cual el arte existe, se crea, se manifiesta y se valora (en el sentido de apreciar). Además, reconoce que estos aspectos no son estáticos, ni tampoco poseen un solo significado; más bien son moldeables y adaptables a la época en la cual fueron creados, porque el arte es una manifestación que trasciende y representa un momento de la humanidad. De manera conjunta, otros conceptos acompañan al mismo arte, tales como lo bello y lo creativo (Guattari, 1991); mismos que se deben enseñar desde una experiencia del concepto en la época, para poder mirar de manera crítica, reflexiva y sensible la transición que éstas han tenido, y por qué ha sido necesaria esta maleabilidad.

Los jóvenes de educación media superior, como personas con un alto potencial de desarrollo en la sociedad, deben entender el momento en el que viven y cómo éste puede ser comparado con otras épocas, gracias a la distancia histórica que tenemos actualmente, que también nos invita a cuestionarnos sobre el ahora y lo que podría venir. Con esto quiero decir, que los estudiantes de bachillerato, por encontrarse aún en una etapa formativa, pueden aprender a leer de manera sensible y creativa el entorno, en el cual el arte puede ayudarles a asignarle un mejor sentido y reflexión, sobre todo para hacer un cambio o darle otra función, si es necesario. El arte contemporáneo no busca ser bello, ni tampoco ser completamente placentero. Busca encontrarse en el día a día, a través de haber sobrepasado los límites

de la técnica, para crear un diálogo con la persona, y que ésta se detenga a percibirlo, no por ser bello, no por ser monumental o con un supra-desarrollo técnico; sino porque se convierte en el reflejo de la sociedad, como algo rural en algo unitario, que es la persona, creando así una significación de dos vías: el otro y yo, desde la propia experiencia de la persona. Al estar en un entorno donde todo lo que pasa afecta al mismo sistema, cabe cuestionarnos sobre ¿qué hago y para qué lo hago?

La época de la posmodernidad nos está dejando una narrativa muy simple, pero muy profunda: la posibilidad y la libertad de expresión. Estos derechos que se han instaurado como fundamentales en la sociedad moderna se llegan a percibir como algo determinado e incuestionable. Esto es, porque los límites siempre llegan a tocarse en algún punto, siendo la obviedad o seguridad de estos derechos, lo que los convierte en más vulnerables. A pesar de esto, dentro de la facilidad de ejercer este derecho, por ejemplo, en la publicación de redes sociales, la juventud mexicana ha demostrado un alto grado de creatividad y necesidad de comunicar su sentido de vida y relevancia de acciones, que suman a su identidad. Si bien, no se puede percibir del todo esta vulnerabilidad de la posibilidad y libertad de expresión, basta con mirar unos años atrás y mencionar las leyes de publicaciones sobre ciertos aspectos que ahora son negados. Con esto no quiero defender alguna postura, lo que quiero rescatar es que el *internet* está siendo manejado, desde hace ya varios años, por esferas de poder que buscan obtener beneficios de los usuarios, por medio de su información, uso y publicaciones. El *internet* se ha convertido en un semillero de nuevas

maneras de expresar el arte y de tener un alcance, la distribución acelerada de la red es algo, que sin duda quedará marcado por este momento histórico.

Foster (2011) detalla que algo característico de esta época es la necesidad de la historia, por nuevas narrativas que logren reflejar aquello que incluso nosotros aún no podemos denominar. En este hueco sensible ha sido, de cierta manera, satisfecho por las manifestaciones virtuales que han tomado un lugar fundamental para la creación de estas. La mirada de la creatividad no solamente está en el medio virtual, pero sí la difusión y creación han estado con un mayor impacto dentro de ellas, por lo que es importante estar pendiente de lo que pasa y lo que se crea en esa virtualidad.

Es por lo que el arte se convierte en algo que puede pasar en cualquier momento, si es que eres sensible para identificarlo y darle esa función. Los alumnos del nivel bachillerato enfrentan un momento complicado de toma de decisiones, que tienen una gran consecuencia en su futuro. Ante esta ambigüedad presente y constante deben enfrentar el miedo del futuro, donde sólo se puede ver una mayor opción de herramientas disponibles, tecnologías, y tal vez un sobre consumismo. Que sea un motor que se detendrá debido al movimiento natural del sistema globalizado, la creatividad y la sensibilidad para leer esta realidad y poder reaccionar ante ella, por uno mismo y por el otro. Es una necesidad permeable en las nuevas generaciones. Dado esto, es absolutamente necesario la asimilación del lenguaje abstracto y simple de la paradoja posmoderna que el arte muestra. Lo importante de recalcar esta expresión

continua, virtual (por el medio de difusión en el que se presenta) e incluso calificada como superficial, es que el arte se comienza a expresar de maneras diferentes y en situaciones muy comunes. Lo cotidiano se convierte en situaciones con una carga de significación artística, siendo esta cotidianeidad la que nos permite retomar y colocar el concepto de aura que Walter Benjamín menciona como significado en decadencia.

Es importante mencionar que el aura para Benjamin era algo que producía en sí la obra, cualquier obra de arte, y que con la reproducción ésta dejaba de “estar” en ella. En esta época la reproducción está ligada a la valoración, y el significado, en el compartir los contenidos en general, y por lo cual también entra el arte. Mientras más se realiza esta acción, la obra en sí toma un sentido real y colectivo. ¿Acaso ésta no es la acción que provocan las obras en tiempos históricos anteriores? Es necesario considerar que los adultos actuales tenemos aún una visión romántica del pasado y por lo tanto de añoranza sobre aquellas experiencias estéticas que las vanguardias vinieron a reforzar de cierta manera y que Gergen (1991) explica como la ruptura del yo. Si bien la transición del modernismo, con una esencia romántica, dio paso a un posmodernismo con aura virtual, los adultos que vivimos y crecimos con este sentido que envolvió al arte, provocó que la concepción y, por ende, creación fueran distintas de la generación que nació con esta visión.

Lo cierto, con el párrafo anterior, es que los estudiantes que están próximos a entrar al nivel profesional universitario, tienen otras prácticas,

sentidos y momentos para crear y pensar en el arte, y es que éste se encuentra ya en cualquier momento. Las tecnologías, la información y el lenguaje visual de las redes sociales, comercios, zonas sobre urbanizadas y la globalización en sí, han creado un ambiente supra sensible que posibilita al arte construir un meta relato artístico, dentro de cosas mínimas. Lo que quiero decir, es que el arte para la juventud de este tiempo ya no requiere de un lugar y momento en específico, o de una actitud y una disposición; sino más bien de una manera distinta de comunicarse con la realidad y el día a día: el arte está dentro del consumismo.

De manera personal, existen algunas verdades permeables sobre el cambio del sentido del arte y de su difusión, las cuales me causan un conflicto interno. Esto es debido a que el arte ahora es un producto a la venta y que también se puede tener una actitud de consumismo irracional ante él. Es decir, el artista es ahora de cierta manera independiente y libre, no requiere de un mecenas como tal para poder garantizar la producción y muestra de su obra, ahora solo necesita que alguien la compre. De igual manera, mientras más pueda vender su obra, más rentable será su nombre. Esta realidad puede parecer dura para la esencia del arte; sin embargo, nos habla de un contexto posmoderno que también coloca al arte como parte fundamental para su sentido de existencia. La sociedad cada vez está más educada ante los parámetros estéticos de antaño y sobre los artistas que hicieron historia con sus obras incidentes y revolucionarias. No obstante, esto no significa que las personas posmodernas, reconozcan cuando está enfrente de una obra de arte de su época y pueda realizar un juicio de valor y reconocimiento ante

ésta, siendo justo éste el argumento principal para crear situaciones educativas, para primeramente identificar al arte contemporáneo, y posteriormente darle un significado personal.

La educación artística debe mirar al presente como consecuencia y resultado del pasado, y no como una comparación de lo que era antes. Si lo que existe ahora, es así, es porque responde a necesidad que tal vez aún no logramos comprender y por lo tanto tampoco nombrar. Y por esto, el lenguaje artístico toma la batuta para darle un sentido y poder asimilarlo, de cierta manera lo que está sucediendo con la realidad y uno mismo. Existe una dicotomía entre la colectividad, o el deseo de construirlo; con el individualismo, el posmodernismo resalta el dialogo individual como parte fundamental para poder concederle una experiencia y sentido al arte, pero necesita de una colectividad que comparta en esencia ese significado, por minoritaria que ésta sea. El significado particular y colectivo que subyacen en la obra de arte es parte incluso del conflicto, que como humanos estamos viviendo. Los movimientos sociales actuales han demostrado el deseo por querer construir una comunidad que comparta responsabilidades y deberes, donde se pueda convivir con armonía, descubriendo que para lograrlo no es necesario enaltecer la razón, sino coincidir en los objetivos de vida y de existencia. El arte viene a recordarnos de manera continua e incisiva que este llamado, aparentemente de unos sectores sociales o grupos, es en realidad necesario para el crecimiento de la especie.

Uno de los problemas que enfrenta esa comunicación sensible en el arte cotidiano es que su manera de decirlo no es necesariamente agradable, de hecho, podría decir que su intención principal es incomodar, porque el consumo nos hace sentir cómodos, por muy frágil y momentáneo que sea este placer. El hecho de saber que se puede repetir, sólo con consumir, nos provee de cierta seguridad emocional y existencial. Así, el arte de nuestra época busca mover y desenfocar incluso siendo demasiado perfecto o bello, ya que a pesar de que la sensación adictiva del consumo es breve, los intervalos que se crean entre una y otra nos hacen saber que esto es efímero y ficticio, y que justamente lo creamos porque necesitamos certezas en esta realidad, o tal vez pensamos que las necesitamos por pleno instinto de supervivencia.

