



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**Maestría y Doctorado en Pedagogía**  
**Facultad de Filosofía y Letras**  
**Educación y Diversidad Cultural**

**INFLUENCIA DE LA ENSEÑANZA MUSICAL IMPARTIDA EN EL IEMS  
SOBRE EL CAPITAL CULTURAL SONORO EN ESTUDIANTES**

**TESIS**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRO EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:**

**LIC. RODOLFO NICOLÁS RODRÍGUEZ CANTO**

**Tutora: Dra. Mariflor Aguilar Rivero**  
**Facultad de Filosofía y Letras**

**Cotutoras: Dra. Martha Corenstein Zaslav**  
**Facultad de Filosofía y Letras**

**Dra. María del Carmen Saldaña Rocha**  
**Facultad de Filosofía y Letras**

**Lectores: Dr. José Manuel Ibarra Cisneros**  
**Facultad de Filosofía y Letras**

**Dra. Claudia Pontón Ramos**  
**Facultad de Filosofía y Letras**

**Ciudad Universitaria. CD. MX. Marzo de 2017**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**A Víctor, mi enano, por tu compañía; tu dulce sueño  
alimentó de paz las noches de desvelo y trabajo.**

**A Laura, HERMANA (así, con mayúsculas)  
en lo consanguíneo y como ser humano.**

**A Sandra, cuyo apoyo personal e institucional  
abrió oportunidades indispensables para  
el fluir del trabajo.**

**A mis tres “EMES”, Mariflor, Martha y María del Carmen,  
gracias doctoras, mi admiración y afecto por su  
enorme calidad humana y profesionalismo.**

**A Víctor y Arely Carrillo por su invaluable apoyo.**

**A Silvina por su generosidad.**

**A Marina por su paciencia ante mi  
monotemática charla dos años.**

**A Luchita, Q.E.P.D.**

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>CAPÍTULO 1. JÓVENES Y LA POLÍTICA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR</b> .....	13
1.1 Estado de la cuestión y caracterización del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal y sus estudiantes.....	13
1.2 Educación Media Superior y políticas educativas, panorama previo al Instituto de Educación Media Superior del (entonces) D.F.....	14
1.3 Omisión de la educación Artística en la E.M.S.....	15
1.4 Programa Nacional de Desarrollo (P.N.D 2001-2008) y presentación de la reforma integral de la Educación Media Superior, RIEMS. (2008).....	15
1.5 RIEMS, etapas para su implementación y el fenómeno de rechazo de la misma .....	17
1.6 Retos formativos, memoria <i>versus</i> comprensión ¿estudiante <i>versus</i> docente?.....	19
1.7 Nuevo perfil docente.....	20
1.8 Programa para la modernización educativa en México.....	21
1.9 Surgimiento del IEMS.DF y justificación de la asignatura de música.....	24
1.10 Proceso de selección de estudiantes en el IEMS.DF.....	28
1.11 Mecanismos de permanencia en el IEMS.DF.....	29
1.12 La tutoría -una novedad-.....	31
1.13 Rezago y deserción, repercusiones en la asignatura musical.....	38
1.14 Antecedentes de la investigación.....	39
<b>CAPÍTULO 2. CAPITAL CULTURAL SONORO. Inteligencia musical, significación e identificación del sujeto</b> .....	42
2.1 Gardner y la inteligencia musical.....	43
2.2 De Saussure: significación, el sonido como signo.....	44
2.3 Lacan y Zizek, identificación del sujeto.....	48
2.4 Identificación e identidad.....	50
2.5 La identificación en Bourdieu.....	57
2.6 Consumo cultural de los jóvenes del IEMS.DF.....	60

<b>CAPÍTULO 3. CAPITAL CULTURAL SONORO EN ESTUDIANTES DEL PLANTEL COYOACÁN DEL IEMS.DF -TRABAJO DE CAMPO-</b> .....	73
3.1 Metodología y postura epistemológica.....	73
3.2 Instrumentos.....	74
3.3 Desarrollo y aplicación de instrumentos.....	75
3.3.1 Conceptos musicales.....	79
4 Capital Cultural Sonoro, tres casos concretos.....	84
4.1 Primera informante.....	84
4.2 Segunda informante.....	86
4.3 Tercer informante.....	92
5 Interconexión entre entrevistas.....	98
6 Identificación entre pares, nuevos pares y familia.....	101
<b>CONSIDERACIONES FINALES</b> .....	105
• 1 <i>Après Saussure</i> .....	105
1.1 <i>Après Gardner</i> .....	107
1.2 <i>Après Bourdieu e piú Lacan</i> .....	108
• 2 <i>Rondó e coda</i> .....	109
<b>ANEXOS</b> .....	111
anexo 1. Guión para entrevistas.....	111
anexo 2. Concentrado de respuestas.....	113
anexo 3. Códigos tipográficos.....	114
Fuentes de referencia.....	141

## INTRODUCCIÓN

El propósito general de esta investigación es analizar la relación del papel del Capital Cultural Sonoro de los estudiantes con los materiales musicales escolares y extra escolares en el proceso de constitución identitaria de jóvenes estudiantes de educación media superior, específicamente en el caso del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, del turno vespertino de la Academia de Música del plantel Ricardo Flores Magón “Coyoacán I”.

Pensar en el concepto de “jóvenes”, implica hacerlo desde la gran heterogeneidad y diversidad de los sujetos a los que refiere, lo anterior desde muy distintos puntos de vista: de género, de edad, de condiciones socio-económicas y culturales, de pertenencia étnica, de localización y movilidad geográfica, de posicionamiento actual en el mundo del trabajo, en la escuela o incluso al margen de ambos mundos. Por lo mismo, diversos estudios también se refieren a las “identidades” de los jóvenes, por la influencia de distintos factores culturales, socio-económicos, demográficos e incluso, por su manera de apropiarse y compartir materiales sonoros diversos, gracias a los avances tecnológicos en materia de comunicación, puesto que las posibilidades en la instantaneidad y la virtualidad de la información a las que pueden tener acceso, unido a la facilidad de los jóvenes por apropiarse del manejo de las herramientas de comunicación, abren dimensiones en lo referente a este estudio de los intereses musicales.

Las motivaciones y las conformaciones en constante mutabilidad de las juventudes actuales, las cuales incorporan al fenómeno sonoro como un elemento de adhesión y movilidad socio-cultural con respecto a su entorno social primario donde hablar de fenómenos sonoros implica aquellos sonidos no necesariamente musicales pero que conllevan una fuerte carga cultural por el entorno donde son adquiridos, siendo el caso de los estudiantes del IEMS, entornos usualmente con altos índices de marginación.

## México ante la Educación Media Superior

Una política sostenida, ya a lo largo de varias décadas, es la del incremento de la escolaridad de los jóvenes estudiantes; en este sentido se considera haber logrado la satisfacción de la educación básica para todos los niños, acordada en Jomtien durante 1990<sup>1</sup>, razón por la cual, se argumenta que la economía y la sociedad del conocimiento exigen incrementar la duración de la escolaridad obligatoria hasta la universalización de la educación media y generar mayores oportunidades de escolaridad superior para los jóvenes, esto se ha llevado a cabo mediante diversas reformas, entre las que destaca, el incremento de la mencionada escolaridad básica obligada, el 9 de febrero de 2012 cuando se publicó en el Diario Oficial de la Federación la declaración del Congreso de la Unión que reforma los artículos Tercero y Trigésimo Primero de la Constitución para dar lugar a la obligatoriedad de la Educación Media Superior en México.<sup>2</sup>

El principal rasgo de las tendencias recientes en la educación de los jóvenes ha sido, como en el caso de nuestro país, la decisión de la mayoría de los países latinoamericanos de incrementar dicha escolaridad obligatoria, hasta llegar a 10, 12 e incluso 15 grados obligatorios para las nuevas generaciones, con lo cual el acceso a mayores niveles educativos resulta especialmente interesante en 2 sentidos: la medida en que los adolescentes acceden a la educación media y concluyen ese ciclo, y la medida en que los que concluyen la educación media acceden a la educación superior, sin embargo es importante tomar en cuenta los altos niveles de rezago y deserción producto de la compleja situación de vida de los estudiantes en la actual sociedad mexicana.

---

<sup>1</sup> Del 5 al 9 de marzo de 1990 se llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre Educación para todos, en Jomtien, Tailandia, conforme la convocatoria conjunta de la UNESCO (UNICEF y PNUD) y el Banco Mundial. El Documento base, denominado *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, una visión para el decenio de 1990*, fue aprobado por los países como sus lineamientos para lograr una educación básica para niños y adultos en todo el mundo.

<sup>2</sup> <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1669>, consultada el 25 de septiembre de 2016.

En México, el proceso de incremento de escolaridad obligatoria inicia en 1989, cuando se da a conocer el Programa para la Modernización Educativa, que enfatiza la implementación de una serie de reformas entre las que destaca el ampliar el ciclo de educación básica a diez años (preescolar, primaria y secundaria) y concluye en 2012 cuando se publican las reformas constitucionales que ordenan la obligatoriedad de la Educación Media Superior.

En el contexto de la Educación Media Superior, De Ibarrola señala:

“La reforma conocida como “modernización de la educación” que se ha continuado a lo largo de la década de los noventa, desató una transformación del subsistema de educación media tecnológica que se caracterizó entre otros rasgos por racionalizar y modernizar la oferta de carreras, concentrando los estudios en áreas de desempeño laboral, más que en tareas concretas; ofrecer certificaciones de distinto alcances para estudiantes con menor tiempo de dedicación; otorgar prioridad a nuevas formas de vinculación con el sector productivo; incrementar el financiamiento por la vía de los apoyos de los gobiernos estatales, el sector privado y la generación de ingresos propios”<sup>3</sup>.

Es importante insistir en que a pesar del incremento en las oportunidades de acceso a la escolaridad para todos los jóvenes, persisten una serie de problemas en el acceso mismo y en la permanencia en la escuela en los años reglamentariamente establecidos para alcanzar los objetivos propuestos, fenómeno identificado como rezago académico, así como de abandono y deserción de los múltiples sistemas y subsistemas de Educación Media Superior, la cual, entre otros factores, suma la prácticamente nula oferta formativa que la educación artística representa, siendo la formación musical, rescatada como asignatura curricular en el país, únicamente por el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal.

---

<sup>3</sup> De Ibarrola, M. (2006), *Formación escolar para el trabajo*, Uruguay: OIT/Cintefor, p. 85.



La insuficiente atención escolar a los jóvenes es interpretada de diferentes maneras. Autores como Néstor López, proponen que se estaría llegando a un techo en las tendencias de expansión educativa, sin haber alcanzado la meta de universalizar el acceso a la educación media, ahora obligatoria, por falta de recursos o por las tasas previas de abandono escolar “el proceso de incorporación de adolescentes a las escuelas se encuentra hoy con un techo que está en el 86.7%. ¿Qué nos quiere decir esto? El comportamiento de los datos permite predecir que hoy —tal como están las cosas— no es posible llegar al 100% de escolarización de los adolescentes en la región.[...] Pareciera entonces que la universalización del acceso a la escuela por parte de los adolescentes no está siendo posible. Hay aproximadamente un 13% de adolescentes frente a los cuales actualmente no se cuenta con políticas o prácticas que permitan retenerlos o reinsertarlos a las aulas”<sup>4</sup>.

### **Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal**

En este contexto, surge en el año 1998 el proyecto del **Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal (IEMS.DF)**, el cual “*coloca en un lugar central al estudiante, es él mismo quien participa activamente en su formación inmediata y futura, y lo hace en la medida que se vuelve sujeto de su propio aprendizaje. Esto exige de entrada, considerarlo un individuo con derechos, proveniente de un contexto social y cultural específico, con necesidades y perspectivas concretas que atender durante su proceso formativo*”<sup>5</sup>, aunado a lo anterior, nos encontramos ante el único sistema de bachillerato público en el país, que contempla de manera curricular la enseñanza y el aprendizaje de la Música en dos niveles (5to. y 6to. semestres) y una optativa, esto para aterrizar el principio educativo del instituto, que se sustenta en una formación científica, humanística y crítica, es importante destacar que sin la acreditación de ambos niveles, el estudiante no se considera candidato para egresar del sistema, generándose de esta forma el compromiso del joven con la

---

<sup>4</sup> López, N. (2012). *Adolescentes en las aulas: La irrupción de la diferencia y el fin de la expansión educativa*. CEDES, 33 Num. 120, pp. 869-889.

<sup>5</sup> Fundamentación del proyecto educativo del IEMS, <http://www.iems.df.gob.mx/descargar-a5427117a0a403c49b034f82d1ab333a.pdf> consultado el 19 de agosto de 2013.

incursión que una formación musical básica, demanda, lo cual representa un salto cualitativo sumamente importante en el ámbito formativo de los estudiantes de este nivel, puesto que dicha formación como veremos en el capítulo tercero, influye en la construcción identitaria de nuestros sujetos de estudio.

Es entonces que el IEMS representa una enorme excepción dentro de la oferta académica de Bachillerato, no sólo en la Ciudad de México sino en el país entero, pues por sus características intrínsecas de operatividad, desde la atención personalizada tanto en tutorías académicas como de seguimiento y acompañamiento del desempeño docente o el ingreso por medio de un sorteo ante notario público, hasta cuestiones de tipo formativo, puesto que el mapa curricular se construyó sobre la base de que el estudiante recibiera una formación científica, humanística y crítica, ante lo cual la decisión de incluir las asignaturas de Planeación y Organización del Estudio (POE I y II), Artes Plásticas (I y II), Música y Movimiento (optativa de expresión corporal, con valor curricular) y Música I y II, resulta ciertamente atinada, pues estas asignaturas -marcadamente en el caso de ambas Músicas- responden a ese espíritu de formación, lo que de facto convierte al IEMS (también) en el único sistema de bachillerato en el país que incorpora curricularmente la enseñanza de la música, pensándola como la enseñanza de un lenguaje que cohesiona saberes prácticos y teóricos capaces de articular y articularse con el aprendizaje múltiple de las 38 asignaturas que el modelo del IEMS exige de nuestros sujetos de estudio para otorgarles la certificación correspondiente.

En los cuadros de las páginas siguientes podemos observar los objetivos generales de la asignatura dentro del plan de estudios, así como la caracterización y los temas específicos de la misma.

**Cuadros 1 y 2**  
**malla curricular de las asignaturas: Música I y II**

**(cuadro1)**

Objetivos	Caracterización	Contenido temático
<p>Conocerá los principales elementos técnicos de la Música.</p>	<p>Conoce los elementos fundamentales del ritmo, así como su grafía, el compás y la célula rítmica.</p> <p>Conoce las características físicas del sonido y su grafía.</p> <p>Conoce los materiales básicos de la música: escala, intervalos, tonalidad Construye y analiza melodías.</p> <p>Maneja la tríada, sus enlaces y sus diversos usos.</p> <p>Aplica los principios de las estructuras musicales.</p>	<p>El ritmo.</p> <p>El sonido.</p> <p>El compás.</p> <p>Escala y tonalidad.</p> <p>La melodía.</p> <p>La armonía.</p> <p>La micro-estructura.</p> <p>Fundamentos de composición.</p>
<p>Aplicará los medios técnicos adquiridos a través de la composición y el análisis crítico de fragmentos musicales.</p>	<p>Utiliza sus conocimientos en el análisis crítico de sus composiciones.</p> <p>Aplica sus medios técnicos evaluando técnicamente las composiciones de distintos autores.</p>	<p>Aplicación de los principios rítmicos, melódicos y armónicos a la creación musical.</p> <p>Análisis melódico y armónico</p> <p>Análisis de las micro estructuras.</p>
<p>Empleará los principios básicos del canto y de la flauta dulce (o guitarra) a través de improvisación y de piezas sencillas a una, dos, tres y cuatro voces.</p>	<p>Conoce la respiración diafragmática y la aplica tanto cantando, como en la flauta.</p> <p>Afina sonidos y los diferencia interválicamente.</p> <p>Ejecuta ejercicios sobre las digitaciones y sobre el staccato en la flauta.</p> <p>Interpreta pequeñas piezas en la flauta o el canto.</p>	<p>Principios básicos de la emisión del aire en la flauta y en el canto.</p> <p>Ejecución de melodías y fragmentos musicales varios en la flauta, cantados o en algún instrumento.</p>

(cuadro 2)

Objetivos	Caracterización	Contenido temático
Profundizará en sus medios de expresión artística a través de canciones armonizadas o corales (con o sin palabras), abordando en su caso diversos géneros y estilos de gusto personal.	Técnica de melodía. Armonización. Estructuración. Creación de una secuencia de periodos musicales.	Compone melodías armonizadas y correctamente estructuradas.  Propone formas personalizadas de composición
Reconocerá la macro y la micro estructura, considerando también el aspecto organológico.	Conoce las estructuras de las principales formas musicales.  Analiza y crea sus composiciones de manera mas compleja.  Aplica sus medios técnicos evaluando técnica y estéticamente las composiciones de distintos autores	Conoce las estructuras de las principales formas musicales.  Analiza y crea sus composiciones de manera mas compleja.  Aplica sus medios técnicos evaluando técnica y estéticamente las composiciones de distintos autores
Contextualizará los diversos lenguajes estilísticos según su ubicación temporal y/o geográfica con la intención de asumir un juicio de valor y una actitud de respeto, pertinencia y tolerancia social	Reconoce las particularidades de distintos estilos y géneros musicales.  Reflexiona estéticamente sobre el uso del lenguaje musical ubicándolo en el tiempo y contexto socio-cultural correspondiente	Reconoce las particularidades de distintos estilos y géneros musicales.  Reflexiona estéticamente sobre el uso del lenguaje musical ubicándolo en el tiempo y contexto socio-cultural correspondiente
Profundizará en la ejecución instrumental y/o vocal como consecuencia de una disciplina personal de estudio adquirida durante el curso	Ejecuta melodías compuestas por si mismo.  Improvisa melodías en la flauta u otro instrumento.  Ejecuta piezas fáciles con los instrumentos a su disposición	Ejecuta melodías compuestas por si mismo.  Improvisa melodías en la flauta u otro instrumento.  Ejecuta piezas fáciles con los instrumentos a su disposición.

Fuente: Sistema Interno de Evaluación del IEMS (SIIE.IEMS).

## Capital Cultural Sonoro

Ahora bien, en años recientes se han desarrollado importantes investigaciones que se han abocado al estudio de los jóvenes en el bachillerato teniendo como principal intención, no su inserción en el sistema escolar, sino cuestiones de tipo identitario, dichas investigaciones han subrayado el papel de la Música como uno de sus principales referentes, lo cual se manifiesta reiteradamente en estudios centrados en las culturas juveniles. En el caso particular de esta tesis me interesa desarrollar la importancia de la enseñanza de la música en la construcción identitaria dentro del ámbito de la educación formal, apelando al *Capital Cultural Sonoro*, categoría intermedia que da cuenta -siguiendo los presupuestos de Bourdieu, entre otros- de los antecedentes musicales del estudiante y que sostengo influyen en su desarrollo identitario.

Dentro de la formación humana escolar y extraescolar, la enseñanza de la Música, permite el desarrollo de la inteligencia musical propuesta por Gardner;<sup>6</sup> sin embargo no resulta del todo claro el papel del impacto musical ambiental, entendido como un entorno sonoro familiar, social, escolar que en general nos acompaña en la constante construcción de nuestra identidad y no en términos de *mass media*.

El joven ubicado en esta etapa formativa, es decir en la educación media superior, se encuentra expuesto a un entorno sonoro donde el eclecticismo musical es sumamente vasto y comúnmente se adhiere a un estilo o forma musical de manera inconsciente y unívoca que lo refiere necesariamente a un entorno socio-cultural primario. Es a partir de esta selección, que al enfrentar la conformación de su personalidad, rasgo particularmente destacado de la adolescencia, el sujeto o estudiante reafirma (o no) su condición de pertenencia y origen social, de ser así, puede generar que un proceso de construcción de una “nueva” identidad con la consiguiente y obligada movilidad socio-cultural que (suponemos y es en parte uno de

---

<sup>6</sup> Gardner, H. (1983), *Estructuras de la mente*, España: Editorial Paidós.

los motivos de esta tesis) implica la adquisición de los nuevos elementos o materiales musicales propios al género adherido, mencionado líneas arriba.

Por el otro lado, en la construcción de la categoría intermedia que es el Capital Cultural Sonoro, siguiendo la perspectiva educativa de Gardner H. (1983), social de Bourdieu P. (1989), lingüística de De Saussure F. (1945), y simbólica de Lacan J. (1966), observamos que los dos últimos plantean que la significación comunicativa y la institución del sujeto mismo se estructura partiendo del lenguaje,<sup>7</sup> y se produce en relación con el orden simbólico, el cual a su vez, incide en la identificación del sujeto con el orden sociosimbólico, luego entonces, podemos presuponer que la formación musical temprana, desde el punto de vista lingüístico es parte de la conformación de la identidad del sujeto, el cual en su etapa adolescente cuando se encontrará en condiciones de asumirla e integrarse de forma natural a su entorno, o rebelarse para recorrer un nuevo camino musical, es así entonces que es en la síntesis del proceso de identificaciones que (durante los primeros años de vida y hasta finales de la adolescencia) la persona va realizando, que podemos inferir la importancia de la consideración de la apropiación de un lenguaje musical en la escuela, entendida ésta como un espacio de cruce multicultural; la cultura crítica, la académica, la social, la institucional y la experiencial.

En este sentido, podemos suscribir que el análisis social debería considerar la exploración musical como elemento conformante identitario de los sujetos desde materiales musicales diversos, puesto que uno sólo resulta impensable, por la complejidad social moderna, donde la cultura musical de un continente, país, región, ciudad, e incluso colonia o barrio son asequibles sin problema alguno y de manera casi inmediata mediante el uso de la tecnología (como se mencionó al inicio del presente documento), presentándose así, una serie de interesantes ejemplos exploratorios de los factores que condicionan al sujeto y que le permiten la construcción de Identidades

---

<sup>7</sup> Siendo indistinto que dicho lenguaje sea lingüístico (lenguaje hablado o escrito) o extralingüístico (símbolos, imágenes, vestimenta, etc).

múltiples, mutantes y variables, sustentadas en los diversos lenguajes musicales ante los cuales ha sido expuesto, ya sea de forma curricular (orquestas, bandas, coros, colegio, etc.) y/o extracurricularmente (conciertos masivos, cd's, radio, podcasts, etc.).

### **Preguntas de investigación**

Presuponiendo que lo anterior no excluye el entorno musical en las etapas de formación, es que planteo las siguientes preguntas de investigación:

- *¿Cuál es la capacidad para reconocer como suyo determinado capital cultural sonoro a partir de la exposición a la educación musical en la educación media superior (curricular y/o extracurricularmente)?*
- *¿Cuáles son los procesos que determinan su aproximación o distanciamiento (como fenómeno de movilidad social) con respecto de la música propia en su entorno socio-cultural primario?*
- *¿Cómo es que sujetos en posiciones sociales equivalentes, desarrollan una identidad “diferente” y viceversa, cómo es que sujetos diferentes en sus posiciones y dispositivos de clase, pueden percibirse como semejantes?*

### **Metodología**

Con respecto a la metodología propuesta para el desarrollo del trabajo de campo en la presente tesis, se determinó como idónea, la investigación cualitativa e interpretativa, centrada en la elaboración de un par de entrevistas cualitativas para cada uno de los informantes, creadas ex profeso, con la intención de obtener una reflexión analítica sobre el registro documental transcrito y codificado de las entrevistas realizadas, así mismo, la elaboración de un informe mediante categorías de análisis propias de las historias de vida, utilizando fragmentos narrativos y citas textuales

extraídas de dichas entrevistas con una descripción general, organizadas en formatos de tablas analítico-descriptivas y presentadas como una rigurosa selección de fragmentos testimoniales.

Es importante notar que la investigación de campo interpretativa de historias de vida exige ser especialmente cuidadosa y reflexiva para advertir y describir acontecimientos cotidianos y para tratar de identificar el significado de las acciones desde los diversos puntos de vista, de los informantes.

La investigación interpretativa cualitativa propuesta, se considera ideal porque de acuerdo con Rockwell: “la investigación cualitativa...no es un método sino una forma de articular la experiencia de campo y el trabajo analítico, su tarea principal es documentar lo no documentado de la realidad social”<sup>8</sup>. En nuestro caso, se estudió aquel ámbito no documentado, como lo es la constitución identitaria de los jóvenes a partir de su experiencia musical curricular y extracurricular, esto es, que a nivel empírico, se utilizaron relatos de vida, obtenidos de la aplicación de entrevistas a estudiantes del Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal (IEMS.DF).

### **Estructura**

El capítulo primero, **JOVENES Y LA POLÍTICA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**, planteará un breve estado de la cuestión, referido a la educación media superior en México, como marco general en el que se encuentra inserto el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal -IEMS.DF- y sus estudiantes, institución donde se realizaron las entrevistas de campo, por el hecho de considerar a la formación musical como parte del plan de estudios y créditos en su mapa curricular, lo anterior en dos niveles ubicados en el quinto y sexto semestres del sistema, así como una asignatura optativa en alguno de los semestres mencionados, necesarios para la obtención del certificado de bachillerato, así como un panorama general de las condiciones previas al decreto de creación del IEMS.DF.

---

<sup>8</sup> Rockwell, E. (1991) *Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina*, Perspectivas; XXI No. 2, p. 176.



En el capítulo segundo, **CAPITAL CULTURAL SONORO. Inteligencia Musical, significación e identificación del sujeto**, se buscará fundamentar la categoría intermedia del “Capital Cultural Sonoro”, construida ex profeso para esta investigación a partir de un acercamiento teórico de la identidad, particularmente desde Gardner H., De Saussure F., Lacan J., y Bourdieu P., utilizando sus aportes teórico-prácticos especializadas en la investigación de la enseñanza musical y la conformación de la identidad como herramientas de análisis con el fin de obtener un marco referencial, con el cual poder aislar lo más concretamente posible al estímulo musical, para así poder realizar el análisis específico necesario en el capítulo posterior.

El tercer capítulo, **CAPITAL CULTURAL SONORO EN ESTUDIANTES DEL PLANTEL COYOACÁN DEL IEMS.DF -TRABAJO DE CAMPO-**, se abordará con base en elementos musicales o sonoros, aislados en la aplicación del par de entrevistas mencionadas y diseñadas y aplicadas para tal fin, a tres estudiantes, en tres momentos formativos distintos dentro del programa de la asignatura de Música en el IEMS.DF, con el trabajo anterior, será posible elaborar un cuadro analítico-descriptivo de los materiales musicales que coadyuvan en la construcción de la identidad en un estudiante en el nivel medio superior, planteando un análisis metodológico basado desde la perspectiva de historia de vida; todo esto, con el objetivo de determinar hasta qué punto un estudiante expuesto de manera organizada a estímulos sonoros de diversa índole, sumados a los procesos de aprendizaje (lectográficos, de ejecución instrumental y de audiciones guiadas de diversos géneros), es capaz de realizar una elección consciente de los lenguajes musicales que integrará y cual(es) desechará de manera no arbitraria en la conformación de su identidad.

## Capítulo 1

### LOS JÓVENES Y LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

#### 1.1 Estado de la cuestión y caracterización del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal y sus estudiantes

Se entiende que el concepto de “jóvenes”, implica una gran heterogeneidad y diversidad de los sujetos a los que refiere, lo anterior desde muy diversos puntos de vista: de género y edad, de condiciones socioeconómicas y culturales, de pertenencia étnica, de localización y movilidad geográfica, de posicionamiento actual en el mundo del trabajo y/ o de la escuela o incluso al margen de ambos mundos. Diversos estudios (Hernández, G. {1995}, López A. {2004}, Velázquez, L. {2007}) se refieren a las “identidades” de los jóvenes (en plural) por la influencia de diversos factores culturales, socio-económicos y/o demográficos, así como su manera de compartir y apropiarse de los avances tecnológicos, ya que ciertamente, las posibilidades de la instantaneidad y la virtualidad de la información a la que pueden tener acceso, unido a la facilidad de los jóvenes por apropiarse del manejo de herramientas tecnológicas y más aún, del diseño y la innovación de esas tecnologías, abren dimensiones en lo referente al estudio de los intereses, las motivaciones y las conformaciones de las juventudes actuales; en el caso de nuestro estudio, estas nuevas tecnologías se manifiestan como vehículos (cd’s, dvd’s, archivos de audio tipo .mp3 etc.) para compartir y ampliar capitales culturales entre la población del plantel del IEMS.DF donde se recogió la información pertinente.

Una parte importante de los jóvenes vive limitaciones graves en su acceso a la escolaridad por razones que van desde lo económico, lo distante de las escuelas o el sistema mismo de selección de las instituciones que brindan una oferta educativa en los niveles: medio superior y superior, ante estas situaciones, se descubren múltiples trayectorias posibles, entre las que cabe una incorporación muy temprana al mundo del trabajo, la interrupción de los estudios, la discontinuidad de los mismos por idas y venidas del trabajo al estudio o la convergencia del trabajo con el estudio en un mismo

período de vida. Las estadísticas nacionales de acuerdo a la LIII legislatura del país, demuestran una mayor dificultad de los jóvenes por encontrar un trabajo y una mayor tasa de desempleo entre ellos, que en determinados períodos afecta incluso a los más escolarizados.<sup>9</sup>

## 1.2 Educación Media Superior y políticas educativas

Panorama previo al instituto de Educación Media Superior del (entonces) D.F.

Ante tan complejos desafíos, una política sostenida ya a lo largo de varias décadas es la del incremento de la escolaridad. Se considera haber logrado la satisfacción de educación básica para todos los niños, acordada en Jomtien durante 1990<sup>10</sup>, así como se argumenta que la economía y la sociedad del conocimiento exigen incrementar la duración de la escolaridad obligatoria, ampliar casi hasta universalizar la educación media y generar mayores oportunidades de escolaridad superior para los jóvenes. Esto se ha llevado a cabo a través de diversas reformas, entre las que destaca, el incremento de la escolaridad obligatoria.

Tal vez el principal rasgo de las tendencias recientes en la educación de los jóvenes, ha sido la decisión de la mayoría de los países latinoamericanos de incrementar la escolaridad obligatoria hasta llegar a 10, 12 e incluso 15 grados obligatorios para las nuevas generaciones. El acceso a mayores niveles educativos resulta entonces especialmente interesante en dos sentidos: la medida en que los adolescentes acceden a la educación media y concluyen ese ciclo, y la medida en que los que concluyen la educación media acceden a la educación superior.

---

<sup>9</sup> <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/Comunicacion/Boletines/2016/Julio/01/1738-Cifra-de-jovenes-desempleados-en-Mexico-suma-1.2-millones>, consultada el 1 de diciembre de 2016.

<sup>10</sup> Del 5 al 9 de marzo de 1989 se llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre Educación para todos, en Jomtien, Tailandia, conforme la convocatoria conjunta de la UNESCO (UNICEF y PNUD) y el Banco Mundial. El Documento base, denominado *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, una visión para el decenio de 1990*, fue aprobado por los países como sus lineamientos para lograr una educación básica para niños y adultos en todo el mundo.

### 1.3 Omisión de la educación artística en la E.M.S

Haciendo un poco de historia, la expansión de la oferta de Educación Media Superior (EMS) en nuestro país a partir de los años sesenta, exhibió la necesidad de definir un perfil de egreso de dicho nivel, que considerara la capacidad de realización de textos argumentativos por parte del estudiante, así como una razonable competencia lógico-matemática, pero sin importar demasiado el aspecto artístico, relevándose éste a un papel -con suerte- recreativo en su formato de taller, lo anterior sin tomar en cuenta el sistema o subsistema en el cual se encontrara inscrito el estudiante, así mismo, consideraba de igual forma la enorme influencia que el conocimiento avanzado y la innovación tecnológica impactaban con tal fuerza en los ámbitos económicos, culturales y científicos, que, incluso se vieron modificadas las relaciones en el aula, ya que era necesario contar con un nuevo tipo de docente, capaz de priorizar la importancia de que los alumnos entendieran textos y fórmulas, con la finalidad de su utilización en formas diversas (interpretativas, comunicativas, propositivas o de investigación).

