

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

**La etnomusicología en la formación del Licenciado en Educación
Musical. El caso de Colombia**

Tesis que presenta
LUZ DALILA RIVAS CAICEDO

Para optar el grado de Maestra en Pedagogía

Directora de Tesis
Dra. María Guadalupe García Casanova

México D. F. Junio del 2006



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A mis padres, y hermanas, por el amor, la confianza y el apoyo que me han brindado durante este proceso de crecimiento y formación. Sus consejos durante la investigación y recolección de información, así como las largas sesiones de lectura y reflexión sobre la misma han ayudado a que este trabajo sea una realidad.

A la Doctora Libertad Menéndez Menéndez (q.e.p.d.), quien confió en este proyecto desde el principio y me apoyó, y aceptó ser mi directora de tesis a pesar de todas las dificultades, perseverante y con una voluntad férrea y contagiosa, colaboró con este proyecto hasta los últimos días de su vida.

A la Doctora Guadalupe García Casanova, un agradecimiento especial por la confianza y el apoyo que me ha brindado en la última etapa de esta investigación, al tomar la batuta en mi asesoría para este trabajo. En la lectura y revisión, así como muchos consejos para afianzar y nutrirlo de la mejor manera posible, sin descuidar el más mínimo detalle que se pueda pasar por alto para acercarse a cumplir los objetivos propuestos.

A mis maestros de la Escuela Nacional de Música de la UNAM por todos los conocimientos que han compartido y que han servido para fortalecer este trabajo.

A mis maestros y amigos de la Escuela de Música de la Universidad de Nariño en San Juan de Pasto, Colombia, pues mucha de la información aquí recabada y mi experiencia adquirida como docente

de música, la he recibido de todas las anécdotas compartidas con el único fin de conservar y fortalecer nuestra identidad musical y cultural en la región.

A la UNAM, por permitirme estudiar y formarme como profesional con calidad y excelencia académica.

A mis amigos y todas las personas que de alguna u otra manera se involucraron e interesaron en este tema maravilloso como es la educación musical.

CONTENIDO

Introducción	7
Capítulo I. Educación y Educación Musical.	20
1.1. Educación, cultura y aprendizaje.	26
1.2 Propuesta para una educación musical.	32
1.2.1 Educar en el saber y aprender a pensar.	33
1.2.2 Educar en la expresión oral y el diálogo.	34
1.2.3 Educar en la construcción del conocimiento.	36
Capítulo II. La educación musical en Colombia y Latinoamérica. Una aproximación	42
2.1. La música colombiana: un acercamiento histórico.	50
2.1.1 La cultura africana en Colombia.	54
2.1.2 El estudio de los géneros afromusicales en Colombia.	63
2.1.3 El Pacífico colombiano y su música.	67
2.1.4 La Región Andina de Colombia	69
2.2. La música en la educación en Colombia	73
Capítulo III. Etnomusicología: su sentido histórico.	76
3.1. Aproximación histórica a la etnomusicología.	78
3.2. Lo diferente en la música popular.	88

Capítulo IV. La formación del docente para la enseñanza de la música.	95
4.1 El papel de la música tradicional en la enseñanza.	103
4.2. Definición de currículum.	106
4.2.1 El plan de estudios y el currículum en Colombia.	108
4.2.2 El Proyecto Educativo Institucional (PEI)	113
4.3. Formación artística	115
4.3.1 Formación artística en la Academia Superior de Artes de Bogotá de la Universidad Francisco José de Caldas.	119
4.3.1.1 El plan de estudios de la Academia Superior de Artes de Bogotá en formación musical.	121
4.3.2 La formación artística en el conservatorio del Tolima.	127
4.3.2.1 La formación musical en el Conservatorio del Tolima	127
4.3.2.2. El plan de estudios de la Licenciatura en música del Conservatorio del Tolima.	129
Capítulo V. Enseñanza de la música a partir de los géneros musicales tradicionales del país.	133
5.1. Práctica personal en la docencia de la música	142
5.2 Hacia una propuesta metodológica con base en la etnomusicología como aporte a la formación del docente en educación musical.	145
Referencias	155

ANEXOS

Anexo I. Programa de estudios de formación musical de la II
Academia Superior de Artes de Bogotá.

Anexo II. Plan de estudios del programa de Licenciatura en Música VI
Conservatorio del Tolima

Introducción

¿Cuáles son las aportaciones que hace la etnomusicología a la educación musical en Colombia, como recurso para la formación y valoración de la cultura y la tradición a partir de la enseñanza de la música en la educación pre-escolar, primaria, media y media superior?

Desde 1950, época en la que nace la etnomusicología como área del conocimiento dedicada a la investigación de las músicas étnicas y tradicionales de las culturas orientales y occidentales dentro de su propio contexto cultural¹, se ha ido modificando el objetivo y visión de la misma; ha pasado de estudiar la música como tal, a partir de procesos analíticos y teóricos de la musicología, a estudiarla a partir de procesos culturales en los que se tienen en cuenta al individuo, su evolución y su desarrollo a través de ella. Esto ha llevado a los etnomusicólogos a abrirse paso dentro de todos los ámbitos de investigación que tienen que ver tanto con el desarrollo de la música dentro de la sociedad y con el impacto que tiene ésta en la cotidianidad del ser como con su influencia en la misma como respuesta a la búsqueda de una identidad nacional.

Uno de los aspectos más importantes que se estudia dentro de esta disciplina es la forma en que se aprende y se aprehende la música de generación en generación, su transformación y modificación dentro de los grupos sociales.

¹ Bruno Nettl. *Música folklórica y tradicional de los continentes occidentales*. Madrid. Alianza. 1985. 267 p. p. 9-25

Etnomusicólogos como el norteamericano Alan P. Merriam expresa que la etnomusicología es el estudio de la música como cultura, donde la música contribuye a construir la misma cultura, resultado de los procesos de comportamiento determinados dentro de una cultura particular.²

En este contexto de considerar a la música como cultura y elemento esencial para la construcción de la cultura misma, la educación musical en Latinoamérica ha ido buscando nuevas estrategias y posibilidades dentro de la enseñanza de la música. Los maestros de educación musical, acudimos a las músicas tradicionales y folklóricas de nuestros países y regiones para impartir nuestras clases, con el objetivo, no sólo de enseñar música, sino como medio de afianzar y tomar conciencia de la necesidad de crear una identidad propia de nuestro contexto cultural. Los educadores musicales hemos encontrado en la música tradicional un recurso importante que nos ha permitido explorar dentro de las posibilidades de enseñanza, ya que resulta más sencillo y de gran gusto para niños y jóvenes aprender algo que está inmerso en la cultura propia, o que ellos ya conocen y sienten como suya. No pretendo en ningún momento que se deje de lado la enseñanza de la música europea o llamada también música culta, clásica, académica; ni estos modelos, pero sí que busquemos en nuestros propios medios los elementos que nos lleven a una educación auténtica desde nuestra perspectiva latinoamericana.

El proyecto inicial tuvo como propósito analizar, para el caso de Colombia, cómo la educación musical en este país se ha visto

² Alan P. Merriam. "Definitions of <Comparative Musicology> and <Ethnomusicology>: an Historical-Theoretical Perspective". En *Ethnomusicology. Society for Ethnomusicology, Inc.* AnnArbor, Michigan. Vol.21. No 2. 1977. p.189-204. *Apud* Alan P. Merriam. *The Anthropology of Music.* Evanston. Northwestern University Press. 1964. 358 p. p. 6.

complementada y enriquecida por la aportación de la etnomusicología. En ese sentido, consideré importante estudiar el aporte que ésta hace a la educación musical y de qué manera se está utilizando la misma como elemento de enseñanza en la formación musical de quienes habrán de ser, a su vez, los formadores de la educación musical a nivel nacional. Para ello, nos valemos del estudio de algunas facultades de música que están trabajando a partir de una perspectiva etnomusicológica, y con base en ello, nos damos a la tarea de analizar el tipo de formación que reciben los estudiantes de cada institución. Lo anterior, teniendo en cuenta que en la actualidad la música tradicional está presente en las facultades de educación musical, sin embargo no se habla de una perspectiva o enfoque etnomusicológico dentro de éstas.

Propuestas y metodologías de la educación musical

En el estudio de algunos métodos de enseñanza europeos de la música, se han encontrado elementos que nos llevan a concluir que han sido basados en músicas tradicionales de esos países. Tal es el caso de Zoltán Kodály, reconocido en el ámbito de la educación musical por sus aportes a la didáctica de la misma; además de ser folclorista y compositor húngaro, quien basó su modelo en canciones folklóricas de su país. Este método, al igual que el del músico alemán Carl Orff, han sido implantados en las escuelas en Latinoamérica, y modificados en muchos países de acuerdo a la música tradicional de cada uno de ellos. Sin embargo, tenemos algunos investigadores en el área de la educación musical latinoamericanos, que han hecho

grandes aportes dentro de la enseñanza de la música, basándose en las músicas de sus propios países. Mencionamos aquí a Cesar Tort en México, quien, a partir de instrumentos y ritmos tradicionales indígenas mexicanos intenta *musicalizar* al niño; Violeta Hemsy de Gainza, educadora musical argentina, quien le da un papel importante al folklore dentro de la enseñanza; Heitor Villalobos en Brasil, reconocido compositor brasileño, quien aportó a la educación musical de su país una obra coral basada en cantos tradicionales brasileños. Estos, por mencionar algunos educadores musicales latinoamericanos, que han visto en su folklore el aporte ideal a la enseñanza de la música.

Por otra parte, varios educadores musicales han expuesto, no sólo a través de métodos didácticos sino también en reuniones de carácter internacional, la necesidad de vincular el folklore y la música tradicional de cada país en la enseñanza de la música. Así, esta inquietud se ha expuesto en las Conferencias Interamericanas de Educación Musical que se han llevado a cabo desde 1968, en las que etnomusicólogos e investigadores como Gérard Béhague plantea que la importancia “del conocimiento de la música vernácula de tradición oral es un factor que puede contribuir al entendimiento y a la unidad de las Américas”³; así mismo, Pamela O’Gorman, directora de la Jamaica School of Music, recalca el valor que puede tener el multiculturalismo creativo en la educación musical; sin ignorar la riqueza cultural y musical de nuestros países. Podemos citar también a Emma Garmendia, directora del Centro Latinoamericano de Altos Estudios Musicales de la Universidad Católica de Washington, D.C, en cuya ponencia intitulada *Los estudios musicales latinoamericanos*

³ Luis Merino Montero (Editor). “Actas de las Conferencias Interamericanas de Educación Musical”. En *Revista Musical Chilena*. Vol. 41. No. 168. 1987. p. 30-83. p. 39.

*vinculados con los contextos históricos de los respectivos países como contribución a la actualización y renovación de la educación musical*⁴, expone la importancia del trabajo etnomusicológico que se realiza en Latinoamérica, toda vez que los resultados de estas investigaciones sirven como recurso primordial para la enseñanza de la música y su aplicación en las escuelas, y para formar a los profesores de música, quienes estarán suficientemente capacitados para formar nuevas generaciones⁵ e incluir el resultado de las mismas en la elaboración de planes de estudios de enseñanza musical.

Existe, entonces, un interés particular por definir y contextualizar la educación musical en Latinoamérica, de reconocernos como cultura híbrida⁶ y propia que desea encontrar en su diversidad cultural y tradicional la manera de enseñar la música. Cada país de Latinoamérica ha de buscar en su música y su cultura un recurso de enseñanza para educar al individuo.

No obstante ello, no toda la educación musical, al menos, en algunos casos en Colombia, está actualmente enfocada a reconocer y valorar las manifestaciones culturales y musicales para que el estudiante tenga la oportunidad de conocer y practicar la música de su contexto a través de los instrumentos musicales y la música tradicional, además de la enseñanza del nacionalismo musical como fenómeno

⁴ Emma Garmendia. "Los estudios musicales latinoamericanos vinculados con los contextos históricos de los respectivos países como contribución a la actualización y renovación de la educación musical". Ponencia presentada en la VII Conferencia Interamericana de Educación Musical realizada en Chile en 1985. En *Revista Musical Chilena*. Vol. 41. No. 168. 1987. p. 78-83 p. 78.

⁵ *Ibidem*. p. 82-3.

⁶ El término de cultura híbrida lo plantea García Canclini en su libro que lleva el mismo nombre y que fue publicado en 1989; en él, el autor define este término como procesos culturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada se combinan para generar nueva estructuras, objetos y prácticas. Estudiar estos procesos culturales nos sirve para conocer formas de situarse en medio de la heterogeneidad y entender cómo se producen las hibridaciones. p. III Introducción a la edición 2001.

histórico. Ello asegura limitaciones en la creación de una identidad cultural como derecho que todo individuo tiene al formar parte de una sociedad.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, encuentro en la etnomusicología la aportación ideal al enriquecimiento de la educación musical en los países latinoamericanos y, específicamente en el caso de Colombia. Muchos de los modelos de educación que tenemos actualmente para la enseñanza de la música son modelos europeos, hechos para contextos culturales y sociedades diferentes a las nuestras, condición que no ha redituado, es decir, no ha producido un beneficio, hasta el momento, en cuanto a la valoración de la música y la cultura propia de su región o país. No podemos insistir en que nuestros niños y jóvenes aprendan la música, desligados de su propia cultura, la cultura colombiana y por qué no en el contexto latinoamericano. Debemos ser conscientes de nuestra diversidad étnica y cultural y de que somos resultado de un sincretismo que nos obliga a recuperar la gran riqueza de nuestras tradiciones musicales y culturales.

Esta inquietud de introducir la etnomusicología como aporte a la educación musical ha sido manifestada por varios investigadores y educadores musicales latinoamericanos, entre ellos el etnomusicólogo Gérard Béhague, mencionado anteriormente, investigador de música brasilera quien, en su ponencia presentada en la VII Conferencia Interamericana de Educación Musical (1987), manifestó, y estoy en total acuerdo, la importancia de la etnomusicología en la formación del educador musical como aspecto fundamental en la enseñanza de la música en Latinoamérica. Según Béhague “el educador musical está basado en las teorías y prácticas desarrolladas en Europa y Estados

Unidos y no ha incluido en forma significativa el estudio de las diferentes músicas de tradición oral”⁷. Además propone que “el educador musical debe tener un conocimiento básico de la etnomusicología de su país o de su área cultural”.⁸

En Colombia, la música cimentada en el enfoque etnomusicológico fue relegada en los conservatorios y escuelas superiores de música hasta el punto de ser rechazada y, en algunos casos, quien la interpretaba era mal visto por los maestros y demás alumnos; llegaron, incluso a prohibir la ejecución de la música tradicional y popular, pues ésta no representaba una formación en la llamada música culta o académica, concepto que nos ha vendido el enfoque europeo; sin embargo, sí se consideraba propicia su interpretación en el momento de realizar algún evento regional, nacional e internacional como muestra de una identidad y una cultura propia colombiana. La enseñanza de estas músicas se limitaba a una formación folklórica desde las perspectivas del conocimiento de músicas campesinas ligadas a eventos y festividades culturales que no lograban aportar elementos enriquecedores a la formación del músico y del educador musical.

Con el paso del tiempo, en Colombia, esta visión ha ido cambiando y transformándose de tal manera que en la actualidad se ha iniciado un proceso en el cual se ha repensado la educación musical orientada hacia una formación en la identidad del individuo y el rescate por las músicas tradicionales y folklóricas del país y también de Latinoamérica. Algunas de las escuelas de enseñanza superior en

⁷ Luis Merino *Op.cit.* p. 39.

⁸ *Ibidem.* p. 40

música encargadas de la formación de nuevos docentes y músicos, han visto la necesidad de incluir en sus planes de estudio, el estudio de músicas tradicionales como base metodológica para la enseñanza teórica de la música. Es así como estas músicas se estudian desde el enfoque etnomusicológico en el sentido de investigarlas a través de su contexto cultural, su uso y su función dentro de la misma, es decir, en relación con el individuo. Sin embargo, los estudios e investigaciones de estas músicas, aún no se consideran etnomusicológicas; es aquí, donde la labor de esta área del conocimiento complementa, aporta y enriquece la formación del docente en educación musical y por lo tanto a la educación musical misma.

En el caso específico de Colombia algunas escuelas en la actualidad –no más del 30%- han acogido la música tradicional colombiana y latinoamericana no sólo en sus planes de estudios sino también en la formación de grupos musicales y en la inclusión de instrumentos tradicionales para la formación de músicos instrumentistas de concierto y docentes en educación musical. Entre ellas destacan: la Facultad de Educación y Artes del Conservatorio del Tolima, la Academia Superior de Artes de Bogotá, el Instituto Popular de Cultura de Cali, la Universidad Pedagógica de Tunja, la Escuela Popular de Artes de Medellín, la Facultad de Artes de la Universidad de Nariño, en Pasto, entre otras.

Surge en mí, entonces, un interrogante: ¿cuáles son las aportaciones de la etnomusicología a la educación musical? En mi opinión, me atrevo a plantear como hipótesis, que esta aportación no ha tenido un sustento etnomusicológico sino que se ha llevado a cabo de manera empírica; además pretendo encontrar algún fundamento teórico

en las propuestas de investigadores que proponen una nueva metodología en la educación musical o si por el contrario, estos han basado sus trabajos en la empírica. Para dar respuesta a ello propongo, retomando a Béhague y a otros etnomusicólogos tales como Bruno Nettl, John Blacking, entre otros, el análisis e identificación de las actividades conjuntas realizadas entre etnomusicólogos y educadores musicales, en las que se dé a conocer los trabajos e investigaciones que se realizan en estas áreas. Aquí, la etnomusicología tiene como objetivo hacer énfasis en que estas investigaciones sean conocidas y utilizadas como material didáctico en la formación musical, llevar a cabo cursos y conferencias donde se difunda la música tradicional, la forma de ser estudiada y analizada, sus características y cómo se puede aprovechar en la escuela, además ayudará a conceptualizar la expresión musical dentro de un contexto cultural auténtico, el uso y la función de las músicas dentro de los mismos. Así mismo, el objetivo de la educación musical es valorizar, determinar y estimular las manifestaciones e intereses musicales y que éstos sean aprovechados en actividades culturales y de tiempo libre. El trabajo realizado por los etnomusicólogos debe ser tomado en cuenta en la formación musical del individuo si queremos un panorama serio de las expresiones musicales de nuestra cultura.

El objetivo principal de mis reflexiones, es reconocer la importancia que tiene la música tradicional en la educación musical; por lo tanto es indispensable que la formación de los docentes en esta área tenga un conocimiento fundado en teorías que les permita ejercer con bases su práctica profesional. Esto se logrará incluyendo en los planes de estudios, el estudio de la etnomusicología, condición que no

siempre concurre aún en las instituciones que en teoría se sirven de este enfoque etnomusicológico para la enseñanza de la música.

Para llevar a cabo esta investigación he realizado el análisis de algunas instituciones en Colombia. Una de ellas ha sido la Academia Superior de Artes de Bogotá (ASAB), que ha comenzado, como lo expreso en párrafos anteriores, a incluir en su plan de estudios la música tradicional. La Academia Superior de Artes de Bogotá surge del proceso de unificación de varias escuelas de educación no formal, pero con bastante trayectoria en el país, que decidieron agruparse en una sola escuela y comenzar procesos educativos para otorgar títulos profesionales. Éstas formaban parte del Instituto Distrital de Cultura y Turismo que, a su vez, hizo un convenio en 1990 con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, quien ha ejercido hasta la fecha la autoridad académica.

Referentes teóricos

En relación con el método etnomusicológico, tomo como referentes, entre otras teorías, las etnomusicológicas de Alan P. Merriam, John Blacking, Bruno Nettl; así como el análisis que hace Timothy Rice de la teoría de Merriam y la teoría antropológica de Clifford Geertz, concluyendo en un modelo propio.