Los estudiantes de educación media superior ya tienen dentro de ellos estas experiencias, y es partir de ellas con las que se comunican, con las que se expresan y con las que se identifican. Algo de lo que están conscientes es que no tienen ninguna seguridad en esta época, ni laboral, ni social, ni educativa, ni sanitaria y tampoco ecológica. Se han enfrentado a una inestabilidad constante en la cual han demostrado una actitud que podría calificarse como apática; no obstante, es más bien un reflejo de las sensaciones permeables en el ambiente social. Con esta bomba de acciones y sensaciones, el arte se instaló (a manera de metáfora) en lo que se convirtió en la herramienta principal de vida: la tecnología. Así como una rémora, el arte ha acompañado a la humanidad en toda su historia y se aloja siempre en lugares significativos y obvios para poder despertar de ahí nuestro sentido humano, y recordar, que más

que buscar una estabilidad de objetos y momentos, necesitamos un sentido de existencia, porque es en ese lugar donde la humanidad puede ser libre y, por lo tanto, creativa. El arte busca su lugar de origen: libertad y creatividad. Por eso constantemente habla y se expresa para hacer que nosotros podamos llegar a ese punto, y darle sentido a nosotros y a los demás.

Ese objetivo y esa meta, por muy bella que pueda sonar, me gustaría solo calificarla de real, porque la realidad es la única que se mueve prolongadamente y con poca velocidad, tanto que nosotros no podemos ver los cambios, hasta que éstos ya tienen un gran recorrido y nosotros nos hemos adaptado a ella. El arte debe ser enseñado como esta herramienta de humanidad y de sentido, ya que es lo único constante en ella y lo necesario para que las próximas generaciones puedan encontrarlo y reconocerlo. Considero que uno de los peligros del arte es que éste sea disuelto en toda esta multisensorialidad, que ofrecen cada vez más los ambientes urbanos y que son tan llamativos como la luz que hace que la moscas se quemen. Como educadora artística asumo esta responsabilidad, no sólo por ser una persona apasionada de su profesión artística, sino porque creo en el humano y en su posibilidad por hacer el bien; por él y por los demás, no con un sentido utópico, pero sí por un sentido de comprender que siempre el hombre puede transformar la realidad en otra que logre atender todas las necesidades de los seres vivos que cohabiten, y que esto puede ser expresado sin la necesidad de palabras, solo con sensaciones.

De esta manera la educación artística se convierte en un deber del artista, no solo por garantizar su supervivencia profesional o incluso su nombramiento. Me refiero a que la palabra artista puede convertirse en un futuro en solo un adjetivo calificativo: artístico. Podría desaparecer el rol del artista como tal, debido a las posibilidades expresivas y creativas que se están mostrando actualmente, y porque el arte nos humaniza, nos hace recordar lo esencial de ser humanos. Todo lo que se ha realizado en el mundo, el desarrollo de sistemas económicos, la educación, las innovaciones, las ciencias y todo lo que el hombre ha logrado, se ha creado con la intención común de formar mejores personas, cada vez que tengan las opciones de desarrollo no solo individuales, sino para los demás. Al mundo actual le interesa mantener el sentido del individualismo como éxito de la persona; sin embargo, eso es un

suicidio de la esencia humana, donde está el vicio, también está la cura. Es por lo que la educación en el arte contemporáneo es una revolución humana necesaria.

Referencias

- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad*. Itaca: México.
- Blumenberg, H. (2008). *La legitimación de la edad moderna*. Pre-textos: España.
- Foster, H. (2001). *El retorno de lo real*. Akal: España
- Gadotti, M. (1993). *Historia de las Ideas Pedagógicas*. Siglo XXI: México.
- Gergen, K. (1991). *Dilemas de identidad*. Paidós: España
- Guattari, F. (1991). Guattari: el paradigma estético. *Revista Zona Erógena*. 10.
- Jameson, F. (2002). *El giro cultural. Escritos seleccionados sobre el posmodernismo 1983-1998*. Manatíal: Buenos Aires.

Música y matemáticas, una posibilidad de construcciones educativas interdisciplinarias

Music and mathematics, a possibility of interdisciplinary educational constructions

Francisco J. Anaya-Puebla *

paco_anaya@hotmail.com

Resumen

Los temas multidisciplinarios se encuentran dentro del interés de los investigadores educativos actuales, la riqueza que aporta la transversalidad de los conocimientos es amplia y sus aplicaciones proveen un campo didáctico diverso. Dentro de estos temas, la música y las matemáticas son un tópico abordado desde diferentes visiones y usos, donde se pueden identificar dos vertientes: la primera utiliza esta unión como una herramienta educativa y la segunda se dedica a hacer análisis acerca de las coincidencias para diseñar estrategias educativas conjuntas. Las matemáticas y la música son disciplinas que suman al desarrollo humano, ya que ayudan a comprender y analizar contenidos abstractos en algo concreto. Es decir, esta complejidad que trabaja tanto a nivel sensorial como cognitivo conforma una serie de bases para favorecer una comunicación y desarrollo integral. El presente trabajo muestra el análisis de algunos trabajos, investigaciones y estrategias educativas sobre la música y las matemáticas: Wright, D. (2009), Saloni, S. (2010), Townsend, A. (2011), Kung, D. (2013), Casals, A., Carillo, C., González, C. (2014), Conde, A., Parada, S., Liern, V. (2016) y Montiel, M. (2017). El objetivo es mostrar el tipo de investigación que se está utilizando en el área músico-matemática dentro de la educación, las aportaciones realizadas y los espacios abiertos que estos proyectos dejan, mismos que invitan a ser abordados desde la interdisciplinariedad.

Palabras clave: música, matemáticas, educación, transversalidad, desarrollo integral.

Abstract

Multidisciplinary issues are within the interest of current educational researchers, the wealth that transversality of knowledge provides is wide and its applications demonstrate a diverse didactic field. Within these topics, music and mathematics are approached from different visions and uses, where two aspects can be identified: the first uses this union as an educational tool and the second is dedicated to analyzing about their coincidences to design joint educational strategies. Mathematics and music improve the human development since they help to understand and analyze abstract content into something concrete. This complexity that works both at the sensory and cognitive level, make up a foundation that stimulate integral communication and development. The present work analyzes some works, research and educational strategies on music and mathematics: Wright, D. (2009), Saloni, S. (2010), Townsend, A. (2011), Kung, D. (2013), Casals, A., Carillo, C., González, C. (2014), Conde, A., Parada, S., Liern, V. (2016) and Montiel, M. (2017). The objective is to show the type of research that is being used in the music-mathematical area within education. The contributions made and the gaps that these projects leave which welcome an interdisciplinary approach.

Key words: music, mathematics, education, transversality, integral development.

* Profesor Asignatura en la Universidad Politécnica de Puebla y estudiante del Doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional.

“El lenguaje es un medio para ordenar las palabras, los sistemas políticos son medios para poner orden en la sociedad y los sistemas musicales son el medio de ordenar los sonidos. Lo que sí es un “universal” es la tendencia del hombre de imponer orden al caos”

Anthony Storr (2007)

Introducción

En el mundo actual, donde todas las combinaciones son posibles, mostrar música y matemáticas como un campo de trabajo educativo genera poca sorpresa. Curiosamente este tipo de reacción podría considerarse como “sentido común”, ¿por qué? La razón radica en cómo se generaron estas dos áreas y lo que provocan en el ser humano. Desde tiempos antiguos, la música y las matemáticas compartieron experiencias significativas para ciertas culturas. Un ejemplo claro son los griegos, donde el *Quadrivium* se conformaba por un conjunto de conocimientos, el aprender/ el adquirir/el desarrollar, seguido por el *Trivium*, integrado por las cuatro artes liberales: la aritmética, la geometría, la música y la astronomía. Las relaciones intrínsecas dentro de estas áreas se pueden ver con el ejemplo que explica Montiel (2017, p. 2): “La geometría se consideraba como el estudio del número en el espacio, la música era el número en el tiempo y la astronomía era el número en espacio y tiempo.” En este caso específicamente, el espacio y el tiempo son esenciales tanto para la música, como para las matemáticas, y desde los niveles básicos educativos tanto para los desafíos de investigación, como para la creación de estas áreas.

El surgimiento del sistema musical, como lo conocemos, viene del matemático Pitágoras. Él descubrió una sucesión de sonidos que cambiaban dependiendo la longitud de una cuerda y de la

vibración emitida cuando ésta era tensada y percutida (Montiel, 2017). Este principio de proporciones relacionadas a la longitud, vibración y altura del sonido generó lo que ahora denominamos escala. Este ejemplo, sobre el origen de la escala musical en el lado occidental, muestra la coexistencia de las matemáticas y la música, sin que éstas se separen como áreas distintas, más bien actúan en este caso como complementarias. Si bien la historia demuestra cómo la música y las matemáticas pueden crear un diálogo de comprensión articulada, ¿por qué ahora tienden a analizarse como áreas separadas? En este trabajo se explican algunas investigaciones recientes que intentan juntar las matemáticas y la música en la educación o la investigación. Se detallan las características, resultados y áreas de oportunidad de las mismas. Estas comparaciones y reflexiones buscan hacer una invitación a los docentes de ciencias exactas y artísticas para crear estrategias educativas donde se fomente el desarrollo de estos temas de manera paralela, enriqueciendo una a la otra.

