

**En-redados: Estudio de los procesos de formación de
la Red de Escuelas de Música de Medellín y sus relaciones
con el código canónico**

Luz Stella Sierra Rendón

Maestría en Músicas de América Latina y el Caribe

Universidad de Antioquia

Facultad de Artes

Medellín

2021

**En-redados: Estudio de los procesos de formación de
la Red de Escuelas de Música de Medellín y sus relaciones
con el código canónico**

Luz Stella Sierra Rendón

Maestría en Músicas de América Latina y el Caribe

Asesor:

Alejandro Tobón Restrepo

Doctor en Historia de América Latina

Universidad de Antioquia

Facultad de Artes

Medellín

2021

AGRADECIMIENTOS

A DIOS

MI TODO

Agradezco y muy especialmente a mi asesor por su notable acompañamiento, paciencia y dedicación, a todos los profesores que he tenido a lo largo de mi vida, a mis estudiantes porque son ellos quienes me incitan a pensar, a todas las personas entrevistadas, a todos los autores que leí, a Sandra Milena López, a María Clara Arenas, a los jurados evaluadores y a cada uno de mis profesores y compañeros del programa de maestría por sus valiosas enseñanzas y su colaboración incondicional.

Índice

Introducción	7
Capítulo I	12
La lectoescritura musical. Un tejido de sonidos	12
Función del canon tradicional centroeuropeo	16
Análisis del proceso de producción del conocimiento, una aproximación	21
El juicio estético	26
Juicios de valor respecto a las músicas centroeuropeas y las músicas latinas	30
El canon tradicional centroeuropeo como herramienta musical y los juicios de valor	33
Principales líneas de desarrollo en la semiótica musical	40
Capítulo II	43
Encantando al aprendiz	43
Didáctica general	43
Modelos didácticos en la educación general	56
Modelo socrático	56
Modelo o escuela tradicional	56
Modelo nuevo activo	57
Modelo tecnocrático	57
Modelo crítico	58
Didáctica específica	59
Modelos didácticos en educación musical	60
Modelo académico (tradicional)	63
Modelo práctico (tradicional)	64
Modelo comunicativo lúdico	66
Modelos históricos o activos	68
Modelo complejo	76
Didáctica de la Red	97

Capítulo III	100
Red de redes, un tejido que suena	100
Orígenes y primeros años de la Red	100
Situación actual de la Red	103
Contrastes en las aproximaciones y retos para el futuro laboral de los estudiantes	106
Punto de vista de los estudiantes y egresados	109
Posibles respuestas a partir de una pedagogía crítica	111
Análisis de la formación en lectura musical en la Red de Escuelas de Música de Medellín	116
Conclusiones	125
Referencias	130
Anexo	140

Introducción

La Red de Escuelas de Música de Medellín, programa de carácter sociocultural, ha basado su formación en la música académica, que, a su vez, secunda su enseñanza en el código canónico eurooccidental, herramienta esta, que también es empleada en el aprendizaje de músicas tradicionales y populares, incluidas en su currículo en los últimos años. Desde su aparición en los años 90 del siglo XX, la Red se convirtió, sin proponérselo, en programa de estudio preparatorio, hacia la formación profesional, puesto que, la educación básica y media del país, no contempla la formación musical instrumental que requiere ser iniciada a temprana edad para poder alcanzar un nivel profesional. No obstante, una incógnita surge tanto en alumnos, profesores y administrativos de la Red como también de la Universidad de Antioquia, cuando estudiantes del programa, después de culminar su ciclo (un período considerable) en la institución, deciden presentarse al pregrado musical de la Facultad de Artes del Alma Mater de esta ciudad, pero muchos quedan sin acceso al no aprobar el componente del examen de admisión referente lectoescritura musical. Este hecho es un punto de partida desde el cual se genera el propósito de esta investigación: obtener mayor conocimiento de los procesos de formación y de las técnicas de enseñanza-aprendizaje y, al mismo tiempo, reconocer el sentido que tiene la lectoescritura en la formación y en el desempeño social de los estudiantes del programa de la Red, abordando la polémica de si un músico debe o no leer partitura. El segundo punto es la pertinencia de la formación en la denominada “música clásica”, asunto que invita a la reflexión de los procesos de formación de la Red y, de soslayo, de los programas de profesionalización musical, teniendo en cuenta el contexto artístico musical de la ciudad y del país.

El tema, entonces, está inmerso en el campo educativo, entendido este como un sistema orgánico, interrelacionado con ciencias como la sociología, la psicología, la historia, la filosofía, la política, la economía, entre otras. La educación y la pedagogía se funden para cumplir un mismo cometido; así, la teoría de la práctica de la educación es la pedagogía y de esta emergen los enfoques filosóficos y pedagógicos. Desde la didáctica, como parte de la pedagogía, se derivan los modelos educativos que están relacionados con la forma de transmisión del conocimiento.

El qué, el cómo y el para qué, con las implicaciones que conlleva cada interrogante, son los ejes que definen los tres bloques de esta investigación.

En el primer capítulo se hace una breve reseña de lo que significa leer y escribir. A partir de la semiótica y de la analogía realizada con una lengua natural, se puede comprender la estructura y la función que cumplen la música y el sistema de notación, además del efecto que producen en la construcción como sujetos. Desde el punto de vista académico, varios investigadores destacan la participación que tiene dicho código en el desarrollo de las habilidades musicales, su influencia en el acto de la interpretación y en los diferentes desarrollos cognitivos, así como su utilidad en el proceso de aprendizaje, además de otras ventajas.

La música académica y su código tradicional, por ser legado de la colonización, se han convertido en foco de juicios de valor, hecho que ha causado dificultades en los procesos educativos. Se hace énfasis en este tema debido a que la Red lo utiliza como medio de la enseñanza musical, además de la importancia dada en los procesos de admisión en los pregrados, a pesar del previo conocimiento de que la básica no forma en este contenido; también con el propósito de analizar la contribución de las prácticas empíricas y académicas en la formación de todo músico y, particularmente, en los estudiantes de la Red, no sin antes aclarar el concepto de juicio estético, que conlleva a entender la forma en que el sujeto se apropia del conocimiento en general, y que servirá como base para el desarrollo del capítulo siguiente.

En el segundo capítulo el contenido principal es la enseñanza y el aprendizaje. Tomando como soporte los estudios realizados por pedagogos como María Cecilia Jorquera, Ángel y Frida Díaz Barriga, Margarita Pansza, Estela Quintar y una investigación de un grupo de educadores de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador, se examina la didáctica como la disciplina encargada del análisis de todo lo concerniente al ejercicio de la educación, a saber, los modelos didácticos o educativos, los currículos, los métodos, la didaxis, la metodología, el docente, el estudiante, los contextos. Se presenta, además, la definición de la disciplina de la didáctica, de los modelos generales y específicos y se esbozan las relaciones entre estos. Se demarca la diferencia entre elementos como la didáctica, el modelo, el método y la metodología, debido a que, en el campo educativo, ha habido y hay aún en el presente, confusión entre los mismos.

Ahora, para dar luces sobre el proceso de enseñar y de aprender, se parte de la concepción del componente humano y los métodos de aprendizaje, tomando como modelo la experiencia de La Orden de la Compañía de Jesús, cuyos aportes a la pedagogía han sido valorados, en este caso, por

Carmen Labrador como esenciales y pertinentes para toda clase de educación en todos los tiempos. Acto seguido, se analizan los componentes de la lectoescritura musical, concluyendo que los binarios que aparecen en todo proceso pedagógico, tales como: holístico-particular, inductivo-deductivo, sensible-racional, práctico-académico, aunque opuestos, están presentes al momento de poner en marcha una formación activa y creativa, del ser y del artista, resaltando que, lo más usual es que, dependiendo el modelo, la balanza se recarga hacia uno de ellos. El estudio realizado hasta este punto, se coteja con los modelos didácticos y los programas implementados por la Red.

El último capítulo está dedicado a la caracterización de la Red de Escuelas de Música de Medellín, desde sus comienzos hasta el presente, con la intención de comprender la función que se le ha querido asignar a este programa como agente educador en la ciudad y de analizar su evolución pedagógica para entender sus ideales tanto en el presente como de cara al futuro. En entrevista realizada a su fundador Juan Guillermo Ocampo, se pudo apreciar que la concepción del programa en sus orígenes consideraba alcances profesionales, pese a que la práctica cotidiana era idéntica al proceso que llevaba El Sistema de Orquestas de Venezuela; es decir, poca formación teórica y mucha práctica para mostrar (tocar, tocar, tocar por imitación-repetición). Además, que, desde el comienzo el proyecto pedagógico (escrito) no era coherente con aquellas ambiciones. Cuando el programa pasó a ser dirigido por la Universidad de Antioquia, hubo avances en la formulación teórica; pero el despliegue de exhibiciones disminuyó notoriamente, mientras el sistema de aprendizaje continuó por imitación casi en su totalidad.

También se expone el punto de vista de estudiantes y egresados de la Red con relación a su futuro laboral, que, por cierto, resulta preocupante, aunque se han implementado propuestas significativas para afrontar tal situación, como la de incluir músicas diferentes a las de corte académico.

En entrevista realizada a Luis Fernando Franco, director académico de la Red entre los años 2018 y 2019, se pudo constatar su aspiración a que los estudiantes del programa, interesados en realizar el pregrado en música aprobasen el examen de admisión de la Universidad de Antioquia y de otras universidades, lo cual es un acierto, puesto que no pocos estudiantes de la Red han sido impactados tanto por las músicas como por las dinámicas emprendidas por dicha institución, al punto de suscitar en ellos el deseo hacia la profesionalización, no obstante, los planes curriculares no contemplan una formación en esa dirección, y aunque los docentes sostienen la disposición de

apoyarlos en tiempos previos a la realización de las pruebas de admisión, la experiencia no ha sido del todo exitosa. Por otro lado, para los pregrados resulta conveniente el flujo de aspirantes que emigran del programa hacia las diversas universidades. Aunque no es objetivo primordial del proyecto, este anhelo no ha sido exclusivo de Franco, también lo fue de Ocampo, de Marta Eugenia Arango como directora general en su momento, y de las directivas y profesores de todas las épocas.

El procedimiento efectuado en esta investigación partió de la recolección de datos mediante trabajo de archivo, cuyas fuentes, en un 90%, fueron electrónicas debido a la situación social que generó el COVID 19: libros, artículos, periódicos, revistas, documentales, documentos, cartilla y programas de iniciación y lenguaje musical. Del trabajo etnográfico que constó de entrevistas semiestructuradas todas de manera presencial excepto una, que fue por vía electrónica en virtud de que la persona reside en España y de una encuesta dirigida al profesorado actual de la Red y realizada también vía electrónica a razón del confinamiento.

La catalogación de la información se dividió en dos grupos: el primero, conformado por el material teórico concerniente a las disciplinas, enfoques, modelos y métodos que sustentan el ejercicio pedagógico, esto, con el propósito de precisar y ahondar en la temática para adquirir mayor discernimiento y, el segundo, compuesto por datos sustraídos de las entrevistas acerca del conocimiento y la apreciación sobre el programa de la Red y la asignatura de lectoescritura musical, para luego, analizar y cotejar la información recopilada, apoyada en mi vivencia con la enseñanza de la materia.

La lectoescritura musical también es conocida con otros nombres, entre ellos, solfeo, teoría, lenguaje, lectura musical. Solfeear o leer música es la práctica de cantar tarareando o nombrando las notas musicales, integrando la duración, la articulación, la intensidad, el fraseo, el carácter, el tempo, la forma; aunque leer, no solfeear, también puede circunscribirse a la decodificación de las figuras rítmicas únicamente. Es un conocimiento que se ha impuesto en todos los conservatorios o departamentos de música de la cultura occidental porque es la base de la enseñanza de la música académica, también porque se constituye en herramienta de investigación de musicólogos y etnomusicólogos. No obstante, las músicas populares y tradicionales ya habitan dichos espacios y todas estas músicas han emigrado a esferas de educación no formal con poblaciones de todas las edades. En consecuencia, lejos de ser desatendida, menospreciada o abandonada, su sistema de

enseñanza podría ser cualificado para sacar mayor provecho de este instrumento ya que es en la forma de transmisión de este conocimiento dónde puede radicar el supuesto problema de su deficiencia e ineficacia.

Sea pues este trabajo punto de partida para comprender las diversas rutas que una apuesta educativa, social y artística de ciudad —que ya alcanza los 30 años de existencia—, genera en el desarrollo humano y en la consolidación de alternativas para que la música sea un derecho de todos.

Capítulo I

La lectoescritura musical. Un tejido de sonidos

Se elige el término lectoescritura porque combina la acción de leer o interpretar el código, bien sea solfeando o tocando, con el acto de escribir o, mejor, de transcribir músicas, esto es, representar los sonidos musicales mediante un sistema escritura. La escritura del código implica aprender a trazar los signos con sus convenciones o reglas ortográficas o saber seleccionarlas de un programa tecnológico.

Asimismo, vocablo “texto” procede del latín “textus”, que a su vez se deriva de “textere” y significa “tejer, trenzar”. Es así, que, por su etimología, un texto es un tejido de palabras. El código musical centroeuropeo, representa un tejido de sonidos, que de la misma manera que el tejido de palabras, como lenguaje, describe y comunica. Además, desde el punto de vista biológico, la música se comporta como un tejido conectivo que sostiene una relación con otra clase de tejidos o sistemas: cultural, político, educativo, social, económico, conformando o tejiendo una red de redes.

Una sociedad, como colectivo de individuos que comparten una cultura, requiere de la comunicación para la construcción y la transmisión de la misma. Existen varios sistemas de comunicación, entre ellos: oral, escrito, mímico, pictórico, icónico, etc. El principal elemento de comunicación es el lenguaje. Johann Herder (citado por Tobón de Castro, 2001) asevera que el lenguaje, además de ser un instrumento de pensamiento, “es acopio y forma”. Acopio porque mediante él, el hombre conserva su memoria oral o escrita, y forma porque vehiculiza (sic) [configura] los pensamientos y las representaciones que del mundo tienen los sujetos.

Ahora, la acción de leer es definida por la Real Academia de la Lengua Española como “pasar la vista por lo escrito o impreso, comprendiendo la significación de los caracteres empleados” (DRAE, 2020). No obstante, la decodificación es una parte del proceso, la otra, según Fons (2004), haciendo referencia a Isabel Solé (1987), es la construcción del significado en el que intervienen el texto (autor), el lector (receptor) y el contexto. En otras palabras, el proceso implica, además de comprender el código, inferir, aunque el mensaje o significado pueda no ser el mismo que el autor quiso imprimirle a su obra, e inclusive puede también ser diferente al del receptor. El acto de leer

tiene diferentes estadios y diferentes resultados que van de acuerdo con los grados de conocimiento que se tenga del lenguaje, del contexto y de las subjetividades; y, según Fons (2004), “escribir es el proceso mediante el cual se produce un texto escrito” (p. 22). En otras palabras, es reproducir el lenguaje oral (ideas, pensamientos) —que son elementos abstractos— de forma escrita con letras o con símbolos.

Mientras que, parafraseando a Defior (1996), en la lectura se presentan procesos de decodificación, comprensión e interpretación, la escritura conlleva procesos de codificación y de composición mediante signos escritos, y cabe observar que: “a diferencia de la lectura, [...] la escritura mantiene su carácter elitista. “Sólo una minoría escribe [...] manejando diversos tipos de textos [...]. La escritura sigue asociada al poder [...] aun cuando este sea simbólico” (Plan Nacional de Lectura y Escritura de educación Inicial, Preescolar, Básica y Media, 2011, p. 15).

Este asunto de empoderamiento que da la lectoescritura se traslada a la educación artística, y en el caso musical, no es incluida como área regular en la historia de la educación básica en Colombia, y cuando se ha insertado, no ha sido de manera amplia y profunda, aún en algunas de las instituciones con énfasis en música. La formación es muy básica y direccionada más hacia la lúdica que al desarrollo de la inteligencia musical, de la creatividad y a la apropiación teórica. Esta afirmación se puede constatar con los materiales propuestos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, para la educación básica y el Ministerio de Cultura de Colombia con su Plan Nacional de Música para la Convivencia para la educación no formal, de los cuales se habla en el capítulo II particularmente en el pie de página 39. También de manera vivencial al conectar la práctica docente de licenciados en música de la Universidad de Antioquia con algunas de las pocas instituciones que tienen énfasis musical en la ciudad de Medellín, y con otras escuelas de la formación básica que no lo tienen, en las cuales con algunas excepciones (por ejemplo, el Instituto Musical Diego Echavarría) se ha podido verificar que, independientemente del nivel, la formación es bastante general ya que se evidencia en el trabajo vocal e instrumental carencia de técnica, de precisión en ritmo y en afinación, de expresividad, de ensamble, etc. También por la evidencia de las limitaciones para leer a primera vista, para crear, para improvisar, para explotar la sonoridad del instrumento, para recrear la forma de estudiar las obras y ejercicios, para analizar e intentar descubrir las razones de sus propios problemas de aprendizaje, aunque bien vale la pena aclarar que siempre hay excepciones.

Ahora bien, a lo largo de la historia han surgido diversas formas de aprender una segunda lengua. García (2010) narra que algunas disciplinas siguen una doctrina gramatical o tradicional, por tanto, se centran en la forma; otras siguen un modelo más comunicativo, y por esto, se focalizan más en el uso y el contenido de la lengua.

Adicionalmente, García (2010), citando a Sánchez, describe que, en el método deductivo, primero se explican los temas, después se concretan y memorizan las reglas. El afianzamiento se produce mediante la práctica. También cita a Richards que dice que en el método inductivo la comunicación real es punto focal del proceso de aprendizaje; proporcionando a los educandos oportunidades para que desarrollen actividades que propicien la fluidez y la precisión gramatical, enlazando las habilidades de una lengua como son “hablar”, “leer”, “escuchar” y “escribir” y, permitiendo que los propios estudiantes descubran cómo se articulan las reglas de una segunda lengua. (Richards en García 2010, p. 31).

Mientras la gramática está relacionada con la precisión, lo comunicativo lo está con la fluidez y, por consiguiente, con la competencia sociolingüística, discursiva y estratégica. Entonces, “en una clase donde se desarrolle un sistema de aprendizaje comunicativo, será necesario que ambos componentes (el gramatical —precisión y no gramatical— fluidez) se amplíen a la par para lograr un desarrollo integral de la competencia comunicativa” (García, 2010, p 32). Se infiere con García que no se debe aceptar la idoneidad de uno u otro método, sino atender a las características propias de los participantes en el estudio de una segunda lengua y, Krashen y Arnold, citados por García (2010), detallan una serie de factores en atención a los estudiantes, que intervienen en el proceso además del currículum: los entornos sociales, culturales y económicos (p. 14). Autores como Frazee y Rudnitski (1995) resaltan el currículum (integración, evaluación, objetivos, métodos de aprendizaje, etc.), la comunidad educativa y los estudiantes. “En la misma perspectiva de Arnold (estilos de aprendizaje, intereses, diferencias intelectuales, experiencias personales, etc.), los profesores y maestros, los contextos políticos, sociales, culturales, étnicos, económicos, necesidades globales, etc.” (p. 34).

Ingresando en el campo de la música, lo descrito arriba es aplicable al aprendizaje de la lectoescritura musical. Cárdenas et al. (2017) acuden a Lago quien plantea que “Lavignac, el ilustre maestro de armonía, a principios del siglo XX, manifestó que la música, al ser lengua, arte y

ciencia, debería considerarse y estudiarse, según las circunstancias, bajo los parámetros de alguno de los tres aspectos” (p. 181). De ahí que si se toma como lenguaje se puede observar que comparte el trívium o artes del lenguaje: gramática (sintaxis), lógica (semántica) y retórica (pragmática) (Lada, 2001), autores modernos agregan la (entonación).

Ambos sistemas de comunicación, lenguaje y música, comprenden un emisor (autor/compositor); un mensaje contenido en un discurso que se transmite a través de un código, oral o escrito; un transmisor o intérprete y por último un receptor que descifra e interpreta el mensaje.

Profundizando en el análisis, y para tratar de comprender la simbología de los lenguajes, se recurre a la semiología, que fue definida y estudiada por F. de Saussure en Ginebra, en 1908, como la ciencia que estudia las propiedades de los signos y los diversos sistemas de comunicación, entre ellos el lenguaje. Derivado de lo anterior, se puede decir que la semiología musical es la encargada de analizar los signos impresos que representan los sonidos de las obras musicales. De acuerdo a Pelinsky (2000), sus principales representantes son Jean Molino y Jean Nattiez.

La semiología musical comprende tres ejes: el poiético, el estésico y el neutro (inmanente o material). El primero, la poiésis, es un término griego que significa creación o producción, entendiéndose desde él, todo proceso creativo. La semiología musical relaciona la poiésis con el acto de componer, con todo el material utilizado por el músico para crear una obra, con las creaciones, los creadores y las intenciones que estos persiguen con sus obras. Así que, la interpretación y la improvisación, al ser actos creativos, pueden concebirse como poiésis.

El eje estésico, palabra que también tiene origen griego, *aisthesis*, significa percepción. Se concibe como una teoría de la sensibilidad, pero a su vez, ayuda a comprender la relación con el arte o la experiencia estética, en otras palabras, cómo se percibe la música.

Por último, está el eje neutro o huella material,¹ vale decir, la partitura, cuyos signos deben ser, no sólo descifrados sino interpretados y reinterpretados con el apoyo de todas las ciencias y

¹ “Solo una huella, porque el proceso poiético no es de inmediato legible en ella y al mismo tiempo el nivel o la dimensión estésica, aunque sea determinado por esta obra-huella, debe mucho a las vivencias del receptor. ‘Neutro’ significa aquí que las dimensiones poiéticas y estésicas del objeto artístico han sido ‘neutralizadas’, es decir, que se va hasta el fondo en el análisis o en los procedimientos para determinar la

manifestaciones relacionadas con la música: entomusicología, sociología, historia, estética, experiencias personales, entre muchas otras, para tratar de hacer una interpretación más auténtica de las ideas del compositor, con pleno conocimiento de que, esta posibilidad, es simplemente un medio de acercamiento a su obra; otras posibilidades son la recreación o reinterpretación que pone de plano la idea del intérprete y la interpretación o valoración del receptor consumidor.

Para la investigación propuesta, este eje se impondrá sobre los otros dos por su directa relación con el signo; además, porque éste implica tanto el aspecto conceptual como el teórico: género, estilo, tempo, carácter, estructura formal, rítmica, melódica y armónica, textura, dinámicas, etc., elementos estos que se pueden observar en la partitura, con aclaración de que los tres ejes siempre estarán presentes en el estudio de cualquier interpretación musical.

En el caso de la música, habrá que tener en cuenta que como proceso de comunicación tiene las mismas fases que el lenguaje prosódico. Así, la lectura musical también presenta diferentes campos que, según Schultz (1996), si la acción de leer es performativa, —puede ser un tipo de lectura de análisis de la forma, lectura de estudio, es decir, de memorización o de lectura a primera vista— implica una realización simultánea de tres funciones por parte del ejecutante, la lógica (decodificación del texto o partitura), la kinético-energética (motora) y la emocional (expresiva).

Función del canon tradicional centroeuropeo

Investigaciones sobre la notación musical occidental puntualizan en lo referente a su operatividad como también a su función dentro de la música. Galera y Tejada (2012) respaldan su artículo en diferentes autores que tratan el tema de las competencias de lectura y escritura en música:

Sloboda (2005) afirma que la habilidad de leer música es un recurso necesario para quienes se dedican a esta profesión. La notación musical es un caudal de información, un conducto simbólico por medio del cual se comunica el compositor, y con el que se materializa la forma y el significado que se le asigna a la música; en otras palabras, se construye la comprensión del texto musical y,

obra desde el punto de vista ‘inmanente’, vale decir, en sus características tal y como se presentan en la obra como objeto material. (Sagot, en Rojas y Díaz, 2019, p. 19).

por tanto, se considera que es un tipo especial de percepción musical. El músico es quién interpreta los símbolos para sacar una información determinada cuya calidad y cantidad dependerá de la manera en que se extrae y se procesa; pero en los diferentes estudios se ha observado que la estructura de la música afecta directamente a la interpretación de los lectores de diferentes niveles y viceversa (Galera y Tejada, 2012).

Pugh (1980) por su lado, y con anterioridad a Sloboda, confirma las ventajas de saber leer y escribir música. El autor piensa que el dominio de la lectoescritura musical permite explorar la música más allá de una actividad pasiva; que dicha destreza promueve la creatividad, contribuye a una mejor comprensión de la historia de la música y otorga juicio crítico acerca de la música contemporánea.² Este autor afirma que, aun así, el interés y la atención que se le presta al desarrollo de la habilidad de la lectoescritura por parte de profesores, pedagogos y psicólogos, es mínima, [afirmación con la que estoy de acuerdo porque como profesora soy testigo de que incluso, existen estudiantes que desearían no tener que cursar la asignatura, y otros solicitan validarla, no porque la dominen sino por querer tener más tiempo para o tocar o cantar, y en ocasiones, son animados por sus profesores de instrumento, tal vez porque no ven en el estudiante un progreso significativo en relación con la materia o porque también desean que dediquen más tiempo a la práctica instrumental]. Cabe anotar que en el proceso de entendimiento participa la vista que ayuda a materializar lo abstracto del sonido a través de la representación o signo.

La cognición o aprendizaje es el resultado de procesos de codificación en los que las representaciones mentales son activadas por los estímulos externos. Las representaciones mentales encierran una extensa gama de significados y de sinónimos: modelos mentales, imágenes, esquemas, interconexiones neuronales, etc. (Colwell, 2006).

Por un lado, las representaciones son producto de procesos determinados y del acopio de la experiencia, y tienen que ver con aspectos abstractos; de esta manera, no guardarían semejanza estructural con el objeto o idea representada. Desde otra perspectiva, las representaciones son imágenes que se atesoran en la memoria, pueden recuperarse en un momento dado y sí tienen un parecido formal con lo que simbolizan; por lo que la educación musical debería encaminar a los

² De la misma forma que la armonía de la práctica común permite comprender la armonía contemporánea, en ambos casos: qué se hacía, qué se transformó, qué se dejó de hacer y por qué razón].

alumnos a que adquieran y desarrollen representaciones musicales especiales; es decir, otras maneras de codificación (Colwell, 2006); lo anterior indica, que es aconsejable que además de los procesos empíricos se realicen procesos mentales.

En la lectura musical se comparten dos tipos de representación: los que surgen a partir de la lectura basados en complejos patrones visuales, en un conocimiento determinado de la estructura musical o ciertas reglas y, los que emergen de la percepción auditiva (Schön y Besson, 2005).

Aspectos estos, que no se excluyen, sino que posiblemente interactúan:

Es interesante traer aquí el constructo teórico de imágenes sonoras musicales, que son representaciones no proposicionales inducidas por el código notacional. Mientras que las imágenes mentales permiten evocar ciertos objetos, situaciones o escenas cuando no están presentes; las sonoras se perciben como sonidos internos sin que exista un estímulo auditivo externo. (Galera y Tejada, 2012, pp. 69-70).

Cuando las representaciones musicales son proposicionales (inducidas por el código) están relacionadas con las estructuras generales de la música y del código (estructura tonal, rítmica, formal, etc.) y son el resultado de procesos intelectuales y de la experiencia. También se especula con la existencia de otro tipo de representaciones que tendrían una relación de semejanza con el evento musical: las imágenes sonoras. Tanto este tipo de imágenes como las representaciones del tipo proposicional, pueden ser evocadas por el código musical y generar una expectación auditiva sobre lo que está plasmado en la partitura. Esa expectación hace que las imágenes sonoras musicales interaccionen y maten la percepción musical, tanto en su versión auditiva como escrita (Colwell, 2006, p. 76). Es por esto que las representaciones tienen implicaciones decisivas en la percepción musical, de ahí que los procesos educativos musicales no deben dejarlas al margen (Galera y Tejada, 2012, p. 76).

La lectura musical se puede efectuar mentalmente, sin producir sonido, o bien a través de acciones motoras que implican la emisión sonora. La lectura a vista (primera vista), es realizada en tiempo real y sin previo conocimiento de la partitura. El nivel de lectura de un sujeto se comprueba con el análisis de la lectura a primera vista por parte de profesores, directores, estudiantes o del mismo sujeto si aplica un examen crítico, que leyó, con qué calidad y, que no leyó.

Galera y Tejada (2012), citando a Waters et al., narran sobre un estudio para averiguar qué destrezas están relacionadas con la lectura a vista y encontraron: a) la capacidad de imaginar representaciones sonoras, b) la capacidad para aplicar el contexto musical-tonal y, c) la habilidad para el reconocimiento de patrones. Citan, además, a Eguilaz (2009, p. 69), quien afirma que estas habilidades tienen que ver con la facilidad para la memorización de las obras. Y concluyen que la destreza para generar y usar esas representaciones es una de las características principales que distingue a los músicos expertos de los novatos y citan a (Colwell, 2006) quien afirma que la riqueza de esas representaciones musicales está directamente relacionada con la corrección en la práctica musical en todos los componentes interpretativos, gramática, expresión, estilo, agógica, etc.

Hasta aquí se puede apreciar la valoración y el reconocimiento dado a la lectoescritura musical por investigadores académicos basados en experimentos científicos para comprobar su utilidad en la formación de los músicos.

Desde el punto de vista de la cultura y la pedagogía, y según Andrés Samper entrevistado por Sarmiento y Carabetta (2018), existe en el mundo una diversidad de enfoques curriculares entre los cuales están los puramente instrumentales y prescriptivos y los de orden más abierto, flexibles y críticos. Samper expresa su preocupación por los académicos, porque, son los que tienen mayor presencia en el ámbito de lo público en muchos países en virtud de su eficiencia operativa³ en la educación masiva. La lectoescritura se presenta como una herramienta eficaz al interior de estos currículos. Esta perspectiva curricular se asienta en una posición científica que deviene de la ilustración y su racionalidad de la realidad, que es fragmentada y ordenada secuencialmente de lo simple a lo complejo. Este método proporciona dominio sobre la técnica o conocimiento intelectual de la música, imposible de adquirir por exploración de prueba y error en los tiempos estipulados por la academia para el proceso formativo. Además, provee la posibilidad de desarrollar una comprensión de la música que es aplicable a otros contextos; por ejemplo: conocer

³ Eficiencia operativa entendida como la capacidad de infraestructura, de recursos humanos y físicos, de sistematización que permite información detallada respecto a cada estudiante con datos cuantitativos, descriptivos y diagnóstico, etc.

y entender los sistemas armónicos [y formales] nos da herramientas para [improvisar], adaptar [o crear] piezas para nuestros estudiantes o para interactuar con músicos de otras estéticas.

El problema, continúa Samper, es quedarse anclados en este paradigma dejando de lado la experiencia empírica (las sensaciones espirituales, emocionales, corporales, entre otros) que resultan ser la esencia o la vida de la música. Eso sin contar con que la experiencia académica puede resultar, en ocasiones, severa (violencia simbólica).⁴ En otras palabras, para que se pueda producir un real conocimiento, deberán coexistir la práctica sensible [es decir aprender la música sin ayuda del código] y la experiencia objetivable o racional [aprender la música por medio del código]; importante es resaltar, que el aprendizaje de la lectoescritura, en particular, involucra tanto la práctica sensible como la teórica. Ahora bien, en el proceso de producción de la experiencia objetivable, la lectoescritura cumple un papel primordial, puesto que, y como se mencionó anteriormente, con la partitura se involucra el sentido de la vista ayudando a concretizar, racionalizar, analizar y conceptualizar la forma, es decir, la totalidad de los elementos musicales; el músico (estudiante o profesor) no ve el sonido pero si su representación simbólica que da forma a lo que escucha; de esta manera, el sentido visual se convierte en un canal más de percepción que amplía sustancialmente la comprensión y favorece el aprovechamiento de las músicas. Un ejemplo extra musical para tratar de dilucidar puede ser la teoría de la gravedad (la relatividad o cualquier otra ley física): lo que llevó a la comprensión y a la transformación científica no fue la percepción sensible de la caída de los objetos, aunque esta percepción resultó ser el primer paso para la investigación, sino la conceptualización y la materialización del fenómeno a través de la fórmula; lo mismo sucedió con la serie de armónicos en el campo musical, de ella se han extraído y formulado las reglas básicas de la armonía. El real conocimiento al que hace referencia Samper se produce cuando se unen en el proceso la percepción, el análisis y conceptualización para que se pueda aplicarse en la transformación del mundo real, ya que la aprehensión del conocimiento por medio de la práctica sensible únicamente queda incompleta, pero la conceptualización sin su aplicación se convierte en un conocimiento nulo como se verá en el siguiente apartado.

Por ejemplo entre otras ventajas, la lectoescritura favorece la afinación y el micro ritmo; permite el acceso a cantidades inconmensurables de partituras de obras de todos los géneros que no han

⁴ “A mayor distanciamiento de nuestras propias raíces mayor vulnerabilidad social; a más estudio, muchas veces, mayor olvido de la propia identidad” (Salcedo, 2009, p.130).

sido grabadas, convirtiéndose en material de estudio o de trabajo; es una actividad mental que requiere coordinar diferentes zonas del cerebro, por lo que desarrolla capacidades mentales y cerebrales, y crea conexiones que conllevan a una memorización a largo plazo; produce beneficios laborales y económicos ya que faculta como músico de estudio de grabación, o docente de la materia o de música en general; colabora en el camino hacia la profesionalización; permite el estudio de forma individual y, como beneficio psicológico, produce seguridad y acrecienta la autoestima del músico.

Análisis del proceso de producción del conocimiento, una aproximación

Siendo la filosofía una de las disciplinas que acerca a la comprensión de los fenómenos de la naturaleza, del pensamiento y del comportamiento del ser humano a través del razonamiento, se tomará como referencia el pensamiento de Immanuel Kant basado en su texto *Crítica de la razón pura* (1781), en la cual propone que en la construcción del conocimiento intervienen la experiencia del sujeto, su contexto histórico, político, económico y social y, sostiene además, que tanto los intereses teóricos como los no teóricos influyen en la forma en que este organiza y constituye. A su vez, soportado en las teorías de la didáctica y de la semiótica se busca esclarecer si el aprendizaje musical (con o sin código), debe hacerse por medio de la práctica únicamente, de la teoría o de ambas.

Se expondrán entonces las ideas básicas generadas en esta ciencia sobre juicio estético con el ánimo de clarificar el concepto y su relación con la producción de conocimiento, objetivo este, de la educación y formación humana.

Según Aristóteles, los objetos están determinados por ciertas categorías (sustancia, cantidad, cualidad, relación, lugar, tiempo, posición, posesión, acción, pasión) (Aristóteles en Ackrill, 1975), y el entendimiento está sometido a estas categorías, por tanto, se puede saber a priori, que todo suceso que tenga que ver con la experiencia humana, estará controlado por dichas categorías y, como efecto de ello, el sujeto ya no es un simple espectador de una realidad objetiva a la que se debe someter sino que pasa a ser partícipe en la configuración de la realidad.

Determinar un objeto (en este caso la música) requiere de las condiciones de sensibilidad y entendimiento que Kant (2014) expone en la Estética Trascendental y en la Analítica Trascendental. Según este filósofo, el conocimiento es el resultado de la colaboración entre ambas: “Los objetos nos vienen, pues, dados mediante la sensibilidad y ella es la única que nos suministra intuiciones. Por medio del entendimiento, los objetos son, en cambio, pensados y de él proceden los conceptos” (Webdianoia, s.f. párr. 5)⁵.

La noción de sensibilidad para Kant es la capacidad de recibir representaciones cuando el sujeto es afectado por el objeto. Esta capacidad es únicamente receptiva y el suceso resulta siendo la intuición sensible o empírica, mientras que el objeto que la produce es denominado fenómeno. La intuición es la comprensión inmediata del objeto y el efecto que produce esta intuición es llamado sensación.

El fenómeno u objeto se compone de una materia que corresponde a la sensación y de una forma que pertenece a aquello que hace que lo diverso del mismo objeto pueda ser ordenado en ciertas relaciones, esto significa que las sensaciones no pueden ser ordenadas a su vez por sensaciones sino por algo distinto que no procede de la experiencia, por tanto, es algo a priori.

Ahora bien, el conocimiento sensible (tamaño, color, estructura) sin entendimiento es la forma pura de la sensibilidad. Los objetos se representan en relación con el espacio y el tiempo; estos, a su vez, no son objetos ni conceptos empíricos ni conceptos discursivos, por lo que son formas puras a priori de la sensibilidad que preceden a toda experiencia de sentido interno [entendimiento] como condición de posibilidad de los fenómenos de los sentidos externos; es decir, se necesita el espacio y el tiempo para imaginar, por ejemplo, una mesa independientemente de su estructura, tamaño o color.

Entonces, dado que el espacio y el tiempo son las condiciones en las que ha de darse todo fenómeno, las propiedades de estos se transmiten al fenómeno siendo *universales y necesarias* porque aumentan el conocimiento, aún en aquellos casos en que la experiencia sea independiente.

⁵ La estética trascendental, junto con la lógica trascendental forman doctrina trascendental de los elementos, que es la primera parte de la *Crítica de la razón pura* del filósofo prusiano Immanuel Kant (Webdianoia, s.f. párr. 5).

La sensibilidad es la fuente de toda intuición y permite una relación directa con el objeto, en cambio, el entendimiento es la facultad de pensar frente a la receptividad de la sensibilidad.

De acuerdo al entendimiento existen dos clases de conceptos: los empíricos que son resultado de la experiencia y los puros o categóricos que son dados por el entendimiento y son las estructuras a partir de las cuales se generan los conceptos empíricos y se puede, por tanto, formular juicios. Pensar equivale a formular juicios.

Apoyado en Aristóteles, Kant determina 12 categorías — que son la forma trascendental, a priori, de todo conocimiento— que corresponden también a doce formas de juicios.⁶ Dichas categorías en sí mismas no proporcionan ningún conocimiento. Si el entendimiento limitase su acción a la producción de conceptos a partir de las categorías, sin aplicar esos conceptos a los contenidos que suministra la sensibilidad, tales conceptos estarían vacíos y no proporcionarían ningún conocimiento.