Como recurso metodológico, he realizado una revisión del material localizado con relación a la educación musical en Colombia y en Latinoamérica, intentando distinguir fundamentalmente lo específico correspondiente a este trabajo. En adición a lo anterior he pretendido

también conocer y analizar algunas de las investigaciones más destacadas de los docentes que se desenvuelven en el área de la educación musical con base en la música tradicional y la etnomusicología. Así como también, he analizado los planes de estudio de algunas facultades de música de algunas universidades de Colombia. Entre ellas están, la Academia Superior de Artes de Bogotá y El Conservatorio del Tolima. Lo anterior siguiendo un orden temático que comienza en el capítulo I con un esbozo de lo que es la educación y la educación musical en sí; así como la reflexión de algunas teorías pedagógicas que han colaborado con la construcción de la educación musical como área dedicada a la instrucción de esta manifestación artística verdaderamente importante en la vida de todo ser humano.

En el capítulo II, la reflexión la he enfocado hacia lo que ha sido la educación musical en Colombia dentro del contexto de la educación musical en Latinoamérica y en el país mismo, así como también he usado el recurso de la descripción de algunas investigaciones musicales que se han hecho, además de visualizar el panorama musical y cultural de Colombia para contextualizar el presente trabajo.

El capítulo III lo he dedicado a comentar muy someramente el origen y la evolución histórica de la etnomusicología desde que se creó como disciplina de estudio, así como justificar la razón del por qué la considero importante en la formación del educador musical.

El capítulo IV hace referencia a la formación de docentes en Colombia bajo los lineamientos establecidos por las leyes de educación de este país. Asimismo, en este capítulo hago la reflexión y un análisis de los planes de estudio de las universidades planteadas anteriormente.

Concluyo este trabajo con el capítulo V en la que expongo y propongo algunos aspectos que considero fundamentales en la construcción de la formación del educador musical en Colombia y ¿por qué no?, puede ser la oportunidad de sumarme a las innumerables voces de grandes investigadores latinoamericanos preocupados por definir y contextualizar esta área artística.

Considero que este trabajo no sólo ve reflejado el estado actual de lo que puede ser la educación musical en Colombia, sino también lo que es y puede llegar a ser la educación musical en Latinoamérica. El ser parte de este mágico continente en el que compartimos la misma historia de conquista y los múltiples sincretismos, favorecidos por una riqueza cultural y étnica magnífica nos hace únicos ante los ojos de los demás. Por esta razón, lo que en este trabajo se plantea, puede considerarse útil para ser visto desde la perspectiva de cualquier país latinoamericano.

Capítulo I.

Educación y Educación Musical

Definir qué es educación sería echar un vistazo hacia atrás en la historia y analizar las diversas perspectivas desde las cuales se la ha estudiado. Se ha dicho que la educación es “la transmisión y el aprendizaje de las técnicas de uso de producción y de comportamiento, mediante las cuales el hombre está en situación de satisfacer necesidades de protegerse contra la hostilidad del ambiente, de trabajar y vivir en una sociedad de manera ordenada y pacífica”¹. Así mismo se ha dicho que es aquella que ayuda a transmitir elementos de una cultura de generación a generación². Entre otros aspectos, se ha entendido a través del tiempo, que la educación es aquella práctica o profesión que modela y transmite una cultura, es decir, su tarea es que, sujetos ya formados auxiliien en la necesidad misma de educación a quienes carecen de ella.

De esta manera nos damos cuenta que dar una definición exacta de lo que es la educación nos lleva a un debate en el que no siempre salimos bien librados, pues han sido tantas las definiciones, conceptos e ideas que se tiene de la misma, que resulta bastante agotador tratar de encerrar en una sola idea lo que se entiende por ella. Después de leer, estudiar y analizar algunos autores que han escrito sobre este tema, considero importante, específicamente para mi trabajo, sin robar mérito a muchos otros autores, el concepto que desarrolla Durkheim sobre educación, en la que plantea que ésta “no es para la sociedad más

¹ Nicola Abbagnano. *Diccionario de filosofía*. Bogotá. Fondo de Cultura Económica. 1997.

² *Ibidem*.

que el medio por el cual logrará crear en el corazón de las jóvenes generaciones las condiciones esenciales para la propia existencia”. Además, “es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; y tiene como objetivo, suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica”.³

Si analizamos la educación desde esta perspectiva social, como nos lo plantea Durkheim, nos damos cuenta que el ideal de la educación es construir dentro de cada individuo un ser social, es decir, que a través de la educación, nos hacemos miembros de la sociedad.

Pero, ¿Cómo llegamos a esto? En este sentido es importante recurrir a los planteamientos que Berger y Luckmann⁴ hacen sobre la socialización del sujeto. Éste, según los autores, no nace como parte de la sociedad, sino que se hace miembro de la misma a partir de una internalización que se lleva a cabo a través de la transmisión de elementos que le permitirán ser parte de ella. De este modo la educación es el medio por el cual el individuo internaliza la sociedad en la que vive. Los autores plantean tres tipos de socialización: 1. La socialización primaria, aquella que se da a partir de los primeros vínculos sociales, es decir, los padres, o tutores, la familia, o los miembros más cercanos al sujeto. 2. La socialización secundaria, en la que el sujeto, entra en contacto con otros sujetos diferentes a los existentes en su primer contexto social, en este proceso de socialización

³ Emile Durkheim. *Educación como socialización*. Salamanca. Sigueme. 1976. 274 p. p. 97-8.

⁴ Berger y Luckman. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu. 1968. 234 p.

secundaria, el contexto más importante es la escuela u otra institución en la que el sujeto se desarrolla. Hasta este punto de la socialización, el sujeto ya ha adquirido ciertos rasgos sociales y culturales característicos del contexto en el que se ha desarrollado. 3. La re-socialización, los autores la describen como aquel proceso en el cual el sujeto desaprende aspectos que ha internalizado en los anteriores procesos y se dispone a aprender o re-aprender otros que va adquiriendo a partir de este proceso.

Retomando lo anterior, considero que, dentro de la socialización primaria que nos plantean los autores, el sujeto está predispuesto socialmente a lo que los miembros de la sociedad puedan darle. Si analizamos este proceso de internalización a través de la educación, coincide con la referencia que hace Durkheim, en el sentido de que este proceso se da porque individuos ya socializados brindan elementos suficientes a otros, para poder construirse como ser social.

Según Durkheim, la educación es “una socialización metódica de la generación joven”⁵, Para Durkheim, el sujeto, está formado por dos individuos, uno de ellos está compuesto de los estados mentales que guardan aspectos de la vida de cada persona. El segundo es aquel que carga con todos los aspectos sociales y culturales que ha recibido de la sociedad en la que se desenvuelve. El objetivo de la educación, para el autor, es construir, a partir de lo anterior un solo sujeto social. En este sentido, retomando la definición de la escuela durkheimiana y aplicándola, en este caso a la educación musical como integradora de la cultura y búsqueda de identidad, podemos decir que ésta, como parte de la educación, además de ser un hecho social, busca e impulsa el

⁵ Durkheim. *Op. cit.* p. 98

desarrollo y la integración del sujeto en la sociedad hasta involucrarlo dentro de los grupos sociales. Así mismo, es de suma importancia la necesidad de restituir en el sujeto el sentido de la colectividad, del poder que la sociedad tiene sobre el sujeto y la cultura, pues solamente en su integración con el contexto social puede construir plenamente su identidad.

De esta manera, se puede comprender un poco más el papel que juega la educación y sobre todo la educación musical dentro de una sociedad. Siempre hemos escuchado lo importante que es para el individuo, sea niño o adulto, la necesidad de aprender un instrumento musical o simplemente saber escuchar música. Educar al sujeto en las artes y en la música en general, ha sido parte fundamental de la formación como personas sociales dentro de una realidad social. El hecho de reconocer una obra musical, ejecutar un instrumento o conocer el mundo de la música implica la aceptación de una cultura y el ser parte de la conciencia colectiva de la sociedad que habita.

Así pues, la necesidad de transmitir ese conocimiento y de aprender algo, hace que surja un tipo de educación. Según el planteamiento de Durkheim, ésta surge de la necesidad de preparar al individuo a una vida social estructurada y edificada, en la que se va comprendiendo sus problemas y contradicciones, a la vez que va cambiando la realidad social que se le presenta. El individuo se forma a partir de la conciencia colectiva, al estar en contacto con una realidad diversa y con otros sujetos que han de interactuar con él dentro de la sociedad. “Esa fuerza de la conciencia colectiva es la más importante entre todas las demás fuerzas que actúan sobre él”.⁶

⁶ *Ibidem* p. 24.

Si analizamos, en términos de una educación musical, el mensaje de Durkheim nos dice que, la música es una realidad colectiva importante para erigir una sociedad y una cultura determinada. Tal es el caso de muchas comunidades étnicas que basan sus sistemas culturales y estructuras sociales con sistemas musicales; por ejemplo, la importancia socio-cultural que tiene el toque del tambor *Kaluli* entre los Kaluli de Papúa-Nueva Guinea⁷, o también el significado social de las canciones dentro de los *Venda*, como ritual de iniciación de los niños, así como de otros contextos sociales⁸. Estos son algunos ejemplos de lo que la música puede significar dentro de una sociedad. Sin ir más lejos, podemos hablar del poder que tiene la música al identificarnos entre unos países y otros. El Himno Nacional y aquellas canciones y melodías que son escuchadas e inmediatamente nos hacen referencia a cierto tipo de sociedades y culturas. Si se hace el análisis desde esta perspectiva, podemos ver que la música, y por ende la educación musical, nos ayuda a construir dentro de cada uno de nosotros al ser social que nos propone Durkheim, quien retoma ideas que Kant ha dicho sobre la educación, que a mi punto de vista personal es necesario recordar. De Kant retoma en que ésta consiste en “desarrollar en cada individuo toda la perfección que cabe dentro de sus posibilidades, entendida ésta como el desarrollo armónico de todas las facultades humanas, llevar hasta el último nivel que pueda alcanzarse la suma de las posibilidades que hay en nosotros, realizarlas con toda la plenitud que cabe en nuestros medios, sin que se perjudiquen las unas con las otras”.⁹

⁷ Steven Field. “El sonido como sistema simbólico: el tambor Kaluli”. Trad. Francisco Cruces. En Francisco Cruces. (comp.). *Las culturas musicales: Lecturas de etnomusicología*. Madrid. Trotta. 2001. 494 p. p. 331-356.

⁸ John Blacking. *The Venda Children's songs: A Study in Ethnomusicological Analysis*. Johannesburg. Witwatersrand University Press. 1967. 178 p.

⁹ Durkheim. *Op. cit.* p. 90.

Esta última parte y en sí todo el planteamiento que hace Durkheim sobre educación los considero pilares fundamentales en el proceso de realización de mi trabajo.

La educación de alguna manera va ligada intrínsecamente a una sociedad y por lo tanto a una cultura; el hecho de ser ésta quien construya al individuo como parte de la sociedad, hace que haya un vínculo estrecho del sujeto con la cultura. De ahí que en los últimos años se hable tanto de una educación multicultural, en el sentido que son diversos grupos sociales minoritarios formando una mayoría. Esta última, como resultado de la inclusión de estos grupos étnicos y raciales dentro de esa gran sociedad. Entiendo por multicultural aquella unión, inmersión o conjunción de grupos étnicos y sociales dentro de un gran espacio socio-cultural. Aquí ya no se puede hablar de varias sociedades o grupos culturales, sino más bien de una sola sociedad construida a partir de una diversidad socio-cultural.

1.1. Educación, cultura y aprendizaje

Dentro de las investigaciones que se han realizado con respecto a la formación musical del niño son muchos los interrogantes, y en la mayoría de los casos estos estudios se basan en teorías de construcción del pensamiento y conocimiento, de ahí que considere importantes, entre otras la teoría de Piaget y la teoría de Vigotski, esta última, en cuanto al desarrollo del aprendizaje a partir de la relación del sujeto con la cultura y con la sociedad misma. Estas, junto con los planteamientos

de Durkheim sobre la educación, las he tomado como parte del eje fundamental de este trabajo, por lo tanto, trataré de dar una aproximación a ellas resaltando elementos acordes a los propósitos enunciados.

Según los planteamientos de Piaget, y que David Hargreaves retoma con respecto al desarrollo musical del niño¹⁰, se debe considerar que éstos, en cualquiera de las etapas de construcción de conocimiento, no poseen suficiente madurez cognitiva como para intentar realizar las tareas de la siguiente etapa, con lo cual no tiene ningún sentido iniciarlos en dichas tareas hasta que no alcancen un nivel de conocimiento evolutivo apropiado.¹¹ De esta manera, entendemos que el niño adquiere gradualmente el conocimiento por acumulación de experiencias derivadas de acciones ejecutadas en el entorno y de la percepción inmediata que nos permite realizar interpretaciones de la realidad, así mismo el aprendizaje nos conduce a la adquisición de conocimientos en función de la experiencia.¹²

A partir de lo anterior podemos decir que el niño va adquiriendo su propio conocimiento a través de la percepción de las cosas, esto a su vez le permite construir, en palabras de Piaget, estructuras lógicas que se irán desarrollando a partir del conocimiento adquirido en las diferentes etapas del conocimiento.

Dentro de mi experiencia personal en la enseñanza musical, me he percatado que la percepción y la experiencia de repetir una y otra vez un ejercicio, hace que se construya un conocimiento específico de lo

¹⁰ David Hargreaves. *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona. Grao. 1998. 290 p. p.44.

¹¹ *Ídem*.

¹² Jean Piaget. "Percepción, aprendizaje y memoria". En *Problemas de psicología genética*. Barcelona. Ariel. 1980. p. 109-123. p. 109.

que se está enseñando. Por esta razón considero también como punto importante la relación que se genera entre el sujeto y el objeto, en este caso el niño y la música, dentro de un contexto socio-cultural determinado. De esta forma el sujeto produce una representación del objeto en cuanto a lo que observa del mismo y de cómo se actúa sobre ese objeto. Aquí podemos observar que la construcción de este objeto no es individual, sino colectiva, pues el conocimiento se produce dentro de entornos sociales.

Consideremos aquí, los planteamientos de Vigotski con relación al aprendizaje a partir de la relación del sujeto con la sociedad y la cultura. Él plantea que el sujeto construye el conocimiento poco a poco, siempre analizando y reflexionando sobre todo lo que percibe, es decir que no sólo recibe el conocimiento sino que al reflexionar sobre el mismo, reconstruye el conocimiento entre él y el entorno social que lo rodea, a partir de la relación y el condicionamiento cultural y social que se desarrolla entre ambos. Vigotski confiere una importancia muy relevante al papel que juega la sociedad en el aprendizaje, a diferencia de Piaget que considera el contexto como un medio en el que el sujeto interactúa para construir su conocimiento; para Vigotski, el sujeto es condicionado por el contexto que influye y determina el tipo de aprendizaje que va a adquirir el individuo.

Uno de sus planteamientos más importantes en éste sentido, es la propuesta de la *zona de desarrollo proximal*. Según Vigotski, el sujeto que aprende, o está construyendo su conocimiento, puede aprender por sí mismo hasta cierto punto algunas tareas o actividades, sin embargo llega un momento de su aprendizaje en el cual necesita del apoyo del maestro que le permita desarrollar estrategias, o claves para llegar más

lejos en su aprendizaje. A este nivel, en el que, el que aprende necesita del maestro, lo denomina “ejecución asistida”¹³. Al punto que existe entre lo que puede desarrollar el sujeto por sí mismo y lo que logra con ayuda de algo externo, sea el maestro o el contexto social, lo denomina *zona de desarrollo proximal*. Este planteamiento hace que consideremos muy importante el papel de la escuela, y el del maestro en sí. Si analizamos que la escuela es el vínculo más próximo entre el sujeto y la sociedad, este puede ser el contexto cultural más inmediato con el que se enfrenta el sujeto, quien va adquirir conocimientos a partir de lo que el maestro enseña. Por esta razón debemos repensar la educación y la forma cómo el maestro transmite sus conocimientos, considerar un cambio en la forma de enseñar y evaluar, además de poner más énfasis en la manera cómo utilizamos, como maestros, el medio social y cultural; las experiencias que vienen de ellos y de qué manera pueden influir éstos en el desarrollo y aprendizaje del sujeto.

En este mismo sentido, Edgar Morin en su obra *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, nos aporta elementos para actuar hacia una educación integral y complementaria.

Según sus planteamientos, “se debe hacer una reforma de pensamiento paradigmática y no programática”¹⁴, es decir, que la educación debe cambiar la mentalidad y la forma de pensamiento antes de hacer cualquier otra reforma posible. A partir de esta idea el autor realiza un profundo análisis de lo que debe ser la educación del futuro. Esta debe tener en cuenta el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo, es decir que, el conocimiento se debe contextualizar,

¹³ Enrique García González. *Vigotski. La construcción de la psique*. México. Trillas. 2000. 148 p. (Biblioteca Grandes Educadores # 9). p. 19.

¹⁴ Edgar Morin. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México. UNESCO. 2001. 110 p. (Colección: Educación y Cultura para el Nuevo Milenio) p. 35

adherir a un conjunto organizador y globalizador para entender que el individuo se construye de la parte física, mental, emotiva, síquica, biológica, entender que es un ser multidimensional y por ello es un ser complejo, que significa la unión entre todas las partes y cada una de ellas.

Morin propone que la educación del futuro debe ser una enseñanza que se centre en el sujeto y su condición. Significa, que no podemos separar al individuo del mundo que lo rodea: la naturaleza y la cultura, sino más bien comprender que somos duales, pues tenemos una parte biológica y otra cultural, sin embargo, la educación debe constituir la unidad de lo que Morin llama la humana condición¹⁵. Así mismo, resalta como diversidad humana, que cada individuo tiene una unidad y diversidad, biológica y social, estas características le dan a su vez una diversidad cultural. Esta diversidad también hace parte de los factores importantes para una educación del futuro, puesto que el ser humano está integrado por una parte biológica y una social, y esta última, en consecuencia, se lo da la cultura en la cuál se desenvuelve el individuo. Esto hace que haya múltiples culturas, por lo tanto múltiples identidades. Dentro de este aspecto la educación tiene la responsabilidad de preservar las culturas y por lo tanto las identidades culturales, así como también de respetar y valorar a través del conocimiento de las culturas diversas. Estas, mantienen las identidades sociales, que pueden aparentar estar encerradas en si mismas para salvaguardar su identidad singular¹⁶. Sin embargo, las culturas son abiertas entre sí y permiten intercambios culturales que son

¹⁵ *Ibidem.* p. 49.

¹⁶ *Ibidem.* p. 54.

enriquecedores. De ahí que a través de la educación se conozca, se valore y se respete la diversidad de culturas. Es sumamente importante tener en cuenta este planteamiento, en lo que respecta a mis reflexiones, ya que a través de la música es posible preservar, valorar e identificar las culturas, propias y ajenas; por lo tanto es necesario una educación musical pertinente y atinada a conocer la diversidad musical de una sociedad, ya sea del país o región; así como inculcar en el maestro el valor por la misma para que a través de su formación, eduque en la identidad y preservación de la propia cultura.

Lo anterior no se lograría sin otro aspecto importante para la educación del futuro: enseñar la identidad universal, es decir, educar para comprender un colectivismo alimentado de las culturas del mundo; esto es, convencernos de que existe una diversidad planetaria que está en constante movimiento y por lo tanto en constante cambio, que nos hace receptores de diferentes culturas, enriqueciendo la propia. Todo este intercambio cultural comienza, según Morin con el nacimiento de las civilizaciones, el intercambio entre los continentes, la diversidad de lenguas y costumbres; hace que exista una diversidad creadora.

Es necesario, que el sujeto sea consciente que para cumplir con todo lo anterior y para llevar a cabo una educación del futuro integral y unificadora, es preciso educar al individuo en la comprensión. Para Morin existen dos tipos de comprensión: 1.la humana y 2.la intelectual, la primera de ellas es intersubjetiva y la segunda objetiva. Se necesita comprender, tolerar y respetar al otro y su condición. Sin embargo hay elementos como el etnocentrismo y el sociocentrismo que nos llevan a la xenofobia, el racismo y la discriminación que no hacen otra cosa que

quitarle al otro su calidad de sujeto, formando prejuicios que pueden llegar a destruir una sociedad entera. De ahí que la educación debe enseñar en la tolerancia y el conocimiento del otro. Las culturas deben estar abiertas al conocimiento y autocrítica para lograr una comprensión objetiva de las cosas que nos lleven a una sociedad democrática.