### 1.4 Programa Nacional de desarrollo P.N.D. (2001-08) y presentación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, RIEMS (2008)

Posteriormente, las políticas educativas sufren una profunda transformación por el discurso contenido en el Programa Nacional de Educación 2001-2006<sup>11</sup>, el cual se consolida con la creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior, el 22 de enero de 2005<sup>12</sup> puesto que dicho programa poseía una óptica distinta a la de las administraciones federales anteriores al año 2000; en 2008 el gobierno federal anuncia la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)<sup>13 14</sup>, como resultado de las condiciones nacionales e internacionales imperantes y con la cual se da reconocimiento

---

<sup>11</sup> <http://www.normateca.gob.mx/Archivos/DECRETO%20POR%20EL%20QUE%20SE%20APRUEBA%20EL%20PROGRAMA%20NACIONAL%20DE%20EDUCACION%202001-2006.PDF> consultado el 2 de mayo de 2016.

<sup>12</sup> [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/antecedentes](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/antecedentes) consultado el 3 de mayo de 2016.

<sup>13</sup> [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008) consultado el 3 de mayo de 2016.

<sup>14</sup> [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo\\_444\\_marco\\_curricular\\_comun\\_SNB.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf) consultado el 3 de mayo de 2016.

a la diversidad de modalidades (con sus variadas filosofías educativas) y subsistemas de bachillerato, partiendo de premisas realistas y respetuosas de la historia de las instituciones, es importante destacar que el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS.DF), por cuestiones técnicas y curriculares no se encuentra, ni se encontró sujeto a la aplicación de la RIEMS, puesto que el mapa curricular del instituto cuenta con la particularidad de, por un lado contener asignaturas artísticas y sus muy específicas competencias, mientras que por otro, cuenta con cinco semestres obligatorios de Filosofía, lo que en conjunto impiden que la reforma se aplique, ya que se creó con base en competencias muy generales y con la idea de disminuir la educación filosófica lo más posible, eso sin contar con el hecho de que no considera a la formación artística curricular como parte de la formación posible de un estudiante de educación media, mucho menos de uno con las características del IEMS, donde el estudiantado representa a un sector socio-cultural sumamente desfavorecido y que lo ubica en el papel protagónico de su educación, por lo anterior, el instituto se coloca fuera de la esfera de responsabilidades del Sistema Nacional de Bachillerato, pero con la capacidad de expedir certificados válidos para ingresar a cualquier institución de educación superior.

Ante la disyuntiva de escoger entre varias soluciones por la complejidad que la educación media superior del Estado mexicano representa en materia educativa, la propuesta se decantó por los desempeños finales compartidos, evitando la imposición de un tronco común o un conjunto de asignaturas obligatorias. Dichos desempeños – llamados competencias- establecen los conocimientos, habilidades y actitudes que el estudiante necesita haber desarrollado al concluir sus estudios, admitiendo lo que cada institución tiene de específico y lo que brinda de forma adicional, tanto en la formación para el trabajo como en la adquisición de conocimientos disciplinares complejos; con lo anterior la RIEMS otorgaba una aparente visión positiva con respecto al marco político previo al año 2000.

Sin embargo, en la implementación de la RIEMS, se presentó la problemática vinculada a dirigir el trabajo educativo hacía la obtención de un perfil de egreso mas homogéneo dentro del marco curricular común, perfil que debería ajustarse al mundo contemporáneo, así como las necesidades de los jóvenes mexicanos.

### **1.5 RIEMS, etapas para su implementación y el fenómeno de rechazo de la misma**

Ahora bien, la apertura necesaria para la innovación requirió de tres pasos: el primero se refiere a la investigación cuantitativa con fines de contextualización del desarrollo histórico del esfuerzo por ampliar la cobertura del la EMS en el país; en cuanto al segundo, con el marco histórico realizado en el paso previo, se creó un sistema educativo que consideraba características, hasta ese momento desconocidas y donde se incluyan aspectos relativos a la diversidad de complejos educativos, refiriéndonos con esto, a las instalaciones propiamente dichas, con sus particularidades de infraestructura en laboratorios y bibliotecas (cuando éstas se encuentran disponibles); el tercer paso, es el relativo a la práctica docente cotidiana, el seguimiento a la misma, el tipo de liderazgo que ejercen los profesores, así como la actualización y contratación de nuevos docentes, lo anterior, sin dejar de lado la importancia de los materiales didácticos y de apoyo al currículo.

A contracorriente al intento de innovación, se limitaron las visiones amplias, realistas e incluyentes de la diversidad del estudiantado y los profesores, situación que se presenta entre otros factores, por el carácter voluntario de la acreditación de escuelas para el ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), el cual no ha logrado una homogeneización de la visión sobre cómo conducir a las escuelas, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje con el fin de obtener resultados efectivos en los estudiantes. Ahora bien, dado que se privilegió la atención a la demanda social de educación, debemos tener presente la ausencia de información con respecto a las condiciones culturales de los estudiantes y docentes que se incorporaron al sistema

educativo, agudizando inercias y problemas existentes al abusar de la explotación de los recursos humanos y materiales con los que contaba el gobierno, en un escenario social de libertad de expresión muy limitada y medios de comunicación controlados y censurados.

Dentro de ese panorama es que considero, se brindaron una enorme cantidad de horas/curso, las cuales sin embargo, no permearon significativamente la práctica docente en el aula, donde se continuó el ejercicio de clases expositivas y la aplicación de exámenes que privilegiaban la memoria y la algoritmia, sin considerar el escribir, indagar y argumentar de manera autónoma como parte de un serio perfil de egreso, con lo cual, pasó a segundo plano el sentido educativo -propiamente dicho- en virtud del aumento de la oferta educativa, la cual además, se vio impactada económicamente con partidas presupuestales, aplicadas de forma rígida, improvisada y frecuentemente discrecional, carentes de aspectos educativos, formativos y/o de gestión.

En el informe “2010-2011. La educación media superior en México” del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), se estimaba que debido al carácter obligatorio de la EMS, estudiantes de sectores históricamente excluidos se incorporarían al bachillerato, dicho informe también presenta los 6 niveles de desempeño en materia de lectura, donde el primero se refiere a completar las tareas más sencillas de lectura, identificar el tema central o un fragmento de información, en éste nivel se reportó un 21% de estudiantes, el segundo nivel, ubicó a los estudiantes capaces de entender la relación entre las partes de un texto y refleja un 34% de estudiantes, el nivel tres es el que establecía la media deseable en la escala de PISA<sup>15</sup> y que representaba a aquellos estudiantes que capaces de establecer relaciones entre

---

<sup>15</sup> “El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE, PISA (por sus siglas en inglés), tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. PISA saca a relucir aquellos países que han alcanzado un buen rendimiento y, al mismo tiempo, un reparto equitativo de oportunidades de aprendizaje, ayudando así a establecer metas ambiciosas para otros países”. Citado de: <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/programainternacionaldeevaluaciondelosalumnospisa.htm>, consultado el 26 de noviembre de 2016.

fragmentos de información, vinculados a diferentes condiciones y a construir un significado, el porcentaje aquí, fue del 34%, en cuanto a los niveles 4 al 6, con una representación del 14%, es el que refleja la capacidad de organización de fragmentos de información no evidentes, así como el poder descifrar matices en el significado de frases y palabras.

Por otra parte la eficiencia terminal en el año 2011 del nivel educativo se hallaba aproximadamente en el 62.5 por ciento; con estos datos, podemos inferir que el resultado es poco satisfactorio y denota una brecha profunda y preocupante entre la formación de los estudiantes y la exigencia requerida alcanzada en otros países o instituciones de reconocida calidad,<sup>16</sup> cuyas consecuencias es posible evitar, corrigiendo y mejorando la forma de organización de las escuela públicas.

#### 1.6 **Retos formativos**, memoria versus comprensión ¿estudiante *versus* docente?

Ahora bien, ante el escenario descrito en las líneas previas, podemos inferir que prevalece el énfasis en los contenidos y la memorización de conceptos, procedimientos y datos básicos, en un mundo donde la importancia de la docencia se definió y diseñó décadas atrás, sin los recursos tecnológicos de hoy en día, los cuales se trivializan como resultado del esfuerzo por lograr que los estudiantes memoricen los contenidos de cada disciplina, contenidos que se diseñan para preparar un cierto nivel de desempeño en la educación superior, lo que consiguió este esfuerzo fue, la saturación de un currículo carente de referencias comprensibles para los alumnos y en algunos casos para los profesores mismos, los cuales se encuentran fragmentados en su labor docente al delegarse la enseñanza a cada profesor en lo individual, obstáculo que podría superarse con el trabajo colegiado y una arquitectura curricular integral, cómo veremos más adelante, ocurre en el IEMS.

---

<sup>16</sup> [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo\\_6Reporte\\_de\\_la\\_ENDEMS.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf) consultado el 4 de mayo de 2016.



## 1.7 Nuevo perfil docente

De igual forma, también es importante no perder de vista la necesidad de modificar la relación educativa entre alumnos y docentes, alumnos entre sí mismos y docentes entre sus pares, en relación a un sistema integral e integrador, de manera que la profesionalización docente busque la formación de líderes académicos que inspiren a sus colegas y estudiantes, tanto en lo individual como en el trabajo colegiado, que ofrezca vías razonables de trabajo para todos y permitan fijar metas claras con resultados palpables y medibles. Éste nuevo docente por lo tanto, no se obtiene de las filas de egresados de los programas de licenciatura, por lo cual se debía considerar impulsar una alta especialización con la creación de programas de posgrado o de estudios específicos requeridos, en un entorno institucional receptivo de una cultura formativa, que cuenten con procesos que fomenten un desarrollo curricular vigoroso y con un sistema de seguimiento de alumnos y del trabajo colegiado propuesto, sin perder de vista en ningún momento el progreso individual de los estudiantes.

Para lograr lo anterior fue sumamente importante considerar reducir contenidos, definir criterios mínimos inamovibles de evaluación y acreditación de cursos, la certeza de contar con los materiales necesarios para el desarrollo de los programas revisados, establecer una operatividad transversal con la cual el trabajo colegiado de un mismo grupo, vía tutorías y asesorías académicas, tenga la finalidad de la conclusión exitosa del bachillerato a través de un sistema de competencias genéricas, demostradas en la capacidad de elaboración de textos argumentativos, manejo de competencias lógico-matemáticas, razonamiento científico y (en el caso del IEMS) habilidades artísticas, los cuales brindan la posibilidad de demostrar en cualquier semestre, dónde es que se encuentra cada estudiante con relación al perfil de egreso, ya que dichas evidencias son la prueba del avance en la capacidad de razonar, utilizar conocimientos, manifestar el compromiso con su propia formación y su grado de participación responsable en una sociedad.

Las acciones necesarias deben considerar impulsar nuevas maneras de formación docente, contar con puestos suficientes para los nuevos líderes académicos en las instituciones de educación media superior y el garantizar contar con los recursos administrativos, curriculares, académicos, informáticos, curriculares y financieros que den certeza a la operatividad del sistema; en cuanto al ámbito académico, se hace necesario contar con nuevas formas de evaluación y de seguimiento de logros de los estudiantes, enfocadas al perfil de egreso, así mismo, es de suma importancia el hecho de que se requiere la movilización y participación de distintos actores y agentes educativos (ciudadanos, docentes y expertos) para ejercer la presión necesaria a las instituciones, organizaciones e instancias correspondientes para conseguir instrumentar toda esta propuesta de reestructuración educativa en la educación media superior pues “con tenacidad será posible llegar a ver un proceso que ilumine con su ejemplo a las generaciones futuras”.<sup>17</sup>

### **1.8 Programa para la Modernización Educativa en México**

En México, este proceso inició en 1989, cuando se da a conocer el Programa para la Modernización Educativa, que enfatiza la implementación de una serie de reformas entre las que destaca el ampliar el ciclo de educación básica a diez años (preescolar, primaria y secundaria) y concluye en 2012 cuando se publica las reformas constitucionales que ordenan la obligatoriedad de la Educación Media Superior.

Es en este ámbito de la Educación Media Superior, que el énfasis alude al papel prioritario de la capacitación y la formación en el trabajo,<sup>18</sup> así como a la transformación

---

<sup>17</sup> Zorrilla, J. (2012), Prioridades formativas para el bachillerato mexicano, Perfiles Educativos, Número Especial, Vol. XXXIV, p. 83.

<sup>18</sup> De Ibarrola (2000) documenta que “La entidad institucional que aglutina una gran diversidad de esfuerzos al respecto es el Consejo del Sistema Normalizado y de Certificación de Competencias Laborales, Conocer, (que reconoce competencias sin certificación escolar) y que está integrado por cinco componentes: a. El Sistema Normalizado de Competencia laboral, cuyo propósito es que el sector productivo conjuntamente empresarios y trabajadores, definan y propongan las normas técnicas de competencia laboral de cada uno de los sectores, ramas y ocupaciones concretas de la economía, a la fecha ha logrado la definición de poco más de 300 competencias de validez nacional; b. El Sistema de Evaluación y Certificación de la Competencia Laboral que establece los mecanismos de evaluación y

de la educación tecnológica. Al respecto, De Ibarrola señala:

“La reforma conocida como “modernización de la educación” que se ha continuado a lo largo de la década de los noventa, desató una transformación del subsistema de educación media tecnológica que se caracterizó entre otros rasgos por racionalizar y modernizar la oferta de carreras, concentrando los estudios en áreas de desempeño laboral, más que en tareas concretas; ofrecer certificaciones de distinto alcances para estudiantes con menor tiempo de dedicación; otorgar prioridad a nuevas formas de vinculación con el sector productivo; incrementar el financiamiento por la vía de los apoyos de los gobiernos estatales, el sector privado y la generación de ingresos propios”<sup>19</sup>

Con este énfasis en la educación media superior, para la década de los noventa los bachilleratos tecnológicos aumentaron su participación dentro del bachillerato del 24.5% al 31.5%; los institutos tecnológicos de nivel superior acrecientan su participación en este nivel del 20.3% al 33.3%, en relación a la educación terminal, ésta disminuye su matrícula del 19.7% al 13.5% (De Ibarrola, 2000).

A pesar del incremento en las oportunidades de acceso a la escolaridad para todos los jóvenes, persisten una serie de problemas en el acceso mismo y en la permanencia de los mismos en la escuela en los años reglamentariamente establecidos para alcanzar los objetivos propuestos.

---

certificación por parte de terceros, reconocidos y acreditados para ello, a través de los cuales los trabajadores individuales podrán hacer evaluar sus competencias y recibirán la certificación correspondiente; c. El componente de transformación de la oferta de capacitación que pretende influir en los contenidos y la programación curricular de las escuelas del subsistema tecnológico mediante la propuesta de una educación basada en normas de competencia laboral que se ha empezado a experimentar en algunas escuelas, en particular las de Conalep; d. El componente de estímulos a la demanda de capacitación y certificación de la competencia laboral cuya finalidad es desarrollar un mercado de la capacitación y la certificación y que se lleva a cabo mediante los programas de CIMO (Programa de Calidad Integral para la Modernización) que capacita a las empresas y Probecat (Programa de Becas de Capacitación en el Trabajo) que capacita a los trabajadores por normas de competencia... El componente de información, evaluación y estudios de seguimiento tanto del programa como de la capacitación y certificación de la PEA”.

<sup>19</sup>De Ibarrola, M. (2006), *Formación escolar para el trabajo*, Uruguay, OIT/Cintefor, p. 85.

La insuficiente atención escolar a los jóvenes es interpretada de diferentes formas, de acuerdo al SITEAL (2010 y 2008) y a Nestor López (2012), se considera que se estaría llegando a un techo en las tendencias de expansión educativa, sin haber alcanzado la meta de universalizar el acceso a la educación media, ahora obligatoria, por falta de recursos o por las tasas previas de abandono escolar.

Es necesario hacer notar que la razón de la relevancia de atender la preparación y formación impartidas en las escuelas de educación media superior (EMS), estriba en el esfuerzo concentrado en aumentar la oferta educativa, la cual debe considerar el perfil de egreso en la misma medida que el incremento continuo que dicha oferta supone, lo que nos hace ver en retrospectiva cómo las políticas educativas se encontraban subordinadas a prioridades políticas dirigidas a la obtención de la paz, el control sobre el sistema de educación pública, el financiamiento federal y la atención de la demanda social por educación, capaz de desactivar políticamente las demandas de aquellos que la demandan.

Cuarenta años después, es necesario plantear la necesidad no sólo de reproducir conocimientos, como contempla *el Programme for International Student Assessment (PISA)* impulsado por la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)* en el 2000, sino aprender lo que resulte relevante, aplicando estos conocimientos adquiridos, en primer lugar para satisfacer sus necesidades y en segundo, lograr de forma preferiblemente escrita la presentación de un punto de vista original, exigiendo una capacidad general de la lectura y la escritura académicas que en la realidad no se obtiene en las escuelas de nuestro país, lo que hizo replantear el aspecto formativo de las escuelas de educación media. Lo anterior nos permite ver con claridad la necesidad de creación de estrategias múltiples, que se enfoquen en la obtención de metas específicas, evaluables, multianuales y dotadas de coherencia.

## 1.9 Surgimiento del IEMS.DF y justificación de la asignatura de música

En este contexto, en 1998, se crea el Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal. (S.B.G.F). Aprovechando las instalaciones de la ex-carcel de mujeres en la delegación Iztapalapa se construye una escuela preparatoria (Iztapalapa 1), dirigida a los jóvenes de esta zona. Los restantes 19 planteles están distribuidos estratégicamente en zonas identificadas como de alta marginación de la Ciudad de México, en los que se encuentra una población estudiantil que dada su condición socioeconómica tiene menos posibilidades de acceder a la educación media superior.

Es en el año 2000 que el proyecto del **Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal, (IEMS.DF)**, se consolida con su decreto de creación,<sup>20</sup> que lo dota del marco jurídico necesario para su operatividad económica, legal y por supuesto educativa, el cual *“coloca en un lugar central al estudiante, es él mismo quien participa activamente en su formación inmediata y futura, y lo hace en la medida que se vuelve sujeto de su propio aprendizaje. Esto exige de entrada, considerarlo un individuo con derechos, proveniente de un contexto social y cultural específico, con necesidades y perspectivas concretas que atender durante su proceso formativo”*.<sup>21</sup> Aunado a lo anterior nos encontramos ante el único sistema de bachillerato público en el país, que contempla de manera curricular la enseñanza y el aprendizaje de la Música en dos niveles (5to. y 6to. semestres) y una optativa, con la finalidad de aterrizar el principio educativo del instituto que se sustenta en una formación científica, humanística y crítica. Sin la acreditación de ambos niveles, el estudiante no se considera candidato para egresar del sistema, generándose así el compromiso del joven en la incursión que la formación musical básica demanda.

---

<sup>20</sup> [http://www.iems.df.gob.mx/seccion-historia-iems\\_301-1.html](http://www.iems.df.gob.mx/seccion-historia-iems_301-1.html) consultado el 19 de agosto de 2013.

<sup>21</sup> Fundamentación del proyecto educativo  
<http://www.iems.df.gob.mx/descargara5427117a0a403c49b034f82d1ab333a.pdf> consultado el 19 de agosto de 2013.

En este sentido, es importante hacer una pausa para entender la razón de la obligatoriedad de la asignatura dentro del plan de estudios del SBGDF. desde la fundamentación de la asignatura y dado que la Constitución de nuestro país establece que “toda educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano”,<sup>22</sup> es que se consideró que el desarrollo de una formación musical en los estudiantes, implicaría la convergencia de tres enfoques, a saber:

1. Los múltiples y variados objetivos que históricamente la música ha ejercido en la sociedad a través de su ejercicio como expresión artística.

En este primer enfoque el estudiante deberá adquirir herramientas:

- 1.1 Informativas, que respondan en la medida de las posibilidades de cada uno a cuestionamientos del tipo: ¿Qué es la música? y/o ¿Cómo se constituye? Con base en hechos históricos, técnicas de creación musical y por supuesto de ejecución instrumental.
- 1.2 Valorativas, al proveerse de elementos de comprensión y juicio de estilos, tendencias y modas musicales a lo largo de la evolución musical.
- 1.3 Reflexivas, de gran importancia en el presente trabajo, cito la fundamentación de la asignatura publicada en 2002 que declara:

“...en la conformación el gusto personal por la música y los factores que inciden en él, la reflexión se centra particularmente en torno a lo que se llega a comprender y lo que se aprende a disfrutar, contrapuesto conscientemente a lo que el estudiante ignoraba o rechazaba por supuestas razones de gusto personal”.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> *Constitución de los Estados Unidos Mexicanos*, artículo tercero en la edición consultada.

<sup>23</sup> *Música* (2002). Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, pag. 5.

El segundo enfoque se encuentra en las relaciones interdisciplinarias de la música con el resto de las materias del programa del SBGDF, buscando idealmente ubicar los fenómenos musicales al interior de la esfera de conocimientos (previos y de reciente adquisición), para así obtener una formación integral, conjuntando elementos de formación científica (física, química, matemáticas), con elementos formativos y críticos, tal como la importancia de entender que muchos de los productos musicales actuales responden a motivos más de índole comercial que artístico.

El tercero y último de los enfoques se centra en la formación humanista como elemento de cohesión de los aspectos científicos y críticos expuestos anteriormente como fin último del modelo del IEMS.DF, dicha formación humanista, busca sumar elementos constitutivos de conciencia social e histórica, así como reflexiones estéticas plasmadas en sonidos producidos por distintos autores, culturas o el estudiante mismo.

Ahora bien, para la integración de los tres enfoques mencionados se requiere a su vez de un par de elementos capaces de entrelazar, por un lado, una actitud de apertura, receptividad y curiosidad, que le permita al estudiante adquirir y asumir de forma fluida y natural, los materiales musicales puestos en juego frente a él, por otro lado y con la misma importancia se encuentran las habilidades adquiridas que serán un camino para el desarrollo de técnicas que permitan, desde ejecutar en un instrumento musical una pieza sencilla, compuesta por él mismo u otro compositor, hasta la capacidad de realizar audiciones críticas de compositores y/o piezas reconocidas, utilizando reflexiones de tipo estético, valorando al evento sonoro por su valor intrínseco y no por prejuicios sobre dichas obras o autores.

Por lo anterior es que “dentro de un sistema educativo que pretende integrar; su falta [de la enseñanza musical] nos llevaría necesariamente a una formación incompleta, en una palabra, deficiente”.<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> *Música* (2002) Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, p. 7.

El fin que orienta el SBGDF es satisfacer las necesidades educativas de los jóvenes que viven geográficamente cerca de sus planteles, siendo estas necesidades, las mismas que las de muchos otros jóvenes de la Ciudad de México y de otros estados de la República, por lo que encontramos en este sistema elementos básicos comunes, pero también la responsabilidad de atender necesidades específicas que se deriven del contexto físico, cultural y social de la zona marginada, en la cual se encuentran los 20 planteles del sistema, mismos que se ubican en 14 de las 16 delegaciones políticas de la CDMX, exceptuando las delegaciones Benito Juárez y Cuahtemoc, puesto que cuentan con una alta oferta educativa tanto pública como privada.

Además del trabajo académico con clases grupales de 15 a 20 alumnos, este sistema ofrece espacios, tiempos y recursos necesarios para que se atiendan necesidades individuales de los estudiantes, a través de tutorías, asesorías, asignaturas optativas y actividades extracurriculares.

El definir las necesidades educativas de la juventud es una tarea compleja pues implica una amplia visión del futuro y valorar diversas cuestiones filosóficas, teóricas, artísticas e ideológicas. Algunos de los elementos que el SBGDF debió tomar en cuenta para definir estas necesidades fueron:

- El referente legal-constitucional del estudiante y la institución educativa.
- El referente teórico-pedagógico en el diseño curricular.
- Las necesidades derivadas del contexto social del estudiante.
- Las necesidades derivadas de la realidad cultural del país.
- Las necesidades derivadas del ámbito laboral del estudiante y su entorno familiar.
- Las necesidades derivadas de la edad del estudiante.



### 1.10 Proceso de selección de estudiantes en el IEMS.DF

Lamentablemente, las necesidades educativas del nivel medio superior no son plenamente satisfechas por las instituciones educativas y menos aún, si consideramos que dicho nivel enfrenta la dificultad de la deficiente educación que los jóvenes reciben en el nivel básico.

Por su parte el SBGDF enfrenta una dificultad adicional: el ingreso no se da a través de mecanismos de selección en función de los méritos académicos obtenidos por el estudiante en el nivel educativo previo, sino que es mediante un sorteo de números aleatorios -ante notario público- mediante el cual, se asignan los lugares disponibles entre los aspirantes registrados.

Este tipo de selección conlleva dos aspectos muy importantes:

- Ofrecer equidad entre los jóvenes que no cuentan con una oferta educativa de bachillerato puesto que, un importante porcentaje de jóvenes que ingresan al sistema, lo hacen porque no encontraron lugar en el examen de selección de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior, COMIPEMS, en su mayoría preparatorias de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) o el Instituto Politécnico Nacional (IPN), debido en muchos casos al rezago o bajo rendimiento obtenido en nivel básico.
- Este último aspecto, afecta considerablemente la permanencia de los estudiantes en el IEMS, pues el nivel de exigencia y conocimientos los sobrepasa, generando un alto índice de deserción.

A esta problemática se le encuentran diversas soluciones como un curso propedéutico, el cual buscaría regular a los estudiantes en las competencias necesarias para entrar con el nivel adecuado a los cursos de primer semestre, sin embargo, su diseño e implementación sigue esperando el visto bueno de la dirección académica y la junta de gobierno de instituto.

La otra solución, que se encuentra relativamente puesta en marcha, es la elaboración e implementación de una guía diagnóstica para el Programa de Atención Tutorial, la cual ayuda a dar puntual seguimiento y acompañamiento al estudiante-tutorado, principalmente durante el primer semestre, identificando y atacando factores que pongan en riesgo la permanencia escolar del estudiante.

### **1.11 Mecanismos de permanencia en el modelo educativo del IEMS.DF**

El Instituto de Educación Media Superior cuenta actualmente con 20 planteles, cada uno de ellos recibe anualmente entre 300 y 350 estudiantes de nuevo ingreso.<sup>25</sup> El plan de estudios del SBGDF está diseñado para concluirse en seis semestres. Los estudiantes que no concluyen su bachillerato en estos seis semestres, tendrán tres semestres más para cursar las asignaturas no acreditadas (“*cubiertas*”, en la terminología del sistema), por lo tanto el estudiante puede permanecer reinscrito hasta 9 semestres como tiempo máximo para realizar su bachillerato. Los semestres se contabilizan a partir del semestre de ingreso al Sistema de Bachillerato, sin contar, en caso de existir, solicitud de semestre en receso escolar. El trámite de receso escolar permite la interrupción de los estudios hasta por dos semestres completos de manera continua o discontinua. En caso de solicitarlo para dos semestres continuos es necesario hacer el trámite para cada uno durante las fechas programadas, es decir, tramitar cada receso al inicio del semestre en el que se solicita.

---

<sup>25</sup> Para mayor información consultar: <http://www.iems.df.gob.mx>

Para regular la permanencia de los estudiantes en el sistema de bachillerato existe el procedimiento de baja del estudiante, la cual procede, ya sea por solicitud voluntaria o por determinación del Instituto. El estudiante puede solicitar de manera voluntaria su baja presentando una petición por escrito a la coordinación del plantel donde se encuentra inscrito<sup>26</sup>. Los estudiantes que no concluyen el bachillerato en nueve semestres pueden recurrir a la baja voluntaria ya que ofrece la oportunidad de incorporarse nuevamente al sistema, realizando el proceso de nuevo ingreso por sorteo y revalidando las asignaturas acreditadas durante su primera estancia.

Cuando el estudiante excedió el tiempo límite para concluir el bachillerato y/o cubrió por lo menos veinte asignaturas antes de la baja voluntaria, puede ingresar nuevamente como estudiante independiente, el cual solo podrá cubrir sus asignaturas a partir de evaluaciones globales especiales, pudiendo presentar dos evaluaciones especiales cada periodo especial de recuperación -PER-<sup>27</sup>, y dos en intersemestre<sup>28</sup> (es decir seis evaluaciones especiales por semestre).

El estudiante que no cumpla con la normatividad del Instituto por causas diversas, pudiendo ser desde actos vandálicos hasta nulo o bajo avance académico, será dado de baja sin opción de reintegrarse a ninguna de las modalidades del Sistema de Bachillerato (escolarizado o semiescolarizado).<sup>29</sup>

---

<sup>26</sup> Oficina análoga a una Dirección de plantel en otros sistemas de bachillerato.

<sup>27</sup> Periodo de trabajo académico destinado a que el estudiante que no cubrió la asignatura en cursos semestrales anteriores reciba apoyo docente para complementar y concluir su avance académico. La estructura del PER puede ser de grupo y/o asesoría y su duración está marcada en el calendario escolar autorizado, siendo generalmente de dos periodos durante el semestre con una duración de 5 semanas cada uno.

<sup>28</sup> Periodo de trabajo académico destinado a que el estudiante que no cubrió la asignatura en el curso semestral inmediato anterior reciba apoyo docente para complementar y cubrir su avance académico siempre y cuando acredite haber asistido al 65% de sesiones y su solicitud sea validada por su profesor u otro que imparta la misma asignatura. La estructura del intersemestre puede ser de grupo y/o asesoría y su duración está marcada en el calendario escolar autorizado, siendo generalmente de dos semanas al final de cada curso semestral.

<sup>29</sup> El sistema semiescolarizado combina sesiones tipo clase, asesoría y el estudio independiente. En esta modalidad solo se ofrece una oportunidad por asignatura para recibir clase. El estudiante a partir de sus necesidades elige entre inscribirse a clase o ser estudiante independiente y presentar las evaluaciones globales en los periodos establecidos.

El reglamento general de control escolar para regular y normar los procesos correspondientes a las etapas de ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes de la modalidad escolar del SBGDF, señala que el nulo o bajo avance académico se registra cuando la asistencia del estudiante es menor al 10% o bien, si el estudiante solo cubrió el 50% o menos de sus asignaturas inscritas (IEMS, 2011). Para identificar estos casos, el Instituto por conducto de la coordinación del plantel, revisará al término de cada semestre la situación académica de los estudiantes que registraron una o ambas causas, esto con el fin de determinar sus posibilidades de permanencia y avance académico para el siguiente semestre. Los estudiantes que se encuentren en esta situación podrán efectuar su reinscripción condicionándola con una carta compromiso de permanencia condicionada. La reincidencia en dos semestres consecutivos de los casos antes mencionados será causa de baja por la institución.

### **1.12 La tutoría -una novedad-**

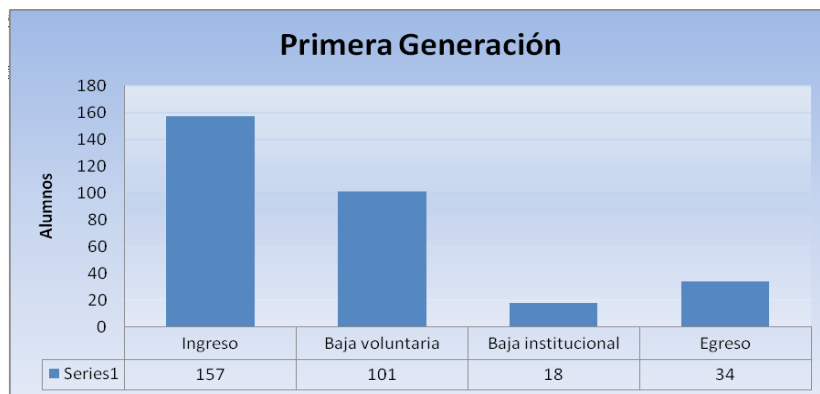
Un aspecto insoslayable del modelo educativo del IEMS, sin duda alguna es el espacio de tutoría, el cuál surge con la creación del proyecto educativo del IEMS mismo, dicho aspecto contempla un sistema escolarizado de bachillerato donde los docentes tienen también la función de tutores académicos, con el fin de atender las necesidades y expectativas formativas de los estudiantes, así como detectar factores de riesgo que pudiesen provocar la deserción de los mismos.

Con respecto al plantel Ricardo Flores Magón (también llamado IEMS Coyoacán), donde se realizó el trabajo de campo, presento algunos datos estadísticos, de la primera a la séptima generación en torno a cifras de ingreso, baja voluntaria, baja institucional y egreso, estos datos pueden darnos una clara idea de las condiciones correspondientes a los primeros 7 años de la institución, así mismo de la octava a la décima generaciones, las cifras corresponden a ingreso, baja voluntaria, baja institucional y alumnos no inscritos, para la elaboración de las tablas se utilizaron datos del sistema de Servicios Escolares del plantel.