El fin de un objeto es el concepto puro a priori, en cuanto éste es la causa del fenómeno, es lo que le da realidad.

Existe entonces una necesidad de clasificar y representar de manera fundamental todo lo que existe, el código canónico es la representación de la música, pero ¿qué tipo de clasificación tienen el código y la música que representa?

Tomando como referencia la semiótica y de acuerdo a los estudios realizados por María Acaso (2012), esta rama tiene sus orígenes al tratar de comprender señales externas, es decir los síntomas o semiología como las enfermedades del cuerpo, o estrategias de guerra; además, de las señales internas, a saber, la retórica o lenguaje verbal usada para persuadir a alguien.

Esta autora reseña al filósofo John Locke quien en su *Ensayo del entendimiento humano* (1690), indica que como parte de la división de las ciencias están la física, la ética y, la semiótica proveniente del griego *semeion* (signo) y *-ticos* (relativo a), a la que también denomina lógica,

⁶ Ver tabla Correspondencia entre las funciones de unidad, las clases de juicios y las categorías de categorías.

https://www.webdianoia.com/moderna/kant/kant_fil_conoc.htm#:~:text=El%20modo%20mediante%20el%20cual,a%20un%20objeto%20es%20llamada

igual que Charles S. Peirce, quién profundizó en su estudio enfatizando en el significado cuando afirma:

Nunca me ha sido posible emprender un estudio —sea cual fuere su ámbito: las matemáticas, la moral, la metafísica, la gravitación, la termodinámica, la óptica, la química, la anatomía comparada, la astronomía, los hombres y las mujeres, el whist, la psicología, la fonética, la economía, la historia de las ciencias, el vino, la metrología — sin concebirlo como un estudio semiótico. (Peirce en Ducrot y Todorov, 2003, p. 104).

La semiótica escudriña sobre los procesos de asignación de sentido por encima del uso del código cuando se cuestiona los procesos de representación de lenguajes verbales, sonoros, visuales, etc. y se pregunta por los procesos de pensamiento, internándose en el campo de la filosofía demostrando, así, su eficacia como herramienta epistemológica, o como herramienta de análisis al determinar los significados del significante.

Su acción se produce a través de la semiosis que es la interacción de los signos, esto es similar a la idea de inferencia y, esta, según Escandel Vidal citado por Acaso (2012), es como el salto entre supuestos que a su vez son conceptos tomados como verdaderos por parte del sujeto que actúa produciendo o interpretando enunciados o planteamientos.

La acción de quien produce el signo, interpela al sujeto, por consiguiente, el signo además de comunicar construye al sujeto. La música como texto se encuentra en el orden de lo narrativo (persuade e invita a la guerra, a la celebración, al baile, a la adoración, etc.) y como lenguaje con su propio código, se inscriben en la categoría de lo simbólico, de modo que su práctica resulta performativa.

En su artículo sobre la “*Comunicación*” Thomas Sebeok (1994) expresa:

Todos los seres vivos —tanto los organismos enteros como sus partes están entrelazados de una forma altamente ordenada. Ese orden, u organización, se mantiene por la comunicación. [...] En el sentido más amplio, la comunicación puede ser considerada como la transmisión de cualquier influencia de una parte de un sistema vivo a otra de sus partes, produciendo así cambios. Lo que se transmite son los mensajes.

El proceso de intercambio de mensajes, o semiosis, es una característica indispensable de todas las formas de vida en la Tierra. Es esta capacidad de contener, replicar y expresar mensajes, de extraer su significado, la que, de hecho, las distingue más que cualesquiera de otros rasgos citados a menudo de las no vivas – excepto los agentes fabricados por los hombres⁷, tales como ordenadores y robots, que pueden programarse para simular la comunicación. El estudio de los procesos gemelos de comunicación y significación puede ser considerado como una rama de la ciencia de la vida o como perteneciente en gran medida a la naturaleza, en alguna medida a la cultura que es, desde luego, también una parte de la naturaleza. (Sebeok en Álvarez, 2007, p. 232).

Como se puede leer y a pesar de que la semiótica es un proceso natural y fundamental de la vida, Acaso explica que esta se ha relacionado con varios sistemas de comunicación como el lenguaje, la música, las artes visuales, el cine, pero poco con la educación y afirma que esta vinculación con la pedagogía se hace necesaria porque, es también un sistema de representación construido entre los participantes, y enfatiza además, que para que se produzca el aprendizaje el docente deberá aplicar el análisis semiótico en los discursos educativos y propiciar emancipar los procesos, de manera que los futuros docentes rompan también con las acciones de reproducción, en otras palabras, que los estudiantes deben aprender a analizar lo que aprenden [cómo aprenden] y cómo se enseña.

El principal objetivo de la semiótica es el análisis con el fin de dejar de producir solamente objetos o productos y entender cómo se llega a la transformación de los individuos y de la realidad.

En el caso de la Red y bajo la lente de la semiótica, el análisis deja ver que a pesar de que el aprendizaje de las músicas por medio de la lectoescritura resulta inusual, comparado con las prácticas empíricas de las músicas populares, se infiere que durante el proceso pedagógico se produce un acercamiento y una aceptación, de manera implícita, tanto de las música denominada “clásica” como de su código, primero, por la permanencia de muchos estudiantes en la institución que comienzan niños y egresan ya adolescentes; en segundo lugar por la continuidad del programa como tal, teniendo en cuenta que hay deserción claro está, y por último, porque un número

⁷ Aunque el texto dice “human agents”, la idea es la de agentes producidos por los hombres, no la de agentes humanos en el sentido de sujetos propiamente dichos.

importante toma la decisión de profesionalizarse en estas músicas. Aun así, la profundización y la asimilación que los estudiantes de la Red, o de otras instituciones, hacen del código centroeuropeo y del aprendizaje de instrumento, depende de la aceptación, la legitimación y la concientización que tienen docentes y estudiantes en cuanto a la aplicación de esta herramienta, tanto con las músicas académicas como con las populares, como también de los recursos didácticos empleados y del tiempo dedicado para la enseñanza y para el estudio.

A lo largo de la historia, en nuestro medio político, “la música clásica” y su forma de aprenderla ha significado colonialismo, dominación, imposición; no obstante, el fenómeno Red en el espacio político ha significado un camino a la solución de una problemática social particular. En el espacio artístico-educativo una apertura a la adquisición o acercamiento a nuevos conocimientos como el mismo código; el aprendizaje de instrumentos foráneos; nuevas posibilidades musicales: géneros, formas, formatos, patrones que promueven la creatividad; la formación de público para la escucha de estas músicas, etc. En el ámbito social una posibilidad de tejer y sostener todo tipo de relaciones humanas y culturales con personas consideradas diferentes y distantes entre todos los estratos de la ciudad. Es así, como la música cumple su función performática, transformando la realidad del entorno educativo, formativo, relacional humano y, en el medio económico ofreciendo algunas posibilidades laborales.

Lo anterior, sin entrar en detalle de lo que sucede al interior del aula frente a la interacción docente-estudiante, ya que “la interpretación es por definición incompleta” (Acaso, 2012, pp. 46-47), porque de la profundización y de la diversidad por parte del docente, dependen los componentes del análisis semiótico y de la producción de su propio acto pedagógico.

Para concluir, se podría decir que la práctica afectó el gusto musical y esa afectación transformó individual y colectivamente las prácticas y las estéticas cotidianas, cambio soportado en la experiencia de la Red a lo largo de los últimos veinticinco años en la ciudad de Medellín.

El juicio estético

En análisis sobre el tema Kant (citado por Silenzi, 2009) aporta lo siguiente:

El juicio estético no es relatado por el entendimiento, dicho de otra manera, por medio de la reflexión, la crítica y la observación del objeto para, de esta forma, alcanzar el conocimiento, sino que es expresado mediante el sentimiento de placer o de dolor y la imaginación que genera la representación en el sujeto. Toda representación pertenece a la lógica mientras no esté relacionada con el sentimiento de placer o de dolor, de ahí que, el juicio estético será siempre subjetivo. Tener la sensación de satisfacción o insatisfacción no es sinónimo de conocimiento. (p. 58).

La sensación entendida como receptividad por los sentidos que conforma una representación, es objetiva, más la sensación de placer o de dolor, específicamente el sentimiento, es siempre subjetiva. Lo agradable es lo que place a los sentidos en la sensación, al igual que el juicio estético, la determinación de algo como agradable o no, es independiente de todo conocimiento.⁸ Según Kant, no debe llamarse bello a un objeto si sólo a un sujeto le place [...] al estimar una cosa como

⁸ En el ámbito cultural, en épocas ulteriores, el concepto de gusto ha sido trabajado por el sociólogo Pierre Bourdieu bajo la noción de *habitus*. Con relación a su teoría, Julieta Capdevielle arguye: “El habitus con su anclaje en las clases sociales permite, a nuestro entender, explicar y comprender las disposiciones a pensar y actuar homogéneas de los agentes que ocupan similares posiciones en el espacio social. La potencialidad explicativa del habitus cobra fuerza, a su vez, cuando da cuenta del proceso de conformación y continuidad de las disposiciones de los agentes tanto singulares como colectivos. Sin embargo, consideramos junto con Corcuff, que la manera de plantear la relación entre las estructuras objetivas y el habitus, parecería por momentos borrar el papel activo del agente para transformar sus propias disposiciones [...] De manera que el concepto de habitus se confirma como un punto de apoyo para explicar la continuidad de las disposiciones, pero, al mismo tiempo, como un concepto insuficiente para captar el proceso de transformación de las distintas facetas de la singularidad.” (2011, p. 43).

Probablemente esta singularidad aparece cuando algunos prefieren a ciertos intérpretes y compositores dentro del mismo género, de la misma época. Tal vez, tenga que ver la genética, las especificidades puramente musicales, como los timbres, por ejemplo; el impacto que tiene cada obra frente a las vivencias del individuo al momento de escucharla, en fin, lo cierto es que en cuanto a estas particularidades la musicología todavía no ha encontrado respuestas.

Además, Martín (2017) concluye sobre las consideraciones del filósofo escocés Davis Hume que tuvieron influencia en la teorización del juicio estético especialmente en Kant y dice que: “su exigencia de un juicio sólido y un sentimiento delicado, mejorado por la práctica, perfeccionado por la comparación y libre de todo prejuicio, al no presuponer ningún concepto previo de qué cualidades serían propias de lo bello, seguirá siendo, incluso en la actualidad, condición pertinente (y siempre deseable) de todo juicio estético” (párr. 45).

bella o no, exige exactamente a los otros la misma satisfacción [...] y habla entonces de la belleza como si fuese una propiedad de las cosas (Kant, 1977, p. 73). “Lo agradable o desagradable hace referencia a la cualidad, por esto no puede ser algo universal”. (Kant, 1977, p. 95).

La capacidad universal de la comunicación del estado del espíritu o validez común es la que tiene que estar en la base del juicio de gusto para poder diferenciar si lo que nos causa placer o displacer es la forma pura (conocimiento sensible) o las cualidades específicas de algo. La consciencia y la reflexión están presentes en el juicio estético, mientras que en lo agradable o lo desagradable sólo valen los sentidos y el sujeto permanece en esa fase sin ahondar en ningún juicio lógico. Se puede afirmar que el juicio estético es intermedio entre lo agradable o no y el juicio de conocimiento. Por eso, Kant alude a una universalidad que continúa siendo subjetiva, porque este juicio se refiere a los sentimientos del sujeto y no a los conceptos. Así, a partir del juicio del gusto se puede tener un conocimiento general del objeto, pero no un conocimiento específico.

Kant (1977) concluye afirmando en el primer libro de la Analítica de lo bello que el juicio estético no puede ser universal porque está entrelazado con los sentimientos del sujeto individual, y eso nunca puede pensarse como necesario y objetivo, características estas que conforman al juicio de conocimiento.

Por lo tanto, el juicio estético es como "un placentero rodar en el punto muerto de nuestras facultades, algo así como una parodia del entendimiento conceptual" (Eagleton, 2006, p. 144), un espacio indeterminable a medio camino entre las leyes puras del entendimiento y la completa indeterminación caótica de la imaginación.

Aun así, los juicios de valor son emitidos por todos los sujetos de la sociedad, estos surgen de manera constante y espontánea en situaciones cotidianas de la vida sin cuestionarse la veracidad o las consecuencias de los mismos.

Pasando al arte musical, ha existido y existe un contraste significativo entre los géneros, por la grandilocuencia de las formas, la diversidad de texturas, las armonías aplicadas, la multiplicidad de timbres, la clase de formatos y, particularmente, la forma de la enseñanza y el aprendizaje entre las músicas eruditas centroeuropeas y las músicas populares. Este contraste entre las dos culturas ha generado, por siglos, divisiones y polémicas, originadas en los juicios de valor que son emitidos

por críticos, analistas, historiadores, músicos (Sans y López-Cano, 2011); pero también por docentes, estudiantes, receptores e investigadores. Las críticas o conceptos que se suscitan no son unilaterales, van y vienen de una cultura a la otra.

Razón tiene Federico Sammartino (2011) cuando comenta que la mezcla entre los juicios estéticos y los gustos personales es uno de los problemas centrales con el que se topan los estudios de música popular, aunque en realidad lo es para cualquier tipo de música, y pregunta, citando a Juan Pablo González, “Cuando condenamos determinada música, ¿No estamos también condenando a los que construyen su subjetividad con ella?” (pp. 67-68), a lo que cabe completar que, por extensión, también se condena o se encomia a músicos, agentes creadores, intérpretes, docentes, productores, receptores, etc. de la música en cuestión.

Las dos prácticas musicales resultan complementarias y deberían desarrollarse en cada cultura musical, no obstante, lo que suele prevalecer es la crítica entre ambas. El no valorarse mutuamente es perder la oportunidad de conocer y apropiarse de las riquezas, recursos musicales y modelos didácticos de aprendizaje de cada una.

Desde el punto de vista del campo social, los músicos populares, son catalogados de menor rango y, muchas veces, tanto ellos como las músicas que interpretan reciben calificativos despectivos (merenderos, callejeros, chucuchucu, etc.). En ocasiones el estigma de popular se convierte en un lastre al tratar de clasificar para la academia —en vista de que si no se es músico académico difícilmente se obtendrá un contrato en entidades estatales o privadas como docente de música—; pero, si se es músico académico, no será muy apetecido en una agrupación popular porque su interpretación posiblemente carecerá de “sabor”, y quizá, no podrá tocar de oído cuando se requiera.

Si se tiene en cuenta el concepto de Bourdieu, la educación musical, en este caso de la Red, requiere de prácticas repetitivas casi diarias de escuchar y tocar, que a su vez van formando hábitos que contribuyen a la diversificación del gusto musical. Tomando en cuenta la semiótica, seguramente otros aspectos entran a formar parte de dicho cambio como pueden ser: tocar y escuchar conciertos en salas y teatros representativos, viajar para ser escuchados en otros países, verse reflejados en artículos de prensa y en la televisión, tener contacto con músicos y personajes reconocidos, comparar diferentes interpretaciones, comenzar a escuchar emisoras que emiten sólo “música

clásica”, leer biografías, el placer de ser aplaudidos y admirados por conocidos y extraños, obtener becas nacionales e internacionales, el acceso a los pregrados musicales, etc. Muchas de estas situaciones fomentan la autoestima y producen goce, lo que conduce a modificar las estructuras mentales frente al gusto de todos los actores que toman parte en la representación, como, administradores estudiantes, profesores, familiares, amigos, público. Este hecho contribuye a que tanto las músicas académicas, como la lectoescritura sean miradas y valoradas por muchos con otros ojos y posiblemente, el código, deja de ser un requisito para convertirse en herramienta necesaria con respecto a las músicas académicas y una aliada con relación a las músicas populares. Por ejemplo, alumnos de la Red, que pasan a integrar las comunidades estudiantiles de pregrado, desean transcribir sus propias creaciones de música popular pero también hacer adaptaciones de música popular para instrumentos sinfónicos como las cuerdas frotadas, flauta travesa, oboe, etc., con el ánimo de acumular repertorio para las jornadas laborales. Otros, se interesan en guiar y preparar para la prueba de admisión a nuevos aspirantes de la misma Red o de otra procedencia, para lo cual, buscan asesoría al respecto, porque a pesar de que estos hayan pasado por dicha prueba y/o estén cursando algún nivel de lectoescritura en la universidad, sienten la falencia de la formación pedagógica.

Juicios de valor respecto a las músicas centroeuropeas y las músicas latinas

Como se vio en el capítulo primero, el concepto de juicio de valor es de carácter subjetivo, ligado a experiencias y gustos personales, nacidos a veces del resentimiento, de complejos o a falta de conocimiento, de profundidad en la materia, entre otros y, bien sean positivos o negativos, dejan de lado las causales de dichos juicios. Por ejemplo, algunos profesores (doy fe de ello) y estudiantes universitarios expresan que la armonía que se enseña en las universidades es arcaica y solo sirve para realizar corales. Al parecer este problema obedece a la falta de relación, análisis y aplicación con las músicas tradicionales y populares, entonces, es un asunto de didáctica puesto que las mismas estructuras y las mismas reglas de la música académica están presentes y son aplicadas en las músicas tradicionales y populares. El coral es un medio práctico para aprender las reglas y los círculos armónicos de la práctica común para luego aplicar este conocimiento en el análisis y la transcripción; aplicarlo en la creación o adaptación requiere del conocimiento de la orquestación, pero, el problema es que el estudio de la orquestación casi siempre se reserva para

los estudiantes de composición. En otras palabras, aprender la armonía a través de la realización de los corles es funcional, pero queda faltando, en gran parte, la aplicación instrumental. Sin embargo, en el presente con la inclusión de las músicas populares y tradicionales en la academia la visión y la práctica está cambiado.⁹

La cultura es el medio por el cual los grupos hegemónicos implantan su poderío y dominación; la música como elemento constituyente del arte y la cultura es una expresión que proporciona amplia información para comprender, a través del análisis investigativo, cómo se construyen las identidades y las relaciones sociales, cómo son las realidades locales, nacionales e internacionales y, cómo y por qué surgen los cambios en las diversas sociedades a través del tiempo. A su vez, la clasificación y las etiquetas de música académica o culta, de música tradicional (folclórica) o popular, proveen a las sociedades de identidad y de arraigo; sirven para representar las naciones y para despertar sentimientos patrióticos, dando así, permanencia a los estados; mientras para los euro-occidentales los símbolos son la música clásica, el violín, las sinfonías y el vino, para Colombia como, país latino, son “el tiple, el bambuco y el café”, explicando, que estas, han sido

⁹ “La mayor parte de la enseñanza en las técnicas clásicas se lleva a cabo por mediación de libros de texto, y los libros de texto tienen una inquietante manera de cobrar una seudovida propia, con lo cual relegan al último plano la obra de aquellos maestros sobre quienes ostensiblemente se basan. Uno de los libros de armonía tonal más conocidos y usados en las escuelas inglesas, por ejemplo, no contiene en sus 110 páginas ni siquiera una mención de ningún gran artista, ni referencia alguna a la práctica de un «verdadero» compositor; todos los ejemplos musicales están hechos (no me decido a usar la palabra «compuestos») por el propio autor, en el estilo de melodías de himnos. Mi propio recuerdo de cuando empecé a estudiar formalmente armonía, a los veintidós años (tocaba el piano desde los siete), es que no me parecía que aquel estudio, que consistía en la armonización a cuatro voces de diversas melodías de himnos, tuviese mucho que ver con la forma en que entendía yo las sonatas de Haydn con las que iniciaba por entonces una historia de amor que se ha prolongado durante más de cuarenta años), y tenía la impresión de que lo que estaba aprendiendo era, principalmente, a poner nombre a procesos que yo ya entendía bien - o al menos, tan bien como puede necesitar conocerlos un intérprete--, pero que no sabía definir. A un observador imparcial le parecería que la mejor manera de entender los procesos armónicos, bellamente lúcidos, de una sonata de Haydn es estudiar la sonata de Haydn y no aventurarse por algún falso país de la música que jamás existió, a no ser en las páginas de algún libro de himnos. En todo caso, la mayoría de los estudiantes que acaban su escolarización secundaria en música no adquieren -ni por este medio ni gracias a ese otro caballito de batalla de los examinadores que es componer «a la manera de»- la técnica armónica en la medida suficiente para que les sirva para entender una sonata de Beethoven, y ni hablemos de una ópera de Wagner. Y por lo que respecta a los compositores jóvenes, cualquier músico africano (por lo menos, cualquiera que no haya estado al cuidado de las Royal Schools of Music) nos diría enfáticamente que la mejor manera de adquirir las técnicas de la composición es ponerse a usarlas”. (Small, 1989, p. 102).

reducciones y expresiones esencialistas si se tiene en consideración que Colombia es un país de regiones y de sociedades diversas y, por tal motivo, reina la multiculturalidad.

Al mismo tiempo, el concepto de música académica o “clásica” es usado por la comunidad que la produce para darse a conocer como “cultura superior” con respecto a las comunidades de América Latina, es decir, para establecer su otredad, sus subalternos en el campo musical y cultural, acto netamente político que, por supuesto, produce alteraciones culturales.

En consecuencia, las comunidades musicales latinas resultan interpretando y componiendo al estilo de la música clásica o erudita, recibiendo los conocimientos de los inmigrantes, y trasladándose al continente europeo o a Estados Unidos para educarse en sus academias, para aprender cómo se compone y se toca según el estilo eurooccidental — estilo que basa su enseñanza-aprendizaje en el código tradicional eurooccidental—. De esta manera se naturaliza la música clásica, como la música que debe impartirse en los conservatorios y universidades de América Latina y del mundo. Las músicas, tradicional y popular, por su parte, se aprenden por tradición oral a través de sus funciones y usos acompañando las labores, trabajos, ritos, festejos y fiestas o recreaciones en los patios caseros. Las prácticas de crear, cantar, tocar, bailar, construir instrumentos, formatos instrumentales y formas musicales, en su entorno natural, se realizan sin la presencia de una notación musical, sin más instrucción que la imitación, ya en el siglo XX se insertan en la academia la música para cine, jazz, músicas tradicionales pero se enseñan bajo el modelo tradicional, y en algunos espacios no académicos también se hace uso del código o de algunos elementos de este, como patrones rítmicos y la cifra popular denominada americana.

Ahora bien, no se puede desconocer que la cultura occidental, y en este caso la música, no es la única que ejerce dominación, también los emporios capitalistas y los medios de comunicación lo hacen a través de las músicas populares para inducir, por ejemplo, al consumismo, entre otros.

Comentarios que surgen en conciertos, concursos, programas de radio o televisión, la internet, pasillos de los recintos académicos y más, señalan que las músicas tradicionales y populares latinas son poco desarrolladas, simples (carentes de interés), demasiado sencillas (no complejas) y de estéticas valoradas en algunos casos como sucias (Sans y López-Cano, 2011), pero al mismo tiempo, se dice que estas músicas y sus intérpretes tienen mucho sabor, mientras que los músicos centroeuropeos, si bien poseen mucha técnica, son simple imitadores, puesto al interpretar de

manera recurrente las obras consideradas maestras, y apegarse a la forma de enseñanza, inhiben los procesos de creación (Small, 1989). Quienes emiten estos juicios hacen caso omiso de las variantes que se presentan en cada una de las interpretaciones, sea cual sea la clase de música, puesto que el contexto de aprendizaje, la técnica, el sonido, y la estética o forma de sentir de cada intérprete hace que varíe el tempo, el fraseo, la dinámica, las articulaciones, el carácter, aun obedeciendo a los parámetros descritos en la partitura, porque una dinámica de *p* o de *f*, un *allegro* o un *adagio*, una expresión de carácter como tierno o apasionado tienen múltiples matices y un rango considerable de realización; por tanto, la misma obra nunca será interpretada de la igual forma ni siquiera por el mismo intérprete¹⁰. Además, ¿quién puede negar variedad de estilos, la multiplicidad de géneros, formas, formatos instrumentales, texturas y la enorme riqueza lírica presente en la música académica? Por otro lado, los procesos de creatividad nacen de la forma de enseñanza no de la música misma, esto significa, que es posible crear a partir de cualquier clase de música. Interpretar una obra, aunque implica un acto creativo en sí, es un proceso diferente al de hacer variaciones o componer otra obra con elementos de aquella. Una obra escrita es semejante a cuadro o un libro que plasma un momento de creación, a la cual se puede volver una y otra vez. El problema es que, la formación musical académica, en general, ha abandonado la enseñanza y la práctica de la improvisación, tema que se tratará más adelante.

El canon tradicional centroeuropeo como herramienta musical y los juicios de valor

¹⁰ Las obras de arte “no encierran solamente algo material, sino que constituyen la expresión de un algo espiritual, de algo que, al encontrarse con sujetos afines y sensibles, puede verse libre de su envoltura material, para entrar de nuevo en acción. [la subjetividad del receptor]” (Cassirer, 1993, p. 189) [...] “Así se comprende también por qué las obras verdaderamente grandes de la cultura no se alzan nunca ante nosotros como algo sencillamente estancado e inmóvil, que en este estancamiento comprime y entorpece los libres movimientos del espíritu. Por el contrario, su contenido sólo existe para nosotros a medida que nos lo vamos asimilando [desobjetivando] constantemente y lo vamos creando y renovando así, una y otra vez” (Cassirer, en Rojas y Díaz, 2019).

Las creaciones y apropiaciones de los fenómenos musicales, o culturales en general, no suceden *ipso facto*, se derivan de procesos que hacen su aparición de manera paulatina. Estilos, géneros, instrumentos, emergen lentamente de la experimentación, la transformación o evolución de un sinnúmero de elementos que, sin duda, transforman las realidades musicales, culturales y la forma misma de vivir.

Las innovaciones tecnológicas fueron fenómenos que produjeron una importante gama de tejidos culturales y comerciales al interior de los países, pero también entre continentes. Con el invento de la imprenta, por ejemplo, las partituras pudieron imprimirse también para atravesar fronteras y acrecentar la difusión de la música. ¡Qué no decir de la aparición del fonógrafo y la pianola...!

Sin embargo, al paso de las novedades aparecen las controversias. De la compañía de órganos y pianos Patterson (citado por Ospina, 2019) dice que: “los fonógrafos no sólo eran percibidos por muchas personas como extraños, antinaturales e inescrutables, sino que eran incapaces de reproducir convincentemente el sonido del piano" (p. 12), como lo hacían los pianos, agrega Ospina.

Con respecto a la pianola, resulta doloroso para el escritor en el periódico brasileño O Paiz, 15 de agosto de 1902 al manifestar: “Digo que será una desgracia que dos siglos de estudios pacientes sean destruidos por la mecánica; y que este instrumento es la mayor de las infamias, abominable, estúpida, corruptora e inmoral" (citado por Ospina, 2019, p. 25).

En aras de calmar las ansias y llenar los vacíos que dejaban los instrumentos acústicos, la tecnología produce mejoras y aparecen los pianos reproductores (desarrollados entre 1912- 1913), que tenían como fin preservar los matices de la actuación en vivo, capturar la interpretación musical y el toque personal de los pianistas (Ospina, 2019). Los empresarios, entonces promocionaban sus instrumentos convencidos, o al menos trataban de convencer a los consumidores que lo habían alcanzado: "El piano-pianola Weber, es el único instrumento absolutamente perfecto y el único capaz de interpretar la música de forma artística, ofreciendo todo el sentimiento y la individualidad de cada intérprete" (Ospina, 2019, p. 25)¹¹, locución

¹¹ El Tiempo (Bogotá), June 9, 1916, 1: “El piano-pianola ‘Weber.’ Es el único instrumento absolutamente perfecto y el único capaz de interpretar la música de una manera artística dándole todo el sentimiento y la

esencialista, utópica y engañosa pero válida como búsqueda de expresión de las ideas humanas a través de los sonidos musicales o de cualquier otra forma de expresión.

A lo largo de la historia representantes de las empresas creadoras de fonógrafos, pianolas, pianos y toda clase de instrumentos acústicos o electrónicos, han trabajado por la superación gradual de los mecanismos, intentos que van unidos a la exploración de los estilos, las formas, los géneros, las dinámicas, los caracteres, etc. Estos elementos van plasmados en las partituras, enriquecidas con numerosos detalles, para tratar de expresar con la más alta fidelidad los sonidos musicales que, a su vez, son utilizados para representar toda clase de sentimientos, emociones, ideas o imaginarios. Ospina (s.f.) parafrasea a Adorno y dice que este se negaba a reconocer los sonidos que emitía el fonógrafo como música o como una aproximación a la interpretación musical en vivo. Para Adorno, estos sonidos mecánicos, si acaso, eran artificiales, una ilusión de la realidad.

Como puede observarse, empresarios, músicos y los mismos receptores acogen e impugnan las innovaciones de instrumentos y dispositivos musicales; lo mismo ocurre con la herramienta de la lectoescritura tradicional, porque no satisface las expectativas al momento de querer ver representada la realidad en ellos. Toda teoría, sin tener en cuenta de dónde venga, es producto de un esfuerzo mancomunado que en el momento de su producción y en su contexto resulta útil y valiosa, pero no hay que perder de vista que todo conocimiento estará siempre en la posibilidad de ser revisado, complementado, reinterpretado, reconstruido o transformado a la luz de nuevas necesidades, situaciones o contextos diferentes; nada es estático, todo se transforma; así como no hay verdades absolutas, tampoco hay conocimientos perfectos o acabados. Por otro lado, la música como expresión cultural está presente en la mayoría de las sociedades, y al igual que todas las artes, ha servido como medio de conocimiento y comprensión del pensar, del sentir y del actuar de las colectividades humanas. El código fue ideado por los centroeuropeos para transcribir su música, que más tarde fuera denominada académica, y que se ha extendido por el mundo, particularmente, a través de los procesos de colonización. Sin embargo, este código ha traspasado los límites escolásticos para reposar en ámbitos tradicionales y populares, aunque, entre los comentarios originados desde las investigaciones de la música popular o desde los análisis de los sistemas de educación musical realizados por académicos, se plantea que no es apropiado para

individualidad propia de cada ejecutante.” Publicidad de la empresa Weber Piano Company. (Citado por Ospina 2018).

plasmar las músicas tradicionales de cualquier sociedad;¹² también se dice, que la partitura no es suficiente para conocer cómo sonaban las músicas de los antepasados o las tradicionales y populares porque no existe registro sonoro de ellas, lo cual es en parte cierto, pero, si así fuese, tampoco reflejarían ni reflejarán la totalidad de las ideas de ningún compositor, época o estilo. Ahora bien, ¿Si no es apropiado, por qué se continúa utilizando la partitura o ciertos elementos de la misma tanto en la academia como por fuera de ella? ¿Por qué no se ha creado un código específicamente para las músicas tradicionales o se continúa con la transmisión oral únicamente?

Tal vez, haya que reconocer la eficacia y la eficiencia del código canónico que, aunque incompleto, ha sido la herramienta usada hasta el momento por disciplinas como la etnomusicología y la musicología para transcribir sistemas musicales disímiles del centro europeo, es decir, no tonales, no temperados, con organologías, ritmos, estructuras, géneros y estilos diferentes, decodificando los elementos básicos para el análisis y la consiguiente comprensión (en mayor o menor medida) de los diversos sistemas musicales y sociales estudiados; y cuando no existen grabaciones pero si la partitura, ésta, unida a las investigaciones respectivas, se convierte en elemento resucitador de la música y en material básico para la comprensión, de muchas culturas.

Es evidente que las consecuencias de los procesos de conquista han propiciado toda clase de estudios e investigaciones, académicas con el objetivo de comprender y revalorar la cultura musical propia, pero también ha motivado juicios de valor al alrededor no sólo del código sino de los estilos y de las prácticas pedagógicas de los mundos de la cultura musical eurooccidental distinguida como la cultura dominante frente a la subyugada cultura musical del continente americano. No obstante, la controversia entre estos dos mundos, espacios o esferas podría mirarse desde un punto de vista relacional-complementario y sobre este asunto, vale la pena retomar las reflexiones del filósofo alemán Peter Sloterdijk (2003) quien se conoce por su deseo de comprender la realidad, analizando las correspondencias y las circunstancias del mundo terrenal

¹² “Al representar de la misma forma (a partir de partituras con el mismo formato) obras de diferentes estilos, épocas y combinaciones instrumentales, e incluso a veces provenientes de diferentes géneros (como cuando aparecen juntas una balada jazz y una bossa nova), se produce una especie de borramiento de las profundas diferencias estéticas, contextuales y sociales asociadas a cada música” (Ochoa, Pérez, y Ochoa, 2017, p. 7).

del ser y con el ser. Las reflexiones son extraídas del prólogo de la obra *Esferas I Burbujas Microesferología* (2003), elaborado por Rüdiger Safranski:

Safranski afirma que el autor Sloterdijk utiliza la metáfora de “esferas” a la que le atribuye el significado de espacio lleno de vida, en el cual, está o están sumergidos los individuos. Las esferas aparecen con el ser humano y están dónde estos se encuentren, y se expanden desde lo íntimo (el ser en el útero materno) hasta lo cósmico pasando por lo global. El ser siempre está buscando el abrigo del vientre, e intenta encontrarlo conformando espacios semejantes. Sloterdijk describe el desarrollo biológico e histórico-social de las esferas o espacios de vida humanos, tales como: relaciones de pareja, familias, asociaciones, partidos, estados, iglesias, reinos, naciones, [culturas, músicas académicas, músicas populares y tradicionales, escuelas], etc., y analiza los conflictos, las crisis y las catástrofes que aparecen en los intentos fallidos de conformación de dichos espacios, como también en el paso de una esfera a otra. Las esferas poseen agujeros semejantes al de la capa de ozono, producidos por falta de vínculos entre los humanos creando estancamientos de los procesos de vida y, según Safranski es la cultura la encargada de llenar los huecos de las esferas y de la resolución de las pugnas entre ellas.

Safranski dice que para Sloterdijk, en la comprensión de sí mismo y del mundo, que se llama filosofía, no hay un único fundamento o centro objetivo en qué ponerse de acuerdo; que la conformidad de la razón estriba en la multiplicidad de sus voces que, por cierto, siempre tienen que ver con una actitud de ánimo (obsesiones, pasiones, experiencias) y, resalta el pensamiento de Nietzsche quien recomendaba no dejarse embaucar por la expresión «razón pensante», sino indagar quién o qué filosofa verdaderamente, si el amor, la curiosidad, la envidia, la voluntad de poder, la angustia, la vanidad, el orgullo.

Retomando la metáfora de Sloterdijk, la formación de la Red de Escuelas de Música de Medellín cobija dos grandes esferas musicales: popular y académica, que aparentemente chocan pero que en realidad pertenecen a un único mundo, “música”, pero que si se conciben separadamente pueden ser complementarias si se toma en cuenta que, en primer lugar, tienen cosas en común y, en segundo lugar, si se busca una formación más completa del ser, entonces, no habrá que encerrarse en una sola esfera, sino más bien aprender a reconocerse e interconectarse la una con la otra para crear un espacio más amplio del cual nutrirse.

Después de esta digresión y continuando con el elemento de la función de código, desde el punto de vista semiológico, el compositor e investigador Edson Zampronha (2013), puntualiza sobre la partitura, y recuerda, que se ha reseñado [y diseñado] como una compilación de elementos descriptivos y prescriptivos, asintiendo además que en la aplicación de un código siempre habrá al menos dos niveles en su interpretación, lo que dice y lo que se quiere decir (que no es posible explicarlo con signos), estos niveles son elementos propios de cualquier sistema de comunicación; por lo que el código, entonces, se convierte en un instrumento que colabora con la aproximación de las ideas.

Zampronha (2013), reseña que las diferentes notaciones en la partitura ofrecen información sobre el pensamiento del compositor y tienen implicaciones significativas en la manera de componer e interpretar una obra. Además, expresa, que la notación prescriptiva es, en el fondo, una representación que indica las acciones que el intérprete realiza sobre un instrumento (que puede ser su mismo cuerpo, como es el caso de la voz) para producir un resultado sonoro específico. Como ejemplos de esta notación tenemos las tablaturas, los pentagramas y sus signos respectivos y, los lenguajes de programación para un ordenador, cuyo intérprete es este último.

Las notaciones descriptivas representan el resultado sonoro que se quiere obtener. Es decir, no indican la manera cómo el intérprete debe cantar o tocar para conseguir dichos resultados, sino que es el mismo intérprete quien decide cómo hacerlo. Como ejemplo de ello tenemos la notación neumática, aunque, las soluciones más radicales son los grafismos de la música indeterminada de la década de 1960, una posible solución a la imposibilidad de representar el timbre, [también alturas, duraciones, dinámicas y formas, entre otros] produciendo una libertad y una interpretación única en cuanto a estructura, como es el caso de la música de John Cage.

Asimismo, Zampronha (2013) ahonda, sobre los rasgos de carácter interpretativo en las partituras cuya función es la de acercar aún más a la idea musical del compositor. Estos signos son tan útiles y prácticos como los prescriptivos y los descriptivos. Por ejemplo, la nota Bb en (C7), enarmonizada por A# en (C con 6ta aumentada, sensible de B), informa sobre el enlace armónico y las funciones que cada acorde adquiere en el transcurso musical. La comprensión de este hecho modifica la forma como el intérprete conduce el fraseo y las conexiones melódicas en el segmento. Otro ejemplo puede ser las ligaduras de fraseo, y no de articulación (legato), que son

eminentemente interpretativas. (Los dos ejemplos están tomados de la obra de la Sonata en La Menor K.310, de Mozart). Estos signos interpretativos son menos evidentes en la música tradicional; no se requiere de signos nuevos para representar los atributos interpretativos, [esto es porque el conocimiento del estilo está dado por la práctica empírica cotidiana y la partitura es sólo un bosquejo, una guía], pero, podrían considerarse (como lo sugieren Ochoa, Pérez y Ochoa, 2017), especialmente en el caso de la música contemporánea en la que son mucho más visibles, además de ser los responsables de la comprensión de la obra. Las diferentes notaciones, como son, la prescriptiva, descriptiva e interpretativa, siempre estarán presentes en la partitura, pero cada una con una proporción diferente; no se ha encontrado una partitura que contenga sólo un tipo de escritura. La perspectiva interpretativa unida a las notaciones descriptivas y prescriptivas, adicionan información de gran valor teórico y práctico tanto para la composición y la interpretación como para estudios musicológicos.