1.2 Propuesta para una educación musical

De acuerdo a los planteamientos de Edgar Morin quiero proponer algunos elementos que, en mi opinión, podrían ayudar a mejorar la educación. No serían estas las propuestas específicas para realizar ese cambio, sino más bien un tipo de metodologías pedagógicas o estrategias que los maestros y los que tenemos la maravillosa tarea de formar a los sujetos podemos tener en cuenta para ir poco a poco transformando la educación. Estas son: 1. Educar en el saber y aprender a pensar, 2. Educar en la expresión oral y el diálogo y 3. Educar en la construcción de sentido.

1.2.1 Educar en el saber y aprender a pensar

Dentro de la práctica escolar, en muchos casos, son los maestros quienes toman la responsabilidad total de ser quienes imparten el conocimiento y no hay verdad más absoluta que la que ellos proponen.

En este primer punto propongo, retomando los argumentos de Splitter y Sharp¹⁷, que el educar en el pensamiento, es decir, en enseñar a pensar, no sólo a los niños sino a los maestros en general, es necesario para un cambio en la educación. Los autores plantean como clave principal para lograr ese cambio, “cultivar a través de la práctica, tanto las habilidades y las disposiciones que conducen a una conducta reflexiva y razonable, como también las mismas formas de conducta que están vinculadas al pensar mejor”¹⁸. Los autores plantean una serie de estrategias que ayudan a ese educar en el pensar y que para los maestros es muy importante tener en cuenta. Por ejemplo: hacer preguntas y cuestionarse ante aspectos de la vida como ¿por qué es tan importante esto a aquello? O ¿qué pasaría si...? O ¿el mundo sería diferente si...?. Preguntas que quedan abiertas a discusiones que, dependiendo del profesor pueden llevar a una reflexión y por lo tanto a la construcción de conocimientos.

Para lograr el cómo enseñar a pensar, está en la actitud del profesor, como lo menciono en líneas anteriores, en hacer que las preguntas tengan cabida para llevar a cabo una discusión, éstas deberían tener un significado en los estudiantes que implique aspectos de interés para su propia vida o que haga reflexionar sobre la misma, así como el docente debe lograr depositar la confianza suficiente en los estudiantes para que puedan expresar ampliamente su inquietudes y pensamientos. Pensar, en esta propuesta, implica cualquier tipo de actividad mental, ya sea dibujar, conversar, imaginar, entre otras; éstas deberían estar presentes siempre como recursos importantes con los que el profesor cuenta para llevar a cabo sus clases, además, con ellos

¹⁷ Lawrence Splitter y Ann Sharp. *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires. Manantial. 1996. 344 p. p. 24-5.

¹⁸ *Ibidem*. p. 24.

se puede llegar al objetivo principal que es entender la idea de cómo deben pensar los estudiantes más que el hecho mismo de cómo ellos piensan.¹⁹

1.2.2. Educar en la expresión oral y el diálogo

Educar en la expresión oral, así como en el enriquecimiento del lenguaje, significa desarrollar en el estudiante la capacidad de transmitir sus propias ideas y conocimientos, que ha creado y construido en el transcurso de su vida, a través del diálogo y la interacción con el entorno social.

Según los autores la expresión oral es aquella reciprocidad que existe dentro de un contexto social. Si lo trasladamos al aula, sería aquella que se da en un salón de clase entre todos los miembros del grupo cuando el estudiante está consciente de su identidad y propio conocimiento, así mismo cuando está en capacidad de admitir la presencia del otro. “La habilidad de comprender y aplicar el lenguaje es un componente vital de esa reciprocidad e interdependencia que existe entre uno mismo y los demás”²⁰. Es por medio del lenguaje que el estudiante puede expresar absolutamente todos sus conocimientos, sentimientos y percepciones del mundo que lo rodea. Este es importante para la reflexión y para sentirse una persona en armonía con el mundo. Podemos decir, que en este caso, el lenguaje sería la música, la cual nos sirve para comunicar y expresar las manifestaciones identitarias y los rasgos propios de lo que está inmerso en una cultura y en la sociedad.

¹⁹ *Ibidem.* p. 23-4.

²⁰ *Ibidem.* p. 56.

Para llevar a cabo la práctica de la expresión oral sugiero, a partir de lo que los autores nos dicen, tomar como metodología la conversación y el diálogo, es decir, con una estructura determinada y no como una conversación común y corriente. Como lo explican los autores, la conversación como diálogo debe implicar poner a discusión un tema y desarrollarlo, criticar, juzgar, dar opiniones, reflexionar; diálogo que, a su vez, exige que se respete las opiniones de los demás. Este tipo de dinámica debe existir dentro del salón de clase de música y permitir la plena comunicación de los sujetos y el florecimiento de sentimientos, expresiones y emociones que surgen a partir de la interacción, el conocerse, aceptarse y tolerarse como seres que conviven en una sociedad.

El objetivo primordial de la educación en la expresión oral y el diálogo es que los estudiantes reconstruyan sus puntos de vista a partir de compartir sus visiones y opiniones con sus compañeros. Esto es, pedir a todos los integrantes de la clase que al dar sus opiniones fundamenten lo que dicen con razones de peso y que a su vez puedan formular preguntas a partir de lo que se reflexiona. En este momento el papel del maestro es muy importante, pues debe tener un manejo equilibrado en sus clases, es decir, como moderador y expositor, plantear las preguntas y las reflexiones que den pie para la discusión. El maestro debe tener la capacidad de fortalecer todos los lazos y procesos dentro de la interacción, así como de tener la capacidad de establecer el diálogo y las conexiones entre los miembros de la clase.

1.2.3 Educar en la construcción del conocimiento

Dentro de los planteamientos que he expuesto aquí, éste es el que considero más importante, pues abarca los anteriores y además es la manera cómo los estudiantes llegan a construir su propio conocimiento. Considero fundamental el hecho de pensar la educación a partir de la construcción del sentido, esto es, educar en la forma cómo se debe construir el conocimiento, pues esto implica que las clases sean más participativas desde el punto de vista del estudiante y que, como lo he expuesto a lo largo del trabajo, no sea solamente un receptor de ideas, sino a la vez un constructor de las mismas.

No debemos olvidar, como lo plantea Splitter y Sharp, que los niños en sus etapas más tempranas aprenden a partir de la curiosidad y de aquellas inquietudes diarias que a ellos los motivan a preguntar, reflexionar y aprender. Este aspecto se va perdiendo a medida que el niño va avanzando en sus niveles en la escuela, al punto que se vuelve tedioso y aburrido para ellos buscar ese conocimiento.

El cambio que propongo, es volver a fomentar en los estudiantes esa curiosidad y capacidad de asombro para buscar las cosas, el poder preguntarse e investigar a través de una inquietud que le permita formular preguntas y reflexiones que pondrá en conocimiento a todos sus compañeros de clase; y que en el desarrollo de la discusión podrá formar su propio conocimiento. Lo anterior no sería posible si no tenemos en cuenta la forma en cómo construyen sus pensamientos y por lo tanto el conocimiento. He aquí lo valioso de las aportaciones de los autores que he mencionado hasta el momento.

Splitter y Sharp plantean una serie de estrategias que ellos dividen en 1. Razonamiento e indagación, 2. Formación de conceptos y finalmente 3. La construcción del sentido²¹.

La primera de ellas consiste en puntos específicos que nos permiten formular preguntas, dar razones, juzgar, identificar, criticar, opinar, así como participar de manera reflexiva y respetuosa, todos aquellos, entre otros permitirán al estudiante lo que los autores llaman una apertura mental, es decir, precisamente la capacidad de desarrollar estas habilidades. Todas ellas deben ser utilizadas por los estudiantes de manera autoconsciente y reflexiva, es decir, a partir de haberse educado en el pensar y en el diálogo.

Lo anterior nos permite seguir con la segunda estrategia que proponen. La formación de conceptos. El mismo hecho de pensar, reflexionar y compartir con los demás sus ideas hace que el estudiante comience a estructurar pensamientos que rodean su vida y su propia experiencia; arte, belleza, justo, falso, ciencia, entre otros, son conceptos que están presentes en su cotidianidad y que de alguna manera le interesa discutir y reflexionar sobre ellos. En el momento de formar conceptos, los estudiantes han tenido la oportunidad de indagar sobre ellos mismos e interpretar lo que ellos consideran importante dentro de sus vidas. Es en este momento en el que pasamos a la tercera estrategia propuesta por los autores.

La construcción del sentido es el momento crucial en la construcción del conocimiento. Esto es, la manera cómo se entreteje las ideas y experiencias, todo esto a través del diálogo.

²¹*Ibidem.* p. 178

En este punto es clave el papel del docente; si nos damos cuenta, a lo largo de la propuesta, el maestro juega un papel fundamental en la formación de la construcción de conocimiento, sin embargo es aquí donde vemos con claridad que el maestro debe cumplir con ciertos requisitos, por llamarlos de alguna manera, esenciales. Y es aquí, en esta reflexión, donde quiero profundizar en mi trabajo, pues considero que nada de lo anterior se lograría si el maestro no tiene la formación y la capacidad total de llevar a cabo una clase basada en los anteriores planteamientos. La formación del maestro implica conocerlos y ponerlos en común en el aula. ¿Cómo? La propuesta es, educar a los maestros en estos planteamientos, que se pueda tomar conciencia de que lo dicho anteriormente está presente en todas las actividades de la vida diaria. El maestro debe saber cómo elegir su material didáctico, cómo mantener la atención y el respeto en la clase, así como también contribuir a la evaluación y a la reflexión de las ideas que se plantean; pero fundamentalmente, motivar la actitud del estudiante, que es el fin último de la educación. Su papel debe ser el de un mediador, una persona que no se puede ver como la autoridad, pero que sí es el que canaliza las acciones y lleva de algún modo la batuta en la clase. El maestro tiene la responsabilidad de motivar a los estudiantes a reflexionar, darles confianza y educarlos en el respeto por los demás y por las diversas culturas para poder llegar a la construcción de su propio conocimiento y pensamiento. Los anteriores planteamientos no se lograrían si el maestro no se preocupa por educarse él mismo en ellos y esto lo puede hacer a través de la retroalimentación con sus compañeros de trabajo, investigadores en educación y de sus propios estudiantes.

Podemos observar que de esta manera se puede lograr un cambio paradigmático en la educación. Como lo menciono al comienzo del trabajo, no es la propuesta en sí de ese cambio, sino más bien algunas alternativas y elementos estratégicos que todos los maestros podemos comenzar a poner en práctica poco a poco en nuestras clases. De esta manera, se podría pensar en el futuro en una educación a partir de la construcción de los propios conocimientos que están inmersos en la cultura y en la sociedad en la que vive el sujeto. Esta es la idea fundamental de mi trabajo que iré desarrollando a lo largo del mismo.

Creo, que los anteriores aspectos, aunados a las propuestas de Durkheim, Piaget y Vigotski, se deben tener en cuenta en un momento en que la sociedad cambia y con ella cambia también las formas de educar. Históricamente, la educación se ha hecho responsable de la transformación del mundo y sus sociedades, por lo tanto, de la cultura. Se habla de la educación del individuo en la familia, en la escuela, en la universidad y en el campo laboral interdisciplinario. El mundo cada vez más especializado, se ha visto en la necesidad de desintegrar al individuo en todas sus partes para lograr un mejor estudio y análisis del mismo, sin embargo se ha olvidado de unificarlo de nuevo. De ahí que sea necesario educar en el respeto por la cultura, en este caso a partir de la música, unificadora de expresiones y emociones. Educación que reconozca la diversidad e identidad cultural.

Capítulo II.

La educación musical en Colombia y Latinoamérica. Una aproximación

Se ha encontrado datos importantes que nos dejan ver que la educación musical en Latinoamérica ha ido cambiando y evolucionando a través de los años. Cada país latinoamericano ha ido exaltando su nacionalismo y con él sus formas musicales y tradiciones culturales que han servido a maestros de música y de artes en general para transmitir la cultura, valor y respeto por la misma; asimismo la formación de una identidad latinoamericana.

Al enfocar el problema de la formación del educador musical en Latinoamérica, se pretende cambiar el concepto de la misma partiendo del hecho de que su formación no había abarcado una preocupación por el conocimiento de las tradiciones culturales; lo anterior se pretende lograr en los planes curriculares de la educación musical en la actualidad.

Se encontró que a finales de la década de 1980 e inicios de 1990, comenzaron a surgir una serie de inquietudes en cuanto a la manera en cómo se enseñaba la música en las escuelas, el enfoque de la misma dentro del aula de clases y por qué no había tenido éxito en las mismas. Se consideró el problema del fracaso escolar a nivel social, a los planes de estudio y los procedimientos de enseñanza. Los maestros tenían una serie de prejuicios con respecto al estudio de la música, tanto en las escuelas primarias y de educación básica como en educación superior,

en la formación de músicos y maestros. La música era discriminada, hasta ser relegada.

Es así como la International Society of Music Education (ISME), entidad miembro del Consejo Internacional de Música, principal asesor consultativo de música de la UNESCO, encargada de edificar y conservar el trabajo de la comunidad de educadores musicales del mundo, así como también de promover y compartir las experiencias y el conocimiento de los educadores musicales de tal modo que se logre una mayor comprensión y entendimiento de la educación musical de manera internacional e intercultural. Del mismo modo se encarga de nutrir y recomendar la educación musical y la educación a través de la música en todas partes del mundo. Reconoció, en 1994, el papel que desempeña las músicas de las culturas del mundo¹. En este documento, dicha sociedad considera que el papel de la música tradicional puede tener gran significado dentro del trabajo de la educación musical. Para ello, partieron de los siguientes puntos de análisis:

1. La ISME reconoce que cada sociedad y grupo cultural tiene su música y tradiciones culturales características y que cada sociedad realiza una propia reflexión y análisis sobre el uso de estas músicas.
2. Considera que la música es una cultura universal, es decir, que cada cultura tiene su propia música y que cada sociedad tiene sistemas musicales asociados a esas culturas específicas, que la ISME conoce como “subculturas,” y otras divisiones sociales específicas.

¹ Barbara Lunquist, *et al. Musics of the World's Cultures: A source Book for Music Educators*. ISME. University Western Australia. 1998. 238 p. (La traducción a manera de paráfrasis es mía)

3. Menciona, que no hay un criterio universal de evaluación en la educación musical; pero que cada sociedad posee compositores, docentes, instrumentistas, agrupaciones musicales, entre otras formas musicales, que crean sistemas musicales que sirven para el estudio y la comprensión de la misma.
4. Reconoce que a través de la enseñanza de la educación musical, a partir de las músicas tradicionales de cada país, ésta puede ser comprendida de mejor manera, recurriendo al estudio de la misma desde su propio contexto social y cultural.

Teniendo en cuenta los aspectos anteriormente mencionados, la ISME recomienda que:

1. La educación musical incluya cursos del estudio de las músicas individuales, tradicionales, repertorio, instrumentos, tomando como punto de partida el conocer la existencia de las diversas músicas del mundo.
2. Expone también, que la música foránea*, tradicional y popular sea parte de los planes de estudios de educación musical de cada país, especialmente de aquellos con diversidad étnica y cultural.
3. Además, que exista conocimiento por parte del docente de la elección y selección de la música que se incluirá en los planes de estudios.
4. Propone que los docentes e investigadores de áreas afines al estudio de la cultura, como la antropología, sociología, y demás, se integren a enriquecer, con sus trabajos e investigaciones, la labor del educador musical.

* Término utilizado en algunas corrientes de la etnomusicología para referirse a todo aquello ajeno a la cultura de Occidente.

5. Plantea que las instituciones establecidas de educación musical nacional y regional de cada país, construyan centros de adquisición y archivo de material diverso para enriquecer y compartir investigaciones de todas las músicas y culturas del mundo. A su vez, la ISME se compromete a colaborar con la creación de los mismos.

Según las anteriores observaciones podemos decir que la música más característica de nuestros países, no había sido valorada, ni se había tenido en cuenta hasta hace algunos años, dentro de la educación musical, como parte fundamental y esencial para la formación de una identidad cultural propia como latinoamericanos, y específicamente en lo que concierne a este trabajo como colombianos. Esta música simboliza la pluralidad cultural y las diversas expresiones de grupos culturales, sociales y étnicos que han persistido a través de la tradición oral.

A lo largo de los últimos diez años, es decir a partir de 1990 y hasta la fecha, el área de educación musical se ha visto enriquecida por múltiples investigaciones realizadas por educadores musicales, etnomusicólogos y músicos en general que han aportado elementos importantes para la evolución de la misma y su aplicación dentro de los planes curriculares en la formación de maestros y músicos.

La enseñanza de la música en Colombia, al igual que en Latinoamérica², ha ido cambiando. Algunos conservatorios y escuelas de formación superior en el área han incluido en sus planes de estudios, el estudio de la música tradicional como parte fundamental de

² Así lo demuestra la bibliografía revisada hasta el momento, en el que se observa los nuevos enfoques y perspectivas de la educación musical. Ver bibliografía en el transcurso del texto.

los mismos; sin embargo su enseñanza y desarrollo musical había quedado reducido a trabajos aislados de investigación sin ningún fundamento teórico etnomusicológico que respalde dichas investigaciones. Prevalcían las metodologías musicales rígidas, provenientes de planes curriculares aplicados en escuelas europeas, generalmente de Italia, Francia y Polonia. Comienza a surgir entonces, a mediados de los 90, la inquietud, de los nuevos estudiantes de música, por la música de tradición oral y folklórica; la gran diversidad de gustos musicales lleva a una nueva búsqueda de metodologías y con ello a la re-estructuración y transformación de los planes curriculares.

Lo anterior ha llevado a varias escuelas de formación musical a realizar ajustes dentro de sus programas, y este es justamente el problema en que se debate el proceso de construcción curricular: su contradicción entre las antiguas estructuras y los nuevos enfoques, debate que se ha caracterizado por sus conflictos y conmociones, ya que siempre existe la posibilidad de poner en entredicho sus fines, creencias, valores, supuestos, orientaciones, que determinan su finalidad y su significado.

Comienza entonces la tarea de articular la música tradicional y su estudio en el plan de estudios. Desde esta perspectiva el proceso de aprendizaje parte del reconocimiento de lo que se tiene, es decir, de lo que se sabe, de lo que se piensa, de los patrones culturales y de los gustos, concepciones, teorías y prácticas musicales que trae el estudiante, que lleva consigo el docente y con lo que cuenta históricamente la institución.

Se trata de crear conciencia del legado social, cultural y musical de los diferentes actores y ámbitos en el que se va a desenvolver el quehacer educativo. Se pretende que el alumno encuentre múltiples saberes y expectativas dentro del enfoque pedagógico que le ayuden a su propio crecimiento y construcción del conocimiento. Considero entonces, que este crecimiento y conocimiento debe partir de tres realidades que propongo a continuación:

1. La música clásica, que ha sido un enfoque tradicional en la enseñanza de la música y que debe convertirse en una fortaleza del proceso, su experiencia y su desarrollo pedagógico.
2. Las músicas populares contemporáneas que traen aprendidas los estudiantes cuando ingresan a la educación superior y las cuales se pueden potenciar de muchas maneras dentro de su desarrollo académico. Y
3. La música tradicional folklórica colombiana que comparten docentes y estudiantes y que permite interesantes procesos de contextualización histórica, al igual que un buen trabajo de investigación etnomusicológica y pedagógica. Esta posibilidad de ampliar el horizonte musical y cultural permitiría enriquecer la formación académica del estudiante en la investigación de las músicas y en su propia formación pedagógica.

Es así como se debe hacer un análisis no sólo auditivo, sino también teórico y técnico. Analizar aspectos de las músicas tradicionales, folklóricas y populares generaría material suficiente para enriquecer la academia. Esto permitiría evaluar y analizar metodologías de investigación, elemento de suma importancia en la apreciación musical, al igual que el análisis de las músicas populares como fuentes

importantes de trabajo académico pedagógico. Lograr este acercamiento a los elementos que caracterizan estas músicas desde el concepto de sistema musical, permitirá su análisis rítmico, melódico, armónico, expresivo y su evolución en el tiempo desde lo autóctono a lo más estructurado, contando con la etnomusicología como fundamento y base teórica de este enfoque pedagógico.