El corte estadístico (año 2010) responde al hecho de que son datos que se consideraban de carácter público, sin embargo, a partir del año 2011 la obtención de los mismos requiere de un procedimiento burocrático que amparado por la Ley de Acceso a la Información resulta sumamente complejo y con pocas posibilidades de autorización, es por esta razón y porque la intención del presente trabajo no se centra en un estudio cuantitativo, que se exponen datos hasta el año 2010.

En el año 2001 ingresó la primera generación del plantel Ricardo Flores Magón. Esta generación es la más pequeña que se ha registrado, teniendo únicamente 157 alumnos. De esta matrícula el 65% tramitó su baja voluntaria, el 13% fue dado de baja por el Instituto y solo el 22% egreso del bachillerato. La población estudiantil que conformó esta generación tenía una característica muy particular: la mayoría de los estudiantes eran jóvenes y adultos mayores a la edad promedio de los estudiantes de bachillerato. Un alto porcentaje de ellos había dejado pasar varios años para retomar sus estudios y muchos de ellos se dedicaban a trabajar y estudiar.

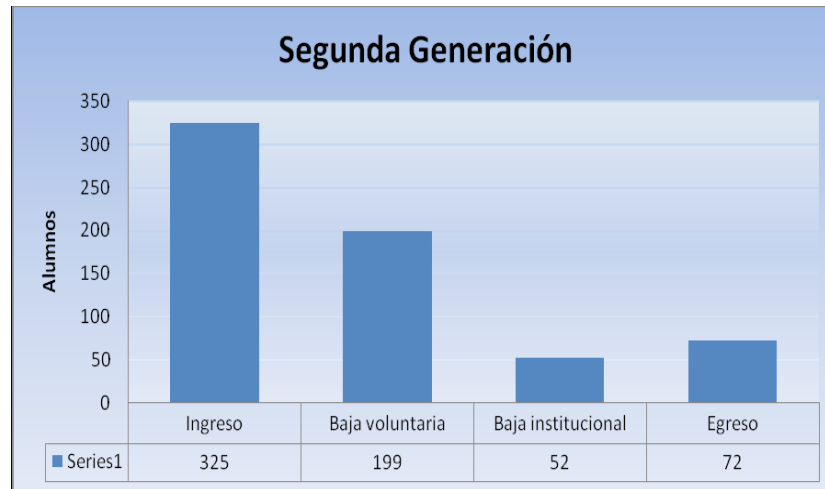
Situación de la matrícula escolar por año de ingreso (2001).



Fuente: Jiménez G. Silvina, tesis para obtener el grado de maestría en educación "Reestructuración de la tutoría: Una opción para abatir la deserción en el plantel Ricardo Flores Magón del Instituto de Educación Media Superior de D.F.", México, Universidad Mexicana -plantel central-, 2013.

La segunda generación registró un ingreso de 325 estudiantes de los cuales solo el 22% egreso. El 61% de estudiantes tramitó su baja voluntaria y el instituto dio de baja al restante 17%.

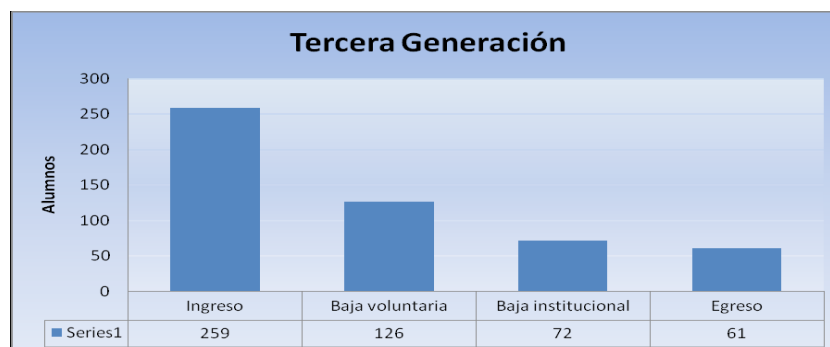
Situación de la matrícula escolar por año de ingreso. (2002)



Fuente: Jiménez G. Silvina, tesis para obtener el grado de maestría en educación “Reestructuración de la tutoría: Una opción para abatir la deserción en el plantel Ricardo Flores Magón del Instituto de Educación Media Superior de D.F.”, México, Universidad Mexicana -plantel central-, 2013.

La tercera generación tuvo un ingreso de 259 alumnos; de éstos solo el 23% egresó, el 49% se tramitó su baja voluntaria y el 28% fue dado de baja por el Instituto.

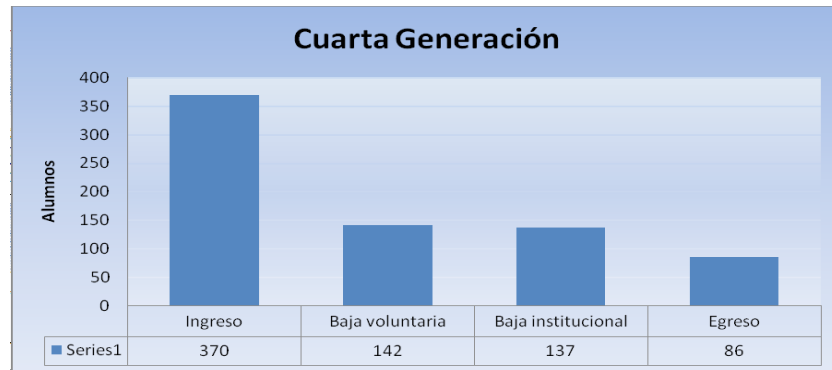
Situación de la matrícula escolar por año de ingreso. (2003)



Fuente: Jiménez G. Silvina, tesis para obtener el grado de maestría en educación “Reestructuración de la tutoría: Una opción para abatir la deserción en el plantel Ricardo Flores Magón del Instituto de Educación Media Superior de D.F.”, México, Universidad Mexicana -plantel central-, 2013.

En la cuarta generación ingresaron 370 alumnos, de estos solo 86 egresaron, es decir, el 23%, voluntariamente se dio de baja el 39%, y el 38% fue dado de baja por el Instituto.

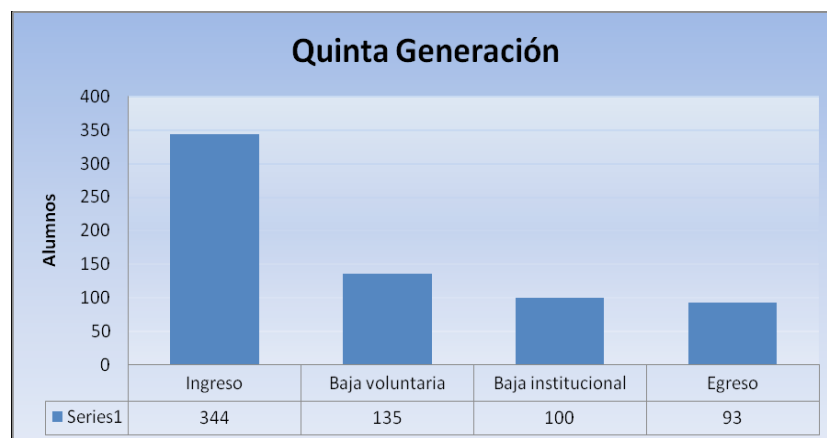
Situación de la matrícula escolar por año de ingreso (2004).



Fuente: Jiménez G. Silvina, tesis para obtener el grado de maestría en educación “Reestructuración de la tutoría: Una opción para abatir la deserción en el plantel Ricardo Flores Magón del Instituto de Educación Media Superior de D.F.”, México, Universidad Mexicana -plantel central-, 2013.

En la quinta generación ingresaron 344 alumnos; de estos, el 27% egresó, 39% de ellos tramitó su baja voluntaria y un 34% fue dado de baja por el Instituto. Actualmente, hay 3 alumnos pertenecientes a esta generación registrados como estudiantes independientes.

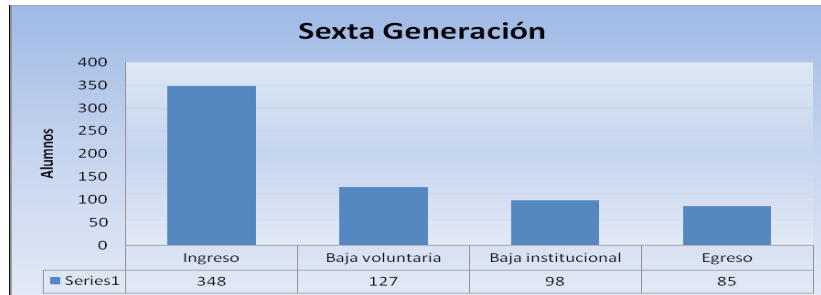
Situación de la matrícula escolar por año de ingreso (2005).



Fuente: Jiménez G. Silvina, tesis para obtener el grado de maestría en educación “Reestructuración de la tutoría: Una opción para abatir la deserción en el plantel Ricardo Flores Magón del Instituto de Educación Media Superior de D.F.”, México, Universidad Mexicana -plantel central-, 2013.

En la sexta generación se matriculó a 348 alumnos. 24% de estos egresaron, 37% se dieron de baja voluntariamente y 33% fueron dados de baja por el Instituto. El 6% de esta generación (19 estudiantes) se encuentran inscritos como estudiantes independientes.

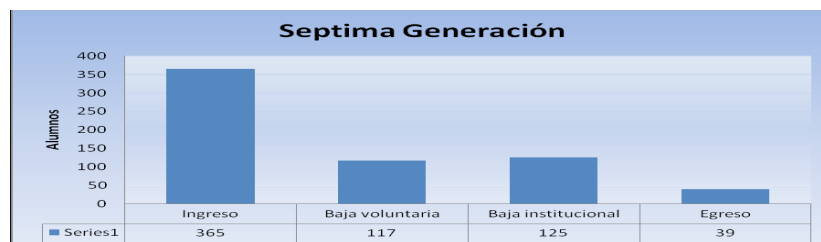
Situación de la matrícula escolar por año de ingreso (2006).



Fuente: Jiménez G. Silvina, tesis para obtener el grado de maestría en educación “Reestructuración de la tutoría: Una opción para abatir la deserción en el plantel Ricardo Flores Magón del Instituto de Educación Media Superior de D.F.”, México, Universidad Mexicana -plantel central-, 2013.

De la séptima generación se registró un ingreso de 365 alumnos; 32% tramitó su baja voluntaria y 34% tiene baja definitiva por parte de Instituto. Hasta ahora ha egresado el 11%. Los estudiantes de esta generación que aún no egresan, cuentan únicamente con un semestre más para finalizar sus créditos, ya que el semestre que correspondía a su egreso fue el finalizado en agosto de 2010. El número de estudiantes que se encontraban inscritos era 64, es decir, el 18%.

Situación de la matrícula escolar por año de ingreso (2007).

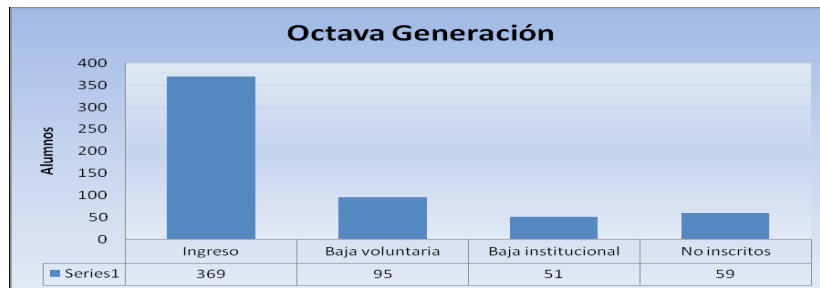


Fuente: Jiménez G. Silvina, tesis para obtener el grado de maestría en educación “Reestructuración de la tutoría: Una opción para abatir la deserción en el plantel Ricardo Flores Magón del Instituto de Educación Media Superior de D.F.”, México, Universidad Mexicana, 2013.



La octava generación tuvo un ingreso de 369 alumnos. Esta generación egresó en agosto de 2011, se registraba una baja voluntaria de 26%, bajas definitivas por el Instituto equivalentes 14% y los estudiantes que no se reinscribieron al semestre corriente son el 16%. El 44% de estudiantes de esta generación estaban inscritos y solo 14% se encontraba en proceso de certificación, es decir, solo 51 estudiantes de los 369 que ingresaron, estaban en posibilidad de egresar en tiempo y forma.

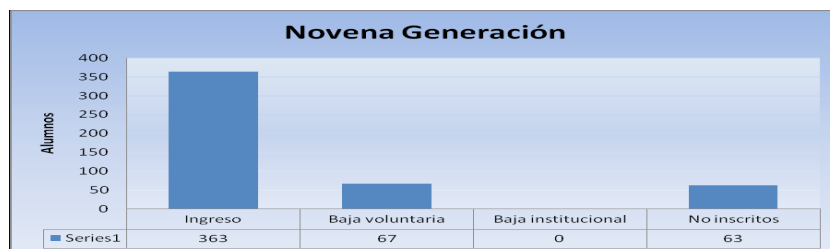
Situación de la matrícula escolar por año de ingreso (2008).



Fuente: Jiménez G. Silvina, tesis para obtener el grado de maestría en educación “Reestructuración de la tutoría: Una opción para abatir la deserción en el plantel Ricardo Flores Magón del Instituto de Educación Media Superior de D.F.”, México, Universidad Mexicana -plantel central-, 2013.

La novena generación se encontraba finalizando el cuarto semestre. Esta generación registró un ingreso de 363 alumnos y de estos, tramitaron su baja voluntaria el 19%, 64% de estudiantes se encontraban inscritos y 17% no se reinscribieron en el semestre correspondiente.

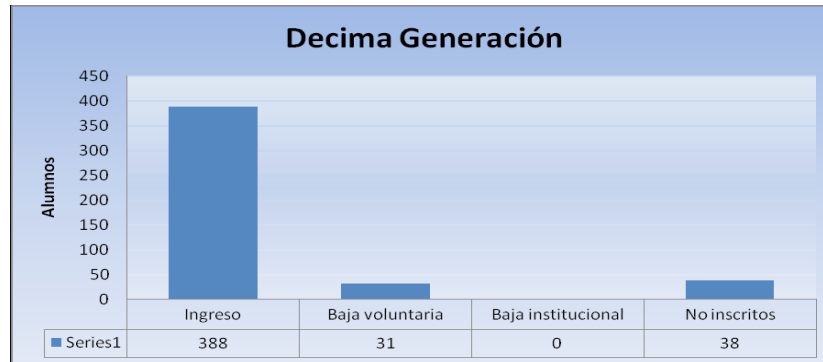
Situación de la matrícula escolar por año de ingreso (2009).



Fuente: Jiménez G. Silvina, tesis para obtener el grado de maestría en educación “Reestructuración de la tutoría: Una opción para abatir la deserción en el plantel Ricardo Flores Magón del Instituto de Educación Media Superior de D.F.”, México, Universidad Mexicana -plantel central-, 2013.

La décima generación se encontraba finalizando su segundo semestre al momento de procesar los datos. De los 388 alumnos que ingresaron el 80% se encontraba reinscrito, 8% se había dado de baja voluntariamente y 10% no se inscribió. Por el tiempo de permanencia de los estudiantes de esta generación no había procedido ninguna baja institucional.

Situación de la matrícula escolar por año de ingreso (2010)



Fuente: Jiménez G. Silvina, tesis para obtener el grado de maestría en educación “Reestructuración de la tutoría: Una opción para abatir la deserción en el plantel Ricardo Flores Magón del Instituto de Educación Media Superior de D.F.”, México, Universidad Mexicana -plantel central-, 2013.

Como podemos observar, en el caso del IEMS es necesario cambiar la costosa dinámica (en tiempo y recursos), de revisiones curriculares, cursos sin trascendencia y eventos poco académicos, en lugar de ello, el enfoque debería centrarse en el perfil de egreso -humanista, científico y crítico- y los procesos que promuevan el desarrollo del potencial individual como respuesta a la falta de consistencia entre propósitos y medios educativos que se presentan en los discursos, declaraciones y normas educativas.

Lo anterior, se suma a las condiciones mínimas en las que se desarrollan los planes y actividades del instituto, es decir: evaluaciones formativas poco claras, inasistencias de alumnos y profesores, falta de trabajo colegiado y seguimiento de acuerdos del mismo cuando se presenta, acortamiento de ciclos escolares y la flexibilidad en los cortes de evaluación, de continuar la inercia de lo descrito, se corre el

riesgo de que los jóvenes que asisten al IEMS, no adquieran los conocimientos que la vida adulta requiere actualmente en las actividades, tanto académicas como productivas, repercutiendo en los serios problemas de desempleo, marginación y atonía económica y social del mundo, lo cuál en nuestro país, son significativamente altos y relevantes y cuyo abatimiento se constituye en el centro mismo del modelo del IEMS.

### **1.13 Rezago y deserción, repercusiones en la asignatura musical**

Es importante observar, que el instituto también presenta un importante índice de rezago y deserción, que responde a un enorme abanico de situaciones que van, desde aspectos vinculados con la marginación social, cultural y educativa de los estudiantes, a quienes va dirigido el modelo de IEMS y que es la razón por la cual su 20 planteles, se encuentran distribuidos en zonas de la ciudad de México con porcentajes bajos de jóvenes estudiando el bachillerato, hasta condiciones de índole económica, puesto que se ven obligados a incorporarse al mundo laboral o con serias y profundas lagunas formativas de la llamada educación básica.

Dicho fenómeno de deserción y rezago, lamentablemente opera como una “ventaja” en el desarrollo y adquisición de conocimientos musicales considerados en la asignatura de Música, puesto que los grupos de estudiantes que son atendidos en el quinto y sexto semestres, representan un porcentaje muy bajo del total de la generación con la que ingresaron, lo cual conlleva la oportunidad de recibir una atención sumamente puntual y personalizada por parte de los docentes de la asignatura (todos poseedores de un título musical universitario), cuya cantidad va desde uno hasta dos o tres en el caso de planteles con una mayor demanda por parte de la comunidad donde se encuentran ubicados, en el caso del plantel donde se desarrolló el trabajo de campo (Ricardo flores Magón, Coyoacan I) cuenta con tres profesores, dos asignados al turno matutino y uno al vespertino, con lo cual se ven ampliamente cubiertas las necesidades de atención en el último año antes de egresar.

## 1.14 Antecedentes de la investigación

En este contexto, en años recientes se han desarrollado importantes investigaciones como es el caso de las realizadas por Gregorio Hernández<sup>30</sup>, Luz Ma. Velázquez<sup>31</sup>, o Arcelia López<sup>32</sup>. Dichas investigaciones se han abocado al estudio de los jóvenes en el bachillerato, teniendo como principal objetivo, no su inserción en el sistema escolar, sino cuestiones de tipo identitario, así mismo, es importante el hecho

---

<sup>30</sup> El Dr. Hernández aporta al estudio de las culturas juveniles, un interesante análisis desde la perspectiva social, abordando de manera profunda fenómenos como el consumo cultural de productos creados por una industria de medios de comunicación y la relación que ambos mantienen en forma de prácticas culturales específicas, en el caso de su tesis de maestría titulada: “Implicaciones educativas del consumo cultural en adolescentes de Neza. ¿Más turbados que nunca?”, el Dr. Hernández aborda una investigación de corte cualitativo, la cual se realiza con un tratamiento metodológico basado en entrevistas para develar el impacto de la industria *mass* mediática en las prácticas culturales de un sector específico de jóvenes marginados, habitantes de la zona conurbada de la Ciudad de México, conocida como Cd. Neza, perteneciente al Estado de México, cuya población es claramente identificada por el desarrollo de una identidad cultural sumamente representativa, la cual, los medios masivos de comunicación se han encargado de difundir; en este mismo trabajo, se aborda el sentido que del término en un sentido restringido recibe la educación, el cual es posible entender desde una perspectiva institucional, considerando también, un sentido abierto, que da oportunidad a los actores de aportar a su proceso de formación, con la capacidad de modificar e incluso reestructurar aspectos obviados, ignorados o incluso desvirtuados. Importantes son también, las aportaciones que la interpretación -desde Bourdieu- realiza el Dr. Hernández del consumo cultural (con su capacidad de significar) de los llamados bienes culturales (materiales o intangibles).

<sup>31</sup> La Dra. Velázquez, quien categoriza el paso de los jóvenes por la escuela cómo el ejercicio del “oficio de estudiante” (Velázquez, Luz María, (2007) *Como vivo la escuela: oficio de estudiante y micro culturas juveniles*, México: Lucerna Diogenis), nos expone que predomina una concepción negativa del estudiante (vago, flojo, etc.) así como la absurda idealización por parte de los docentes, del estudiante callado y obediente como ideal. En su importante trabajo de investigación la Dra. Velázquez nutre de forma significativa el presente trabajo, al cuestionar cómo es que dicho “oficio” impacta en la interpretación que de sí mismos realizan los estudiantes, descubriendo que la compañía de la música y el deporte son parte importante en su tránsito escolar.

<sup>32</sup> El trabajo con jóvenes de la Dra. López, refiere a la escuela como un espacio de identificación para los jóvenes urbanos, importante para nuestro trabajo, puesto que devela la dualidad o retroalimentación entre la apropiación de bienes culturales y la construcción de un lenguaje con base en referentes simbólicos y espacios de identificación, así como la del papel de la escuela y sus fronteras, el sustento metodológico del trabajo de investigación lo encontramos en su tesis de maestría titulado: “Espacios de identificación en jóvenes urbanos”, dónde, al igual que los Drs. Hernández y Velázquez, brinda una atención especial a la entrevista como herramienta metodológica y la importancia de la interpelación que las mismas producen en la construcción de conocimiento y la interpretación del mundo escolar y juvenil, reconociendo la importancia histórica de trabajos pioneros de los llamados “juvenólogos”, a saber: Pérez Islas y Urteaga Pozo, seguidos por una segunda generación, representada por C. Muñoz laquierdo, M. de Ibarrola y S. Schmelkes. La Dra. López hace mención en su trabajo de investigación y análisis de los “condiscipulos”, lo que es de hecho una analogía previa y próxima de los “otros importantes”, categoría que será desarrollada con posterioridad por la Dra. Velázquez.

de que han subrayado el papel de la música como uno de los principales referentes en los sujetos informantes, estas investigaciones en torno a las culturas juveniles en el caso particular de esta tesis, interesan para aproximarnos al desarrollo de la construcción identitaria en el ámbito de la educación formal con asignaturas artísticas, apelando como hemos planteado, al *capital cultural sonoro*, categoría intermedia que dará cuenta -y que se explica en el capítulo dos- partiendo de los presupuestos de Bourdieu, Suaussure, Lacan, Gardner y Zizek, así como de los antecedentes musicales del estudiante, los cuales sostengo, influyen en su desarrollo identitario.

Lo anterior, partiendo del hecho de que en la formación humana escolar y extraescolar, la enseñanza de la música, permite el desarrollo de la inteligencia musical,<sup>33</sup> lo cual, sin embargo, no aclara, el papel del impacto musical ambiental, entendido éste, no en términos de *mass media* sino como un entorno sonoro familiar, social, escolar y que en general, coadyuvan en la construcción de la identidad.

El joven ubicado en la etapa formativa de la educación media superior en esta investigación (estudiantes del IEMS.DF), se encuentra expuesto a un entorno sonoro donde el eclecticismo musical es tan vasto que comúnmente se adhiere a un estilo o forma musical -que considero y será motivo del trabajo de campo correspondiente al capítulo tres- de manera inconsciente y unívoca, que lo refiere necesariamente a ese entorno socio-cultural primario mencionado líneas arriba y que es a partir de esta selección, que al enfrentar la conformación de su personalidad (propia de la adolescencia) el estudiante reafirma su condición de pertenencia y origen social.

No es vano citar a Derrida cuando en el “monolingüismo del otro” nos expone: “...De modo que siempre es múltiple el gesto -aquí lo llamo todavía escritura, aunque puede ser puramente oral, vocal, **musical**: rítmico o prosódico- que intenta afectar la monolengua, la que uno tiene sin saberlo. Ese gesto sueña con dejar en ella marcas

---

<sup>33</sup> Gardner, H. (1983), *Estructuras de la mente*, España: Editorial Paidós.

que recuerden aquella muy otra lengua, ese grado cero menos uno de la memoria”<sup>34</sup>, siguiendo a Derrida, el grado cero menos uno es entonces el sonido en su mas primitiva (pura) manifestación, y que como fenómeno antecede a la escritura como manifestación del lenguaje, y que habita como una muy otra lengua, cuyo gesto resulta análogo a la mano que busca tocar a aquel cuya sensibilidad le permita agradecer lo que de oral, vocal, rítmico, en una palabra, musical, la lengua habrá de ser, lo cual suscribo enfáticamente y por ello es que podemos suponer lo factible de incidir en el proceso de mutabilidad de la identidad a partir de una formación musical estructurada, enfocada a enriquecer el capital cultural sonoro de los sujetos, con la consiguiente, e incluso obligada movilidad social implícita a la adquisición de nuevos elementos o materiales musicales propios del género musical previamente seleccionado.

---

<sup>34</sup> Derrida J. *EL MONOLINGÜISMO DEL OTRO o la prótesis de origen*, Traducción de Horacio Pons (1997), Buenos Aires: Manantial, p. 38.

## CAPÍTULO 2

### CAPITAL CULTURAL SONORO

#### Inteligencia musical, significación e identificación del sujeto

En este capítulo, presentamos el marco teórico-analítico presente en los procesos de identificación y referencia identitaria como fuente creativa de valores en la interacción y convivencia -dentro y fuera de la escuela- entre estudiantes del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (plantel Coyoacán), procesos que sostenemos, se encuentran vinculados (entre otros), a la adquisición de conocimientos musicales y el consumo cultural; lo anterior permitió elaborar la categoría intermedia que denominamos *Capital Cultural Sonoro* (CCS) y que se encuentra fundamentada en nuestra apropiación de Gardner (1983), De Saussure (1916), Lacan (1949), Zizek (1989) y Bourdieu (1979).

Concebimos al Capital Cultural Sonoro como un dispositivo intelectual, adscrito a lo simbólico en el proceso de adhesión social a grupos específicos, portador de los códigos propios del grupo adherido, el cual usualmente se encuentra representado (entre otros) por un género o estilo musical, el cual da cuenta de un entorno socio-cultural primario (familia, clase, país, raza, etnia, colonia).

Asimismo, buscamos determinar el aspecto teórico del CCS a partir del consumo de bienes e información culturales de la música en la infancia de los estudiantes del Instituto de Educación Media Superior del D.F (IEMS.DF), específicamente en el plantel Ricardo Flores Magón “Coyoacán I”, y hasta qué punto al ser expuestos a un proceso de enseñanza musical curricular -por lo tanto obligatorio-, dicho CCS se ve modificado al replantear la construcción de puntos identitarios en sujetos jóvenes socialmente marginados, -de acuerdo al modelo del IEMS.DF- en la estructuración de nuevas prácticas en respuesta a nuevos conocimientos, pero antes, es preciso hacer un repaso

general de diversos conceptos previos, oportunos para la cabal y plena comprensión de esta nueva categoría.

## 2.1 Gardner y la inteligencia musical

Como se mencionó en la introducción, la inteligencia musical, propuesta por Gardner en su obra *Estructuras de la mente* (1983), afirma que cualquier individuo normal que haya escuchado desde pequeño música con cierta frecuencia, podrá manipular el tono, el ritmo y el timbre para participar con cierta soltura en actividades musicales. Dos de estos aspectos (tono y timbre) son conocidos de forma específica en la física y la música como cualidades del sonido, siendo el tercero (ritmo) parte de los llamados elementos de la música desde una perspectiva occidental; a saber, el tono es la cualidad que define lo agudo o grave de un sonido, el timbre al origen del evento sonoro (ya sea artificial y/o natural) y el ritmo, que se refiere a la distribución de eventos sonoros y/o silencios en un espacio temporal. Sin embargo, no resulta del todo claro el papel del impacto musical ambiental sólo con los tres aspectos descritos. Debemos considerar también las nociones faltantes (la intensidad como cualidad y la armonía y la melodía en tanto elementos de la música, entendiendo ésta -la música ambiental- como parte de un entorno sonoro familiar, social, cultural, escolar, que en general nos acompaña en la constante construcción de nuestra identidad. (ver imagen 1)

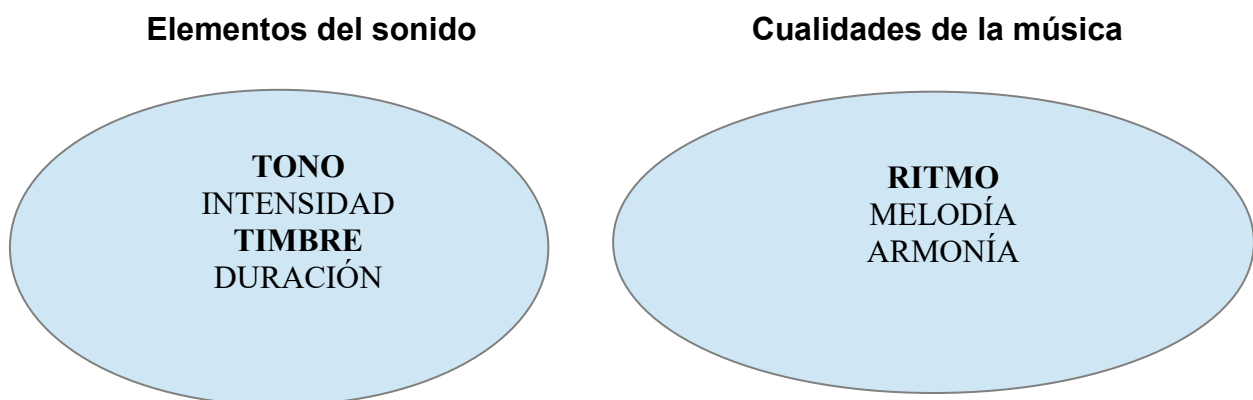


Imagen 1



El joven ubicado en la etapa formativa de la educación media superior se expone a un entorno sonoro donde el eclecticismo musical es tan vasto, que es común el hecho de que se adhiera a un estilo o forma musical de manera inconsciente y unívoca, el cual lo refiere necesariamente al entorno socio-cultural primario mencionado. Es a partir de esta elección que al enfrentar la conformación de la personalidad como rasgo característico propio de la adolescencia, el sujeto o estudiante reafirma su condición de pertenencia y origen social, lo cual puede coadyuvar a generar un proceso de construcción de una “nueva” identidad, con la consiguiente y obligada movilidad socio-cultural que implica la adquisición de los nuevos elementos o materiales musicales propios al género adherido, de igual forma puede incidir en aceptar o rechazar la adhesión a un determinado círculo o contexto socio-cultural, en ambos casos el papel de la música se ubica en otorgar:

1. Un valor simbólico, entendido como una distinción, el cual se atenderá mas adelante desde Bourdieu.

y/o

2. Una capacidad de juicios valorativos específicos, a partir de la adquisición de los elementos provistos en las clases de la asignatura de Música en el IEMS.

## **2.2 De Saussure: significación, el sonido como signo.**

Por su parte, Saussure,<sup>35</sup> define a la semiología como la ciencia general de los signos, incluidos los lingüísticos; sostiene que:

“La unidad lingüística es una cosa doble, hecha con la unión de dos términos, esto es, lo que el signo lingüístico une no es una cosa y un nombre sino un concepto y una imagen **acústica**...