Eero Tarasti (2008), profesor e investigador de la Universidad de Helsinki, en su artículo: *Los signos en la historia de la música, historia de la semiótica musical*, describe los desarrollos de la misma desde el siglo XIX hasta hoy y la manera en que ha servido para la comprensión de la música.

Charles Seeger como precursor de la etnomusicología moderna, citado por Tarasti (2008), ahondó en las dificultades semióticas de la música y, en su ensayo: *Acerca de los Modos de una Lógica Musical* (1960), presentó un modelo de análisis de corte estructuralista en el que varios parámetros musicales eran divididos en unidades más pequeñas, llamadas "modos", que combinados, formaban unidades más grandes. Seeger estudió la semiótica de la transcripción en la etnomusicología como un medio descriptivo, y destacó su mérito para la música.

La primera aplicación destacada de la lingüística a la música fueron los estudios de Nicolas Ruwet (1972), tocante a las interrelaciones entre el lenguaje y la música. Ruwet ideó el método de análisis paradigmático, en el cual los motivos musicales similares eran colocados en una tabla, uno debajo del otro, para poder observar fácilmente cómo estaban distribuidos por toda la pieza musical, (lo tomó haciendo lectura del mito *Pelleas* de Debussy y del *Geisslerlieder* medieval, como si se tratara de una partitura musical —una idea que tomó prestada del análisis que hace Lévi-Strauss (1958) del mito de Edipo y ahora aplicado a la música—).

Jean-Jacques Nattiez (1975 y 1990), adoptó el método de Ruwet, no obstante, Nattiez, anotaba que, a pesar de todo, no era posible saber de antemano cuáles eran los niveles paradigmáticos cruciales.

De otro lado, el requerimiento mínimo de la semiótica de la música, es que tenga, según Hjelmslev, citado por Tarasti (2008), al menos dos niveles: el de la expresión y el del contenido, o lo que es igual, el significante y el significado (Saussure, 1913) o también, de algo que está en lugar de otra cosa para alguien (Peirce, citado por Tarasti), así, la semiótica musical, debe atender igualmente, a las significaciones musicales. Nattiez (1975) por su lado replanteó que el mensaje musical o el texto mismo constituía un "nivel neutral", añadiendo dos niveles más, el de la creación (*poiesis*) y el de la recepción (*aesthesis*), y la unión de estos comprenden lo que Jean Molino (1975) denominó "el hecho musical en su totalidad", y clarificó, además, los criterios implícitos usados en el análisis paradigmático mismo.

Principales líneas de desarrollo en la semiótica musical

Tarasti (2008) referencia el proyecto de semiótica musical: *Significación Musical* que incluye cerca de 300 estudios de procedencia global, y agrupa a semiólogos musicales de diversas tendencias, musicólogos tradicionales, etnomusicólogos, teóricos de la computación, cognitivistas, psicoanalistas, historiadores, y a muchos otros investigadores de la música. Es el proyecto más amplio en el tema de hoy en día. Fue fundado en París en 1985 por un grupo de escolares incluyendo a Francois Delalande, Costin Miereanu, Marcello Castellana, Gino Stefani, Luiz Heitor Correa de Azevedo, y Ero Tarasti.

Continúa el autor exponiendo que el estudio de la semiótica musical también se ha expandido a Latinoamérica. Por ejemplo, José Luiz Martinez y Luis Fernando de Lima, doctores egresados de la Universidad de Helsinki, representan hoy a la semiótica musical en Brasil —se suman a esta labor Heloísa Araujo de Duarte Valente y Lia Tomas, entre otros. En México, se han realizado seminarios en la UNAM en la Ciudad de México a la cabeza de Susana González Aktories, Mario Stern y Rubén López-Cano, entre otros, y que en los últimos 30 años la semiótica musical ha llegado a formar parte de la musicología tradicional, lo mismo que, de la nueva musicología, y ha

logrado autonomía y originalidad en su discurso musical en lo que a la semiótica general se refiere. En la actualidad, hace parte de las ramificaciones especiales de los procesos cognitivos, como encargada de investigar la contraparte de los procesos musicales en los modelos de las redes neuronales en el cerebro humano.

El propósito de la recapitulación anterior de Edson Zampronha y Ero Tarasti en este apartado, es evidenciar que el aumento de conferencias, la amplitud de lugares, la aparición de nuevos libros sobre el tema, la gran diversificación de enfoques teóricos y la disposición de los investigadores que trabajan en este campo demuestran cómo la semiótica musical continúa creciendo, tanto en cantidad como en calidad, presentándose como un trabajo de no acabar porque los lenguajes se transforman en el tiempo. Sin embargo, al código canónico, se le juzga por no poder representar con eficiencia las músicas tradicionales de latitudes diferentes a la centroeuropea, pero el interrogante es: ¿Puede representar a plenitud la música para la cual fue creado? Esta pregunta surge en virtud de otra más general: ¿Puede un lenguaje de palabras oral o escrito de, signos, señas, pictórico, musical, teatral o cualquier otro, expresar a cabalidad un sentimiento? ¿Cómo determinar categóricamente el amor por ejemplo? ¿Cómo delimitar con exactitud las clases de amor? ¿Se puede precisar el grado o la intensidad del amor que un ser pueda sentir en un momento determinado? Tarasti (2008), cita a Susanne K. Langer (1895-1985), quien hace parte de los más destacados semiólogos norteamericanos. Según Langer, la música no presenta síntomas (signos indicadores) de los sentimientos, sino más bien su "expresión lógica" (símbolos). Así que, por un lado, se podrá usar la imagen de un corazón, una flor, una palabra o un grupo de palabras, sonidos o señas para tratar de acercarse a la idea del amor o de algún otro sentimiento, pero nunca se obtendrá una respuesta absolutamente categórica, contundente, matemática o total. Los medios utilizados para ello funcionan como herramientas que acercan, a veces más a veces menos, a la representación del elemento que se desea expresar. Y lo otro, es que se pueden dar tantas interpretaciones como comunidades e individuos sobre una misma música u obra artística.

Además, como afirma Sergio Ospina (2018), la intervención y mediación de la tecnología [y de herramientas como la partitura] —y con ella la de los seres humanos que las operan, al igual que una fotografía, que no es una entrega transparente de una realidad visual sino una versión filtrada de la misma, las grabaciones fonográficas se constituyen como tales sobre la base de la transformación del sonido en aras de su reproducibilidad, aclarando que la fotografía trabaja con

imágenes visibles mientras que la música, en ocasiones, intenta plasmar elementos subjetivos como las ideas y sentimientos, lo que resulta no sólo complejo sino utópico, pero, a al mismo tiempo, es una práctica cotidiana, una búsqueda constante, una necesidad natural y válida, por parte de todo sujeto o grupo de individuos, de hacerse entender y de entender al otro, a través de cualquier sistema de comunicación, una finalidad que bien merece la pena todos los intentos y esfuerzos humanos.

Al mismo tiempo, hacerse entender y entender tiene todo que ver con la disciplina de la pedagogía y específicamente de la didáctica, “el arte de enseñar”, tema decisivo, en virtud de que si existe el deseo de que alguien aprenda, debe existir también el deseo de saber cómo lograrlo, por lo que en el siguiente capítulo se tratarán los temas principales concernientes a la didáctica.

Capítulo II

Encantando al aprendiz

Didáctica general

La didáctica es una disciplina neurálgica, necesaria en la formación docente. No se la puede considerar una disciplina instrumental que conduzca a resolver las dudas del ¿cómo enseñar? ¿cuáles son las técnicas de vanguardia que presenta la educación actual? ya que, si bien esto hace parte del proceso, también es responsabilidad garantizar la formación del ser, del sujeto social. Su conocimiento ayuda al político encargado de las reformas educativas, al especialista y al docente a pensar los problemas de la educación y coadyuva en las faenas propias del trabajo en el aula. A pesar de su importancia, en la actualidad, la didáctica ha sido omitida, debido a que las políticas regentes mundiales se han enfocado en la eficiencia del aprendizaje, es decir, en producir un sujeto productivo, desconociendo la necesidad de que, este, dote de significado a su realidad pedagógica. Este sentido se construye sólo con el conocimiento de teorías, modelos, innovaciones que van y vienen en aras de moldearlo según los contextos, conocimiento al que se puede acceder por medio de la didáctica. (Díaz Barriga, 2009).

Según este autor, la didáctica posibilita la discusión de los supuestos implícitos en los procesos formativos que se suscitan en el complejo andamiaje del sistema educativo. Esta disciplina comporta y enfrenta visiones de enseñanza como el modelo de la escuela tradicional con su perspectiva de transmisión de conocimientos delante de los referentes de la escuela nueva o activa en la que prevalece el desarrollo personal, cuyas fuerzas antagónicas llegan hasta hoy. Estudiar la didáctica supone profundizar en el sentido de la educación y en su relación con esta era de globalización, entonces, pregunta Díaz Barriga, ¿por qué el sistema de educación ha ido renunciando a la didáctica? Olvidarla no es un hecho inocente, porque como dice María Acaso (2012)¹³ no hay lapsus insignificantes, todo lo contrario, es una estrategia predeterminada,

¹³ Díaz Barriga (2009) cita a Coraggio quien afirma que “La globalización, lejos de ser un proceso ciego, sin otro sujeto que la fuerza natural del mercado, supone una centralización del poder mundial que, tras un discurso desregulador, se dan normas de dirección y regulación a partir de intereses estratégicos definidos. [...]. Aunque rechazamos la hipótesis de la confabulación, o la explicación reducida al efecto ideológico de una teoría que enceguece a quienes la usan, cabe pensar que debe haber al menos una censura del discurso por parte de quienes tienen el poder para hacerlo [...]. Esos requisitos reafirman, nuevamente, que la

totalmente consciente, que de acuerdo a lo expresado por Díaz Barriga (2009) es implementada en la presente generación caracterizada por dirigir las reformas en el ámbito mundial hacia unas pedagogías técnico-eficientes o eficientes (relacionadas con la tecnología y sus avances) por parte de organismos internacionales, que, además de colaborar con los gobiernos en su ejecución, han realizado investigaciones sobre la comparación de los diversos sistemas educativos, para el caso en América Latina, sobre reformas educativas y sobre el efecto de muchas de ellas: salario docente según el resultado de su trabajo vs acuerdos nacionales que resultaron además de gravosos poco beneficiosos; apoyo a materiales didácticos, libros de texto e implementación de nuevas tecnologías como sinónimo de renovación pedagógica obviando la alarma Piagetiana de que estas conducen a la pasividad de los procesos cognitivos; competición por proyectos para mejoras en infraestructura y exámenes nacionales que contruidos sin fundamentos de la enseñanza y basados en habilidades mecanicistas y memorísticas ofrecen resultados relativos, estos, son ejemplos de reformas implantadas a mediados de los años 90 entre muchas otras. Entonces, todo esto hace que la responsabilidad educativa la tenga que asumir el docente de manera independiente al no tener incidencia en los sistemas político y económico.

Se puede tener un conocimiento específico profundo y desconocer por completo o en parte los procesos pedagógicos de la enseñanza. La didáctica no es conocimiento exclusivo para la formación preescolar, básica primaria y secundaria, es pertinente a cualquier espacio educativo, formal, no formal, informal o profesional; a cualquier área del saber, cualquier tipo de ciencia, filosóficas, humanas, sociales, exactas, al campo de las artes, etc. Por lo tanto, y al no contar con una experiencia sistematizada respecto al tema de la didáctica en el área artístico-musical, el texto seleccionado que se presenta a continuación, se considera válido, puesto que, en él se manifiesta evidencia contundente acerca del desconocimiento de esta disciplina. Y puede inferirse que, si está siendo eliminada de las áreas pedagógicas, seguramente no se encontrarán sus huellas en otras

responsabilidad por las políticas educativas recae en los gobiernos nacionales y en sus políticos, intelectuales y técnicos, sobre todo cuando ellos mismos vienen ejerciendo un poder de decisión altamente centralizado, apelando en el mejor de los casos a la legitimación *a posteriori* de políticas cuyos errores pueden producir catástrofes irreparables. En cualquier caso, no podemos decir simplemente que el Banco es el factótum de las nuevas políticas educativas” (Corraggio, 1992, pp. 13, 42 y 43).

disciplinas. Distinto sería si se estuviese planteando una situación con respecto a una didáctica específica.¹⁴

Entonces, alentados por la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas (FACAE), un grupo de educadores de la Universidad Técnica del Norte de Ecuador realizó un estudio, en 2017, con el objetivo de construir un modelo didáctico integrador para que sus docentes conduzcan exitosamente el aprendizaje desarrollador de los estudiantes. Este trabajo develó que la didáctica, una de las diversas disciplinas que interactúan en el proceso educativo, es una de las que ofrecen mayor polémica en el ámbito de la educación.

La investigación arrojó los siguientes datos estadísticos:

El 27.8% de los docentes de la FACAE no reconoce que la didáctica es una ciencia, el 8.8% plantea que es parte de la pedagogía, el 15.2% dice que no tiene un objeto de estudio y el 13.9% no identifica su objeto de estudio. El 21.4% reconoció que dominar el contenido de la didáctica no era su prioridad y que no tenía una importancia alta para sus clases. El 35.2% no estableció relación entre la didáctica y el contenido de sus asignaturas en sus clases y para el 31.1% la Didáctica a veces o nunca, formaba parte de su modo de actuación profesional. También se descubrió que este cuadro es consecuencia de que el 53.8% no había recibido cursos de formación didáctica, el 37.5% no había estudiado pedagogía, el 65% no se había vinculado con la metodología de las asignaturas que imparte y el 52.8% tiene menos de cinco años de experiencia en la educación superior; y, se reveló la proliferación de sentidos asignados a la didáctica tales como arte, disciplina, asignatura, tecnología, saber técnico, teoría, conjunto de técnicas, campo del conocimiento, normativa, doctrina, metodología, rama o parte de la pedagogía, subconjunto o pedagogía sistémica, ciencia y hasta su propia inexistencia. (Abreu, et al., 2017, p. 82).

¹⁴ Si bien no existe un estudio específico en nuestro contexto, si es posible aseverar que los docentes de música en Colombia no tienen una formación especializada respecto a la didáctica general. El caso del Departamento de música de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia es un claro ejemplo de esta situación. Sus docentes tienen formación especializada posgradual en teoría musical, composición, interpretación, musicología, pero ninguno posee un título que consolide el conocimiento artístico específico con un conocimiento didáctico, salvo aquellos que tienen una formación de pregrado en licenciatura a quienes, al menos, se les imparte un conocimiento general de esta disciplina.

El artículo continúa con la enumeración de las razones acerca de la problemática, quedando a la vista que en general no se considera la didáctica como ciencia, ni se contextualiza, ni hay continuidad rigurosa en su aplicación, y constantemente se cae en errores de rutina, desaciertos, superficialidad, dogmatismo y falta de investigación (Abreu et al., 2017).

También es importante anotar que, con frecuencia, la mayoría de los docentes enseñan como aprendieron de sus profesores, casi tal cual, sin previo análisis de los aciertos y desaciertos del proceso de enseñanza y sin una reflexión sobre los nuevos contextos y, como afirman los expertos en la disciplina, esta amerita estudio porque no es suficiente con la intuición o enseñar por imitación o de la misma forma en que se aprendió. Esta experiencia resulta interesante para advertir que estos hechos no son exclusivos de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de Ecuador, sino que es una situación generalizada para casi cualquier centro educativo de muchos lugares del mundo, aun cuando existe conocimiento sobre la disciplina al interior de las Facultades de Educación.

En el ámbito musical ocurre que casi todos los instrumentistas, además de tocar, se convierten en docentes de su instrumento y lo que aprenden de sus tutores lo emulan con sus estudiantes, pero pocos son los que tienen una posición crítica con respecto al método de enseñanza aplicado, aun así, en la mayoría de los casos se obtienen resultados, ¿cómo serían los frutos si el docente se aproximara de forma consciente a esta rama de la pedagogía?

Este desconocimiento frente a la didáctica, podría dar origen a la naturalización de la idea de que dominar un saber específico es suficiente para transmitirlo, unido, a veces, a la inconsciencia de acceder a enseñar sólo por necesidad económica o por el deseo de obtener un título profesional, sin sentir un real llamado por la docencia.

Como ejemplo, en la academia, se estila pensar que un extraordinario instrumentista puede ser un excelente profesor de solfeo o lectoescritura musical o, inclusive, de otras asignaturas teóricas. Otro error común acaece en escuelas y preescolares cuando la clase de artística (música, cuando existe) se asigna a alguien que no tiene formación y, a veces, ni siquiera un mínimo de habilidad musical (cantar con afinación y ritmo precisos) debido a que el Estado no provee a un experto y las instituciones no cuentan con los recursos económicos para contratarlo de manera particular.

Los investigadores ecuatorianos citan a Nérici (1973) quien opina que gracias a la didáctica se da la integración de saberes como resultado de la práctica docente, pero, la inexistencia de este diálogo evidencia la ausencia de la misma que, según Díaz, citado por el mismo grupo, es percibida con notoriedad por los estudiantes.

Es preciso señalar, que, mientras más conocimiento específico se tenga, más se puede aportar y que la experiencia aumenta con la práctica; sin embargo, la capacitación docente se torna imperante porque las falencias tienen raíces histórico-contextuales, culturales, educativas, políticas y sociales. En otras palabras, no siempre se actúa con negligencia, la educación, como todo hecho cultural, se naturaliza y el círculo se repite de forma inconsciente, pensando que los procesos se están desarrollando correctamente. Esta aclaración tiene relevancia porque no todo tiene que ver con la especificidad del tema o de la misma didaxis o forma de enseñar, sino que hay que establecer relaciones en todos los ámbitos y áreas (estratos sociales; educación básica, profesional, informal; proyección laboral; habilidades; el aprendizaje y el cerebro, la salud física y mental) del contexto local y global.

Por ejemplo, en el campo sociocultural (artístico-musical), si se crece en una clase social alta, el *habitus* y por consiguiente el gusto (Bourdieu, 1988) cultural, la mayor de las veces, será diferente de aquel que hace parte de una clase media o baja. Por tanto, se podría decir que un sujeto de estrato alto, cuya experiencia sensible estuvo impregnada de la denominada música “clásica”, ya sea músico intérprete, creador, docente, fundador o patrocinador de un programa de educación formal o informal, podrá pensar sinceramente que la música clásica es la práctica artística cultural con la que hay que educar, incluyendo sus formas de enseñanza, poniendo en segundo plano, o a veces ignorando, las músicas tradicionales o populares y su sistema empírico de enseñanza-aprendizaje.

Entender los procesos de dominio, de poder, de esencialización, y naturalización de la cultura requiere de estudios académicos rigurosos, a los cuales la mayor parte de la población no tiene acceso. En el caso de Medellín, Juan Guillermo Ocampo (melómano, no músico profesional), instituyó la Red de Escuelas de Música de la ciudad privilegiando la música académica como base de la formación de sus estudiantes porque él y su equipo de trabajo (entre ellos políticos de turno de la Alcaldía de Medellín, y profesores de músicas nacionales e internacionales), como producto

del sistema cultural, pensaban en ese momento y, algunos aún hoy continúan con la misma línea de pensamiento, que la música ideal para formar es la denominada “clásica”.

Como segundo ejemplo: las políticas estatales de contratación no permiten una idónea capacitación, institucional o particular, que ofrezca la posibilidad de organizar colectivos al interior de las instituciones para reflexionar profunda y permanentemente de cara a esta ciencia, contrastando con los desarrollos tecnológicos, los cambios culturales, los avances científicos, como es el caso de los estudios en neurociencia encargados de comprender el funcionamiento del cerebro, propiciando el desarrollo de nuevas didácticas.

Para aclarar el concepto de didáctica, los investigadores ecuatorianos se remontan, entre muchos otros, a quien trabajó por desarrollarla a cabalidad, Juan Amós Comenio (Uherský Brod, Moravia, 28 de marzo de 1592 - Ámsterdam, 15 de noviembre de 1670), considerado el padre de esta ciencia, que en su obra *Didáctica Magna de 1657, verdadera filosofía o concepción de la educación*, la definió como "el artificio fundamental para enseñar todo a todos. Enseñar realmente de un modo cierto, de tal modo, que no pueda no obtenerse un buen resultado. Enseñar rápidamente, sin molestias ni tedio ni para el que enseña ni para el que aprende, al contrario, con gran atractivo y agrado para ambos. Y enseñar con solidez, no superficialmente, no con meras palabras, sino encaminando al discípulo a las verdaderas, a las suaves costumbres" (Comenio, parafraseado por Abreu, et al., 2017, p. 85), tratando de expresar todo lo que realmente contempla esta disciplina porque la didáctica procura una enseñanza interesante y práctica. En su etimología griega, la idea de Didáctica fue asociada a varios significados:

La didáctica como el acto de enseñar; el didacta como instructor cualificado para enseñar; los manuales y métodos de enseñanza como recursos didácticos; las escuelas como instituciones especializadas en la didáctica; el proceso de aprendizaje como actividad central del aprendiz y propósito esencial de la actuación didáctica. (Zabalza, 2007, p. 493).

Después de la década de los años ochenta del siglo XX, la didáctica ha despertado el interés de muchos investigadores, especialmente los dedicados a la docencia. En todos los casos, antes y después del siglo XX, se observa un enfoque entre la forma y el resultado de enseñar como objetivo de la didáctica, pero sin lograr precisar qué es, lo que resulta lógico, ya que, según Ángel Díaz Barriga (2009), el tema ha anclado en los años cincuenta y en vez de profundizar se ha estancado.

Nérici (1973) ofrece un equivalente más holístico "La didáctica es un conjunto de técnicas a través de las cuales se realiza la enseñanza; para ello reúne con sentido práctico todas las conclusiones que llegan a la ciencia de la educación" (p. 57). Es decir, "considera que la didáctica es [...] el estudio del conjunto de recursos técnicos que tienen por finalidad dirigir el aprendizaje del alumno, con el propósito de llevarle a alcanzar un estado de madurez que le permita encarar la realidad de manera consciente y eficiente, para actuar en ella como ciudadano participante y responsable" (Abreu et al., 2017, p. 86).

Con todo, el debate continúa hoy, aunque no se trata del incontenible prurito de polemizar, sino de relacionarla con la complejidad del mundo y la necesidad de formación de talento humano, por ello, aún no se ha llegado a una definición conciliada.

Tres factores contribuyeron al desarrollo de la Didáctica en década del ochenta del siglo XX según la investigación realizada y que muestran relación con este proyecto:

Tabla No. 1.

Comparativo entre Factores que contribuyeron al desarrollo de la Didáctica en los años 80 del siglo XX y la Red de Escuelas de Música de Medellín.

Contextos	Factores	Manifestaciones
<p>Científico epistemológico y</p>	<p>Aparecen y se desarrollan nuevas formas de entender y construir el conocimiento científico, fruto de la experiencia práctica y de investigación científica.</p> <p>En el arte musical la nueva musicología ha abierto otras perspectivas de investigación, ampliando la manera de comprender tanto las músicas como sus funciones.</p>	<p>Un cuestionamiento al positivismo como paradigma lineal, objetivista y único método del conocimiento científico; buscar la esencia que genera los problemas.</p> <p>La interpretación y la crítica alcanzan un protagonismo importante.</p> <p>La academia musical se basa en el código para la enseñanza de la música centroeuropea, dejando de lado la enseñanza de las músicas populares y tradicionales, como también la forma práctica, sensible o empírica en que estas son enseñadas y aprendidas. Aunque en los últimos años tanto la academia como la Red han incluido</p>

		<p>las músicas populares y tradicionales, estas se han enseñado a partir del método centroeuropeo.</p> <p>Como consecuencia de ello, se ahonda en una división respecto a las formas en que aprende el sujeto; si este está constituido por cuerpo y mente, deben estar presente en el proceso de aprendizaje tanto la práctica como la teoría, independientemente del estilo musical, en este caso, o en el de cualquier disciplina.</p> <p>La Red es un tejido producido por los medios político, social y educativo y entre estos, falta mayor análisis del contexto local y diálogos con los diferentes estamentos que participan en la conformación y desarrollo de la Red: Alcaldía de la ciudad, directivas de la Universidad de Antioquia, administradores, profesores, estudiantes, egresados de la Red y miembros de las familias participantes.</p>
Social	<p>La incursión en la posmodernidad es más frecuente e intensa y el desarrollo de la sociedad del conocimiento más acelerado, exigente y necesario.</p> <p>En el presente, hay que aprender más en menos tiempo. Los periodos asignados para los pregrados han disminuido, pero se han incrementado los saberes, (disciplinas, y tecnologías).</p>	<p>Las instituciones educativas enfrentan nuevas exigencias sobre la base del surgimiento de otras formas del pensamiento, de percibir e interpretar la realidad, de relaciones humanas, de enseñar y aprender y de actuar en la práctica.</p>
Profesional	<p>Cambio de roles.</p> <p>Muchos músicos instrumentistas deben desempeñar las funciones de directores, arreglistas,</p>	<p>Se introducen nuevas formas educativas en las instituciones y aparecen otros contextos para la formación, lo que genera cambios en</p>

	<p>compositores, profesores de asignaturas teóricas lectoescritura, etc. siendo este el caso de las escuelas públicas y privadas que ofrecen enseñanza musical y de los profesores directores de la Red en sus inicios, ahora son licenciados y han fortalecido las políticas de formación, pero, subsisten falencias que tienen como base el desconocimiento de la didáctica general.</p>	<p>el rol profesional del docente en concordancia con el contexto. La Red, como las academias y los programas educativos del Ministerio de Cultura (Programa Nacional de Bandas de Música, Plan Nacional de Música para la convivencia, Programa Nacional de Orquestas y Coros, entre otros), se constituye como programa social y cultural, pero a su vez se convierte en proyecto de preparación para los programas musicales profesionales, por un lado como forma de validación del conocimiento y por otro como continuación de los procesos educativos y formativos, aclarando que, hace parte de sus objetivos explícitos, prepararlos para la profesionalización, aunque su mayor interés está puesto los demás que son la gran mayoría.</p>
--	--	--

Tabla No. 1. Elaboración propia.

Abreu et al. (2017) citan a varios autores que aportan a la definición de la didáctica: Fernández y Sarramona, dicen que la didáctica “es la ciencia de la educación de carácter teórico-normativo que busca la adquisición de hábitos intelectuales mediante la integración del aprendizaje de los bienes culturales” (2017, p. 87). Carvajal (citado en Abreu et al., 2017) escribió que la didáctica

Es la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando, [...] es parte de la pedagogía que se interesa por el saber; se dedica a la formación dentro de un contexto determinado por medio de la adquisición de *conocimientos teóricos y prácticos* y, contribuye al proceso de enseñanza aprendizaje a través del desarrollo de instrumentos teóricos-prácticos que sirvan para la investigación, formación y desarrollo integral del estudiante (p. 88).

Álvarez (citado igualmente por Abreu et al., 2017) no duda en reconocer la condición de ciencia de la didáctica y enmarca su evolución dentro de la búsqueda de las soluciones de los problemas contemplados en el proceso docente-educativo de las instituciones educacionales, cuya función es

preparar al ser humano para los retos de la vida de manera sistémica y eficiente. Para este autor la didáctica "es una ciencia social, humanística y sus leyes tienen una naturaleza dialéctica" (p. 88). Cervantes (citado por Abreu et al., 2017) plantea que la didáctica "es un aspecto de manifestación práctica inherente a la pedagogía, que tiene como sustento una teoría científica" (p. 88). Díaz (en Abreu et al, 2017) define la didáctica como "la ciencia que explica y aplica lo relacionado con la enseñanza como la tarea intencional y sistemática y como la estrategia expedita para lograr la formación del hombre" (p. 88). Camilloni (en Abreu et al, 2017) asevera que la didáctica "es la teoría de la enseñanza, heredera y deudora de muchas otras disciplinas" (p. 88). Las tres definiciones anteriores identifican la didáctica con la enseñanza, uno de los múltiples componentes esenciales de su núcleo sistémico, no consideran el aprendizaje ni como un proceso particular, ni como parte de un proceso único. Fuentes (2000) la considera como una ciencia vinculada con el proceso de formación profesional, que se manifiesta en funciones, contradicciones, categorías y leyes y, señala que existen la Didáctica General y las Didácticas Especiales. La primera propicia la concepción, estructuración y el desarrollo en sus aspectos más generales y la segunda desempeña la misma función en un campo más reducido: en las ciencias, las tecnologías y las artes particulares.

Los investigadores del Ecuador anotan que algunas de las muchas definiciones existentes incluyen a los docentes y excluyen a los destinatarios, por lo que el proyecto propone una definición actualizada y holística, más comprensible y más útil de la didáctica que engloba conceptos, definiciones, categorías, leyes, principios y un objeto de estudio propio. Resumiendo, una extensa definición, concluyen que la didáctica es: ciencia que se une rigurosamente con otras, principalmente con la pedagogía, que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje integrado e institucionalizado. Como ciencia guía, socializa, relaciona y sistematiza en un cuerpo teórico completo, en constante y sistemático desarrollo. También tiene que ver con los resultados investigativos y la experiencia acumulada en la práctica educativa, orientados a la exploración y búsqueda de soluciones de los problemas que afectan o impiden el óptimo desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proceso, involucra emocional y físicamente a profesores como guías y a estudiantes como aprendices; también implica los contenidos de las asignaturas; la valoración crítica del método revelado que incluye estructuras de participación para explicar, relacionar, demostrar y aplicar conocimientos necesarios para la vida práctica en aras de la formación integral; todo, para demarcar el camino progresivo de la dependencia a la independencia

autorregulada, en conexión con sus propósitos individuales y sociales de una realidad contemporánea y un contexto concreto.

Entonces, la didáctica propone una amplia dinámica de análisis de todos los frentes mencionados anteriormente, implicados en el acto pedagógico para que el estudiante logre un verdadero aprendizaje y con él pueda producir transformación social.

Pero ¿Qué hacer para que el estudiante aprenda?

Desde la teoría semiótica, con la obra *Pedagogías invisibles*, Acaso (2012) plantea la ruta sugerida:

Detectar: No aprenden: ¿Por qué no aprenden? Es mi forma de hablar, de planear la clase, el tema no les interesa, los materiales no son adecuados, el espacio no es idóneo, son demasiados estudiantes, el tiempo dedicado es poco, etc.

Analizar: Violencia simbólica Rigidez: no dejar salir o no dejar entrar al aula si llega tarde, no permitir beber o comer si es necesario, no escuchar sus propuestas, surgimiento de lapsus como no usar los dispositivos tecnológicos, se asignan demasiadas tareas, los estudiantes no están en capacidad de resolver las tareas asignadas. La direccionalidad: hacia quienes está dirigida la clase, ¿hacia los que no tienen dificultad para aprender? ¿hacia los que me agradan? La performatividad: ¿los estudiantes participan?, ¿cómo lo hacen?

Transformar: Detectar, analizar sin transformar no tiene sentido dice Acaso; después de estas dos fases hay que preguntarse o preguntar cómo resolver las dificultades detectadas, tarea que deberá ser permanente puesto que tanto las personas como los contextos son cambiantes.

La autora aclara que estas fases no conforman un método, además, retoman la definición de método decantando definiciones de la RAE como una guía que nos dirige a un lugar deseado, pero Acaso aclara que al no existir un único camino correcto lo más apropiado podría ser hablar de mapa como un rizoma o una ramificación de muchas posibilidades, sin embargo, ni el método ni el mapa pueden estar completamente definidos con antelación, son derroteros que el docente modela según la situación, el momento, la necesidad. Por ejemplo, en música no todos los estudiantes tienen que repetir el mismo tema o hacer los mismos ejercicios y el mismo número de veces, aunque, en la

práctica hay que repetir para interiorizar, qué, cuándo, cómo, cuánto, lo van descubriendo estudiante y profesor según el resultado de la comunicación por parte del docente, de acuerdo a las habilidades y a la forma de percepción por parte del estudiante, a las circunstancias, etc. por tanto, el método el mapa básico se va modificando y elaborando en el devenir de la experiencia pedagógica, acotando que se pueden manejar mapas iniciales (contenidos, tiempos, materiales, didácticas, etc.) grupales ya que existen grupos más homogéneos y otros totalmente heterogéneos, pero dentro de ellos se irán elaborando los rizomas o mapas individuales.

Bajo la perspectiva de la pedagoga Frida Díaz Barriga (2006), una de las metas a cumplir en el campo de la educación es la autonomía, la independencia, la autorregulación y el desarrollo de la capacidad para aprender a aprender, es decir, saber cómo estudiar para, aprender verdaderamente.

Es claro que, a través del tiempo se ha avanzado en el conocimiento del desarrollo neurofisiológico, desarrollo cognitivo, inteligencia y creatividad; en el desarrollo psicológico, afectivo y social y en el desarrollo moral, ético y de valores. También ha habido progreso en el conocimiento de las estrategias de aprendizaje y adelantos extraordinarios en el campo tecnológico, etc. Saberes que deberían favorecer el alcance de la meta de aprender, pero, a pesar de esto, en opinión de la autora Barriga entre otros peritos en el tema educativo, la realidad es que en la actualidad los planes de estudio fomentan alumnos en gran medida dependientes de la instrucción y con falencias cognitivas que les dificultan e impiden resolver situaciones de diversa índole.

Afirma la autora que investigaciones concernientes a estos temas, han dado como resultado que los estudiantes que han implementado el siguiente proceso, han alcanzado resultados satisfactorios:

- Controlan sus procesos de aprendizaje
- Se dan cuenta de lo que hacen.
- Captan las exigencias de la tarea y responden consecuentemente.
- Planifican y examinan sus propias realizaciones, pudiendo identificar los aciertos y las dificultades.
- Emplean estrategias de estudio pertinentes para cada situación.
- Valoran los logros obtenidos y corrigen sus errores.

Lo que significa que han autorregulado el propio proceso de aprendizaje mediante la aplicación de estrategias propicias que se adaptan y traspasan a nuevas situaciones.

Se evidencia en estas líneas que se hace necesario poseer un conocimiento suficiente de la didáctica general, y del contexto, local y global, además de la didáctica específica, para que se pueda llevar a cabo el aprendizaje.

¿De qué manera la transformación educativa contribuye a la transformación social?

Desde otro ángulo y conforme a la autora Díaz Barriga (2006), todo conocimiento práctico o teórico, puede definirse como situado en el sentido de que ocurre en un contexto y situación determinada y como resultado de la interacción entre el aprendiz y otras personas. Díaz Barriga (2006) alude a Brown, Collins y Duguid, quienes sostienen que, en la enseñanza situada, las experiencias educativas son auténticas, coherentes y cargadas de significado. Pese a ello, en las escuelas regulares de nuestro país (Colombia), muchas veces se antepone prácticas parciales en donde el conocimiento se considera independiente de las circunstancias del contexto socio-cultural.

Afirma Frida Díaz (2006) que, conforme a las ideas de Vigotsky, conocer implica entender e incorporar los símbolos y signos de la cultura y grupo social propios. Los aprendices interiorizan prácticas y herramientas culturales y es así, como las acciones de los agentes educativos, docentes o compañeros, adquieren relevancia al convertirse en prácticas conscientes que incluyen planes de aprendizaje participativo y procedimientos acordes con las necesidades del estudiante y del contexto. Su aplicación requiere de decisiones pedagógicas, didácticas (objetivos, contenidos, estrategias para la enseñanza y el aprendizaje, evaluación etc.) y especialmente la consideración de una situación real cuyo análisis amerita contemplarse como un sistema de actividades que según (Engestrom en Baquero, 2002), incluye primordialmente:

- El sujeto que aprende. (en el caso que atañe, estudiantes de la Red).
- Los instrumentos que se utilizan en la actividad, sobre todo los de tipo semiótico. (Posiblemente con la carta de navegación que ofrece *Pedagogías invisibles* como: detectar-analizar-transformar, aunque solo se haga al interior del aula. (Acaso, 2012).
- El objeto por apropiarse u objetivo que regula la actividad (saberes y contenidos). (en la Red, músicas y valores).

- Una comunidad de referencia donde se insertan la actividad y el sujeto. (todos los estratos sociales de Medellín).
- Normas o reglas de comportamiento que regulan las relaciones sociales de esa comunidad.
- Reglas que regulan la división de tareas en la misma actividad (rutinas del proceso formativo).

Este enfoque aplica algunos de los principios educativos del constructivismo y la teoría del aprendizaje significativo teniendo como foco el estudiante: qué sabe, qué puede hacer, qué desea saber y cuáles son sus necesidades; a la vez, que se ocupa de advertir el sentido y el significado de los contenidos y las diferencias culturales [de qué forma se estudian, por qué y para qué músicas académicas, tradicionales y populares]. Al mismo tiempo, se pregunta por la pertinencia y función del conocimiento al afrontar un problema relevante en su entorno profesional o social, en contraposición al paradigma tradicional que, según Wilson y Meyers (2000), apuesta a la adquisición de una competencia o habilidad y valora al estudiante de acuerdo a sus alcances.¹⁵ El modelo de enseñanza situada ofrece especial atención a la colaboración, pertinencia entre los actores y contempla la posibilidad de cambio y aprendizaje continuos.

Modelos didácticos en la educación general

En este grupo se contemplan:

Modelo socrático: cuyos tratados en forma de preguntas y respuestas buscan una aproximación a la verdad mediante el diálogo, teniendo en cuenta que la verdad absoluta es un inalcanzable. La catequesis es una simplificación de este modelo socrático que deriva de las enseñanzas de San Agustín, con ella, se parte de la premisa de que la verdad es absoluta, esto es, un dogma.