El estudio y la enseñanza de las culturas musicales y de la música tradicional distingue dos aspectos fundamentales: 1. Se debe estudiar la cultura de “adentro hacia fuera” y 2. “De afuera hacia adentro”. Es decir, en términos etnomusicológicos, tomados de la antropología, se debe estudiar una cultura y su música en este caso, teniendo en cuenta el concepto émico y ético³; esto es, partir de lo que la comunidad y la propia cultura saben y conocen de sí mismas; y lo segundo, realizar una investigación considerando el punto de vista y el conocimiento que tiene el investigador de la cultura o sociedad que se va a estudiar.

La investigación de las músicas tradicionales y folklóricas constituida como una opción importante para el reconocimiento de los elementos musicales que rodean al ser humano en el entorno social y cultural de Colombia y en general de cualquier país de Latinoamérica, facilitará proyectar acciones investigativas que conduzcan a la identificación de las músicas existentes y el rescate de aquellas que no se conocen y permanecen vigentes en algunas comunidades étnicas.

³ Bruno Nettl. “An Ethnomusicological Perspective”: En Barbara Lunquist *et al.* *Op. cit.* p. 24.

A partir del registro de los datos obtenidos mediante la investigación de las músicas folklóricas, se crean medios de extensión cultural a la comunidad y sociedad en general para lograr una retroalimentación en un beneficio que ha sido otorgado por ellas mismas. De esta forma se tienen actualizados los procesos y planes curriculares mediante la reformulación constante de contenidos adaptados al entorno social y cultural y lograr un acercamiento definitivo de la academia musical a las estructuras musicales tradicionales y populares de cada país o región.

En este sentido, considero importante realizar un acercamiento a la diversidad musical y cultural de Colombia, para enmarcar, de alguna manera, el desarrollo del presente trabajo. Así como también, para formarnos una idea del contexto cultural y social en el que se realizan las investigaciones sobre la música tradicional de este país.

2.1 La música colombiana: un acercamiento histórico.

En este segmento del trabajo, realizaré una breve exposición acerca de algunas de los géneros musicales más reconocidos o tal vez valga decir, más cotidianos en Colombia, la mayoría de ellos, con presencia africana en el país. Lo anterior como parte esencial del desarrollo cultural del país, a partir de la perspectiva histórica y documental que han hecho de los mismos algunos investigadores con respecto a la música afrocolombiana. Así mismo, de reconocer su riqueza cultural y musical, y la importancia de sus aportaciones a la música tradicional y al folclore en Colombia. Sin embargo, considero de suma importancia realizar una pequeña definición acerca de lo que se

entiende por música tradicional dentro de un contexto cultural y social determinado.

Siempre se ha hablado de crear una identidad y una conciencia nacionalista, cultural y musical de los pueblos. Latinoamérica, empezó esta búsqueda desde hace muchos años; mirando hacia sus antepasados y sus raíces. Cada vez se va creando conciencia del sincretismo y la transculturación⁴ de América. Entendida ésta, según el investigador Fernando Ortiz, como un neologismo para sustituir el término de aculturación. Según Ortiz, aculturación significa “el proceso de tránsito de una cultura a otra y sus repercusiones sociales de todo género”⁵; mientras que transculturación expresa “los variadísimos fenómenos que se originan [...] por las complejísimas transmutaciones de culturas [...], así en lo económico, como en lo institucional, jurídico, ético, religioso, artístico, lingüístico, psicológico, sexual y en los demás aspectos de la vida”⁶. Considero, que éste concepto define la historia de Latinoamérica en su conjunto, por lo tanto, a lo largo de mi trabajo me referiré con éste vocablo, a todos aquellos fenómenos, acaecidos en Latinoamérica.

Dentro de ésta búsqueda, uno de los campos que ha sido objeto de estudio ha sido la música y de ésta llama la atención cómo influyó la cultura africana, en este caso, en Colombia. Se ha escrito un considerable material sobre este tema, podemos mencionar investigadores como Manuel Zapata Olivilla, Nina Friedemann, Delia Zapata Olivella, Aquiles Escalante, Guillermo Abadía Morales, entre muchos otros; por ello, he sentido el interés por revisar algunos

⁴ Fernando Ortiz. *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Caracas. Biblioteca Ayacucho. 1987. 478 p. p. 93.

⁵ *Ídem*

⁶ *Ídem*

estudios que se han escrito sobre la música afrocolombiana para conocer un poco más a fondo la esencia de los géneros y ritmos musicales, producto y reflejo de nuestra identidad colombiana; además de considerar la perspectiva y el enfoque con que se han realizado dichos estudios.

Partimos del hecho que la música folklórica y tradicional es la expresión musical y cultural viva de los pueblos. Cuando la estudiamos, no podemos desconocer ningún aspecto de su integridad y sus componentes, a pesar de que ella no considere en su elaboración una forma académicamente artística, o se trate de aquella música consecuencia del consumo masivo y de la moda. La música tradicional es aquella que encontramos en comunidades y pueblos, música que surge por la espontaneidad de su gente y se transmite por oralidad, a través de generaciones. Esta música, expresa el modo de vida de una sociedad o de sectores definidos dentro de la misma, la relación del hombre con su entorno cultural; ella, hace parte sus costumbres y creencias, aquellas formas de vida que identifican colectivamente a una sociedad determinada, expresiones que están aferradas a sus raíces y a su pasado.

La música tradicional hace parte de esa cultura popular que cada pueblo posee, de esta manera llega a ser parte de su identidad y tiene un valor significativo dentro de nuestro contexto social y cultural, pues es la que caracteriza e identifica determinadas culturas.

Así, entendemos que la música tradicional hace parte de una cultura y por lo tanto nos identifica. Esta se transmite a viva voz, al igual que la construcción e interpretación de los instrumentos que se

aprende por observación, lo mismo que la danza; de allí que sea necesario que una generación cante, dance, recuerde y la transmita a la siguiente generación.

Dentro de nuestro contexto latinoamericano, existe una diversidad étnica y cultural producto de la colonización europea, la cual implicó también la presencia de comunidades africanas. Tanto europeos como africanos, estos últimos en condición de esclavos, lo mismo que una minoría de esclavos musulmanes se asentaron en las distintas regiones del continente donde se encontraron con grupos aborígenes, primero en las islas y después en el interior del continente, desde el Caribe, pasando por Mesoamérica, la cordillera andina, hasta Chile y Argentina. Mayas, Aztecas, Incas y Chibchas, fueron las civilizaciones más importantes que encontraron los españoles a su llegada⁷. El resto del continente estaba habitado por diversos grupos que fueron conquistados y colonizados más tarde, sin embargo muchos de ellos siguen viviendo ajenos a la influencia del mundo exterior. Y en esta tarea de transculturación, es decir, en ese intercambio de culturas, debido al contacto continuo y directo entre ellos, surgen nuevas situaciones, tales como la organización social, el cambio de ciertas costumbres o la adopción y aceptación del otro, que implicó la colonización, la catequesis desarrollada por los misioneros indirectamente o directamente, aportó a la creación de nuevas expresiones musicales.

El encuentro de estas tres culturas: europea, africana y amerindia, dio como resultado una gran variedad de folklore y de

⁷ Ana María Locatelli de Pèrgamo. "Raíces musicales". En Isabel Aretz (Ed). *América Latina en su música*. México. Siglo XXI. 1997. p. 35-52. p. 36.

músicas tradicionales dentro del desarrollo de nuestra cultura. Surge precisamente una nueva cultura, diferente a cualquiera que haya llegado con la conquista.

2.1.1 La cultura africana en Colombia

El africano en América se convierte en uno sólo, atrás quedaba su diversidad étnica y cultural, sin embargo, cada grupo étnico se manifestaría en un sinnúmero de cantos, bailes y músicas que se conoció y se conoce desde entonces. Cada uno de ellos con su cultura, distintas entre sí, dio paso a un sincretismo cultural y musical, más aún, cuando junto con españoles e indígenas formaron una nueva raza y con ella una nueva cultura.

Colombia fue uno de los países que se favoreció con la recepción de estas culturas, debido a su ubicación territorial. La cultura africana llega a Colombia después de la conquista como mano de obra esclava dedicada a la minería, la vaquería, agricultura y servicio doméstico. En estos territorios se encontraron con nativos indígenas, Koguis, Cuna, Wuayú y Arawak en la Costa Atlántica; Emberá, Noanamá, Tumacos, Katíos entre otros en la Costa Pacífica, como también en la región Andina. Los africanos finalmente se ubicaron en las costas Atlántica (Caribe) y Pacífica, y en el interior del país a lo largo de los ríos Cauca y Magdalena en la zona Andina⁸.

Estos llegaron a Colombia por Cartagena de Indias y se extendieron a lo largo de los ríos Magdalena y Cauca y la Costa Pacífica,

⁸ Carlos Sánchez, *et al. Breviario de Colombia*. Bogotá. Panamericana. 1997. 406 p. p. 130-5

mezclándose con españoles e indígenas, formaron una de las raíces más profundas de nuestra música tradicional. Sin embargo, es evidente una diferencia entre el folklore de la costa atlántica y la costa pacífica, posiblemente esto se debe al entorno socio económico que cada una de estas regiones desarrolló⁹. Así, mientras la costa Atlántica, habitada en un comienzo por la cultura indígena Arawak en la Sierra Nevada de Santa Marta y la Guajira, y el resto de la región, por negros, mestizos y zambos dedicados a la agricultura y la ganadería, fue el lugar de influencia más importante en aspectos de población, economía, mestizaje; a diferencia de la costa Pacífica, lugar dedicado más que todo a la minería y donde el africano logró mantener más discretamente sus tradiciones.

Uno de los aportes más importantes a la música colombiana las hicieron las culturas africanas, *yorubas*, *bantúes* y *mandingas* con cantos, danzas e instrumentos musicales, ricos en rítmica y percusión. Según Perdomo Escobar, “El aporte negro, (...) es el más importante de los tres comentados, es el que hoy tiene mayor pujanza y vigor, su interés es inmenso. La raza negra es musical por naturaleza y vive de ritmo”.¹⁰

Surgen géneros musicales totalmente nuevos, cantos y danzas producto del mestizaje; “cumbia”, “porro”, “vallenato”, “mapalé”, entre otros en la costa Atlántica. “Currulao”, “jota”, “maquerule” y demás en la costa Pacífica; quienes poseían diversidad de instrumentos y cantos; flautas traveseras* hechas de hueso, sonajas construidas con frutos secos y semillas, conchas y caracoles, y tambores construidos con la

⁹Guillermo Abadía Morales. *ABC del folklore colombiano*. Bogotá. Panamericana. 2000. 120 p. p.63, 81.

¹⁰ José Ignacio Perdomo Escobar. *Historia de la música en Colombia*. 3ª Ed. Bogotá. ABC. 1963. 424 p. (Biblioteca de Historia Nacional) p. 277.

* Término utilizado como sinónimo de transversa o travesera, refiriéndome en este trabajo a la flauta.

corteza de los árboles y pieles de animales, eran los que acompañaban sus rituales religiosos y festivos.¹¹

Colombia, situada al norte de América del Sur, limita con Panamá al occidente, Venezuela en el oriente, Perú y Brasil, en la Amazonia y Ecuador en el sur. Es el único país de América del Sur que cuenta con dos océanos, Atlántico y Pacífico¹². Además de contar con la mayoría de variedad de flora y fauna en el mundo, tiene una gran riqueza en las manifestaciones folklóricas. En la época precolombina existían diversos grupos nativos, que ya han sido mencionados anteriormente, ubicados a lo largo del territorio colombiano.

Los primeros colonizadores que llegaron a Colombia, se situaron en la costa Atlántica, en Cartagena de Indias, puerto de gran importancia en el comercio y la trata de esclavos africanos; estos desembarcaron desde el siglo XVI en este puerto, y unos cuantos más a lo largo del Pacífico como contrabando. Eran comprados y llevados hacia el interior del país, repartidos en la Costa Pacífica y a lo largo de los ríos Cauca y Magdalena y zonas de movimiento económico. Dedicados a la minería, ganadería, agricultura, servicio doméstico, carpintería, construcción, en fin, a toda clase de trabajo.

Según estudios sobre el número de esclavos negros africanos llegados a América "se desenvuelven cifras que van desde los nueve millones hasta los cien millones, pasando por apreciaciones de 25 millones y 3 millones.¹³

¹¹ Guillermo Abadía Morales. *Compendio general del folklore colombiano*. Bogotá. Colcultura. 1995. (Biblioteca Básica Colombiana). 502 p. p. 63

¹² Carlos Sánchez *Op. cit.* p. 115-17

¹³ Nina S. de Friedemann. "Presencia africana en Colombia". En Luz María Martínez Montiel (comp). *Presencia africana en Sudamérica*. México. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. 1995. p. 47-110. p. 57.

Según Germán Colmenares¹⁴ de los 200,000 esclavos que se asigna a la Nueva Granada (integrada por Panamá, Ecuador, Perú, Venezuela y Colombia), 120,000 se quedan en territorio colombiano y en 1640 el número había ascendido a 169,371.¹⁵

El censo realizado en 1964 (*Atlas de economía colombiana*) data que en Colombia un 30 por ciento de la población es negra y mulata.¹⁶

Africanos, indígenas y españoles se mezclaron y formaron una de las raíces más profundas de la música tradicional colombiana. El aporte más importante de la cultura africana es su música, cargada de rítmica y danza; y se manifiesta alegre y explosiva. Esta se presenta, en un comienzo de carácter religioso, cantos y danzas rituales que utilizaban en velorios, nacimientos, bodas o iniciación.

El sincretismo musical se llevó a cabo de diversas maneras, entre ellas podemos decir que la más importante fue la evangelización de los pueblos, no sólo de africanos, sino también de indígenas; la música religiosa de las festividades católicas (Candelaria, los Remedios, Corpus, Navidad, San Pedro y San Juan, entre otras), y los bailes de salón que organizaban los europeos, en los que se bailaba danzas cortesanías: danza, contradanza, seguidillas, pasacalle y demás, eran observados por los esclavos africanos y nativos, que fueron asimilando y transformando, acogiendo en ellos, sus trajes, algunas formas narrativas como las décimas y la forma de sus danzas. A su vez, el indígena y el africano, por compartir el mismo papel de esclavos y vivir

¹⁴ Germán Colmenares. *Historia económica y social de Colombia. Popayán: una sociedad esclavista, 1680-1800*. Bogotá. Planeta. 1986. *Apud.* Nina S. de Friedemann. "La presencia africana en Colombia". En *Op. cit.*, p. 56-58.

¹⁵ *Ibidem* p. 58

¹⁶ *Idem*

en un mismo territorio, los llevó también a un zambaje cultural, el que se visualiza en la conformación del *conjunto de gaitas*, agrupación base que acompaña la cumbia, formado por dos tambores: el llamador de menor tamaño, utilizado como lo indica su nombre, para llamar al inicio de la danza y el tambor alegre, su función es improvisar y realizar matices rítmicos; y las gaitas: macho y hembra, acompañadas por el maracón, sonaja hecha de frutos y semillas. Las gaitas son en realidad las *kuisis*, aquellas flautas rituales de los indígenas Kogui de la Sierra Nevada de Santa Marta; llamadas así al parecer por los españoles. Estas flautas, en los indígenas Cuna de la península del Darién, límite con Panamá, son las *suarras*. Este conjunto, en sí, es la base para la mayoría de los ritmos afrocolombianos de la Costa Atlántica.

La “Cumbia” es una danza ritual nocturna, en la que no se canta, únicamente se danza, comúnmente se suprime las gaitas para ser cantados y el maracón es reemplazado por el guache, sonaja tubular. Otros géneros musicales que se derivan de la cumbia, según los estudios realizados por folklorólogos y etnomusicólogos en Colombia son: 1. El porro, en sus dos variantes: *tapao* o puya y *palitiao* o gaita, caracterizados por ser rápido y eufórico el primero y muy cadencioso el segundo. 2. El bullerengue, de este último se sabe que es una danza ritual de fecundidad, danzada únicamente por mujeres y cantado también por mujeres a manera responsorial, sin embargo, en algunas zonas de la Costa Atlántica, este es danzado por hombres y mujeres.

El “Vallenato”, deriva su nombre de los cantos del Valle de Upar, región de la Costa Atlántica. Tiene entre sus ritmos musicales: 1. El son, 2. El paseo, 3. El merengue y 4. La puya. Según Consuelo Araujo Molina en su obra *Vallenatología*, "el son es lentísimo, el paseo lento, el

merengue un poco mas rápido y la puya más acelerada¹⁷". Interpretado en un principio por una guacharaca, instrumento hecho con madera de chonta, variedad de una palma, es friccionado con una especie de trinche de metal, una caja vallenata, que es una especie de tambor pequeño, que se coloca entre las piernas; y la voz. Este género musical, encontró en el acordeón, de origen europeo su mejor aliado en la expresión de penurias, noticias y acontecimientos, de ahí que el vallenato se haya considerado como una especie de periódico cantado.

En Colombia, Manuel Zapata Olivella se convirtió en uno de los más afamados investigadores de la africanía colombiana, médico de profesión, folklorista y antropólogo por vocación, realizó un considerable estudio sobre mulataje y mestizaje en Colombia. Sus obras, de gran valor antropológico en Colombia, manifiestan la complejidad de la presencia del afrocolombiano; su pensamiento y su cultura.

En Colombia, se ha realizado estudios de folklore colombiano desde la década de 1930; en el presente trabajo menciono algunos de ellos, pues lo considero importante, como lo expresé con anterioridad contextualizar mi investigación dentro de lo que se ha hecho en Colombia.

En el "*Boletín Latinoamericano de Música*¹⁸ compilado por Francisco Curt Lange hay varios artículos relacionados al folklore colombiano. Dos de ellos, el primero de Emirto de Lima titulado *Apuntes de los Bailes y cantos del pueblo costeño*, de innegable valor

¹⁷ Consuelo Araujo Noguera. *Vallenatología. Origen y fundamentos de la música vallenata..* Bogotá. Tercer Mundo. 1993. 112 p. p. 46.

¹⁸ Andrés Pardo Tovar. Historia extensa de Colombia. *La cultura musical en Colombia.* Vol XX. Tomo 6. Bogotá. Lerner. 1966. 452 p. p. 379

documental" y de fray Francisco de Igualada, "cuyos conocimientos musicales le permitían hablar de conocimiento y causa sobre asuntos de etnomusicología" en su texto *Musicología indígena de la amazonia colombiana*¹⁹, refiriéndose a estudios de música indígena.