El signo lingüístico es una entidad psíquica de dos caras: el concepto o

---

<sup>35</sup>Saussure es considerado el padre de la lingüística y uno de los fundadores del estructuralismo, nació en Ginebra en 1857 fallece en 1913 en Vufflens-le-Chateau, ambos en Suiza, es contemporáneo de Durkheim y Freud.

significado y la imagen acústica o significante, ambos elementos están íntimamente unidos y se reclaman recíprocamente... el proceso por el que un significante es ligado a un significado se conoce como significación".<sup>36</sup>

(ver imagen 2)

### SIGNO LINGÜÍSTICO

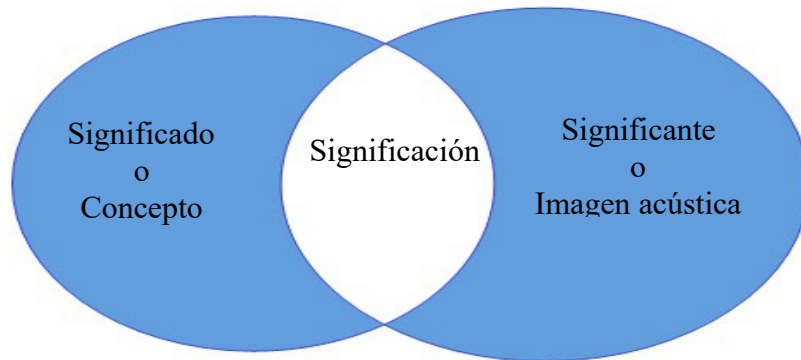


Imagen 2

La importancia que destaca Saussure en la suma de concepto e imagen acústica como signo lingüístico, resulta sumamente interesante en el presente estudio, ya que desde la perspectiva del Capital Cultural Sonoro, es justamente esta relación entre significado y significante, sumado al manejo de Gardner de las cualidades de la música, la que define el aporte en la construcción simbólica que desde Lacan (como veremos más adelante) se realiza. (ver Imagen 3)

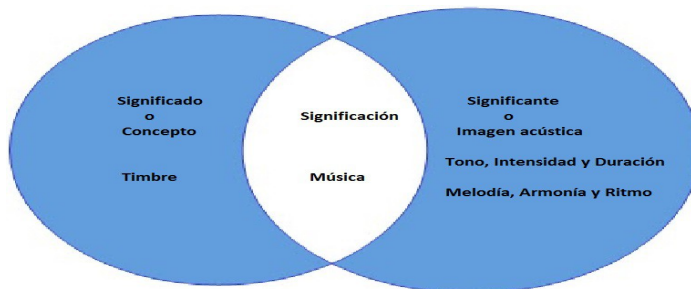


Imagen 3

<sup>36</sup> Saussure, F. (1945), *Curso de lingüística general*, Buenos Aires: Losada, 1945, pp. 91-95.

Por lo anterior y considerando la definición que de identificación freudiana citada por Laplanche y Pontalis como: “el proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste”,<sup>37</sup> considero que el entorno sonoro se suma a la construcción de la identidad, ya que como significante obligado a vincularse con el significado, da como resultado una aportación específica en los procesos de significaciones que dinamizan la continua variabilidad en la construcción de la identidad, ya que al hablar de una identidad del sujeto es importante no perder de vista que nos estamos refiriendo a un sistema de múltiples aristas (raza, clase, género, profesión, nacionalidad, etc.) vinculados a un mismo significante, el cual se habrá de distinguir también en términos musicales.

Ahora bien, puesto que la identidad del sujeto se construye desde el nacimiento y con el paso del tiempo se consolida como múltiple, es decir como estudiante, amigo, padre etc.; es que se realiza un sujeto de relaciones de parentesco, de educación, de amistad, etc. en tanto diversos elementos sociales se van sumando como puntos de referencia para el sí mismo y a los que Buenfil denomina puntos de identidad (citado en: Hernández, G. 1994), los cuales se articulan en torno a un núcleo variable, no perdamos de vista que dicha identidad también es siempre incompleta, con carencias que demandan ser resueltas y por lo cual, nunca podemos referirnos a un sujeto que ha alcanzado una estabilidad permanente.

Finalmente la identidad es abierta, en el sentido de ser susceptible de ser modificada y/o reestructurada por distintas causas y variables no contempladas, e incluso de aceptar nuevos puntos, los cuales podemos categorizar como:

A) Nodales, son aquellos agentes que tratan de fijar una identidad y sobredeterminan a los demás, desplazando su significación hacia los otros, dando como resultado la concentración de la significación de los demás. Así mismo determina

---

<sup>37</sup> Laplanche, J. y Pontalis, J.(1983) *Diccionario de psicoanálisis*, Barcelona: Labor, p.184.

la estabilidad en el sujeto, la cual le permite percibirse “completo”, “único”, “íntegro”, en suma un sujeto con una identidad (“Yo soy Rodolfo Rodríguez”, soy padre, hermano, maestro, músico, etc.).

B) Sobredeterminados, aquellos que no se definen por atribución externa como el anterior y se mueven en múltiples posiciones de sujeto, como ejemplo podemos pensar en la escuela ante la cual los sujetos son estudiantes, mientras que para la familia pueden ser padres.

C) Articulador del sistema, el cual no es fijo, ejemplo: joven en una etapa y padre en otra. (Sobre estos puntos ver imagen 4)

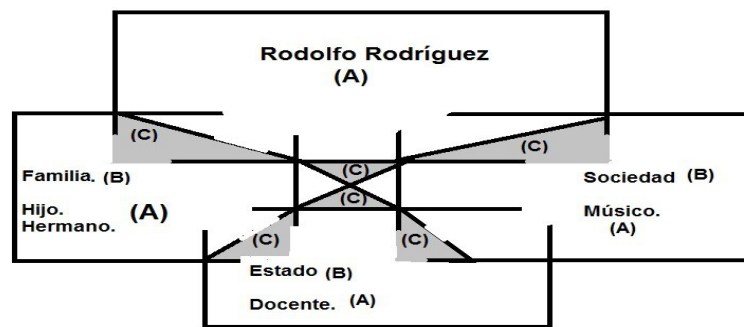


Imagen 4

Estos puntos nodales varían de acuerdo a las diferentes interpelaciones a las que son sometidos los sujetos, ya que la transformación de un sujeto se realiza por medio de dichas interpelaciones, que son los llamados externos para el reconocimiento del yo, formando un vínculo entre el sujeto y aquello que intenta hegemonizarlo (imágenes, **sonidos**, reglas, rituales, palabras, etc.);<sup>38</sup> este vínculo propone una imagen de identificación que es un acontecimiento resultante de la pregunta hecha por otro y el deseo de entenderla, es decir la posibilidad de llegar a ser “tal”; así pues, un sujeto puede transformarse con identidades anteriormente irrelevantes o no contempladas; esta interpelación puede originarse en la escuela, por medio de artistas juveniles, medios de comunicación y como sostengo, el capital cultural sonoro y la enseñanza de

<sup>38</sup> Althusser, L. (1989) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, México: Siglo XXI.

la música como vasos comunicantes y definatorios de adhesiones sociales y culturales con base en la respuesta vinculada al CCS del sujeto.

Para que la interpelación sea exitosa, es deseable que ocurra en un momento de crisis puesto que bajo ciertas circunstancias, tener una identidad es precisamente la demanda del sujeto y este es el caso típico de los adolescentes, donde la interpelación es fundamental para comprender la identificación entre pares, convocatoria que llama a “ser alguien”, lo cual entre jóvenes es fundamental puesto que la mirada de los otros es especialmente importante entre ellos; esos “otros importantes” como nos diría Luz Ma. Velázquez<sup>39</sup> refiriéndose a los amigos, compañeros, novios, profesores y padres; los cuales desde Bourdieu<sup>40</sup> demandan del sujeto el empleo de diversas estrategias en campos específicos, generando una constante innovación en el proceso de adaptación a situaciones indefinidamente variadas.

### 2.3 Lacan y Zizek

#### Identificación del sujeto

Lacan en el estadio del espejo plantea que la institución del sujeto se produce en relación con el orden simbólico, para ello es importante hacer una breve descripción de los registros en la constitución psíquica del sujeto desde el propio Lacan.

A) *Lo imaginario*, es el principio que unifica las ilusiones que confieren la percepción de completud en el sujeto, se rige por el principio del placer, entendido como aquello que el sujeto quisiera ser, parte de una carencia no imaginaria sino real, de una desorganización que necesita ser superada para alcanzar estabilidad, orden y equilibrio, organización sin la cual la identidad sería caótica, un desarticulado y desafortunado conjunto de elementos estructurantes de la identidad, asimismo existe una relación entre falta, que es el deseo pre-

---

<sup>39</sup> Velázquez, L. (2007) *Cómo vivo la escuela: oficio de estudiante y micro culturas juveniles*, México: Lucerna Diogenis.

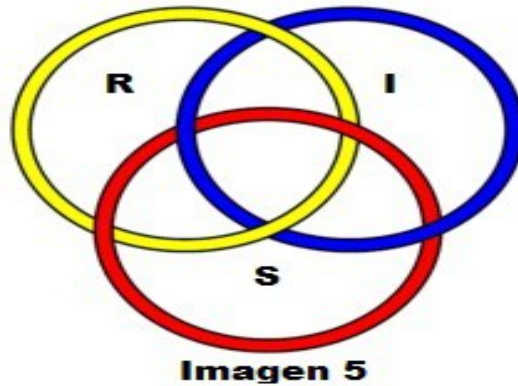
<sup>40</sup> Bourdieu, P. (1988) *Cosas Dichas*, Argentina: Gedisa.

simbólico y la anticipación (lo imaginario), y que se constituyen como una “ilusión de completud”, la cual, le permite al sujeto situarse y actuar en el mundo social; es este orden o registro el que provee de una nueva estabilidad, partiendo de la elaboración de un imaginario nuevo.

B) *Lo real* es un acontecimiento, un proceso, una situación interna o externa al sujeto que irrumpe y desarticula un orden dado por el imaginario. Desde cierto ángulo y perspectiva puede considerarse como un momento de caos, una situación de desorden o desequilibrio producida por la presencia de elementos supuestamente incomprensibles como los son: una pérdida o un cambio brusco; veámoslo pues, como el momento de irrupción de un elemento perturbador en el sistema del orden descrito, es decir, la realidad dentro de la constitución del sujeto, donde lo real sería la falta que debe ser resuelta por lo imaginario o por lo simbólico, dicha falta en el caso de nuestro estudio la encontraremos en la aspiración de integración a un grupo específico (familiar, escolar, religioso, político, etc.) por parte de los jóvenes, grupo que entre otros códigos suele representarse ante el otro con un género musical particular.

C) *Lo simbólico*, se refiere a las regularidades sociales, establecidas y sedimentadas, fijadas en sistemas y prácticas: los horarios, las reglamentaciones, **el lenguaje**, los rituales, las instituciones, las normas, los sistemas clasificatorios, etc. Es aquello que reconocemos desde la perspectiva social como legítimo y que en dicha perspectiva debe ser acatado o rechazado pero no ignorado, lo que Berger y Luckmann (1979) llaman “la realidad socialmente construida”. En suma podemos referirnos a lo simbólico como aquella realidad de la cual se rechazan o aceptan sus mandatos y a la que los sujetos se adaptan desde la visión dinámica de la constitución del sujeto, es decir aquellas diversas estrategias generadoras de innovación y adaptación a situaciones variadas de las que habla Bourdieu, es decir que podemos referirnos a lo simbólico como el momento de estabilidad.

La relación que guardan los registros lacanianos suelen ser representados con un nudo borromeo (Imagen 5), de la siguiente manera:



## 2.4 Identificación e identidad

Ahora bien, si lo simbólico es el registro a partir del cual se produce la identificación<sup>41</sup> de un sujeto con el contexto sociosimbólico y se estructura partiendo -entre otros elementos- del lenguaje, siendo indistinto que dicho lenguaje sea lingüístico (lenguaje hablado o escrito) o extralingüístico (símbolos, **sonidos**, imágenes, vestimenta, etc.); es entonces que podemos presuponer que la formación musical temprana, desde el punto de vista extralingüístico y gardneriano, es parte de la conformación de la identidad del sujeto y que es en su etapa adolescente cuando se encontrará en condiciones de asumirla e integrarse de forma natural a su entorno o rebelarse para determinar un nuevo camino musical, puesto que es en la síntesis del proceso de identificaciones que la persona va realizando, durante los primeros años de vida y hasta finales de la adolescencia, que podemos inferir la importancia de la consideración de la apropiación de un lenguaje musical en la escuela, entendida ésta como un espacio de cruce multicultural (la cultura crítica, la académica, la social, la institucional y la experiencial, en cuanto a la educación como agente de sujetamiento

---

<sup>41</sup> No olvidemos que “el proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste” (Laplanche y Pontalis, 1983:184).

ideológico (parafraseando a Hernández, G., 1994), lo es en el sentido de la identificación del estudiante con determinado orden socio-simbólico como: la clase, el género, la nación, la comunidad, la familia, etc.; dicha identificación implica la aceptación de mandatos y roles sociales específicos, por lo tanto consideramos que el sujeto se encuentra constituido (ideológicamente) en la medida en que recibe y acepta mandatos externos es decir, que se ve interpelado, luego entonces, la identificación del sujeto con él o los mandatos que buscan distinguirlo se convierte en una acción educativa central con la finalidad de integrarle a un medio social específico, sin embargo la identidad no es un problema afectivo, asumir la identidad obliga a asumir exigencias sociales sumamente específicas que involucren -entre otras- competencias culturales (conocimientos habilidades y prácticas específicas), así como prácticas sociales. La identidad sin embargo en el sistema educativo suele asumirse de manera implícita, sin una consideración curricular, lo que resulta paradójico si consideramos que todas las escuelas asumen el trabajo implícito de dotar de elementos de identidad a los sujetos, lo cual ocurre independientemente de diferencias políticas, ideológicas, etc., lo que hace necesario lograr lo antes posible tres tareas en el terreno de la educación, es decir:

1. Que el estudiante se identifique.
2. Que dicho estudiante/sujeto adquiera los conocimientos y habilidades culturales mínimas que le permitan la incorporación funcional con la(s) culturas que lo han interpelado e identificado.
3. Que sea capaz de realizar tareas determinadas que lo permitan desempeñarse de manera eficiente en una posición específica dentro de la división social del trabajo.



Lo anterior, incluso ocurre sin que la escuela se lo proponga, los sujetos apre(he)nden y se identifican, dando lugar a un sujeto que desea, con una necesidad de ser, saber y saber hacer independientemente de la intencionalidad externa a él. Un individuo que se ha identificado con un orden socio-simbólico determinado necesita saber cosas y necesita saber hacer cosas, en ambos casos para ser aceptado y para sentirse aceptable como nos explica Luz Ma. Velázquez en la relación de los jóvenes con los “otros importantes”, es decir, aquello que declaramos sentido de pertenencia o identificación colectiva, que en el caso de nuestro postulado, podemos apreciar con la siguiente imagen (imagen 6), en la cual cada conjunto o nodo representa las distintas formas en que un sujeto puede vincularse con uno, dos o los tres elementos conformante de nuestra teoría sobre el Capital Cultural Sonoro, con otros sujetos.

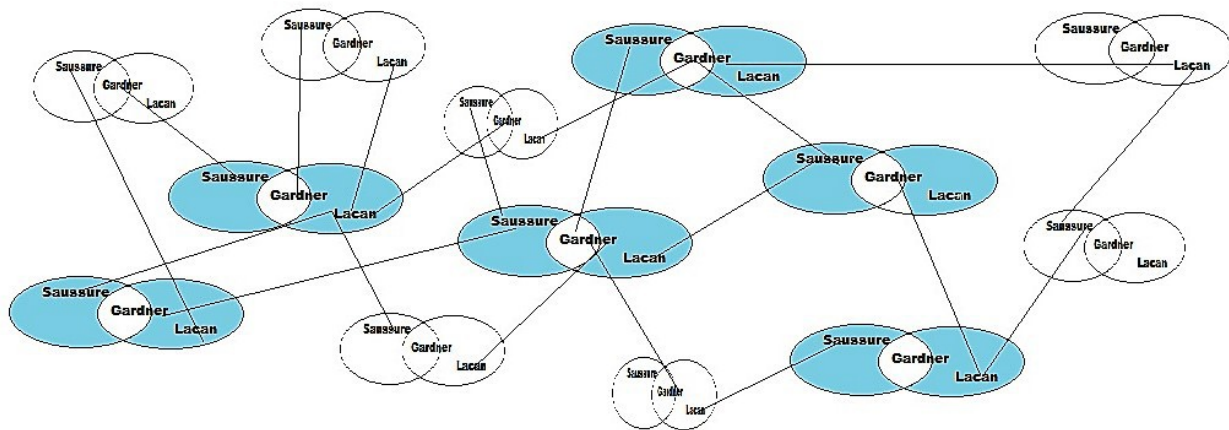


Imagen 6

Sin embargo, dado que la identidad no es innata, implica todo un trabajo ideológico educativo, asumido a veces con reservas por diversos agentes sociales (la escuela entre otros), en este proceso, podemos claramente diferenciar dos nociones de identificaciones, en psicoanálisis y la habitual (ambas operantes en el sujeto), donde la primera es la transformación realizada en el sujeto al asumir una imagen y la segunda es el reconocimiento- semejanza o el agrado por una imagen- causa, éstas identificaciones de grupo se vuelven más evidentes en los gustos musicales y visuales (cine, televisión, etc.).

A partir de lo expuesto podemos considerar que la identificación juvenil posee diversas aristas:

A) En la mediación de diversos campos simbólicos simultáneos.

B) En la variedad de significados susceptibles de adquirirse en la construcción de un espacio y tiempo definidos, articulados como cadenas de significaciones (ver Saussure líneas arriba).

C) A través de múltiples operaciones que entran, salen, cruzan, o permanecen por poco tiempo con significado simbólico.

La identidad es pues, un constructo hundido en un complejo tejido imposible de explicar desde una sola posición, es un terreno en donde se pueden realizar múltiples y variadas lecturas y donde el orden simbólico es fragmentado y precario, por su parte, cuando hablamos de identificación también puede hacerse como sinónimo de reconocimiento, es decir, cuando alguien se identifica con otro o con algo decimos que se reconoce con él (un acto, un ideal, una persona) por alguna semejanza o parecido, es entonces que decimos: “soy como él” o “es como yo”, sin embargo es importante no perder de vista que la identificación opera también con aquello que resulta repulsivo o detestable, es decir, habremos de considerar aquellas identificaciones negativas como parte también de la identidad, por extensión podemos inferir que cuando son los intereses o aversiones comunes aquellos que se manifiestan en distintos sujetos y los cohesiona, es entonces que hablamos de una identidad de grupo, como aquello común entre las identidades individuales, donde lo simbólico opera agrupando por lenguajes específicos, entre otras variables.

Sobre este asunto Zizek<sup>42</sup> plantea que:

1. Cuando se habla de identificación el punto de partida no es el sujeto con sus particulares y personales preferencias, sino el orden socio-simbólico y sus modelos sociales legítimos (admirables, bellos, etc.). Los modelos de identificación pueden ser ideales, roles sociales, figuras o modelos de belleza, etcétera.
2. Además de los rasgos o modelos que nos son simpáticos o fascinante por su “belleza”, “perfección”, también nos identificamos con los modelos que resultan evocativos en los cuales reconocemos nuestras propias carencias o debilidades, es así como nos identificamos no sólo con la imagen externa de una figura, sino también con su falta, esto es lo que permite la identificación entre sujetos aparentemente opuestos, lo cual dicho en términos distintos, se constituyen en sujetos de la misma falta, como lo es por ejemplo, una madre ausente.
3. La interpelación como proposición de modelos de identidad no se da sobre un terreno virgen, sino sobre sujetos ya constituidos (por distintos discursos), lo que permite la posibilidad de ser rechazada, aceptada o transformada; tomando en cuenta que la identificación vía la interpelación no se da, además, con un modelo completo sino con uno o varios rasgos, los que significan la carencia particular en un sujeto.

El propio Zizek también nos habla de tres ideas erróneas en el uso popular del término “identificación”:

1) Lo que Zizek denomina falso reconocimiento es la identidad como una propiedad inherente al individuo y no un efecto de su posición en el mundo social.

---

<sup>42</sup> Zizek, S. (1992) *El sublime objeto de la ideología*, México: Siglo XXI.

2) Nos identificamos con aquello que satisface “nuestro modo de ser”.

3) Nos identificamos sólo con aquello que nos es agradable.

Este autor hace una diferenciación entre lo que él llama identificación imaginaria i(o), es decir la identificación del sujeto con aquello que representa lo que quisiera ser (lo que Freud define como el “yo ideal”) y la identificación simbólica i(O) que se ubica desde el lugar en el cual somos observados y aquel desde el cual nosotros mismos nos miramos de modo que aparecemos agradables, dignos de amor<sup>43</sup> es decir donde el sujeto actúa para su propia mirada y donde la mayoría de las personas adultas aseveran no parecerse a nadie, a lo cual muchos llaman “madurez” y que es aquello de lo que niños y jóvenes carecen y tienden a imitar.

Ante el amplio uso que se da al término de identidad en psicología y en sociología y desde perspectivas que van desde los funcionalistas (Durkheim y Parsons) hasta los estructuralistas (Sassure o Lévi Strauss, etc.) y los postestructuralistas (Lacan, Althusser o Derrida); donde se habla de identidad atribuidas (la forma en que unos sujetos clasifican a otros dentro de un sistema de relaciones sociales), hasta la autoidentidad (forma en que los sujetos se clasifican explícita o implícitamente a sí mismos a través de prácticas de inclusión y/o exclusión, así como de identificación y/o discriminación), sugiero revisar tres rápidas posturas sociológicas, que son de interés para el desarrollo del presente trabajo:

La primera planteada por Dubet, F. señala que:

“la noción de identidad sugiere a la vez un cambio en la sensibilidad social y algunas mutaciones en la sociología, al tiempo que lleva consigo tal polisemia del concepto que podemos preguntarnos si todavía conserva alguna utilidad y si no se destruye a sí mismo con la multiplicidad de sus aplicaciones... designa todo lo que es posible observar tanto en sociología como en psicología”<sup>44</sup>.

<sup>43</sup> Zizek, S. (1992) *El sublime objeto de la ideología*, México: Siglo XXI.

<sup>44</sup> Dubet, F. (1989), *De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto*, Estudios Sociológicos

La segunda que sostiene Erikson. E.

“En el uso popular y científico, los términos “identidad” y “crisis de identidad” suelen designar en ocasiones algo tan vasto y aparentemente tan evidente por sí que casi parecería superfluo exigir una definición, mientras que otras veces definen algo tan difícil de medir que el significado general se pierde”<sup>45</sup>.

La última manifestada por Green, A. considera:

1. La identidad está ligada a la noción de permanencia, de mantenimiento de puntos de referencia fijos, constantes, que escapan a los cambios que pueden afectar al sujeto o al objeto en el curso del tiempo.
2. La identidad se aplica a la delimitación que asegura la existencia en estado separado, permitiendo circunscribir la unidad, la cohesión totalizadora indispensable a la capacidad de distinción.
3. La identidad es una de las relaciones posibles entre dos elementos a través de la cual se establece la semejanza absoluta que reina entre ellos, permitiendo reconocerlos como idénticos.<sup>46</sup>

Tenemos entonces que la identidad es resultado de múltiples identificaciones a través de un proceso donde se percibe la presencia de diferencias y antagonismos entre agentes sociales, así como la necesidad político-ideológica y cultural de sujetos y grupos, de imponer una visión propia del mundo como “legítima”, lo que implica una multiplicidad de modelos de identidad (Hombre, canadiense, desempleado, viejo, budista, etc.) vemos pues que distintos agentes disputan para su causa al individuo, por su parte el sujeto delata la presencia de una carencia o falta (Lacan, 1983), así como la

---

VII:21. México: Colmex p. 519.

<sup>45</sup> Erikson, E. (1974), *Identidad, juventud y crisis*, Buenos Aires:Paidós, p.13.

<sup>46</sup> Green, A. (1981) *Átomo de parentesco y relaciones edípicas*, en: Lévi-Strauss, Claude. La identidad. Barcelona: Petrel, p. 88.

necesidad de resolverla vía la construcción de múltiples objetos como un bien, una posición social o un ideal. Esta noción de falta es usada en psicoanálisis para referir ese vacío en el sujeto, cuyo estado de plenitud siempre será parcial y momentáneo, es decir, no de por vida, siendo el orden socio-simbólico (donde se mueve con comodidad el lenguaje musical y sus múltiples medios de difusión) el que ofrece al sujeto toda una gama de figuras de identidad, modelos para “ser alguien”. En este contexto es que la tarea educativa tiene como fin, precisamente, lograr la identificación del sujeto con identidades sociales en el marco de un orden social dado, en el cual el sujeto debe identificarse con una causa por la cual el sujeto trabaje y de la que él mismo sea resultado.

Cuando un sujeto “sabe lo que quiere” decimos que ha simbolizado su deseo, que identifica y nombra el objeto de su deseo (ser analista de datos, una compañera(o), un vehículo, un cambio social, etc.). Este deseo constituido simbólicamente demanda ser satisfecho y su satisfacción implica un acto concreto, como lo son el consumo de algún bien material o simbólico y/o la realización de alguna práctica o acción, con lo cual ya no es sólo una intención utópica, Lacan sostenía que el deseo siempre es el deseo del Otro, es decir que son las demandas sociales aquellas que determinan los deseos de los sujetos.

## 2.5 La identificación en Bourdieu

En sociología, desde Bourdieu<sup>47</sup>, por lo que a la identificación respecta, la podemos comprender como los gustos, prácticas, preferencias, etc. constituida como resultado de la adquisición de ciertos habitus, es decir, esquemas tanto de apreciación como de percepción propios de un grupo social o clase dentro de un espacio social basado en distinciones y jerarquías sociales; con respecto a la identificación del sujeto, diría que éste es un agente con un *habitus* definido, es decir, portador, de esquemas estructurados desde sus relaciones sociales; así mismo Bourdieu nos dice que el

---

<sup>47</sup> Bourdieu, P. (1989) *Sociología y cultura*. México: CNCA.

consumo es un elemento decisivo para la acción constitutiva de las clases y la organización de sus diferencias y es de esta forma que el consumo obtiene una cierta autonomía que permite que las clases se distingan. Ahora bien, por consumo, lo entenderemos como el uso de determinado producto, así como el proceso de asimilación/apropiación en un sentido cultural.

En lo que al uso de un producto se refiere, podemos hablar del material y del uso simbólico que de él se haga, sin embargo podemos hacer una diferenciación entre dos tipos de valores de uso, el material y el simbólico; el uso material se enfoca en la satisfacción de necesidades materiales (vestido, vivienda, transportación, alimentación, etc). Por su parte, el uso simbólico se vincula con necesidades culturales, políticas, sociales, etc. Luego entonces un producto se consume cuando es adquirido (el acto mercantil diría Marx) o cuando se ejecuta su valor de uso, es decir cuando se utiliza para lo que fue fabricado o construido.

Es Bourdieu quien identifica dos usos socio-culturales de un producto: distinción e identificación, es decir, los bienes materiales y su capacidad para diferenciar o identificar a los sujetos y los grupos. Los resultados de este consumo aunque variables, permiten identificar la presunción como resultado de la distinción ya sea de grupo y/o de clase, donde la posición jerárquica en el campo cultural (que es el que nos atañe) se define entre otros elementos por la exhibición explícita del manejo y/o posesión de un determinado capital cultural, siendo el sonoro, parte destacada y destacable de campo cultural, por otra lado, el goce es resultado de la identificación del sujeto con el grupo, puesto que el sentido de pertenencia y/o aceptación “resuelve” momentáneamente una falta o carencia específica.

En suma, se trata pues, de una forma de uso que hace del producto un símbolo (un objeto sublime diría Zizek), aquel que posee algo más que él mismo. Estos bienes culturales también llamados productos culturales o simbólicos, son específicamente portadores y transmisores de conocimiento, información o significados sociales: es decir

toda aquella clase portadora de lenguajes, así como toda clase de medios para almacenar dichos lenguajes. Por extensión, también consideramos bienes culturales a todo aparato o instrumento que sirve para producir, usar, recuperar, desplegar información (imprentas, cámaras, computadoras, radios, videoreproductores, smartphones, tablets, Ipods, I pads, etc.), entendiendo entonces que los bienes culturales son también materiales, pero cuyo consumo satisface demandas culturales, es decir, simbólicas: la enseñanza, el aprendizaje, el goce, la información, etc. Cuando hablamos de consumo simbólico de un producto es porque el sujeto consumidor de manera consciente o inconsciente, le confiere la capacidad de significar algo: la capacidad de apre(he)nder algo de él, que lo identifique o distinga de los demás, que le produzca placer o diversión, en la actualidad existe todo un mercado e industrias dedicados a la fabricación y/o venta de estos bienes que consideramos de manera formal como culturales y con los cuales nos será posible, al menos de forma tangencial, poder comprender cómo opera la vinculación entre la enseñanza musical y los sujetos, para entender a partir de qué prácticas educativas musicales, sujetos en posiciones sociales equivalentes (estudiantes de educación media superior) desarrollan una identidad “diferente” y viceversa, cómo sujetos diferentes en sus posiciones y dispositivos de clase, etnia, etc. (estudiantes adolescentes del IEMS) pueden percibirse como semejantes.

Una de las prácticas usuales realizadas por y a través los distintos medios de comunicación es la exposición de modelos de identidad que funcionan como agentes interpelantes -y donde la música juega un papel determinante-, es decir, discursos y/o figuras en los cuales el sujeto se reconozca y produzca cambios en su conformación identitaria y que observamos como fundamental en la búsqueda precarizada de una absurda identidad cultural global, donde la masificación de un discurso, mientras más se aleje del humanismo crítico, mejor, es allí a fin de cuentas (El internet, la televisión, la radio, etc.) donde los jóvenes encuentran y comparten hábitos, objetos, experiencias y prácticas culturales. Estos cambios de conformación, tanto como los cambios en las identidades sociales, serán resultado de una articulación de procesos de cambio en las sociedades contemporáneas.



Como consecuencia de estos cambios macrosociales, los jóvenes se encuentran expuestos a la gran expansión del mercado cultural en las últimas décadas del siglo pasado y los años correspondientes al presente siglo. El resultado podemos comprobarlo en la forma extremadamente sencilla de acceder a una cantidad enorme de productos culturales (Archivos .Mp3 o .Wav en el caso de la música, .Mp4, .Mpeg entre otros en el caso del video con y sin sonido, Cd's, dvd's, Blue ray's, videojuegos, etc.) para amplios sectores de la población que tradicionalmente se encontraban excluidos del consumo de dichos productos culturales.

## **2.6 Consumo cultural de los jóvenes del IEMS.DF**

Partiendo de que el consumo musical opera entre los jóvenes como distintivo cultural ("skatos", "gruperos", "rockeros", "raperos", "poperos", "technos", "de todo", etc.) es que el trabajo de campo sobre el capital cultural sonoro de la presente tesis, desarrollado en el siguiente capítulo, se realizó a partir de los siguientes indicadores: criterios de selección y datos generales, reacciones y emociones manifestadas con estímulos musicales específicos, recuerdos relevantes vinculados con la música y sonidos, entorno musical familiar, medios de reproducción musical, canciones escolares e infantiles, aprendizaje musical significativo (IEMS vs Educación Básica), desarrollo de escucha atenta, música como elemento de interacción juvenil, discusión entre pares basada en audiciones inteligentes, reconocimiento de nuevos géneros musicales e identificación entre jóvenes por dichos géneros, música e interacción familiar, sonidos de entornos familiares, sociales y ambientales (propios de la naturaleza o urbanos) y sonidos o géneros no gratos.

Ahora bien, tomando en cuenta la información sobre el consumo cultural, a la que los medios llaman "condiciones de recepción" y que se refieren a las condiciones culturales de los sujetos al realizar su consumo/lectura y la consiguiente apropiación del bien cultural, dicho consumo cultural tiene una significación educativa directa, ya que se involucra y contribuye en la formación y afirmación de disposiciones culturales, es decir,

no se trata solamente de un “contexto” en la recepción, sino que es, de hecho, un espacio estratégico para la constitución de disposiciones, habilidades, conocimientos y competencias culturales del sujeto. Este consumo cultural se realiza como una iniciativa del sujeto y expresa una intención educativa hacia él mismo; desea ser, saber o saber hacer algo, actúa en consecuencia buscando la información para realizar las prácticas correspondientes.