Modelo o escuela tradicional: Con la explicación como característica principal denominada por Ferrández (1997) logocentrismo, o también magistrocéntrico (Jorquera, 2010, p. 54). Su expresión es la clase magistral por dedicar atención a los contenidos o, dicho de otro modo, a la materia,

¹⁵ La problemática que surge en la relación formación-contexto en la Red de Escuelas de Música de Medellín, se evidencia cuando para la instrucción recibida por los estudiantes, la sociedad no tiene una correspondencia en la que ellos pueden interactuar, es decir, no hay orquestas sinfónicas en las que alumnos puedan tocar gran parte de lo que aprenden en la Red.

modelo que tiene total vigencia. Este es supremamente útil cuando hay necesidad de transmitir grandes cantidades de conocimiento a un grupo numeroso de estudiantes en poco tiempo.

De acuerdo a Margarita Pansza et al. (1996), las bases de esta escuela son la autoridad representada en el maestro como dueño del conocimiento y del proceso y el orden concretizado en la administración del tiempo, el espacio y la actividad. La disciplina como característica es sinónimo de dominio y freno del desarrollo social. La clase magistral sustituye de manera importante otras clases de experiencias como la lectura de fuentes directas, la observación, la experimentación, etc., produciendo con ello, una especie de estancamiento de las ciencias. En este modelo prevalece la disociación entre el intelecto y el afecto. Fue vanguardista al adecuarse muy bien con las necesidades de su época y su fuerza en el presente guarda correspondencia con la sociedad burguesa que le dio origen en el siglo XVII.

Modelo nuevo activo: Surge como contraparte al modelo tradicional en el que la participación del estudiante es vital. Aparece en el siglo XX gracias a cambios demográficos y económicos. El rol del educador consiste en permitir que el estudiante desarrolle sus capacidades a partir de una reorganización en los procesos y las técnicas pedagógicas. Presta atención al desarrollo de la personalidad y los intereses del alumno, incentiva la creatividad, suaviza la rigidez disciplinaria, promueve la exaltación a la naturaleza y la comunicación al interior del aula. Los tradicionalistas critican de este modelo el olvido del valor formativo del trabajo y del esfuerzo y la dificultad para conocer los intereses de los alumnos en virtud de que estos están condicionados por el medio social. La escuela crítica afirma que el modelo nuevo no tiene en cuenta los intereses institucionales y que no muestran una realidad objetiva. Pansza, et al. (2017), acude a Lobrot en su libro *Pedagogía Institucional* quien deja saber que, no obstante, sus buenos propósitos, esta pedagogía no ha sido capaz de transformar la realidad de las instituciones educativas. Lo que da cuenta de que, a un nivel profundo, el problema de la educación no es pedagógico sino político.

Modelo tecnocrático: Se apoya en el pensamiento tecnocrático, que a su vez se relaciona con el modelo de desarrollo de los países y tiene como características el ahistoricismo que descontextualiza y universaliza traspasando los planes de un país a otro sin miramientos; el formalismo o aplicación y observación rigurosa de la lógica y la ciencia, lo subjetivo, lo inconsciente se deja lado. Se insiste en el carácter instrumental de la didáctica. Se fundamenta en el pensamiento pragmático de la psicología conductista, en el análisis de sistemas, capacitación

empresarial, etc., además del uso de máquinas de enseñanza y la creación de objetos de aprendizaje. La tecnología educativa representa una visión reduccionista de la educación ya que bajo el lema de progreso y eficiencia solo hay una aplicación técnica, que deja de lado la reflexión epistemológica. Pansza, et al. (1996).

Denominados así por Pont (1997), es la formulación de un procedimiento funcional en aras de alcanzar determinados objetivos. Una manifestación de este modelo es el uso del libro de texto como único referente para la clase. Así, el profesor desarrolla propuestas ya elaboradas por terceros sin tener en cuenta las características del estudiantado, de sus necesidades de aprendizaje, de sus ideas e intereses, etc., lo que convierte al docente en un técnico de la enseñanza. No obstante, este modelo resulta beneficioso cuando el conocimiento tiene que ver con habilidades o destrezas. Para el caso del aprendizaje musical están las formulaciones técnicas, los métodos de dirección, de solfeo, de canto, de instrumento, repertorios didácticos instrumentales, como también los programas de transcripción, de entrenamiento auditivo, teoría, etc. (Jorquera, 2010).

Modelo crítico: En el siglo XX la escuela crítica cuya función principal es la reflexión conjunta de profesores estudiantes acerca de la problemática inherente a los procesos implícitos y explícitos de enseñanza-aprendizaje de los modelos tradicional, nuevo y tecnológico. El análisis arroja como resultado que el problema de la educación no es técnico sino político, ya que expone a la luz las relaciones entre lo social y lo educativo y, el autoritarismo y el poder como la ideología implementada. El análisis conduce a una toma de conciencia de que la escuela es un centro de contradicciones psicológicas, económicas y políticas; que los actores, docente/dicente, poseen un real poder particular o derecho de transformación, otorgado por el ejercicio propio, que pueden aplicar pronunciándose frente a las formas mecanicistas de la educación que impiden la transformación de las escuelas y de la sociedad, aunque también se hace necesaria la conciencia colectiva institucional. Para alcanzar este logro, la formación didáctica de los profesores es de vital importancia, pero insuficiente si se deja a un lado el cuestionamiento permanente sobre la escuela, su organización, sus objetivos implícitos y explícitos, sus currículos y formas de relación, además de la recuperación del valor de la afectividad, dimensión necesaria en el desarrollo de profesores y alumnos o mejor, de todo ser humano.

Didáctica específica

En cualquier proceso educativo también es necesario abordar el hecho concreto y, por tanto, de la didáctica general se llega a la específica, entendida como la generadora de modelos y materiales para el aprendizaje de una materia determinada y la encargada de diseñar la forma de desarrollarlos y aplicarlos.

El estudio histórico de la educación musical cuenta todavía con pocos trabajos exhaustivos en el mundo de habla hispana, por lo que no es posible afirmar de manera definitiva, que el código disciplinar (canon centroeuropeo), corresponde exactamente a lo que se describe a continuación. Sin embargo, considerando el caso de España, en el que la formación académica descende de la misma tradición de los conservatorios modernos generados a partir del *parisien*, es posible suponer que la situación es esencialmente la misma (Jorquera, 2010), circunstancia que es similar para Latinoamérica porque todos los conservatorios del continente practican la misma tradición. “Sin generalizar, es un hecho que los conservatorios miran más las músicas del pasado que las de su propia época, incluyendo en este último período la creación musical de los últimos 60 años” (Narejos, 2007).

Hace más de tres décadas Iannis Xenakis ya ponía en evidencia este problema y aseguraba que ‘es una cuestión de educación musical, una educación que nunca se lleva a cabo. Es decir, la enseñanza de la música se sigue pareciendo más a la del siglo XIX’. (Xenakis, citado por García Laborda, 2015, p. 229).

Aunque las cosas han estado cambiando en los últimos 40 años, estamos en el siglo XXI comenzando a estudiar la música de vanguardia del siglo XX. El solfeo atonal, apenas se aborda y no en todos los casos. En lo concerniente a las músicas tradicionales y populares, su enseñanza se realiza bajo el paradigma académico, con el código como medio; no se activa la exploración melódica y armónica de forma intuitiva o experimental, por ensayo y error. La dificultad para apropiarse de la lectoescritura en corto tiempo, radica en la falta de esta práctica empírica; cuando se aborda el código sin esta experiencia vital, el aprendizaje de la lectoescritura se torna árido, dificultoso y lento, porque se tienen que resolver varias dificultades al mismo tiempo, es como aprende a leer y escribir antes de hablar. De hecho, es necesario que los estudiantes puedan imitar

correctamente un sonido, una melodía o una canción e identificar y expresar su pulso con el cuerpo, antes o al mismo tiempo del aprendizaje del solfeo.

María Cecilia Jorquera (2010), en su artículo *Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española*, explica que los modelos didácticos son instrumentos elaborados para estudiar la práctica pedagógica. Estos modelos se ubican en un segundo nivel frente a los paradigmas y teorías que son de un grado de generalidad y abstracción mayor; es decir que, los modelos didácticos siempre estarán contenidos en la disciplina o ciencia de la didáctica; son adaptables, según la realidad específica y por ello deben ser evaluados constantemente; además, son la prueba de una labor científica que indaga de manera permanente sobre el conocimiento en cualquier disciplina. Jorquera apela a Pont (1997, p. 54) para exponer de forma resumida los modelos didácticos en la educación general que se han construido a través del tiempo:

Modelos didácticos en educación musical

Jorquera (2010) continúa recordando que las disciplinas van seleccionando los saberes en el transcurso del tiempo, selección que Cuesta (1998), ha denominado código disciplinar, que constituye el conocimiento escolar y, que suele ser parte de la cultura. Esta tradición social también se presenta en la enseñanza musical, que, en otro trabajo realizado por la autora, concluye Jorquera (2010) que la educación musical occidental al parecer se ha dividido en tres grandes períodos: desde Grecia y Roma hasta principios del siglo XVII, desde esa época hasta el siglo XIX y desde los pioneros del siglo XX hasta hoy. Esta organización da asiento a la idea de escolarización universal a comienzos del siglo XVII que, a su vez, proporciona nuevas formas de pensar la enseñanza de la música.

La autora prosigue exponiendo que entre los numerosos hechos que contribuyeron a la creación del código disciplinar de la educación musical, cabe resaltar la importancia concedida al aprendizaje de la lectoescritura de la música, formulada por primera vez por el músico autodidacta Rousseau. Finalizando el segundo período histórico de la educación musical, se crean los conservatorios, iniciando con el de París y surgen los nuevos modelos, llegando a ser primordial el conocimiento de la lectoescritura, a través del solfeo, antes del estudio de un instrumento o del

canto [composición o dirección], adquiriendo así, un carácter de iniciación. Además, se crean, en ese entonces, textos para el estudio del solfeo y los diferentes instrumentos que por su perfil racional y sistemático constan de ejercicios abstractos, desvinculados, muchas veces, de la práctica musical real, con el propósito de prepararlos para la solución de dificultades en la práctica musical futura, punto de vista que continúa teniendo validez. Hay que considerar que en las últimas décadas se han formulado textos de solfeo con fragmentos de músicas clásicas y folclóricas, sin embargo, el desarrollo melódico y auditivo es drásticamente más lento que el rítmico, por lo que necesariamente se tienen que extraer apartes y profundizar aspectos particulares de ritmo, tonalidad o escalas, interválica o acordes. Nadie puede aprender una obra completa con una sola mirada general, y bien sea por imitación o leyendo, siempre habrá que repetir, pero si se enfocan y se trabajan de las dificultades habrá que repetir menos, independientemente del modelo que se siga. La enseñanza de la educación musical o código disciplinar se distingue a lo largo de la historia por aplicarse de forma individual, cuando de la formación instrumental se trata, bajo el eje de la lectoescritura, cuya enseñanza, casi en su totalidad, se realiza de manera grupal.

Aclara Jorquera (2010) que, en el contexto académico, el aprendizaje musical se apoya principalmente en el estudio de repertorios por medio de la imitación y la repetición, es decir, poca o ninguna creación debido a que durante el siglo XIX desapareció la práctica de la improvisación, produciendo como resultado un desarrollo extraordinario del virtuosismo y del lirismo instrumental. Y agrega que la función de esta educación musical ha sido en parte y para algunos sectores de la sociedad (de contexto social aristocrático y de élite), sobre todo, un pasatiempo o un complemento a la formación general.

Además de esta afirmación, se puede deducir que el trabajo individual, en la actualidad, obedece a la necesidad de abordar las dificultades especialmente técnicas de cada estudiante a raíz de los diversos niveles de destrezas, lo que conduce a la selección y formación de un grupo de habilidosos y destacados concertistas, mientras los demás pasan a formar parte de grupos de cámara u orquestas sinfónicas. La Red de Escuelas de Música de Medellín opera de forma contraria, su plan de

formación es grupal, y a manera de pirámide, en la base se desarrolla el trabajo socio-cultural y hacia la cúspide van surgiendo los interesados en dedicarse a la música como profesión.¹⁶

Jorquera (2010) asevera que para definir con precisión lo sucedido en la historia de la educación musical, es imprescindible un análisis exhaustivo de textos y autores a lo largo del tiempo, aunque, también afirma, que se pueden recoger referencias principales del análisis de autores contemporáneos sobre los conceptos de autores anteriores acerca de la enseñanza musical y retoma puntos de vista de algunos de ellos: la teoría de Rameau (1722) a inicios del siglo XVIII con el objetivo de proporcionar bases científicas a la práctica musical que son aplicables en el presente. La definición de música prescrita por Rousseau (1967) a mediados del siglo XVIII como “el arte de combinar sonidos de manera agradable para el oído”, que sigue teniendo vigor, aun cuando, es una perspectiva incompleta con relación a las ideas ulteriores en educación, en musicología y en etnomusicología. Hanslick (1854) en su teoría de la forma de mediados del siglo XX, carga a la lectoescritura musical de un valor fundamental, porque permite la racionalización y el análisis de la música ayudando con esto a la comprensión de las estructuras y formas de la música, que son parte esencial de la teoría estética de este autor. La tendencia semiótica en educación musical ha tenido un abanderado en Gino Stefani (1976) para quien la estructura de la música debe ser estudiada tratando de alcanzar la comprensión de los denominados significados que pueden ser agentes que aportan a la comprensión de la misma estructura, funciones, usos y contextos de producción de la música, además del goce estético, todo, relacionado con la cultura. Las bases pedagógicas de la propuesta de Stefani se hallan en Freire (1970 y 1989). La noción más compleja y actualizada de música la han elaborado Merriam (1963) y Blacking (2006) en el terreno de la antropología y consiste en que la música es entendida como producto realizado por unas personas (el compositor y los intérpretes), para otras (los oyentes), en un contexto determinado, con unas funciones y unos significados específicos. Estos autores quieren decir, que la música es, conducta, evento y producto a la vez.¹⁷

¹⁶ Aunque tradicionalmente la formación en la Red estuvo orientada a la música centroeuropea, en los últimos años se han abierto caminos hacia expresiones populares y de tradición como el tango, las cuerdas andinas o la percusión latina.

¹⁷ El concepto de música como cultura que proponen estos autores, que escribieron desde un enfoque antropológico como lo señala la autora, no considera centrales los conceptos de autor ni obra, por lo que su consideración aquí es una aplicación al ámbito de la educación.

Con el acopio de esta información Jorquera (2010) reconoce tres matrices que generan los modelos didácticos en educación musical. La tradicional, de origen positivista, que contempla, a su vez, dos variantes, la académica, que se soporta en la versión contemporánea de las ideas de Rameau y Hanslick; y la práctica, también de larga data, antes omitidas, pero ahora rescatadas y valoradas por la academia. Por tanto, se entiende que estas orientaciones son complementarias y derivan ambas de la tradición histórica de la enseñanza musical. En segundo lugar, la matriz fenomenológica incluye la concepción comunicativa lúdica y la concepción compleja de carácter crítico, ya que, al investigar para entender la música como un hecho complejo, sus significados proporcionan elementos para la comprensión de la realidad.

María Cecilia Jorquera (2010) describe cuatro modelos basados en los aspectos señalados, considerando ocho elementos de análisis: los fines de la educación musical (para qué enseñar), la materia enseñada (qué enseñar), las teorías de la enseñanza y las del aprendizaje musical (cómo se enseña y cómo se aprende), el papel de las ideas e intereses de los estudiantes, las hipótesis curriculares en que se presentan las ideas acerca del conocimiento escolar (currículum), sus modalidades de medición (evaluación) y, finalmente, las relaciones entre el sistema escolar y el sistema social.

Modelo académico (tradicional): Es el típico modelo magistrocéntrico relacionado con las teorías de Rameau y Hanslick. La tradición universitaria de la enseñanza aplica este modelo en el cual la reflexión teórica se encuentra retirada de la práctica musical (empírica). La formación se lleva a cabo escuchando, entendiendo conceptos, dominando la lectoescritura y la teoría musical y un corpus de repertorio. La teoría se aborda antes que la parte práctica, o también, se enseñan al mismo tiempo, pero sin relacionar los contenidos de ambas partes, por ejemplo, los contenidos teóricos y rítmicos de la práctica instrumental generalmente son más avanzados que los de la lectoescritura musical (en particular el aspecto de entonación cuyo proceso es mucho más lento por ser más abstracto) del momento en cuestión. De otro lado, esta forma de enseñanza considera el aula completamente independiente del sistema escolar y del sistema social, considerando que la educación musical es neutra, de ahí que, en muchos lugares, como es el caso de Medellín, la preocupación está en graduar tantos intérpretes como sea posible sin preguntarse si en el medio existe el campo de acción esperado por y para todos. Aquí, el profesor cumple una función técnico instrumental, transmitiendo propuestas elaboradas por otras personas (de la academia). El

conocimiento “obligatorio”, está expresado en el currículum oficial, los textos guía, los programas, etc. y el currículum oculto promueve, una visión jerárquica de la interacción social (directivas administrativas, director musical, categorías de músicos) propiciando transmisión cultural, pero de forma acrítica. La evaluación se realiza, a través de exámenes para verificar los resultados en términos de competencia.

Modelo práctico (tradicional): En este modelo, la enseñanza también es magistrocéntrica y preferentemente individual, aunque, también, se da el caso de enseñanza grupal en las escuelas de música, academias o proyectos especiales como es el caso de la Red. Este modelo plantea el ejercicio práctico de tocar instrumentos, cantar, improvisar y componer sin que se posea suficiente comprensión de significados, funciones y contextos del origen de la música. Esta experiencia destaca el disfrute individual y posibilita vivencias afectivas. La elección del repertorio, es más libre, aunque también se sigue una tradición de obras conocidas que en algunos casos son simplificadas (adaptaciones de música académica para ensambles de bandas, coros y orquestas, bien sea, como repertorios o como métodos). El aprendizaje técnico-musical es funcional, es decir, lo que se precisa para el estudio de las obras; aprendidas por imitación de la ejemplificación del profesor, por medio de la exploración espontánea de los estudiantes o con audiciones de las obras. Este modelo práctico no facilita la posibilidad de generalización de los conocimientos (recordar a Kant), lo que produce dependencia del estudiante hacia el docente; si se llega a la autonomía, es producto de la intuición del estudiante. A propósito del tema el pedagogo Díaz Barriga (en Barrón Tirado, 2019) explica:

Si realizó esta actividad quiere decir que aprendió”. Incluso, algunos docentes expresan casi con lamento, algo habrán asimilado, aspecto que desvía el sentido del esfuerzo del alumno. El tema fundamental de la tarea didáctica es ayudar al estudiante a que asuma su deseo de aprender, a que convierta el aprendizaje en un proyecto de él y para él, y no en una tarea que tiene que realizar para quedar bien con el docente o para obtener una calificación. (pp. 13-14).

O simplemente imitar y memorizar sin conocer o comprender realmente, por ejemplo, no es lo mismo aprender la posición de algunos acordes en la guitarra (o cualquier instrumento), que aprender a construir cualquier acorde en cualquier registro del instrumento gracias a la lógica de

generalización que implica conocer el diapasón, los trastes, las cuerdas y su funcionamiento. De esta forma el estudiante no memoriza los acordes, sino que los deduce, los descubre, los construye aplicando la lógica, de lo contrario tendrá que imitar de su profesor cada posición o mirar las tablaturas. Se sobreentiende que, en este tema, además del conocimiento instrumental, se tendrá que conocer la estructura de los acordes y la forma racional de su construcción, atendiendo a que con este contenido puede suceder lo mismo.

Continúa el pedagogo Díaz “La tarea del docente consiste en buscar la forma de que cada alumno realice un esfuerzo para reconocerse y avanzar en su propio proceso de desarrollo, una tarea que va más allá de una acción que se limita al aprendizaje” (Díaz en Barrón Tirado 2019, pp. 13-14) para que aprenda a resolver problemas, no que se aprenda una lección. En otras palabras, aprender de forma profunda para lograr la emancipación, requiere de procesos de racionalización.

Estela Quintar (entrevistada por Salcedo, 2009), en su propuesta de Didáctica no-parametral se apoya en elementos intrínsecos como: círculo de reflexión, resonancia didáctica, didactobiografía y dispositivos didácticos, componentes estructurantes de la didáctica no parametral, a partir de la cual el “producto” no es únicamente la obra sino el proceso que el sujeto crea y transita para producirla. En cuanto al círculo de reflexión, es importante analizar el discurso en todos sus términos, lo que se dice y lo que no; las gráficas y gestos en su contenido explícito e implícito, así como la lógica de razonamiento con el que fue construido. Estos círculos son espacios de conocimiento y de acción que conllevan transferencias, proyecciones, latencias, creencias que se representan, relaciones e identificaciones intersubjetivas y en sus vivencias que se ponen en marcha como emergencia simbólica, configurando al sujeto y su subjetividad; y, especialmente en las formas de ejercitar el pensamiento en las prácticas de vida cotidiana, que día a día se ven reducidas a lo concreto y descriptivo, evidenciando más y más los bajos niveles de abstracción y generalización, es decir, el escaso desarrollo de las funciones superiores del pensamiento, a pesar de los intentos de acreditación o de los sistemas educativos de Latinoamérica.

La evaluación, continúa Jorquera (2010), también se realiza, por medio de exámenes prácticos, usualmente con participación de otros músicos instrumentistas, para verificar los resultados adquiridos. Similar al modelo anterior, la visión social es jerárquica y aceptada de manera acrítica.

Conocer la labor artística de la música y disfrutar de experiencias emotivas, son los objetivos de esta práctica educativa.

Modelo comunicativo lúdico: La autora Jorquera (2010), ratifica que en este modelo la diversión es camino esencial para aprender música; el juego despierta interés por parte del estudiante y la enseñanza se realiza tanto de manera individual como en grupo para enriquecer el aprendizaje de todos y de cada uno; así que, la participación en actividades creativas beneficia la adquisición de conocimientos técnico-musicales, que son relacionados con la semiótica, al entender la música como lenguaje. El aspecto lúdico tiene sus raíces en los modelos activos, desarrollados en educación musical sobre todo a partir de las innovaciones aportadas por los pedagogos más conocidos y aplicados en siglo XX, estos son, Dalcroze, Orff, Martenot y Willems, entre otros. Por cierto en otro texto, Jorquera (2004) aclara que los trabajos realizados por estos pedagogos obedecen al formato de modelos y no de métodos como se les conoce comúnmente, ya que, la palabra método responde a la pregunta de cómo proceder para desarrollar determinadas habilidades correspondientes a una materia específica; inclusive, desde tiempos antiguos, se le ha atribuido significados precisos que relacionan el término con la enseñanza instrumental y del solfeo, que conducen a entender el método como un manual, es decir, la descripción de una serie de ejercicios secuenciales (de menor a mayor dificultad o complejidad según el autor), a veces acompañado de reflexiones. Otro sentido que se tiene de esta palabra es el de concepto de la enseñanza-aprendizaje sobre una materia o un tema que incluye técnicas, recursos y pasos a seguir (proceso) expuestos de forma lógica para alcanzar los objetivos propuestos. Método, es entonces, el procedimiento, o el saber hacer, en nuestro caso, de la actividad de enseñanza.

En cambio, los modelos se utilizan en educación para referirse a distintos asuntos. Existen, por ejemplo, modelos de formación del profesorado, modelos de enseñanza, modelos de aprendizaje, entre otros. Entonces, los modelos didácticos están conformados por diversos componentes, entre los cuales está el planteamiento de la enseñanza y el aprendizaje (Jorquera, 2010). Un modelo es un sistema basado en una didáctica compuesta de características, tácticas y patrones propios de cada modelo, planeados con el objetivo de orientar el proceso de aprendizaje que responde a cualidades personales, situaciones sociales e históricas precisas como los enumerados con anterioridad aplicables a cualquier disciplina. Ahora bien, el *Diccionario de la Real Academia Española* define la metodología como: “Ciencia del método”, mientras el *Diccionario Vox*

determina: “estudio de los métodos de enseñanza” (Jorquera, 2004, p. 8). Es decir, que la metodología se encuentra en el ámbito estrictamente teórico, como indica el *Diccionario Akal de Pedagogía*: “teoría sintetizadora de los métodos de que se dispone para alcanzar determinados objetivos en la educación y la enseñanza” (Jorquera, 2004, p. 8). Y según el *Diccionario de la Real Academia Española* (2020), la metodología es “Ciencia del método”, es decir, la teoría producida (principios lógicos, científicos) como resultado del análisis (comparación) de varios métodos.

Educadores musicales de finales del siglo XVIII consideraban tres principios: la adquisición de habilidades lectoescritoras como herramienta indispensable para el desarrollo de la comprensión de la música; la experiencia sonora que debía anteceder al aprendizaje de los símbolos; y la enseñanza musical que debía ser paidocéntrica, esto significa, adecuada con respecto a la edad y al nivel de madurez intelectual del aprendiz. Para ello utilizaban sistemas facilitadores para interpretar la notación tradicional; estas concepciones se difundieron en los países de habla alemana y luego en Gran Bretaña. Ya en el siglo XIX utilizaron la lectura musical como herramienta principal para que los estudiantes pudieran ingresar a los coros congregacionales, con un enfoque técnico (modelo) más que como método.

Así, surgen diversos sistemas de enseñanza o modelos: en Gran Bretaña, el de Curwen conocido como *Tonic Sol Fa*, distinguido por el uso del do móvil, basado en el de Sarah Anna Glover en 1835 y el de John Hullah con el do fijo que tomó del francés Guillaume Louis Bocquillon Wilhem con su *Manuel Musical* en 1836, entre otros, que alcanzaron gran éxito en Europa, todos con el ánimo de conseguir una técnica precisa en poco tiempo de ese elemento específico de la música, por lo que pueden ser catalogados como modelos tecnológicos.

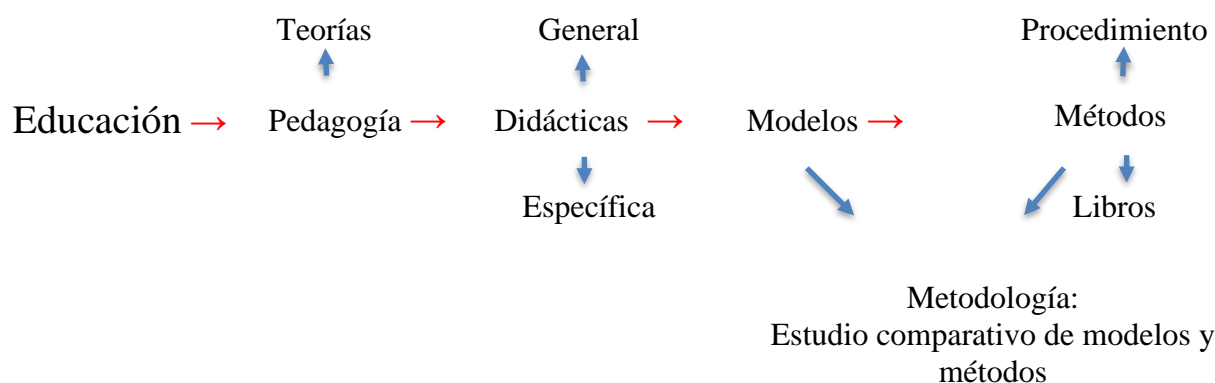
Volviendo al documento de métodos activos de Jorquera (2004), mientras la pedagogía es una ciencia autónoma (según varios autores, entre ellos Ferrández (s/f), la didáctica está subordinada a la primera, al lado de la Organización Escolar y la Orientación Educativa. Por tanto, la didáctica no equivale, a la metodología y tampoco, como en ocasiones se oye decir, a la práctica misma que se realiza en el aula, sino que es el estudio de ésta y la elaboración teórica que de este estudio se deriva.

También dice Jorquera (2004) es pertinente dilucidar acerca de los términos paradigma y teoría. Paradigma es un referente de carácter general, aplicable a toda ciencia y puede originar teorías

diferentes complementarias o diversificadas (Pont, 1997, p. 13). Toda acción docente se puede vincular a un paradigma, teoría y modelo, ya que cada docente tiene concepciones relacionadas con su actividad en el aula o con la organización y el sistema escolar. La práctica docente tiene una función particularmente social por lo que debe ser realizada de modo consciente y crítico.

A continuación, se presenta un esquema que sintetiza la relación e interacción entre los componentes disciplinarios, enfoques, procesos y materiales que abarca la educación:

Esquema 1.



Esquema No. 1. Dialéctica de los aspectos que comprende el ejercicio de la educación. Elaboración propia.

Modelos históricos o activos: Continuando con la enumeración de modelos didácticos específicos, entre los pedagogos musicales mencionados anteriormente, a continuación, se hace referencia a otros modelos activos, considerados relevantes (por la comunidad académica) para situarlos, según su posición histórico-cultural, y, principalmente, para la comprensión general de cada una de las propuestas. Un grupo de investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, consolida un conocimiento sobre el tema en cuestión en un trabajo denominado *Fundamentos de la educación musical. Cinco propuestas en clave de pedagogía* Valencia, et al. (2018), con el propósito de examinar los principios fundamentales de la educación musical

analizando las propuestas de Edgar Willems, Carl Orff, Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály y Maurice Martenot, pedagogos destacados, entre otros, del siglo XX y elegidos por los investigadores debido a que estos modelos abarcan todos los aspectos de la educación musical, [aun cuando el énfasis que cada autor da a cada aspecto de la música es notoriamente diferente] y recogen el pensamiento de diferentes áreas del saber de pensadores y humanistas de la época. Dicha investigación demostró que estos pedagogos se cimentaron en las ideas de Pestalozzi, Rousseau, Montessori y Claparède, agentes de la escuela activa, e incluyeron en sus propuestas las lógicas pertenecientes a las teorías constructivistas y la teoría de las inteligencias múltiples de las últimas épocas. Como objetivo del estudio, estaba relacionar y visibilizar estas lógicas particulares a la luz de la modernidad y la posmodernidad; ampliar el estudio sobre la incidencia que tiene la música en el desarrollo integral del ser humano, como individuo y como partícipe en la construcción social; además, determinar los procesos de educación musical que participan en la conformación del corpus teórico de la pedagogía musical y que facilitan el desarrollo del ser humano, para tratar de entender cómo se aprende, con cuáles procedimientos, con qué conocimientos y a través de cuáles experiencias previas lograron comprender el desarrollo cognitivo, fisiológico y afectivo de los alumnos; comprender cómo se relaciona este aprendizaje musical con la psicología, la filosofía y la neurociencia, entre otras áreas del conocimiento, y advertir cómo los procesos de formación responden a los conceptos teóricos que sustentan los modelos. Los autores llevaron a cabo un estudio por separado de las categorías iniciales de la pregunta de investigación: desarrollo integral y pedagogía musical, encontrando relación dialéctica entre las mismas, concentrada en el siguiente esquema que se compara y reafirma con el estudio de otros investigadores:

Desarrollo integral	Pedagogía musical
Ser humano	Pensamiento musical y música
Desarrollo integral del ser humano	Elementos de la música
Fisiológico Afectivo Mental Social	Procesos rítmicos Melódicos Armónicos De ensamble
Experiencia	Creatividad
Cuerpo	Pensamiento musical

Esquema No. 2. (Valencia et al, 2018, p. 11).

En otro artículo *Ritmo y procesamiento temporal. Aportaciones de Jaques-Dalcroze al lenguaje musical* Vernia, et al. (2016) expresan entender el lenguaje musical como los conocimientos que

dotarán al estudiante de las capacidades y habilidades necesarias para la decodificación del código, profundizar en la comprensión de la música y convertirse en intérprete. También aclaran que, según la *Didáctica Magna* (1679) de Comenius, la educación musical en todas las edades debe realizarse con la participación de los sentidos (oído, vista, tacto...), mediante didácticas activas como las propuestas por Zoltán Kodály, Carl Orff, Maurice Martenot, Edgar Willems, [Emile Jaques-Dalcroze], etc., adaptadas a los perfiles de los estudiantes y a través de actividades como la expresión rítmica, la danza, la canción, la improvisación vocal e instrumental, etc., que permitan la participación e implicación emocional de todos los participantes.

A propósito de los sentidos, si se analiza desde el punto de vista biológico cada sentido es regido por un órgano y el cerebro es el órgano encargado de poner en *acción* el pensamiento o sentido crítico (analizar, categorizar, describir, conceptualizar, deducir, emitir juicios críticos) de ahí que resulta lógica la afirmación de Acaso (2012), quien concibe el análisis como un acto práctico, ligado a la producción, como acto creativo de carácter intelectual, como acto práctico, como sistema de producción en la pedagogía, en contraposición a la tendencia de separar las asignaturas teóricas de las prácticas porque “generar un texto, o simplemente un debate, es también un acto de construcción” (Acaso, 2012, p. 60).

En otras palabras, sólo se aprende por medio de los sentidos, incluyendo el de pensar o analizar mientras los medios didácticos pueden ser múltiples. Cuántos más sentidos estén implicados en el aprendizaje se recibirá mayor información y, por ende, habrá mayor sinapsis (análogo a la semiosis de la semiótica) por lo que el rendimiento será también mayor, además de que la información que almacenada a largo plazo. (Verlee, 1995).

Prosiguiendo con los pedagogos musicales, Dalcroze propuso ejercicios para: coordinación, disociación o independencia de los movimientos corporales, expresión natural o espontánea, expresión de los matices musicales, relajación, realización de polirritmias, automatización, asociación, reacciones corporales a estímulos sonoros, inhibición, improvisación, creación grupal, entre otros (Bachmann, 1998; Vanderspar, 1990). Ejercicios todos, relacionados con determinados conceptos musicales: pulso, *tempo*, compás, cambios de *tempo*, alternancia binario-ternario, polimetrías, cambios de unidad de tiempo, anacrusa, síncopas, contratiempos, frases, forma musical, silencio, canon, dinámicas, melodía, polifonía, y un largo etcétera. Expresados de manera

rítmica y corporal como eje del aprendizaje, con ejercicios rítmico-melódicos interpretados al piano u otro instrumento, con uso de elementos como cintas, pelotas, bastones, lazos, instrumentos de pequeña percusión, etc.

En cuanto a la melodía Dalcroze observa: con niños de 3 a 6 años: Introducir la escala de Do mayor ascendente y descendente por imitación del docente. Imitar con la voz pequeños motivos de la escala inventados por el docente acompañando estos ejercicios con algún instrumento como piano, guitarra, carrillón, etc.

Acotan los autores que Jaques-Dalcroze trató de formular un sistema coherente para resolver las carencias y errores que encontraba en su cotidianeidad como profesor en el Conservatorio de Ginebra, Suiza (Cuevas, 2015), comenzando a implementar su método en 1907. En 1915 fundó el Instituto Jaques-Dalcroze en Ginebra, dedicado exclusivamente a la enseñanza de la rítmica, con el objetivo de transmitir sus ideas mediante una “tradición espiritual viva”.

Para este pedagogo, el sexto sentido de una persona es el movimiento (Cuevas, 2015) y según Jorquera (2004), es el componente central en el concepto es la formación auditiva. Dalcroze percibe que el ritmo se encuentra en la naturaleza, en el ser humano y en el arte de manera interdependiente, descubriendo en él la capacidad de mover, ordenar y relacionar.

Sara Cuevas (2015) cita a Sanjosé Huguet, quien declara que Edgar Willems propone una educación musical accesible a todos los niños, idealmente desde edades tempranas, tomando como punto de partida el conocimiento del ser humano, las conexiones entre los fenómenos musicales y la propia vida. Lo mismo que ocurre con el aprendizaje de una lengua natural, la impregnación precede a la práctica y a la conciencia. Los instrumentos prioritarios para hacer música son el cuerpo y la voz, antes de la práctica de cualquier otro instrumento. Lo anterior significa claramente, escuchar, cantar, danzar, expresar espontáneamente, buscando que la música permee al sujeto antes de comenzar con el estudio de un instrumento y de la teoría.

Continúa Cuevas (2015) con la cita diciendo que, esta correspondencia está ampliamente estudiada y objetivizada, lo que permite afirmar que toda persona reacciona ante los fenómenos del ritmo y de la melodía y que esa reacción es inconsciente. Correspondencia, según Willems (2002) entre la música y la vida, cuadro elaborado por Sanjosé Huguet (1997):

Ritmo = Vida Física entendiendo vivir, en términos de acción.
Melodía = Vida afectiva se refiere a sentir.
Armonía = Vida intelectual y de relación (Conocimiento), quiere decir, tomar conciencia.

Willems se centra en la canción, el desarrollo auditivo, el sentido rítmico más la notación musical, y trabaja la práctica de la audición musical mediante la educación auditiva y la discriminación de los parámetros del sonido, más que ningún otro autor (Cuevas, 2015), y según Jorquera (2004), esta práctica auditiva es dirigida, especialmente, hacia el aprendizaje de la música tonal de Occidente.

Siguiendo a Cuevas (2015) para este pedagogo el canto es el más importante medio de expresión musical a través del cual se adquieren todos los elementos necesarios para captar y discernir la música, aunque no se aprenda a tocar un instrumento. Su modelo se basa en la educación de la voz. Cantando para conseguir un buen oído y luego poder aplicar estos conocimientos a la formación instrumental; aprendiendo a expresar los sonidos por medio de gestos y realizando ejercicios de entonación, dictados, juegos de preguntas y respuestas y pequeñas composiciones.

Atendiendo a las consideraciones de Casanova López (citado por Cuevas, 2015), Kodaly considera dentro de su propuesta pedagógica:

- Cantar, jugar y bailar de memoria juegos tradicionales, rimas y canciones infantiles extraídas de la cultura propia del niño, para más adelante:
- Interpretar, escuchar y analizar la música clásica de los grandes compositores y de otras culturas.
- Desarrollar las habilidades musicales de leer y escribir el código canónico, analizar las estructuras formales, discriminar auditivamente y cantar afinado solo, a voces o tocando y cantando.
- Improvisar y componer utilizando el vocabulario musical conocido en cada nivel.

Por otra parte, Cuevas (2015) cita a Subirats, quien asiente que Zoltán Kodály estaba convencido de que la música debía ser una materia escolar desde los primeros años. Según el análisis de Jorquera (2004), en Kodály el énfasis está en la lectoescritura, este concibe el canto como la herramienta más inmediata para el aprendizaje musical, con base en repertorio de tradición oral y, a partir de la escuela primaria, recurre a un doble sistema: la quironomía, que tiene sus raíces en Guido d'Arezzo y, más tarde, a Curwen y, a la solmización con alturas relativas. Su concepto entonces, corresponde a la alfabetización musical.