Según la obra de Andrés Pardo Tovar *La Cultura musical en Colombia*, en la que se hace un inventario bibliográfico sobre lo que se ha escrito de música colombiana, aparece la obra de Emirto de Lima, publicada en 1942 titulada *Folklore Colombiano*, esta obra es la primera publicada explícitamente sobre folklore colombiano, aunque según comentarios de Pardo Tovar, "se trata de una compilación, muy desordenada, de artículos y conferencias de muy desigual valor, muchos de los cuales no corresponden al título general de la obra. Al lado de aportes muy interesantes -especialmente los de carácter folklórico, fruto de un conocimiento directo de los temas tratados- encontramos aquí artículos que revelan que el autor carecía de documentación sobre la materia tratada por él".²⁰

Sigue en su orden cronológico la obra de José Ignacio Perdomo Escobar, *Historia de la música en Colombia* publicada en 1945, que ha sido clasificada como "un aporte clásico por el caudal informativo que recoge, bien que el criterio del autor se aproxime más al de cronista que al del historiador propiamente dicho. Lo que ubica su obra en el terreno de la crónica, mejor que en el de la historiografía, es la carencia -en el autor- de una actitud crítica definida"²¹ al estudio de la música colombiana

¹⁹ *Idem*

²⁰ *Ibidem* p. 388

²¹ *Idem*

La obra de Daniel Zamudio *El folkore musical en Colombia*, se considera "la primera en su género escrita en Colombia, y con la que se inicia, en realidad en nuestro país, los estudios sistemáticos de etnomusicología. Su valor técnico e histórico, por consiguiente, es fundamental"²² aunque, en sus estudios no incluyó la música de la Costa Atlántica, pues ésta no era de su agrado.*

Los Cantares tradicionales del Baudó, obra de Andrés Pardo Tovar, editada por el Centro de Estudios Folklóricos y Musicales (Cedefim) anexo a la Universidad Nacional de Colombia es "la primera monografía que comienza a estudiar técnicamente el repertorio folklórico", en este caso en el departamento del Chocó. Pardo Tovar "da a conocer las características de la región y analiza las manifestaciones musicales de estos núcleos aborígenes de raza negra. Analiza los conjuntos instrumentales, danzas tradicionales, repertorio vocal de los velorios y las canciones tradicionales del Baudó, con anotaciones ritmo-melódicas y señalando sus distintas influencias, específicamente las hispanas". Esta obra es un aporte importante a los estudios de folklore colombiano, y existe una versión en inglés titulada *Traditional songs in Chocó, Colombia*. Suplemento del *Inter-American Music Bulletin*. March-May, 1965. No 46-47.²³

Rítmica y melódica del folclore chocoano es otra obra escrita por Pardo Tovar, junto con Jesús Pinzón Urrea, monografía también del Centro de Estudios folklóricos y musicales (Cedefim). Esta es un nuevo aporte a la etnomusicología colombiana, en ella se "destaca la transcripción de materiales sonoros *in situ*, su análisis técnico y

²² *Ibidem* p. 390

* Afirmación realizada en la IV Cátedra Anual de Historia "Ernesto Restrepo Tirado": Desde la marginalidad a la construcción de la nación -150 años de abolición de la esclavización en Colombia. Bogotá noviembre de 2001. Ponencia del Musicólogo Egberto Bermúdez.

²³ Pardo Tovar. *Op. cit.* p. 399

comparativo, la adopción de un plan expositivo y finalmente, su realización"²⁴. El aporte de los autores no es solamente a contribuir al estudio del folklore, sino a "dar una pauta en la materia, toda vez que una cosa es el fácil discurrir literario o descriptivo por estos campos y otra muy distinta, y mucho más ardua y responsable, el adentrarse en sus fronteras mediante procedimientos más especializados".²⁵

2.1.2 El estudio de los géneros afromusicales en Colombia

Los géneros musicales afrocolombianos han sido investigados por distintas ramas de las humanidades: antropología, folklorología, etnografía y etnohistoria y en los últimos años por la musicología y la etnomusicología; esto ha llevado a que los investigadores estudien la música afrocolombiana desde la perspectiva de cada una de sus disciplinas, por lo tanto, podemos decir que las primeras hacen un estudio descriptivo, documental y panorámico de la música y el individuo; mientras que la musicología y la etnomusicología realizan un estudio específico de la música y el individuo, este en función de la música y de su cultura. Esto, ayuda a enriquecer mucho más, como lo expresé párrafos anteriores, el quehacer musical con el que puede contar el educador musical como parte de su labor docente.

Como lo expresé en líneas anteriores, la música colombiana en general, ha sido objeto de estudio desde la década de 1930. Investigadores de diversas áreas, colombianos y extranjeros han visto

²⁴ *Ibidem* p. 401

²⁵ *Idem*

desde sus respectivas disciplinas el desarrollo y contexto de la música afrocolombiana.

A continuación cito algunas de las más conocidas investigaciones, sin descartar que habrá muchas más que no alcanzaré a mencionar aquí y que pueden ser objeto de estudio de otra investigación.

Un ejemplo de estas investigaciones es la siguiente, realizada por Javier Ocampo López, reconocido historiador colombiano. En su obra *Las fiestas y el folclor en Colombia*, se refiere así al vallenato:²⁶

Llamado generalmente "paseo" o "son" vallenato, es otro de los aires folclóricos (sic) costeños más generalizados en Colombia y en especial de la Costa Atlántica. Es un aire musical originario del Valle de Upar (Valledupar) y en general del departamento del Magdalena, relacionado en sus orígenes estructurales con los pueblos aborígenes chimilas, koguis y demás de la región, que fueron desapareciendo en los duros trabajos de las minas, en las fatigas de los caminos en donde servían como cargueros, y en la brega de los ríos, con canaleta en las manos; además, con los aportes negros, desembarcados en las playas de Cartagena con el gran núcleo que penetró a la Costa. Sin embargo, su presencia en el folclor regional de la Costa es realmente reciente. Los instrumentos musicales que intervienen en la interpretación del vallenato son: el acordeón, especialmente de botones, la guacharaca, la caja y a veces el tambor. Entre los bailes vallenatos, los más conocidos son: el paseo, la puya, el pilón y el chicote, este último de origen indígena.

El investigador Guillermo Abadía Morales, uno de los folklorólogos más importantes de Colombia, en su libro *La música folklórica colombiana* dice sobre el mismo género²⁷:

²⁶ Javier Ocampo López. *Las fiestas y el folclor de Colombia*. Bogotá. Áncora Editores. 1985. 274 p. p. 197.

²⁷ Guillermo Abadía Morales. *La música folklórica colombiana*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. 1973. 180 p. p. 100.

No es apropiado llamarlo vallenato a secas, porque éste es un adjetivo que domina a todo lo que pertenece al Valle de Upar (Valledupar). Creemos que el paseo o son no tiene perfiles indígenas y que es más bien mulato porque conjuga ritmos de la danza cubana, una de cuyas partes se llama precisamente "paseo" y ritmos negros como el que viene de Africa que se llama "son". La ejecución instrumental se limita a la organología indispensable y de rigor: acordeón de botones, guacharaca y caja vallenata y en algunos casos un tambor monoperkusivo.

El paseo es ante todo un canto y así la melodía puede estar realizada solo por la voz del trovador y el acompañamiento reducido a la guacharaca, en los casos en que el instrumental completo no se halla a la mano.

Otra investigación que es importante mencionar, es la de la coreógrafa e investigadora de la cultura africana en Colombia, Delia Zapata Olivella sobre la cumbia, en su estudio *La cumbia, síntesis musical de la nación colombiana*, opina que:²⁸

En este baile la mujer representa el aporte indígena y el varón ocupa el puesto negroide; ella con sus movimientos más pasivos, casi hieráticos, lleva en alto como antorcha el manojito de espermas. Los instrumentos musicales de la cumbia en Colombia son un claro ejemplo de mestizaje indoafricano. Las gaitas indígenas se mezclan con los tambores de origen africano. La caña de millo, flauta transversa, seguramente nos llegó del continente africano. Sin embargo, nada tan propio de nuestros indios como tocar este instrumento musical. Por el contrario, los mejores tocadores de gaita que hemos conocido son negros.

Para Guillermo Abadía Morales en el libro citado anteriormente:²⁹

La cumbia es de origen negro (al menos en el ritmo), para muchos es típicamente "mulata" si asocia aportes negros a expresiones blancas; más razonablemente sería inclinarse (en razón del origen de buena parte de su organología: gaitas indias, caña de millo indígena también, maraca caribe) a considerarla producto del zambaje cultural para buscar sus melodías en las gaitas y cañas y su ritmo dominante en los tambores africanos. Según Aquiles Escalante, buena autoridad en la materia, el instrumental auténtico de la cumbia consta de dos tambores, una tambora o bombo, un guache, una maraca y una caña de millo. Esto nos

²⁸ Delia Zapata Olivella. "La cumbia. síntesis de la nación colombiana. Reseña Histórica y coreográfica." En: *Revista colombiana de folclor*. Bogotá. Vol. III. No. 8 1962. p. 197-204. p. 199.

²⁹ Guillermo Abadía Morales. *Op. cit.* p. 93-4-5.

indicaría que si así lo fue anteriormente, las gaitas sólo se usarían en las tonadas de su nombre o en otros aires. Luego agrega Escalante: los indios bailaban sus gaitas (gaita como tonada y danza especial) con dos gaitas (flautas dulces indígenas que aún usan los Cuna y Kogi), dos tambores y una maraca.

2.1.3 El Pacífico colombiano y su música

En la época colonial la mano de obra esclava indígena hizo prosperar las haciendas y fincas de la costa pacífica, dedicada a la minería y la pesca, sin embargo éstos no estaban acostumbrados al rigor de las jornadas en las minas y poco a poco fueron reemplazados por esclavos africanos; quienes llegados a esta zona fueron vulnerables a la influencia de los españoles; éstos, en las tertulias bailaban e interpretaban mazurcas, jotas, contradanzas y polcas, que eran imitadas por los esclavos dedicados al servicio doméstico, pues tenían contacto directo con sus amos. Otro factor de asimilación fue la religión católica con las fiestas de San Juan y Navidad como las más importantes, que influyó en el modo de cantar sus ceremonias y rituales a sus divinidades, y poco a poco fueron cambiados por salves a la Virgen, arrullos a los santos, velatorios y *alabaos*. Los arrullos son cantados en los funerales de los niños por las *cantaoras*, mientras que los alabaos, normalmente en tonalidad menor, que también son interpretados por este grupo de mujeres, son cantos que describen o hablan acerca del adulto fallecido.

Las expresiones negras del pacífico manifiestan la alegría característica de su raza, sin embargo, en sus cantos se refleja la tristeza de haber dejado sus raíces, su música y sus voces son

melancólicas y expresan la tragedia de una raza que fue esclavizada y desterrada.

La danza principal del litoral pacífico es el “Currulao”, de gran influencia española, donde su instrumento principal es la *marimba*, similar al xilófono, sus teclas son construidas con palo de chonta y sus vibradores son hechos de bambú. El conjunto que interpreta el *currulao* está formado por la marimba, tocada por dos hombres; dos *cununos*, macho y hembra, que son tambores cónicos con una sola membrana, el primero un poco de mayor tamaño que el otro, un *guasá*, similar al guache de la costa atlántica, con la diferencia de llevar en su interior insertadas unas astillas de chonta, que varían su timbre, y el bombo, que tiene un aro de madera, el cual se toca con una baqueta, mientras que otra percute sobre la membrana del mismo, además lo complementa un *cantaor* solista, hombre o mujer, y un coro de mujeres. Este conjunto se encarga de amenizar y divertir, así como también de acompañar ceremonias religiosas y arrullos. Otros géneros interpretados por este conjunto son: el “bambuco viejo”, “caderota” y “juga”.

Otro tipo de conjunto instrumental que se conoce de la costa pacífica es la “chirimía”, con una influencia muy europea, recibe su nombre de la chirimía, instrumento renacentista que fuera la base de este conjunto, siendo desplazado por el clarinete; lo acompañan en el conjunto, la tambora, un poco más grande que el bombo, el redoblante y en algunos casos se utiliza una flauta traversa, tuba o trombón; este conjunto, interpreta *jota*, *danza y contradanza*, *polcas* y otras danzas europeas.

Desde hace unos años se lleva a cabo un proceso de liberación de esta música, que había estado sumergida entre los manglares y el mar pacífico, personajes como Petronio Alvarez, Caballito Garcés, Peregoyo y otros más cobran vida en festivales musicales nacionales, para darle al mundo la otra cara del folkllore afrocolombiano.

En este sentido la música de la Costa Pacífica de Colombia, es aún hoy por hoy, un campo vasto y muy fuerte para su investigación, intrigante como muchos otros, y con aquella sensación de nostalgia y misticismo, es un tema importante para retomarlo en otra investigación.

2.1.4 La Región Andina de Colombia

Es la más poblada del país. Debido a lo anterior, presenta gran diversidad de géneros musicales, entre ellos se encuentra, el “bambuco”, “torbellino”, la “guabina”; estos, guardan cierta semejanza en sus melodías y en su coreografía. Del “torbellino” se dice que existe en Colombia, desde el siglo XVI y aún se discute si es una danza indígena o si más bien es un mestizaje y un sincretismo de las danzas españolas que llegaron a tierras colombianas. Así como sucede con otros géneros musicales colombianos ya ejemplificados anteriormente, con los géneros de la región andina también existe diversidad de criterios y opiniones sobre su historia y origen. Del éste género, el torbellino, el investigador Bernardo Arias Trujillo dice que esta tonada es “un aire nacional de origen africano”, debido a la forma de la danza que incita a la alegría y a “mover el cuerpo con movimientos cómicos”.³⁰

³⁰ Rafael Campo Miranda. *Crónicas didácticas sobre el folclor musical de Colombia*. Barranquilla. Mejoras. 1999. 177 p. p. 120

Por su parte, Guillermo Abadía Morales sostiene que el torbellino tiene características indígenas muy definidas, asegurando que no tiene aportaciones europeas. Sin embargo Daniel Zamudio, también mencionado anteriormente, considera que este aire musical tiene origen en los cantos y melodías de la liturgia española traídos por sacerdotes católicos.

Así mismo el “Bambuco”, ha sido catalogado como género musical andino colombiano de origen africano, indígena y español, sin embargo se han descartado estas dos últimas y se ha establecido, aunque con algún escepticismo, que el bambuco es de origen africano, ya que sus melodías, así como su estructura rítmica y el origen de la palabra, provienen de ciertas palabras y música traídas por esta cultura.

Entre otros géneros, se encuentra el “pasillo”, género musical que también existe como tal en la zona Andina de Ecuador, caracterizado por su melodía y rítmica cadenciosa por un lado, así como puede llegar a ser muy veloz en su ejecución.

La música es uno de los principales aspectos que más repercute dentro de la sociedad, la cual aporta rasgos e identidades culturales propias de cada región o país, según se determine el caso. Ha surgido, entonces un nutrido número de investigadores de todas las ramas de las humanidades con el fin de dar a conocer tales aportes. La música, entonces es estudiada por antropólogos, etnógrafos, folklorólogos, que, en términos generales investigan al individuo, su evolución y desarrollo a través de la cultura y la música. Otro sector de investigadores se

enfoca en la música como parte de la formación del individuo y sociedades, como el caso de los etnomusicólogos especialmente.

En este sentido retomamos lo que propone Alan P. Merriam, quien nos expresa que la etnomusicología es el estudio de la música como cultura; donde la música contribuye a construir la cultura³¹. Según él, la música presenta tres niveles: 1. el concepto de música que se tiene, 2. el comportamiento del hombre con respecto a la música y 3. el sonido musical mismo como evento sonoro. Para Merriam la música tiene un uso y una función determinada dentro de una cultura. Así mismo, los planteamientos de John Blacking³². Según su teoría, la cultura designa todo aquello que describe los patrones de pensamiento e interacción de significado de símbolos organizados sistemáticamente que persisten en la comunidad. La música hace parte de la cultura como manifestación cultural producto de procesos sociales y culturales. La música tiene importancia dentro de la cultura como pilar dentro de la conformación y construcción de la sociedad, su existencia es universal en toda comunidad. Como práctica ha acompañado al hombre como sistema moralizante, es decir, en la construcción de conductas sociales dentro de la cultura. La cultura va a determinar la música y viceversa, como reflejo de las relaciones sociales existentes dentro de la sociedad. La acción del hombre genera estructuras sociales, por lo tanto genera estructuras musicales. Blacking describe la música como “sonidos humanamente organizados donde existe una relación entre la organización de patrones humanos y los patrones sonoros producidos como resultado de aquella interacción”³³. De ahí que para Blacking la música se estudie a partir del contexto cultural y social.

³¹Alan P Merriam. *Op.cit.* p.6

³² John Blacking. *How musical is man?* Seattle. University of Washington Press. 1974. 118 p.

³³ *Ibidem.* p. 32

En estas teorías encuentro el sustento teórico para la estructura de mi trabajo, ya que cada una de ellas sugiere la importancia de la música en la cultura, así como la forma cómo se transmite y se aprende ésta a partir de generaciones. Estos planteamientos etnomusicológicos, entre otros que han sido mencionados a lo largo de este trabajo, serán analizados con más detenimiento más adelante.

A partir de lo anterior, podemos reconocer que en Colombia específicamente, existe un sinnúmero de músicas y eventos folklóricos que poco a poco han ido ganando terreno en la formación de los músicos profesionales y docentes en música. Quiero mencionar aquí el caso, entre muchos otros que se suscitan en el país, del Carnaval de Barranquilla, el Carnaval del Diablo en Riosucio, ubicado en la zona cafetera del país, de los Carnavales de Negros y Blancos que se realizan en la ciudad de San Juan de Pasto, así como varios festivales de música tradicional de las diferentes regiones de Colombia. Sin embargo falta mucho por hacer en este sentido, pues aunque las facultades de música y las universidades comienzan a mirar hacia ellos, aún falta quien tome en serio estas manifestaciones culturales como aportaciones vitales para la enseñanza de la música.

Como expresión de la vida, la música va mostrando las transformaciones culturales de los pueblos, sus gustos y preferencias; con ella se han recreado la existencia y sentir de una región de enorme diversidad cultural y su devenir histórico como es el de Colombia. La práctica musical se ha convertido en una actividad de alcances limitados, aunque existen eventos en los que esto se puede lograr, hace

falta la motivación por parte de las instituciones culturales y demás para difundir y motivar la divulgación de las músicas tradicionales.

2.2 La música en la educación en Colombia

Algunas instituciones universitarias y otras entidades han visto la necesidad de crear mecanismos de adopción de la música folklórica y tradicional entre los jóvenes, entre los cuales se encuentra la Escuela Popular de Arte, entidad adscrita a la Secretaría de Educación y Cultura de Medellín, que tiene alrededor de veinte años de experiencia en los campos de formación de docentes, investigación y proyección de las expresiones artísticas tradicionales de Colombia. En las áreas de música se ha logrado resultados importantes en la recuperación, recreación y difusión de los valores culturales gracias al aporte de docentes y alumnos, quienes han puesto su empeño en el crecimiento y la extensión de sus programas en los ámbitos educativo y cultural del país. Se creó, entonces, en 1995 el *Concierto Encuentro de Cuerdas Tradicionales Colombianas* y más recientemente la *Escuela Infantil y Juvenil de Cuerdas Andinas Colombianas*. Todo esto comenzó por la motivación y el interés del músico e investigador colombiano Jorge Franco y la Escuela Popular de arte dirigida por el músico colombiano Héctor Rendón Marín³⁴. Este movimiento dio paso a alianzas académicas, con las cuales se logra el aporte de las universidades con la inclusión de docentes y músicos profesionales, entre estas universidades se encuentran la Universidad de Antioquia, la

³⁴ Alcaldía de Medellín. *Medellín competitiva: plan de desarrollo 2001-2003. Hacia una revolución de la cultura ciudadana*. Medellín. 2001.

universidad San Buenaventura y la Escuela Popular de Arte, entre otras.

Además de los conciertos que se ofrecen de música tradicional y folklórica, existe otro elemento importante, que es el didáctico. En su carácter formativo se celebra un concierto taller en la que participan niños y jóvenes en los que se realiza actividades educativas a partir de la construcción artesanal de instrumentos, así como también de canciones y melodías.

En el año de 1996 se inicia el proceso de la Escuela Infantil y Juvenil de Cuerdas Andinas, en las que se instala un plan de trabajo que consistió en fortalecer la técnica instrumental, así como motivar la formación de ensambles e interpretación de obras musicales. Para esto se aprovechó el material didáctico y pedagógico producto de la investigación del grupo Valores Musicales Regionales de la Universidad de Antioquia. De donde se tomó música recogida de la tradición oral. Este grupo de investigación ha contribuido de manera importante a la definición e implementación de programas y proyectos en busca de nuevas alternativas en educación, de acuerdo con las demandas culturales de la sociedad. A su vez, con la colaboración de docentes de música y talleristas de las universidades mencionadas, se avanza en la consolidación del equipo de trabajo. Son personas que se interesan por sus alumnos y piensan en cómo facilitar su aprendizaje; docentes que, de acuerdo con las potencialidades de los muchachos, flexibilizan el ascenso y la movilidad en los grupos, sin restringir su participación para organizar conciertos hacia una proyección a la comunidad.