Ante esto, el consumo cultural se posiciona como un claro espacio de identificación en los sujetos (particularmente en los jóvenes) y en el caso de los productos de la industria cultural de masas encontramos que los bienes culturales suelen portar símbolos específicos de modelos de identidad estrechamente vinculados con un capital cultural sonoro que, como en el caso de los grupos juveniles, establecen vestuarios, accesorios, ademanes y casi obligadamente un género musical con frecuencia ligero (pocas veces complejo), muchas veces incluso en idiomas ajenos al joven receptor, el cual, sin embargo, intenta adoptar lo más fielmente posible -frecuentemente sin conseguirlo-, generándose la falta lacaniana mencionada líneas arriba, un claro ejemplo de lo expuesto es la influencia de la radio y la televisión, que como productos culturales atractivos, no requieren preparación previa, ni poseer códigos particularmente elaborados.

En cuanto a los jóvenes del plantel Coyoacán del IEMS.DF, la mayoría reporta un escaso o nulo consumo de bienes considerados cultos, dando como resultado que la navegación en internet, la radio y la televisión se convierten en los bienes que articulan su universo cotidiano de saberes y significaciones, convirtiéndose de ésta forma en las fuentes de sus objetos de deseo y saberes y por lo tanto, el discurso que les asombra e interpela, constituyéndose dichos medios como agentes educativos.

En el contexto musical, nos encontramos con que el consumo de productos musicales vía on-line, radio, televisión, etc. tienen implicaciones educativas, si entendemos educar como la constitución de conocimientos duraderos y disposiciones culturales en los sujetos -desde Zizek- donde las prácticas y el consumo cultural,

proveen de identidad (es decir, también educan), de forma eficaz y razonablemente duradera a los jóvenes, lo anterior viendo también a la educación desde la perspectiva de un agente de sujetamiento ideológico, (siguiendo a Hernández, G.) en el sentido de la identificación del estudiante con determinado orden socio-simbólico (la clase, el género, la nación, la comunidad, la familia, etc.); con la implícita aceptación de mandatos y roles sociales específicos y en la medida en que recibe y acepta mandatos externos, esta identificación del sujeto con él o los mandatos que buscan distinguirlo, se convierte en una acción educativa con la finalidad de integrarlo a un medio social específico puesto que su trascendencia va más allá de la reafirmación de costumbres o tradiciones del sujeto como individuo o como parte de un grupo social determinado, tampoco se trata de un simple goce estético, puesto que el “consumo” de productos culturales son una serie de actividades, capaces de organizar e instaurar identidades, prácticas culturales diversas, saberes y disposiciones basadas en la adhesión a un estilo o género musical específico.

En este contexto, la información NO visual en el caso de la enseñanza musical, es fundamental para entender el proceso identitario, el cual consiste en los conocimientos musicales previos que el sujeto posee y utiliza para comprender la información nueva como un proceso de reconocimiento, comparación, analogía, distinción y relación, es decir, que mientras más sepa sobre un tema, estilo, género o manifestación musical, mayor será su capacidad de entender información nueva.

En su consumo cultural, nuestro sujeto, emplea su aparato conceptual, su propio deseo, su lenguaje, así como sus conocimientos generales y específicos, sobre aquello que consume: los valores, la ideología inherente, los intereses, deseos, estado de ánimo, etc. En el caso concreto del plantel Coyoacán del IEMS, los sujetos/estudiantes que provienen de diversos sectores sociales, acceden a una enorme cantidad de bienes portadores de información, sin embargo, en su consumo quedan excluidos los bienes estratégicos, lo cual ocurre no por su alto costo económico -como podría pensarse y/o suponerse- en un primer momento, sino en gran medida por la aversión generada hacia

dichos bienes, producto de arraigados dispositivos culturales, que “condicionan” a desear y consumir sólo el segmento mas inútil, aquel que por la pobreza de contenido o valores estéticos básicos, no requieren una formación muy extensa, si acaso los primeros años de educación básica o en el caso del Capital Cultural Sonoro, carentes de un desarrollo rítmico y/o una línea melódica correctamente estructurada y cantable, segmento en la oferta cultural (en términos de Bourdieu) que aporta un escaso o nulo incremento al capital cultural (sonoro en nuestro interés) de los sujetos y es por éste segmento “inútil” que la industria cultural de masas ha podido diversificar la oferta y desarrollar productos, lenguajes, figuras, historias, imágenes o en nuestro campo ritmos y sonidos, con enfoques específicos para niños, adolescentes, mujeres, hombres, etc.

La estrategia retórica de un amplio espectro de estos productos consiste precisamente en partir de las identidades constituidas de los sujetos, (audiencias en términos mass mediáticos o destinatarios para los comunicólogos), donde rasgos de identidad son enfatizados, sugiriendo modificaciones, creando faltas (momentos de crisis o tensión) generando múltiples necesidades de consumo (ideas, informaciones, discursos u objetos), el éxito de las técnicas de los medios de comunicación, sean retóricas o discursivas estriba en que consideran al deseo de la audiencia, no para darle gusto sino para simbolizarlo, nombrarlo, en una palabra, constituirle.

Ahora bien, paralelamente a las teorías críticas y generalizantes (particularmente la reproducción), imperantes durante la segunda mitad del siglo XX y que hacían énfasis en los procesos y estructuras macrosociales, en los últimos años del siglo pasado y los primeros del presente se transitó a los estudios fenomenológicos (interacción social, vida cotidiana, la razón del accionar que los sujetos dan a su acción etc.), dando lugar al estudio de los códigos semiótico/culturales como el presente trabajo, estudio sobre el que -desde Bourdieu-, podemos decir que el consumo de bienes culturales depende de tres tipos de inversión: deseo, capital económico y capital cultural.

Sin embargo no es la escasez de capital económico, sino también la de capital cultural, aquello que restringe e incluso frustra la comprensión y en consecuencia su deseo de ciertos bienes y prácticas; es entonces que se necesitan de ambos factores:

1. Competencias culturales específicas, ya que ciertos bienes -sonoros en el caso que nos ocupa- se excluyen o rechazan no sólo por apego a códigos culturales específicos, disposiciones y tradiciones, sino por la imposibilidad de procesamiento.
2. Reconocimiento de aspectos estéticos y/o significados, precarizando de ésta forma la calidad simbólica del consumo cultural como capacidad para expresar, comunicar, identificar y diferenciar, es decir, *significar* al sujeto, grupo o clase.

Para Bourdieu el empleo de cierta ropa, la audición no guiada de música (no perdamos de vista a Gardner), el gusto por determinado género de cine, el consumo de publicaciones específicas, la practica deportiva y/o artística determinada, la elección de cierto oficio o profesión y no otro etc. son actividades no únicamente sociales, económicas, biológicas, materiales, etc., sino, mas importante aún, se significan como marcas de clase, formas del sujeto para adherirse o distanciarse de lo intelectual o de lo vulgar, de aquello que defina como elegante, o lo normal de lo anormal, lo propio y lo ajeno, etc. El mismo Bourdieu subraya lo involuntario en estas formas de elección. Se trata, nos dice, de formas no elegidas, pero que comparecen ante el sujeto en el plano fenomenológico, como formas naturales de ser, como si fuesen elecciones realizadas de forma absolutamente libre, en este contexto existen los bienes culturales, cuya función social es antes que nada simbólica (portadores y/o transmisores de información y significación). Entre ellos habremos de considerar a los objetos y artefactos decorativos, libros, revistas, programas de televisión, periódicos, cd's, dvd's, programas de televisión y los medios *on-line* de información musical, entre muchos otros, es así como la posibilidad de consumir este tipo de bienes, depende al menos de tres tipos de condiciones:

1. Capacidad económica, ya que es necesario adquirir la mayoría de los bienes para ser consumidos.
2. La asimilación de hábitos específicos, como el asistir a conciertos, festivales y/o cines, etc. Lo cual no sólo depende de condiciones materiales específicas, sino también de disposiciones y hábitos culturales que impulsen a realizarlas, sin embargo, a pesar de todo y aquí es importante destacar el abanico de posibilidades de bienes estratégicos culturales gratuitos que instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México ofrecen a la población estudiantil, son bienes que frecuentemente son ignorados por -reiterando- la aversión generada hacia dichos bienes por arraigados dispositivos culturales, condicionantes del deseo y consumo del segmento más precario.
3. Finalmente la capacidad de disfrute y comprensión será directamente proporcional a las competencias culturales e intelectuales convocadas, desde la lectoescritura, hasta códigos estéticos (el CCS en nuestro interés) así como conocimientos y/o habilidades previamente adquiridos.

Para Bourdieu es en las diferencias del modo de adquisición cultural (estudio, práctica o consumo activo y pacífico) lo que define, a su vez, las diferencias en lo que al modo de consumo se refiere (esto es la relación intrínseca con los bienes).

Bourdieu también plantea que la producción y circulación de los bienes culturales se encuentra en tal nivel de especialización y autonomía, que ha implicado al menos un par de fenómenos:

1. La aparición de agentes especializados (artistas y críticos).
2. La constitución de un mercado de bienes simbólicos, que justifica una producción diferenciada de bienes culturales con fines específicos de apropiación.

Ahora bien, el Capital Cultural Sonoro desde el papel de la enseñanza musical como hemos visto, apela a : (imagen 7)

1. El *capital cultural* -siguiendo los presupuestos de Bourdieu- a través de los antecedentes musicales (familiares, sociales, culturales, etc.) del estudiante y que influyen en su desarrollo identitario.
2. Al desarrollo de la inteligencia musical, propuesta por Gardner.
3. La integración del lenguaje musical en el imaginario Lacaniano
4. La significación en Saussure .

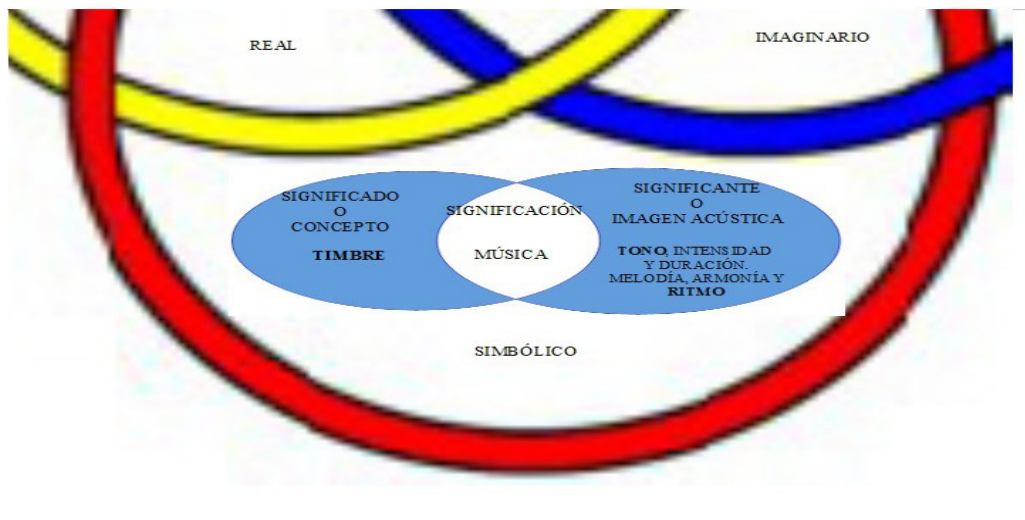


Imagen 7

Es importante considerar la posible manipulación de dicho Capital Cultural Sonoro, lo cual puede comprobarse dentro del marco conceptual del mass media, específicamente dentro del contexto del paradigma de Laswell<sup>48</sup> que plantea el modelo funcional que responde a la necesidad comunicativa de: Quién dice qué, en qué canal, a quién y con qué efecto; lo cual define la cadena comunicativa de un determinado mensaje: emisor, medio, receptor y efecto, dicho modelo favorece el tránsito de la omni-influencia mediática (como en el caso de la radio y/o la televisión) a la omnipresencia (mediática también), con el apoyo físico de diversos dispositivos receptores o reproductores musicales (Mp3's, ipods, Ipads, teléfonos celulares, etc.) así como una

<sup>48</sup> Laswell, H. (1985) *Estructura y función de la comunicación en la sociedad*, Barcelona: Moragas spá.

enorme gama de formatos de reproducción visual, que como fin último buscan la manipulación de públicos (desde Berelson y Laswell mismo).

Tampoco perdamos de vista que los medios de comunicación cuentan con tres funciones.

1. Otorgar status o categorías a organismos políticos, cuestiones públicas, personas y/o movimientos sociales.
2. Imposición de normativas sociales capaces de evidenciar irregularidades con respecto a dicha normatividad ante la opinión pública, puesto que los mass media son aglutinantes, sus juicios brindan una sola perspectiva en la interpretación de la realidad.
3. Narcotización, la cual busca una apatía que a menudo se manifiesta en forma de indolencia e indiferencia ante la condición o usualmente pobre calidad en la factura del bien cultural consumido, generando efectos sociales indeseables desde la perspectiva educativa, como lo es una creciente imposibilidad de procesamiento y reconocimiento de aspectos estéticos y/o sus significados y que dada la vertiginosidad propia de la sociedad contemporánea y su apología de la violencia en el discurso mediático, es que como docentes, a menudo somos incapaces de reparar en ellos.

Es así cómo, contenidos, medios y dispositivos que resultan de fácil adquisición entre los jóvenes, se articulan para imponer un poderoso discurso interpelante, del cual resulta muy complicado sustraerse por las condiciones de precariedad cultural de los jóvenes que cursan la educación media superior en el IEMS. En esta cadena, la música, en tanto Capital Cultural Sonoro, se comporta como una poderosa significación que excede su forma sonora y manifiesta la capacidad de interpelar socialmente al sujeto, como ocurre por ejemplo en los cantos de protesta, o en una dirección



radicalmente opuesta, condicionando una obligada o falsa apropiación -en el sentido cognoscitivo-, a un género musical de factura deliberadamente precarizada, cuya simpleza rítmica o melódica no resulta tendenciosa de manera accidental, a menudo cargada con connotaciones raciales, de género, de clase, sexuales etc., en la cual, las llamadas mediaciones estructurales o de referencia<sup>49</sup>, que aunque suelen plantearse usualmente en el caso de la interacción entre la televisión y los sujetos, para efecto de la presente tesis resultan oportunas, puesto que la radio y los medios de comunicación sonoros al igual que los visuales, juegan un papel sumamente parecido en la influencia identitaria en los jóvenes; dichas mediaciones son de distintos tipos, siendo las más útiles para el presente trabajo:

1. *Cognoscitivas*, aquellas que cuentan con la capacidad de incidir en los procesos de adquisición de conocimientos.
2. *Culturales*, apelan a la ausencia o presencia de un conocimiento y manejo previo de códigos propios del bien cultural consumido por el sujeto.
3. *Estructurales*, también llamadas de *referencia*. Dan cuenta de la función mediadora implícita en las múltiples identidades del sujeto receptor, como son la identidad sexual, cultural, étnica o socioeconómica (mujer, blanca, extranjera). Tienen atribuciones de condicionamiento en la percepción sonora en general y en la recepción sonora en particular. Ejemplo: el jazz de Diana Krall o el blues de Janis Joplin.
4. *Situacionales*, interpelan en el acto mismo de escuchar música.
5. *Institucionales*, la mediación se realiza cuando por medio de información musical el sujeto interactúa con distintas instituciones sociales (religión, trabajo, escuela)

---

<sup>49</sup> Orozco, G. (1990) *Recepción televisiva. Tres aproximaciones y una razón para su estudio*. cuadernos de comunicación y prácticas sociales 2, México: UIA.

recibiendo, intercambiando y produciendo sentidos y significados, es decir, se comunica por medio del uso de su bagaje sonoro en el caso que nos compete.

6. *Sonoras y videotecnológicas*: la radio, el Internet, la televisión son instituciones y medios técnicos de comunicación, con una efectividad que sobrepasa las frecuentes interpelaciones de otras instituciones distintas a la adhesión actual y momentánea del sujeto, esto es, la contundencia del mensaje mass mediático -como sostiene Laswell-, será capaz de (re)direccionar la atención del sujeto en función de su particular carencia.

Es entonces que la multiplicidad de identidades son interpeladas de manera tal, que ser, por ejemplo, blanca, sajona y en un contexto urbano, son condicionados entre otras manifestaciones, por una manipulada recepción sonora en particular (jazz, blues, Pop, Tango, fado, rap, etc.), condicionando a su vez la diversidad de identidades a la adquisición de bienes e información cultural relativa a la condición actual del deseo del sujeto; la situación descrita nos permite darnos cuenta de qué forma la manipulación del Capital Cultural Sonoro puede, sólo por mencionar un ejemplo, incidir en la identidad de raza, etnia, entre otras e incluso puede servir como agente operante en confrontaciones identitarias con un carácter racial.

La problematización para el desarrollo del trabajo de campo que surge en este escenario, estriba en identificar a partir de qué prácticas educativas, sujetos que ocupan posiciones sociales equivalentes, construyen su identidad de manera diferente, y viceversa, cómo es posible que sujetos tan diferentes desde el punto de vista de sus posiciones se perciban como semejantes como es el caso de los estudiantes de educación media superior, puntualmente en el plantel Coyoacán del IEMS.

Lo anterior nos permite constatar la manipulación de identidades desde distintas esferas -la social, en el ejemplo que nos ocupa- y que más allá de la escasez de capital económico, la de capital cultural también restringe la comprensión o goce de toda la

oferta cultural asequible en forma de bienes culturales, los cuales no solo dependen de los gustos y preferencias personales que requieren cierto poder adquisitivo, más importante aún, se requieren competencias culturales específicas para posibilitar la percepción y comprensión de significados, aspectos estéticos, etc.

Por lo expuesto, resulta de suma importancia el desarrollo de estrategias en el trabajo docente, capaces de acercar al estudiante a diversos y variados estímulos musicales, con el fin de enriquecer su capital cultural sonoro y con la intención de brindarle una gama de opciones que le permitan ejercer conscientemente, una elección libre y razonada en la adhesión que realice a un determinado género o estilo musical, evitando de esta forma y en la medida de lo posible los riesgos de adhesión a un goce sin complicaciones, simple y económico, así como a un condicionamiento identitario, explotado de manera sistemática por la industria cultural contemporánea.

En este contexto, en cuanto al asunto de la apropiación y el sentido cognoscitivo, cuando el estudiante aprende; escoge y modifica esquemas, para lo cual, desarrolla estrategias de acción en su contexto, esto ocurre en Instituto de Educación Media Superior del D.F, el cual siendo una institución educativa donde la enseñanza de la música y las prácticas sociales se reclaman recíprocamente (desde el enfoque de las metas generales del instituto y particulares de la asignatura), se establece que la enseñanza y el aprendizaje musical se convierten en la oportunidad para que la capacidad de aprendizaje del estudiante y su propio deseo (puesto que no sólo aprende, sino que también desea), le permita adherirse a uno o varios géneros musicales y a las causas que éstos abanderan o rechazan, lo anterior, a partir de los elementos adquiridos en las clases correspondientes a la asignatura de Música el IEMS.

Lo anterior nos lleva a reconocer al IEMS.DF como un espacio en el que se generan, reconstituyen y promueven una larga lista de prácticas sociales y culturales que nos brindan la posibilidad de observación y análisis del complicado tejido que la

constitución identitaria de los jóvenes implica. Esta constitución da cuenta de la necesidad de espacios y referentes específicos, categorías sumamente amplias donde la multiplicidad de espacios (música, cuerpo, lenguaje, escuela, etc.) permite la constitución de diversos referentes identitarios, los cuales se vinculan con la diversidad de rasgos conformantes de la identificación del estudiante, así como de la variedad de recursos y mecanismos que logran interpelar a los jóvenes, mismos que influyen en su proceso de identificación.

Este proceso se manifiesta como respuesta simbólica y social de los jóvenes a su exterior constitutivo, lo cual visto desde Mouffe como “la condición de existencia de toda identidad es la afirmación de una diferencia, la determinación de un “otro” que le servirá de “exterior”, permite comprender la permanencia del antagonismo y sus condiciones de emergencia”,<sup>50</sup> da como resultado, el que por medio de la ansiedad, tensiones y contradicciones emergentes en la condición postmoderna actual de los jóvenes, se justifique la importancia de:

1. La exploración discursiva de estilos y costumbres en los jóvenes.
2. El estudio de las formas de adquisición y consumo de bienes e información culturales.
3. La pertinencia del estudio de procesos identitarios en el sujeto.
4. El rol que juega la escuela en la identificación juvenil en el siglo XXI.
5. No perder de vista que la conformación en estos entornos, transita también una estética corporal “personal”, gráfica y por supuesto musical.

---

<sup>50</sup> Mouffe, Ch. (1999) *El retorno de lo político, Argentina: Paidós*, p.15.

Finalmente, podemos suscribir que el análisis social debería considerar la enseñanza musical como una herramienta de conformación social e individual de los sujetos desde la perspectiva de la exposición a materiales musicales diversos (pues resulta impensable que el sujeto se exponga a uno solo por la complejidad social moderna), donde la cultura musical de un continente, país, región, ciudad, e incluso colonia o barrio son asequibles sin problema alguno y de manera incluso inmediata mediante el uso de la tecnología (como se ha mencionado en distintos momentos en la presente tesis), presentándose así, una serie de ejemplos para explorar los factores que condicionan al sujeto y que le aportan significativamente en la construcción de su identidad, múltiple, mutante y variable, sustentada en diversos lenguajes musicales, ya sea de forma curricular (orquestas, bandas, coros, colegio, etc.) y/o extracurricularmente (conciertos masivos, cd's, radio, podcasts, etc.).

## CAPÍTULO 3

### CAPITAL CULTURAL SONORO DE LOS ESTUDIANTES DEL PLANTEL COYOACÁN DEL IEMS

#### Trabajo de campo

#### 3.1 Metodología y postura epistemológica

El marco metodológico se realizó bajo la perspectiva de una investigación interpretativa cualitativa (con técnicas mixtas de recolección e interpretación de información), sobre la cual Rockwell nos dice: “la investigación cualitativa...no es un método sino una forma de articular la experiencia de campo y el trabajo analítico, su tarea principal es documentar lo no documentado de la realidad social”.<sup>51</sup>

En nuestro caso, se estudió aquel ámbito no documentado de la constitución identitaria de los jóvenes estudiantes del plantel Ricardo Flores Magón “Coyoacán I”, perteneciente al Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal (IEMS.DF) de quinto y sexto semestres a partir de su experiencia musical curricular y extracurricular, para ello se utilizaron breves y específicos relatos de vida, obtenidos a partir de la aplicación de entrevistas semiestructuradas a profundidad.

Las entrevistas a profundidad se consideraron idóneas porque siguiendo a Taylor y Bodgan “Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias, situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”,<sup>52</sup> este tipo de entrevistas permiten un acercamiento a la experiencia subjetiva de los informantes.

---

<sup>51</sup> Rockwell, E. (1991) *Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina*, Perspectivas; XXI No. 2, p. 176.

<sup>52</sup> Taylor y Bodgan. (1990) *Introducción a los métodos Cualitativos de Investigación*, Buenos Aires: Paidós-Studio, p. 101.

El Capital Cultural Sonoro, como vimos en el capítulo anterior, es un constructo teórico social y cultural, sustentado por la visión de Saussure, Lacan, Gardner y Bourdieu, que ubica a los jóvenes estudiantes como nuestros sujetos de estudio y al IEMS como institución que brinda el contexto específico donde se desenvuelven dichos sujetos y con los que se realizó el trabajo de campo.

La apuesta por la construcción de la categoría intermedia del Capital Cultural Sonoro como extensión teórica del Capital Cultural desarrollado por Bourdieu, con estudiantes de educación media superior como el universo de estudio y sujetos de investigación, todos ellos vinculados al contexto del IEMS.DF, cuenta con una postura epistemológica que, sumada al enfoque metodológico expuesto líneas arriba, se circunscribe a la denominada comprensiva-cualitativa, con una caracterización de tipo holístico, dado el análisis de las repercusiones del Capital Cultural Sonoro de los informantes -todos ellos estudiantes del plantel Ricardo Flores Magón perteneciente al IEMS.DF-; epistemología reflejada en el dinamismo generado por haber cursado la asignatura de Música de forma curricular en el citado instituto.

### **3.2 Instrumentos**

Para la recolección de datos se utilizó como instrumento, el formato de entrevista semi-estructurada en dos partes o momentos, realizadas en el plantel Ricardo Flores Magón del IEMS y en la Biblioteca de las Artes del Centro Nacional de las Artes, siendo el primero de estos momentos, la aplicación de un guión establecido con un total de 41 preguntas\*, las cuales buscaron revelar con el acercamiento, información que diera pie a una segunda entrevista -también semiestructurada-, diseñada ex profeso con base en las respuestas específicas de cada uno de los informantes, ambas reflejadas en una discreta (re)construcción de historia de vida, acotada al ámbito sonoro/musical de los informantes.

\*Preguntas desarrolladas en el marco del seminario "Etnografía", impartido por la Dra. Martha Corenstein, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

### 3.3 Desarrollo y aplicación de instrumentos

Como ya se mencionó, la segunda de las entrevistas individuales contaba con un guion realizado *ex profeso* con preguntas semiestructuradas (anexo 1) que le permitieron a los informantes la posibilidad de ahondar en detalles más allá de las respuestas contempladas originalmente, lo cual enriqueció el trabajo, puesto que las jóvenes abordaron temas no contemplados en un principio, pero sumamente valiosos en el análisis conceptual final, por ejemplo, al referirse sobre la música en su infancia, una informante declara:

**(TE1TM0316MII)**

***...¿te refieres a serruchar?***

Ajá, de ahí, pues el principal es ese.

***¿Por qué?***

Porque como en mi casa hacen también trabajos, entonces...

***¿De carpintería?***

Ajá, pues arreglaban cosas también de la casa, *algo que marcó mi vida...*

La construcción de las preguntas guía para los informantes, se realizó con un carácter abierto, con la intención de no encerrar la importancia del Capital Cultural Sonoro modificado por la enseñanza musical recibida en el IEMS desde una sola perspectiva o referente, incluso la idea de una serie de preguntas abiertas permitió atisbar un vasto universo a través del cual, los sujetos constituyen sus identidades, de tal suerte que preguntas como: cuéntame lo que recuerdes sobre la música en tu infancia?, ¿escuchaban música en tu casa?, ¿qué cantaban en el kinder?, ¿qué aportó la enseñanza musical del IEMS a tu vida?, ¿ayuda la música a sentirse identificado con tus compañeros?, ¿ahora te gustan más (o menos) géneros musicales que antes del IEMS?, ¿integraste a tu vida la música orquestal?, ¿compartes la música orquestal con tus familiares y amigos?, ¿incluirías la formación musical en futuras generaciones?, ¿qué tipo de música escuchas(bas) en el IEMS?, ¿convives musicalmente con otros en



tu casa, colonia, barrio, zona?, ¿con esos otros hablas de música?, ¿consideras que los gustos musicales determinan aceptar o rechazar a alguien en un grupo?, ¿la clase de música ayuda a aumentar o disminuir el respeto por otros géneros?; permitieron adentrarnos a la conformación musical de cada uno de los informantes, haciendo un recorrido por su muy personal relación con el mundo sonoro musical y/o extramusical.

Siguiendo a Lanskshear y Knobel<sup>53</sup>, se puso especial énfasis en el diseño de recolección de datos, el cual debía responder a una planeación detenida que contemplara al objeto de estudio de manera simultanea con el marco teórico y la metodología, por lo cual los guiones de la primera y derivada de ésta, la segunda, buscaron conocer el discurso de los informantes a partir de un diálogo relajado y franco (rapport) que permitiera dilucidar a partir del intercambio verbal, información vinculada a dicho objeto de estudio.

La importancia de una entrevista en dos partes, radicaba en poder acceder al conocimiento cultural sonoro y musical específico de cada informante, razón por la cual -siguiendo a Rodríguez, G.- resultó importante la presencia de “explicaciones al entrevistado”<sup>54</sup> sobre el carácter, sentido y finalidad del trabajo, las cuales pertenecieron a la interpretación de las entrevistas otorgadas, dicha explicación permitió también una aproximación más fluida y natural con el entrevistado, dando énfasis no sólo al aspecto científico sino también en la condición humana del estudiante, permitiendo establecer un diálogo en confianza entre los actores del estudio, es decir entre el entrevistador y el entrevistado(a), lo anterior es importante puesto que el segundo otorga información que, aunque no es el caso del presente estudio, pudiese resultar comprometedor en múltiples sentidos; de igual manera, al finalizar la entrevista, ésta le fue presentada a los informantes, para una revisión general y contar con la aprobación del texto final.

---

<sup>53</sup> Lanskshear, Colin y Knobel. *Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa*, en *Perfiles Educativos*, vol. XX, Núm. 87, México, CESU-UNAM, pp. 6-27.

<sup>54</sup> Rodríguez, G. Javier G y García E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga: ediciones Aljibe, p. 168.

Es importante destacar que los códigos o dinámicas ejercidas durante el desarrollo de la entrevista, consideraron evitar la emisión de juicios (estéticos en el caso que nos atañe), con el fin de permitir la total y absoluta libertad de expresión por parte de los informantes, dicha información se cruzó para poder obtener una perspectiva específica dentro de las categorías definitivas para el proceso de análisis y posterior interpretación.

Finalmente, resultó de valiosa ayuda, no sólo el prestar una atención científica a las respuestas brindadas, sino también, una sensible ante la historia única y particular de cada entrevistado, para lo cual desde Patton, (citado por Rodríguez, Gregorio et al., 1999), se utilizaron preguntas del tipo sensorial y de experiencia/conducta así como, aunque en menor medida también de opinión/valor.

Los informantes se eligieron en función de tres criterios, siendo principalmente el nivel de conocimiento adquirido y certificado en la asignatura de música en el IEMS, esto es:

Criterio A: Música I cursada y acreditada.

Criterio B: Cursando Música II.

Criterio C: Música II acreditada.

Lo anterior, con la intención de dar seguimiento a la transformación que la formación musical sistemática, sistematizada y curricular supone y a la cual el joven estudiante se ve o ha visto expuesto, así como para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en la introducción, el proceso de selección obedeció a la positiva disposición y genuino interés por el proyecto de investigación de dos estudiantes, en un universo de estudio conformado por treinta y cuatro alumnos para los criterios A y B, en el caso del criterio C, la participación fue resultado del entusiasmo e interés personal de la estudiante colaboradora al conocer el proyecto de tesis y ser invitada a participar.

Para la clara y pronta identificación de cada uno de los informantes mencionados, se asignó una clave con información relevante al trabajo de campo, de acuerdo al siguiente ejemplo:

**TE2B060916MI**

Donde **T** es tesis, **E2** es segunda entrevista, **B** primera letra del nombre del informante, **060916** es día/mes/año de la realización de la entrevista y finalmente **MI** es la asignatura cursada o inscrita (Música I en este ejemplo), entre esta clave y el inicio propiamente de la primera entrevista, se especifica el medio o soporte de la misma (todas grabadas en audio) y la diferenciación gráfica en la transcripción entre entrevistador y estudiante, siendo el primero con negritas y cursivas.

Ejemplo:

***Clave. TE1B300816MI***

***Si te pido pensar en la música en tu infancia ¿qué piensas?  
¿qué recuerdas?...***

**TE1RS080416E**

Mhhh.... no sé, canciones de Tatiana...

**TE2R210716E**

Ah, topo gi-gio y cepillín, como a mi hermano también le gusta mucho cantamos mucho la de las ardillitas de cumpleaños...

Para la interpretación se tomó prestado del ámbito de las representaciones sociales el enfoque procesual, el cual “se interesa por comprender los hechos particulares que dan lugar a la elaboración de una representación específica, donde los significados que se asignan a un hecho, persona u objeto están íntimamente ligados a la historia, el contexto y la cultura, ...emplea un método cualitativo y triangulación de múltiples técnicas”<sup>55</sup>, lo anterior en virtud de que el diseño de las entrevistas -como se ha mencionado- se realizó con la intención de evidenciar aspectos de índole musical y/o sonoro en las historias de vida de cada uno de los informantes, de acuerdo al siguiente cuadro de análisis (cuadro 1), donde al inicio, las subcategorías tuvieron un carácter provisional.

---

<sup>55</sup> Cuevas, Y. (2016) *Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa*, México: IISUE, p.113.

Cuadro 1

Capital Cultural Sonoro	
Subcategorías	Conceptos musicales y aspectos socio-culturales
Materiales Sonoros y musicales en la infancia (antes del IEMS).	Instrumentos, autores y/o cantantes y géneros musicales.
Materiales Sonoros y musicales en la adolescencia (después del IEMS) .	Instrumentos, autores y/o cantantes y géneros musicales.
Música como elemento de integración y movilidad social en la educación media superior.	Aspecto Familiar. Identificación entre pares y nuevos pares.