Para Maurice Martenot la percepción y la expresión de la música son los pilares básicos en el aprendizaje musical con recursos como la imitación, los ecos y la memorización de fórmulas rítmicas, el folclore y la canción. Su pedagogía musical, considera que el aprendizaje del niño debe estar acorde con su adelanto cognitivo. Este modelo persigue el desarrollo integral de capacidades musicales en la persona, tales como la rítmica, la memoria musical, la altura del sonido y la improvisación; propone, además, la educación del oído absoluto con el uso del diapason teniendo presente la relajación corporal, la audición interior y la concentración. Por otro lado, en la actualidad, actividades como la improvisación fomentan la motivación, la desinhibición y el autoconocimiento del estudiante, concepto válido también para el pedagogo Cuevas (2015). En palabras de Jorquera (2004) para Martenot es fundamental el aprendizaje de la lectoescritura musical apoyado en actividades lúdicas. El concepto en este modelo, es también la alfabetización musical.

Para Carl Orff es determinante la noción de música elemental, sin fijar materiales específicos para dejar espacio a la creatividad del profesor, del estudiante o del grupo, sin perder de vista los objetivos. Tiene como núcleo la unión entre gestos, música y palabra como sustancia rítmica y de articulación de sílabas y frases, recitando o entonando nombres, rimas y refranes. Considera el cuerpo como instrumento de percusión. De esta manera trabaja simultáneamente ritmo, lenguaje, melodía, armonía y la interpretación vocal e instrumental bajo una enseñanza activa y social en la que da especial relevancia al desarrollo de las capacidades perceptivas, al lado de la expresión, la improvisación, el análisis y la escucha, por intermedio de las vivencias del alumno. (Cuevas, 2015).

Otros modelos que resaltan por su énfasis en la práctica:

Suzuki considera que el aprendizaje de la música consiste en asimilar la técnica instrumental. Este modelo simula el aprendizaje de la lengua materna, primero oír y practicar oralmente durante un largo período antes de pasar a la lectoescritura. Esta prolongación del aprendizaje por oído puede convertirse en un sistema rígido si se realiza por un tiempo excesivo (ya que la repetición no razonada lleva a resultados mecánicos) y en muchas ocasiones produce dificultades cuando se desea implementar otra forma de aprender, a este punto, los sujetos ofrecen resistencia a probar y

cambiar de modelo, debido a que la forma aprendida les resulta cómoda, situación que crea frustración tanto en el docente como en el estudiante.

El sistema Yamaha incluye ingredientes muy variados, pero enfatiza el aprendizaje de la música en la lectoescritura musical mediante el uso de teclados. No se conoce una publicación específica que defina las orientaciones pedagógicas de su sistema de enseñanza¹⁸.

Por un lado, dice Jorquera (2004), era y es común que a estos modelos se les denominara métodos ya que ofrecían secuencias de ejercicios para resolver problemas apremiantes en el aula. Este hecho manifiesta la ausencia de reflexión pedagógica en el ámbito de la educación musical, insuficiencia lamentada por Abel-Struth (1985), que aún subsiste.

Con respecto al énfasis en la práctica se podría señalar que estudiantes de pregrado suelen rotular las asignaturas teóricas como “relleno”, que encuentran poca o ninguna conexión con la praxis, y es del caso reconocer que en la actualidad es común toparse estudiantes que leen poco y adolecen de dificultades para escribir, aún, considerando que los tiempos y los contextos han cambiado y que la tecnología juega un papel relevante, no se puede negar que el nivel de educación ha descendido y tampoco es casual que los docentes estén abogando por la práctica debido a que su interés está puesto en el hacer (tocar, cantar, dirigir, componer, en el caso de la música), no en el análisis de cómo se producen los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como se puede observar, el cuadro de categorías elaborado por el grupo de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional, se visualiza en todas las propuestas pedagógicas clásicas de los educadores mencionados, aunque, con acentuaciones diferentes.

Los elementos generales como el ritmo-movimiento, melodía-canto, armonía-oído, canción-lenguaje, expresión, creatividad, y folclore son la base que sostiene cualquier propuesta de formación musical. Podrán cambiar los contextos, los repertorios, los instrumentos, los espacios, las técnicas, pero no la base y deberá procurarse un desarrollo equilibrado de todos los

¹⁸ En cada país con sus escuelas, Yamaha capacita a los docentes de acuerdo con el nivel de formación que requieran los alumnos y de acuerdo al desarrollo físico e intelectual de los estudiantes en cada etapa de su aprendizaje. Se pone como ejemplo, España.

https://es.yamaha.com/es/education/yms/yamaha_music_education_system/index.html

componentes. Además, los pedagogos descubren las relaciones entre los desarrollos de la inteligencia musical y el desarrollo del ser humano o sus otras inteligencias.

Cabe señalar que, a excepción de los modelos Suzuki y Yamaha, las propuestas de los demás pedagogos han sido cimiento de la formación de los educadores musicales del Departamento de Música de la Universidad de Antioquia, de otras universidades de Colombia y de América Latina. No obstante, apreciaciones como la siguiente activan dudas respecto a su aplicación:

Como otros muchos autores, Malbrán (2007) opina que el solfeo tradicional manifiesta ciertas carencias para la adquisición de habilidades necesarias en la escritura y lectura musical: recurre a la repetición persistente como herramienta de aprendizaje, trabaja de forma individualizada, desarrolla únicamente la audición rítmico-melódica, abandona los estilos histórico-musicales, no utiliza el movimiento corporal ni la expresión, suele ser deductivo más que inductivo, no trabaja la creación o la improvisación sino la repetición, y en general no genera el disfrute en sus clases. (Vernia, et al., 2016).

La pregunta es ¿por qué pasa esto? Quizás por falta de conocimiento profundo de las propuestas o modelos históricos; de saber cómo adaptar las propuestas según el contexto, las necesidades y las expectativas futuras; a la falta de equilibrio en el desarrollo de los elementos; de conocer cómo se enseña y cómo se aprende; de recargar la enseñanza en la teoría o en la práctica, de que no se reserva un tiempo suficiente para la asignatura, a la falta de voluntad política para las contrataciones y capacitación permanentes en las instituciones que posibiliten la investigación, entre otros. Todas estas falencias emergen y se responden desde las didácticas general, que en la actualidad poco o nada se conoce, y también a la poca profundización en la didáctica específica.

Aunque este trabajo se limita a la formación musical y la formación en el código, esta problemática se presenta en toda institución escolar independientemente del nivel y del tipo de conocimiento. Margarita Pansza, et al. (1996) expresa que la escuela o institución educativa es un aparato ideológico encargado de la transmisión, conservación y promoción de la cultura. La generación anterior transfiere a la siguiente, desde experiencias y conocimientos nutridos, hasta inclinaciones y hábitos, inclusive los físicos y técnicos que se adquieren con la repetición, de las generaciones pasadas.

Anota la autora que, hasta hace poco tiempo, el análisis de todo el problema concerniente al proceso de enseñanza-aprendizaje, se concentraba en el proceder del docente y del estudiante dejando por fuera el examen respecto a la incidencia que la institución —con sus normas, separación respecto al contexto social global, posiciones que adopta frente al cuestionamiento de los currículos etc.— tiene sobre dichos procesos.

Esta reciente consideración de la escuela, como un objeto de conocimiento que debe ser abordado para tener una explicación más coherente del proceso de enseñanza-aprendizaje y proporcionar un marco referencial al trabajo docente, está muy relacionada con la difícil tarea de la construcción del objeto científico de la educación que, y desde luego, está en proceso de construcción.

La escuela, al ser puesta en el banquillo de los acusados, ha sido condenada a muerte por sus críticos más radicales, quienes han desarrollado un movimiento teórico en contra de ella, acusándola básicamente de reproducir los intereses de la burguesía, de ocultar la realidad de la desigualdad social y de su elitismo. (Pansza et al., 1996 párr. 8).

En otras palabras, eliminar la escuela, confirma la autora, no elimina la problemática social ni sus contradicciones, pero sí se requiere de una posición crítica aguda frente a la misma, con miras a la construcción de una didáctica revitalizadora que devuelva la conciencia y la responsabilidad a docentes y estudiantes de sus propias acciones (Pansza et al., 1996).

Continuando con la descripción de los modelos activos, se focaliza la atención ahora, en el modelo complejo.

Modelo complejo: Jorquera (2004) termina su exposición con el modelo complejo en el que se concibe la enseñanza musical como la interacción entre la investigación sobre el significado, los contextos, los usos y funciones y las estructuras de la música. El estudiante vivencia y reflexiona sobre las expresiones musicales de la cultura propia, así como de otras, e integra los elementos mencionados; en otras palabras, aprende investigando a partir de sus ideas e intereses. En este modelo la música contribuye a modificar las relaciones dentro del sistema con otros asuntos sociales generales que se reflejan al interior del aula. El aprendizaje en la escuela interactúa con el sistema social en fiestas, conciertos, audiciones, etc., para dar a conocer los conocimientos adquiridos y las producciones artísticas realizadas que pueden ser consideradas como arte escolar

y, en el campo político, para demostrar resultados y obtener el apoyo económico necesario para la continuación del programa como ocurre con la Red de Medellín y proyectos similares.

Haciendo un paréntesis, lo político tiene dos variantes: la urgencia de exhibir para conseguir recursos económicos o para justificar los ya obtenidos, porque no existe otra forma de adquirirlos, aunque, debería y debe haber un equilibrio entre la teoría y la práctica, y mostrar lo aprendido en ambas áreas aun cuando no produzca un impacto rimbombante y a corto plazo; la otra forma es impresionar al máximo con exhibiciones espectaculares de numerosas agrupaciones para obtener jugosas sumas, renombre y poder a costa de la verdadera y completa formación, como ha sucedido con El Sistema de Orquestas de Venezuela, que en el estudio realizado por Geoffrey Baker (2015), Coronil (1997, p. 233) revela que el espectáculo es algo más que una simple decoración; es una técnica de poder. Las ostentosas demostraciones de El Sistema, entonces, pueden ser vistas entonces como una forma de política – una política de impacto.

Este reconocido programa ha sido modelo para la Red de Medellín y de otros lugares del mundo; fue ideado a finales de 1974, y liderado por una sola persona: José Antonio Abreu, quien no escatimó en implementar un sistema de enseñanza basado en el modelo práctico pero totalmente acrítico, mecánico, dictatorial e incluso despiadado, haciendo caso omiso del currículo de los conservatorios que, según el decreto oficial de 1964 del Ministerio de Educación de Venezuela, obligaba la práctica grupal en todas las escuelas de música del estado, e incluía lecciones instrumentales, vocales, niveles de solfeos y teoría musical, armonía complementaria, historia de la música, estética y composición (Pedroza citado por Baker, 2015), que potencialmente, y como en la mayoría, o mejor en todos los casos, contrario a la reducción, necesitaban y necesitan más extensión, flexibilidad y pensamiento crítico. Uno de sus fundadores expresó a Baker que El Sistema no estaba creando músicos sino ejecutantes; un segundo los percibía como técnicos en vez de artistas y un tercero marcó la diferencia entre ensayar y estudiar. Otro aseveró que, si un niño promedio de una de las orquestas de El Sistema tuviera que leer una partitura a primera vista, se vería en problemas (aquí no se aclara si se refiere a la entonación, al ritmo, a la interpretación, etc. o a todo).¹⁹ Músicos, educadores, críticos y el mismo Baker dicen que este programa provee de escasos espacios para la teoría musical, y muchos menos para ópticas históricas o musicológicas;

¹⁹ Esto es precisamente lo que ha sucedido y sucede en el examen de admisión con muchos de los estudiantes de la Red de Medellín que se presentan al pregrado musical de la Universidad de Antioquia.

además, polemizan acerca de que un entrenamiento tan reducido pueda llevar a un desarrollo personal holístico. Al parecer, infiere Baker (2015), la formación impartida por El Sistema no logra producir ni músicos ni seres humanos equilibrados, comentario que compagina con la frase atribuida a Aristóteles cuando dice: “Educar la mente sin educar el corazón no es educación en absoluto”.

Retomando el análisis de modelo complejo, menciona Jorquera (2004) que, en este, la práctica cobra sentido al ser razonada y no mecánica. De ahí que, los ejercicios no son abstractos, sino que se encuentran estrechamente relacionados con lo que se aprende. La música se aborda desde múltiples puntos de vista, correspondiendo a una visión compleja, sistémica y constructivista, y convirtiéndose en un medio activo para la comprensión de la realidad, la participación crítica y la producción de nuevos conocimientos. La evaluación, es negociada y su objeto son tanto los procesos como los resultados. Se puede bien notar que el paradigma de este modelo complejo es la holística, que, desde el punto de vista de la didáctica, obliga a considerar cada uno de los aspectos que priorizan los otros modelos (la enseñanza, el aprendizaje, el currículo, el contexto, la lúdica, el método, etc.), sustentando así, la importancia y necesidad del conocimiento de la didáctica general.

La autora concluye, según su análisis, y para el contexto español, que, en la actualidad, la educación musical inicial recibe un importante legado del siglo XX, del cual, gran parte no fue convenientemente procesado, sin embargo, la mayoría de las reformas se han realizado en la enseñanza básica (preescolar, primaria y secundaria), mientras que la educación musical superior continúa desactualizada, debido al estado mismo de la enseñanza musical que hasta el momento permanece anclado en la tradición. Empero, desde el arte y, particularmente desde la música, en Colombia, este análisis presentado por Jorquera (2004) no se ha consolidado en las reformas educativas ni en la enseñanza básica²⁰ ni en la profesional o especializada; aunque, en los últimos

²⁰ En la formación básica la enseñanza musical está integrada a la Educación Artística cuya finalidad es “expandir las capacidades de apreciación y de creación, de educar el gusto por las artes, y convertir a los educandos en espectadores preparados y activos para recibir y apreciar la vida cultural y artística de su comunidad y completar, junto a sus maestros, la formación que les ofrece el medio escolar” (Ministerio Nacional de Educación de Colombia, 2010, p. 15). Como se puede advertir, no hay un desarrollo específico profundo de la inteligencia musical sino una sensibilización empírica y en apreciación a través de procesos

años y desde una perspectiva de la investigación, se está cuestionando el modelo y se están planteando alternativas que comienzan a estructurarse en los distintos ámbitos educativos, particularmente en la formación profesional universitaria de Colombia.²¹

Jorquera (2004) expresa, que es así como se manifiesta, la necesidad de diseñar modelos didácticos en la educación musical que propendan por la calidad de la misma y por una enseñanza direccionada hacia la sistematicidad. Ejemplo de este modelo de educación no formal, es el proceso de la Red que, por cierto, no está sistematizado, elemento que obstaculiza un análisis preciso del desarrollo, de los resultados, y ocasiona pérdida de tiempo en el rastreo de la información en fases de investigación. Esto es de cuidado porque, es posible que suceda por negligencia, mala planeación o por estrategia de ocultamiento de la verdadera información, dicho de otro modo, de los reales objetivos que son contrarios a los expresados oficial y abiertamente al mundo, como ha sucedido con El Sistema de Orquestas de Venezuela, según la investigación de Baker publicada en el año 2015.

Es importante anotar, que por distintas razones y en diversos momentos de la historia, los sistemas educativos (formal, y no formal), en general, han hecho omisiones con relación a las dimensiones

que integran las diferentes prácticas artísticas (danza, teatro, artes visuales, música y literatura), y probablemente el docente para el área de artística sea de plásticas (en el mejor de los casos) y no músico.

En la educación no formal el PNMC (Plan Nacional de Música para la Convivencia) ha focalizado como objeto central la creación y fortalecimiento de Escuelas de Música Popular Tradicional y las prácticas de Bandas, Coros y Orquestas, para generar espacios de expresión, participación y convivencia. Estas escuelas deben articular los procesos existentes en los municipios de tipo urbano y rural, y brindar a las nuevas generaciones la posibilidad de tener un nivel básico de formación musical, como garantía y aporte a su derecho fundamental a la educación integral y a su libre desarrollo de la personalidad [...] Esta propuesta, aunque no pretende ser excluyente ni exhaustiva, se estructura para facilitar el estudio de las músicas. (Ministerio de Cultura de Colombia, 2009, p. 5). Como método de enseñanza se realizan actividades de apreciación musical apoyados en material multimedia que contiene audios de repertorio, de contexto y descripción de formatos musicales. Se analiza con los estudiantes las características de los formatos, los géneros musicales y la organología de las músicas del eje (regional). En este caso seguramente el profesor sea un músico de trayectoria popular-tradicional pero no un músico académico ni pedagogo, por lo que la imitación es la herramienta fundamental en los procesos de enseñanza. (Ministerio de Cultura de Colombia, 2009, p. 17).

²¹ Como ejemplo de ello se pueden mencionar las propuestas de formación en canto popular, cuerdas andinas, percusión latina, jazz, licenciaturas con énfasis instrumental, incursión en la formación de creadores desde paradigmas contemporáneos.

que conforman el ser humano (el afecto, los valores, etc.), una separación y elección con respecto a los paradigmas pedagógicos, la práctica o la teoría; y un énfasis o selección de los elementos que proveen su desarrollo integral, generales (el concepto de la generalización del conocimiento) y específicos (en música, la improvisación), ocasionando con ello vacíos en los procesos educativos.

En contraste, La Compañía de Jesús, por ejemplo, se ha destacado en el campo de la investigación educativa, conforme al análisis realizado por Carmen Labrador sobre las contribuciones de la pedagogía ignaciana. El origen de esta pedagogía está en el método parisino, es decir, en lo que San Ignacio vivió y experimentó en su época de estudiante en París. Las intuiciones pedagógicas de Ignacio de Loyola tienen como cimiento los Ejercicios Espirituales, en primer lugar: “Los Ejercicios Espirituales, se dice, no son un simple libro de lectura, son una guía para la experiencia, un compromiso activo que capacita para un crecimiento en libertad y llevan a un servicio fiel” (Labrador, 2019, p. 3). En segundo lugar, la parte IV de las Constituciones de la Compañía de Jesús y, por último, el documento *Ratio Studiorum*, documento sin par en su género en la Historia de la Educación de todos los tiempos, cuyo título completo es *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesus* (Plan oficial de estudios de la compañía de Jesús). El objetivo de este proyecto educativo es la formación del hombre total, hombre libre, autónomo, que libera su inteligencia, que se hace a sí mismo, que construye su personalidad, que crea. En esta forma de educación se identifica la intuición, el aprendizaje reflexivo... reflexionar sobre lo dicho [y lo hecho], y toma en consideración la persona en su totalidad, cultivando todas las dimensiones del hombre para lograr armonía y equilibrio. Infortunadamente, Labrador (2019, p. 3), afirma que, debido a la lectura parcial del documento de Loyola, a las traducciones no del todo correctas que se siguen estudiando, a manuales de autores que, probablemente, no habían tenido a su disposición ediciones del documento original, o habían consultado publicaciones de escasa consistencia, han surgido determinados estereotipos y prejuicios sobre dicha educación. Asimismo, debería considerarse la posibilidad de una omisión consciente.

La concepción tripartita del hombre pertenece a muchas culturas y, es de suponer, que las tres dimensiones son medios o canales de recepción y aprehensión del conocimiento; no obstante, llegado el período de la ilustración a mediados del siglo XVIII, el elemento espiritual es omitido o relegado a un segundo plano, siguiendo su recorrido hasta la creación de los conservatorios, en los cuales se da prioridad a la razón y no a los sentidos. Con respecto a este punto y en palabras de

Jorgensen, citado por Baker (2015) “la limitada educación promovida por aquellos quienes están solamente interesados en habilidades básicas y la búsqueda de objetivos exclusivamente instrumentales engaña a los estudiantes al negarles una educación liberal – un desarrollo rico, holístico, balanceado, intelectual, físico, emocional, espiritual y cultural que debería ser su derecho de nacimiento” (p. 150).

Y Baker (2015) encuentra que: “Aunque la OSJSB (Orquesta Sinfónica Juvenil Simón Bolívar), puede que se haya convertido en una orquesta simbólica (simbolizando más que poniendo en práctica el “rescate” de jóvenes), *la raison d’être* de El Sistema hoy en día es que, el tocar en una orquesta cambia a sus jóvenes miembros, haciendo que las realidades de la vida orquestal se vuelvan muy importantes” (p. 115).

Sin embargo, un joven músico de El Sistema, indicó que no se le venía a la mente nadie que se haya convertido en una mejor persona al tocar en la orquesta – pero sí conocía a varios que se habían vuelto peores: ‘es un tema de ego, de poder’. La orquesta otorga autoridad a los líderes de secciones, y estos ejercen este poder sobre los demás... y admitió que, estar por encima del grupo produce una excelente sensación – y que pisotear a otros era parte de ese sentimiento [...] Los músicos jóvenes son clasificados de acuerdo a una escala descendente: Existe una clasificación: primeros, asistentes, A, B, C. y niveles de práctica. [...] Un entrevistado aseguró que los primeros solo respetan a los miembros del mismo estatus: ‘No es una integración total ni nada parecido [...] No conozco a la mitad de la orquesta – y esa mitad es del nivel B para abajo’. (Baker, 2015, p. 73).

Este problema no es exclusivo de El Sistema de Orquestas de Venezuela o de las Redes de Medellín o de Europa o de la Música popular o la académica, es una situación que atañe a muchos músicos independientemente del estilo, al arte en general y a toda forma de educación occidental. El egoísmo, las dependencias como la drogadicción, el alcoholismo, la promiscuidad; el deseo vehemente de riqueza, de fama y de poder son actitudes constantes que han suscitado juicios de valor negativos acerca del arte como profesión, obteniendo como resultado el que los padres de familia muchas veces no apoyen a sus hijos en esta elección de vida. Juicio injusto teniendo en cuenta que la problemática es del orden educativo y formativo general y no de un campo disciplinar específico.

La disciplina, la voluntad, la responsabilidad, la sinceridad, la solidaridad, el respeto y la valoración de sí mismo y de los demás; así como reconocer que muchas veces se trabaja de forma superficial, o muy poco, es el primer paso para aplicar los correctivos necesarios. Sin estas y otras virtudes será difícil convertirse en un profesional avezado (músico en este caso) y en un hombre de bien.

Queda claro que la formación técnica solamente, basada en la imitación y repetición hasta el cansancio puede conducir a malos hábitos, enfermedades y a la creación de mitos como el de que la práctica musical por sí sola cambia el comportamiento de los sujetos, por tanto, hay que enseñar los valores de forma explícita e implícita (currículum oculto), al mismo tiempo que se cultivan las otras dimensiones.

Lo anterior, atendiendo a la formación general del ser; abordando un tema crucial y específico de la música, en tesis doctoral *La improvisación en la historia de la música y de la educación: Estudio comparativo de la creatividad en la música en niños de 7 a 14 años*, realizada por Cristina Alcalá-Galiano (2007), se hace un estudio exhaustivo con respecto al tema y la autora encuentra que, mirando hacia atrás, en la cultura grecorromana, los músicos recibían una estricta educación, los instrumentistas, a su vez compositores, “comenzaban estudiando las obras de los maestros más conocidos, como Timoteo y Pólido; y más tarde, de forma progresiva, iban adentrándose en la adaptación, improvisación, interpretación y creación musical” (Friedländer en Alcalá, 2007, p. 67). En el drama romano, en Roma, la mayoría de las partes recitadas se convertían en cantos, lo que no ocurría con el griego. Las habituales monodias y los dúos vocales se alternaban con las partes habladas. Entre los actos se efectuaban intermedios con interpretaciones instrumentales (cantos a capela, heterofonía, organa medievales) (Friedländer en Alcalá, 2007, p. 68). La acogida de la notación no reemplazó la oralidad y la improvisación que continuaron practicándose inclusive con las formas novedosas (Tello en Alcalá, 2007, p. 77). Existe evidencia sobre la improvisación en los cantos litúrgicos que aparece documentada en los primeros Padres de la Cristiandad bajo diversas formas, y también en la canción profana (Friedländer en Alcalá, 2007, p. 80). Continúa la improvisación con la línea trovadoresca con los trovadores y troveros, *jongleurs*, *Minnesängers* (siglos XII-XIII) (Friedländer en Alcalá, 2007, p. 84). En la edad media la polifonía improvisada también fue común especialmente en la iglesia (Calwell en Alcalá, 2007, p. 97).

Aunque la improvisación melódica constituía un hecho en la Edad Media, un indicativo de su desarrollo posterior es, que la primera información substancial acerca de esta disciplina aparece en los tratados de la instrucción del canto, en el que se enseñaba al cantante como añadir otra línea melódica al canto litúrgico mientras éste era interpretado. No existe ninguna duda, en cuanto a que mientras este organum primario, pudo haber sido precedido de alguna práctica popular, el problema de improvisar una melodía que se ajuste a un canto dado, requiere un conocimiento técnico de la consonancia y disonancia vertical y los materiales melódicos disponibles en el sistema diatónico, que se realizaban sobre las formas del discanto, organum y motete. (Friedländer en Alcalá 2007, p. 98).

La música con notación precisa se convirtió en práctica fundamental. No obstante, la música improvisada, se sostuvo como un elemento importante en el arte musical por varios siglos, y la interacción de las dos formas de hacer música fue productiva (Friedländer en Alcalá 2007, p.101).

Desde el siglo XIV los reyes y príncipes crearon las escuelas, catedrales o iglesias que se ajustaban como lugares de aprendizaje con una pedagogía musical que tenía su ruta de enseñanza bien clara. La mayoría de los compositores comenzaban su educación musical como niños cantores, o escolanos de las principales capillas. De un lado, el arte de la composición sólo era asequible a aquellos que eran perfectos cantores y diestros ejecutantes de al menos de dos o tres instrumentos (Robertson en Alcalá. 2007, p. 113). Llama la atención la importancia dada al canto. Adrian Coclico, (citado por Alcalá, 2000), pretendía ser discípulo directo de Josquin, él describe en su *Musical Compendium* (1552) algunos de los métodos docentes de su maestro:

En muy poco tiempo podía hacer de los alumnos músicos completos, pues enseñaba las reglas en pocas palabras y por medio de la aplicación práctica del arte de cantar. Tan pronto veía que alguno dominaba el arte del canto y que sabía cómo orquestar y adornar melodías y ajustar el texto a la música, le enseñaba los intervalos y los diferentes métodos de idear contrapuntos sobre el canto llano. Si llegaba a descubrir a alguno que poseyera mente ingeniosa y tuviera de suyo, disposición para la música, entonces le enseñaba, en unas cuantas palabras, las reglas de la escritura del canto a tres voces y más tarde las del canto a cuatro, cinco, seis, etc. Dándole siempre muchos ejemplos a imitar. Pero no consideraba Josquin, sin embargo, que todos pudiesen aprender la composición; juzgaba que

únicamente se había de enseñar a aquellos que se sentían atraídos a este arte delicioso por un especial impulso natural. (Reese en Alcalá, 2007, p. 113).

Y como se puede observar en la segunda parte de la accesible introducción a la música práctica (1597) de Thomas Morley (en Alcalá, 2007), el alumno pide a su maestro: “Ahora, os lo ruego, ponedme un canto llano, pues quisiera ver como lo hago sobre él” (Donnington en Alcalá, 2007, p. 114), lo que indica que el alumno hace referencia a cómo puede improvisar sobre un *cantus firmus*, dice Alcalá (2007), además, de la formación que recibía en humanidades.

Si la pedagogía musical hace énfasis en que el ritmo debe ser vivenciado por mediación del cuerpo antes de su teorización —lo que concuerda con la lógica Kantiana sentidos e intelecto en el proceso de conocer—, históricamente se puede ver que la experiencia melódica se vivencia a través del canto, como se dijo anteriormente, es necesario cantar de manera natural (imitar sonidos, y melodías correctamente) antes de pasar a la lectoescritura o teoría del canto (entonar escalas, intervalos, acordes y solfear melodías escritas), de lo contrario el aprendizaje de la lectoescritura se dificulta y ralentiza en demasía (aunque no es un imposible). De otro lado, las interpretaciones del músico que no canta, generalmente carecen de expresividad, elemento primordial en la comunicación musical, puesto que se trata de suscitar emociones y el instrumento más natural para expresarlas es la voz, en suma, tocar es cantar con un instrumento y cantar implica llevar a efecto la afinación y ritmos precisos, las articulaciones, la expresión de carácter y dinámicas el fraseo, agógica, etc.

Zarlino en su obra *Instituciones Armónicas* designó por primera vez instrucciones para los más refinados mecanismos de la “improvisación estricta del canon a dos voces, sobre un canto dado y, es más, dos y tres partes del canon sin el *cantus firmus*” (Pressing en Alcalá, 2007, pp. 129-130). El *Tratado de glosas* del autor español Diego Ortiz (1553) también presenta ejemplos de improvisación grupal (para violón y clavicémbalo o varios instrumentos). La ornamentación de la composición del siglo XVII en la música vocal para solista o para instrumentista, en lo concerniente a obras polifónicas, era resultado de la repentización sobre notas largas (Alcalá, 2007, pp. 129-130). “Para los músicos del Renacimiento el «instrumento perfecto» era aquel en el que, como el órgano o el laúd, un solo intérprete podía tocar todas las partes de una composición polifónica [...] En esta época cuando se trataba de una obra para solista, ésta dependía enteramente

de las técnicas de improvisación aprendidas de oído y de las habilidades que el artista podía demostrar en cada momento” (Friedländer en Alcalá, 2007, p. 132). “Con el nombre de fantasías junto a los preludios y toccatas se desarrollarán, estos tipos de improvisaciones libres sin tema determinado que sirven para demostrar las máximas habilidades de los intérpretes al frente del instrumento, al final de siglo en toda Europa” (Friedländer en Alcalá, 2007, p. 147). “En el barroco J.S. Bach solía improvisar cualquier preludio y fuga al órgano, en sus tres partes obligadas: coral, preludio y fuga final, totalmente acabadas, cada vez en una tonalidad diferente y G. F. Händel (1685-1759) hacía lo mismo con sus conciertos” (Friedländer en Alcalá, 2007, p. 176).

La Universidad continuaba manteniendo la tradición filosófica y teórica de la enseñanza de la música como estaba establecida desde la antigüedad. La música era parte de la enseñanza general, lo mismo que las matemáticas y las ciencias desde la Edad Media en adelante. El desarrollo paulatino de la notación, y la práctica de la solmización fueron introduciéndose de forma natural, enfocado al aprendizaje de la lectura musical, empero, la improvisación, factor importante entre los griegos y los romanos, continuó su práctica tanto durante la Edad Media como durante el Renacimiento y el Barroco.

Sin embargo, en el siglo XVIII y muy a pesar del despliegue de esta habilidad, “instrumentistas y cantantes, incurrieron en el crecimiento desmesurado de las destrezas de sus virtuosismos e improvisaciones desproporcionadas, que los maestros les cedían, en aras del lucimiento personal de sus dotes y habilidades. Por otra parte, fue creciendo la importancia de la simplicidad clásica” (Downs en Alcalá, 2007, p. 200). Estas razones obligaron a los maestros a la exigencia de un íntegro respeto por sus obras, imposición que había sido innecesaria hasta ese momento, puesto que los profesionales gozaban de una rigurosa y profunda formación musical y, criterio con respecto a la estética, concluye Alcalá.

De esta manera y en dicha época comenzó el abandono de la práctica de la improvisación en la música académica, aunque las citas anteriores contradicen los juicios que hasta hoy son imputados a este paradigma, como el de que es una música estática que no permite el desarrollo de la creatividad, cuando, la verdadera razón, es que se ha abandonado la formación adecuada para lograrlo. Resulta imposible componer o improvisar de la nada, sólo a través de una formación consciente o de la práctica y la escucha empírica continua se nutre el cerebro con células, motivos,

secuencias, progresiones armónicas, patrones melódicos, rítmicos y melódico-rítmicos, formales, estilísticos que éste procesa y luego revierte en creatividad. Esto se puede notar en el estudio de Alcalá y lo mismo ocurre con el jazz, la salsa, y muchas otras manifestaciones musicales, anotando que toma años apoyarse únicamente en la imitación como medio para interiorizar los datos o patrones pero que debe ser el culmen de cualquier estudio musical empírico o académico como medio para desarrollar la musicalidad, la creatividad y como evidencia de la autonomía. De ahí que, recuerda Jorquera (2004), todos los grandes músicos pedagogos del siglo XX: Dalcroze, Orff, Kodaly, Martenot, Willems, Suzuki y todos sus seguidores, son conscientes del papel que cumple la formación musical y con ella la improvisación desde temprana edad, como forma de expresión creativa para el niño. “Es así como dentro de las ideas de Peñalver (2010) aprender a improvisar música es similar a aprender a hablar, en un principio nos familiarizamos con los sonidos, después los relacionamos con significados concretos, adquirimos ciertas fórmulas de comunicación, etc., pero llega un momento en el que debemos crear nuestra propia expresión a través del lenguaje” (Peñalver, en Ahuver, Piñeros, y Villa, 2017).

A pesar de este conocimiento, con la consolidación de los conservatorios, la enseñanza de la armonía, la lectoescritura y el análisis se han realizado mayoritariamente de forma teórica. Por fortuna, Silvia Contreras y Julia Grandela, profesoras de música de la Universidad de Chile, en su libro: *Desde el piano... La armonía* (2005), vuelven a unir la teoría con la práctica, trasegando por los estilos a través del aprendizaje del piano como instrumento principal pero también como herramienta funcional. Hoy resulta ser un método original en la academia, pero como se vio párrafos atrás, anteriormente, no era así. En la reseña sobre el libro III, último tomo, se arguye que entre los objetivos del texto están, principalmente, que el estudiante bajo el acompañamiento profesor, desarrolle de forma vivencial la música como música, es decir, en sus dimensiones de creación e interpretación; también se espera que este trabajo sea aplicado en asignaturas como lectura musical, educación rítmico auditiva, rítmica corporal, armonía, piano funcional y práctica vocal para que propendan por una docencia creativa e innovadora, así como para la asignatura de Análisis, en lo que atañe a las funciones pivotaes que cumple la armonía, particularmente la modulación en la sección de desarrollo temático de la estructura sonata del Alto Clasicismo de Viena, según lo revelan los escritos de Heinrich Schenker, Arnold Schoenberg y Charles Rosen (citados en Contreras, 2016). La autora plantea una propuesta globalizadora con el fin de que sirva

como modelo en otras instituciones chilenas, aunque habría que agregar que también es pertinente, para América Latina y para el mundo occidental.

Ahora, con respecto al sistema de escolarización, Baker (2015), citando a Small, confirma que este denigra del proceso formativo musical desde la perspectiva occidental,²² mientras que Baker hace lo mismo con el formato de orquesta sinfónica, porque ambas prácticas tienden a perpetuar el canon eurocéntrico y el colonialismo bajo la retórica de cultura, lo cual es cierto, y acorde con esta postura está Estela Quintar (Citada por Salcedo, 2009) cuando dice que:

La lógica civilizatoria ha hecho un culto de la escuela centrada en la ideología de la teoría y la “verdad” de la ciencia, quitándole la vida en movimiento y la exigencia de descubrimiento y búsqueda permanente desde la realidad de la que somos productores a la vez que producidos. Las escuelas en cualquiera de sus niveles son hoy la “institución del sin sentido”, por lo general todo lo que en ellas se enseña es a-histórico y nada tiene que ver con la realidad de los sujetos que por ellas derivan, un modo interesante de sostener renovados procesos de colonización, desde la reproducción de un pensar teórico, explicativo, clasificatorio y causal de mundos de vida más que de procesos comprensivos del presente siempre preñado de múltiples opciones de futuro. (p. 122).

²² El texto de Small (1989), es una crítica al sistema educativo general y musical de occidente: “No debemos sorprendernos de que la educación musical asuma al mismo tiempo la naturaleza de la música occidental y de la educación occidental, ni tampoco de que estas dos últimas asuman la de la sociedad occidental. Aquí, como en la educación general, el concepto dominante es el del producto. Si, como hemos visto, la música es un producto, el músico se encuentra en la paradójica posición de ser no sólo el proveedor de ese producto, sino también, en cuanto es alguien que ha pasado por un proceso de escolarización, de ser él mismo un producto” (p. 97).

“Es una triste realidad que una apreciable minoría -si es que no es una mayoría- de los maestros de música de las escuelas son músicos que intentaron inútilmente establecerse como profesionales, y que tienden a considerar la formación profesional que ellos mismos recibieron en la universidad o en el conservatorio como el modelo de lo que debe ser su labor en la escuela; es doblemente lamentable, por no decir nada peor, que este modelo se vea reforzado en muchos establecimientos de formación de enseñantes (cuyo personal docente está constituido a su vez en buena parte por profesionales frustrados), con lo que se completa el círculo vicioso que priva a la mayoría de los niños de tener alguna experiencia musical importante en la escuela”. (P. 98).

Sin embargo, al toparse con la postura epistemológica de la conciencia histórica o del presente potencial,²³ Quintar encuentra los fundamentos para comprender que es y que significa construir conocimiento en cuanto a producción histórica de sentidos y significados. Realidad, sujeto y subjetividad, historicidad, dialéctica que, articulados, potencian y conformaron una estructura conceptual y/o categorial, con la cual se exige repensar desde que punto de vista se enseña, para qué se enseña y cómo se generan prácticas educativas diferentes en los espacios de formación de sujetos.

Entonces, el mundo occidental está en manos del poder capitalista, sustraerse de este sistema y abolir la escolarización y la música académica es imposible; pero sí se puede hacer conciencia al interior de ellas, de modo que, una vez más, con relación a la música, no es ésta, ni el formato instrumental, ni la institución formal o no formal, ni el código canónico; es el uso que se hace de la música. Otro ejemplo, para nadie es un secreto que el sonido como palabra y como música tiene poder y que es utilizado conscientemente para afectar el comportamiento humano, es un arma que como un cuchillo que puede emplearse para bien o para mal, es el hombre quien decide cómo hacerlo. Existe “una escucha subliminal capaz de suscitar respuestas explícitas tales como movimientos, reacciones emocionales, y modificaciones en nuestras conductas sociales” (Hargreaves y Kendrick en Shifres y Burcet, 2013, p. 6).