Desarrollo

La transversalidad de las áreas formativas en la educación básica y media superior en México es una solicitud primordial explícita dentro de los nuevos modelos educativos (SEP, 2018), como la lengua materna, las matemáticas, la geografía, entre otras. Esta transversalidad está ligada a mostrar una nueva riqueza de actividades didácticas conjuntas para que el docente pueda incidir en el desarrollo de diferentes aprendizajes y competencias esperados, con una estrategia que se mire desde diferentes materias, para buscar satisfacer el perfil de egreso y

el desarrollo integral del alumnado. Las implicaciones de crear actividades, proyectos y/o tareas que sean abordadas desde otras perspectivas y disciplinas, promueve que el alumno comprenda el trabajo conjunto de sus materias y el uso de estos conocimientos en la realidad. Es decir, la transversalidad solicitada en los modelos educativos es interdisciplinar, donde justamente se puede tener una malla/tejido de contenidos relacionados y enriquecidos unos con otro, que busca el desarrollo integral del alumno. Sin embargo, teóricamente la aplicación de estas propuestas es más sencilla, que el diseño y ejecución de estas. En una entrevista realizada a cuatro docentes que colaboraron en un trabajo conjunto entre las áreas de ciencias exactas y artísticas dentro del nivel medio superior en el 2017 se logró identificar algunas razones por las cuales estos proyectos son más complejos en la práctica:

1. La evaluación del proyecto no satisface los contenidos y aprendizajes esperados del currículo.
2. Los acuerdos y juntas docentes para crear estas actividades requieren tiempo extra.
3. El desarrollo de cada competencia específica de cada área están desfasas.

Estas oraciones sistematizadas de las entrevistas realizadas al cuerpo docente antes mencionado expresan que, desde el inicio del proyecto, trabajaron juntos sin entender el por qué era necesario crear una actividad de manera colaborativa. En otras palabras, cada docente reconoce la importancia de su materia y sus contenidos, sin mirar como estos logran ser parte de otras disciplinas. Este síntoma es evidente dentro de

algunos trabajos publicados entre música y matemáticas, en los cuales se tiende a resaltar una disciplina, mientras la otra funciona como auxiliar. Se presentan dos casos con resultados diferentes, la intención es hacer una comparativa y poder mirar los huecos de estas líneas de investigación educativa transversal.

En el primer caso, un artículo titulado “La música también cuenta: combinando música y matemáticas en el aula”, explica un proyecto educativo realizado en Europa en el año 2012, llamado *European Music Portfolio: Sounding Ways into Mathematics* (Casals et al., 2014). Este trabajo se basó en un programa piloto que buscaba crear actividades didácticas, donde las matemáticas y la música fueran involucradas. El proyecto, de acuerdo con los resultados de su página, demostró un avance significativo en la mayoría de las escuelas involucradas. La investigación de campo pudo mostrar la importante relación en áreas aparentemente separadas, para enriquecer el aprendizaje en aquellas partes donde el promedio de los estudiantes demostraba tener desidia, las matemáticas.

En este proyecto la música se utilizó como una herramienta de apoyo para lograr construir puentes cognitivos en los huecos que los estudiantes tenían en el área de matemáticas. En los ejemplos mostrados dentro del artículo se puede ver la interacción musical dentro del objetivo de la materia de matemáticas, es decir, la música se convierte en un complemento del aprendizaje matemático, más no como un ambiente donde éstas interactúan o se relacionan. Por ser un programa piloto, es probable que su enfoque fuera, en primera instancia, lograr un

objetivo concreto más alcanzable, desde las ciencias concretas, que desde las áreas artísticas. En resumen, este artículo muestra cómo las debilidades de una materia pueden ser fortalecidas por otra, desde una mirada didáctica y óptima; sin embargo, se reflejó poco de los alcances educativo-musicales dentro de los estudiantes.

En el segundo caso, el artículo de la Revista Actualidades Investigativas en Educación, con el título *Estudio de fracciones en contextos sonoros* (Conde et al., 2016), se enfocaba en el uso de la música como una herramienta auxiliar para el aprendizaje de matemáticas, sobre todo dirigido al tema de fracciones, propio del nivel educativo básico. En este artículo los autores muestran un análisis detallado sobre cómo utilizar la música para la comprensión de las fracciones matemáticas, utilizando los compases musicales y las figuras rítmicas (negra, redonda, blanca y corchea) con sus respectivos silencios para hacer operaciones básicas de mínimo común múltiple, así como ejercicios aritméticos aplicados a las fracciones. Esta propuesta de trabajo es interesante y coloca conceptos musicales y matemáticos dentro de un mismo ambiente educativo y bajo una sola estrategia conjunta. Los resultados mostrados reflejan una mejor comprensión de las fracciones por parte de los estudiantes y cómo éstas son utilizadas, de manera teórica y práctica, en la música. Específicamente desde el área educativa musical la representación de los compases se ejecutó en las rítmicas de palmas o en el uso de instrumentos de percusión. Al complementar la representación gráfica musical, con las fracciones y la emisión rítmica de estas figuras en el tiempo y espacio, se satisfizo, de cierta manera, ambos contenidos.

Propuesta educativa interdisciplinaria

A partir de estos dos trabajos se puede reconocer que el verdadero reto de la transversalidad de contenidos es lograr una metodología adecuada que abarque tanto las necesidades musicales, como las matemáticas. En este caso la metodología interdisciplinaria es una respuesta que puede satisfacer a ambas, así como las demandas de las nuevas rutas educativas (Ortiz, 2012). La interdisciplinaria permite sumar a las dos áreas antes mencionadas para dialogar sobre objetivos comunes y conjuntos, además de abrir las posibilidades para que otras disciplinas se involucren, con la intención de atener una problemática. Al identificar los problemas desde un enfoque interdisciplinario la comunicación entre las áreas involucradas tiene un foco de atención, resolución, diseño conjunto y colaborativo.

Específicamente los trabajos y proyectos que han abordado la música y las matemáticas en diferentes niveles educativos al final tienden a recargar el objetivo a una sola de las disciplinas. Una de las complejidades presentadas es lograr que las actividades se construyan para que el alumno desarrolle capacidades de análisis y creativas desde las diferentes miradas disciplinares. La música y las matemáticas son actividades racionales, aunque la primera tenga mucho sentido en su expresión sensorial, la interpretación y expresión musical requiere concentración y atención. Anthony Storr en su libro "Música y Mente" menciona: "Me veo en la obligación de discutir la idea de que la música se haya originado a partir del cerebro y no a partir del mundo natural" (Storr, 2007, p. 95). Storr señala el factor racional de la música para explicar el detonador del proceso natural e innato musical en el

ser humano, donde ambos interactúan para la comprensión, sensibilización e interpretación musical. La música, podría considerarse una disciplina poco racional y más sensible, al contrario de las matemáticas, siendo esta dualidad el factor fundante para construir estas oportunidades educativas transversales.

Por otro lado, las matemáticas se han mostrado como una de las materias más complicadas de entender, en la educación básica. Específicamente el tema que es considerado con mayores complicaciones para aprender son las fracciones (Conde et al., 2016). Retomemos el trabajo de Conde et al. (2016), donde las fracciones son el tema de partida. La elección de este elemento se debe a que es un factor presente tanto en las matemáticas como en la música. La propuesta en este proyecto es utilizar el tema de fracciones, para que el alumno asimile y se apropie de éstas utilizándolas en la creación de ritmos, para posteriormente representarlas de manera gráfica. Como se mencionó, esta estrategia logra tomar y explorar contenidos tanto musicales como matemáticos debido a que este tema fue abordado con niños de entre seis y ocho años, y podemos asumir que se encontraban en nivel primario. De acuerdo con los resultados, nos queda claro que los estudiantes involucrados tuvieron un mejor desempeño en la resolución de problemas aritméticos que involucran fracciones. Por el lado de educación musical, una de las fortalezas de este diseño es que se aplicó una experimentación de manera sensorial. La importancia de buscar este tipo de aprendizajes, donde el alumno interactúe con la sensación, en este caso la rítmica, es fundamental porque el aprendizaje musical en edades primarias es

asimilado y manifestado a través de la exploración (Hemsey de Gainza, 2020).

Existe un campo amplio para crear planeaciones didácticas educativas con una mirada interdisciplinar desde la música y las matemáticas. Uno de los argumentos utilizados para lograr el diseño de la propuesta de Conde et al. (2016) es el libro “Estructura rítmica de la música” de Grosvenor Cooper y Leonard B. Meyer (2000), donde resaltan la constitución base de la música y las matemáticas relacionadas incluso con otras áreas, en este caso la arquitectura:

“La estructura métrica es a su vez arquitectónica. Por ejemplo, un compás de $\frac{3}{4}$ se diferencia de uno de $\frac{6}{8}$ en que el primero está compuesto por tres unidades de compás de $\frac{2}{8}$ en un nivel inferior, mientras que el segundo está compuesto por dos unidades de compás de $\frac{3}{8}$ en un nivel inferior (un patrón rítmico parcial y subordinado)” (Cooper & Meyer, 2000, p. 11)

Cooper y Meyer pretenden, a través de la comprensión de estos compases y sus relaciones, dejar de manera explícita su función y, por ende, la complejidad. Este ejemplo es ideal para argumentar cómo las actividades, diseños didácticos y educativos músico-matemáticos pueden escalar en diferentes niveles. En el nivel de educación básica los compases complejos o mixtos puede verse, reconocerse y explorarse. Desde el punto de vista de educación musical, se encuentra una oportunidad con estos compases mixtos y complejos, que son comunes en la música folklórica/tradicional. Violeta

Hemsey de Gainza (2020) defiende el uso de esta música para desarrollar contenidos de educación musical, por lo cual la unión de éstos con las matemáticas enriquecería al estudiante para expresarlos de manera visual-gráfica, utilizando la interiorización de los ritmos compuestos explorados a través de la música.