**Fuente: Elaboración propia.**

### 3.3.1 Conceptos musicales

Considero sumamente importante, precisar el sentido otorgado a cada una de los conceptos del cuadro anterior, puesto que es necesario asumirlos estrictamente desde la perspectiva musical, lo anterior, con la finalidad de evitar la lectura errónea de algunos de ellos que fácilmente podrían interpretarse de forma incluso, antagónica al sentido que se les otorgó al elaborar el cuadro citado, así pues:

- **Instrumentos:** objetos manufacturados con un fin musical específico, sin embargo se tomaron en cuenta también a aquellos que de manera improvisada cumplieron con un fin musical espontaneo y que explica de manera contundente la inteligencia musical Gardneriana mencionada en el segundo capítulo, cuando afirma que “cualquier individuo normal que haya escuchado desde pequeño música con cierta frecuencia, podrá manipular el tono {lo agudo o grave}, el ritmo {la distribución de eventos sonoros o silencios en el tiempo y espacio} y el timbre {aquello que produce o da origen a los sonidos} para participar con cierta soltura en actividades musicales”<sup>56</sup>.

**TE2TM25/04/2016MII**

***...del jazz que has escuchado en tu vida ¿que instrumentos te gustan el saxofón.***

<sup>56</sup> Gardner, H. (1983), *Estructuras de la mente*, España: Editorial Paidós.

**TE1RS080416E**

***...¿qué otros sonidos recuerdas?***

No sé tal vez golpes con los dedos.

***¿Con ritmo o sin ritmo?***

Con ritmo.

***¿Eso lo hacías tú?***

Si y con mis hermanos.

***¿Qué más?***

Con las cubetas.

***¿Cómo con las cubetas?***

Las volteábamos y tocábamos con las manos...

- **Autores:** se consideró por autor a aquel músico compositor cuya producción musical trascendiera en la infancia del informante como parte de su proceso de crecimiento.

**TE1B300816MI**

***¿Qué fue la música en tu infancia?***

...desde mi mamá, mi abuela todos me ponían discos de Crí-Crí ... y las canciones de Barney, cosas así, entonces como que siempre, toda mi vida he escuchado música desde chico.

***¿Qué más?***

...eran como que las cosas que más me hacían escuchar... y también cuando estaba chico mi mamá me ponía discos de Beethoven, de Mozart...

- **Cantantes:** aquellos músicos que prestan su voz para dar vida a la producción musical de los autores descritos en el párrafo anterior.

**TE1TM0316MII**

***¿Recuerdas algún grupo o cantante?***

¿Cantante? ¿de mi infancia? Bueno, más que nada un grupo eh, RBD, rebelde, que fue como que el grupo más destacado en mi infancia, bueno para mi, como que es lo que más.

Un artista para cuando estaba más chiquita 4 o 5 años, no recuerdo muy bien, aparte de que mi familia escucha más canciones antiguas por así decirlo, canciones de José José...

...y unas que sacaron de Alvin y las ardillas en la Navidad, son las que más más se quedaron de mi infancia, eran las que estábamos cantando todo el tiempo...ah y topogigio.

- **Géneros musicales:** conjunto de piezas musicales llamadas así cuando por su manejo melódico, rítmico o instrumental, permiten una clara identificación con un contexto social, cultural, económico, etc.

#### **TE2B060916MI**

***¿Qué otros géneros consumes?***

eh... mariachi (ranchero), me gusta también ¿has escuchado una canción que se llama “motivos”?

**No.**

Es Vicente Fernández con mariachi, normalmente cuando llevan mariachis a algún lugar, cantan mucho esa canción...

#### **TE1TM0316MII**

***¿Qué géneros musicales escuchas?***

Escucho más lo que es pop, el rock.

***¿en español o en otro idioma?***

Escucho rock, tanto en español como en inglés y no se la verdad si el regueton cuente como género o no, porque de una forma u otra lo terminamos escuchando, lo ponen mucho en **(inaudible)** entonces, pues lo tenemos que escuchar...

- **Estructura:** se le consideró como parte importante de las subcategorías de análisis puesto que los informantes tenían introyectado el concepto, pues habían acreditado dicho aspecto con audiciones guiadas en clase como parte del programa de Música I, lo cual les posibilitaba entender una pieza musical como una obra estructurada con un mínimo de dos partes o secciones (A-B) claramente identificadas por contraste (A, instrumental y B, Vocal o viceversa), por pausas o silencios entre secciones ( A -silencio- B) o por carácter, vinculado usualmente a esquemas rítmicos (A, rápido y B lento o viceversa), además de la caracterización anterior, se manifestó un aprendizaje significativo de estructuras más complejas como lo son: canciones ternarias o la audición atenta a las partes

conformantes de un rondó (A-B-A-C), con el cual (por la naturaleza de la educación preescolar en México) es muy común entrar en contacto en su formato infantil y que conocemos como rondas infantiles.

### **TE1TM0316MII**

#### ***dame un ejemplo...***

Estamos hablando por ejemplo entre las mujeres de-e-e ropa, zapatos cualquier cosa... y luego empieza una canción, como que escuchamos la misma canción, es cuando se empieza a analizar ¿quien la canta? empiezas a investigar, cuando la escuchas bien empiezas como que a platicar, el profesor me dijo que si tiene cierto ritmo es una canción, pero yo digo que es como un rondó, repite se va y regresa, y como que no es cierto, no, no regresa, son diferentes (partes)...

- **Canción:** generalmente entendida como una manifestación vocal (es decir, cantada), en el presente trabajo también se le consideró desde su perspectiva estructural es decir aquella construcción melódica binaria (A-B) o ternaria (A-B-A o A-B-C) donde cada letra o sección opera de manera análoga a los capítulos de una novela o los actos en una obra de teatro.

### **TE1RS080416E**

#### ***¿Qué dirías que aportó la música del IEMS a tu vida...? ...piensa en lo que te enseñamos...***

Creo que... pues me sirvió lo de la estructura de la canción, ahora es inevitable que esté escuchando una canción y que esté *checando* si es A B A o si es una canción o un rondó, como que ya tienes las bases para diferenciar lo que escuchas.

### **TE1TM0316MII**

#### ***¿Qué es lo que ha aportado la enseñanza musical que has recibido del IEMS con respecto a tu vida?***

Con respecto a mi vida he aprendido a que una canción, así como tal, tiene diferentes partes, y pues saber escuchar mejor...

Con respecto al instrumento aplicado, es importante mencionar que se contó con los permisos correspondientes para su aplicación, tanto por parte de la Subdirección de Coordinación del plantel Ricardo Flores Magón “Coyoacán 1”, como de los informantes, siendo en el primer caso, oficios de respuesta institucionales, mientras que en el segundo son grabaciones en audio de la aceptación de la aplicación y su empleo.

Finalmente es preciso mencionar que uno de los criterios empleados en el proceso de transcripción, obedeció a intentar rescatar momentos expresivos extralingüísticos adscritos al lenguaje corporal (guiños, tos, sonrisas, silencios meditativos o dramáticos, etc.).

**TE2B300816MI**

***Si, si te explicas, para ti cultura es conocimiento y conocimiento es cultura...***

Risas

***¿No?, es como el resumen de todo lo que has dicho...***

Ándele...

**TE1B300816MI**

...normalmente todos escuchamos música y hay gente que escucha música diferente a la mía, entonces cuando hablamos de gustos particulares de cada quién (sic) (risas)...

#### **4. Capital Cultural Sonoro**

Tres casos concretos

Para la interpretación de la información obtenida, fue necesario un ejercicio de atención desde la perspectiva de los informantes para evitar contaminar accidentalmente el proceso con prejuicios estéticos o enfoques demasiado técnico-musicales, lo anterior, con la intención de comprender y rescatar los significados que la enseñanza y el aprendizaje musical inciden en los jóvenes estudiantes y para lo cual, fue necesario articular los datos en función de la interconexión entre entrevistas.



#### 4.1 Primera informante

En orden cronológico de realización de entrevista, tenemos que en el caso de la informante **TE1TM y TE2M** es una estudiante de dieciocho años perteneciente a la doceava generación en el plantel Coyoacán, cuyo lugar de residencia se ubica en una zona de marginación media al sur de la ciudad de México en la delegación Tlalpan, vive en una casa compartida con 3 familias (trece miembros en total), el espacio que habita, es con sus padres, dos hermanas, un cuñado y algunos sobrinos, la familia obtiene sus ingresos de la realización de trabajos de carpintería, lo cual es sumamente significativo en la constitución de su capital cultural sonoro como ella misma los expresa:

**TE1TM0316MII**

***¿Qué es aquello que oyes y dices “como en mi infancia”?,  
¿qué sonidos característicos?...***

Pues más que nada eh... el sonido de cuando cortan madera, ese es uno de los **principales** sonidos...

En este sentido, en cuanto a los sonidos que refiere como significativos, nos encontramos con el hecho de que resultan ser no solo musicalmente concretos, sino que ubica claramente un entorno sonoro familiar (en casa) y en la naturaleza:

***¿Que sonidos extrañarías?***

Los pasos de la casa, las risas de mis sobrinos y de mi familia, extrañaría mucho sus voces... son como que **los más principales** que extrañaría...

Ahora bien, en cuanto a la formación musical adquirida, nos cuenta que adquirió la habilidad (aprendizaje significativo) de entender la música en cuanto a sus partes, es decir, utilizando un principio de análisis musical producto de los ejercicios en clase de audiciones guiadas:

***¿Qué es lo que ha aportado la enseñanza musical que  
has recibido del IEMS con respecto a tu vida?***

Con respecto a mi vida he aprendido a que una canción, así como tal, tiene diferentes partes, y pues saber escuchar mejor...

En lo que respecta a la categoría de “Música como elemento de integración y movilidad social en la educación media superior” y la subcategoría “Identificación entre pares y nuevos pares”, encontramos que a su gusto por la música de jazz y el saxofón, adquirido en la secundaria ante la actuación de un grupo invitado para dar un concierto didáctico, se le agregó el goce por la música orquestal, lo cual le permitió establecer relaciones con sus compañeros con los que tenía algún tipo de vínculo (pares) y con gente de la comunidad con los que no interactuaba (nuevos pares):

***...la pregunta es si hay cosas musicales nuevas que te llamen la atención... cosas nuevas....¿géneros nuevos?***  
Géneros la verdad no tanto, solamente **la (música) de orquesta.**

***¿Con respecto a tu relación con tus compañeros, no del grupo sino de la preparatoria en general, lo que has aprendido de música te ha servido para interactuar con ellos de alguna forma?***

De alguna forma si, porque es un tema de conversación, el saber aunque sea por tarea o por trabajo, sale en la conversación y es cuando empezamos a platicar, cada quien tiene cierta opinión, porque sí, cada quien tiene una opinión diferente.. al escuchar las opiniones puedes estar de acuerdo con unas o en desacuerdo con otras, eso si, nos ha ayudado entre nosotros a interactuar un poco más y no solo quedarte en un tema.

***¿Cómo cambia la dinámica (entre nuevos pares)?***

(risas) pues ¿cómo se lo puedo explicar?... empieza una canción, como que escuchamos la misma canción, es cuando se empieza a analizar ¿quien la canta?, empiezas a investigar, cuando la escuchas bien, empiezas como que a platicar, el profesor me dijo, que si tiene cierto ritmo es una canción, pero yo digo que es como un rondó, repite se va y regresa y como que no es cierto, no, no regresa, son diferentes (partes), entonces ahí empieza la plática, con que si con que no, cierta discusión de alguna forma, hasta que llega un punto en que estamos de acuerdo o deciden, bueno ya, luego preguntamos o ponemos más atención.

## 4.2 Segunda informante

Por su parte la informante **TE1R y TE2R** es una joven estudiante de 21 años egresada del IEMS, actualmente se encuentra cursando el primer semestre de la carrera de Letras Italianas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, su capital cultural sonoro -CCS- es muy diverso, en parte por la estrecha relación que guarda con su entorno socio-cultural primario (padres y hermanos), su madre es ama de casa y el padre se encuentra pensionado por un accidente de trabajo, condición que le permitió atender de manera mas cercana el proceso de formación de la informante a diferencia de sus dos hermanos mayores, hecho que adquiere mayor relevancia siendo ella la primera integrante de la familia en acceder a la educación universitaria.

Prueba de la diversidad de su CCS es el escuchar de forma natural, es decir sin prejuicios, desde canciones infantiles (Barney y Tatiana) hasta Amanda Miguel<sup>57</sup>, los hermanos aportan musicalmente la audición de los “Hombres G” y Alejandro Sanz, cuya música es igualmente comercial, aunque de factura más cuidada (afinación vocal, ejecución instrumental, etc).

### **TE1RS080416E y TE2R210716E**

#### ***¿Cuantos años de diferencia hay?***

Uno, tenemos gustos gustos similares, nos mostramos las canciones nuevas que han producido los cantantes que nos gustan, en cambio con el otro es un intercambio más que nada, porque el escucha mucho rock, yo lo escucho, pero no tanto...

#### ***¿Tu eres la primera universitaria o ellos también tienen carrera?***

Soy la primera... entonces es diferente porque con uno se viven diferentes cosas y con el otro son diferentes convivencias.

---

<sup>57</sup> Cantante de la década de los ochentas, sumamente popular en estratos sociales con una asignación de clase que podemos ubicar dentro de los márgenes de la pobreza, impulsada y sostenida por el grupo televisivo -en ese entonces- monopolístico del país.

***Si te pido pensar en la música en tu infancia ¿qué piensas?  
¿qué recuerdas?***

Mhhh.... no sé, canciones de **Tatiana**, canciones infantiles realmente.

***¿Qué cantabas en tu casa cuando estabas sola?***

Música, también infantiles.

***¿Cómo qué? ¿que te gustaba?***

Era muy fan de Barney... mi mamá escucha a Maricela, Amanda Miguel o cosas así...

***¿y tus hermanos son más grandes o más chicos?***

Más grandes.

***¿Son mayores todos?***

Sí.

***¿Recuerdas que oían?***

Hombres G.

***¿Qué edad tiene tu hermano? y tu 21 ¿verdad?***

32, si. Y a mi hermano mayor le gustaba mucho cantar a Alejandro Sanz.

De particular relevancia, es el hecho de formar parte del club de admiradores de GEPE, cantante chileno de corte ambientalista, apenas conocido en México, la importancia de dicha adhesión radica en la condición de haber sido ella, una de las impulsoras de dicho club, haciendo labor de rastreo de seguidores en la web para contactarles y reunirse, estos contactos en nuestra investigación los denominamos “nuevos pares”, como una suerte de extensión de la categoría de los “otros importantes”, presente en el trabajo de Velázquez, L.<sup>58</sup>, de igual forma participa organizando asistencias a conciertos, obtención de boletos VIP, haber recibido al cantante en el aeropuerto el par de veces que ha visitado en gira artística la Ciudad de México, etc.; si consideramos que la informante TE1R y TE2R posee una personalidad de corte más bien reservada, es entonces que la música explica de manera clara la capacidad interpelante y resignificadora contenida en sí misma.

---

<sup>58</sup> Velázquez, L. (2007) *Cómo vivo la escuela: oficio de estudiante y micro culturas juveniles*, México: Lucerna Diogenis.

***¿Encontraste gente que a través de la música se haya vuelto cercana a ti?***

Si, pero fue fuera de la escuela...

***Cuéntame...***

Me interesaba un grupo, bueno no es un grupo, es un cantante, un cantante chileno, y pensé que aquí no había como fans, y pensé que no era muy escuchado, y después di con una red y era muy escuchado y de ahí nos empezamos a llevar bien, íbamos a sus conciertos, eramos como 5 y ahora somos como 40 y seguimos llevándonos bien y tenemos un grupo y cuando viene el cantante, nos quedamos de ver días antes y le armamos regalitos al cantante, se llama GEPE.

Por otro lado, el padre influye en forma sonora importante al compartir con ella paseos y caminatas por el bosque de Tlalpan, una extensa área natural al sur de la ciudad de México con carriles de caminata y jogging para deportistas, así como espacios designados con el fin de convivencia familiar, lectura o simple reposo, estos recorridos en compañía de su padre han permeado su CCS con sonidos de la naturaleza, claramente vinculados a estados de ánimo específicos, lo cual se ha visto complementado con un entorno sumamente rico en sonidos de seres vivos, puesto que es una entusiasta cuidadora de mascotas, tanto así que cuenta con un número mayor de mascotas que de familiares.

***¿Es una casa grande?***

No, somos vecinos pero tenemos un patio común grande...

***¿Hay mucha convivencia?***

Ajá.

***¿Y en tu casa, casa?***

Cinco...

***Mascotas me dijiste ¿cuántas mascotas?***

Tengo 11 gatos y 3 perros...

***Es una casa grande que la han llenado de mascotas más que de humanos...***

(sonríe).

***¿a qué parte te gusta ir por cómo suena?***

Al bosque de Tlalpan.

***¿Qué hay ahí?***

Bueno pues los pájaros el ruido del viento... pues sí, es más calmado el lugar, puedes... bueno a mi me sirve para leer... simplemente irme a sentar ahí...

***¿Este gusto por el bosque de Tlalpan lo compartes con tu familia o tus amigos?***

Con mi papá.

***¿Vas con él? ¿van solos o con tus hermanos? ¿a él también le gusta?***

Sí, pero a él le gusta correr, entonces yo me quedo con las ardillas...

Con respecto a su pares en la preparatoria, su ya mencionada personalidad reservada, le representó un obstáculo para relacionarse con muchos compañeros, sin embargo fraguó un par de solidas y duraderas amistades con quienes compartió entre varias cosas señaladas, la experiencia de la música orquestal<sup>59</sup>, evento tan significativo que ha buscado compartirlo con su familia, por la trascendencia que implicó y que incrustó un gusto adquirido por la música clásica.

***¿Recuerdas que yo los mando a escuchar a una orquesta sinfónica?***

Sí.

***¿Fue un punto de encuentro entre ustedes? Es decir a partir de que escucharon una orquesta sinfónica ¿tuvieron algo nuevo de que platicar?***

Sí, es una experiencia nueva y con mis compañeros hablábamos de que fuimos a varias, diferentes orquestas y entonces hablamos de lo que habíamos oído en el espectáculo... y varios concordaban conmigo en que había sido una experiencia nueva y la gente con respecto a que la música te pone alegre o triste, bueno, la que yo fui a ver era así como alegre....

---

<sup>59</sup> Como parte de la formación musical en el IEMS, una de las actividades propone la asistencia de los estudiantes a un concierto orquestal, con el fin de contar con la experiencia de primera mano del evento sonoro que implica.

***Tu ¿a quién escuchaste? ¿a qué orquesta?***  
A la de la Nezahualcoyotl... (***OFUNAM en C.U***)

Para concluir, este notablemente diverso CCS se ve consolidado por la frenética interpelación que el SKA implica, género que disfruta presenciar en vivo en la casa de la cultura de la colonia donde reside, colonia que dicho sea de paso, es una de las más emblemáticas del paisaje urbano contemporáneo de la ciudad y que se ubica geográficamente al costado norte del estadio azteca y que amalgama una población cuyo tejido social se integra desde la más cruda marginación, hasta habitantes poseedores de un elevado poder adquisitivo, nuestra informante aunque no pertenece a ninguno de los dos extremos, puede permitirse el desembolso de dinero que un concierto de la Orquesta Filarmónica de la UNAM o un espectáculo de SKA representan y donde puede asistir simplemente por goce y sin condicionamientos de factores externos, como lo son en algunos casos el consumo de alcohol o drogas, ambas a las que niega ser adicta o afecta, lo cual en aras de la confidencialidad se omitió explícitamente en la transcripción de las entrevistas.

***En tu colonia... ¿convives musicalmente con otros?***

No, o bueno solamente cuando hay conciertos en la casa de la cultura.

***...entonces si convives con otros...***

Solamente (ahí).

***Vas a todos los conciertos? ¿rock? Jazz?***

Ajá, normalmente hacen muchos conciertos de Rock y de Ska...

***¿Te gusta el ska?***

Si.

***...¿por qué te gusta el Ska...?***

...más que nada sus ritmos...

***Ahorita que dijiste “eufórico” y el Ska, hay el prejuicio de que los eventos de Ska no son (sólo) musicales sino también reuniones de adictos.***

Risas.

***Yo nunca he estado en un concierto de Ska, entonces, no lo sé.***  
Algo...

***El siguiente fragmento del minuto 11:11 al 12:11 (en TE2R210716E) no se transcribe por solicitud de privacidad de la informante.***

### **4.3 Tercer informante**

Finalmente, el informante **TE1B y TE2B** es un joven de 18 años, estudiante de la preparatoria, con un vasto y complejo CCS, producto en buena medida de la activa participación de su madre en su formación, la cuál se desempeña como profesora de educación preescolar, y que se preocupó no sólo por la responsabilidad de supervivencia de sus dos hijos, sino que invirtió tiempo, entre otras cosas a vigilar lo que se escuchaba en casa atendiendo al “efecto Mozart”, el cual sugiere que la audición de música clásica y especialmente de W. A. Mozart, repercute en la capacidad de concentración e inteligencia del oyente, incluso sostiene que mejora el desempeño ante pruebas de razonamiento espacio temporal.

#### **TE1B300816MI**

##### ***¿Qué fue la música en tu infancia?***

...yo siento que siempre desde chico crecí con música, pues desde mi mamá, mi abuela **todos me ponían discos de Cri-Crí** y pues veía la tele y las canciones de Barney, cosas así, entonces como que siempre, toda mi vida he escuchado música desde chico.

#### **TE2B060916MI**

##### ***¿Qué más?***

...en general yo recuerdo mucho eso, que escuchaba varias cosas como Cri-Crí, pero también estaba en el ambiente de la música, eran como que las cosas que más me hacían escuchar... y también cuando estaba chico mi mamá me ponía discos de Beethoven, de Mozart, porque decía que me relajaba y aparte estimulaban el pensamiento y cosas así.



Desde esta perspectiva, nuestro informante cuyo hogar se ubica en una zona de alto contraste socio-económico al sur de la ciudad, aunado a una alta densidad demográfica, siendo esta, un factor que genera un ambiente sonoro sumamente contaminado y del cual, el informante no deja pasar la oportunidad para quejarse.

***¿Por donde vives?***

En huayamilpas, la candelaria, entonces en la cerrada hay camioneros entonces sacan los camiones y luego están gritando y se escucha.

***Entonces te molestan ¿los camiones o los gritos?***

(risas) los dos.

***¿Qué más?***

También como hay tiendas ahí, pues luego van los camiones de la Coca, los camiones de, no sé, Jarritos y así, o hasta de la Bonafont y se escucha cuando bajan las cortinas para bajar los “cascos” (envases) y todo eso, como que es muy estresante.

NO ME GUSTA, LOS QUITARÍA (enfático).

Sin embargo, por otro lado también nos revela un crisol sonoro sumamente interesante, puesto que, refiere una exposición a un ecléctico entorno sonoro, donde se mezclan géneros tan distante como pueden ser la música clásica en casa bajo la supervisión materna como ya vimos, hasta reguetón por influencia de un par de tías, pasando por el rock, producto de la convivencia con su hermana, fiel seguidora de Guns and Roses.

**Quisiera que hicieras un esfuerzo de decirme algunos más (autores o cantantes)...**

**dos o tres más, sin importar si son clásicos o populares, pero que si sean de tu infancia, (enfaticando) que sean parte de tu infancia.**

...pues yo recuerdo que en mi infancia, más o menos cuando yo tenía como 5 o 6 años estaba muy de moda Daddy yankee...

***¿Quién?***

Daddy yankee, es un reguetonero, estaba de moda “la gasolina”, era un de esos títulos, estaba también de moda Don Omar, también es un reguetonero, eran como que estaban en el momento.

era lo que escuchaba, reguetón más que nada, era cuando... recuerdo que salía luego con mis tías los domingos, íbamos al mercado de las chacharas pues para ver que encontrábamos y íbamos (sic) específicamente a un puesto de discos, donde me compraban luego discos donde venia banda, por ejemplo el recodo, la arrolladora, de reguetón, me compraban luego discos de Daddy yankee, de Don Omar, cosas así.

...cuando estoy también en mi casa, luego me molesta cuando estoy acostado en mi cuarto y mi hermana pone música...

***¿Qué oye tu hermana?***

mi hermana escucha Rock, mucho rock.

***¿Qué tipo de rock?***

Guns and Roses...

Mención especial es aquella que atiende a la presencia de una prima, cuya compañía constante y cotidiana, les ha permitido una curiosa interacción fundada en compartir diversos materiales sonoros, donde la música denominada trova, ocupa un lugar particular, es importante mencionar también que nuestro informante no es un consumidor pasivo (radio o televisión), puesto que nos comparte que asiste de manera regular al centro histórico de la Ciudad de México, con la clara intención de experimentar el enfrentamiento con múltiples manifestaciones culturales y donde las actividades musicales en la calle Madero, ocupan para él, un lugar culturalmente destacado.

Entonces yo escucho Fernando Delgadillo me gusta mucho, es un gusto que le compartí a mi prima y desde entonces que le empecé a hablar de él y de su música, pues lo empezó a escuchar.

***¿Qué parte de la ciudad, de lo que conoces de la ciudad te gusta por sus sonidos?***

Bellas Artes (el palacio), me gusta mucho Bellas Artes, he ido a bellas artes de día, en las tardes y en las noches y me gusta ir a caminar los fines de semana, a veces cierran las calles de bellas artes, casi siempre, entonces me gusta ir a caminar ahí, porque oigo mucha cultura (sic), veo gente bailando y escuchando hip-hop, gente escuchando rock...

**¿Hablas de bellas artes o del centro histórico?**

no, no, no, alrededor de bellas artes, también he escuchado distintos tipos de música adentro y afuera, alrededor de bellas artes, he escuchado muchas cosas y veo mucha cultura ahí, me gusta ir, de hecho, creo que ese mi lugar preferido de la ciudad.

**¿O sea que vas a ese lugar sólo por sus sonidos?**

y por lo que veo.

**¿Compartes este lugar con tus familiares y/o amigos?**

con una de mis primas, le gusta ir también.

**¿La misma que le gusta Fernando Delgadillo?**

es que somos... bueno, vive atrás de mi casa, es mi prima hermana, hija de mi tía (sic).

Actualmente, el informante se encuentra inmerso en la manifestación cultural conocida como Hip-Hop, el cual “es un movimiento artístico y cultural que surgió en Estados Unidos a finales de los años 1970 en las comunidades afroamericanas y latinoamericanas de barrios populares neoyorquinos (Bronx, Queens). Desde el principio destacaron como manifestaciones características la música (funk, rap, Blues, DJing), el baile (hustle, uprocking, lindy hop, popping, locking) y la pintura (aerosol, bombing, murals, political graffiti)”.<sup>60</sup> luego entonces, nuestro informante se identifica particularmente con el Rap como género representativo, y del cual se ha discutido en más de una ocasión su pertinencia en el ámbito musical más que literario y viceversa, no existiendo un consenso general en este sentido, para efecto de la entrevista y principalmente por la postura con respecto al RAP del informante mismo, se le trató como un evento musical (sonoro desde nuestro enfoque).

**¿Qué ha aportado la enseñanza musical del IEMS a tu vida?**

pues yo siento que además de recuerdos de mi infancia... pues también aprender, saber distinguir sonidos musicales en cuanto a “mi” música, la que yo escucho hoy en día, ehh por ejemplo cuando escucho música como el RAP... pues si siento que hay un parteaguas entre antes y después....

---

<sup>60</sup> <http://www.danzaballet.com/cultura-hip-hop/> consultado el 19 de noviembre de 2016.

Por si fuera poco, el informante se inclina y reconoce la importancia de los instrumentos musicales en su actividad como seguidor entusiasta del equipo de fútbol PUMAS de la UNAM, instrumentos que conoce e incluso ejecuta uno ellos (bombo) como parte de un grupo de seguidores organizados que cuentan con una zona reservada y específica para ubicarse con dichos instrumentos en el estadio de ciudad universitaria el cual, por cierto, se encuentra cerca de su casa.

***¿Perteneceías a la banda de guerra?, ¿tocabas?***

No, pero se ponían a ensayar en el patio casi todo el día (risas), entonces escuchaba demasiado todos esos sonidos y después, no sé si cuente también como mi niñez o más de la adolescencia, cuando tenía trece años, empezaba a ir a los estadios, al de los pumas, que es el equipo al que yo le voy, entonces iba a una zona que se llama pebetero donde está la porra de pumas y ahí tocan igual trombones, tocan bombos, trompetas, tambores.

***¿Nunca te interesó tocar también?***

eh...sí, perooo... el bombo sí lo he tocado.

Finalmente hemos de destacar dos aspectos fundamentales de esta entrevista y que se expondrán como parte medular de las conclusiones, nuestro informante hace un reconocimiento categórico y entusiasta del hecho que representa el respeto y la tolerancia a los gustos (musicales en el caso de nuestra competencia) de sus familiares, conocidos, pares y nuevos pares, y sumamente interesante es también el hecho de trascender la condición humana de un artista convirtiéndolo en un objeto sonoro.

***...¿Consideras que los gustos musicales influyen para que acepten o rechacen a alguien en un grupo?***

bueno personalmente, como yo soy una persona que oye (enfático) DE TODO, o sea pues, yo nunca rechazo a nadie por su género musical...

***lo que estás haciendo es sustituir la parte musical por una persona, un nombre propio, es decir estás convirtiendo a la persona en la música, se diluye la frontera digamos, cuando tu piensas en Fernando Delgadillo me da la impresión que no lo piensas como un ser humano, lo piensas como un sonido...***

pensativo (risas).

***¿si me explico?***

Si, si, entusiasmado...

***Ejemplificando: Yo escucho rock/yo escucho Fernando Delgadillo, ¿te das cuenta? Cuando yo digo: escucho rock, pienso en una guitarra eléctrica un teclado y una batería, cuando tu dices: pienso en Fernando Delgadillo ¿qué escuchas?***

en la música, en el cantante.

***¿No en quien, sino en qué?***

en la interpretación de la letra...

***¿Son sonidos en tu cabeza?***

mhh...no, bueno es más que eso... cuando yo digo escucho Fernando Delgadillo me refiero en principios (sic) como le digo la interpretación de la letra y pues en términos más generales todo lo que la compone, los instrumentos, la guitarra.

***¿Todo eso viene a tu mente cuando digo “Fernando Delgadillo? ¿todo eso?***

SI, en una canción específicamente: “entre páiros y derivas”

***Entonces, para ti Fernando Delgadillo trascendió, digamos, ya no es una persona, es un objeto sonoro, eso me parece muy muy elocuente vamos, es como cuando uno dice Van Gogh, uno no piensa en la cara de Van Gogh, piensas en los girasoles, en las imágenes de los cuadros, “yo veo Van Gogh” , es el equivalente.***

Risas...

## 5. Interconexión entre entrevistas

Para concluir este capítulo, es importante mencionar que, como parte del ejercicio de interpretación de las entrevistas se detectaron e identificaron datos y significados en común entre los informantes a partir de lecturas profundas y repetidas con el fin de ubicar patrones expuestos, coincidencias o divergencias entre los discursos, mismos que se registraron en un concentrado (anexo 2), donde se asentó la información reiterada (sin limitarla a actitudes positivas o negativas), temas o palabras constantes, creándose de esta manera las interconexiones que se enfatizaron en el apartado inmediato anterior y que sirve de base para la elaboración de las consideraciones finales.

Una muestra de estas interconexiones lo ejemplificamos en los siguientes fragmentos de entrevistas utilizando negritas y subrayando para destacar la información reiterada.

### TE1TM0316MII

***¿Con respecto a tu relación con tus compañeros, no del grupo sino de la preparatoria en general, lo que has aprendido de música te ha servido para interactuar con ellos de alguna forma?***

De alguna forma si, porque es un tema de conversación, el saber aunque sea por tarea o por trabajo sale en la conversación y es cuando empezamos a platicar, cada quien tiene cierta opinión, porque sí, cada quien tiene una opinión diferente.. al escuchar las opiniones puedes estar de acuerdo con unas o en desacuerdo con otras, eso si, **nos ha ayudado entre nosotros a interactuar...**

### TE1B300816MI

...Pues yo les digo que RAP, entonces como que ambos compartimos gustos musicales diferentes, y lo que sabemos sobre cada género, **entonces es como una forma de convivencia....**

**TE1B300816MI**

***Si te pido pensar en la música en tu infancia ¿qué piensas?  
¿qué recuerdas?***

...ah! La del ratón vaquero, no recuerdo pero iba más o menos (cantando) “es crí-crí, es crí-crí...”,

**TE2TM25/04/2016MII**

...la del ratón vaquero, mhh...no sé tiene bastantes... una que es la principal que me gusta mucho es la del ratón vaquero...