Ahora bien, en cuanto a la enseñanza, coartar la creatividad es coartar la libertad y la autonomía, es una forma poderosa de dominio, habría que preguntarse ¿por qué después de tener claridad frente a los resultados de los procesos de colonización, se continúa enseñando de manera restringida? ¿por qué se sigue un único paradigma de enseñanza? ¿de quién o quiénes es y por qué existe dicha intención?

Labrador (2019) asiente que reflexionar acerca del método [como proceso] de enseñanza en la propuesta de la *Ratio Studiorum* es una actividad valiosísima para cualquier profesor de todos los tiempos, todas las formas y ciclos de educación. Esta proposición tiene tres fases con actividades diferenciadas que interactúan recíprocamente:

²³ Esta perspectiva deviene de la tradición del pensamiento crítico y es recreada por Hugo Zemelman en obras tales como *Horizontes de la razón I y II* (1992), *Necesidad de conciencia* (2002); *El ángel de la historia* (2007), entre otros, publicados por editorial Anthropos.

1. Prelección: el profesor orienta el estudio y las tareas de forma ordenada y lógica con el fin de obtener los mejores resultados. [A esta fase pertenece también la formulación de los contenidos y el tipo de prácticas, bien sea por la institución o por el docente, en el caso musical, cantar, escuchar, tocar, improvisar].

2. Repetición múltiple del alumno: repetir varias o muchas veces, de acuerdo a la dificultad del asunto o el elemento puntual, especialmente de las cuestiones más importantes y útiles. En las Constituciones escritas por San Ignacio se explicita acerca del repetir:

- a. Uno mismo.
- b. Escuchando a los otros.
- c. Presentando las dificultades que aparecen.
- d. Acudiendo al docente cuando no se sabe resolver el asunto. (Labrador, 2019).

A este “modelo pedagógico” se le inculpa de fomentar un aprendizaje memorístico (mecánico), pero esta afirmación sólo se justifica por el enorme desconocimiento del propio documento (Labrador, 2019, p. 8).

En cuanto a música se refiere, y teniendo en cuenta que la repetición es necesaria para la memorización dentro de cualquier proceso de aprendizaje, sucede que no siempre se repite lo suficiente, a veces por temor a que los estudiantes se hastíen o se repite lo que está bien y no lo que se necesita aprender o corregir y, cuando se repite, se hace de manera mecánica sin ningún objetivo: qué, por qué, para qué, cuántas veces se deberá repetir. Cada repetición debe tener de corregir u observar afinación, tempo y pulso, micro-ritmo, relajación, postura, embocadura, manos, articulaciones, el fraseo, carácter, dinámica, armonía, sonido, etc., pero la tendencia es pensar que volviendo a comenzar el pasaje se va a solucionar la dificultad, cuando en realidad se está memorizando el error, en vez de detenerse, analizar, corregir, y luego enlazar con la parte anterior y la siguiente con la intención de aprender a leer frases, partes y no únicamente células o motivos, y esto, a la velocidad que el estudiante pueda pensar, (lento), luego repetir para interiorizar e incrementar la velocidad paulatinamente. Este proceso evita pérdida de tiempo y de energía, debido a que cuando se repite un error, su corrección tomará el triple del tiempo o más del que tomó grabar el mismo. Aunque siempre hay excepciones, como ejemplo de esta situación tenemos la censura de Baker quien entrevistó a tres músicos extranjeros que trabajaron en distintos núcleos de El Sistema de Orquestas de Venezuela:

Los tres criticaron específicamente a los ensayos orquestales. Gustavo había venido desde muy lejos a participar en el “milagro musical venezolano”, pero renunció luego de varios meses en una orquesta de El Sistema. Los ensayos se centraban en la repetición constante, omitían la discusión del repertorio y por lo tanto no tenía un sentido de dirección claro; como resultado de esto, el progreso era lento, pese a que los ensayos eran más largos de lo que estaba acostumbrado en casa, y los errores de la orquesta se hacían evidentes si se desviaban, aunque sea un poco del camino trazado. Alex describió a los ensayos generales en su núcleo: “simplemente tocaban todo y era terrible, y no había un trabajo detallado... Musicalmente, no terminaba en nada – cada ensayo carecía de progreso alguno. En el núcleo en el que Julia enseñaba, los niños de la orquesta aprendían exclusivamente a través de la repetición [mecánica]. Observó un seminario, el cual consistía de tres días de tocar escalas durante diez horas al día, pero sin siquiera enseñarles a los niños cómo funcionaban las escalas en la teoría. El ritmo del avance era lento, se les exigía a los niños por encima de sus capacidades pese a que entendían muy poco sobre lo que estaba sucediendo musicalmente o por qué lo estaban tocando. Vio como el rendimiento de los niños se iba deteriorando a medida que la técnica y la lectura de la música eran sacrificadas para producir resultados rápidos pero superficiales. (Baker, 2015, p. 147).

Esta es una forma muy generalizada de trabajar independientemente del estilo musical y tipo de formación, tanto por individuos como por agrupaciones. No pocos estudiantes y docentes de lecto-escritura musical emplean este infructuoso procedimiento, bien sea por falta de conocimiento de cómo se debe trabajar, negligencia al tomar atajos con el objetivo de alcanzar resultados inmediatos o falsa creencia de que, si se toman el tiempo para razonar y hacer conciencia, el estudio les llevará demasiado tiempo. Por otro lado, si por alguna razón los estudiantes no ven la aplicación de la asignatura, probablemente pierdan el interés, y por ende no cultivarán una disciplina de estudio misma; conviene señalar que lo mismo sucede con el estudio del instrumento o de cualquier materia.

3. Aplicación: en ejercicios prácticos como la composición (en música, literatura u otras áreas), los debates entre los estudiantes, la realización de ejercicios en grupos con la presencia del profesor, pretendían formar en la iniciativa propia de cada uno de los estudiantes y en desarrollar su autonomía. (Ratio Studiorum en Labrador, 2019, p. 8).

Para llegar a la libertad en materia musical, en otras palabras, a la improvisación y a la creación, se necesita comprensión y el dominio de cada aspecto: rítmico, melódico, armónico, formal, teórico, etc. y para lograrlo se requieren la percepción y el concepto, según Mary Louise Serafine, (citada por Shifres y Burcet, 2013):

Las categorías conceptuales, tales como notas, acordes, intervalos, etc. surgen a partir de la reflexión más o menos consciente acerca de la música, y con notables implicancias para nuestros intereses, de su notación. Esto pone de manifiesto que muchas veces pasamos por alto el concepto que nos permite aislar un determinado input perceptual de la señal física recibida. Por ejemplo, María Inés Burcet (2010; Burcet y Shifres, 2011) encontró importante evidencia que permite considerar que conceptos elementales de la teoría musical, tales como la propia idea de nota musical, no pueden ser entendidos como perceptos (esto es, atributos que se perciben directamente) y por tanto no constituyen categorías naturales sin que medie un proceso de conceptualización más o menos explícito a través del enunciado directo del concepto o de ciertas prácticas de ejecución. “Los conceptos nos ayudan a crear los perceptos que queremos percibir, siempre que realicemos “actos de audición apropiados” (p.13).

De acuerdo a Samper (2018), esta óptica científicista se basa, en el paradigma ilustrado que comprende la realidad racionalmente, además, la fragmenta con el propósito de estudiar sus componentes de manera aislada del contexto, para así, poderlos controlar. Estos fragmentos de conocimiento son luego secuenciados linealmente de lo fácil a lo complejo para su transmisión. Por ejemplo, en el estudio de la armonía o de la técnica instrumental, lo que resulta beneficioso en la medida en que proporciona un alto dominio sobre aquellos aspectos, o mejor, sobre asuntos como la técnica o el conocimiento intelectual de la música. Este tipo de control sobre el conocimiento, ayuda a desarrollar una comprensión de la música que es transferible a otros contextos, verbigracia, entender los sistemas armónicos capacita para arreglar piezas para los estudiantes o para interactuar con músicos de otras estéticas. La secuenciación que va de lo simple a lo complejo permite desarrollar habilidades técnicas que de otra manera serían difícilmente alcanzables o que implicarían tiempos largos de exploración por prueba y error. El problema se presenta, cuando se ancla en este paradigma pensando que ‘saber de música’ se reduce a dominar estos aspectos técnicos o intelectuales.

Entonces puede ser válido considerar la pertinencia de cada paradigma de acuerdo a la especificidad del tema. Por ejemplo, con relación al ritmo, para distinguir las acentuaciones, las frases y las partes es muy efectivo danzar y realizar coreografías (motricidad gruesa), pero, para alcanzar precisión en micro-ritmo y velocidad en figuraciones de mucha subdivisión, es más eficaz el uso de la voz, con sílabas (motricidad fina) y el uso del metrónomo.

Con relación a la afinación, habitualmente sucede que la entonación escalas, intervalos y acordes queda imprecisa cuando no hay conciencia exacta de las distancias que conforman dichos elementos. Un procedimiento empírico que se acostumbra es el de asociar los intervalos con canciones, sin embargo, existen estudiantes que cantan desafinado, o no cantan en absoluto, por lo tanto, los patrones quedarán también imprecisos; además, si la altura del intervalo no es cercana a la canción, el estudiante no siempre logra asociarlo con ella; este recurso puede usarse como apoyo para la entonación y como referente para la audición o reconocimiento de los intervalos, pero no como base para el aprendizaje. Igualmente, la imitación por medio de un instrumento resulta poco eficaz, esto significa, que se olvida rápidamente, porque la pasividad del procedimiento, no produce una sinapsis significativa. Por último, la relación visual que se hace del intervalo un instrumento (casi siempre con los mismos nombres de notas) a veces resulta equívoca como producto de la enarmonía, que en el fondo es carencia de teoría. Otra falencia en el procedimiento de estudio de la entonación es que normalmente los patrones (escalas, intervalos, acordes) estilan cantarse de manera ascendente, casi nunca descendiendo, y pocas veces se implementan otras formas de trabajarlos (puras, sin contexto), por ejemplo, cantarlos con sílabas, con nombre de notas, con números, en alturas diferentes; los acordes en varias inversiones a partir del mismo y de diferente bajo; en forma rota o quebrada con el objetivo de perfeccionarlos, para luego improvisar con ellos a partir de preguntas y respuestas cortas y después reconocerlos analizando su función dentro de las melodías. Entonces, un enfoque más racional o científico, como la construcción por escala (desde el punto de vista de la teoría, la entonación y la audición), puede resultar más productiva en proporción a la inversión de tiempo en su aprendizaje y a la exactitud; aclarando que, para ello, es imprescindible la memorización de las distancias del tono y el semitono, puesto que son los elementos constitutivos de los intervalos, escalas, y acordes que, a su vez, conforman las melodías de los sistemas tonal, modal o atonal. Al mismo tiempo, la forma de aprender el tono y el semitono habrá de realizarse por imitación con un instrumento afinado, mas, son sólo dos elementos (en dirección ascendente y descendente), que se convertirán en

material y herramienta de construcción de dichos patrones. De otro lado hay que realizar un proceso especial con aquellos estudiantes que no cantan por lo que les cuesta mucho afinar. También hay que buscar otras causas que impiden el desarrollo de esta habilidad: falta de práctica, problemas fisiológicos, psicológicos, falta de técnica, etc. para proceder consecuentemente. Como ya se vio con Zampronha (2013) en el capítulo uno, la direccionalidad es un aspecto clave en la producción del sentido melódico; sin embargo el trabajo consciente de intervalo escala o acorde puros, es decir sin contexto, podría percibirse atomizado y sin sentido aunque proporciona mayor conocimiento de los mismos; un tritono, grosso modo, puede ser un tetracordio aumentado (sucesión de tres tonos), una cuarta aumentada o una quinta disminuida; la escritura, las funciones armónicas y la direccionalidad melódica resultan diferentes según el contexto, por tanto, de acuerdo con (Shifres y Burcet, 2013, p. 245), hay que tener en cuenta las “relaciones que se destacan en la experiencia melódica, particularmente en el contexto de la música tonal, como las nociones de salto, direccionalidad, tamaño relativo, rol temático, posición métrica, y sonoridad resultante según el cambio armónico.” [...] la cuestión de lo consciente e inconsciente en la audición musical, se ha vinculado a menudo con el rol que en ella cumple la intuición.

Shifres y Burcet (2013) citan en primer lugar a Steven Larson, quien dice que existe un conocimiento no consciente (no verbal) de la música que permite la vinculación y la operatividad como cuando se prefiere o se evoca un tipo de música, cuando se discriminan estilos y géneros, etc. No obstante, para otras teorías más formales, citan en segundo lugar a Nattiez, que expresa que los significados de la música emergen de las características percibidas conscientemente y por ende comprometen otro tipo de audición. Muchos de los automatismos que se desarrollan al escuchar música provienen de percepciones que fueron inicialmente conscientes. La tradición del entrenamiento auditivo se basa justamente en la capacidad de automatizar ciertos procesos y en la idea de que escuchas explícitas pueden hacerse implícitas sobre la base de un entrenamiento sistemático, en otras palabras, son procesos unidos. De ahí que se es capaz de dar respuestas clasificatorias que suelen ser correctas. (Shifres y Burcet, 2013, p. 8).

El aprendizaje de la lectoescritura requiere del canto para su completo proceso de asimilación, pero este es también materia prima para la interpretación de un instrumento si se piensa que tocar es cantar no con la voz sino con un instrumento. Vale la pena resaltar que una gran parte de las últimas generaciones, debido a la inclusión de la tecnología como también a causa de las directrices

educativas, han abandonado sustancialmente, la práctica de cantar y jugar cantando, tanto en el ámbito familiar, como en el educativo y el social, basta ir a una ceremonia religiosa, a un estadio o a una fiesta familiar para darse cuenta de que poco se canta más bien se grita y que muchos no siguen el tono. De otro lado, el común de la población en las últimas generaciones, no conoce las músicas tradicionales y se nutren básicamente de la popular gracias a la labor de los medios de comunicación, por lo que la Red, y cualquier entidad educativa musical incluyendo las universidades, se ven en la necesidad de llenar estos vacíos en muchos de los estudiantes. El factor tiempo es una de las principales causas de la poca profundización en el área de lectoescritura musical, en virtud de que el instrumento se convierte en el actor principal, que, por cierto, en nuestro país, se aborda a edades tardías, obligando a precipitar y a abreviar los otros procesos. También se debe a que la enseñanza de la materia se realiza de manera grupal y el tiempo dedicado se reduce a un puñado de clases teniendo en cuenta el número de habilidades por desarrollar, y que se hace necesario dedicar tiempo a cada estudiante o al menos a los que presentan mayores dificultades.

A propósito del tiempo, en muchas ocasiones los docentes asignan gran cantidad de material para estudiar pensando que con ello el estudiante dedicará más tiempo a la asignatura y avanzará más; lo que resulta inadecuado si se tiene en cuenta que en el presente tienen que abordar varias asignaturas, además del trabajo y la falta de disciplina, lo que conduce a un estudio superficial e improductivo.

También es común la enseñanza de la lectoescritura musical sin acompañamiento armónico, esto obedece a varias razones: a la misma falta de tiempo al interior de la clase, a infraestructura insuficiente, a carencia de personal capacitado en acompañamiento puesto que ha sido educado de la misma forma o a la falta de consciencia de su importancia dentro de la formación. Esta carencia puede solventarse a través del solfeo, deteniéndose en un punto de reposo o de sensación de cambio armónico, cantar el acorde que sugiere la canción en dicho punto, en forma de arpeggio y relacionarlo con la tónica para averiguar el grado según la escala; luego, corroborar con un instrumento armónico, si es posible, aunque el ideal el acompañar con el instrumento. En la asignatura de armonía, este trabajo debería realizarse previamente a la construcción de los ejercicios para impedir un trabajo teórico-mecánico. En cuanto a este punto es conveniente revisar el método de trabajo aplicado, por ejemplo, por la profesora chilena Silvia Contreras (2016), ya

que se trata de evitar la aridez que produce la enseñanza de la lectoescritura sin el acompañamiento armónico y, lo más importante, de desarrollar el sentido del oído armónico que es básico para la improvisación, además de la comprensión holística que ofrece de la música. Contreras, pianista profesional, desarrolla la improvisación y la pone en marcha al interior de sus clases de música. Ahora bien, existe la inquietud de si su didáctica obedece a una política institucional con capacitación sistemática para los docentes de Chile, o si es una iniciativa particular de ella y de algunos interesados. En los dos casos, es un modelo necesario, más que conveniente, a imitar, para rescatar esta práctica educativa y llenar el vacío que dejó su abandono. Desde otro punto de vista, la idea es complementar las carencias de una esfera detectando las fortalezas de otra, en otros términos, de la otredad (en este caso, la esfera de la música popular), no de permanecer cual sistema autárquico sólo por defender una identidad. Para el caso particular que ocupa esta investigación se puede afirmar que, de hecho, ya existe un diálogo entre esferas o estilos al interior de la Red (y también en la universidad pública de Colombia), produciéndose así, una mixtura de modelos didácticos, aunque no se ahonda en cada uno de ellos. Aprovechar dichos vínculos y profundizar en los temas que lo ameriten, es una valiosa posibilidad.

Acota Labrador (2019), que los jesuitas habían optado por este procedimiento de relección, repetición y aplicación, después de largos años de experimentación en colegios de diferentes países consiguiendo resultados excelentes en instrucción (“letras”) y comportamiento (“piedad”) e infiere que, la concepción procesual del aprendizaje, desde la perspectiva más actual de cualquier teoría al respecto, no puede ser más correcta.

Se puede apreciar que, en este método como modelo, el profesor:

1. Lee sin interrupción una selección de textos. Después: repite, explica, amplía, confirma el aprendizaje en cada uno de sus estudiantes.
2. Analiza cada una de las partes: discute sus propiedades, matiza, puntualiza sobre las características más importantes.
3. Cita ejemplos similares: (Ocasionalmente) comenta y fundamenta cualquier consideración.
4. Resume el pasaje.

5. Valora globalmente.

En música, el estudiante solo o con el profesor:

1. Lee a primera vista.
2. Analiza y trabaja las dificultades repitiendo conscientemente para interiorizar con el objetivo de improvisar y de crear en un futuro cercano.
3. Analiza ejemplos similares.
4. Valora globalmente.

Con respecto a la memoria, Blake (2011, p. 9) plantea que la memoria musical tiene tres clases que son su “columna vertebral”: La conciencia en tiempo real, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo. [...] “Las memorias a largo plazo pueden permanecer con una persona toda la vida si está lo suficientemente bien arraigada.”. De esta manera, una pieza u obra musical puede ser memorizada debido a la emoción y el significado que puede generar en quien la interpreta o la aprecia, teniendo en cuenta que este desarrollo musical auditivo se da a partir de la escucha consciente y cuidadosa. (Blake, 2011, p. 25).

Hasta aquí, el estudio de los modelos pedagógicos devela que agrupan una serie de componentes, algunos comunes a todos y otros considerablemente diferenciadores, bien sea en la enseñanza, el aprendizaje, el currículo, la lúdica, el profesor, el estudiante, el contexto, etc. A la luz de investigaciones sobre la didáctica general, se concluye que todos son necesarios. Lo mismo ocurre con los modelos específicos musicales de los autores clásicos mencionados en este trabajo, ya que, cada uno se apoya en unos aspectos más que en otros para su despliegue; lo que puede causar desequilibrio en el nivel de desarrollo de las distintas habilidades musicales, que a su vez, resultan siendo los mismos elementos que constituyen la música: ritmo, melodía, armonía, forma, técnica instrumental o vocal, teoría; y, precisamente en la enseñanza de la lecto-escritura musical sucede lo mismo, por diversas razones se da prioridad a uno o a varios componentes de la materia. El problema es que, dar prioridad o afirmar que uno o algunos de sus elementos constitutivos son más importantes que los otros, es un error puesto que la falta o deficiencia de uno de ellos afecta de manera negativa la interpretación de la obra musical. Es crucial entender que cada nota y cada

elemento de la obra tiene una función que cumplir, así mismo, si se trata de un grupo musical, con o sin director, todo y todos son importantes. Por lo tanto, es necesario comprender que todos los elementos de la música se deben abordar en cada clase de lectoescritura, así que, la preparación debe considerar un tiempo cronométrico mínimo para cada ítem, (entonación, ritmo, armonía, disociación, teoría, entrenamiento auditivo, trabajo a varias voces, lectura a primera vista, etc.), aunque por supuesto, siempre habrá algunas excepciones que el docente deberá tratar con atención y responsabilidad.

Como docente universitaria, Carmen Labrador (2019), en su análisis del sistema educativo, encuentra que en las últimas décadas se ha hablado y se ha escrito mucho sobre los fines y enfoques de la práctica pedagógica que se tienen presentes para estimular un aprendizaje eficaz, reflexivo, metacognitivo y transformador; no obstante, ella aclara no se dice mucho sobre cómo puede facilitarse ese aprendizaje. A su juicio, Labrador considera que la propuesta ignaciana, ofrece un plan lógico y un medio para reflexionar a partir de una pedagogía crítica; formando en actitudes y valores para alcanzar una verdadera realización personal y, bajo el soporte del interés, el esfuerzo y la disciplina, buscando así equilibrio de las dimensiones: saber- conocer, saber-hacer y saber-sentir.

Quizá esta unión sea el camino a explorar para tratar de superar el paradigma de la escuela tradicional, recordando a Pansza, et al. (1996) cuando afirma que la escuela crítica por sí sola no ha podido superar el modelo tradicional, unido a la aplicación de la semiótica que traspasa el hecho en el aula y se interroga por la forma en que este interpela al sujeto.

Didáctica de la Red

La Red de Escuelas de Música de Medellín, como órgano de educación no formal, comenzó imitando el programa de orquestas de Venezuela, su director tenía como objetivo la formación desde la iniciación hasta la profesionalización. Para ese entonces, la música objeto era la “clásica” y su enseñanza estaba basada en el código tradicional, pero, al parecer la asunción de este código, su aprendizaje y su aplicación, en general, en la Red, se ha hecho y se hace más por tradición que por conciencia de la implicación y del aporte que ofrece a un músico la formación en esta herramienta. La necesidad de mostrar resultados musicales a corto plazo y permanentemente, la falta de formación en didácticas general y específica, la consideración de la lectoescritura como

un medio de la cual extrae lo estrictamente necesario para el desempeño instrumental, son razones por las cuales se dedica escaso tiempo a la asignatura. Esto se evidencia: en las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes de la Red; en las entrevistas al músico y profesor del sistema de Venezuela Francisco Sans, y a Nataly Ossa, exestudiante de la Red y ahora coordinadora Asociación Española de Orquestas (Madrid), quienes igualmente afirman que en estos sistemas de orquestas y otros similares en los que han trabajado, no se logra desarrollar la lectoescritura plenamente por lo que siguen primando la imitación y la memoria. Otro reflejo de esta situación es el hecho son los estudiantes aspirantes provenientes de la Red no aprueban el examen de admisión de la Universidad de Antioquia, cuyo contenido es equivalente a un examen final del primer nivel de solfeo y entrenamiento auditivo (nombre que se da a la materia en la universidad); y en afirmaciones de profesores de la Universidad de Antioquia, que han ofrecido clases de instrumento a estudiantes de la Red. Finalmente, esta particularidad queda en evidencia en la investigación de Baker (2015).

En su segunda etapa, bajo la dirección de la Universidad de Antioquia, la Red abre mayor espacio a las músicas tradicionales y populares pero su enseñanza no se realiza de la forma en que estas músicas son aprendidas en su entorno natural, sino a través del código, sin lograr con ello un resultado destacado con respecto a este aprendizaje. Salazar (2016), en el artículo *Músicas tradicionales en espacios académicos*, plantea que el aprendizaje de las músicas tradicionales se realiza por medio de la rueda²⁴ como en la música de gaita, por ejemplo, por enculturación o por aprendizaje consciente y autodidacta. El autor también confirma que el consumo de músicas popular, tropical y urbana, ha restado interés a las músicas tradicionales, situándolas en un segundo plano, reservando así su práctica y uso, en mayor parte, para las generaciones más adultas.

Es por esta causa que, la mayoría de las generaciones actuales no bailan ni cantan los ritmos del país (bambucos, pasillos, torbellinos, joropos, currulaos, cumbias, etc.). Las ruedas de gaita,

²⁴ Las ruedas de gaita son reuniones de gaiteros y tamboreros que se encuentran para tocar y celebrar algún acontecimiento importante. Los grupos de músicos son llamados para todo tipo de celebración. De estas fiestas, los niños de la comunidad aprenden y se van interesando en esta música, viendo y escuchando a los músicos tocar en vivo. Así experimentan la música y la cultura desde pequeños. Como los niños y jóvenes experimentan la música de varias formas, su aprendizaje se da también de un modo natural. El joven se reúne con su maestro, y este por medio de indicaciones y muestras de cómo se toca el instrumento, le va enseñando poco a poco” (Salazar, 2016, p. 212).

vallenatos y otras como parte de cualquier celebración, ahora se limitan a los festivales, pero ya no son de práctica cotidiana. Estas músicas que, en el pasado, se aprendían siendo partícipes en la representación, cantando, bailando, observando, escuchando, tocando por imitación y explorando de oído, ahora, tienen el código de por medio. El punto es entonces, que existe una mixtura en el sistema didáctico de enseñanza aprendizaje de ambas músicas, clásica y popular-tradicional, tanto en la Red como en las academias.

Para la planeación curricular general la Red ha tomado como base la escuela crítica: programas de curso de esta asignatura de la Red de Escuelas de Música de Medellín presentan dos modelos a seguir en su plan formativo, uno general basado en la lúdica y uno específico siguiendo el modelo Corwin que usa la quironomía o gestos de la mano para representar las alturas. No obstante, este segundo modelo resulta incompleto porque no se avanza en el solfeo, esto se denota en los temas y los materiales esbozados en los programas, resaltando la falta la elaboración de los últimos niveles. Se concluye que el énfasis se realiza en el ritmo y el elemento nuevo de la improvisación que es muy importante. Según una profesora entrevistada, la improvisación se deja a la simple exploración, a total libertad e intuición. Es muy importante entender y como ya se expuso que debe existir un proceso consciente y/o por enculturación de patrones o elementos estructurales melódicos, rítmicos, armónicos, formales para poder crear, el que lo hace es porque ya los adquirió. Si no se canta, ni se baila, si se lee poco, si no se escucha músicas, no se pueden percibir con profundidad los motivos, las frases, las secuencias, las partes; si no se trabaja la armonía funcional con un instrumento armónico ¿cómo se va a interiorizar, para luego recrear y crear? Algunos docentes entrevistados de la Red afirman que en la Universidad no aprendieron a improvisar por lo que apenas están incursionando en este tema. Las últimas coordinaciones académicas son conscientes de esta necesidad y aunque están impulsando a sus estudiantes por estos caminos y se tienen resultados alentadores con algunos de ellos quienes están componiendo y adaptando, falta perfeccionar la didáctica de enseñanza de este y otros aspectos para obtener mayores logros.

Capítulo III

Red de redes, un tejido que suena

Atendiendo a las directrices que ofrece la didáctica general de conferir una mirada holística frente a la educación impartida, en correspondencia con todos los ámbitos relacionados con ella, en este capítulo se pone la mirada en la función de la lectoescritura musical en la Red y de su formación en general en el ámbito socio-político de la ciudad de Medellín.

Orígenes y primeros años de la Red

Con respecto al inicio, su fundador, Juan Guillermo Ocampo, en entrevista concedida a esta investigación en 2019, nos recuerda que la idea surgió a partir de un programa de apreciación musical que realizaba en las comunas de Medellín en los años 1990, como una forma de disipación del conflicto social vivido entre los barrios Castilla y Aranjuez²⁵. En el año 1994, se concibe la idea de crear un proyecto de escuelas de música cuya formación sería gratuita. Ocampo, como melómano, estudioso del piano, autodidacta en el lenguaje musical, decide que la música que se implementaría en las escuelas sería la conocida como “clásica”, ya que, según su experiencia y concepción, ésta es la que aporta el máximo conocimiento técnico y teórico para luego aplicarlo con cualquier otra clase de música. Además, en primer lugar, quería romper el paradigma de que esta música, sólo podía ser acogida por la clase alta debido a los costos que implicaba tanto la formación como la adquisición de cualquier instrumento sinfónico y, en segundo lugar, se proponía abrir espacio a las cuerdas frotadas, entendiendo que, hasta ese momento, la tradición instrumental en el departamento de Antioquia estaba centrada en los vientos y la percusión. De otro lado, ni las pocas entidades de educación formal de la ciudad como Bellas Artes y la Universidad de Antioquia, ni las orquestas profesionales como la filarmónica o la Orquesta Sinfónica de Antioquia OSDA (que por cierto acababa de morir), ni las instituciones de educación no formal como casas de culturas o academias, proveían formación musical en masa, especialmente la instrumental, pues de todos es sabido que esta enseñanza se imparte en una relación uno a uno, razón por la cual los cupos en todas las instituciones son limitados.

²⁵ Estos barrios corresponden a las comunas noroccidental y nororiental respectivamente. Las comunas están separadas geográficamente por el río Medellín, frontera física y simbólica de estos territorios.

El proyecto, afirma Ocampo, tenía dos enfoques: uno, social pacificador, pues la ciudad continuaba viviendo una guerra sangrienta desde los 80, especialmente a raíz del narcotráfico, y dos, la democratización de la música, con el objetivo de demostrar a la sociedad que el arte no es exclusivo de las élites, y que el talento está en todos los seres humanos independientemente del lugar y las condiciones provenientes.

Juan Guillermo Ocampo tuvo la oportunidad de viajar a Venezuela y conocer al fundador del ya famoso Sistema de Orquestas de este país, José Antonio Abreu, y aprendió tanto de él como del sistema, especialmente el método de trabajo: ensayos masivos y exhaustivos. Para los músicos y profesores académicos la enseñanza grupal de esta música y del instrumento era una idea compleja, casi imposible, por lo que Ocampo recurrió a la experticia de los docentes de El Sistema de Orquestas de Venezuela, de manera que se pudieran producir resultados en poco tiempo y, a su vez, transmitieran el método a los docentes colombianos, que consistía en el conocimiento del instrumento y el montaje de repertorios, de forma directa. Esta era la parte crucial de los programas; la iniciación musical se impartía en núcleos y en escuelas de Venezuela y Colombia respectivamente.

No obstante, fue Ocampo quien construyó el currículo de la Red: coro, lectoescritura musical, instrumento y práctica grupal (bandas y orquestas de cuerdas al comienzo, y poco después, orquesta sinfónica), currículo que desarrolló con la participación de profesores licenciados e instrumentistas de diferentes universidades del país. Sin embargo, el programa en sus orígenes presentaba limitaciones en el diseño curricular, la construcción tanto del proyecto como de los programas era parca en fundamentación teórica —en los campos filosófico, pedagógico y didáctico— en tanto fueron construidos con base en la experiencia de los profesores y en las necesidades inmediatas del programa, quedando delineados de forma casi exclusiva los contenidos técnico-musicales.

Después de unos años de intensa labor, crece el deseo de superación, tanto de los estudiantes de la Red como de los docentes involucrados en el programa, deseo que, según Ocampo, nace del trabajo grupal. Un número significativo de alumnos de la Red se interesan en consolidar los estudios de profesionalización, y para ello optan por las distintas universidades de la ciudad, especialmente la Universidad de Antioquia (por razones de orden económico), que brindan formación musical para, posteriormente, ocupar las filas de la Orquesta Filarmónica de Medellín y la Orquesta Sinfónica

de Eafit²⁶. Para ese momento, Ocampo estaba cumpliendo su propósito, “que la música ofreciera a estos jóvenes una oportunidad y una visión diferente de la vida, reconocimiento y valoración de sí mismos, además de que el estudio les ocupara todo su tiempo libre”. [Misma ideología de Abreu] (Ocampo, 2019).

Como resultado de las intensivas prácticas musicales, el programa pasó de ser un proyecto de paz novedoso y de gran impacto social a ser una institución de enseñanza musical no formal que impartía un conocimiento básico instrumental requerido por los futuros estudiantes de los pregrados musicales de la ciudad. —El proyecto impresionó porque ofrecía conciertos en las iglesias, escuelas, colegios, casas de cultura u otras instituciones de cada barrio, con las agrupaciones locales de coros bandas y orquestas; conciertos de Navidad, grandilocuentes, y viajes al exterior con las agrupaciones integradas—. A su vez, generó la educación de un público importante tanto en número como en diversidad de estratos sociales, comparado con la audiencia que tenía la música “clásica” en épocas anteriores a la consolidación de la Red. Haciendo seguimiento al objetivo social del proyecto, la violencia, por supuesto, no se erradicó, pero por lo menos había un número significativo de jóvenes y adolescentes que estaban un tanto al margen de esta problemática.

“Yo tenía un rumbo claro”, dice Juan Guillermo, “no tenía ni la menor idea de cómo lo iba a lograr, pero mi propuesta consistía en que la misma Red proporcionara la formación en música desde la iniciación hasta la etapa profesional, aunque esto se implementaría de forma escalonada en el tiempo, así como las orquestas de resonancia profesional” (2019). Seguramente, Ocampo apoyaba su idea en el modelo venezolano de Abreu, en el que el mismo sistema proveía las orquestas de proyección laboral para todos los integrantes (investigaciones posteriores demostraron que no era totalmente así). Quizá nunca se conozca la estrategia que el director del proyecto de Medellín pensaba implementar para lograr el objetivo de conformar y sostener las orquestas como fuente de trabajo para los músicos formados por la Red, lo que sí se sabe, es que en su momento, José Antonio Abreu, líder de El Sistema de Orquestas de Venezuela, proyecto hegemónico, a gran escala, era músico compositor, pianista, clavecinista y organista, además de, economista, político, activista, educador y presidente del Consejo Nacional de Cultura venezolana en el período de la

²⁶ El Departamento de Música de la Universidad Eafit y su Orquesta Sinfónica surgen en el año 1998. <https://www.eafit.edu.co/escuelas/humanidades/departamento-musica/Paginas/inicio.aspx>

presidencia de Carlos Andrés Pérez,²⁷ fue “una figura pública influyente, con miles de dólares para gastar” (Baker, 2016, p. 24), quien propagaba la idea de la educación musical como expansiva, requiriendo sustancialmente de fondos privados o del gobierno más que de una autosostenibilidad; es decir, un funcionario experimentado con un profundo conocimiento del manejo del sistema político, con el que pudo obtener todos los recursos necesarios para el desarrollo de El Sistema y muchos más. (Baker, 2016).

Abreu se dio cuenta de que, según la UNESCO, los países deben invertir el 3% de su presupuesto anual en el ministerio de cultura, cuando en realidad, y, en el mejor de los casos, el aporte que se hace en nuestros países es del 1%, mientras que para otros ministerios (salud, educación, etc. para no hablar del Ministerio de Defensa) los aportes son hasta de un 10% o más. Habilidadosamente, Abreu vendía la orquesta no solamente al Ministerio de Cultura sino a muchos ministerios, con lo que el presupuesto del Sistema de Orquestas llegó a obtener entre los años 2004 y 2013 —época de bonanza petrolera para Venezuela— tres veces más que el presupuesto del Ministerio de Cultura.²⁸ Este no es precisamente el caso de la Red de Escuelas de Música de Medellín; sostener un sistema de orquestas requiere de sumas de dinero exorbitantes y ni el gobierno colombiano ni la empresa privada suministrarán tales montos, a menos que las políticas educativas del país dieran un giro de 180°.²⁹

Situación actual de la Red

Ya desde el año 2005 hasta la fecha, la Universidad de Antioquia se hace cargo de la dirección general del programa bajo el Acuerdo Superior 1980, a través de su Facultad de Artes. Es importante anotar que la Universidad, aunque ha proporcionado elementos de complementación y también de renovación para las áreas de pedagogía y didáctica, ha querido dar libertad a la Red de Escuelas de Música en lo concerniente a la toma de decisiones en el aspecto académico.

²⁷ Abreu, J. (2019). Biografía.

²⁸ Entrevista con Juan Francisco Sans (2019), músico venezolano, compositor, pianista, flautista, organista, director, investigador, profesor titular de la universidad de Venezuela y profesor de Lectoescritura Musical en El Sistema de Orquestas de Venezuela.

²⁹ Cabe anotar que, guardando las proporciones, mientras El Sistema de Venezuela era estatal, el de Colombia era y continúa siendo municipal —ciudad de Medellín—.

En la actualidad, la población que se beneficia del programa cubre los diferentes estratos socioeconómicos de la ciudad diferenciados en tres grupos etarios: de 3 a 5 años clasificados como primera infancia, de 6 a 24 años como infancia, adolescencia y juventud, y población adulta en procesos de formación integral. Los programas analizados corresponden exclusivamente al núcleo central del programa, infancia, adolescencia y juventud.

A continuación se expone un breve recuento de las políticas actuales de la Red basado en el documento oficial (2019), en el que se reconoce una formación musical construida a partir del diálogo entre lo global y lo local; de un plan curricular adaptable a los cambios dados en el ámbito cultural-musical de la vida ciudadana, de las experiencias musicales de la ciudadanía en general y de la búsqueda de espacios de coherencia con las instancias pedagógicas en el marco de las normativas jurídicas y la reglamentación del programa. Así mismo, de una pedagogía crítica que cuestione los escenarios socio-afectivos y un modelo curricular que permita reflexionar en torno a las realidades individuales, sociales, territoriales, políticas, educativas y socio-afectivas como sustento del hacer y de la creación musical. Con esta propuesta se busca el encuentro entre las concepciones de la música de Europa Occidental (géneros sinfónicos y de cámara) y la música urbana, local y latinoamericana (hip hop, rock and roll, pop, salsa, tango, músicas andinas, entre otros), reflexionando sobre sus valores estéticos y sus prácticas para el reconocimiento de las pluralidades y singularidades de la cultura musical. (Vélez, 2019, p. 12).