Otro ejemplo de esta capacidad escalable es la creación de una teoría matemática de la música, que se ha experimentado en un acercamiento institucional entre profesores y estudiantes de ambas disciplinas (Casals et al., 2014). De hecho, la teoría matemática de la música construye su disciplina a partir de las relaciones comunes, las cuales se han analizado con fines educativos y se han explorado en diversas aplicaciones educativas (Hart, 2012; Saloni, 2010; Townsend, 2011). Añadiendo a estas propuestas músico-matemáticas para ser aplicadas en otros niveles cabe destacar que la relación intrínseca que tienen las matemáticas y la música lo lleva a niveles profesionales de ambas áreas. Un ejemplo de la música con matemáticas y geometría es libro de Julio Estrada y Jorge Gil (1984) llamado “Música y teoría de grupos finitos (3 variables booleanas)”, un texto que ha sido referente para compositores contemporáneos donde se vislumbran los alcances de la comprensión matemática en la creación musical.

Conclusión

Este es un trabajo breve que expone sólo algunos ejemplos educativos acerca de la música y las matemáticas. Existe una amplia literatura que detalla y explica esta relación desde diferentes puntos de vista, siendo un gran referente el libro de “Gödel, Escher, Bach: una trenza dorada eterna” (Hofstadter,

1979) donde, si bien no es un libro con propuestas pedagógicas, explica la relación de las matemáticas, música y dibujos/arquitectura a través de artísticas/autores específicos y creando relaciones entre ellos y sus obras. Esta relación, que data de finales del siglo pasado, podría parecer nos contemporánea e innovadora, sin embargo, es un ejemplo de cómo estas relaciones son naturales y espontáneas.

Las matemáticas y la música conjuntamente contribuyen al desarrollo del humano, ya que ayudan a transmitir algo abstracto en algo concreto. Es decir, esta complejidad que trabaja tanto a nivel sensorial, como racional, conforma una serie de bases para favorecer una comunicación y desarrollo humano, mismas demandas que son expresadas por las nuevas generaciones. Nietzsche dice “Cualquier actividad que contribuya a ensalzar la vida contribuye a ensalzar el poder de comunicación del hombre, así como su capacidad de comprensión” (Nietzsche, 1973, p. 427). Si el hombre desde niño aprende a experimentar, identificar y asimilar conceptos abstractos, para después expresarlos de manera gráfica, visual u oral, estará mejorando un problema social que trae como consecuencia este S. XXI, además de contribuir positivamente a las conexiones neuronales y la comunicación interna con los sentimientos. Es por esto por lo que la unión de matemáticas y música es una alternativa educativa y social necesaria que se puede abordar desde la interdisciplina.

Referencias

- Casals, A., Carrillo, C., & Gonzalez-Martín, C. (2014). *La música también cuenta : combinando matemáticas y música en el aula*. 34(34), 1–17.
- Conde, A., Parada, S., & Liern, V. (2016). Estudio de fracciones en contextos sonoros. *Actualidades Investigativas En Educación*, 16(2).
<https://doi.org/10.15517/aie.v16i2.23933>
- Cooper, G., & Meyer, L. B. (2000). *Estructura rítmica de la música*. idea Books.
- Estrada, J., & Gil, J. (1984). *Música y teoría de grupos finitos*. UNAM
- Hart, V. (2012). Mathematics and Music Boxes. *Springer Proceedings in Mathematics*, 18, 79–84. https://doi.org/10.1007/978-3-642-24497-1_8
- Hemsey de Gainza, V. (2020). *La iniciación musical del niño*. Ariel.
- Hofstadter, D. (1979). *Gödel, Escher, Bach: una trenza dorada eterna*. Penguin Books.
- Montiel, M. (2017). Un experimento piloto sobre la enseñanza interdisciplinaria integrada a nivel universitario: matemáticas y música. *Foro de Educación*, 15(enero-junio 22), 1–30.
- Nietzsche, F. (1973). *En torno a la voluntad de poder*. Península.
- Ortiz, E. (2012). La interdisciplinariedad en las investigaciones educativas. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 1, 1–12.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4228305>
- Saloni, S. (2010). *An Exploration of the Relationship between Mathematics and Music* (Issue May). The University of Manchester.
- SEP. (2018). *Aprendizajes clave para la educación integral. Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica*.
https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf
- Storr, A. (2007). *La música y la mente. El fenómeno auditivo y el porque de las pasiones*. Paidós.
- Townsend, A. (2011). Maths and Music Theory. In *University College London Undergraduate Maths Colloquium*.
<https://doi.org/10.1038/233358b0>

Educar para el futuro

Educate for the future

Miguel Ángel Vega Máximo*

Jaime Torija Aguilar**

miguelangel.vegamaximo@viep.com.mx

jaime.torija@correo.buap.mx

Resumen

Si la modernidad y la posmodernidad nos han dejado múltiples transformaciones en la sociedad contemporánea, la educación mexicana de hoy tiene que enfrentar grandes retos en la enseñanza. Desde la institucionalización de la educación moderna hemos visto cómo la sistematización, la rutina, la tradición, la homogeneización y la imposición son algunas de las características que se perciben en esta educación de una cultura industrializada. A estos retos se ha sumado la dependencia tecnológica y el control que sigue ejerciendo el Estado en el aparato educativo. La innovación, la creatividad, las artes son pilares fundamentales para una construcción más reveladora del conocimiento y espíritu humano. La búsqueda de la identidad es un rasgo imperativo en el mundo interno de las artes que se deberían inculcar con un papel protagónico en la innovación de una educación más integral y menos rígida de la sociedad mexicana.

Palabras clave:

Modernidad, posmodernidad, cultura industrializada, artes, educación, innovación.

Abstract

If modernity and postmodernity have left us multiple transformations in contemporary society, today's Mexican education must face great challenges in teaching. Since the institutionalization of modern education, we have seen how systematization, routine, tradition, homogenization, and imposition are some of the characteristics perceived in this education of an industrialized culture. Added to these challenges are the technological dependence and the control the State continues to exercise over the educational apparatus. Innovation, creativity, and the arts are fundamental pillars for a more revealing construction of the human knowledge and spirit. The search for identity is an imperative trait in the internal world of the arts which should be instilled with a more leading role in the innovation of a more comprehensive and less rigid education in Mexican society.

Keywords:

Modernity, postmodernity, industrialized culture, arts, education, innovation.

* Estudiante de la Maestría en Artes: Inter y Transdisciplinariedad, Facultad de Artes, BUAP.

** Docente e Investigador de la Facultad de Artes de la BUAP.

La sociedad ha sufrido grandes y significativas transformaciones en su largo historial, pero sin duda el modernismo nos ha legado una realidad en donde la visión capitalista impera como un motor de vida sobre los individuos actuales. Dapia (2019) señala que Marx, en el *Manifiesto Comunista* de 1848, escribió sobre esta dinámica creativa, destructiva y radical modernización del universo cultural, económico y político: la gran industria creó el mercado mundial. Esta social herencia en donde la lucha por el control y el poder del capital sigue siendo una constante que enmarca nuestro presente. Walter Benjamin (2003) nos dejó una gran impresión de los efectos que trajeron a la humanidad los impactos del modernismo. Benjamin habla de la reproducción en masa como una lógica constante del capitalismo y supone que todos pasamos a formar inevitablemente parte de un sistema de sistemas. Y al igual menciona que cuando se logró la conquista de la técnica el panorama de la sociedad mundial se transformó.

“La técnica de reproducción, se puede formular en general, separa a lo reproducido del ámbito de la tradición. Al multiplicar sus reproducciones pone, en lugar de su aparición única, su aparición masiva. Y al permitir que la reproducción se aproxime al receptor en su situación singular actualiza lo reproducido.” (Benjamín. 2003 p. 44)

A través de la reproducción técnica la sociedad mundial se concibió como un aparato económico, como una sociedad homogeneizada, como una cultura absorbida por la política y que, con los avances tecnológicos, situó al ser humano

en un inevitable corriente de novedades. Sobre esta idea Charles Harrison (1997) concibe al modernismo como una especie de revolución cultural específica del siglo XX que, impulsada por un rápido progreso tecnológico y por la agitación política, llegó a la búsqueda del cambio.

La educación no fue ajena a este incontenible cambio. Sobre los primeros pasos de modernidad en la educación nos encontramos entre los años 1592-1670 con Juan Amos Comenio, considerado uno de los pedagogos que más influyó en la educación moderna, y el primero en hablar de la primera escuela, ya que consideraba a la familia como primera institución. En su texto la *Didáctica Magna* (Comenio, 1986) se despliegan varios de los dispositivos fundamentales que están instalados ya en la pedagogía como la universalidad, gradualidad y simultaneidad. Comenio aseguraba que es preciso crear algún instrumento capaz de enseñar todo a todos, sin discriminar hombres, mujeres, niños y niñas, un claro concepto de educación universal. Si bien los principios de la educación moderna se esbozan con Comenio en el S.XVII, consideramos que es hasta dos siglos después que se muestra claramente con las sociedades industriales.

Podemos decir que también la educación se industrializó, se formalizó, se sistematizó. ¿Trajo beneficios una educación industrializada, formalizada y sistematizada? Si apelamos al sistema educativo griego que trataba de brindar aquellos elementos que ayudaban a los estudiantes a cultivar su cuerpo, su espíritu, y que partía de la idea de que “una educación buena es la que puede dar al cuerpo y al alma toda belleza y toda la

perfección de que son susceptibles” (Montes 2003, p. 17). Así entendemos que el pensamiento científico moderno hizo a un lado esta idea de educar al ser humano a través de su espíritu, de su sensibilidad y de sus emociones. Autores, como el filósofo Jürgen Habermas (2008) acentúan cómo esta inamovible condición nos conduciría a ser sometidos ante la autoridad.