**TE1RS080416E**

***después de 15 días probablemente digas ya quiero oír un pájaro o ¿qué mas?***

¿Algo mas banal?

***(amablemente) No importa si es banal o no... lo que sea.***

Las voces de mi familia

**TE1B300816MI**

...las voces de mis compañeros o golpeteos como el que escuchamos ahorita...

Una vez realizado el registro y concentrado de dicha información se procedió a consolidar las subcategorías orbitales del Capital Cultural Sonoro, mutando de provisionales a definitivas por su relación y vinculación con el marco teórico desarrollado en el segundo capítulo y el esquema presentado en este capítulo.

La información descrita, se diferenció en papel mediante el empleo de un código de colores (subrayado Verde para los Materiales Sonoros de la infancia, Rosa para los Materiales Sonoros de la adolescencia, Amarillo para los elementos de integración e identificación y Finalmente Azul para aquella información particularmente importante y/o relevante (Anexo 3), lo anterior agrupándose por títulos, fragmento y comentarios del investigador, incluyendo una columna en blanco para datos adicionales, no contemplados originalmente, los cuales, en el mencionado anexo se presentan no por color sino por tipografía, ver ejemplo en el cuadro 1.

**Cuadro 1**

Materiales sonoros de la infancia. <i>(ar berkeley)</i>	Materiales sonoros de la adolescencia. (Courier New)	Elementos de integración e identificación. (AR BONNIE)
<p><b>TE1B300816MI</b></p> <p><i>hay un autor que se llama, es que no sé como se pronuncia: debúsi (sic), Debussy.</i></p> <p><i>Debussy (repetiendo) y hay una melodía que se llama "claire de luna", ese es un título que le podría mencionar de los que escuchaba cuando estaba chico.</i></p>	<p><b>TE2R210716E</b></p> <p>La música española me gusta porque es como más romántica baladas, hablan de experiencias amorosas y se expresan de una forma, de como se enamoran y lo que sienten, me gustan sus letras más que nada.</p>	<p><b>TE2TM25042016MII</b></p> <p>"DARSE CUENTA QUE NO HAY SÓLO LOS MISMOS GÉNEROS QUE SIEMPRE ESCUCHASTE... CAMBIA LA PERSPECTIVA DE VISTA(SIC) P15. "VAMOS MEJORANDO CONFORME A LA MÚSICA" ¿HA ENRIQUECIDO TU VIDA? EN ESE ASPECTO...SI.... ESCUCHAR MEJOR ES "PONER MÁS ATENCIÓN".</p>

Fuente: Elaboración propia.

Es importante mencionar que en el análisis de las entrevistas, se tomaron en cuenta exclusivamente aquellas respuestas vinculadas con expresiones alusivas al Capital Cultural Sonoro y con el pasado estrictamente musical del informante, así como su vínculo con la formación musical brindada por el IEMS.

**TE1B300816MI**

***...Si te pido pensar en la música en tu infancia ¿qué piensas? ¿qué recuerdas?***

pues yo siento que siempre desde chico crecí con música, pues desde mi mamá, mi abuela todos me ponían discos de Crí-Crí y pues veía la tele y las canciones de Barney...



***¿Qué ha aportado la enseñanza musical del IEMS a tu vida?***

...pues yo siento que además de recuerdos de mi infancia, porque como le digo mi abuelo y mi tío tocan guitarra...

Extrayéndose aquellos momentos que permitieran la intersección de las categorías teórico-conceptuales descritas en el capítulo dos y que serán motivo del texto conclusivo de esta tesis.

**6. Identificación entre pares, nuevos pares y familia**

En cuanto a los procesos de identificación entre los jóvenes, encontramos (en boca de una de ellas) que se dan por “intereses históricos” (que finalmente son de corte académico) en común con sus pares del sistema de bachillerato del gobierno del distrito federal.

***¿La música te sirvió para interactuar con algún compañero o con varios?***

Pues yo diría que si... porque...

***¿Cómo?***

No tanto en el ámbito como musical sino en la historia, la historia de la música, pues luego nos poníamos a platicar con varios del grupo de música II o sea nos poníamos a platicar de la historia de la música....

De igual forma, la música se erige como un poderoso elemento clasificatorio socio-cultural entre sujetos aparentemente iguales con intereses aparentemente en común, es decir como justificante de exclusión y de rechazo.

### TE1B300816MI

a mi me ha tocado ver a gente que si rechaza gente (sic) por escuchar cierto tipo de música y he escuchado personas que dicen por ejemplo reguetón o la banda, que son géneros muy rechazados, he escuchado gente que dice “ay, es que escucha regueton o la banda, pues no hay que juntarnos con él, porque es chaka” es la palabra que manejan...

Sin embargo dentro y fuera del salón de clase “se desarrolló respeto con las audiciones” (sic) e incluso “se crearon vínculos permanentes”.

### TE1B300816MI

***La clase de música, la asignatura de música, ¿tu crees que ayuda a aumentar el respeto por los otros géneros?***

...como que nadie compartía su gustos hasta que empezamos en la clase de música y usted ¿se acuerda que poníamos nuestro celular para escuchar la música de todos? **(actividad del programa personal de la asignatura)**, entonces de ahí como que varios compañeros se empezaron a hablar más, porque tenían un grupo (musical) en común o música en común que les gustaba, entonces yo siento que si ayuda...

### TE2R210716E

***...entre tus compañeros y tu, esos momentos de identificación cuando hablaban de música o de temas musicales ¿fueron momentáneas o alguno de ellos se convirtieron en un vínculo permanente? ¿encontraste gente que a través de la música se haya vuelto cercana a ti?***

Si...

En cuanto al impacto en el ámbito familiar, encontramos que es importante “compartir lo nuevo (música con orquesta como parte de las actividades del curso de música II) con familia y amigos”.

***¿Después de esa experiencia has buscado seguir consumiendo música orquestal?***

No tanto como consumir...

***Consumir en el sentido de regresar...***

ah bueno...

***¿Lo has hecho?***

Si, porque quería mostrarle a mi mamá como...mmhhh... esa sensación.... para mi fue muy bonita y pensé, voy a llevar a mi mamá y también le gustó y entonces es como querer mostrarle a mi familia ...

Finalmente se reconoce el hecho de considerar la importancia de la enseñanza musical para las generaciones futuras y que estas puedan decidir en el futuro que quieren escuchar o tocar.

**TE1RS080416E**

***¿tu incluirías la formación musical en futuras generaciones?  
¿en tus sobrinos, en tus hijos?, no sé primos, si naciera ahorita un primo, un sobrino, si tuvieras un hijo, incluirías la formación musical?***

Yo creo que...bueno si, para que entiendan lo que escuchan, que está estructurado.

***¿Y por qué? ¿no para qué?***

Porque creo que es importante, les ayuda a desarrollarse.

***¿Desarrollarse en que sentidos?***

En el sentido musical, en que puedan decidir en el futuro que quieran (sic) tocar, es como sensaciones, es como una forma de mostrar emociones...

A partir de lo anteriormente expuesto, considero que existe un corte de tipo histórico en las trayectorias musicales de estos estudiante, mismo que es dado precisamente en su paso por el IEMS, lo que les significó un antes y un después, puesto que la exposición a un estímulo sonoro o musical desde un enfoque académico y de aprendizaje, representó la oportunidad de vislumbrar y hacer consciente sin nombrarle -como tal- a su Capital cultural Sonoro, que por la importancia que este

conlleva en su relación cognitiva y emocional, tanto con su entorno socio cultural primario (padres, parientes en primer grado, amigos etc.), como con el espacio de identificación (con sus pares y nuevos pares) que la escuela representa, es entonces que se habilitó un puente entre los diversos actores involucrados en la construcción identitaria de nuestros sujetos estudiantes, desde la perspectiva de las competencias tanto pedagógicas como culturales y sociales.

## Consideraciones finales

Con base en el trabajo realizado, expuesto en los capítulos previos, así como para poder realizar la evaluación de la investigación que esta tesis defiende, las consideraciones finales serán abordadas en dos partes.

La primera dedicada a la organización de los objetivos alcanzados, mismos que son resultado del cruce metodológico y conceptual sustentantes de la tesis que da origen a la noción de Capital Cultural Sonoro, constructo socio-cultural que nos acompaña de forma permanente y constante a lo largo de nuestro devenir social o personal, que influye en nuestra comprensión y entendimiento del mundo y de los otros, esos otros atrapados en la misma sonoesfericidad que nos permite realizar procesos de identificación.

La segunda parte estará dedicada a un breve ejercicio de reflexión y crítica, enfocado a dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en un primer momento y que afortunadamente encontraron cobijo y respuesta en aquellos sonidos que les brindaron un instante de existencia: las voces de nuestros informantes.

### 1. *Après*\* Saussure

Desde Saussure, tuvimos la oportunidad de constatar que la imagen acústica del principio de constitución del signo lingüístico Sassuriano\*\*, donde la música se erige como una enorme construcción de significaciones, toda vez que, el estudiante al verse expuesto al **significado** sonoro que resulta ser el timbre de un instrumento musical o de algún sonido en la naturaleza o producto de una manipulación humana (recordemos a la informante con

\* A partir de este subtítulo, utilizo cuatro términos musicales, a saber: **Après** (después, en francés), se emplea en el caso de la música de concierto en el título de una pieza con el fin de citar o evocar una obra y/o estilo de un autor distinto al compositor que le cita, por ejemplo: Varèse, E. *Nocturnal para soprano, coro masculino y orquesta*, **Après** *House of the incest, de Anaïs Nin* -Lo anterior en el presente texto opera como reconocimiento a los autores citados, por su acompañamiento durante el desarrollo de la presente tesis-. en el caso de **più** (poco, en italiano), la referencia musical se entiende como una breve inflexión que permite articular el pensamiento de Lacan con la teoría de Bourdieu; por su parte en **Rondó** (rueda o círculo en italiano), la intención es regresar o recuperar una idea expuesta con anterioridad, por último, **coda** (cola o final en italiano) se refiere a la conclusión de una obra, que en nuestro caso podemos utilizar de forma análoga a la expresión: « para concluir... »

\*\* No ignoramos las otras muy variadas posturas en torno al signo, desde Jung hasta Lefebvre, sólo las dejaremos en otras manos y tiempos, para futuros y seguramente muy interesantes trabajos de investigación.

el saxofón o aquél a quien el ruido de las “cortinas” metálicas de los camiones enerva), lo asimila de forma vinculada a las cualidades sonoras de los **significantes**, esto es, el tono (agudo o grave), la intensidad (fuerte o débil) y la duración, sumadas al manejo melódico, armónico o rítmico, que en conjunto, se constituyen en el proceso de **significación** que entendemos como la marca sonora de nuestra raza, clase, género, profesión, nacionalidad y un largo etc., tan vasto como la multiplicidad que la identidad como hemos visto, permite.

Lo anterior en conjunto, de forma cambiante, constantemente dinámica, constituye nuestra identidad. Así pues, para ser claros, desde nuestra perspectiva, un saxofón, realizando una figura melódica y rítmica en un compás de 4/4 o tiempos, con un registro o altura no muy agudo, con una fuerza tendiente al volumen bajo de una duración no muy extensa, se convierten en un género musical específico que nutre la identidad de un sujeto, el cual puede entender el discurso terminológico anterior, puesto que todos nuestros informantes cursaron (por lo menos) un semestre de la asignatura que la Música posee en el mapa curricular del IEMS, la cual provee entre otras cosas de una capacidad discursiva suficientemente competente para nombrar e incluso describir los elementos configurantes de una sencilla pieza musical, tanto, que incluso puede crear una identificación negativa, en el sentido de reconocer como no suyo un género musical determinado -aunque podamos nombrarle e incluso reconocerle-.

Así pues -retomando nuestro ejemplo-, nuestros informantes nos brindaron la oportunidad de presenciar cómo es que el saxofón, ejecutado con características rítmico-melódicas específicas (suaves y anacrúsicas, es decir con el acento melódico desplazado) y un volumen moderado, se constituye como una poderosa significación llamada Jazz, que acompaña, aún hoy, varios años después a nuestra informante TE1TM..., sumándose como uno de los vastísimos **signos** que conforman el universo sonoro o acústico de los estudiantes, signo que se corresponde desde un análisis más cercano a nosotros en su calidad de llamado externo, pues decimos que nos interpela en su deseo hegemónico (tanto como lo intentan las palabras, las imágenes o los rituales), esta interpelación repercute, enlaza y se entrelaza de forma indeleble con el

Capital Cultural Sonoro del estudiante, quien en su afán de llegar a ser un sujeto “tal”, entiende, explora, adopta sonidos y música como parte esencial, vinculante y definitorio en sus procesos sociales y/o culturales de adhesión o rechazo en diversos campos Bourdianos sumamente específicos, donde los mecanismos de adopción deben poseer un abanico de innovadoras posibilidades, tan amplío como las situaciones mismas que le interpelan.

### 1.1 *Après* Gardner

Desde Gardner, nos encontramos con la feliz\* comprobación de la trascendencia del planteamiento medular sobre la importancia de nuestro trabajo en la afirmación “cualquier individuo normal que haya escuchado desde pequeño música con cierta frecuencia, podrá manipular el tono, el ritmo y el timbre para participar con cierta soltura en actividades musicales”<sup>61</sup>, puesto que nuestros informantes son capaces de manipular, es decir utilizar de forma práctica (no necesariamente conceptual) el tono, el ritmo y el timbre en las actividades musicales o sonoras propias de la asignatura y en su vida cotidiana, donde la intensidad y duración por un lado y la melodía y la armonía por el otro, también juegan un papel importante, de la misma forma que son capaces de aplicarlos entendidos como elementos estructurales.

En las actividades musicales o sonoras propias de la asignatura y en su vida cotidiana, en las cuales, la intensidad y duración por un lado y la melodía y la armonía por el otro, también juegan un papel importante.

---

\* Necesaria desde su génesis misma y deuda importante en su trabajo sobre inteligencias múltiples, particularmente la musical.

<sup>61</sup> Gardner, H. (1983), *Estructuras de la mente*, España: Editorial Paidós.

## 1.2 *Après Bourdieu e più Lacan*

En cuanto al aspecto sociológico, la adquisición de esquemas de apreciación y de percepción propios de un grupo social o clase dentro de un espacio social basado en distinciones, vemos que se genera, lo que Bourdieu denomina *habitus*, el cual integra gustos, prácticas y preferencias musicales específicas.

Como a Bourdieu, no se nos escapa la importancia del aspecto del consumo cultural, entendido como el uso dado de un producto cultural (conciertos o espectáculos musicales en lo que a este trabajo atañe), así como la asimilación/apropiación en un sentido cultural.

Lo anterior implica ciertas dinámicas culturales y/o sociales, ejecutando el valor de uso posterior a la adquisición de dicho bien, de forma tangible (discos, películas, etc) o intangibles (conciertos, espectáculos en la vía pública con coste voluntario) estos valores de uso, resultan sumamente importantes para realizar una cierta distinción y/o una identificación entre lo pares y nuevos pares de nuestros informantes, ya que la ejecución de los bienes materiales tangibles e intangibles generan una distinción específica en el primer caso y una identificación en el segundo

La identificación paralela y posterior a partir de lo simbólico (ahora desde Lacan) de un bien intangible o inmaterial se reflejará en un deseo por parte del sujeto que lo ejerce, puesto que la momentánea noción de pertenencia y/o aceptación dentro de un determinado campo o grupo social, resolverá fugazmente una falta o carencia específica, que dará lugar a una necesidad de repetición del acto o acción ejecutada.

Es en este punto, donde nuestro Capital Cultural Sonoro se manifiesta con su mayor estatura, ya que al hablar de consumos simbólicos musicales, se le esta confiriendo a la música o a los sonidos, la capacidad de significar algo, lo cual ya habíamos dilucidado líneas atrás con Saussure y que nos recuerda el complejo entramado del constructo que el Capital Cultural Sonoro representa con los autores



expuestos hasta ahora, desde el signo Saussuriano y la manipulación musical Gardneriana.

Finalmente, desde Bourdieu y Lacan, se exhibe la capacidad -o posibilidad de ello- de apre(he)nder consciente o inconscientemente algo, del bien cultural adquirido, luego entonces, dicho bien cultural distinguirá o identificará a nuestro sujeto/informante, o simplemente le producirá placer, diversión, horror o aburrimiento, lo que también juega en el terreno de las identificaciones, puesto que es posible vincular el consumo cultural como una práctica ingrata o no gratificante, lo cual ocurre no por su alto costo económico -como vimos en el segundo capítulo- en un primer momento, sino en gran medida por la aversión generada hacia dichos bienes, producto de arraigados dispositivos culturales, práctica que para nuestros informantes e incluso para nosotros mismos, pudiese resultar incomprensible que se lleve a cabo o peor aún, que cuente con adeptos a ella, lo que responde a la paradoja contenida en la tercera de nuestras preguntas de investigación, aquella que cuestiona el hecho de que sujetos socialmente equiparables (marginados en el contexto del IEMS), desarrollan identidades “diferentes y una vez constituidos fugazmente como “diferentes” por la presencia del Capital Cultural Sonoro, se perciben como semejantes.

## **2. Rondó e coda**

Para concluir este trabajo, desde la perspectiva lacaniana, el lenguaje musical es un hecho manifiesto (y por lo tanto adscrito al registro simbólico del nudo borromeo), el cual nuestro informante TE2B expresa de forma clara y sin titubeos en tres momentos:

1. Para él, la enseñanza musical representa “un parteaguas entre antes y despues”. (ver página 98).
2. “Nunca rechazo a nadie por su genero musical” (ver página 99).
3. Él “escucha Fernando Delgadillo” (ver página 100).

Con respecto al primero, resulta más allá del horizonte de esta tesis, la importancia en el hecho de que un sujeto que se ve enfrentado a la adquisición de un nuevo lenguaje como lo es el musical, con sus códigos propios y sus esquemas de pensamiento necesarios para la correcta decodificación del mismo, ubica categóricamente en su paso por la educación media superior a esta asignatura como un antes y un después en su formación, es importante decir que así como cursó la asignatura de música I, también acreditó artes plásticas I y II e Inglés I y II, ambas asignaturas correspondientes a las áreas de artes y complementarias respectivamente, las cuales demandan del estudiante procesos análogos de aprendizaje al musical, al incorporar nuevos códigos (visuales, verbales o lingüísticos), los cuales sin embargo, no define como limítrofes temporales y formativos.

Ahora bien, el segundo punto nos permite vislumbrar el fenómeno de incorporación del lenguaje musical al proceso constantemente mutable que a la construcción de la identidad caracteriza, esto es, la asimilación de un “género musical” como elemento de adhesión o rechazo socio-cultural, que de forma análoga solemos encontrar en categorías tales como raza, género u orientación sexual, así pues el género musical se incorpora a la identidad de nuestro informante, como una característica identitaria del otro, ese otro representado en todos y cada uno de los sujetos que interactuamos de forma musical o sonora en torno o directamente con él.

Finalmente, en el centro de toda la argumentación del presente trabajo, atestiguamos el extraordinario proceso de adhesión que el lenguaje musical realiza al adscribirse a lo simbólico lacaniano, despojando de la condición corpórea al interprete o cantante de un género musical específico, incluso, transformándole en un fenómeno acústico (he aquí Sussure de nueva cuenta), en un bien inmaterial e intangible (nos diría Bourdieu) capaz de convertir un determinado juego de tonos y ritmos (coincidiendo con Gardner), en un ente sonoro poseedor de vida propia, capaz de materializarse ante el llamado de un sujeto sensible y sensibilizado en su forma canción, esa estructura que ahora es capaz de entender y decodificar gracias a la asignatura impartida y cursada en el IEMS, asignatura que hoy podemos afirmar, nutre y fortalece a ese poderoso referente identitario que es nuestro Capital Cultural Sonoro.

## ANEXO 1

### GUIÓN PARA ENTREVISTAS

- Datos generales, nombre, edad, donde estudia(ó), matrícula.
- Especificar que no es dentro del contexto del IEMS como asignatura sino como Capital Cultural Sonoro con el fin de conocer la influencia de la enseñanza musical en la vida de los estudiantes.

#### **Materiales sonoros y musicales en la infancia y adolescencia previa la IEMS**

##### **-instrumentos, autores y/o cantantes, géneros musicales-**

- ¿Cuéntame lo que recuerdes sobre la música en tu infancia?
- ¿Qué cantabas (grupo o cantantes)?
- ¿Escuchaban música en tu casa?
- ¿Qué cantaban en el kinder?
- ¿Cuáles son los sonidos de tu infancia?
- ¿Cuando eras niño(a) te reunías para cantar o hacer música?

#### **Materiales sonoros y musicales en la infancia y adolescencia posterior al IEMS**

##### **-instrumentos, autores y/o cantantes, géneros musicales-**

- ¿Qué aportó la enseñanza musical del IEMS a tu vida?
- ¿Recuerdas los ejercicios de cierra los ojos y escucha (en música I)?
- ¿Cómo son los sonidos de la ciudad?
- ¿Ahora te gustan más géneros musicales que antes del IEMS?
- En una cabina aislada ¿que música/sonidos extrañarías? Y ¿Cuáles No?
- ¿Qué sonidos recuerdas de la preparatoria?
- ¿Qué tipo de música escuchas(bas) en el IEMS?
- ¿Qué sonidos son importantes hoy en tu vida?
- ¿Qué sonidos NO son importantes?
- ¿Cuáles sonidos te son desagradables?
- ¿Qué es lo que no te gusta?
- ¿Qué sonidos no te gustan en tu casa y en la escuela?

**La música como elemento de integración y movilidad social en la educación media superior**  
**-aspectos familiares / identificación entre pares y nuevos pares -**

- ¿La música te sirve o ayuda para interactuar con los compañeros de la preparatoria?
- Menciona un ejemplo
- ¿Ayuda la música a sentirse identificado con algo, con alguien?
- ¿Conoces gente o compañeros que les gusta algo nuevo que antes del IEMS?
- ¿La orquesta es un punto de encuentro entre estudiantes?
- ¿Has buscado seguir escuchando música orquestal?
- ¿integraste a tu vida la música orquestal?
- ¿Compartes la música orquestal con tus familiares y amigos?
- ¿Incluirías la formación musical en futuras generaciones?
- ¿Convives musicalmente con otros en tu casa, colonia, barrio, zona?
- ¿Con esos otros hablas de música?
- ¿Qué parte de la ciudad te gusta por sus sonidos?
- ¿Vas a ese lugar sólo por sus sonidos?
- ¿Compartes ese lugar con familiares y/o amigos?
- ¿Qué géneros musicales escuchas ahora?
- ¿Te reúnes con gente para escuchar los géneros anteriores como razón principal?
- ¿Consideras que los gustos musicales determinan aceptar o rechazar a alguien a un grupo?
- ¿La clase de música ayuda a aumentar o disminuir el respeto por otros géneros?
- ¿Qué pensaste cuando los ejemplos musicales fueron distintos a lo típico?
- ¿La música ha enriquecido tu vida?
- ¿Cómo?

## ANEXO 2

Concentrado de respuestas.

MATERIALES MUSICALES Y SONOROS DE LA INFANCIA					
	AUTORES	SONIDOS	OBRAS	INSTRUMENTOS	GÉNEROS
<b>TE1B300816MI y TE2B060916MI</b>	Crí-Crí, Barney, Beethoven, Mozart, Debussy, Daddy Yankee, Don Omar, la arrolladora y el recodo.	Campanas, alarmas, viento, voces, lluvia, truenos, puertas, ventanas, camiones (molesto) y tormentas	Claro de luna (Debussy), el raton vaquero, el grillito cantor, será melón, será sandía, a la víbora de la mar.	Panderos, guitarras, Violonchelos, flauta de pan, trompetas y tambores.	Rap, clásico, infantil, Rock, Banda, reguetón y hip-hop.
<b>TE1RS080416 EY TE2R210716E</b>	Tatiana, Alvin y las ardillas, Hombres G, Barney, topo Gigio y Cepillín	Chiflidos, pájaros, voces, maullidos, perros, mascotas, risas, viento, sirenas y vendedores (molesto)			Infantil.
<b>TE1TM0316MII Y TE2TM250416 MII</b>	RBD, José José, cepillín, Crí-Crí, Alvin y las ardillas, y Topo gigio	Cortar madera, pájaros, risas, agua, botar de pelotas, carros, puertas, claxons, sirenas, peleas (molesto) arrastrar cosas y gritos (molesto)	Doña Blanca, el chef del sabor, el cienpies, un vampiro, el ratón vaquero, muñeca fea y música religiosa		Infantil, Rondas y canciones.

### ANEXO 3

Códigos tipográficos. Todas con punto 10:

*Materiales sonoros de la infancia. (ar berkley)*

Materiales sonoros de la adolescencia (Courier New)

ELEMENTOS DE INTEGRACIÓN E IDENTIFICACIÓN (AR BONNIE)

<b>TE1B300816MI</b>	<b>Información relevante por fragmento de entrevista</b>	
<p><b><i>Si te pido pensar en la música en tu infancia ¿qué piensas? ¿qué recuerdas?.</i></b></p> <p>pues yo siento que siempre desde chico crecí con música, pues desde mi mamá, mi abuela todos me ponían discos de <i>Crí-Crí</i> y pues veía la tele y las canciones de <i>Barney</i>, cosas así, entonces como que siempre, toda mi vida he escuchado música desde chico. P2.</p> <p>títulos específicos de <i>crí-cri</i> no recuerdo, de hecho todavía tengo los discos en cajas pero no...p3.</p> <p>...ah! La del <i>ratón vaquero</i>, no recuerdo pero iba más o menos (cantando) "<i>es crí-cri, es crí-cri...</i>", no recuerdo bien cómo se llama...</p> <p><b><i>Se llama "crí-cri, el grillito cantor" p3.</i></b></p> <p>eh, pues en general yo recuerdo mucho eso, que escuchaba varias cosas como <i>cri-cri</i> pero también estaba en el ambiente de la música, eran como que las cosas que más</p>	<p><i>Crí-Crí, Barney, Beethoven, Mozart, Debussy, Fernando Delgadillo.</i></p>	

me hacían escuchar... y también cuando estaba chico *mi mamá me ponía discos de Beethoven, de Mozart,* porque decía que me relajaba y aparte estimulaban el pensamiento y cosas así. P2.

hay un autor que se llama, es que no sé como se pronuncia *debúsi* (sic),

**Debussy.**

*Debussy (repetiendo) y hay una melodía que se llama "claire de luna",* ese es un título que le podría mencionar de los que escuchaba cuando estaba chico. P3.

yo escucho Fernando Delgadillo me gusta mucho, es un gusto que le compartí a mi prima y desde entonces que le empecé a hablar de él y de su música, pues lo empezó a escuchar. p14.

como "*a la víbora, víbora de la mar...*"

**Ok, y ¿eso que es?**

mhh... un rondo (sic).

**Ronda. ¿sólo eso cantabas?  
¿qué más cantabas además de la "víbora de la mar"**

---

## ESTRUCTURAS

*Rondas*

<p>eh, la de "será melón será sandía, será la vieja del otro día". P4.</p> <p>¿sonidos generales? Ehhh... las campanas de la escuela, cuando sonaban antes de salir, el kinder en el que yo iba, la escuela en la que yo iba, tenían campanitas, entonces sonaban a la hora de salir y también los carros porque cuando salía..sonaban.</p> <p>algo que escuche ahora y enseguida me acuerde de mi infancia, mhh...sigo con lo mismo de las alarmas y las campanitas... p5.</p> <p>¿los sonidos de la ciudad? El de los carros... mucho el de los carros, las voces de mis compañeros o golpeteos como el que escuchamos ahorita (nota. Se refiere a sonidos provenientes de la explanada del plantel), mhh...y sonidos como naturales, por ejemplo cuando se mueven las hojas cuando hace viento, se escucha o cuando va a llover, igual los truenos. P6.</p> <p><b>Cuales (sonidos) no son importantes.</b></p> <p>mhh... yo creo que el sonido de... (medita) el sonido de las</p>	<p style="text-align: center;">Sonidos</p> <p><i>campanas, Carros, alarmas, viento, voces, lluvia, truenos, puertas, ventanas, hojas.</i></p> <p>NO GRITOS: CAMIONES.</p>	
---	---	--



<p>puertas, incluso en general...</p> <p><b>te molesta...</b></p> <p>si, el sonido de las puertas, cuando abren o cierran o hasta las ventanas me estresa.</p> <p><b>te molestan ¿los camiones o los gritos?</b></p> <p>(risas) los dos.</p> <p><b>¿Qué más?</b></p> <p>También como hay tiendas ahí, pues luego van los camiones de la Coca, los camiones de, no sé Jarritos y así o hasta de la Bonafont y se escucha cuando bajan las cortinas para bajar los “cascos” y todo eso, como que es muy estresante. NO ME GUSTA, LOS QUITARÍA. P13.</p> <p>una melodía que se llama “claire de luna”, ese es un título que le podría mencionar de los que escuchaba cuando estaba chico.p3.</p> <p><b>Has un esfuerzo, seguro te acuerdas...</b></p> <p>ehh...mhhh... ah! La del ratón vaquero...</p> <p>“es crí-crí, es crí-crí...”, no recuerdo bien cómo se llama...</p>	<p style="text-align: center;">Canciones</p> <p><i>Claro de luna, el ratón vaquero, el grillito cantor, a la víbora de la mar, ¿será melón será...?</i></p>	
---	---	--

**Se llama “crí-crí, el grillito cantor” p3.**

recuerdo canciones como “a la víbora víbora de la mar...” p4.

**¿qué más cantabas además de la “víbora de la mar”**

eh, la de “será melón será sandía, será la vieja del otro día”. P4.

-----  
**¿qué ha aportado la enseñanza musical del IEMS a tu vida?**

pues yo siento que además de recuerdos de mi infancia, porque como le digo mi abuelo y mi tío tocan guitarra eh eh pues también aprender, saber distinguir sonidos musicales en cuanto a “mi” música, la que yo escucho hoy en día, eh por ejemplo cuando escucho música como el RAP pues ya sé dividirlo en A y B p5.

entonces cuando hablamos de gustos particulares de cada quién (sic) (risas) gustos particulares de compañeros, pues ellos me preguntan que ¿qué escucho yo (sic)? Pues yo les digo que RAP, entonces como que ambos compartimos gustos musicales diferentes (sic), y lo que sabemos

**Géneros**

*rap, Clásico, infantil, Rock, Banda, reguetón, salsa, hip-hop, trova.*

<p>sobre cada género, entonces es como una forma de convivencia.</p> <p>al menos yo, he conocido gente que le gusta mucho el RAP igual que a mi Y PUES ME IDENTIFICO CON ESA PERSONA, POR LOS RAPEROS QUE ESCUCHA, entonces es algo que hace que convivamos más. P7.</p> <p>yo he escuchado a compañeros que SE PONEN A ESCUCHAR RAP O A OIR ROCK CUANDO CONVIVEN CON OTRAS PERSONAS...</p> <p>con mi compañero Alan, el escucha mucho rock, Alan Ruelas, entonces escucha mucho rock Y ERA COMO QUE COMPARTIR GÉNEROS, el empezó a escuchar más Rap y yo empecé a escuchar más rock del que él escuchaba... P8.</p> <p>yo siento que por lo mismo de QUE ENGLORAMOS EL CONTEXTO MUSICAL EN UN SALÓN DE CLASES PUES TODAS LAS PERSONAS EMPIEZAN A RESPETAR EL GÉNERO y empiezan a hablar, por ejemplo, yo se sobre el RAP, Eduardo sabía mucho sobre el rock, entonces pues YO SIENTO QUE EL RESPETABA EL RAP Y YO RESPETABA EL ROCK y compartíamos los dos el conocimiento que teníamos sobre cada género. p18</p> <p>mi hermana escucha Rock, mucho rock.</p> <p><b>¿Qué tipo de rock?</b></p>		
--	--	--

Guns and Roses.. p11.