“Se concibe pues la música para movilizar las preguntas esenciales del ser humano y su relación con el mundo, como herramienta para un pensamiento crítico, [para posibilitar] un punto de encuentro entre los individuos y sus realidades más complejas y entrañables. El oficio creativo se despliega en múltiples posibilidades de desarrollo artístico y profesional para los estudiantes que buscan potenciar desde la música un camino para construir su proyecto de vida” (Vélez, 2019, p. 13).

El objetivo de la propuesta es generar un convenio entre actores del sector artístico, cultural y musical, la Secretaría de Cultura Ciudadana —como parte de la Red de Prácticas Artísticas y Culturales bajo el acuerdo 072, 2013—, la educación formal y las comunidades, para generar diálogos y acciones concretas tales como articulaciones interinstitucionales, de intercambio interdisciplinar, conceptual y de gestión con otras Redes de Formación Artística y Cultural; con programas de enlace con las instancias de la Educación Superior y los espacios laborales, para

propiciar integración, cohesión, convergencia y posibilidades de aprendizaje y crecimiento. Siendo un programa de Educación no formal, la Red establece convenios con la Secretaría de Educación, el SENA, el ITM y la Universidad de Antioquia para materializar procesos de Media Técnica en Música [En algunos períodos con lutería], y a nivel internacional con la academia Iberacademy para desplegar oportunidades de trascendencia y formación profesional, opción que asumen muchos estudiantes.

La Universidad de Antioquia, a través de la Facultad de Artes, elabora entonces un proyecto para la Alcaldía de Medellín en 2006 con el título de “Presente y Futuro de la Red”, que contiene las bases para el “Re-direccionamiento” y la propuesta de cuatro dimensiones a desarrollar acordes con los objetivos y principios misionales del programa: pedagógico, estético musical, y social/territorial a los que se agregó el comunicacional como elemento crucial para la operatividad del programa. Estas dimensiones se resumen así:

La dimensión pedagógica que abarca la formación integral de los estudiantes y la formación de formadores, o docentes multiplicadores del plan, por medio de seminarios de pedagogías y didácticas de la música.

La dimensión estética/musical que comprende el reconocimiento, la valoración y la enseñanza de diversas expresiones musicales para lo cual, además de los procesos de formación, ha generado espacios de visualización y proyección, concursos, festivales, clases maestras e intercambios musicales en los ámbitos nacional y transnacional.

La dimensión social/territorial que mediante el análisis de los diversos procesos, reconfigura el hacer, para lograr, no sólo visibilizar las prácticas estéticas en los entornos culturales sino para comprender como se refleja la formación musical en dichos territorios integrando las experiencias de las áreas pedagógica y territorial; entender cómo la relación escuela-curriculum-sociedad es elemento de conformación territorial para la proyección de “otros” sujetos pluriculturales; determinar cuál ha sido el impacto social que ha generado la Red con sus prácticas musicales en la configuración de identidades y subjetividades conviniendo con la diversidad; indagar cómo se ha transformado el ser, teniendo en cuenta que la música cuestiona la relación moral/social y la relación consigo mismo, y descubrir de qué manera el arte ha transformado los discursos de la violencia.

La dimensión comunicativa que articula todos los entes que trabajan por el proyecto para potenciarlos, favorecer el desarrollo de todos los procesos y proporcionar la continuidad del mismo. (Vélez, 2019, p. 17).

Con esta visión, la propuesta es secundada en referentes que prioricen el diálogo, la expresión y la construcción colectiva para ponerlos al servicio de los objetivos pedagógicos del programa, tales como el modelo desarrollista o enfoque constructivista, basados en las teorías de Piaget, Drever, Langer y Hardsgeaves, teorías que en el aprendizaje musical son aplicadas por Murray Shafer, Grahamer, Mursell, Tillman, K. Swanvick y Taylor, Michael Polanyi, Britten, entre otros. Estos autores enfatizan que lo importante es el proceso elaborado con la participación activa y reflexiva entre estudiantes y profesores, introduciendo estrategias de metacognición, esto es, del cómo aprende cada uno. La pedagogía crítica que establece una relación horizontal entre maestro-estudiante valida los saberes de los últimos. La pedagogía social, que tiene en cuenta las características o problemáticas sociales de la comunidad en formación, transforma hábitos de vida y proporciona desarrollo intelectual y artístico con un modelo curricular que permite el constante diálogo con el entorno para comprenderlo y transformarlo. Finalmente, las pedagogías afectivas, en virtud del aspecto afectivo/emocional que genera relaciones de colaboración y potencian al máximo el desarrollo de los individuos. (Vélez, 2019, p. 31).

Se aplica, además, el modelo de aprendizaje basado en proyectos y las teorías constructivistas de los pedagogos y educadores Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y John Dewey, quienes sostienen que los seres humanos aprenden reinterpretando su realidad y sus experiencias, apoyados en los conocimientos actuales. Este fundamento permite que dicho modelo que aplica la horizontalidad, induzca a los estudiantes a generar conocimiento por medio de la observación y la indagación del contexto, conociendo así la realidad social y generando preguntas de investigación, importantes para el desarrollo real de una comunidad particular. (Vélez, 2019, p. 38).

Contrastes en las aproximaciones y retos para el futuro laboral de los estudiantes

Hasta aquí se puede observar que definitivamente hay un contraste entre la propuesta originaria de Juan Guillermo Ocampo y la propuesta de la segunda etapa dirigida por la Universidad de Antioquia. En el documento de 2019, se aprecia con claridad cómo se nutre sustancialmente el

proyecto pedagógico, al considerar y reflexionar sobre otros componentes inherentes al desarrollo cognitivo, tales como el pedagógico, el estético, el sociológico y el comunicativo, para además aplicarlos en las dimensiones del ser, el saber y el hacer del estudiante. La nueva orientación crea un balance entre el aspecto teórico y el práctico, siendo quizá, la razón por la cual, la presencia sonora de la Red en la ciudad es ahora mucho más discreta que en épocas de Ocampo, quien ahora afirma, que con la Red ya no pasa nada, parece estancada y sin rumbo. Él asevera (2019) que tanto la planificación como la visión nada tienen que ver con la causa original del programa, probablemente tiene razón, en primer lugar porque la visión es otra hoy y, en segundo lugar, porque no se cuenta con un director general permanente que garantice la continuidad de los objetivos del proyecto, ya que debido a los cambios políticos periódicos de la Alcaldía, rotan los directores, y con ellos, las propuestas sufren cambios significativos e incluso, interrupciones y retrasos en los procesos académicos.

La aplicación de estas nuevas políticas educativas, abrió las puertas al estudio de las músicas tradicionales (cuerdas andinas) y músicas populares, como una manera de aportar al conocimiento de las diferentes estéticas musicales, de contribuir a la preservación de un patrimonio cultural nacional y latinoamericano y de cooperar con el derecho a la interpretación de las músicas urbanas en medio de las cuales ha nacido y ha crecido la población estudiantil de la Red; pero también, como recurso importante hacia la proyección laboral de los egresados de la Red, en especial, los que optan por el camino de la profesionalización musical.

Claramente, el propio programa no puede proveer las orquestas para que sus estudiantes prolonguen en ellas su estadía como músicos profesionales, intérpretes de la música euro occidental. El panorama local y nacional frente al movimiento cultural sinfónico es incierto o, mejor dicho, negativo, puesto que las políticas actuales de los gobiernos encaminan sus programas hacia la autofinanciación y la privatización de casi todas las instancias del país, aseverando que las necesidades básicas, las deudas y la falta de recursos económicos ameritan dichas decisiones. En consecuencia, con discursos falaces aprueban las prácticas culturales formativas pero llegado el momento determinante no inyectan el capital necesario para su desarrollo práctico, es más, clausuran las pocas orquestas y bandas profesionales porque su sostenimiento es oneroso, haciendo caso omiso de que la formación y, en este particular, la musical con sus agrupaciones, no sólo son

espacios de expresión cultural, sino empresas cuyos productos culturales son intangibles pero igualmente necesarios y valiosos para el desarrollo humano integral.

En Colombia, hoy, no existen políticas de gobierno ni del sector privado ni uniones estratégicas de entidades que sostengan un movimiento musical sinfónico. Para el gobierno colombiano crear orquestas y apoyar su existencia se convierte en un despilfarro o gasto económico, la visión está puesta en auxiliar pequeñas y medianas empresas que produzcan rentabilidad monetaria no cultural, y en vez de crear nuevas agrupaciones, se eliminan las existentes. Como evidencia de esta táctica, se remite a una objeción expresada en un periódico local.³⁰ Tampoco es una realidad que todos los egresados puedan instalarse en orquestas extranjeras, ¿por qué entonces se continúa la formación profesional sinfónica? Es ilusorio pensar que a corto o mediano plazo habrá un número suficiente de orquestas sinfónicas que llenen con sus notas las salas de los recintos educativos y culturales locales (y nacionales), para que de manera lógica se pueda proveer la manutención estable de sus integrantes. En Medellín existen dos orquestas sinfónicas profesionales: La Orquesta Filarmónica de Medellín y la Orquesta Sinfónica de Eafit. La Orquesta Sinfónica de estudiantes de la Universidad de Antioquia y la Orquesta Sinfónica Iberacademy, están conformadas por estudiantes de pregrado y la Orquesta Sinfónica Universidad de Antioquia está conformada por estudiantes y algunos profesores. En los tres últimos casos, la remuneración se limita al pago de las presentaciones. Por último, está la Banda Sinfónica de la Universidad de Antioquia, declarada

³⁰Cedetrabajo.org. (2012). Deslinde. La liquidación de la Orquesta Sinfónica de Colombia. El gobierno pretende acabar con más de cien años de cultura musical: Así se puede observar en el Plan Nacional de Desarrollo de Uribe (Proyecto de Ley No. 169/03C de 2003) que en el capítulo “Cultura y Economía presenta cuatro estrategias: “1. fomento a las micros, pequeñas y medianas empresas culturales; 2. fomento a las industrias culturales; 3. fomento al turismo cultural; y –en el colmo de sinceramiento impúdico sobre su concepción mercantilista de la cultura– 4. Diseño de una política cultural referida al comercio de bienes y servicios...” Poco a poco, de tanto que nos la repiten, se ha impuesto la idea de que el Estado es un negocio. Una especie de fábrica. O ‘la Empresa Colombia’, como decía Pastrana, empresa que debe ser una especie de actividad rentable. Las universidades deben ser rentables; igual con los acueductos, los hospitales, las bibliotecas y hasta las selvas. Resulta que hay ganancias imposibles de medir en plata. El negocio de un hospital no es desplumar al enfermo, sino curarlo. Las selvas no producen dólares, sino aire. Tener museos y orquestas, simplemente, cuesta, y esa plata se disuelve en formas, en colores o en notas musicales. Lo que pasa es que a cierta mentalidad –vetusta, ésta sí– le parece que quienes pintan o tocan o escriben, deben vivir muertos de hambre, y si piden que les paguen dignamente, son burdos sindicalistas”.

patrimonio cultural de la ciudad, integrada por profesionales, docentes y estudiantes, estos últimos vinculados a través de contrato de prestación de servicios a partir del año 2011.

Punto de vista de los estudiantes y egresados

Natalia María Rojas Gallego, perteneciente a una familia de estrato medio, que habita en el barrio Manrique, comenzó su experiencia musical en la Red de Escuelas de Música de Medellín en la sede de Manrique las Granjas, escuela de vientos, junto con otros cuatro hermanos. El proceso de iniciación fue con el bombo en 1998, que tocó durante un año, para luego pasar al saxofón. Cuando se creó la primera orquesta sinfónica de la Red, los saxofonistas reemplazaban los fagotes porque la orquesta no poseía aún dichos instrumentos, de esa manera continuó en la escuela de música hasta terminar su bachillerato técnico en contaduría. En el año 1999 se presentó a la admisión de los programas de contaduría y de Licenciatura en Educación básica con énfasis Artístico-Musical, ambos programas en la Universidad de Antioquia, los cuales aprobó, no obstante, se decidió por la música como proyecto de vida. Inició sus estudios en la Facultad de Artes en el año 2000 y se convirtió en la primera estudiante de la Red que cursaba estudios profesionales. Inicia la carrera y cuando surge el énfasis instrumental opta por el saxofón, pero no habiendo cupos para este instrumento, pasa a canto; más adelante aprovecha la creación de la cátedra de fagot, para graduarse con este énfasis y continuar su permanencia en la Red ya como profesora.

En entrevista realizada para la elaboración de este trabajo en 2019, Natalia Rojas responde:

¿Cómo ve usted la proyección laboral de los estudiantes de la Red que luego se profesionalizan?

En mi época, graduarse era una novedad porque estábamos poblando las orquestas y la ciudad de músicos académicos que estaban en proceso de renovación. Muchos de mis compañeros de la orquesta de la Red ahora trabajan en la Orquesta Filarmónica y en la Orquesta Sinfónica de Eafit. Ahora como docente, no aliento a mis estudiantes a que asuman el reto de graduarse como instrumentistas puesto que las plazas están ocupadas. Los profesionales que no tocan en dichas orquestas están ejerciendo como profesores en la Red o incursionando en el emprendimiento para conformar sus propias agrupaciones, entendiendo, que eso implica una preparación extra: mercadeo, gestión cultural, administración.

¿Sabes de estudiantes que comenzaron su formación en la Red y que han vuelto a ella como profesores de instrumento?

Sí, un alto porcentaje.³¹ Pienso que la proyección laboral con la música es reducida y mudable. Los artistas formadores en la Red, tienen una cátedra de contratación a término fijo, más o menos estable pero insuficiente para vivir, entonces deben recurrir a géneros musicales populares y así, poder obtener ingresos para su sustento. Sin embargo, estos trabajos son eventuales. La última opción es la docencia en instituciones educativas de formación regular (escuelas y colegios) o academias musicales.

¿Cree que hace falta decisión política para conformar orquestas de nivel profesional para los músicos que se están formando en las distintas universidades?

Así es, los procesos de las corporaciones como Batuta o la Red son crecientes, y generan muchas expectativas, pero no campos de acción. Anteriormente estaba la Banda de la Universidad de Antioquia, no obstante, hoy, no tiene la fuerza de antes [se refiere a sostenibilidad y calidad artística], están las orquestas Filarmónica y Eafit, pero los departamentos de música de estas y otras universidades como Bellas Artes, la Débora Arango o la Institución Universitaria Salazar y Herrera ya tienen reconocimiento ante el Ministerio de Educación y continúan graduando profesionales. Sin embargo, la pregunta es ¿Estas mismas entidades van a generar las orquestas y las plazas de trabajo que requieren sus egresados?

Natalia María Rojas, sus contemporáneos, y el grupo de los primeros graduados, tuvieron posibilidades laborales que muchos ahora no tienen, debido a que no hay plazas vacantes, y si no se crean nuevas orquestas no tienen ni tendrán dónde ejercer su profesión como intérpretes de música académica.

³¹ Rojas (y otro profesor y ex coordinador académico) afirma que la mitad de los profesores de la Red son egresados de ella (cien aproximadamente). Aunque, en encuesta realizada en febrero de 2020 a docentes de la Red, y que fue respondida por 76 de ellos, sólo el 25 por ciento, había comenzado sus estudios en la Red. Este dato es variable cada año, de acuerdo con el número de profesores vinculados.

Posibles respuestas a partir de una pedagogía crítica

Apoyado en los estudios de Iván Illich, Christopher Small (1989) retoma la afirmación de que la escolarización —diferente a educación— de ciertos organismos de poder, tiene como objetivo la producción que se aplica a cualquier campo del conocimiento, inclusive al musical, por lo que al consumidor no le queda más remedio que aceptarla. Esta escolarización es ofrecida por ciclos que van desde la escuela hasta la profesionalización y en la actualidad los posgrados. Cerrado el ciclo, deberá surgir un producto que se espera sea útil. Si el producto, que es un músico, si es de calidad, se venderá a una cotización tan alta como la acepte el mercado, lo que conduce a una competencia brutal, porque el sistema no construye una estructura en el campo laboral que pueda albergar a todos o a la mayoría de los egresados. Este producto será a su vez constructor de otro producto, repitiendo cíclicamente el proceso.

El análisis de Small devela que el paradigma científico occidental se despoja del elemento vivencial, de la sensibilidad, de la emoción, en tanto que las emociones hay que mantenerlas bajo control; aísla a los individuos en un recinto privándolos de su contexto natural e impidiendo que aprendan de sí mismos y del mundo a través de sus propias experiencias. Además, fragmenta la enseñanza: muestra algo sobre los compositores y las obras más famosas, algo del código tradicional, “aunque a la mayoría no les servirá para nada aun si pudieran leerla y escribirla”.³² Continúa Small diciendo que el modelo académico, preocupado entonces por el producto, se ampara en programas que estandarizan el conocimiento, son restrictivos, lineales, y se ensaña con el arduo estudio de escalas, acordes, solfeo, ejercicios de técnica, etc. para lograr el anhelado virtuosismo que pasa por alto la esencia: la música y el disfrute de hacerla. Este modelo profesional

³² Como licenciada en Educación Musical discrepo con lo tajante de esta afirmación con respecto al código, porque dominarlo tiene muchas ventajas: la transmisión y preservación de la música, la importante contribución a la afinación, al desarrollo del oído interno (leer y escuchar la música mentalmente), al perfeccionamiento del ritmo y el micro-ritmo y facilita el análisis. Saber leer permite interpretar música desconocida que no ha sido grabada o de la que no se puede obtener el audio; abordar o ampliar el estudio de cualquier instrumento a través de métodos escritos cuando no se tiene otro medio; facilitar y agilizar el estudio de la obra como intérprete o como director. Aunque es una realidad que no se saca el máximo provecho de ella. Estudiantes y profesores focalizan la atención en el trabajo instrumental, indicador de que quizá no comprenden a cabalidad o no reconocen las funciones y ventajas que provee a quien la domine. Importante es destacar y recordar que los dos paradigmas no riñen, aprender el código no implica de la excluir la experiencia empírica, al contrario, esta debe hacer presencia antes y/o durante el trabajo académico-teórico, de lo contrario, la formación no será holística.

también es imitado, aunque carece de todo rigor, en la educación musical no formal. Los graduandos se convierten en repetidores de dicho modelo y en su mayoría son músicos frustrados que difícilmente serán capaces de impartir una renovada educación.

Al respecto, Andrés Samper (2018) (citado Sarmiento y Carabetta) expresa: “estos profesionales no están preparados para desencadenar procesos significativos que sepan leer las particularidades de los contextos y no disponen de herramientas didácticas ni de los códigos culturales necesarios para entrar en diálogo con dichos contextos situados... Esto, por supuesto, no es culpa de los músicos. La responsabilidad la tiene un sistema educativo que está anquilosado en un paradigma de formación instrumental decimonónico y que aún no encuentra la forma de hacerlo más flexible y pertinente para nuestros contextos” (p. 117).

Samper afirma que este modelo de educación y dominación se ha construido durante toda la historia del hombre y no es posible salir de él, por lo tanto, no queda otro camino que manipular el conocimiento de forma que se pueda aprovechar al máximo, hacer consciencia y trabajar por el bien común eligiendo el qué, el cómo, el para qué sin sustraerse de la cultura propia (las músicas tradicionales, populares y sus contextos) e investigando sobre sus formas de transmisión no sólo por el reconocimiento del elemento de identidad sino para enriquecer los procesos de aprendizaje y de disfrute [pero también, y de manera muy pertinente, en el contexto de la ciudad y de la Red, visionando fuentes de trabajo]. Agrega, además, que la formación pedagógica debería ser un factor obligatorio de los currículos de música para todos los estudiantes de las universidades nacionales y que se debe impartir un conocimiento integral y más profundo de los contextos culturales musicales propios [y universales] para poder entender y aportar al medio en el que trabajarán como artistas pedagogos. (Samper citado en Sarmiento y Carabetta, 2018, p. 117).

Actualmente, se tiende a pensar que cada quien, después de culminar los estudios profesionales, debe abrirse campo, investigar, incursionar, innovar y encontrar la solución con respecto al futuro laboral, puesto que ya el gobierno le ha proporcionado lo más importante: la formación. Pero la realidad es que muy pocos están capacitados para resolver esta problemática que además es del fuero político-gubernamental de todos los países, pocos son los músicos pertenecientes al sistema académico que no se dejan retraer de su contexto y beben de los dos mundos. Como modelo de la región podemos analizar el caso de Juan Diego Valencia Vanegas “Juancho Valencia” quien nació en el seno de una familia melómana, se formó en el conservatorio de la Universidad de Antioquia

donde realizó el preparatorio musical, culminó sus estudios profesionales en la Universidad Eafit; es compositor, arreglista, productor que ha trasegado por muchísimos géneros musicales: “clásico”, jazz, rock, bolero, rap, salsa, músicas urbanas tradicionales...; pero también es un incansable gestor y un crítico del sistema de formación musical local, nacional e internacional. Con respecto a la problemática planteada en entrevista realizada por Natalia Piedrahita Tamayo en 2020, Valencia dice: “Los procesos de formación musical en Colombia no cumplen las necesidades y los nuevos valores de la música, eso hace que estén en peligro, por eso muchas personas desertan de las carreras de música. Algunos perfiles de los músicos que se construyen en las universidades, no existen en la realidad, muchos se quedan en la burbuja del mundo académico, pero esa no es la realidad de la música [por lo menos en Colombia]. La universidad de Antioquia ha entendido que debe conectarse con lo que se está pidiendo en el momento, por ello la creación del pregrado en músicas populares y colombianas. Un pianista para obtener un nivel competitivo mundial tiene que invertir muchas horas en veinte años de carrera, para esto no hay un mercado [local], además, hay una cantidad de información sobre gestión y de derechos de autor que no la dan en las carreras, y que, desde su primer día de músico se le exige manejar. La academia debe ser ágil en captar los cambios que se están dando, muchos ahora aprenden por Youtube”. (Piedrahíta, 2020).

El problema es que no todas las personas poseen la versatilidad y el criterio del músico Valencia. Por otro lado, el ejercicio de aprender a tocar un instrumento debe estar ligado a la práctica misma de tocar o cantar (en el caso de la voz), de lo contrario se convertirá en un aprendizaje teórico que no es coherente con el ejercicio de la realización musical. La Red de Escuelas de Música de Medellín, con su propuesta, genera satisfacción y tranquilidad a los sistemas de gobierno, de educación y a la sociedad en general, al considerar como logro importante, tener ocupados aproximadamente a cinco mil niños, niñas, jóvenes y adultos, estudiando con entusiasmo la música, de los cuales saldrá un grupo de profesionales, que como se puede apreciar, no tendrán campo de acción laboral como intérpretes de la música académica.

Ahora bien, el grupo de egresados profesionales puede resultar reducido comparado con la base de los casi 5.000 estudiantes que circulan por la institución anualmente.³³ No obstante, ese

³³ Aunque se buscó este dato tanto en la Red de Escuelas de Música como en la Universidad de Antioquia, ninguna de las dos instituciones cuenta con datos sistematizados y concluyentes de esta información.

porcentaje mínimo adquiere relevancia al tratarse de un personal que al igual que cualquier otro grupo de profesionales, perteneciente a diferentes áreas del conocimiento, tendrá en el futuro el deber de transformar el panorama cultural, estético musical, educativo y social de la ciudad, razones suficientes para ser tratados con la misma preocupación, el mismo rigor, cuidado e interés que la población mayoritaria de la Red. Por otro lado, el hecho de que la formación impartida por la Red esté fundamentada en la música académica y en el conocimiento de su código, que incluya contratar profesores de talla internacional (directores e instrumentistas), incentivar el intercambio de estudiantes entre países, apoyar a los estudiantes que muestran interés en la profesionalización unido al objetivo de desarrollo artístico y profesional definido en la propuesta pedagógica, demuestra que existe una visión más que social; de lo contrario, la formación tendría otras particularidades: el enfoque sería esencialmente lúdico, con énfasis en la apreciación musical, en el conocimiento general de diferentes estéticas musicales, en el trabajo grupal como objetivo de socialización más que de perfeccionamiento de ensambles, y en el ejercicio de vivenciar y compartir con la sociedad.

A propósito de estas prácticas no formales o no escolares, Andrés Samper cita a Small “Es interesante jugar a pensar que no hay 'clases de música'. Más bien, lo que queremos propiciar son espacios ricos de hacer música que están preñados de experiencia estética. [...] Al decir de Christopher Small (1989), en ese sentido, no hay un ‘musicar’ más serio que otro: El ‘musicar’ es una experiencia de exploración de una serie de relaciones (con el sonido, con los demás músicos, con la audiencia, con el ambiente, con el cosmos), una afirmación de esas afirmaciones: (sentido de identidad) y una posible experiencia estética o celebratoria consecuente”, (Samper en Sarmiento y Carabetta, 2018); pero sí es importante hacer énfasis en el “musicar” más apropiado para contexto local.

No se puede negar que un programa como el de la Red de Escuelas de Música proporciona gran beneficio desde el punto de vista sociopolítico, en tanto que, impacta en beneficio de las problemáticas de delincuencia y violencia, empero, no se puede desconocer que surge una posibilidad igualmente importante: la del ejercicio de la profesión de intérprete de las músicas.

La cultura es un sistema de sistemas, una red de redes, cada una con tareas diferentes pero que apuntan a un mismo propósito, la funcionalidad del sujeto en sociedad. La música es uno de estos sistemas. Todas las sociedades hacen música de alguna forma, independientemente del estilo o el

género, de la función o del uso. La evolución estructural que sufren las músicas, al igual que los sentidos que las personas les asignan, dependen de los contextos en que tales músicas se desarrollan. Ellas devienen e interactúan con todas las prácticas sociales, la política, la economía, la educación, la religión, la investigación, la comunicación, la tecnología, [la globalización] (Small, 1989).

La Red de Escuelas de Música de Medellín dedicada a la enseñanza de este arte, no debe considerarse un proyecto aislado de los demás sistemas, aunque sea de corte no formal, en virtud de que está insertada dentro del tejido sociocultural, y solamente por esto, siempre tendrá validez. Esta propuesta, ha ampliado el gusto musical de los habitantes de diferentes estratos sociales, ha transformado la vida individual, familiar, barrial y el contexto social, cultural, educativo y musical de la ciudad. Si la enseñanza de la música en la educación básica, en escuelas y colegios privados o estatales, o en proyectos particulares como el que atañe a este trabajo fuese idónea, la formación profesional sería de mejor calidad puesto que se encargaría de complementar y continuar procesos, y no de suplir falencias o desarrollar habilidades básicas; por cierto, con frecuencia, estas carencias son percibidas como falta de talento, cuando lo que ha hecho falta es preparación y entrenamiento.

La Red no sólo rompió el hielo, sino que abrió caminos, construyó un puente entre Europa Occidental y Colombia —y en el caso de Medellín, las comunas— y tejió relaciones sociales y culturales a través de la enseñanza musical. Este fenómeno ha marcado un hito en el ámbito artístico y formativo musical de la ciudad con respecto a las estéticas académicas; es un medio ideal para conocer músicas de otras regiones del mundo, especialmente, para proteger y revitalizar las músicas tradicionales de Colombia, porque trabaja con masivas poblaciones infantiles y juveniles; razones estas, para desear que la institución y su labor se mantenga, se consolide y evolucione en el tiempo. Comprender sus diferentes aspectos (históricos y conceptuales) y, de manera particular, su estructura académica, es pertinente para aportar a la revitalización de sus propios procesos, pero también de los externos o profesionales.

Al observar el desempeño académico en la Red, se puede apreciar que existe una hibridación entre los modelos tradicionales académico y práctico, debido a que incluye en un porcentaje importante la música “clásica” por lo que, teóricamente, utiliza la lectoescritura para su estudio, aunque, la realidad es que la mayor parte del aprendizaje del repertorio se obtiene por imitación y repetición,

en otras palabras, por la aplicación, en un porcentaje alto, del modelo práctico, y no como producto del conocimiento suficiente o profundo de la lectoescritura musical.

La afirmación está sustentada en entrevistas realizadas para este trabajo de investigación entre 2019 y 2020 a Juan Francisco Sans, profesor de El Sistema de Orquestas de Venezuela, Nataly Ossa Coordinadora-Asociación Española de Orquestas Sinfónicas (sistema que se está implementando en otros lugares de Europa del cual es también coordinadora), y quien fuera estudiante de violín de la Red de Escuelas de Música de Medellín; a docentes y estudiantes de este programa quienes declaran que, aunque el plan de estudios contempla una formación en lectoescritura musical, más que la apropiación de la solmización o entonación de las notas (escalas, acordes, intervalos, melodías) y el reconocimiento auditivo de dichos elementos, se hace uso de patrones rítmicos básicos relacionados con el montaje de las obras. Además, está el hecho de que estudiantes de la Red que desean ingresar al pregrado musical de una universidad que, en muchos casos, después de haber pasado de cinco a siete años promedio o más (hasta doce) en la institución, deben recibir, además de las clases regulares, una preparación especial por parte de sus profesores o buscar una capacitación externa para lograr aprobar la sección teórica del examen de admisión, lo que indica que su proceso en la Red no contempla ni desarrolla objetivos de formación académica regular, con miras a una posible elección profesional.

Análisis de la formación en lectura musical en la Red de Escuelas de Música de Medellín

A partir del año 2005, la Alcaldía de Medellín y su Secretaría de Cultura Ciudadana, comisiona a la Universidad de Antioquia para que administre y reoriente pedagógicamente la Red. A la cabeza de esta comisión, se nombra a la socióloga y consultora de proyectos culturales Marta Eugenia Arango, quien inicia con el equipo de docentes un proceso de revisión del modelo curricular, que arroja varios textos en el período 2006 y 2011 entre ellos:

Arango Cuartas, Marta Eugenia (2006). *Presente y futuro de la Red. Bases para el redireccionamiento*. Texto inédito. Medellín. Universidad de Antioquia.

Valencia Rincón, victoriano (2009). *Una mirada al proyecto pedagógico de la Red*. Texto inédito. Medellín. Universidad de Antioquia.

Berrío, Wilson & Puerta, Natalia (editores) (2011). *El currículo en la Red. Búsquedas y avances. Orientaciones generales. Red de Escuelas de Música de Medellín*. Comité Curricular. Texto inédito. Medellín. Universidad de Antioquia.

Este comité curricular que elabora en 2011 el texto *El currículo de la Red*, retoma los trabajos de 2006 y 2009, y centra su atención en la iniciación musical para crear una cartilla que sirva al ciclo 1 que describe cuatro componentes de desarrollo frente al hecho musical: sensorial, expresivo y creativo, conceptual y socio afectivo, con tres aspectos a desarrollar: el rítmico-corporal, el melódico-armónico y el expresivo (apreciación musical). Estructurado en 5 áreas: formación teórica, expresión y escena, integración y desempeño, formación instrumental y música y contexto y 2 sub-áreas: movimiento y aproximación al lenguaje (este es el componente específico de lectoescritura musical) y ensamble-práctica musical colectiva.

Todo con el objetivo de avanzar paulatinamente en los demás niveles.

En revisión realizada de los programas de lectoescritura, la Red estipula los contenidos de la siguiente forma:

- Ciclo 1: iniciación musical e iniciación instrumental: 1 año
- Ciclo 2: básico-lenguaje; medio- lenguaje; avanzado no definido: 1 año
- Ciclo 3: Proyecto 1 no definido; proyecto 2 no definido: 1 año

Con una clase semanal de una hora para el ensamble instrumental y otra de igual duración y periodicidad para la iniciación musical. Esta última distribuida de la siguiente manera:

- Margen para ubicación en la clase y llamado de asistencia: 10 minutos
- Aspecto de desarrollo Rítmico – corporal: 20 minutos
- Aspecto de desarrollo Melódico – Armónico: 20 minutos
- Aspecto de desarrollo Expresivo (apreciación musical): 10 minutos

Para el ciclo 1 la población oscila entre los 7 y los 16 años sin requisitos de ingreso. El curso se denomina Ritmo movimiento y aproximación al lenguaje que corresponde a la iniciación musical y se desarrolla en dos semestres.

El análisis de este programa se presenta desde dos aspectos fundamentales: metodológicos y de contenidos a partir de objetivos trazados.

Respecto a la metodología, el programa centra su mirada en lo vivencial y la apreciación musical. Para ello utiliza elementos básicos del ritmo: pulso, acento de dos, tres y cuatro tiempos, división de tiempo binaria y ternaria, a partir de la recitación de textos y poemas, la expresión corporal, el juego y la danza. De la entonación: modos mayor, menor y dórico por medio de audiciones de obras; imitación de ecos melódicos, preguntas y respuestas cortas e improvisación espontánea; los dos aspectos (rítmico y melódico) son representados con dibujo libre según la experiencia personal.

En segundo lugar, los contenidos del programa están soportados a través de objetivos realizables que se determinan así: para el ritmo reconoce y reproduce ejercicios con figuras de redonda, blanca, negra, corchea y silencios correspondientes; identifica el pulso en canciones con división de tiempo binaria y ternaria; diferencia las frases con movimientos corporales. Para la entonación interpreta canciones al unísono en rango de 5a. y 8a; reconoce visual y auditivamente las notas do mi sol la con los signos Curwn en el pentagrama. Frente a la dinámica desarrolla la idea de contrastación piano y forte.

En el ciclo 2, el curso se denomina *Lenguaje básico* y tiene una duración de cuatro semestres:

Se presenta a continuación los contenidos y objetivos que se agregan como avance respecto al ciclo 1. En el ritmo: concepto de compás; identifica, realiza, crea y representa: puntillo y contratiempo; tresillo de tiempo, cuatro semicorcheas, corchea y dos semicorcheas y dos semicorcheas corchea. Respecto al tempo se trabaja los conceptos de rápido, moderado, lento, ritardando, acelerando y calderón. En entonación: canta, reconoce auditiva y teóricamente el tono y el semitono; identifica representa y reproduce las escalas pentatónicas mayor y menor, y las escalas mayores y menores (natural, armónica y melódica) hasta con cinco alteraciones. Reconoce el teclado de un piano para diferenciar las distancias de tono y semitono. Reconoce el pentagrama con las claves de sol, fa y do en tercera línea. Aprende la función de todas las alteraciones. Con respecto a la articulación legato y stacatto y a la dinámica piano, mezzoforte, forte y acentos.

El nivel medio del ciclo 2 se denomina lenguaje y se desarrolla en cuatro semestres.

Se agrega: en ritmo: en unidad de tiempo negra corchea negra corchea; semicorchea corcheas semicorchea; silencio de corchea en la primera y segunda mitad del tiempo; tresillo con silencio en cada tercio del tiempo; silencio de semicorchea en el primer cuarto del tiempo. Tempo ritenuto. Compases simples y compuestos con unidad de tiempo negra y negra con puntillo. Uso del metrónomo. Reconoce y representa intervalos de 2a, 3a, mayores y menores y 4a, 5a y 8a justas; escala mayor y menores natural, armónica y melódica con todas las alteraciones y triadas mayores y menores en estado fundamental. Hasta este punto del desarrollo del nivel medio no se habla de entonar. Reconoce, representa y canta tetracordios mayor, menor, frigio, lidio y armónico. En el semestre dos canta ejercicios melódicos con segundas y terceras mayores y menores. En el semestre cuatro, última unidad, canta ejercicios melódicos con triadas mayores y menores. Dinámica: fortísimo y pianísimo y reguladores.

A continuación, se presenta una síntesis de la visión de directores administrativos, docentes, estudiantes y padres de familia con relación a la formación musical que imparte la Red de Escuelas de Música de Medellín, enmarcada en un análisis que conecta el sentido de la lectoescritura musical con la formación instrumental, la didáctica, la educación del ser y a la comprensión del contexto en el que se desenvuelve el programa. Esta información se obtuvo gracias a entrevistas realizadas entre el 2019 y el 2020. Para guardar la confidencialidad de ellos respecto a algunas respuestas, no se presentan sus nombres.

Tabla No. 2.

Cuadro de análisis a la luz de los resultados de la investigación.