...se refiere a un manajo de procesos acumulativos y que se refuerzan mutuamente: a la formación de capital y a la movilización de recursos, al desarrollo de las fuerzas productivas y al incremento de la productividad del trabajo, a la implantación de poderes políticos centralizados y al desarrollo de identidades nacionales, a la difusión de los derechos de participación política, de las formas de vida urbanas y de la educación formal, a la secularización de valores y normas. (Habermas 2008, p. 52)

Hasta aquí creo que es evidente cómo el modelo moderno se impuso y se implantó en la educación como un aparato de control. Así lo resume Larraín (1996) cuando menciona que “la democracia con el industrialismo, la educación generalizada con la cultura de masas, los mercados con las grandes organizaciones burocráticas” (Larraín 1996, p.20). Ese empoderamiento del Estado lo logró al implantar instituciones que controlaran y adoctrinaran toda la base educativa, y como principal objetivo, que se incrementaran las capacidades productivas del individuo. Podemos pensar, al igual que Calinescu (1987),

que la cultura moderna penetró en la vida cotidiana al crear instituciones estatales que buscaban que la sociedad estuviera limitada por una constitución, mientras se industrializaba la producción para aumentar y desarrollar la economía en una etapa de actualización. Una educación regida por el Estado impuso un uniforme, un comportamiento general, el mismo conocimiento para todos, el obediente cumplimiento de las reglas. Para Gabriela Noyola (2000), la disciplina es una modalidad del poder y de control que hace de la modernidad un modo de organización social duro, rígido, centralista, imperativo, jerárquico en la medida en que se apoya en la verticalidad de las relaciones y cerrado con el despliegue de las instituciones.

No solo hay factores negativos en el poder ejercido por el Estado, también en la revolución técnica del modernismo. Si sumamos a esto los medios de información, la cultura de masas, la sociedad de consumo, términos propios de la posmodernidad, podemos discernir que la educación está fuertemente influenciada por la tecnología. Para Vattimo (2007) hemos entrado en la posmodernidad en una especie de ‘babel informativa’, donde la comunicación global adquiere un carácter central.

Alani, la tercera hija de un matrimonio cercano acaba de cumplir 2 años y ya le obsequiaron su primer celular. Ahora vemos a toda la familia aislada y ensimismada en las pantallas electrónicas. Bien lo decía Eduardo Kac (Como se citó en Sibilia, 2012) cuando nos daba un panorama del hombre actual: “La tecnología seguirá emigrando hacia el cuerpo,

reconfigurándolo, expandiéndolo y transportándolo hacia lugares remotos en tiempo real. El próximo siglo, más y más personas van a vivir, interactuar y trabajar entre mundos interiores y exteriores de una computadora” (p. 14.).

Es preocupante pensar qué tipo de educación va a tener en su futuro Alani, una bebé que ya está siendo sometida a la enajenación de un mundo tecnológico, una bebé que debería estar experimentando el mundo que la rodea, que tendría que aprender el lenguaje de sus padres, hacer rayones sin sentido que estimulen su experiencia cognitiva, o el ensayo-error que le despertaría un sinfín de aprendizajes no experimentados.

Los efectos que tiene la educación actual nos muestran un panorama desolador. Un ejemplo de ello según la prueba PISA (2018) los estudiantes mexicanos obtuvieron un puntaje bajo del promedio OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) en lectura, matemáticas y ciencias. En México sólo el 1% de los estudiantes obtuvo un desempeño en los niveles de competencia más altos (nivel 5 o 6), en al menos un área (Promedio OCDE: 16%), y el 35% de los estudiantes no obtuvo un nivel mínimo de competencia (Nivel 2) en las 3 áreas (promedio OCDE:13%). En todos los otros años y todas las otras áreas el desempeño promedio de México no fue distinto al observado en PISA 2018.

Es muy claro que en la actualidad el poder que ha ejercido el Estado en materia educativa no ha tenido buenos resultados. Carmona (2007) acierta al decir que el poder, la disciplina en el ámbito de la educación y dentro de la institución escolar, puede comprenderse desde una

perspectiva negativa: reprimen, inhiben, coaccionan, implican la renuncia, la contención y el esfuerzo constante. La escuela es una herramienta eficaz para formar trabajadores útiles al sistema, pero no para desarrollar individuos mental y espiritualmente sanos. Y no solo eso, existe otro gran problema con la masificación de los aparatos técnicos y la generalización de la educación, y esa es la paulatina pérdida de la identidad. Jameson (2002) le llama pérdida de la individualidad, que en sus palabras más crudas sentenció: “la individualidad, ha muerto” (p. 20). Esta idea de Jameson suena muy radical, pero si volteamos a ver a nuestro alrededor veremos que tiene razón. Creemos que las bases del ser humano radican en su individualidad, en su originalidad, en sus creencias, en sus sueños y vocación. Cuántos seres humanos han sido fieles a su identidad y nos han dejado sus grandes legados. Shakespeare, Galileo, Da Vinci, Cervantes, Rubens, Gandhi, Mozart, Goya, Pollock, Kahlo, y la lista sigue. Identidades que hicieron del mundo un lugar más bello donde vivir.

Si ya estamos conscientes de que hemos creado la aldea global de McLuhan (2000) el cambio producido principalmente por la radio, el cine, la televisión, los medios de comunicación audiovisual que difunden imágenes, sonidos de cualquier lugar y momento, y ocupan un espacio cada vez más importante en el hogar y la vida cotidiana. Si terminamos de aceptar la muerte del individuo como consecuencia, entenderemos que es momento de mirar atrás, aceptar y renovar. Aunque Arendt (1992) tenga razón al decir “que el proceso de dominación político-ideológico se traslada al espacio educativo como cultura escolar,

predominando la idea de que la producción mercantil es el fundamento de la educación del hombre” (p. 32), creyendo indiscutiblemente que esta idea debe desaparecer. De hecho, creemos que hay formas y pensamientos para una educación integral. María Montessori afirma que “Si existe para la humanidad una esperanza de salvación y ayuda, ésta no podrá venir más que del Niño, porque en él se construye el Hombre.”. Y para construir a ese hombre es necesario construir al niño mediante la educación y el arte.

La posmodernidad nos podría dar luces para ese camino. Entre los muchos enfoques actuales sobre los aspectos educativos y culturales queremos destacar el del consultor internacional Peter Senge (1994), quien señala que:

... las escuelas tienen una estructura organizacional coherente con la Revolución Industrial del siglo XIX, e invita a reflexionar sobre el sentido de una nueva mirada sobre las organizaciones en general, y las educativas en particular, que recoja los avances en las ciencias y el momento actual de nuestra cultura. (Senge1994, p. 135)

Gracias a este amplio número de movimientos artísticos, culturales, literarios y filosóficos del siglo XX podemos pensar que el posmodernismo trae consigo la idea de que el proyecto moderno fracasó en su intento de renovación radical de las formas tradicionales de la cultura, la educación y la vida social. En la mirada de Octavio Paz (1990) la época moderna, ese periodo que se inicia en el siglo XVIII y que quizá llega ahora a su ocaso, es

la primera que exalta el cambio y lo convierte en su fundamento. Diferencia, separación, heterogeneidad, pluralidad, novedad, evolución, desarrollo, revolución, historia. Todos esos nombres se condensan en uno: futuro. Estamos convencidos de que el futuro está en la educación basada en las artes y otras metodologías. Conceptos como autodeterminación, independencia, libertad, actividad espontánea, inteligencias múltiples, entre otros términos deben incluirse en la educación, sobre todo en la educación infantil. Para Vattimo (2007) las ideas de la posmodernidad y del pensamiento están estrechamente relacionadas con el desarrollo del escenario multimedia, con la toma de posición mediática en el nuevo esquema de valores y con los múltiples trabajos en la teoría de los medios de comunicación.

Una de las razones más notables del arte para la educación es la valoración de las formas individuales y populares, el debilitamiento de las barreras entre los viejos métodos de aprendizaje y el uso deliberado e insistente de la intertextualidad y las intercomunicaciones. El arte nos educa para experimentar y conocer todo lo que nos rodea. Georgina Sotelo y Martha Patricia Domínguez (2017) consideran al arte como una forma de conocimiento para entender la complejidad del mundo. Para las autoras el arte es compensación, fuente de la verdad, manifestación del espíritu, revolución y libertad.

La educación artística es parte integral del desarrollo de cada ser humano. Las evidencias nos llevan a reconocer que

desde el propio Platón se ha hecho hincapié en la importancia de incluir a las artes en el proceso educativo. El arte es una parte fundamental de nuestro patrimonio cultural, las artes nos humanizan y nos acercan a la ser personas más completas. (Sotelo y Domínguez. 2017 p. 4)

El arte expresa ideas y conceptos relacionados con el pensamiento y las preocupaciones actuales. Puede hacer referencia a la historia, a la biología, a la filosofía, la política, a la literatura o una gran variedad de disciplinas, ya sea en términos abstractos o concretos, y a través de diversos medios como la pintura, hasta la representación teatral. Entonces el trabajo del arte deberá ser el abrir nuevas líneas de conexión con la educación.