La Escuela de cuerdas ha sido fundamental en el desarrollo de la música tradicional en niños y jóvenes, pues les ha dado la posibilidad de ampliar sus repertorios, y de conocer e interpretar instrumentos tradicionales, así como también recrear lenguajes y expresiones con la posibilidad de acceder a espacios de experimentación y creación individual y colectiva. También es fundamental la consolidación de los programas académicos para la formación musical de alto nivel en el área de músicas e instrumentos tradicionales y folklóricos donde los primeros beneficiados serán los niños y jóvenes y la sociedad colombiana en general.

Capítulo III.

Etnomusicología: su sentido histórico

Durante mi trabajo de investigación me referiré a Colombia y la contextualizaré dentro de América Latina, como referencia a una América pluricultural y multicultural. También usaré el concepto de *música tradicional y folklórica* según el etnomusicólogo Bruno Nettl¹, al referirse a las mismas como aquellas que se transmiten de viva voz, donde las canciones se aprenden al oído y la construcción de los instrumentos y su interpretación se aprenden por observación. Estas músicas se caracterizan por transmitirse de generación en generación y ser representativas de las tradiciones de las sociedades, por lo tanto es indicador de los gustos musicales actuales. En este concepto de música folklórica y tradicional encontramos dos grandes grupos, el primero, que son aquellas músicas propias de las culturas en las que hay tradición musical urbana, profesional y cultivada y en segundo lugar aquella música tribal, de culturas ágrafas.

Así mismo usaré el término de música culta para definir el concepto utilizado, propio de la cultura europea occidental, “conocido también con términos como música erudita en Brasil, música docta en Chile, música histórica como la define Carlos Vega y música académica”², entre algunos círculos de musicólogos latinoamericanos. Estos dos términos, o, estas músicas, conviven notablemente en nuestra sociedad latinoamericana.

¹ Bruno Nettl. *Música folklórica...* p. 13-4.

² Coriùn Aharonián. Carlos Vega y la teoría de la música popular: un enfoque latinoamericano en un ensayo pionero”. En *Revista musical Chilena*. No. 188. Santiago. Vol. VII-XII. 1997. *Apud* Coriùn Aharonián. *Educación, arte, música*. Montevideo. Tacuabé. 2004. 204. p. p. 49.

En cierta medida las culturas musicales de todo el mundo han recibido en gran proporción una herencia folklórica, además, las canciones folklóricas de la mayoría de los países de Europa y América han sufrido durante siglos la influencia de la música culta de las ciudades. La música folklórica y tradicional tiene como principal característica que es funcional dentro de la cultura, mientras que la música culta no lo es o lo es en menor grado. En algunas culturas corresponde fundamentalmente a la música una función de aprendizaje cultural, es decir, que sirve para conocer a los miembros de la propia cultura.

En la representación colonial impuesta por Europa occidental desde hace cinco siglos, América toda ha sido un incesante semillero de músicas populares que ha servido como defensa instintiva de los pueblos para enfrentar la incursión de diversas músicas que ponen en riesgo su propia cultura e identidad. Hoy en día América Latina sigue siendo un complejo mestizaje y una cantera productora de ricas músicas populares.

Es en estos momentos en que el papel del educador es esencial e imprescindible, pues su tarea debe estar proyectada a potenciar a cada hombre como sujeto, que dentro de una sociedad sea un sujeto libre e identificado. Es decir que busque su propia identidad, entendida ésta, según Gilberto Giménez como aquella distintividad cualitativa socialmente situada y que se basa en tres criterios básicos: “una red de pertenencia social, un sistema de atributos distintivos y una narrativa bibliográfica o memoria colectiva”.³

³ Gilberto Giménez. “Materiales para una teoría de las identidades sociales”. En *Frontera norte*. Vol 9. No. 18. Julio-Diciembre. 1997. p. 9-28. p.9.

De ahí que se vea en la educación para el arte y en este caso específico en la educación musical una herramienta para lograrlo. El educador musical preparado e instruido en la música popular puede ser esencial en el complejo entramado de interacciones en busca de una sociedad sana, con una identidad determinada y propia. Teniendo en cuenta en educar en la creatividad. Esto es, utilizar estrategias educativas que estimulen las posibilidades de la expresión musical creativa en donde se permite al sujeto que incurse en los procesos de creación musical, es decir, que el objetivo principal de los educadores en música es enseñar a crear y formar sujetos en la creatividad de hacer música.⁴

3.1 Aproximación histórica a la etnomusicología

Dentro de la musicología, disciplina que nace en Europa occidental, no se estudiaba la música popular o tradicional como tal, es así como ésta se divide en dos: 1. la musicología histórica y 2. la musicología comparada, llamada después etnomusicología. Esta última se encargó, como ya lo había planteado en páginas anteriores, del estudio de fenómenos folklóricos, culturales y musicales y éstos en relación con la sociedad. Asimismo del lenguaje y los códigos de la música popular y tradicional. Sin embargo esta área de la investigación de las músicas folklóricas y tradicionales ha tenido poco respaldo hasta hace unos años; no es de extrañar entonces que ese poco respaldo teórico nos limite en cierta forma a la comprensión de algunos aspectos que tienen que ver con la relación entre música, cultura y sociedad,

⁴ Maravillas Díaz, *et al. La creatividad como transversalidad al proceso de educación musical*. Salamanca. Amaru. 1998. 72 p. p. 20-21.

entendiendo también la cultura como el ser culto dentro de la música, que significa aquello que nos viene de Europa Occidental. La materia de estudio se define, en la mayoría de los casos, a partir de lo que los europeos occidentales aceptan como materia de estudio. De igual manera, los instrumentos para el estudio también son aquellos que ya han sido definidos por esta sociedad. De ahí que no es de extrañar que casi no tengamos instrumentos para evaluar categorías propias del estrato de música popular o tradicional, descuidado por la tradición académica europea.

La etnomusicología se ha encargado de estudiar la música tradicional folklórica de las culturas orientales y occidentales. Esta surge a partir de 1885, a la par de la musicología histórica. Se le denominó musicología comparada, llamada así por Guido Adler quien dice que:

La musicología comparada tiene como objeto el estudio comparado de las obras musicales -especialmente de las canciones folklóricas- de los diferentes pueblos de la tierra con fines etnográficos, que clasifica conforme a sus diversas formas.⁵

Sin embargo, a medida que la disciplina tomaba más adeptos entre los investigadores de música, el nombre de musicología comparada comienza a ser discutido como el nombre adecuado de la disciplina que había surgido. Muchos investigadores, a partir de los estudios que realizan, consideraron que este nombre no era el adecuado para definir el quehacer de su disciplina; así lo expresa Curt Sachs cuando considera que el concepto de musicología comparada ya no es válido. Él dice:

⁵ Helen Myers. "Ethnomusicology". En Helen Myers: *Ethnomusicology: An Introduction*. London. McMillan. 1992. p. 3-18. p. 4.

La comparación es un método que está en la base de cualquier rama del conocimiento; todas nuestras descripciones, tanto en ciencias como en humanidades, presentan similitudes y diferencias. [...] Nuestro pensamiento no es más que una forma de comparación, más que una especialidad es un medio el cual sirve para llegar a un resultado específico ⁶

Es así como el término de musicología comparada fue reemplazado finalmente por Jaap Kunts en 1950, quien la llamó etnomusicología, pues ésta hacía mucho más que *comparar* las músicas tradicionales y cultas occidentales; así como él mismo lo afirma cuando dice que:

El objeto de estudio de la etnomusicología o, como originalmente era denominada, musicología comparada, es la música tradicional y los instrumentos musicales de todos los estratos culturales del género humano, desde los llamados pueblos primitivos hasta las naciones civilizadas. Nuestra ciencia, por lo tanto, investiga toda la música tribal y folk y toda clase de música no occidental. Además estudia también los aspectos sociológicos de la música, tales como los fenómenos de aculturación musical, esto es, el influjo hibridante de elementos musicales extraños. La música culta y la música popular, de entretenimiento, occidentales no pertenecen a su campo de estudio.⁷

Desde entonces la etnomusicología ha tenido diversas definiciones, como por ejemplo: la de Merriam, que ha sido ya mencionada en este trabajo, que la define como "el estudio de la música como cultura"; así como la de Nettl, que considera que la etnomusicología es "el estudio comparativo de las culturas musicales"⁸; entre otras, como por ejemplo la investigadora Helen Myers, define la etnomusicología como una rama de la musicología que pone énfasis especial en el estudio de la música en el contexto cultural, es decir, una antropología de la música. Según Myers:

⁶ *Ibidem.* p. 7

⁷ *Ídem*

⁸ *Ibidem.* p. 3

Esta comprende el estudio de la música folklórica, de la música culta oriental y de la música en la tradición oral contemporánea, así como diversos parámetros conceptuales, tales como su origen, la música como símbolo, aspectos universales de la música, la función de ésta en la sociedad, la relación entre los diferentes sistemas musicales o el sustrato biológico de la música y la danza⁹.

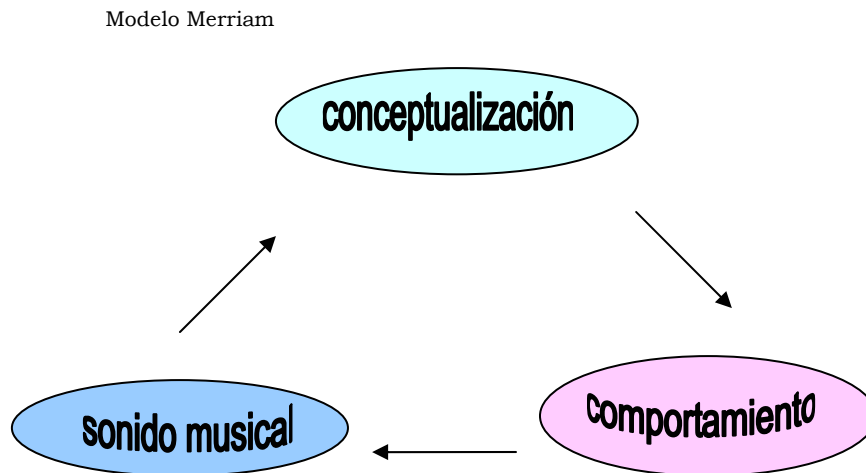
La etnomusicología se ha caracterizado, desde sus inicios, por ser una disciplina que evoluciona y se modifica de acuerdo a las necesidades de estudio dentro de la misma, de ahí que en la actualidad, se mantenga abierta la discusión del objeto de estudio y los parámetros de investigación de la disciplina. George List, etnomusicólogo norteamericano considera que el estudio de la etnomusicología se ha expandido de manera tan rápida que hoy en día prácticamente abarca cualquier comportamiento humano que tenga algo que ver con lo que llamamos música. “Los datos y métodos que utiliza la etnomusicología, provienen de disciplinas relacionadas con las artes, las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La diversidad de doctrinas, enfoques y procedimientos es enorme”.¹⁰

La etnomusicología, y por tanto los etnomusicólogos estudian, en términos generales, al individuo, su evolución y desarrollo a través de la música. Otro sector de etnomusicólogos investigadores se enfoca en la música como parte de la formación del individuo y sociedades. De esta manera existen dos corrientes, si lo podemos llamar así, dentro de la etnomusicología; quienes enfocan más su estudio en relación con la música, más que ésta con el sujeto y la cultura, y quienes ven en el desarrollo de ésta última un factor importante y fundamental en la construcción de las músicas expresadas dentro de una sociedad.

⁹ *Ídem*

¹⁰ *Ibidem.* p. 13-4.

En este sentido, el modelo Merriam ha sido uno de los que más se ha utilizado para hacer este tipo de investigaciones. Este modelo lleva tres niveles: el concepto de música que se tiene, el comportamiento del hombre con respecto a la música y el sonido musical mismo como evento sonoro; es un modelo totalmente circular, cuando vemos que el evento sonoro es producto de una conducta que a su vez lo produce y ésta nos lleva a un concepto Merriam dice: "existe una constante influencia mutua entre el producto musical y la conceptualización de la música".¹¹



Para Merriam lo importante en la etnomusicología es saber cuál es la función y qué es la música dentro de una sociedad determinada. Toda música tiene un uso y una función. Al referirnos al uso de la música estamos hablando de las músicas utilizadas en la sociedad, ya sea como práctica o ligada a algún aspecto dentro de la misma. "La palabra *uso* se refiere a las situaciones humanas en que se emplea la música. *Función* hace referencia a las razones de este uso y a los

¹¹ Alan P. Merriam. *Op. cit.* p. 33

propósitos para los cuales sirve"¹². Según Merriam la música tiene entre otras funciones la de expresión emocional, goce estético, entretenimiento, comunicación, representación simbólica, entre otros.

El modelo Merriam ha sido utilizado por la etnomusicología durante las últimas décadas, desde su origen, pues ha resultado ser muy práctico en el campo de trabajo. Sin embargo, para Timothy Rice, la etnomusicología va transformándose, debido al estudio e investigaciones que se van realizando. Sabemos que la cultura está expuesta a cambios y evoluciones en sus sociedades, por lo que se concluye que la música también sufre cambios y transformaciones además de las otras ramas de las humanidades de las que se han servido los etnomusicólogos para guiar sus estudios. Todo esto lo lleva a crear una teoría la cuál busca "unificar" el Modelo de Merriam con la teoría antropológica de Clifford Geertz, que señala en su libro *La interpretación de las culturas*, que "los sistemas simbólicos se construyen históricamente, se mantienen socialmente y se aplican individualmente"¹³, aplicada a la música, podemos interpretarla como que ésta ha tenido una formación histórica, que por estar inmersa en una sociedad ha logrado permanecer vigente, expuesta a modificaciones y que es expresada por el individuo. Tenemos la plena convicción que no hay, ni ha habido sociedades ni personas sin cambios ni modificaciones, que el hombre, por su misma naturaleza, está siempre en un proceso de transformación y que ésta influye en sus formas de expresión.

Para Rice, el modelo Merriam deja de lado la parte histórica de la etnomusicología, pues ésta sólo se refiere a los hechos sociales y a sus

¹² *Ibidem.* p. 210.

¹³ Clifford Geertz. *La interpretación de las culturas*. Madrid. Gedisa. 2001. 390 p. p. 363-64.

transformaciones dentro de la cultura. La teoría de Geertz, aplicado al modelo Merriam, según Rice consiste en que "los etnomusicólogos deberían estudiar los *procesos formativos* en la música, que deberían preguntarse e intentar responder [...] ¿Cómo hace música el ser humano? O ¿Cómo construyen históricamente, mantienen socialmente y crean y experimentan individualmente la música los seres humanos?".¹⁴

Según John Blacking, se estudia la música dentro de una sociedad, en interacción con el contexto cultural, histórico y social. Para Blacking, el estudio de la sociedad y el individuo es fundamental para el análisis musical, pues, ésta no es más que el resultado de "estructuras sociales" que llevan a una "organización social", por lo tanto habrá una "organización musical."¹⁵

La forma de organización social da como resultado una cultura, esta se aprende y se aprehende, en usos y funciones, creando formas de expresión que son llevadas en su forma más inmediata a la música ligada con otras formas de expresión. Para Blacking: La finalidad de la etnomusicología es realizar un análisis para buscar relaciones de organización de la cultura y las estructuras sonoras producidas como resultado de una interacción humana organizada. A partir de esto, la tarea del etnomusicólogo es identificar los procesos sociales y culturales que son importantes para una explicación del sonido musical.¹⁶

De ahí la importancia de conocer los modelos teóricos etnomusicológicos que nos permiten realizar una investigación de

¹⁴ Timothy Rice. "Hacia la remodelación de la etnomusicología". En Francisco Cruces (Ed). *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología*. Madrid. Trotta. 2001. p.155-178. p. 161.

¹⁵ John Blacking. *Op. cit.* p. 17

¹⁶ *Ídem.*

acuerdo a nuestros fines, puesto que, la música tradicional, como lo hemos mencionado, va cambiando, va transformándose de la mano de la cultura; esto hace que la forma y las teorías antropológicas, etnomusicológicas también lo hagan, pues no podríamos estudiar una cultura y su música en transformación con algo que permanece involutivo, según Geertz, el hombre va evolucionando y con él su cultura, por ende, su música.

A esto podemos agregar lo que Bruno Nettl afirma de la música tradicional; según el investigador, ésta debe ser aceptada por la comunidad para ser interpretada y transmitida por oralidad, de lo contrario se extingue. Esto hace que poco a poco la melodía, la rítmica y en general toda la música se transforme. "La música folklórica y primitiva tiene, la característica fascinante de ser a un tiempo antigua y contemporánea, de ser representativa de las viejas tradiciones de un pueblo y también indicador de los gustos actuales"¹⁷. Para Nettl, en la actualidad la etnomusicología debería enfocarse a estudiar todo tipo de música, para ello propone clasificarla en: a) música vernácula, b) culta occidental, c) urbana y étnica, y d) popular, esta última, según Nettl, comienza a estudiarse por el interés que suscita la música afroamericana dentro del contexto socio-cultural, no sólo latinoamericano sino mundial.¹⁸

He aquí un momento más para reflexionar la práctica etnomusicológica dentro de nuestro contexto latinoamericano. Como lo expresa el etnomusicólogo Gérard Béhague, "la etnomusicología en Latinoamérica surge como reacción al dominio que ejerce Europa y

¹⁷ Bruno Nettl. *Música folklórica...*p. 14.

¹⁸ Bruno Nettl. "Últimas tendencias en etnomusicología". En Francisco Cruces. *Op. cit.* p. 115-154.

Estados Unidos sobre el continente, no sólo social y político, sino, en algunos casos cultural y musical”¹⁹. De ahí que haya sido importante para investigadores latinoamericanos comenzar a preocuparse por la cultura musical de nuestros países. Es así como a partir de la década de 1950 el trabajo de campo marcará los estudios de etnomusicología en Latinoamérica.

La necesidad de reconocer la propia cultura y su origen llevó a investigadores a estudiar las culturas que llegaron a América desde 1492, España, África, y Portugal, además de la América indígena, fueron los principales focos del estudio etnomusicológico realizado en el continente. En este contexto, países como Cuba, Brasil y México, han logrado ponerse a la cabeza con interesantes y trascendentes trabajos e investigaciones que han propiciado el surgimiento y el establecimiento de una etnomusicología latinoamericana, a pesar del bombardeo de una etnomusicología antropológica vendido por países considerados potencias mundiales que nos han impuesto un tipo de estudio determinado. La reflexión está en pensar cuál es entonces el papel de la etnomusicología y del investigador propiamente dicho. Se debe considerar que la etnomusicología, además de ser la disciplina que estudia la música en la cultura y demás, su objetivo debe ser el rescate y el estudio propositivo de la música, las prácticas musicales, la relación socio-cultural y la forma de transmisión en generaciones dentro de la sociedad.

¹⁹ Gérard Béhague. “Reflections on the Ideological History of Latin American Ethnomusicology”. En Bruno Nettl *et al* (comp). *Comparative Musicology and Anthropology of Music: Essays on the History of Ethnomusicology*. University of Chicago. Chicago. 1991. p. 56-68. p.56.

Así mismo queda abierto el espacio para la discusión que siempre habrá de existir entre las posibles corrientes o enfoques dentro de la etnomusicología, más aún considerando nuestra posición como partícipes de una sociedad y una cultura latinoamericana que se ha visto forjada, enriquecida y nutrida a través de los años de la diversidad de manifestaciones sociales y culturales. Debemos reconocer en la etnomusicología una disciplina capaz de abracar la investigación musical desde diferentes puntos de vista; sin embargo, esta misma situación que puede ser un gran punto a favor puede ser considerado para quitarle peso a las investigaciones en esta área. El hecho de poner aún en tela de juicio sus orígenes y antecedentes, así como de las diversas disciplinas de las que se respalda como la antropología, sociología, etnografía y en la actualidad la semiología, son aspectos que parece ser, retroceden varias décadas de esfuerzo por reconocer a la etnomusicología como una disciplina que estudia la música dentro de un contexto determinado y de puntos de vista tan distintos como la existencia misma de tan diversas prácticas musicales.

3.2 Lo diferente en la música popular

En la música culta, existen dos niveles de comunicación del pensamiento compositivo al escucha: el de la composición y el de la interpretación. El compositor establece una codificación de su imaginación sonora que será decodificada por un intérprete y de esta manera llegará al público. Pocas veces el compositor es su propio intérprete. Discutimos la composición en sí y la relación que suponemos que existe entre ésta y la interpretación de la que ha sido objeto.