Testimonio	Análisis
La lectura es importante, pero se torna pesada. Solo notamos su significación cuando queremos pasar a la universidad o cuando escalamos a una agrupación de mayor nivel que nos exige leer la partitura.	Se evidencia que, estudiantes de la Red hacen conciencia del valor de la lectoescritura musical, cuando se confrontan con un medio externo.
Desarrollar el oído es muy importante, pero indiscutiblemente la música requiere un ejercicio de construcción para la comprensión de la estructura; esto no se logra con el código canónico únicamente, puede ser con dibujos, expresión	Estudiantes y, especialmente, profesores reconocen la importancia de la comprensión de la forma como base para la creación, ya sea por medio la práctica

<p>corporal, danza, juegos, para luego pasar a leer y escribir.</p> <p>Los estudiantes tocan una sonata, pero no conocen ni entienden su estructura, cuando esto es lo más importante porque resulta siendo el primer paso hacia la formación creativa, además, de que comienzan a apreciar la música de otra forma.</p> <p>Hay que mostrar distintas maneras de aproximarse a la música, independientemente de las músicas que se aborden. Un término que acuñó Christopher Small es “<i>musicar</i>” o hacer música; esta debería ser la práctica previa al aprendizaje de la lectoescritura musical independientemente del estilo.</p>	<p>empírica como también de la lectoescritura.</p>
<p>Nunca me cuestionaba: esto es popular, esto es clásico, no, simplemente...es música.</p> <p>El problema, no son ni los instrumentos, ni el repertorio, lo importante es que hay que formar buenos músicos y hacer buena música.</p> <p>La historia ha demostrado que demonizar la música popular no sirvió para nada, por lo que debe haber un dialogo fructífero, incluir muchas músicas, inclusive la que los estudiantes quieran, con unos lineamientos claros, y así se tendrían no una escuela sino muchas, sin dejar de reconocer que la cultura centroeuropea nos incumbe, puesto que esa historia también es nuestra.</p> <p>Abrir la mirada a otras historias invisibilizadas nos puede dar elementos para entender nuestros contextos culturales, es una oportunidad para <u>imaginar, crear, recrear y hacer muchas otras cosas.</u></p>	<p>Se evidencia en estas afirmaciones cómo la experiencia de hacer músicas conocidas o desconocidas, académicas o populares, transforman el gusto musical y abren perspectivas de aceptación de diversos estilos como también la toma de conciencia respecto a la necesidad de calidad en los procesos de formación.</p>
<p>Tocar leyendo es más fácil que tocar de oído, dicen los estudiantes, sin embargo, según los profesores, a los alumnos les es difícil disponerse a complementar con otras disciplinas para entender que la formación musical va más allá de tocar un instrumento.</p> <p>Con la lectoescritura se desarrollan elementos intelectuales muy importantes que no hay que dejar pasar por alto.</p>	<p>Esta dificultad radica en que la mayor parte del tiempo se permanece en el paradigma de la práctica, con poco razonamiento y análisis de los procesos (del cómo se enseña, cómo se estudia para aprender, cómo se produce el aprendizaje, para qué se estudia, etc.).</p>

<p>Es necesario poder llegar a esa reflexión pedagógica y no quedarse simplemente en el montaje de una obra, aunque haya sonado bien.</p>	
<p>Tenemos un currículo, un modelo Curwen, pero no hay unos materiales fijos porque cada profesor los saca de los repertorios que tiene que abordar.</p> <p>Se hace mayor énfasis en el ritmo para poder tocar con otros, pero se hace mucho menos énfasis en la entonación, aunque es la que más dificultad ofrece.</p> <p>Este año (2019), estamos haciendo énfasis en los niveles básico y medio, el avanzado no es obligatorio.</p> <p>Las nuevas generaciones presentan diferencias respecto a las primeras, ahora los estudiantes de la Red tienen mucha carga académica (Lenguaje, coro, expresión corporal instrumento y conjunto) además de la escuela regular, el trabajo (adolescentes) y actividades como el deporte o cursos en otras instituciones más las demandas actuales de la tecnología.</p> <p>Los alumnos no tienen tiempo de estudiar la asignatura en la casa, por eso es importante la clase en la Red.</p>	<p>Se observa un grado de dispersión con relación a los contenidos y falta asignación de más tiempo para la enseñanza y para el estudio personal de la asignatura. Esta última característica está relacionada con la falta de método de estudio.</p>
<p>Ha sido histórico en la Red la queja de que los estudiantes no leen bien. Algunos llevan 10 años o más y en una prueba a primera vista se pierden totalmente.</p> <p>Falta rigor que no se debe confundir con rigidez.</p> <p>Los docentes son laxos con la clase de lectoescritura, para ellos lo importante es que asistan a los ensayos de orquesta o conjunto instrumental.</p>	<p>Esto sucede por la ansiedad de obtener el producto musical. Los políticos, como también las comunidades deberían tener la posibilidad de construir una formación que les permita comprender que los procesos llevan tiempo, lo que, sin duda, redundaría en mejores músicos y mejores productos musicales.</p>
<p>Empecé a trabajar en la Red muy joven, tenía 17 años y estaba apenas comenzando la carrera en la universidad.</p>	<p>Evidencia de que la enseñanza en la Red se apoya más en el conocimiento específico (instrumento) que en el conocimiento pedagógico y didáctico.</p>

<p>Indudablemente una de las dificultades que presenta la Red, es la permanencia de la idea del artista formador, que direcciona su enseñanza hacia la interpretación y poco hacia la reflexión pedagógica.</p> <p>Falta capacitación. No es lo mismo enseñar a niños pequeños que adolescentes y realmente cada quien se defiende como puede.</p> <p>La receptividad de los estudiantes frente a la materia depende de la dinámica, la preparación de la clase por parte del profesor, ellos captan cuando se rompe la secuencia entre una clase y otra, lo que causa decepción y desdén.</p> <p>¿En realidad existe una verdadera vocación pedagógica en los docentes? o se acepta el cargo por la oportunidad laboral. Esta situación es común y muy peligrosa.</p>	<p>La formación en estas ciencias es escasa u omitida, a excepción de las facultades de educación, por lo tanto, la responsabilidad recae, de forma particular, en las instituciones y en los docentes.</p>
<p>¿Cuál es el tipo de formación en lectoescritura que debe tener un estudiante del siglo XXI que se tiene que enfrentar a múltiples formas de producciones sonoras?</p> <p>Debe haber una relación con la creatividad y la composición, por ejemplo, haciendo obras abiertas para que las concluyan los estudiantes solos o en compañía de los docentes, acercarse a otras formas de grafía y otras formas de codificación que son mucho más idiomáticas para los lenguajes contemporáneos.</p> <p>Los que van a optar por la profesionalización deberán tener una preparación de un año con una clase semanal o un semestre con dos clases semanales y no un taller de unas cuantas clases.</p> <p>Empezamos a trabajar en unas estructuras distintas, esto es, con un modelo de aprendizaje basado en proyectos, involucrando a estudiantes y familias para que expresen sus necesidades y su gusto estético-musical.</p>	<p>Se denota conciencia de los retos futuros desde el punto de vista formativo curricular y profesional, como también la participación y construcción comunitaria en el proyecto.</p>

<p>A la Red le ha costado movilizarse hacia lo que el mundo actual necesita.</p> <p>Nos interesan los 50 que se presentan a los pregrados cada semestre, pero, nos interesan más los 4.500 restantes.</p>	
<p>La música transforma a las personas en algo que se empieza a sentir cuando uno toca, por ejemplo: un punketo tocando y disfrutando un bambuco; una compañera tímida dice que con la música se pudo expresar, cosa que antes no lo podía hacer.</p> <p>En la Red teníamos más afinidad con ciertas cosas, lo que no pasaba en el salón del colegio.</p> <p>Los niños no sólo vienen a estudiar sino a compartir, a estar con otros niños.</p> <p>Cuando se unen a estudiar, a crear y a tocar van adquiriendo disciplina.</p> <p>Se han vuelto más tolerantes y comprensivos, se cuidan mutuamente.</p> <p>Únicamente conocía el violín, pero no sabía cómo se llamaba, sin embargo, poco a poco uno va conociendo y se va enamorando de todo.</p> <p>Es un programa que no discrimina. El desarrollo humano y musical deber ir de la mano, aunque primero está la formación personal. Padres alcohólicos, maltrato a los hijos, trabajo forzoso de los niños en las calles, todo cambió.</p> <p>Nosotros hicimos parte del coro de padres de la Red, hemos hecho y hacemos parte de otros coros, se nos quedó la música a nosotros también.</p> <p>La Red se mantiene en el tiempo por deseo y exigencia de la comunidad que ha visto sus beneficios.</p>	<p>Clara muestra de transformación personal, ciudadana y apropiación del programa a partir de un proyecto artístico-musical.</p>

<p>Pude empezar a trabajar en la orquesta de Eafit sin haberme graduado, porque en esa época se necesitaban violinistas, pero, eso ya no pasa.</p> <p>Aunque los estudiantes de ahora se están graduado con más repertorios, no hay plazas laborales para tocar, entonces la única opción que les queda es trabajar en un programa como estos.</p> <p>Creo que los músicos de ahora tenemos que tener más posibilidades de acción no solo de tocar, sino también de enseñar, gestionar, producir, crear, administrar, etc. No obstante, el gobierno que promueve el emprendimiento cultural, al mismo tiempo pone muchas trabas para la adjudicación de las convocatorias y para la obtención de becas.</p> <p>Aunque la Universidad de Antioquia opera el programa, parece que no lo relaciona con la academia ni lo socializa con los docentes del Departamento de Música; soy profesor de planta y la información que tengo al respecto es nula, eso da cuenta de que no interviene en el aspecto académico.</p> <p>Es un trabajo que está por hacerse, que realmente la Universidad de Antioquia y la Red se tienen que unir para planear de cara al futuro.</p> <p>Uno de los giros grandes que está dando la educación musical a nivel mundial en este momento y también en la Red es no pensar la música como objetivo primordial, sino como un medio para la formación ciudadana, debido a que el trabajo formal para los músicos es escaso.</p>	<p>Reflejo de que falta diálogo y análisis respecto a la conexión entre la formación impartida por la Red y el contexto, especialmente, local. Sin desconocer que las últimas administraciones se han percatado de dicha necesidad y han puesto en marcha un nuevo plan, por lo que han incluido otros estilos musicales.</p> <p>Esta reflexión traspasa los límites de la Red debido a que las orquestas sinfónicas sólo pueden ser sostenidas por las administraciones gubernamentales, no por empresas, o por los mismos consumidores como ocurre con las músicas populares y tradicionales; de no ser así habrá que ofrecer educación en otros campos al interior de las instituciones como lo perciben estudiantes, profesores y otros.</p>
--	--

Tabla No. 2. Elaboración propia.

Conclusiones

Lectoescritura

En la formación que imparte la Red de Escuelas de Músicas de Medellín, existe una confluencia de estilos, popular y académico; se hace uso de elementos didácticos concernientes a distintas prácticas musicales y también de elementos de la lectoescritura musical para la enseñanza tanto de las músicas académicas como de las populares y tradicionales; sin embargo, no se profundiza en el aprendizaje de esta última herramienta, como tampoco se acude decididamente a las formas naturales de aprendizaje de las músicas tradicionales y populares.

Al reflexionar acerca de los conceptos emitidos en las investigaciones efectuadas sobre la base de disciplinas como la filosofía, la pedagogía, las prácticas culturales, las didácticas y la semiótica, se encuentra que coinciden en que tanto el saber sensible como el racional son necesarios y complementarios en la educación del sujeto.

Se confirma que, aunque no necesariamente la lectoescritura tiene que estar presente en la formación de un músico, es un soporte racional frente a la práctica perceptible que contribuye para alcanzar una formación musical más completa.

Se corrobora que, la enseñanza del código no supone rigidez, frialdad e inexpressividad; leer música entrena toda la sensibilidad y la musicalidad que implica interpretar, bien sea cantando o tocando. Como se pudo apreciar, los modelos pedagógicos de Dalcroze, Willems, Orff, Martenot y Kodály desarrollan la inteligencia del ser, la inteligencia musical y, al mismo tiempo, la enseñanza del código tradicional. Todos demuestran que involucran la vivencia, la experiencia de cantar, moverse, danzar y escuchar para luego abordar la teoría y la lectoescritura que trae consigo un trabajo racional. El problema de nuestro entorno es que, por lo general, el código y sus métodos (o compendio de libros) se han percibido y valorado como algo nimio, como fórmulas o ejercicios mecánicos, no como música, por lo tanto, se interpretan de manera vacía y fría. Siempre debe existir una intención musical, para que un ejercicio o frase rítmica o melódica pueda sonar como música; porque una obra por bella que sea, mal interpretada, pierde su gracia.

Se analizó el proyecto *Apuesta Pedagógica. Red de Escuelas de Música de Medellín*, y la *Propuesta Técnica para la operación del Programa* (2019) y se encontró que, para el proceso de

enseñanza musical, la Red se soporta en los enfoques crítico-social y afectivo como referentes pedagógicos; mientras que la enseñanza específica musical y de la lectoescritura está direccionada por el modelo pedagógico Curwen, quién trabaja con do móvil y la fonomimia o representación de las alturas musicales con movimientos de la mano. Dichos gestos son un medio mnemotécnico y lúdico, siendo el disfrute, criterio esencial para la Red. Sin embargo, como se pudo percibir en el estudio realizado, el peligro de ese modelo es que muchas veces el conocimiento específico queda relegado a un segundo plano en aras del placer, aun cuando, no necesariamente tiene que suceder así. El punto es que hay que profundizar en los contenidos en general y con respecto a la afinación, no basta hacer el gesto para afinar, el movimiento debe ir acompañado de un trabajo cuidadoso que permita el avance y la corrección cotidiana, porque sucede que, la mayoría de las veces, la atención se dirige hacia los gestos, no hacia la afinación.³⁴ Este aspecto es indispensable en el desarrollo musical y es la razón principal por la que no se aprueba el examen de admisión de la Universidad de Antioquia. Se aclara que los que pasan reciben una capacitación extra. Falta desarrollar un procedimiento para la aplicación de dicho modelo.

Se infiere que, saber música, no se limita al dominio de elementos técnicos o intelectuales como tampoco al conocimiento exclusivo de la experiencia sensible.

Se analizaron los programas y se detectó que el espacio de tiempo reservado para esta asignatura resulta verdaderamente escaso, al considerar, que son varias las habilidades a desarrollar dentro de la misma materia por lo que no se alcanza a corregir de forma individual ni a repetir lo suficiente para que haya asimilación; que las generaciones de hoy cantan y bailan menos que las pasadas lo que ralentiza los procesos; que el trabajo por imitación (sin razonamiento) toma demasiado tiempo, años literalmente, razón, por la que los ensayos de las agrupaciones son tan extensos.

La totalidad del personal entrevistado para este trabajo, concede importancia al conocimiento de la lectoescritura musical, no obstante, la presión de mostrar resultados a corto plazo, la falta de experiencia docente, el temor a que los estudiantes deserten, el prejuicio en contra de la asignatura por el legado de los procesos de la colonización, hacen que muchos se contradigan en su actuar y releguen este conocimiento a un segundo lugar.

³⁴ Ver anexo.

Otros factores que dificultan el aprendizaje son la confluencia de edades extremas en un mismo grupo, las clases de instrumento grupales, algunas instalaciones poco apropiadas, aunque en su mayoría han mejorado ostensiblemente, la falta de estudio individual y, especialmente la falta de método de estudio.

Didáctica

Se concluye que el conocimiento de las didácticas general y específicas y los aportes que dejan los estudios semióticos, funcionamiento del cerebro, entre otras, se convierten en saber necesario para el quehacer docente de cualquier disciplina y forma de educación porque demuestran cómo debe ser el actuar por parte de docentes y estudiantes para que se pueda producir un real aprendizaje. Los problemas alrededor de la práctica pedagógica derivan del desconocimiento o falta de aplicación de los conceptos y las herramientas que dichas ramas ofrecen.

Se evidenció que los paradigmas académico y práctico resultan complementarios y necesarios en los procesos educativos.

Se constató que el ser humano aprende a través de todos sus sentidos y que el desarrollo y el uso de todos y cada uno de ellos en el acto pedagógico proporcionan mayor aprendizaje que, por ende, redundan en la transformación.

Contexto pertinencia

La estética musical de la Red en sus orígenes, desconocida en ámbitos populares urbanos de Medellín, motivó a cientos de niños, jóvenes, a sus familias y a su entorno social a participar de esta experiencia vívida, generó convivencia con la pluralidad y abrió caminos hacia la profesionalización, entusiasmo y características que aún perviven.

Si bien es importante la transformación estética, cultural, social y educativa que se obtienen con el proceso de formación de la Red de Escuelas de Música de Medellín, pese a que ha habido inclusión de otros estilos de músicas y se están teniendo en cuenta las opiniones y deseos de estudiantes y familiares en la consolidación del proyecto, este, no se conecta totalmente con el contexto político-económico local y nacional.

Se juzga conveniente que las directivas administrativas y académicas de la Red y de la Universidad de Antioquia como ente operativo e institución educativa a su vez, dialoguen y analicen acerca de la pertinencia de los conocimientos y los procesos pedagógicos que se están implementando en la Red, direccionados por el llamado que hacen la didáctica general junto al concepto de enseñanza situada que dejan claridad de que existe la necesidad de educar relacionando de forma veraz lo que ocurre al interior de las escuelas con lo que sucede al exterior de ellas, para que lo aprendido adquiera sentido, pertinencia y se pueda lograr la transformación social.

La voluntad política juega un papel primordial en la consolidación de las reformas educativas y en el flujo de los recursos económicos sin los cuales es imposible lograr cualquier transformación. Se evidencia que los periódicos cambios en la dirección de la Red afectan sensiblemente la continuidad de las apuestas pedagógicas, creativas y de desarrollo de esta institución y que los egresados no encuentran campo de acción directamente relacionado con la formación académica.

A la luz del concepto “esferas”, queda entendido que no existen espacios (de cualquier índole) totalmente concebidos que funcionen de manera independiente y a la perfección, sino que existen vacíos y relaciones problemáticas al interior de cada una de ellos y entre ellos. Comprendiendo que ninguna esfera puede ser eliminada (dígase nación, educación, escuela, arte, estilo musical, etc.), queda la voluntad del auto e inter reconocimiento, con el ánimo de completar en parte y de matizar y subsanar las tensiones apuntando a una mejor realización de cada esfera y a perfeccionar las relaciones entre ellas, es decir, trabajar por una mejor convivencia social.

Si bien este trabajo de investigación permite comprender diversos aspectos en los que históricamente se ha configurado una apuesta por la música en relación con el contexto social para la ciudad de Medellín, es evidente que el tema no se agota en esta tesis y por tanto queda abierto a nuevas interpretaciones, nuevas preguntas que efectivamente se podrían llevar a cabo a través de proyectos, líneas y estudios tanto al interior de la Red como de investigadores externos.

Referencias

- Abel-Struth, S. (1985). *Grundriss der Musikpädagogik*. Mainz. Schott.
- Abreu, J. (2019). *Biografía*. https://es.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Antonio_Abreu
- Abreu, O., Gallegos, M., Jácome, J. y Martínez, R. (2017). Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación Universitaria*, 10(3), 81-92.
- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Los libros de la Catarata.
- Ackrill, J. (1975). *Aristotle's Categories and de interpretatione*. (2a Ed.). New-York. Oxford University Press.
- Ahuver, M., Piñeros, J. y Villa, L. (2017). *La Improvisación: una alternativa para desarrollar la musicalidad*. [Tesis de Maestría, Universidad Sergio Arboleda]. Archivo digital. <https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1307/La%20improvisaci%C3%B3n%20Una%20alternativa%20para%20desarrollar%20la%20musicalidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alcalá-Galiano Ferrer, C. (2007). *La improvisación en la historia de la música y de la educación: Estudio comparativo de la creatividad en la música en niños de 7 a 14 años*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Archivo digital. <http://hdl.handle.net/10486/2404>
- Álvarez, J. (2007). Semiotización de la naturaleza y naturalización de la cultura. Un quiasmo en el pensamiento biológico. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, 15(873), 221-260. <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-873.htm>
- Arango, M. (2006). *Presente y futuro de la Red. Bases para el redireccionamiento*. Texto inédito. Medellín. Universidad de Antioquia.
- Bachmann, M. (1998). *La rítmica Jaques-Dalcroze*. Pirámide.
- Baker, G. (2015). *El Sistema: Orchestrating Venezuela's Youth*. (Reinaldo Soler, Trad. y Ed.). New York: Oxford University Press (Publicación original 2015). *El Sistema. Orquestando a la juventud venezolana*.
- Baker, G. (Ed.). (2016). El Sistema in Critical Perspective. *Action, Criticism y Theory for Music Education*. Mayday Group. *Action for Change*. En *Music Education*, 15(1), 10-32, http://act.maydaygroup.org/articles/Baker15_1.pdf.

- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, Tercera Época, vol. XXIV; núms. 97-98, pp. 57-75.
- Barrón Tirado, M. (2019, mayo-junio). La didáctica entre el olvido y la omisión. Entrevista con Ángel Díaz Barriga. Revista *El mundo de la Educación*. Núm. 11. Pág. 13-14. <https://www.iisue.unam.mx/medios/el-mundo-de-la-educacion-entrevista-a-angel-diaz-barriga-742.pdf>
- Berrío, W. y Puerta, N. (Ed.). (2011). *El currículo en la Red. Búsquedas y avances. Orientaciones generales*. Red de Escuelas de Música de Medellín. Comité Curricular. Texto inédito. Medellín. Universidad de Antioquia.
- Blacking, J. (2006). *¿Hay música en el hombre?* (Francisco Cruces, Trad.), Alianza Editorial. (Primera edición). (Publicación original 1973). *How musical is man?*
- Blake, R. (2011). *Primacy of the ear*. Estados Unidos. Editorial Third Stream Associattes.
- Bourdieu, P. (1988). *La Distinction, Les Éditions de Minuit* (María del Carmen Ruiz de Elvira, Trad.), Editorial Taurus. (Publicación original 1979). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*.
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus: “con Bourdieu y contra Bourdieu”. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, (10). <https://revistascientificas.us.es/index.php/anduli/article/view/3664/3196>
- Cárdenas, R., Martínez, J. y Cremades, R. (2017). Competencias de lectura y escritura en música. Una propuesta para su asimilación en el currículo escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispana*. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/5859/8128#content/contributor_reference_1
- Cassirer, E. (1993). *Antropología filosófica. Introducción a la filosofía de la cultura*. Fondo de Cultura Económica.
- Colwell, R. (2006). *Handbook of musical cognition and development*. Oxford University Press.
- Comenio, J. (1998). *Didáctica magna*. Porrúa. (Publicación original 1657).
- Contreras, S. (2016). Repertorio didáctico musical: una propuesta globalizadora. *Revista musical chilena*. (70).

- Contreras, S. y Grandela, J. (2005). *Desde el piano... La armonía*. Universidad de Chile, Facultad de Artes, Departamento de Música y Sonología.
- Coronil, F. (1997). *The Magical State: Nature, Money and Modernity in Venezuela*. The University of Chicago Press.
- Corraggio, J. L. (1992). *Economía y Educación en América Latina*. Notas para una agenda de los noventa. Papeles CAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina).
- Cuellar, J. A., y Effio, M. S. (Eds.) (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-241907.html?_noredirect=1
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España, entre reformas, ilusiones y rutinas*. Akal.
- Cuevas, S. (2015). La trascendencia de la educación musical de principios del siglo XX en la enseñanza actual. *Magister*. (27). <http://dx.doi.org/10.1016/j.magis.2015.05.002>.
- Dalcroze, J. (2016). Ritmo y procesamiento temporal. Aportaciones de Jaques-Dalcroze al lenguaje música. *Magister*, 28(1), 35-41. <https://www.elsevier.es/es-revista-magister-375-articulo-ritmo-procesamiento-temporal-aportaciones-jaques-dalcroze-S0212679616300032>
- Defior Citoler, S. (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque cognitivo. Lectura, escritura y matemáticas*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Díaz Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Amorrortu (Ed.).
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill Interamericana.
- Ducrot, O. y Todorov, T. (2003). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Siglo XXI.
- Eagleton, T. (2006). *La Estética como Ideología*. Trotta.
- Eguilaz, M. (2009) La memoria en la interpretación guitarrística. Una aproximación a su problemática. *Revista Electrónica de Léeme*. (23).
<http://musica.rediris.es/leeme/revista/eguilaz09.pdf>
- Escandel, M. (1996). *Introducción a la pragmática*. Ariel.

- Ferrández, A. (s.f.). *Didáctica i components de l'acte didactic*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Graó.
- Fraee, B. y Rudnitski, R. (1995). *Integrated Teaching Methods: Theory, Classroom Applications, and Field-Based Connections*. Delmar Publishers.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Fuentes, H. (2000). *Didáctica de la educación superior*. INPAHU.
- Gainza, V. (2003). *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. "Conferencia pronunciada el 23 de agosto de 2003 en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA.
<http://hdl.handle.net/10908/773>
- Galera, N. y Tejada, G. (2012). Lectura musical y procesos cognitivos implicados. *Revista Electrónica de Léeme*. <http://musica.rediris.es/leeme/revista/galera%26tejada12.pdf>
- García Laborda, J, M. (2045) *La Música moderna y contemporánea a través de los escritos de sus protagonistas: una antología de textos comentados*. Doble J, Editorial.
- García, S. (2010). *El método deductivo e inductivo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en un contexto escolar. Estudio comparativo*. [Tesis de maestría, Universidad de Murcia]. Archivo digital. <http://hdl.handle.net/10201/66764>
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós Educador.
- Hanslick, E. (1854). *Vom Musikalisch-Schönen*. Leipzig.
- Herder, J. (1982). *Herder: Obra selecta*. Alfaguara. (Pedro Ribas, Trad.).
- Hargreaves, N. Kendrick, M. (1997; Leman, 2008) en: Shifres, F. Burcet. M., Coord. (2013). *Escuchar y pensar la música: bases teóricas y metodológicas*. Pág. 6.
- Jorquera, M. C. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, 64(214), 52-74. <https://idus.us.es/handle/11441/45072>
- Jorquera, M. C. (2006). *El conocimiento profesional de los educadores musicales. Estudio de casos*. [Trabajo de investigación tutelado. Inédito, Universidad Autónoma de Barcelona].

- Jorquera, M. C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista Electrónica de Léeme*, (14), 19-21. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9751/9185>
- Kant, I. (2014). *Crítica de la razón pura*. (José del Perojo, Trad.) Edición digital a partir de la publicación de Madrid, Gaspar, 1983. (Publicación original 1781). <http://www.cervantesvirtual.com/obra/critica-de-la-razon-pura--texto-de-las-dos-ediciones/>
- Kant, I. (1977). *Crítica del juicio*. Madrid: Espasa Calpe.
- Kronfly Velásquez, M. A. (Ed), Palacios Chamat, M. (Inv). (2015). *El libro de la Red. Veinte años de Música*. Red de Escuelas de Música de Medellín. Alcaldía de Medellín.
- Kodály, Z. (1965). *Let Us Sing Correctly*. Boosey & Hawkes.
- Labbate, G. (2016). La Semiología Musical aplicada a la didáctica de la música. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, (28), 80-88. https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=585&id_articulo=12115
- Labrador, C. (2019). *Aportaciones de la pedagogía ignaciana a la educación superior: la cuestión del método*. Universidad Complutense de Madrid. https://www.academia.edu/13631436/APORTACIONES_DE_LA_PEDAGOG%C3%8DA_IGNACIANA_A_LA_EDUCACI%C3%93N_SUPERIOR
- Lada, U. (2001). La dimensión pragmática del signo literario. *Revista Estudios Filológicos*. (36), 61-70.
- Lago, P. (2008). La música como ciencia, arte y cultura que aglutina, y como lenguaje que nos universaliza. *Educación Musical. Prodiemus*. (1) 1-13.
- Langer, S. (1942). *Philosophy in a New Key*, Cambridge MA: Harvard University Press.
- Locke, J. (2005). Ensayo sobre el entendimiento humano. Porrúa. (Publicación original 1690).
- Martenot, M. (1993). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Rialp.
- Martín, J. (2017). David Hume y el juicio estético. *Revista de filosofía*, (73). https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-43602017000100259
- Merriam, A. (1963). *The anthropology of music*. Northwestern University press.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura de educación Inicial, Preescolar, Básica y Media*. Dirección de Calidad de Educación Preescolar, Básica y Media, Subdirección de Fomento y Competencias. Bogotá. Ministerio de Educación.

- Molino, J. (1975). *Fait musical et sémiologie de la musique. Musique en Jeu*. Paris, 17 (1975), 37-62.
- Narejos, A. (2007). *Programación de la Música Contemporánea en los estudios de Piano*. Proyecto de Investigación e Innovación educativa. Centro de profesores y Recursos. Conservatorio Superior de Música de Murcia.
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/88502/01820081002538.pdf?sequence=1>
- Nattiez, J. (1975). *Fondements d' une sémiologie de la musique*, Paris: Union Générale d' Editions.
- Nattiez, J. (1990). *Music and Discourse: Toward a Semiology of Music, Princeton NJ: Princeton University Press*.
- Nèrici, I. (1973). *Hacia una didáctica general dinámica*. Kapeluz.
- Ocampo, J. G. (2019). Entrevista con Luz Stella Sierra para esta investigación Medellín. Universidad de Antioquia.
- Ochoa, J., Pérez, J. y Ochoa, F. (2017). *El libro de las cumbias colombianas*. Fundación Cultural Latin Grammy - Universidad de Antioquia.
- Orff, C. (1963). Das Schulwerk: Rückblick und Ausblick. En: *Orff-Institut-Jahrbuch 1963*. Mainz. Schott.
- Ospina, S. (2018). On Pianolas and Pianolists: Human-Machine Interactions, Dialectic Soundings, and the Musicality of Mechanical Reproduction. *Keyboard Perspective*.
- Ospina, S. (2019). Ghosts in the Machine and Other Tales around a ‘Marvelous Invention.’ Player-Pianos in Latin America in the Early Twentieth Century, *Journal of the American Musicological Society*, (72)1.
- Ospina, S. (s.f). *La escucha acústica y la grabación sonora antes de 1925*. Inédito.
- Pansza, M. (2015). *Fundamentación de la didáctica*. Ponencia en el I Encuentro Internacional de Educación: “La transformación del sistema educativo ecuatoriano”. Universidad de Cuenca.
- Pansza, M., Pérez, E. C. y Moran, P. (1996). *Fundamentación de la didáctica*. Ediciones Gernika S.A (Sexta edición).
- Pelinsky, R. (2000). *Invitación a la Etnomusicología. Quince Fragmentos y un Tango*. Ediciones Akal.

- Piedrahíta, N. (2020). La cumbia del sargento remolacha. *Alma Máter No. 693*. Medellín. Universidad de Antioquia.
- Pont, E. (1997). *Models d'acció didáctica*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Pugh, A. (1980). In defence of musical literacy. *Cambridge Journal of Education*, 10(1), 29-34.
- Rameau, J. (1722). *Traité de l'harmonie réduite à ses principes naturels*. Paris.
- Real Academia de la Lengua (2020). *Diccionario de la lengua española*. Edición del Tricentenario. <https://dle.rae.es/diccionario>
- Red de Escuelas de Música de Medellín (s/f). *Apuesta Pedagógica*. Convenio Universidad de Antioquia. Inédito. Medellín. Universidad de Antioquia.
- Revista Deslinde (2009). *La liquidación de la Orquesta sinfónica de Colombia. El gobierno pretende acabar con más de cien años de cultura musical*. (33). <https://cedetrabajo.org/wp-content/uploads/2012/08/33-3.pdf>
- Rojas Gallego, N. M. (2019). Entrevista realizada por Luz Stella Sierra para esta investigación Medellín. Red de Escuelas de Música de Medellín, Sede Miraflores.
- Rojas, M. y Díaz, S. (2019). El hecho artístico musical y su carácter multidimensional. (*pensamiento*), (*palabra*). *Y obra*, (21), 8-25. <https://doi.org/10.17227/ppo.num21-9466>
- Rodríguez, J. P., Ordóñez, C. A., y Torres, O. V. (2009). *Músicas Andinas de Centro Sur. ¡Que viva San Juan, que viva San Pedro! Cartilla de iniciación musical*. Ministerio de Cultura. <https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Documentos%20Publicaciones/Que%20Viva%20San%20Juan%20San%20Pedro/Que%20Viva%20San%20Juan%20-%20Que%20Viva%20San%20Pedro-Web.pdf>
- Rousseau, J. (1767). *Dictionnaire de musique*. Paris.
- Ruwet, N. (1972). *Langage, musique, poésie*, Paris. Seuil.
- Sanjosé Huguet, V. (1997). *Didáctica de la expresión musical para maestros*. Piles.
- Sagot, C. (1997). *Música y significados. Introducción a la semiología de la música con selección de textos*. (Heredia, Cuadernos Prometeo, No 17, Tercera Época). Universidad Nacional de Costa Rica.
- Salazar, N. (2016). Músicas tradicionales en espacios académicos: la rueda de gaita como experiencia de aprendizaje. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas* 16 (31): 205-218.

- Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar *Revista Interamericana de Educación de Adulto*. (31)1, 119-133 Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe Pátzcuaro, México. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545096006.pdf>
- Sammartino, F. (2011). Estética, teoría crítica y estudios etnográficos de la música popular: algunas propuestas. En J. F. Sans, J. y R. López-Cano, (Coords.), *Música popular y juicios de valor: Una reflexión de América Latina*. Colección de musicología latinoamericana Francisco Curt.
- Sans, J. F. (2019) Entrevista realizada por Luz Stella Sierra para esta investigación. Medellín. Universidad de Antioquia.
- Sans, J. y López-Cano, R. (Coords.). (2011). *Música popular y juicios de valor: Una reflexión de América Latina*. Colección de musicología latinoamericana Francisco Curt Lange. Fundación Celarg.
- Sarmiento, A. y Carabeta, S. (2018). Entrevista con Andrés Samper Arbeláez (Colombia). Foro de educación musical. *Artes y Pedagogía*. 3(5), 101-124.
- Saussure, de F. (1913). *Curso de lingüística general*. Editorial Payot.
- Schökel, L. (s.f). *La biblia de nuestro pueblo. Biblia del peregrino. América Latina. Tesalonicenses (5: 23)*. Ediciones Mensajero.
- Schön, D. y Besson, M. (2005). Visually induced auditory expectancy in music reading: A behavioral and electrophysiological study. *Journal of Cognitive Neuroscience*. 17(4), 694-705.
- Schultz, M. (1996). La notación musical desde la perspectiva peirciana. *Revista Chilena de Semiótica*. (1), 44-47.
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49098/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sebeok, T. (1994). *Communication*. <http://members.tripod.com/~tterrabdys/commts.html>
- Shifres, F. y Burcet, M. (Coords.). (2013). *Escuchar y pensar la música: bases teóricas y metodológicas*. Libros de cátedra. La Plata: EDULP.
- Sierra, L. (2019/2020). *Entrevista con docentes de la Red de Escuelas de Música de Medellín*. Medellín. Universidad de Antioquia.

- Silenzi, M. (2009). El juicio estético sobre lo bello. Lo sublime en el arte y el pensamiento de Kandinsky. *Andamios*. (6)11.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632009000200012
- Seeger, C. (1960). On the Moods of a Music Logic, *Journal of the American Musicological Society*, (13), 224-261.
- Seeger, C. (1977). *Studies in Musicology 1935-1975*. Berkeley. University of California Press.
- Silenzi, M. (2009). El juicio estético sobre lo bello. Lo sublime en el arte y el pensamiento de Kandinsky. *Andamios*. (6)11.
- Sloboda, J. (2005). Experimental studies of music reading: a review. En J. Sloboda (Ed.), *Exploring the musical mind* (27-42). New York: *Oxford University Press*.
- Sloterdik, P. (2003). *Esferas I Burbujas Microsferología*. Siruela.
- Small, C. (1989). *Música, Sociedad, Educación. Un examen de la función de la música en las culturas occidentales, orientales y africanas, que estudia su influencia sobre la sociedad y sus usos en la educación*. Alianza Editorial.
- Stefani, G. (1976). *Introduzione alla semiótica della música*. Palermo. Sellerio.
- Tarasti, E. (2008). Tópicos del Seminario. *Los signos en la historia de la música, historia de la semiótica musical*, (19).
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-12002008000100002
- Tobón de Castro, L. (2001). *La lingüística del lenguaje: Estudios en torno a los procesos de significar y comunicar*. Universidad Pedagógica Nacional.
- University of Wisconsin (2021). *The American Suzuki Institute at the University of Wisconsin—Stevens Point: El método Suzuki en acción: una colección en línea que documenta Suzuki y su metodología de enseñanza*. <https://search.library.wisc.edu/digital/ASuzuki>
- Valencia, G., Londoño, R., Martínez, M. y Rojas, H. (2018). *Fundamentos de la Educación Musical. Cinco propuestas en clave de pedagogía*. Universidad Nacional Pedagógica. Bogotá. Colombia.
http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10107/Preview_FundaEducaMusical.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Valencia, V. (2009). *Una mirada al proyecto pedagógico de la Red*. Texto inédito. Medellín. Universidad de Antioquia.

- Vanderspar, E. (1990). *Manual Jaques-Dalcroze: principios y recomendaciones para la enseñanza de la música*. (Pilar Llongueres, Ed y Trad. 1990).
- Vélez, G. (2019). *Propuesta Técnica para la Operación del Programa*. Red de Escuelas de Música de Medellín. Universidad de Antioquia.
- Verlee, Linda. (1995) *Aprender con todo el cerebro. Estrategias y modos de pensamiento: visual, metafórico, multisensorial*. Impreandes Presencia S.A.
- Vernia, A., Gustems, J. y Calderón C. (2016). Ritmo y procesamiento temporal. Aportaciones de Jaques-Dalcroze al lenguaje musical. *Magister*. Universidad de Barcelona.
- Waters, A., Townsend, E. y Underwood, G. (1998). Expertise in musical sightreading: A study of pianists. *British Journal of Psychology*. (89), 123-149.
- Webdianoia (s.f) La Filosofía de Kant.
https://www.webdianoia.com/moderna/kant/kant_fil_conoc.htm
- Willems, E. (2002). El valor humano de la educación musical. Paidós.
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. (María Teresa Brutocao y Nicolás Luis Fabiani, Trad.) Paidós. (Publicación original 1956). Le basespsychologiques de l'education musicale. Bienne: Pro Musica.
- Wilson, D. y Myers, K. (2000). "Situated cognition in theoretical and practical context". En D. Jonassen y S. Land (comps.). *Theoretical Foundations of Learning Environments*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, cap. 3.
- Zabalza, M. (2007). La didáctica universitaria. *Bordón*. 59 (2-3) 489-509.
- Zamprónha, E. (2013). Una nueva aproximación a la escritura musical: el concepto de notación interpretativa. *Cuadernos de Música Iberoamericana*. (25-26).
<https://revistas.ucm.es/index.php/CMIB/article/view/58982>

Anexo

Para comprobar esta hipótesis, se aportan pruebas mediante videos cortos, con población de diferentes edades:

1.https://www.youtube.com/watch?v=4vk1sURz-yo&ab_channel=ViajerosdelPentagrama

2.https://www.youtube.com/watch?v=m92HN3DAyB4&ab_channel=FabioRomero

- Los docentes parecen satisfechos y deberán pensar que es cuestión de tiempo, sólo cuestión de tiempo.
- Se suele justificar el error por el hecho de que son niños, porque la obra o el ejercicio que interpretan es difícil o porque no son profesionales y esto sucede con cualquier edad.
- En los dos casos se puede apreciar que aún el proceso lleva poco tiempo, pero se nota que el avance es demasiado rápido, por encima de la corrección y la asimilación de los primeros elementos.
- Queda el interrogante de si los niños están en condiciones de cantar una canción apropiada para su nivel, completamente afinada.

3.https://www.youtube.com/watch?v=YyS86mggsn8&ab_channel=Leonardoguzm%C3%A1n

- En este último ejemplo, indiscutiblemente la atención está puesta en el aprendizaje del conocimiento específico.
- Se observa sentido crítico por parte del profesor, con respecto a cómo están cantando los niños.
- Se otorga atención a cada estudiante y hay corrección individual, a la vez que, los niños muestran semblantes alegres (Claro está que, a este punto, ya ha habido un proceso).