Un ejemplo de esto es la web Art Project, la creación más reciente de Google. Un museo virtual creado mediante la incorporación de colecciones de pintura y escultura cedidas por algunos de los mejores museos del mundo. Cada cuadro aparece ante nosotros fotografiado digitalmente con la mayor resolución alcanzada y visualizando una figura cualquiera hasta sus mínimos detalles. ¿Se imaginan coleccionar todas las obras de arte de diferentes periodos, de diversos temas, y sólo al alcance de un clic? Juan Daniel Ramírez (2011) lo resume de la siguiente manera:

Así, pues, las obras de arte de un museo virtual pueden verse a la luz de la contemplación estética o como una indagación histórica y sociológico de gran calado. Y todo ello sin salir de casa. Pero,

además pueden trasladarse a las aulas y transformarse en un poderoso medio de aprendizaje si la educación decide reincorporar una tecnología que se ha humanizado por el uso creciente de sus usuarios en red. (Ramírez 2011, p. 17)

No solamente es el museo digital, es también la pintura, la danza, la música y sobre todo el teatro que responden a estos tiempos que se van configurando. Revalorar las artes como inclusivas, como una fuente de recursos puestos para lograr conocimiento. Muchas cualidades surgen de la manifestación artística, y aunque avanza tan rápido la información, el arte ayuda a comprender la forma en que la palabra y las imágenes se adaptan al nuevo mundo. El arte en toda su historia ha hecho una continua búsqueda de la identidad. Para Nietzsche (2000) el espíritu del hombre es aquel que lo enaltece y es el que lo puede encarcelar o conducirlo hacia otro nivel de superioridad. En su libro *Más allá del bien y del mal* nos dice que:

... la virtud, el arte, la música, la danza, la espiritualidad son una razón por lo cual se debe vivir en la tierra. La permanente ausencia de libertad del espíritu, la desconfianza impuesta respecto a la posibilidad de comunicar los pensamientos, la disciplina que se imponía al pensar por las fuerzas eclesiásticas disminuye en la constante voluntad espiritual de poder interpretar. (Nietzsche, 2000, p.338)

A manera de conclusión, creemos que la educación fue endeble a estos tangibles sucesos, que admitió la llegada de la industrialización y con

ayuda del monopolio del Estado, hicieron que se fuera perdiendo el individuo en esta masificación sistemática y tecnológica. Para poder contrarrestar los efectos de la educación modernista existen métodos alternativos y necesarios desde las artes. La utilización de las bellas artes debe estar presente en todos los ámbitos educativos, pero sobre todo en la infancia donde urgen estos cambios. El arte y la educación es una dupla que debe ser inseparable. Es la manera de volver a voltear y encontrar valores que se van perdiendo. Hay que tener esperanzas de que el arte pueda cambiar al mundo educativo, pero sobre todo creemos que la diferencia más notable entre un ser humano y un ser inanimado es la reinención. Los humanos somos capaces de inventar y reinventar. Y aunque también podemos ser destruidos fácilmente por todo el peso de nuestros inventos, debemos tomar todo lo que encontramos a nuestro alcance para sobrevivir a nuestras propias invenciones. Todavía no somos autómatas, somos seres humanos independientes, libres y únicos, capaces de tomar decisiones propias. No somos números ni estadísticas. Somos individuos que tienen derecho a tener una experiencia educativa genuina e integral. El arte sin duda puede rescatar esa identidad perdida.

Referencias bibliográficas

- Arendt, J.M. (1998). *Educación e investigación hacia el cambio*. UNAM, México.
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductividad técnica*. (1.a ed.). Ítaca.
- Calinescu, M. (1987). *Five Faces of Modernity: Modernism, Avant-garde, Decadence, Kitsch, Postmodernism*. Durham: Duke University Press.
- Carmona, M. (2007). La educación y la crisis de la modernidad. Hacia una educación humanizadora. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*. Año 8 N.º 19, pp. 134 – 157 Universidad Católica Cecilio Acosta.
- CEPAL-ONU. (2003). Ciencia y tecnología para el desarrollo sostenible. Una perspectiva latinoamericana y caribeña. Serie seminarios y conferencias No. 25. Taller Regional Latinoamericano y Caribeño sobre Ciencia y Tecnología para el Desarrollo Sostenible.
- Comenio, J. (2015). *Comenio y su aporte en educación*. Principales pensadores de la educación infantil. Palencia, España.
- Comenio, J. (1986). *Didáctica magna*. Traducción Saturnino López Peces. Ediciones AKAL S.A.
http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DI_D_Fernandez_Enguita_Unidad_1.pdf
- Dapia, E. (2019). *K. Marx, F. Engels. Manifiesto comunista y antología del capital*. España. Nueva edición. Ediciones Bronter.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=dX60DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&q=ensayo+de+marx+y+el+manifiesto+comunista>.
- Habermas, J. (2008). El discurso filosófico de la modernidad. Traducido por Manuel Jiménez redondo. Buenos Aires. Katz editores.
- Harrison, Ch. (1997) *Modernismo: Movimientos en el Arte Moderno* (Serie Tate Gallery). Londres. Encuentro ediciones.
- McLuhan, M. y Powers B.R. (1995). *La aldea global Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Barcelona. (3 ed.). Gedisa.
https://monoskop.org/images/2/2c/McLuhan_Marshall_Powells_BR_La_aldea_global.pdf
- Montes, S. (2003). Clásicos de la pedagogía. UNAM: FES ACATLAN.

- Nietzsche, F. (2000) *Mas allá del bien y el mal*. España. Edimat Libros.
- Noyola, G. (2000). *Modernidad, disciplina y educación*. Universidad Pedagógica Nacional. México. Colección textos No. 14.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE 2018). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) 2018*.
https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Ramírez, J.D. (2011) Humanismo, Arte y Educación. En Lulu Coquette Revista de didáctica de la lengua y la literatura. Nº 6. Universidad Pablo de Olavide Sevilla (España):
<https://www.researchgate.net/publication/274704884>
- Senge, P. (1994). *La quinta disciplina*. S/d: Gránica.
- Sibilia, P. (2012). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Argentina. Fondo de cultura económica.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=zIj36S9E-2QC&oi=fnd&pg>
- Sotelo, G. y Domínguez, M.P. (2017). La enseñanza del arte como forma de acceder a la complejidad. *Universita ciencia, Revista electrónica de investigación de la Universidad de Xalapa*. Año 6. Núm. 16.
- Vattimo, G. (2007). *Hegel y el concepto de la muerte. El fin de la modernidad* (5.a ed., Vol. 1). Gedisa.



Gerardo Arévalo Cejudo

piegatto@gmail.com

Es escultor y escenógrafo, nacido en la Ciudad de México. Sus estudios de escenografía los realizó en la Escuela Nacional de Arte Teatral del Instituto Nacional de Bellas Artes.

El concepto de su obra escultórica gira en torno a lo humano. Retoma la técnica de la escultura clásica, acercando el mensaje a una labor conceptual: la obra de arte captada mediante las propias evocaciones de quien la mira y la transmisión de su mensaje desde la idea. Como escultor ha expuesto de manera individual en múltiples ocasiones, conservando su obra en colecciones particulares.

Su desarrollo en el ámbito escénico ha contemplado la creación de conceptos escenográficos, lumínicos y caracterización tanto para la danza, el teatro y la televisión, como para el circo y la ópera. Ha trabajado en escenarios como el Auditorio Nacional; el Lunario del Auditorio Nacional; el Centro Cultural

Paso del Norte (Ciudad Juárez, Chihuahua); Teatro de las Artes (CENART); Teatro Juan Ruiz De Alarcón (CDMX); Teatro Fundadores (Manizales, Colombia); Teatro de La Ciudad (Monterrey), Teatro José Peón Contreras (Mérida), Teatro de La Ciudad (CDMX) y en el Palacio de Bellas Artes (CDMX), con la Compañía Nacional de Ópera del INBA.

Toda obra de arte se funda con el ser humano en el instante en que es dotada por el artista con la cualidad humana de la seducción. Sin esta cualidad, no podría ser una obra de arte.

Gerardo Arévalo

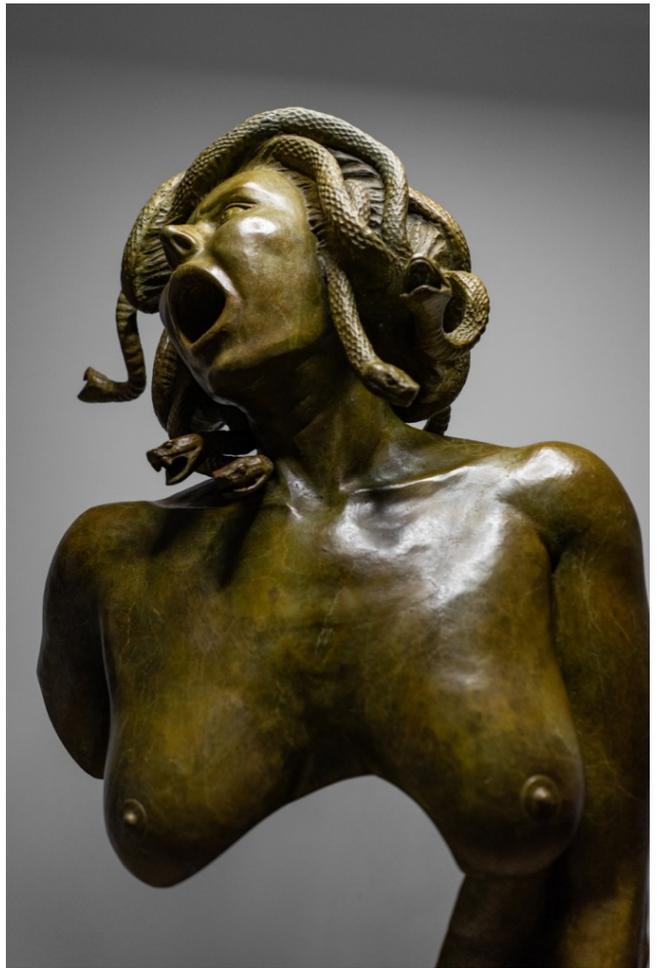
El reflejo de la Medusa

The reflection of the Medusa

El reflejo de Medusa conceptualiza a la mujer detrás del monstruo y a su sufrimiento, justo antes de ser degollada. La belleza y la sensualidad, víctimas de la lujuria, o más bien como razón suficiente para recibir la envidia de unos y la violencia de otros.