La música popular además de tener los dos niveles anteriores, agrega uno más, aquél que condiciona todo su sistema de significados y su dimensión sociocultural. Además la transmisión de lo creado es en la mayoría de los casos oral. La codificación de la partitura es muy inexacta y sólo constituye un auxiliar prescindible. Una pieza sigue siendo reconocida como ella misma a pesar de haber variado mucho de sus parámetros y no se la siente como una variación o una pieza distinta.

Al abarcar las músicas populares un espectro social más amplio que la música culta, adscrita en principio a los sectores sociales más adoctrinados en las estructuras culturales europeas occidentales, existe mayor facilidad para que los mecanismos de imitación de modelos de expresiones musicales distintas propia puedan caer, voluntaria o involuntariamente en la apropiación de lo ajeno, es decir, de lo que pertenece al otro y defiende a éste en su otredad. Los centros de poder retoman una y otra vez su voluntad de ser quienes impongan a los sometidos qué es lo que ellos desean consumir.

La música popular es más flexible que la música culta en su uso de materiales, tal como lo señala Carlos Vega²⁰, sea esta generada por la vanguardia culta o por el pasado histórico de esa área o por su presente y pasado, vivo o folklorizado; o también por culturas ajenas.

La música culta depende de la escritura para llegar al escucha a través de la decodificación del intérprete. La música popular prescinde de ésta, y no la necesita, salvo en una medida muy pequeña.

²⁰ Coriún Aharonián, "Carlos Vega... *Apud* Coriún Aharonián. *Educación, arte...* p. 56

Desde la perspectiva de la etnomusicología, nos interesa saber qué es la música, cómo organizamos nuestro contexto sonoro, qué hacemos con ella, qué se expresa a través de la música, cómo se identifica el sujeto dentro de un contexto socio-cultural, entre otros aspectos que ya hemos señalado aquí.

La gracia de la etnomusicología es conseguir que una disciplina del conocimiento, pueda llegar a estudiar un campo tan amplio como la relación del sujeto y la música en cualquier hecho social y cultural. Es decir, para entender qué es la música, nos basamos en ella como lenguaje universal, lleno de matices y expresiones sonoras diversas.

A la etnomusicología le interesa conocer la música en general, pero con la certeza de que, a través de otras culturas y sociedades, también conocemos mejor nuestra propia música y nuestra propia cultura.

La música simboliza muchas cosas y aspectos dentro de una sociedad; por ejemplo, muchos grupos étnicos cantan para que las cosechas sean mejores. La música también se puede usar como medicina espiritual y del cuerpo; de esta forma ha surgido la musicoterapia que al parecer, arroja buenos resultados. La música es vínculo de lo divino y lo humano, como aspecto ritual y de religiosidad dentro de algunas culturas. La lista de ejemplos de la música y la relación con el sujeto y su cultura es extensa y que de alguna manera es un vínculo que no se puede romper, ni mucho menos separar del contexto social, como parte fundamental de identidad de una determinada cultura

Así mismo, tomando esta última parte, pensemos que es identidad, especialmente entre los jóvenes. Consideramos lo importante que es la música para los jóvenes, lo que obedece no sólo a razones estéticas, sino a la necesidad de la diferencia. Y es que, de hecho, la música ayuda a explicar el mundo y contribuye a marcar *roles*, por ejemplo, marca el tiempo y el espacio. Identifica grupos sociales y define tendencias a seguir por ellos mismos, enmarcados en los cambios sociales y culturales a los que se expone la sociedad.

La música marca generaciones, marca clase social, marca identidad. Todos sabemos el valor que damos a determinadas piezas musicales, según todos estos aspectos.

También es marca de género: hay instrumentos para mujeres e instrumentos para hombres. Así, por ejemplo, el arpa tiende a ser un instrumento tocado por mujeres.

La música da respuestas al mundo y sugiere preguntas. De aquí su gran importancia social y de aquí que haya sido un instrumento más en las luchas sociales, no sólo en Latinoamérica, sino en muchas partes del mundo.

En la educación musical, que es lo que nos interesa analizar en este trabajo, hemos mencionado que a la etnomusicología también le interesa cómo se transmite la música. Por eso se hace necesaria la propuesta de que los educadores musicales tengan conocimiento de las actividades que desarrolla esta disciplina y que se pueda trabajar conjuntamente entre etnomusicólogos y docentes de la música.

Es inquietante para los educadores musicales que, a pesar de que la música es importante dentro de la escuela y la sociedad, no se tome con la seriedad que ella merece. Quienes hemos dado clases de música, sabemos que muy a menudo nuestra asignatura se ha considerado una de las no tan necesarias, una de aquellas materias que no son tan importantes y que, si el niño no la aprueba, no importa demasiado. Muchas veces las instituciones y las familias se toman este tema con poca seriedad.

Entonces, si una educación es efectiva, cuando tan a menudo la clase de música resulta aburrida. Si analizamos las prácticas musicales existentes actualmente, podemos apreciar que se escucha gran diversidad de música y vemos así mismo que tenemos diversidad de músicos.

Al analizar una clase de música en la escuela, se puede apreciar que la educación musical tiende mucho al tecnicismo más que a fomentar actitudes musicales y sensibilización de la música. Ésta es una cuestión fundamental para las relaciones entre la sociedad, la cultura y la música. Lo que interesa ahora no es subrayar la importancia de aquella educación que racionaliza sobre la música, ni tampoco de la que se preocupa por el *performance* musical o la realización de los conciertos con los correspondientes criterios de apreciación estética, sino la importancia de aquella educación pensada en las actitudes que se presentan entre la música, el sujeto y la sociedad como parte fundamental de expresión cultural y formadora de una identidad. Debemos tener en cuenta, cómo escuchamos la música, el uso espontáneo de la música y qué expresamos con ella. Es decir, la

música como expresión de sentimientos y pilar fundamental de la identidad cultural de la sociedad.

Pienso que la música hay que vivirla antes que comprenderla. Por eso, los primeros años de existencia de un niño son importantísimos en este sentido. Muchas veces en el aula de música se piensa que es suficiente con que los niños de 3 o 4 años escuchen un poco de música y no preocupa mucho cómo lo hacen porque cuando sean grandes ya aprenderán música de una manera mucho más sistemática. A pesar de esta creencia, los primeros años son trascendentales para el aprendizaje musical, para aquel que permitirá que el niño llegue a sentir la música.

¿Cómo podríamos mejorar la educación musical en la escuela en los primeros años del niño? Creo que la solución ideal sería lo que planteo en mi trabajo, analizar el papel del licenciado en educación musical y proponer un modelo o un cambio en la educación del mismo para un nuevo enfoque a la hora de impartir sus conocimientos frente a la sociedad. Eso supondría no impartir música como una materia más que hay que estudiar, sino como una actividad que hay que vivir. Fomentar la expresividad musical; no dar tanta importancia a los conocimientos técnicos musicales, sino dar posibilidades al niño de cantar, de bailar, de escuchar música, de hacer música, a su manera y según sus necesidades expresivas, a partir de la música tradicional y folklórica, propia de la región o país en el cual vive y con la que se identifica.

Estas reflexiones desde la etnomusicología, las hacemos a partir del conocimiento de otras sociedades, diferentes de la nuestra y, de paso, las aplicamos a ésta. De ahí, la utilidad práctica de la

etnomusicología; conociendo otras culturas musicales, también podemos llegar a conocernos mucho mejor a nosotros mismos.

Capítulo IV.

La formación de docentes para la enseñanza de la música

El maestro de pre-escolar, primaria, secundaria y media superior que está presente en el salón de clase, por lo general, no suele recibir una formación musical o en el mejor de los casos, la que pudiera recibir es muy escasa. Esto nos genera cierta dificultad al intentar llevar a cabo la enseñanza de la música desde cualquier perspectiva. Sin embargo, podemos considerar esta situación como una ventaja si se pretende realizar un cambio en la manera de enseñar la música. La ventaja es, que las instituciones formadoras de docentes, puedan desarrollar planes de estudios para formar docentes capacitados en la enseñanza de la música, y más aún, dentro de la perspectiva propuesta en este trabajo; la música tradicional. Siguiendo los lineamientos que considera la Ley General de Educación de Colombia. Este tema lo analizaré y lo desarrollaré más adelante en este mismo capítulo.

Según un estudio realizado por la investigadora y etnomusicóloga colombiana María Eugenia Londoño, hacia el año de 1982, muchas de las escuelas de educación básica primaria, pre-escolar y secundaria no contaban con profesores del área de música con estudios profesionales. En la mayoría de estas escuelas, los maestros que impartían esta área, eran maestros con algún conocimiento de música, algunos otros sabían ejecutar algún instrumento, y muchos otros casos, no¹. Sin embargo sabemos que esta situación ha ido cambiando hasta la fecha y ahora

¹ María Eugenia Londoño, *et al. La enseñanza de la música en las escuelas normales*. Bogotá. UNESCO/Instituto Colombiano de Cultura. 1982. 178 p. p. 63.

consideremos que existen instituciones de educación superior que forman educadores musicales y algunas de ellas dentro de los parámetros que he comentado a lo largo de esta investigación. Lo anterior hace ver, que de alguna manera la educación musical en Colombia ha ido transformándose y modificándose y que hoy por hoy, existe el interés por rescatar las tradiciones musicales, utilizadas como recursos e instrumentos metodológicos para la enseñanza de la música.

Cabe resaltar, como se ha repetido a menudo en este trabajo, que este interés no es único de Colombia, y que asimismo, es creciente el número de estudios, investigaciones y propuestas sobre este tema.

Un trabajo importante para mencionar es el *Cancionero latinoamericano de juventudes musicales*. Obra con carácter didáctico que cuenta con canciones de Latinoamérica, algunas transcripciones de las mismas y comentarios que sirve de guía para el docente.²

Un docente con formación en música tradicional, tiene buen conocimiento de lo que se manifiesta en su contexto socio-cultural y a su vez es un creador que, a partir de sus expectativas y motivaciones está en la capacidad de innovar sus propuestas didácticas. Es pertinente para la formación del músico y los estudiantes de educación musical, que tengan acceso a una educación musical integral, es decir, que no sólo se conozca la música que nos viene de Europa o que se tenga una formación en la música culta o académica, sino que también conozca, como lo hemos referido, sus propias músicas tradicionales. De esta manera el educador musical y el músico en general, está mejor formado y adquiere más elementos para desempeñar su labor dentro de

² Coriún Aharonián. (comp). *Cancionero latinoamericano*. 2 volúmenes (2 cassettes y 2 libros). Montevideo. Comisión consultiva Latinoamericana de Juventudes Musicales. 1990-1991.

la sociedad, así como también se relaciona con todo su contexto socio-cultural.

De ahí que la música tradicional y el folklore deben estar presentes dentro de los planes de estudio de educación musical para la formación de docentes en música. De esta forma se establece un sistema educativo coherente, eficaz y dentro del contexto cultural en el que se desarrolla el docente. Retomando los planteamientos de Morin, considero que se debe pensar en hacer una reforma de pensamiento paradigmática y no programática en la educación musical; ¿qué quiere decir con esto?, que en la educación musical se debe cambiar la mentalidad y la forma de pensamiento acorde a los valores que se desea rescatar dentro de la sociedad. Esta debe tener en cuenta el contexto social y cultural que encierra: lo global, lo multidimensional y lo complejo, es decir que, el conocimiento se debe contextualizar, adherir a un conjunto organizador y globalizador para entender que el individuo se construye de la parte física, mental, emotiva, psíquica y biológica, entender que es un ser multidimensional y por ello es un ser complejo, que significa la unión de entre todas las partes y cada una de ellas.³

En Colombia y en Latinoamérica en general, como lo hemos mencionado en múltiples ocasiones, la educación musical ha sido un reflejo de las experiencias europeas y de Estados Unidos. Hay que insistir en la diversidad cultural y social que existe en nuestros países, así como también otros factores de relaciones interculturales que de alguna manera hacen que la educación musical sea diferente a los modelos ya establecidos.

³ Morin *Op. cit.* p. 35

Hemos visto ya que la educación musical se sugiere en varias perspectivas: 1. La formación de músicos profesionales, y 2. aquella que se vincula directamente con la escuela, asimismo, insistimos en aquella que hemos planteado a lo largo de este trabajo, la que se realice a través de la música tradicional y popular folklórica de los países latinoamericanos. Estas perspectivas y sus respectivos campos de actividad no sólo se complementan, sino que se influyen y condicionan mutuamente. Los músicos y los docentes en educación musical pueden compartir herramientas, recursos tales como obras, interpretaciones, investigaciones y demás, que ayuden a realizar una buena práctica educativa. En este sentido la situación de los planes de estudio para la educación musical ha ido mejorando precisamente con la unión de todos estos esfuerzos, sin embargo aún no alcanza un nivel satisfactorio si tomamos en cuenta lo que en este trabajo proponemos. Los contenidos sólo nos refieren a cambios programáticos, desconectados de la realidad socio-cultural, pero lo que se necesita en educación musical es, un cambio paradigmático en todo lo que a esto se refiere.

Lo que se ha hecho en Latinoamérica por la educación musical en los últimos años ha sido de gran avance; si hasta hace algunos años, la educación superior en música estaba ligada únicamente a la música denominada clásica, académica u occidental; en la actualidad, en los conservatorios y universidades que ofrecen la música y la educación musical como práctica profesional se han realizado tentativos reajustes en los planes de estudio, consistentes, por lo general en la incorporación de algunos instrumentos, o cambios en los programas de solfeo y teoría⁴, y en algunas ocasiones a la práctica de expresiones musicales contemporáneas y folklóricas. Sin embargo, es, la formación

⁴ Se refiere a la lectura y gramática musical.

de docentes con miras a atender la educación musical la que ha experimentado un notable incremento, a pesar de que en muchos países esto aún no se logra. Dichos países intentan acallar esta situación realizando cursos y seminarios que por lo general no mejoran el nivel de los docentes en servicio. No obstante, muchos investigadores en educación musical han realizado grandes aportaciones en lo que a esto respecta.

Los interrogantes sobre educación musical y enseñanza musical han sido objeto en los últimos veinte años de múltiples investigaciones. Una de éstas ha sido sobre qué músicas se deben enseñar. Este tema ha sido definido en su mayoría por investigadores etnomusicólogos, quienes son los que se preocupan por dar valor y reconocimiento a los hechos y eventos musicales de las distintas culturas del mundo; su trabajo ha de ser utilizado y considerado dentro de las nuevas propuestas, como material didáctico y metodológico, que puede ser utilizado por el educador musical y por los maestros en general dentro del salón de clase. Asimismo, se ha propuesto que los músicos intérpretes de música tradicional y del folklore musical sean llamados a colaborar con los maestros dentro de la educación musical en las escuelas y colegios. Ellos juegan un papel importante en el rescate y valoración de la cultura.

Si se logra tener conciencia de la importancia de la música tradicional en la enseñanza de la música, así como de lo fundamental que es tener en cuenta para ello las investigaciones realizadas por etnomusicólogos, y otros estudiosos de estos temas, es posible obtener un cambio en la propuesta de la enseñanza de la música, de manera

que, más adelante daré algunos ejemplos acerca del papel de la música en general y la música tradicional en la enseñanza en particular.

Con respecto a lo anterior, existen dentro del ámbito educativo, investigaciones que pueden proponer actividades y motivar a los docentes para abrir nuevos espacios en la educación musical. Entre las investigaciones que se realizan, considero de suma importancia en la educación musical, aquellas dedicadas, como lo he mencionado a lo largo del trabajo, a las músicas tradicionales y al folklóre musical, con el fin de que el docente de música pueda utilizarlas dentro de su quehacer educativo. Sin embargo, también hay que tomar en cuenta que para ello, la formación de los docentes de música se hace necesaria para poder llevar a cabo el objetivo de enseñar la música a partir de la propia cultura. Soy reiterativa en este tema, es importante que las instituciones de educación superior relacionadas con la formación de docentes para el área de música, cuenten con equipos de trabajo integrados por docentes, investigadores y especialistas en las áreas necesarias para hacer reformas en cuanto a la enseñanza de la música se refiere y que se diseñen investigaciones apropiadas para ello. Es necesario hacer uso de la bibliografía que en la actualidad ha ido creciendo paulatinamente y que se debe sustentar la práctica en fundamentos teóricos y no solamente en logros personales como hasta ahora se ha hecho. Es válido tener en cuenta y partir del conocimiento empírico, pero es necesario usar las bases teóricas existentes para llevar a cabo la labor de la enseñanza musical. Se deben aprovechar las investigaciones etnomusicológicas sustentadas en los rasgos propios de la cultura y la importancia que tiene ésta en el aprendizaje del ser humano, así como también diversas investigaciones en los distintos

campos señalados que se dan en todo el ámbito de la enseñanza de la música y la investigación de la misma.

Dentro de mi trabajo, la propuesta principal es retomar el folklore y los hechos folklóricos, a partir de la música, como elemento para la enseñanza de la música y la formación del docente en música, de ahí, que considero necesario tener en cuenta estos eventos folklóricos como recursos para la enseñanza. Dichos hechos folklóricos son manifestaciones culturales en las que la sociedad expresa y se representa ante el mundo, estos incluyen procesos de comprensión, expresión y valoración de la propia cultura⁵. Cada hecho folklórico responde a estos parámetros, haciendo que el folklore sea vivo, activo y contribuya a formar una identidad propia.

Esta identidad, como lo hemos mencionado anteriormente se crea, a partir de una construcción histórica, cultural y musical, en la que se manifiestan tradiciones diversas. Al folklore musical pertenece toda clase de manifestaciones musicales, ya sean indígenas, mestizas, mulatas y demás, al igual que una gran diversidad de instrumentos. En este sentido es muy importante el papel del etnomusicólogo, pues éste se encarga del rescate y valoración de estas músicas y de invitar a los docentes de música a recuperar éste material en la escuela, donde el estudiante pueda hacer uso de ella, conocerla y valorarla.

4.1 El papel de la música tradicional en la enseñanza

⁵ MINISTERIO DE CULTURA. *Para un mundo posible. Programa nacional de formación en gestión cultural.* Encuentro interamericano sobre formación y gestión cultural. Bogotá. Colcultura 1994. 300. p. p 5

La música tradicional, folklórica y la música en general, tienen en la enseñanza una utilidad particular. Se han desarrollado múltiples estudios, entre otros, en los que se ha visto que la música contribuye al mejoramiento del rendimiento escolar. Ayuda a una mejor comprensión del lenguaje y la lectura, facilita el entendimiento de las matemáticas y los números y también puede contribuir a entender y conocer mejor la historia y la geografía universal y específicamente del propio país y de la propia cultura. A manera de ejemplo: enseñar la historia de la Revolución Francesa, a través de las obras de Beethoven, tales como la *Sinfonía Heroica* o el *Concierto el Emperador*, constituye una forma diferente para acercarse al hecho histórico, además de dar al estudiante la oportunidad de apreciar la música de este gran compositor. Otro ejemplo que contribuye a la formación del alumno es hacerle conocer que la obra del compositor alemán Richard Strauss influyó en el pensamiento ideológico de Adolfo Hitler, por el recargado nacionalismo alemán que impregnaba a sus obras. Entre muchos otros casos. Tomando la música tradicional y el folklore que es el tema de este trabajo, el corrido mexicano es otro ejemplo de una gran fuente de riqueza histórica de la Revolución Mexicana que ha venido siendo utilizado como parte de la metodología de algunos maestros para enseñar este periodo en la historia de México.