**...aparte de Rap?**

también escucho rock,  
escucho banda, incluso  
escucho reguetton,  
escucho... ¿qué más  
escucho? Escucho salsa,  
incluso tenía música  
clásica en mi celular.

me gusta ir a caminar ahí, porque  
oigo mucha cultura (sic), veo gente  
bailando y escuchando hip-hop,  
gente escuchando rock... p15.

pues todas las personas empiezan  
a respetar el género y empiezan a  
hablar, por ejemplo, yo se sobre el  
RAP, Eduardo sabía mucho sobre  
el rock, entonces pues yo siento  
que él respetaba el RAP y yo  
respetaba el Rock p18.

yo nunca rechazo a nadie por su  
género musical, pero a mi me ha  
tocado ver a gente que sí rechaza  
gente (sic) por escuchar cierto tipo  
de música y he escuchado  
personas que dicen por ejemplo  
regueton o la banda, que son  
géneros muy rechazados...

he escuchado gente que dice "ay,  
es que escucha regueton o la  
banda, pues no hay que juntarnos  
con él, porque es chaka" es la

<p>palabra que manejan y entonces sí me ha tocado, siento que si influye en ciertas personas. p17</p> <p>bueno a los que yo estoy acostumbrado, por ejemplo cuando escuchas banda, imaginas, no sé, trompetas, tambores, no sé... una batería y un par de guitarra ¿no? Pero usted como que la música que nos llevaba incluían instrumentos parecidos pero, ¿como se podría decir? Con una característica diferente, entonces como que era algo raro, escuchar cosas diferentes a lo que escuchas normalmente. P18.</p> <p>...Fernando Delgadillo.</p> <p><b>el trovador...</b></p> <p>Exacto, a mi me gusta mucho. P14.</p> <p>sí, utilizaba <i>panderos y otros instrumentos, no recuerdo bien cómo se llamaban, como tubitos de madera</i>, y me ponían a tocarlos. P4.</p> <p><i>La guitarra, es que mi tío y mi abuelo saben tocar la guitarra, entonces cuando yo iba a casa de mi abuela</i>, que casi me la pasaba todo el tiempo ahí, ellos tocaban y de hecho me llegaron a comprar guitarritas, de esas chiquitas para que tocara. P5.</p>	<p>Instrumentos panderos, guitarras, violonchelos,</p>	
---	--	--

**¿qué ha aportado la enseñanza musical del IEMS a tu vida?**

pues yo siento que además de recuerdos de mi infancia, porque como le digo mi abuelo y mi tío tocan guitarra p6.

por ejemplo cuando escucho música como el RAP pues ya sé dividirlo en A y B las cosas que nos explico en primero y pues también distinguir lo de los sonidos (sic), de las cuerdas, el violonchelo. P6.

**IDENTIFICACIÓN**

EN CUANTO A IDENTIFICACIÓN; "LA ENSEÑANZA MUSICAL APELA A "RECUERDOS DE MI INFANCIA" P6

EL CONOCIMIENTO DE UN GÉNERO "PROMUEVE LA CONVIVENCIA" 2P / "GENTE QUE LE GUSTA MUCHO EL RAP IGUAL QUE A MI... POR LOS RAPEROS QUE ESCUCHA...ENTONCES ES ALGO QUE HACE QUE CONVIVAMOS MÁS". P7.

"NADIE COMPARTÍA SUS GUSTOS HASTA QUE EMPEZAMOS EN LA CLASE DE MÚSICA... QUE PONÍAMOS NUESTRO CELULAR PARA ESCUCHAR LA MÚSICA DE TODOS" P17

"TODAS LAS PERSONAS EMPIEZAN A RESPETAR EL GÉNERO (MUSICAL)" P18.

"LA MÚSICA ES CULTURA" P19 / "(CON LA ASIGNATURA) HAY UN PARTEAGUAS ENTRE ANTES Y DESPUÉS" P19.

**Autores / cantantes.**

*Daddy Yankee, don Omar, La arrolladora. P1 el recodo p2*  
Fernando Delgadillo p6,  
Vicente Fernández.

**TE2B060916MI**

yo recuerdo que en mi infancia, más o menos cuando yo tenía como 5 o 6 años estaba muy de moda *Daddy yankee...*

*Daddy yankee, es un reguetonero,* estaba de moda “la gasolina” era un de esos títulos, estaba también de moda *Don Omar,* también es un reguetonero, eran como que, estaban en el momento, también por ejemplo *La arrolladora* empezaba igual a salir en la banda, como que se hacia muy famosa, sacaba igual varias canciones.p1.

...recuerdo que salía luego con mis tías los domingos, íbamos al mercado de las chachara pues para ver que encontrábamos y íbamos (sic) específicamente a un puesto de discos, donde me compraba luego discos donde venia *banda, por ejemplo el recodo, la arrolladora, de regueton me compraba luego discos de Daddy yankee, de Don Omar,* cosas así. P2

**Hay tres cosas que me llamaron mucho la atención, dijiste “yo escucho Fernando Delgadillo” ¿te das cuenta que ahí falta una letra? Es decir, la frase correcta en español es “yo escucho a**

<p><b>Fernando Delgadillo”</b></p> <p>ah claro...</p> <p><b><i>Pero no es un error de dicción, lo que lo hace muy interesante, cuando tu dices “yo escucho Fernando Delgadillo”, lo que estás haciendo es sustituir la parte musical por una persona, un nombre propio, ES DECIR ESTÁS CONVIRTIENDO A LA PERSONA EN LA MÚSICA, SE DILUYE LA FRONTERA DIGAMOS, CUANDO TU PIENSAS EN FERNANDO DELGADILLO, ME DA LA IMPRESIÓN QUE NO LO PIENSAS COMO UN SER HUMANO, LO PIENSAS COMO UN SONIDO...</i></b></p> <p>pensativo (risas).</p> <p><i>¿SÍ ME EXPLICO?.</i></p> <p>SI, SÍ, ENTUSIASMADO...</p> <p><b><i>Ejemplificando: Yo escucho rock/yo escucho Fernando Delgadillo, ¿te das cuenta? Cuando yo digo: escucho rock, pienso en una guitarra eléctrica un teclado y una batería, CUANDO TU DICES: PIENSO EN FERNANDO DELGADILLO ¿QUÉ ESCUCHAS?</i></b></p> <p>EN LA MÚSICA, EN EL CANTANTE.</p> <p><i>¿NO EN QUIEN, SINO EN QUÉ?</i></p> <p>EN LA INTERPRETACIÓN DE LA LETRA...</p>	<p>Medios de reproducción musicales.</p> <p>CD's</p>	
--	--	--



¿SON SONIDOS EN TU CABEZA?

\* MHH...NO, BUENO ES MÁS QUE ESO... CUANDO YO DIGO ESCUCHO FERNANDO DELGADILLO ME REFIERO EN PRINCIPIOS (SIC) COMO LE DIGO LA INTERPRETACIÓN DE LA LETRA y pues en términos más generales todo lo que la compone, los instrumentos, la guitarra.

**¿Todo eso viene a tu mente cuando digo “Fernando Delgadillo? ¿todo eso?**

sí, en UNA CANCIÓN ESPECÍFICAMENTE: “ENTRE PAÍROS Y DERIVAS”

**Entonces, PARA TI FERNANDO DELGADILLO TRASCENDIÓ, DICAMOS, YA NO ES UNA PERSONA, ES UN OBJETO SONORO, eso me parece muy muy elocuente vamos, es como cuando uno dice Van Gogh, UNO NO PIENSA EN LA CARA DE VAN GOGH, PIENSA EN LOS GIRASOLES, EN LAS IMÁGENES DE LOS CUADROS, “YO VEO VAN GOGH”, ES EL EQUIVALENTE.**

**estamos hablando de cd’s ¿verdad? no acetatos...**

no... cd’s.

ehh, cuando llueve mucho, cuando llueve muy fuerte, tormentas...

**¿eléctricas o con agua?.**

**laaaas de agua, porque cuando truena (sic) el cielo no me**

Sonidos No gratos  
Lluvia y tormentas

<p><i>molesta, pero cuando hay tormentas muy fuertes, afuera de mi casa hay arboles, entonces se escucha mucho como se estan moviendo los arboles y como que me estresa (risas) p5.</i></p> <p><i>sí, era lo que escuchaba, reguetón más que nada, era cuando...</i></p> <p>por ejemplo el día del niño o así, nos dejaban llevar nuestros discos.</p> <p><b><i>¿Qué llevabas?</i></b></p> <p><b><i>los discos que tenía de reguetón, es que tenía varios, también tenía uno de uno (sic) que se llamaba... p2.</i></b></p> <p><b><i>¿qué otros géneros consumes?</i></b></p> <p>eh... mariachi (ranchero), me gusta también ¿has escuchado una canción que se llama "motivos"?</p> <p><b>No.</b></p> <p>Es Vicente Fernández con mariachi, normalmente cuando llevan mariachis a algún lugar, cantan mucho esa canción. Corridos también...</p>	<p style="text-align: center;"><b>Géneros preferidos y justificación</b></p> <p><i>Reguetón, Mariachi, ranchero, corridos y narcocorridos, bachata, salsa y cumbia.</i></p>	
--	---	--

¿tradicionales o narco-  
corridos?

los generales  
(titubeando)...

¿.  
..o los dos?

los dos, ehh... ¿qué más,  
qué más? ... bachata, a mi  
me gusta mucho la Bachata,  
la salsa, la cumbia y ya,  
son las que más oigo...  
p4.

**¿Todo eso viene a tu mente  
cuando digo “Fernando  
Delgadillo? ¿todo eso?**

**sí, en una canción  
específicamente: “entre páiros y  
derivas” p6**

pues a lo mejor al principio nos  
parecía extraño, al escucharlo no  
nos parece extraño pues hay gente,  
al menos yo (risas) que *ooy a la  
iglesia y escucho cánticos* parecidos, o  
en algún tiempo atrás ya lo había  
escuchado. P9.

<p><b>¿qué otros instrumentos de tu infancia recuerdas?</b></p> <p>mhhh.... <i>Las trompetas y los tambores</i>, porque en mi escuela desde que yo iba en segundo, había bandas de guerra, es que fui en dos diferentes p4.</p> <p>no sé si cuente también como mi niñez o más de la adolescencia, cuando tenía trece años, empezaba a ir a los estadios, al de los pumas, que es el equipo al que yo le voy, entonces iba a una zona que se llama pebetero donde está la porra de pumas y ahí tocan igual trombones, tocan bombos, trompetas, tambores. P4.</p> <p>en cuanto a la identificación: "jugábamos stop y juegos rítmicos" p7.</p> <p>"risas de ambos" (rapport) p7. / "yo no rechazo a <b>esa gente</b>" p7. / Fusión entre el género y la persona" p8. / "una persona culta como usted" p9.</p>	<p style="text-align: center;">Instrumentos</p> <p><i>trompetas, tambores, trombones y bombos.</i></p> <p style="text-align: center;">Canciones.</p> <p>"Páiros y derivas", cánticos religiosos p8.</p>	<p>valor del especialista, Bourdieu y capital simbólico.</p>
<p style="text-align: center;"><b>TE1RS080416E</b></p> <p><i>Mhhh.... no sé, canciones de Tatiana... p2 Barney... p2</i></p> <p><i>Era muy fan de Barney. P4. Las ardillitas. P2. Hombres G p3. Por ejemplo Gepe... P18.</i></p> <p><i>Alejandro Sanz, Dani Martín, Leyva,</i></p>	<p><i>Tatiana, Alvin y las ardillas, Hombres G, Cri-Cri, Gepe, Barney, Alejandro Sanz, Dani Martín y Leyva.</i></p>	<p>En cuanto a los procesos de identificación en el plantel encontramos que se dan tanto procesos de identificación por "intereses históricos" (pag 5) en común</p>

<p><i>músicos de entre rock y balada romántica... P14..</i></p> <p><i>Las estatuas de marfil... el pilar de Doña Blanca, la del lobo p4</i></p> <p>... pues me sirvió lo de la estructura de la canción, ahora es inevitable que esté escuchando una canción y que esté <i>checando</i> si es A B A o si es una canción o un rondó, como que ya tienes las bases para diferenciar lo que escuchas. p7</p> <p>EN NUESTRA FAMILIA SE SUELE COMO DECIMOS, LLEVARNIOS POR CHIFLÍDOS, SABEMOS IDENTIFICAR QUE CADA QUIEN TIENE SU PROPIO SONIDO en su forma de silbar, entonces nos hablábamos así, mi mamá que bajáramos a comer, nos chiflaba mi hermano y cada quien iba. P5</p> <p>me gusta mucho <i>el sonido de los pájaros cantando en las mañanas o en las tardes... p12</i></p> <p><i>Bueno pues los pájaros el ruido del viento... p17</i></p> <p>Las voces de mi familia, El maullar de mis gatos, los perros... los "ruidos" que hacen las mascotas, estoy muy acostumbrada a ellos y a la vez son muy estimulantes. p12</p> <p>En el área de salones las</p>	<p>Estructura</p> <p>Rondas y Canción.</p> <p>Chiflidos, Tamborileo rítmico, pájaros, voces, maullidos, perros, mascotas, risas y viento.</p> <p>NO gratos: Sirenas y vendedores.</p>	<p>con sus pares del sistema de bachillerato del gobierno del distrito federal, como de rechazo, ya que "por gustos diferentes o ajenos nos alejábamos", sin embargo dentro del salón de clase "se desarrolló respeto con las audiciones" (sic) (pag. 12) e incluso "se crearon vínculos permanentes" (pag. 4), en cuanto al ámbito familiar, se encuentra en "compartir lo nuevo (música con orquesta como parte de las actividades del curso de música II) con familia y amigos", en lo personal considera la importancia de la enseñanza musical a las generaciones futuras "para que entiendan que lo que escuchan está estructurado" (pag 7) y "puedan decidir en el futuro que quieren escuchar o tocar".</p>
--	---	---

<p>voces de los profesores con las de los alumnos... p14</p> <p>El sonido de las sirenas, creo que sería todo... ah y los vendedores...p14</p> <p>Creo que me gusta más el clásico... p8.</p> <p><i>Alejandro Sanz, Dani Martín, Leiva, músicos de entre rock y balada romántica... p14</i></p> <p>...normalmente hacen muchos conciertos de Rock y de Ska p15.</p> <p>Eh.. donde van colocadas las notas, bueno lo he estado viendo mucho, ahorita que están de moda los tatuajes, y que se hacen melodías, pero realmente, luego tengo amigos que les gustan mucho los tatuajes, las claves de sol y las melodías, les preguntas Y TE DICEN "PUES ESTABA BONITO Y POR ESO ME LO TATUÉ" YO LES DIGO NO SABES EL VALOR NI NADA. (MOVILIDAD SOCIAL).</p>	<p style="text-align: center;">Géneros</p> <p>Clásico, balada romántica y Ska</p>	
---	---	--

<p style="text-align: center;"><b>TE2R210716E</b></p> <p><i>Ah, topo gi-gio y cepillín, como a mi hermano también le gusta mucho cantamos mucho la de las arduillas de cumpleaños. P7.</i></p> <p>No me estoy yendo tan lejos, es que realmente no tengo, BUENO ESCUCHO MÚSICA COMO NAPOLEÓN BUENOS CON MIS PAPÁS ESCUCHO NAPOLEÓN, MHA..QUE OTRO... NELSON NED... JULIO JARAMILLO. P8</p> <p>Ajá... mi mamá escucha a Maricela, Amanda Miguel o cosas así... p8.</p> <p>no, son rítmicos, pero tenemos diferentes, por ejemplo cuando es MI HERMANO TIENE SU PROPIO RITMO... P1.</p> <p>Casi no se distingue... a diferencia del de mi hermano y es más como tiiii, algo así (simultáneamente realiza una célula rítmica con los dedos sobre la mesa). P2.</p> <p><b><i>También hablaste de golpear con lo dedos en tu infancia, veo que sigues haciendo ritmos, (constantemente a lo largo de la entrevista ha estado jugando con los dedos en la mesa) ¿con qué fin? ¿para qué haces ritmos con los dedos?. P3.</i></b></p> <p>Casi no se distingue... a diferencia del de mi hermano y es más como tiiii, algo así (simultáneamente</p>	<p><i>Topo gigio, Napoleón, Nelson Ned, Julio Jaramillo, Maricela y Amanda Miguel y Cepillín.</i></p> <p>Chiflidos                   rímico-melódicos, Tamborileo rímico con los dedos, pájaros, voces, maullidos, perros, mascotas, risas y viento.</p> <p>Géneros preferidos y justificación Ska por el ritmo, Música española por la letra Gepe por ambos.</p>	
---	---	--

<p>realiza una célula rítmica con los dedos sobre la mesa). P2.</p> <p>La música española me gusta porque es como más romántica, baladas, hablan de experiencias amorosas y se expresan de una forma, de como se enamoran y lo que sienten, me gustan sus letras más que nada, y de la música de Ska, más que nada sus ritmos, la forma en la que se puede bailar, siento que se da más para salir de fiesta, es eufórico pero no es mi elección primera (sic) y GEPE me gusta porque tiene de ambos. P6.</p>		
<p><b>TE1TM0316MII</b></p> <p><i>RBD, rebelde</i>, que fue como que el grupo más destacado en mi infancia, bueno para mi, como que es lo que más. P2.</p> <p>cuando estaba más chiquita 4 o 5 años, no recuerdo muy bien, aparte de que mi familia escucha más canciones antiguas por así decirlo, <i>canciones de José José</i> entre otras cosas, pero en sí el artista que marcara mi infancia como tal no tanto. P2.</p>	<p>Autores / Cantantes RBD, José José, Crí-Crí, Alvin y las ardillas, topo gigio.</p>	<p>En cuanto a los procesos de identificación en: Serruchar... p3. marcó mi vida...p3. los tiempos que más estaban juntos. P4. “(la asignatura)”... porque es tema de conversación” p5. “ha ayudado entre nosotros a interactuar un poco más y no sólo quedarte en un tema” p5. cuando “empieza una canción... ¿quien la canta? Empiezas a investigar... a platicar... p5</p>



<p><b>¿se juntaban para oír música? ¿en el recreo para cantar canciones?</b></p> <p>De <i>Cri-Cri</i> más que nada y unos que sacaron de <i>Alvin y las ardillas</i> en la Navidad, son las que más más se quedaron de mi infancia, eran las que estábamos cantando todo el tiempo...<i>ah y Topo gigio.p15.</i></p> <p>Con respecto a mi vida he aprendido a que una canción, así como tal, tiene diferentes partes, y pues saber escuchar mejor p4.</p> <p><b>¿cuáles son los sonidos de tu infancia? ¿qué es aquello que oyes y dices “como en mi infancia”? ¿qué sonidos característicos?</b></p> <p>Pues más que nada eh... el sonido de cuando <i>cortan madera</i>, ese es uno de los principales sonidos p3.</p> <p>Uno de los sonidos que más me gustan es el escuchar <i>el cantar de los pajaritos p12.</i></p> <p>extrañaría mucho sus voces... son como que los más principales que extrañaría, porque los pasos se escuchan en mi casa desde muy</p>	<p>Estructuras</p> <p>“diferentes partes, y pues saber escuchar mejor”</p> <p>Sonidos</p> <p>Cortar madera (serruchar), pájaros, risas, voces, agua, rebotar de pelota, carros.</p> <p>NO GRATOS: PLÁSTICAS QUE INTERRUPTEN, PELEAS, GIRITOS, RECHINIDOS DE PUERTAS, ARRASTRAR COSAS, CLAXONS Y SIRENAS.</p>	<p>empieza cierta discusión p5.</p> <p>se respetan los gustos de cada quien p15.</p> <p>“darse cuenta que no hoy sólo los mismos géneros que siempre escuchaste... cambia la perspectiva de vista(sic) p15.</p> <p>“vamos mejorando conforme a la música” p16.</p> <p>¿ha enriquecido tu vida? En ese aspecto...si.... p17.</p> <p>escuchar mejor es “poner más atención”,</p> <p>identificado es cuando con lo aprendido “tengas un poco más tema de conversación” p5.</p>
--	--	---

temprano, de mis sobrinos y de mis hermanos...o el simple hecho del rebote de la pelota. P9.

***¿Cómo cambio tu percepción de los sonidos de la ciudad?  
¿pones más atención? ¿Menos?  
¿Son iguales? ¿No pasó nada?...***

Nooo... bueno en muchas, bueno en varias ocasiones si me pongo a escuchar los sonidos aunque sea de los carros pero ya aprendes a escuchar más p4.

a lo mejor y si extrañaría el sonido de los carros. P9.

LOS PASOS DE LA CASA, LAS RISAS DE MIS SOBRINOS Y DE MI FAMILIA, EXTRAÑARÍA MUCHO SUS VOCES... SON COMO QUE LOS MÁS PRINCIPALES QUE EXTRAÑARÍA, porque los pasos se escuchan en mi casa desde muy temprano, de mis sobrinos y de mis hermanos. P9.

el sonido del agua obviamente te relaja, ´ora si que mucho que oír no, pues agua cayendo, a mi sí me gusta mucho ese sonido. P13.

**molestos**

...y pues principalmente (de) los carros los ¿cláxons? Y también llegan a un punto en que me

<p>fastidian mucho...ah y las sirenas. P10.</p> <p>El sonido de las pláticas, 'ora si que en la clase o con los amigos p10.</p> <p><b>¿qué sonidos estarías contenta de no seguir escuchando?</b></p> <p>Peleas, gritos, cuando arrastran cosas. P10.</p> <p><i>Doña blanca, el chef del sabor, el cienpies</i>, que era una canción que nos ponía la profesora cuando llegábamos, eh... un vampiro, no me acuerdo bien como se llamaba <i>la canción pero era de un vampiro</i></p> <p>habían ido a darnos un concierto de Jazz a la secundaria, desde entonces me llamó un poco la atención, un poquito, no fue tanto, pero al entrar aquí (curso) y ver como en el jazz juegan los instrumentos es que a mi me llamó mucho la atención, el jazz es uno de los principales géneros. P5.</p> <p><b>la pregunta es si hay cosas musicales nuevas que te llamen la atención...cosas nuevas.... ¿géneros nuevos?</b></p>	<p>Canciones</p> <p>Doña Blanca, el chef del sabor, el cienpies, un vampiro.</p> <p>Géneros</p> <p>Jazz, Orquestal, Rock (español e inglés), Pop, reguetón.</p>	
--	---	--

Géneros la verdad no, tanto solamente la (música de) orquesta. P6.

SÍ, LA ORQUESTA SINFÓNICA SÍ ME GUSTÓ... P6.

YO FUI CON TRES COMPAÑERAS, ENTONCES LAS TRES NOS PUSIMOS A PLATICAR, YA CUANDO LLEGA OTRA PERSONA AL TEMA, A LO MEJOR DA SU OPINIÓN, SI LE GUSTA O NO LE GUSTA, SE EMPIEZA A HACER UN GRUPITO DEFINIDO, COMO PARA CONVERSAR. P7.

en la televisión hay un programa en el que la pasan (música de orquesta), no sé en que canal, creo que en el 28, lo pasan en las mañanas, entonces cuando tengo tiempo si lo veo... p7.

***¿a que orquesta escuchaste?***

Este, la orquesta sinfónica, fui a bellas artes... p7.

***vas a seguir escuchando orquestas sinfónicas en tu vida? ¿integrarla a tu vida?***

sí, porque si me gustó. P7.

Escucho más lo que es pop, el rock.

***¿En español o en otro idioma?***

Escucho rock, tanto en español como en inglés Y NO SÉ LA VERDAD SI EL

<p>REGUETON CUENTE COMO GÉNERO O NO, PORQUE DE UNA FORMA U OTRA LO TERMINAMOS ESCUCHANDO, LO PONEN MUCHO EN (INAUDIBLE) ENTONCES, pues lo tenemos que escuchar, pero en si, lo que más escucho es pop, rock en español y rock en inglés. P14.</p> <p><b>¿Qué medios utilizaban en tu casa o había en tu casa para escuchar música? ¿Siempre en vivo? ¿Radio? ¿Televisión?</b></p> <p>El radio y el estereo más que nada.p3.</p> <p>mi mamá tiene discos de acetato y también ya conforme pasó (el tiempo) fueron los cidís. P3.</p> <p><b>TE2TM25042016MII</b></p> <p>creo que nada más, y cepillin.</p> <p><b>Cepillín, ¿recuerdas alguna canción de cepillín?</b></p> <p>ay si (con pena)...</p> <p><b>¿Cuál?</b></p> <p><i>la de la fiesta de cepillín...p2</i></p>	<p>Medios de reproducción musicales. Radio, estereo, Lp´s y televisión</p> <p>Autores / cantantes. Cepillín, Rocio Durcal, Mecano, La oreja de Van gogh, Arjona, Chinelos (música religiosa), Banda.</p>	
--	--	--

MI MAMÁ ESCUCHABA MUCHO 'ORA SI QUE A CANTANTES  
QUE YA SON MUY VIEJITAS, LE GUSTA MUCHO LO QUE ES  
ROCÍO (DURCAL) P3

mi hermana es más grande que yo  
pero ella escuchaba lo que es  
*Mecano, la oreja de Van Gogh cuando  
empezó bueno son los que le gustaban  
mucho.... bueno José José...*

***¿a las dos? ¿a tu mamá? Ya no  
sé de quien estamos hablando...***

a las dos, a mi hermana le gusta  
también *Arjona* cuando empezaba,  
bueno esos son los principales.

***Esos son lo que llamas música  
antigua, ¿a eso te referías?***

un poco...p3.

porque no sé si cuentan (inaudible).

*¿LOS QUÉ?..*

LOS CHINELLOS, P7

***del jazz que has escuchado  
en tu vida ¿que  
instrumentos te gustan?***

el saxofón. P5

***¿cuáles son tus favoritas?  
(canciones de crí-crí)?***

<p><i>La del ratón vaquero</i>, mhh...no sé tiene bastantes... una que es la principal que me gusta mucho es la del ratón vaquero... p1.</p> <p><b>¿otra de Crí-Crí que recuerdes? Dame otra para tener 2 parámetros...</b></p> <p>la de <i>La muñeca triste...</i></p> <p><i>Fea ¿no?</i></p> <p><i>ah si...</i> p2.</p> <p>bueno, esa y escucha (su mamá) mucho mucho... digamos algo así como ¿corridos? Pero muy viejitos...</p> <p><b>¿Corridos?</b></p> <p>si escuchaba varios p3.</p> <p>mi familia no es tanto de música en vivo LA VERDAD ES QUE HEMOS IDO MÁS QUE NADA A SONIDEROS O CUANDO ES UNA BANDA, pero es más que nada digamos mi cuñado como le gusta mucho digamos, lo que es, son las cumbias... p5.</p>	<p>Sonidos</p> <p>Saxofón</p> <p>Canciones.</p> <p>Ratón vaquero, Muñeca fea y la fiesta de cepillín.</p> <p>Géneros preferidos y justificación</p> <p>Corridos y cumbias.</p>	
---	--	--

## Fuentes de Referencia

Althusser, L. (1989). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, México: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1988). *Cosas Dichas*, Argentina: Gedisa.

Bourdieu, P. (1989). *Sociología y cultura*. México: CNCA.

*Constitución de los Estados Unidos Mexicanos*, artículo tercero en la edición consultada.

Cuevas, Y. (2016). *Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa*, México: IISUE.

De Ibarrolla, M. (2006). *Formación escolar para el trabajo*, Uruguay: OIT/Cintefor.

Derrida, J. (1997). *El Monolingüismo del otro o la prótesis de origen*, traducción de Horacio Pons Buenos Aires: Manantial.

Dubet, F. (1989). *De la sociología de la identidad a la sociología del sujetos*, Estudios Sociológicos VII:21. México: Colmex.

Erikson, E. (1974). *Identidad, juventud y crisis*, Buenos Aires: Paidós.

Fundamentación del proyecto educativo del IEMS, <http://www.iems.df.gob.mx/descargar-a5427117a0a403c49b034f82d1ab333a.pdf> consultado el 19 de agosto de 2013.

Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente*, España: Editorial Paidós.

Green, A. (1981). *Átomo de parentesco y relaciones edípicas*, en: Lévi-Strauss, Claude. La identidad. Barcelona: Petrel.

*Hernández, G. (1994). Implicaciones educativas del consumo cultural en adolescentes de Neza. ¿Más turbados que nunca?*

[http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008) consultado el 3 de mayo de 2016.

<http://www.danzaballet.com/cultura-hip-hop/> consultado el 19 de noviembre de 2016.

[http://www.iems.df.gob.mx/seccion-historia-iems\\_301-1.html](http://www.iems.df.gob.mx/seccion-historia-iems_301-1.html) consultado el 19 de agosto de 2013.

<http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/programainternacionaldeevaluaciondelosalumnospisa.htm>, consultado el 26 de noviembre de 2016.

<http://www.normateca.gob.mx/Archivos/DECRETO%20POR%20EL%20QUE%20SE%20APRUEBA%20EL%20PROGRAMA%20NACIONAL%20DE%20EDUCACION%202001-2006.PDF> consultado el 2 de mayo de 2016.



[http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/antecedentes](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/antecedentes) consultado el 3 de mayo de 2016.

[http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo\\_6Reporte\\_de\\_la\\_ENDEMS.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf) consultado el 4 de mayo de 2016.

[http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo\\_444\\_marco\\_curricular\\_comun\\_SNB.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf) consultado el 3 de mayo de 2016.

<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1669>, consultada el 25 de septiembre de 2016.

[http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/Comunicacion/Boletines/2016/Julio/01/173\\_8-Cifra-de-jovenes-desempleados-en-Mexico-suma-1.2-millones](http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/Comunicacion/Boletines/2016/Julio/01/173_8-Cifra-de-jovenes-desempleados-en-Mexico-suma-1.2-millones), consultada el 1 de diciembre de 2016.

Jiménez, Silvina, (2013). *Reestructuración de la tutoría: Una opción para abatir la deserción en el plantel Ricardo Flores Magón del Instituto de Educación Media Superior de D.F., (tesis de Maestría), Universidad Mexicana -plantel central-*. México.

Lacan, Jacques. (1990). *El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica* en: *Escritos 1*, México: Siglo XXI.

Lanskhear, Colin y Knobel. *Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa*, en *Perfiles Educativos*, vol. XX, Núm. 87, México, CESU-UNAM.

Laplanche, J. y Pontalis, J.(1983). *Diccionario de psicoanálisis*, Barcelona: Labor.

Laswell, H. (1985) *Estructura y función de la comunicación en la sociedad*, Barcelona: Moragas spá.

López, A. (2004). *Espacios de identificación en jóvenes urbanos*, (tesis de Maestría), DIE-CINVESTAV, México.

López, N. (2012). *Adolescentes en las aulas: La irrupción de la diferencia y el fin de la expansión educativa*. CEDES, 33 Num. 120.

Mouffe, Ch. (1999). *El retorno de lo político, Argentina: Paidós*.

*Música (2002) Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal*.

Orozco, G. (1990). *Recepción televisiva. Tres aproximaciones y una razón para su estudio*. cuadernos de comunicación y prácticas sociales 2, México: UIA.

Rockwell, E. (1991). *Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina*, Perspectivas; XXI No. 2.

Rodríguez, G. Javier G y García E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga: ediciones Aljibe.

Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*, Buenos Aires: Losada.

SITEAL (2008). Informe de Tendencias Sociales y Educativas 2008: La escuela y los adolescentes. Buenos Aires: IIPE-UNESCO- Organización de Estados Iberoamericanos OEI.

SITEAL (2010). "Metas educativas 2021: Desafíos y oportunidades". Informes sobre tendencias sociales y educativas 2010. Buenos Aires: IIPE-UNESCO-OEI.

Taylor y Bodgan. (1990). *Introducción a los métodos Cualitativos de Investigación*, Buenos Aires: Paidós-Studio.

Velázquez, L. (2007). *Cómo vivo la escuela: oficio de estudiante y micro culturas juveniles*, México: Lucerna Diogenis.

Zizek, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*, México: Siglo XXI.

Zorrilla, J. (2012). Prioridades formativas para el bachillerato mexicano, Perfiles Educativos, Número Especial, Vol. XXXIV.