Se busca expresar el contenido emocional del personaje y no solamente exponer el mito, por eso coloca a la figura expresando dolor y sufrimiento. La emblemática, misteriosa y sensual figura de Medusa está envuelta en una historia compleja y abstracta, heredada de la mitología griega. Su importancia gira en torno al símbolo que ha representado a través del tiempo. Condenada por la muerte de quien se atreviera a mirarla, Medusa se autoexilia a la cueva de las gorgonas en donde tiempo después y bajo órdenes de Atenea, diosa de la sabiduría y la pureza, es decapitada por Perseo. La cabeza de Medusa, ya cortada y revestida como parte del escudo de Atenea, representa poder y brinda protección, teniendo el atributo de petrificar a todos los enemigos. El homenaje de Atenea al portarlo como parte de su égida refleja la veneración y el arrepentimiento que siente, ante el castigo que ella misma le impuso.





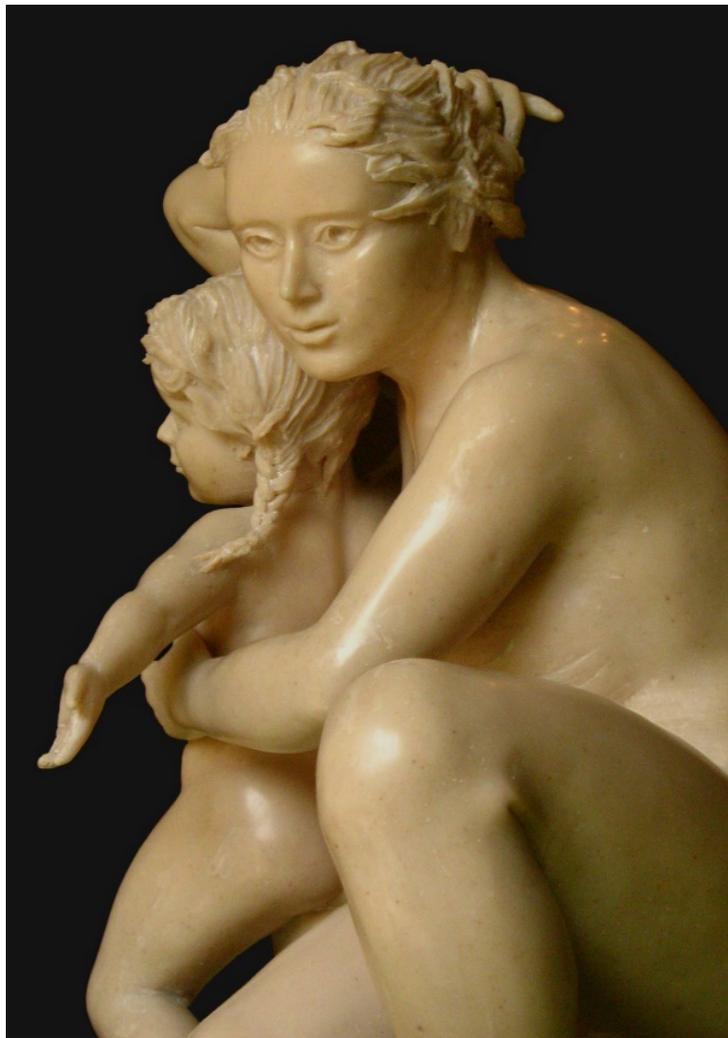


Papá vuelve del mar

Dad come back from the sea

Papá vuelve del mar, una serie de esculturas con un tiraje exclusivo limitado a tres piezas en bronce y tres piezas en resina. La obra se compone de dos personajes una mujer adulta y una niña, que reposan sobre una base de mármol.

Cada escultura es realizada con la técnica de moldeo a la cera perdida, misma que ha sido perfeccionada desde hace miles de años por diversas culturas como la Sumeria, la China, la India o la Inca. Esta forma de trabajar el metal no solo requiere de un proceso técnico prolijo, sino de una *expertise* en diversos oficios en perfecta combinación.









Fotografía de José Pita Juárez

Axel Retif

www.axelretif.com

<https://www.youtube.com/c/AxelRetif>

Axel Retif, Puebla, México (1992), es un compositor cuya música ha sido tocada en diversos festivales nacionales e internacionales, como June in Buffalo Festival, Foro Internacional de Música Nueva Manuel Enriquez, Festival Expresiones Contemporáneas, Festival Aires Nacionales y Festival Armando Luna.

Ha colaborado con conjuntos como el Trío Siqueiros, Cuarteto Chroma, Cuarteto Ruvalcaba, Slee Sinfonietta y la Orquesta Sinfónica de la UACH.

Recientemente con la beca Estímulos a la Innovación, por parte del IMACP, realizó la producción de un disco EP monográfico, el cual será lanzado en este año.

Retif inició sus estudios en el Centro de Investigación y Estudios Musicales (CIEM) donde tomó clases de composición con Ana Paola Santillán. Posteriormente se graduó de LLCM - Licentiate in Music Composition por la West London College of Music bajo la tutela de Vincent Carver. Actualmente se encuentra estudiando con el Dr. José Luis Hurtado, con quien estará iniciado su maestría en composición a principios de otoño en la University of New Mexico (UNM) en Albuquerque, New Mexico, USA.

Además de su carrera como compositor, mantiene una actividad de gestor y productor en el Festival Expresiones Contemporáneas, siendo un festival enfocado a la producción y divulgación de música contemporánea.

This piece is not about a fly (2021)

Esta pieza no trata sobre una mosca(2021)

Actualmente me encuentro en una etapa de creación, mi anterior etapa o “exposición” como a mí me gusta llamarla, cerró con una producción de un disco monográfico, recopilando mis piezas más importantes dentro de los últimos 3 años.

This piece is not about a fly (2021) es la primera pieza de esta nueva etapa, donde me encuentro explorando una visión más amplia para componer sobre una hoja en blanco, utilizando grafías y símbolos, plasmando una música que vive en el espacio y no en el tiempo, he logrado entender esta visión gracias a las enseñanzas de mi actual maestro, Dr. José Luis Hurtado.

La paradoja del título se inclina a decirte lo que no es. Te dice muchas cosas dando al escucha múltiples interpretaciones. Es importante que esta primera versión es apenas el nacimiento de la pieza y estará en constante modificación hasta que la idea esté totalmente pulida. También me encuentro en el proceso de transformar la partitura a formato digital con ayuda de programas especializados de diseño gráfico.

Esta pieza fue comisionada por el fagotista venezolano Cristian Coliver para ser estrenada en el Festival Expresiones Contemporáneas 2021.

This piece is not about a fly (2021)

This is not a piece about a fly
Commissioned and dedicated to Cristina Colvett

Axel Retif

Handwritten musical score for the first system of "This piece is not about a fly". It features five staves with complex notation including dynamics (ppp, p, f, ff, fff), articulation (>, <), and performance instructions like "Slow - first - slow" and "fast - faster". The notation includes various rhythmic patterns and slurs.

Handwritten musical score for the second system of "This piece is not about a fly". It continues with five staves of complex notation, including dynamics (pp, p, f, ff, fff, ffff), articulation (>, <), and performance instructions like "breathe off suddenly". The notation includes various rhythmic patterns and slurs.

Mexico city, March 2021

Colaboradores

Raúl W. Capistrán Gracia

Pianista, educador e investigador mexicano. En 1993, recibió el título de Licenciado Ejecutante de Piano de la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey, México. Posteriormente, recibió el título de *Master in Music* de Baylor University, así como el título de *Doctor in Musical Arts* de Texas Tech University en los Estados Unidos de América. Ambos títulos de posgrado fueron otorgados con mención honorífica. Su labor lo ha llevado a presentarse en buena parte de México, los Estados Unidos, Centro y Sur América y Europa. Su producción académica incluye libros, capítulos de libro, así como artículos en revistas indexadas, arbitradas y de divulgación. En la actualidad ha recibido la distinción como Investigador Nacional (SNI 1) y trabaja como profesor investigador titular de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Es integrante del UAA-CA-117 “Educación y Conocimiento de la Música” a través del cual organiza el Seminario Permanente del Departamento de Música, el Coloquio Internacional de Educación Musical a Nivel Superior, y el programa de radio “Ventana al Sonido”. También es miembro del Consejo Mexicano de Educación (COMIE), de la International Society of Music Education (ISME), y del Foro Latinoamericano de Educación musical (FLADEM). Adicionalmente, es integrante del Comité Académico de la Revista Internacional de Educación Musical (RIEM) y de la Revista Interdisciplinaria sobre la Música (RIISM).

raul.capistran@edu.uaa.mx

Melissa Issaly Mendoza Bernabé

En el año 2014 estudió la Licenciatura en Música, terminal Educación Musical, en la Facultad de Artes, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). En el año 2010 obtuvo un intercambio académico a la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) en Argentina, donde inició trabajos didácticos y de investigación sobre música tradicional/folclórica aplicada a la educación musical en preescolar. Trabajó como docente de música en niveles de educación básica por diez años, y posteriormente tres años en educación media superior. Concluyó su Maestría en Educación y Desarrollo Humano en el año 2020 en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Actualmente es maestrante de la Maestría en Artes: Inter y Transdisciplinariedad de la Facultad de Artes de la BUAP. Ha publicado artículos en congresos nacionales e internacionales con temas de investigación referentes al desarrollo integral a través del arte, a las estrategias de escucha atenta para fomentar pensamiento crítico y al arte y la sociedad.

melrosa88@gmail.com

Jaime Torija Aguilar

Doctor en filosofía (Universidad Veracruzana), Maestro en Estética y Arte (BUAP) y licenciado en Ciencias Políticas y Administración Pública (UNAM). Realizó un diplomado en actuación por el Centro de Teatro Universitario (CUT-UNAM),

fue actor y bailarín en foros de la Ciudad de México. Investigador en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco con el Dr. Francisco José Paoli Bolio rector de la Unidad; en el Senado de la República LIII Legislatura; del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias y Humanidades de la UNAM; del Instituto de Investigaciones Económicas UNAM. Asesor en el Instituto Nacional de Bellas Artes, en la Subsecretaría de Educación Básica a cargo del subsecretario Dr. Gilberto Guevara Niebla. Articulista en el Periódico de *Los Ángeles*, California, a través de la Agencia Mexicana de Información (AMI).

jaime.torija@correo.buap.mx

Francisco J. Anaya Puebla

Maestro en Educación Matemática por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y estudiante del Doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional. El trabajo de investigación desarrollado durante sus estudios de posgrado se centró en la enseñanza-aprendizaje de Sistemas de Ecuaciones Lineales y su Conjunto Solución fundamentados en la teoría APOE integrando el uso de tecnología. Actualmente se desempeña como profesor por asignatura en la Universidad Politécnica de Puebla en el programa académico de Ingeniería en Biotecnología. Es miembro de la Comunidad GeoGebra Latinoamericana.

paco_anaya@hotmail.com

Miguel Ángel Vega Máximo

Estudiante de la Maestría en Artes: Inter y Transdisciplinariedad de la Facultad de Artes, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Es profesor, actor, director de escena, y desde el 2010 profesor de artes y de teatro del Colegio Montessori Monarca, de la ciudad de Puebla. Licenciado en Relaciones Internacionales por la BUAP en el 2006.

Inició sus estudios de arte dramático a la edad de 17 años en el Instituto Andrés Soler, donde obtuvo su certificado en la especialidad de teatro por la Asociación Nacional de Actores (A.N.D.A) Le otorgaron el primer lugar en el IV Concurso Estatal de Teatro organizado por la SEP en el Estado de Puebla, en el 2011.

miguelangel.vegamaximo@viep.com.mx

Instrucciones para colaboradores

ARTE: Inter y transdisciplinariedad es una revista semestral creada desde la Facultad de Artes con miras a la investigación inter y transdisciplinaria de las artes. La revista ARTE, como foro dedicado a explorar y transitar en el arte mediante un proceso de investigación relacionando distintas disciplinas, tiene como objetivo permitir a miembros de la escuela y estudiantes por graduarse, publicar artículos académico-investigativos desde sus correspondientes áreas del saber, acogiendo formas experimentales y alternativas de representar el trabajo creativo. A la vez sirve como plataforma para escritores, docentes, investigadores y artistas, entre otros, que no formen parte de nuestra comunidad académica y que deseen compartir su creatividad y presentar sus investigaciones relacionadas al arte. Los artículos se deben caracterizar por la naturaleza crítica, dialógica y reflexiva, que aporten ideas que despierten el interés por el conocimiento y el ejercicio del arte. Los artículos deben ser originales y apearse en lo general a las normas de la Guía Editorial de la BUAP, que a su vez está basada en el formato APA6. En lo particular, deberán tener el siguiente formato de presentación:

1. Los textos deberán enviarse en formato digital, con extensión *.doc o *.docx, a la siguiente dirección de correo electrónico: artesrevistabuap@gmail.com.
2. La extensión del texto deberá restringirse a un mínimo de diez cuartillas y un máximo de treinta; es decir, aproximadamente entre 4,000 y 12,000 palabras, incluyendo la bibliografía.

3. Es necesario que cada artículo conste al menos de los siguientes elementos o secciones: título, nombre del autor o autores (indicar institución de afiliación, correo-e y ficha curricular), resumen, palabras clave, introducción, cuerpo principal, comentarios finales o conclusiones y bibliografía.
4. El lenguaje utilizado deberá ser sencillo y directo, de preferencia con frases cortas.
5. Las características tipográficas son las siguientes:
 - a) El texto deberá redactarse con formato a dos columnas, en fuente Times New Roman de 12 puntos para el texto principal y 10 puntos para las citas y notas de pie de página o pies de foto, imagen o tabla, sin espacios (1.0), y justificado.
 - b) El título principal deberá ir alineado al centro en negritas. Otros títulos, que indiquen cambio de sección, deberán ir alineados al centro y, los subtítulos alineados a la izquierda en negrita.
 - c) El nombre (completo) del autor o autores del texto deberá indicarse después del título principal, en el renglón siguiente, sin negritas, y alineado al centro; al final del texto deberá incluirse una breve reseña biográfica no mayor a 70

- palabras. Asimismo, deberá añadirse la dirección de correo electrónico del autor o autores, sin hipervínculo. La reseña biográfica y la dirección no formarán parte del conteo de palabras.
- d) Las sangrías para el texto principal deberán ser de 1.25 cm. después del segundo párrafo, en cada nuevo título o subtítulo. Para las citas, las sangrías deberán ser de 1.25 cm. Del lado izquierdo.
- e) En la primera página del artículo deberá incluirse un resumen de contenido, con una extensión máxima de 250 palabras, en español y su traducción al inglés. En ambos idiomas, se deberá usar la fuente Times New Roman de 10 puntos sin espacios (1.0), y justificado.
- f) Después de los textos anteriores, deberá incluirse un apartado de tres a cinco “Palabras clave”, en español e inglés, en el mismo formato indicado para el resumen.
- g) Las fuentes de las citas se deberán indicar entre paréntesis, con el siguiente formato: (primer apellido del autor, año de publicación y páginas); por ejemplo: (Toriz 2009, p. 128).
6. Los ejemplos, figuras, y tablas deberán enviarse por separado en formato JPG de 300 puntos o dpi, como mínimo. En el cuerpo del trabajo, al centro, deberán indicarse con precisión el lugar donde deben colocarse éstos (las referencias o nombres deben coincidir con los archivos de las imágenes).
7. El aparato crítico, de preferencia, deberá usarse para incluir comentarios del autor o autores, los cuales no forman una parte obligada del cuerpo del trabajo. En tal caso, las notas de pie de página se indicarán en caracteres arábigos, irán a espacio simple, con letra de 10 puntos, y espaciado posterior al párrafo de 6 puntos.
8. Al final del texto deberán indicarse las fuentes de consulta utilizadas para fundamentarlo, con el subtítulo “Referencias”. Las fuentes se deberán indicar con el siguiente formato general, y en sangría francesa de 1.25 cm (aplica según se trate de libros, revistas, capítulos, fuentes electrónicas, entre otras): Apellido(s), y nombre(s) del (los) autor(es), “título del capítulo o artículo”, *título de la obra*, número de edición, editorial (coeditorial), país, año, número de páginas, consultado el (fecha exacta), en: (dirección electrónica completa -sin hipervínculo).

Esta revista también recibe libretos, partituras, entrevistas, reseñas, trabajos de investigación y otras obras originales afines. En general se deberán mantener las características

indicadas con anterioridad. De cualquier forma, se debe considerar lo siguiente:

1. La extensión de la obra original es libre.
2. En el caso de partituras, el formato debe ser digital, ya sea en JPG o PDF.
3. Por separado, en un documento con extensión *.doc o *.docx, debe incluirse, una breve reseña, explicación o nota sobre la obra, con una extensión máxima de 350 palabras.
4. Asimismo, debe incluirse una breve reseña biográfica del autor, no mayor a 70 palabras.
5. Enviar una fotografía del autor en formato JPG, de 300 puntos.

También, se aceptan propuestas de fotografías, preferentemente, en blanco y negro (b/n), cuya temática sean las artes principalmente. Estas deberán enviarse en formato JPG, de 300 puntos.

El proceso de dictamen se realizará de la siguiente forma:

1. El artículo enviado no deberá estar a la par dentro de otro proceso de dictamen en otra revista u órgano editorial.
2. El artículo debe ser inédito y no haber sido publicado en alguna otra revista u órgano editorial, salvo autorización expresa del autor o la editorial, según aplique.
3. Los artículos serán sometidos a revisión para su publicación.
4. Una vez recibido el artículo, será revisado como primer filtro por el Consejo

Editorial de la revista *ARTE: Inter y transdisciplinariedad* de la Facultad de artes. Si se considera pertinente, dicho consejo tiene la facultad de determinar una segunda revisión por un cuerpo de revisores y asesores externos, conformados como Consejo Consultivo.

5. Una vez que los revisores externos acepten participar, tendrán un mes para dar uno de los tres siguientes resultados:
 - a. Publicable sin objeciones.
 - b. Publicable con algunas modificaciones.
 - Con revisión técnica en el plano formal.
 - Con cambios sustanciales teórico-metodológicos.
 - c. No publicable.
6. El Consejo de Dirección de la revista se compromete a dar respuesta al autor o autores sobre el resultado del dictamen en un plazo no mayor a tres meses.

Es importante señalar que la finalidad del Consejo de Dirección de la revista es mantener el acceso libre a su contenido por medio de su distribución gratuita, para lograr un mayor intercambio y difusión de la labor de investigación de sus colaboradores. Por lo tanto, solicitamos a los autores de los artículos aprobados que cedan sus derechos patrimoniales para su publicación y distribución gratuita de manera impresa. Finalmente, los autores conservarán sus derechos morales, de manera que contribuyan a la distribución y acceso gratuito y libre de sus textos.