Así mismo, en Argentina, después de la crisis acaecida en el 2002 en este país, la cátedra de Historia de la Música Argentina⁶, reorientó el contenido de su plan de estudios para reforzar, a partir de ésta, la construcción de la identidad nacional de ese país, partiendo de experiencias que establecieran puentes entre la teoría y la práctica e

⁶ Silvia Esther Villalba. "Educación musical y desarrollo de la conciencia histórica: Una experiencia didáctica en la Cátedra Historia de la Música Argentina". En *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*. Escuela Nacional de Música. México. UNAM. Vol. II. No. 5. Agosto 2003. p. 83-95. p. 83

integraran su formación como músicos y docentes de música. Para ello retomaron la música nacional, tradicional y folklórica del país, como por ejemplo: canto y poesía gauchesca, poesía de los payadores y gauchos, entre otras⁷. Otro ejemplo para recalcar la importancia de la enseñanza de la música es el trabajo realizado en la estimulación de las habilidades psicolingüísticas a través de la clase de música⁸. En dicho trabajo, se determina que realizar actividades musicales dentro del plan de estudios repercute positivamente en el nivel intelectual y el desarrollo cognitivo de los estudiantes. La música estimula el lenguaje, el ordenamiento psicomotriz, el desarrollo de la memoria y la capacidad de expresión, así como también favorece el juicio crítico.⁹

En Colombia, el área de música ha servido en muchas comunidades indígenas y negras para rescatar su identidad cultural, así como también en el resto de la sociedad. Ha permitido conocer, como lo he expresado en el capítulo II, el sincretismo, y la valoración de la cultura colombiana como el resultado de la transculturación de diversos grupos étnicos y sociales. Un ejemplo de ello, es el que se realiza con los indígenas del departamento del Cauca¹⁰, el cuál dio como resultado la recopilación de cantos, melodías, mitos y cuentos propios de su cultura, en un método didáctico para maestros y estudiantes, a cargo del maestro Carlos Miñana Blasco, este método¹¹ tiene la finalidad de ser utilizado en la enseñanza, no sólo de la música sino también de su propia historia, además de contribuir a la enseñanza de la lengua española y de preservar la lengua indígena

⁷ *Ibidem*. p. 83-95

⁸ Iris Xóchitl Galicia Moneda, *et al.* "Estimulación de las habilidades psicolingüísticas a través de la clase de música y las actividades escolares". En *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*. Escuela Nacional de Música. México. UNAM. Vol I. No. I Enero 2001. p. 49-67.

⁹ *Ibidem*. p. 50-1

¹⁰ Región Andina, al sur-occidente de Colombia.

¹¹ Carlos Miñana Blasco. *Küc'h yuuya' u'huwectha'w: De correría con los negritos*. (Libro del maestro). Programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca. Popayán. CRIC. 1996. 120 p.

como su lengua natal. La metodología, es partir de sus propios cantos y danzas, así como de su propia lengua para conocer su religión, la interacción con los miembros de su comunidad, su organización económica y política, y demás aspectos que son importantes dentro de la educación para cualquier grupo étnico y social.

Otro ejemplo es el resultado de la investigación realizado por la etnomusicóloga María Eugenia Londoño en su obra titulada *La música en la comunidad indígena ebera-chamí de la Cristianía, Colombia*¹². Estudio que fue reconocido con el Premio Casa de las Américas en el año de 1993. Este trabajo es una descripción del sistema musical de esta comunidad, así como también es el análisis del aporte metodológico que este sistema tiene para el aprovechamiento de la música en los procesos de reapropiación de la cultura y el desarrollo de la educación dentro de la misma.

Como vemos, la música, no sólo tradicional mestiza, indígena o negra, sino también la culta o académica valorada en el sistema educativo como algo que puede y debe de ser aprendido, enseña mucho más de lo que los programas contienen. Puede y debe ser un instrumento más para el conocimiento y la construcción de una identidad o el rescate y valoración de la misma, así como ayudar en otras áreas de la educación para lograr una formación integral en el sujeto.

4.2 Definición de curriculum

¹² María Eugenia Londoño. *La música en la comunidad indígena ebera-chamí de la Cristianía, Colombia*. Premio de Musicología Casa de las Américas. 1993. Medellín. Ed. Universidad de Antioquia. 200. 206 p.

Hemos definido educación, a partir de la perspectiva de Durkheim, en la que considera que ésta es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están maduras aún para la vida social¹³. Partiendo de éste concepto, comprendemos que el sujeto es un ser social, que se relaciona con otros sujetos dentro de un contexto. Asimismo, la educación ayuda a transmitir elementos culturales, modo de vida, costumbres y demás aspectos que conforman la identidad de una sociedad determinada. Para ello, a través de la historia, las instituciones educativas, han encontrado en el curriculum el medio para organizar, planear y estructurar todos los puntos que convergen en la formación del sujeto en la sociedad.

El Dr. Enrique Moreno y de los Arcos¹⁴, establece el curriculum como sinónimo de plan de estudios. Estos términos provienen de las locuciones latinas *currículum* y *ratio studiorum* respectivamente. La primera significa carrera física o a pie, que más tarde, en el siglo XVII pasó a ser utilizada como sinónimo de curso en el ámbito escolar¹⁵. La segunda noción, fue adoptada por los jesuitas y al parecer se generalizó entre las universidades medievales¹⁶. En el campo pedagógico, se ha utilizado como *plan de estudios*, sin embargo se debió hacer la distinción del concepto de programa de estudios, que se refiere al esquema de trabajo para las áreas individuales del plan¹⁷. Se define entonces, según Moreno y de los Arcos que curriculum “ahora significa plan de estudios y lo curricular es lo relativo o pertenece al curriculum”.¹⁸

¹³ Durkheim. *Op. cit.* p. 19

¹⁴ Enrique Moreno y de los Arcos. *Plan de estudios y “currículum”*. Colegio de Pedagogos de México. México. 1990. p 14.

¹⁵ *Ibidem* p. 9.

¹⁶ *Ibidem* p. 12.

¹⁷ *Ídem*.

¹⁸ *Ibidem* p. 13

Así mismo, Dewey al referirse al plan de estudios o programa escolar utiliza la palabra curriculum¹⁹. Considerando que es la forma estructurada de la educación que permitiría al docente interactuar y articular las actividades y el desarrollo intelectual del sujeto.

Sin embargo, Para George Posner, el curriculum no es un plan de estudios específicamente, sino más bien una “concreción específica de una teoría pedagógica para volverla efectiva y asegurar el aprendizaje de un grupo particular de alumnos”. Según Posner, éste debe considerarse como un “plan de construcción”, es decir, un proyecto estructurado, junto con el que las teorías pedagógicas y otras disciplinas se articulan para que se pueda llevar a cabo un proceso de enseñanza. De esta manera, se puede aplicar una teoría pedagógica en el aula y el curriculum es “el mediador entre la teoría y la realidad de la enseñanza”.²⁰

En relación con lo anterior, para este trabajo he considerado el concepto que propone Moreno y de los Arcos con relación al curriculum como un sinónimo del plan de estudios. Esto es, el conjunto de contenidos que se considera necesarios para cumplir ciertos logros curriculares²¹. Así como también es la síntesis de un sistema organizado el cual se utiliza como guía o instrumento para operativizar toda una serie de actividades en una institución educativa, dentro de las cuales está la enseñanza de una disciplina.

¹⁹ “Dewey, por ejemplo, utiliza la expresión “currículum” para referirse al plan de estudios o al programa escolar. Ya en 1902 publicaba un libro titulado *The Chile and The Curriculum* (traducido por Lorenzo Luzuriaga en 1954 con el título de *El niño y el programa escolar*.” Alberto Martínez Boom, *et al. Currículo y modernización*. Tercer milenio. Bogotá. 1994. 176 p. p. 60

²⁰ George Posner. *Análisis de Currículo*. McGraw-Hill. Bogotá. 1998. 348 p. p. 5-7

²¹ Moreno y de los Arcos *Op. cit.* p.6

4.2.1 Plan de estudios y curriculum en Colombia

Teniendo en cuenta el apartado anterior sobre la noción de curriculum como un sinónimo de plan de estudios, considero necesario revisar algunas ideas que se tiene en Colombia sobre el mismo.

El concepto de curriculum en Colombia comienza a utilizarse y expandirse en el campo de la educación alrededor de cuarenta años atrás²². Según el investigador Martínez Boom, a partir de entonces, comienza la historia de la reforma y la enseñanza en el país. Así mismo, comenta que este tema, no ha sido abordado por la literatura sobre la historia de la educación en Colombia, y en realidad no se tiene la certeza de cuál fue la corriente pedagógica que aportó el concepto de curriculum; aunque sí se habla de los diversos modelos y teorías pedagógicas y cognitivas del aprendizaje a la hora de estructurar y construir un plan de estudios.²³

En Colombia, el concepto de curriculum se ha empleado para referirse al aprendizaje en relación con la selección, conjunción y resultado de las experiencias del aprendizaje enmarcadas dentro de un contexto educativo específico. Éste, se ha determinado como ese cúmulo de experiencias que servirán para que el sujeto desarrolle sus aptitudes intelectuales y cognoscitivas. En el curriculum se tiene en cuenta ciertos aspectos como: 1. ¿A quién va destinado?, 2. ¿Quién participa en él?, 3. ¿Para qué se construye un curriculum?, 4. ¿Qué debe contener el curriculum?, entre otros aspectos. Sin embargo, es necesario hacer algunas reflexiones sobre la forma de cómo se está

²² Martínez Boom. *Op. cit.* p. 49

²³ *Idem*

abordando actualmente y sobre todo, en lo que respecta a este trabajo, en la formación de docentes para la educación en el área de la música.

Para el investigador colombiano Nelson Ernesto López, las acciones curriculares que se realizan en el contexto educativo colombiano, no vislumbran un objetivo definido y acorde con las necesidades educativas del país, es decir, no es clara la idea del perfil profesional que se pretende presentar a la sociedad, ni la identidad cultural que se desea consolidar, los propósitos educativos no son continuos ya que, varían y son modificados de acuerdo a las administraciones universitarias presentes en ese momento.²⁴

La Constitución Política de Colombia en el artículo 67 expresa que:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los demás bienes y valores de la cultura. [...] formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia, en la práctica del derecho al trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y la protección del medio ambiente;²⁵

Asimismo, la *Ley General de Educación*²⁶, que se desprende de este artículo de la Constitución, y puesta en vigencia en el año de 1994, en su artículo 1º define la educación como:

Un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes. [...]

La educación cumple una función social acorde a las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda

²⁴ Nelson Ernesto López Jiménez. *Retos para la construcción curricular. De la certeza al paradigma, de la incertidumbre creativa*. Bogotá. Magisterio. 1996. 126 p.

²⁵ República de Colombia. *Constitución Política de Colombia*. 1994

²⁶ República de Colombia. *Ley General de Educación*. 1994.

persona en las libertades de enseñanza, aprendizaje-investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.²⁷

Esta misma Ley, en el Título IV, capítulo II, artículo 76, define el *currículum* como:

El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural y nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.²⁸

De igual forma, define el plan de estudios en el artículo 79, como:

El esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos. [...]

En la educación formal, dicho plan debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, de acuerdo con el proyecto Educativo Institucional y con las disposiciones legales vigentes.²⁹

Esto es, que dentro de los aspectos importantes a los que hace referencia la Ley General de Educación, se encuentra el reconocer a Colombia como país con gran diversidad étnica y cultural, por lo tanto la educación debe estar basada y fundamentada en este hecho, es decir, cada *currículum* o plan de estudios, debe ser pensado y estructurado de acuerdo a las necesidades básicas de cada cultura que conforman el Estado colombiano, así como también los docentes deben tener un conocimiento esencial sobre la diversidad étnica y cultural que exista en el país.

²⁷ *Ídem*

²⁸ *Ibidem*. Título IV, Capítulo II, Art. 76

²⁹ *Ibidem*. Art. 79.

A partir de lo anterior, en Colombia, se habla principalmente del Proyecto Educativo Institucional (PEI)³⁰, más que del concepto de curriculum para referirse al plan de acción educativo, el cual, según la Ley:

Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión [...].³¹

Ésta propone, de acuerdo a lo que es el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que cada institución educativa, sea pre-escolar, básica primaria, media, media superior y superior, tenga plena autonomía en la elaboración, y práctica del mismo, siempre y cuando esté bajo las normas y el reglamento de la *Constitución* y el Estado.

Con respecto a lo anterior, y teniendo en cuenta las múltiples definiciones de curriculum, plan de estudios y, de acuerdo a las leyes colombianas; utilizaré el PEI como sinónimo de curriculum, que a su vez, Moreno y de los Arcos lo define como sinónimo de plan de estudios.

4.2.2. Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Los PEI implican y encierran todo lo que deben ser la educación en Colombia. Lo que quiere decir, que debe responder a las exigencias de la *Constitución Política* y la *Ley General de Educación*. Cada institución de cualquier nivel de formación que imparta (pre-escolar,

³⁰ República de Colombia. *Ley General de Educación*. 1994. Art. 73.

³¹ *Ídem*.

primaria, secundaria, media, y superior), por ley, debe tener su PEI y éste contiene todas las acciones institucionales que confluyen en el plan de estudios y por lo tanto en la formación de los educandos; debe contemplar a quién debe estar dirigida, es decir, a qué sector social, cultural o región y bajo qué preceptos y conceptos. El hecho de dar autonomía a cada institución para estructurar y elaborar su propio proyecto educativo y partir de lo que la sociedad y el contexto cultural proporciona, hace pensar en un cambio en el quehacer de la educación y específicamente en la forma cómo se aborda la formación profesional y de docentes en el país. Sin embargo, aplicar el PEI y llevarlo a cabo dentro de las instituciones, no ha sido una tarea fácil a lo largo de estos casi doce años de creación. Cambiar los conceptos y pensar en un nuevo sistema educativo, que propone fortalecerse a partir de los cambios políticos, socio-culturales y económicos, entre otros del país, ha llevado a la revisión y modificación constante de los procesos de enseñanza, así como también a repensar la labor del educador y de las instituciones que forman docentes en Colombia; luego el PEI debe responder a las demandas sociales y exige una constante actualización; además de ser una nueva propuesta en el sistema educativo ha sido un instrumento accionador de la formación y la formación continua y permanente de los docentes como parte constitutiva del mismo. Esto implica un cambio en el paradigma de la educación dentro de las universidades y las instituciones de formación de docentes con relación a la anterior forma de pensar la educación y los procesos de enseñanza, los cuales estaban marcados por la ausencia de esa demanda social relacionada con los espacios en los que están ubicadas las instituciones de enseñanza.

Al respecto, la *Ley* en el artículo 109 considera que la formación de docentes tiene como fin:³²

- formar un educador de la más alta calidad científica y ética
- desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador
- fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico y
- preparar a los educadores a nivel de pregrado³³ y posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

Con respecto a las instituciones formadoras de docentes³⁴, menciona que a éstas corresponde la educación de la formación profesional y de posgrado, así como de la actualización de los docentes. Para ello, el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), el Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior (ICFES) y, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), junto con las instituciones de educación y universidades, tienen a su cargo la responsabilidad de crear programas de fortalecimiento, actualización y mejoramiento permanente en la calidad de la enseñanza de la formación de docentes en Colombia.³⁵

4.3 Formación artística

De acuerdo a lo anterior, se comenzó a trabajar en el papel que desempeñan las universidades en la formación de docentes en cualquier área de profesionalización. De esta manera, las universidades que cuentan con facultades dedicadas a las áreas de educación artística,

³² *Ibidem.* Art. 109.

³³ En Colombia se le denomina Pregrado a lo que en México se le denomina Licenciatura, independientemente de la carrera universitaria estudiada.

³⁴ República de Colombia. *Ley General de Educación.* Art. 112

³⁵ *Ibidem.* Art. 113

entiéndase ésta como aquella dedicada a la instrucción en música, danza, artes visuales, plásticas y el teatro, entre otras. Comenzaron a indagar y formular inquietudes con respecto a la formación de profesionales en estas áreas, de acuerdo a las necesidades educativas del país, que sugerían el rescate y revaloración de las identidades culturales y étnicas³⁶. En este sentido surge un cambio en la mentalidad de la formación de docentes y así, las facultades, en este caso las de Arte, comienzan a mirar en la cultura y específicamente, de lo que trata esta investigación, en la música tradicional y las prácticas culturales una verdadera fuente enriquecedora en la formación profesional de docentes.

Durante los últimos años, y como consecuencia de las modificaciones en las leyes de educación, se ha recurrido al folklore, a su diversidad étnica y multicultural, y a la reivindicación de sus tradiciones, para crear conciencia y rescatar los valores de identidad del país. La música y las artes, son protagonistas de este proceso.

Es así como los planes de formación docente se enfocan en que el futuro maestro tenga la capacidad de realizar investigación dentro de su disciplina de conocimiento, y a partir de ahí, construya su quehacer metodológico, además de conocer la realidad social y cultural a las cuales se enfrenta. Mario Díaz Villa, profesor titular de la Universidad del Valle, hace énfasis en los problemas y perspectivas de la formación de docentes en Colombia³⁷ al plantear que el problema de la formación de docentes se debe a la diversidad de niveles de formación, es decir,

³⁶ *Constitución Política de Colombia 1991*. Véase principalmente los Artículos 10, 67, 68, 71, 72 y 176.

³⁷ Mario Díaz Villa. "La formación de docentes en Colombia. Problemas y Perspectivas". En *Educación y Cultura*. Bogotá. FECODE. Noviembre de 1996. No. 41. p. 10-15.

existe el licenciado³⁸ y el tecnólogo³⁹, entre otros. Además de la proliferación de planes de estudio en los mismos; en la universidad colombiana existen programas en las facultades, en las que cada semestre de ingreso escolar comienza con un plan de estudios diferente, esto hace que no haya una unificación y un mismo proceso en la formación del docente. Así mismo, la carencia y la poca motivación para la investigación dentro de las facultades, hace que se reconsidere la manera cómo se prepara a los futuros docentes en Colombia.

En este sentido, se consideran algunas propuestas, las cuales parecen generar consenso dentro de la comunidad académica del país. Se propone: 1. Una educación basada en la investigación especializada, es decir, inculcar en el futuro docente una formación científica de su campo específico de conocimiento. Por ejemplo, un futuro docente en el área de matemáticas, debe trabajar a profundidad en su campo específico que le permita tener dominio propio de su disciplina, además de estar en la capacidad de realizar investigación dentro de su mismo campo. 2. Una formación en la didáctica propia de la enseñanza de su área de conocimiento. Además de, 3. Una formación en el conocimiento y en la toma de conciencia de la situación política, ideológica y social del país.

Para mí, en este caso específico de mi investigación, el plan de estudios de la formación del docente de música y del músico en general ¿por qué no?, debe considerar las características mencionadas con anterioridad, así como también, se debe actuar consecuentemente a la nueva legislación nacional que reivindica y reconoce a las culturas

³⁸ En Colombia se concede título profesional como licenciado a quien se desempeñará como docente en la educación pre-escolar, primaria y media superior. Véase artículo 25 parágrafo 1 de la Ley 30 de educación de 1992.

³⁹ Lo que a México sería el título de técnico.

étnicas y, con ello, el carácter multicultural de Colombia, lo mismo que no ser indiferente ante un sentimiento mundial que hoy existe frente a la valoración, respeto y difusión de las identidades culturales de las regiones y países, para que el docente de hoy sea un conocedor de su propia cultura y tradiciones.

Teniendo en cuenta lo anterior podemos ver que: la formación del docente en educación musical debe considerar también una formación en la investigación musical, específicamente, a lo que refiere este trabajo, a una investigación etnomusicológica. Ésta es necesaria en la actualidad, considerando lo dicho en páginas anteriores; además, se debe preparar al docente en conocimientos específicos de su campo, es decir, no se debe dejar de largo la apreciación y la estética de la música, así como la historia, la teoría y la gramática musical, la armonía y la didáctica de la música. Es necesario tener en cuenta en el plan de estudios de formación de docentes en música, el desarrollo de la creatividad en la construcción de instrumentos así como en la composición de música utilizada con fines didácticos. En este sentido se ha pensado que el docente de música no puede ser un buen compositor porque se considera que las melodías para la enseñanza no tienen un nivel de dificultad que raya en el virtuosismo; sin embargo se necesita mucha creatividad y conocimiento de la composición para crear piezas que guarden todos los componentes necesarios para la enseñanza de cada aspecto dentro de la música. Es decir, la rítmica, los intervalos melódicos, la armonía, entre otros. Lo anterior, aunado al conocimiento de las herramientas necesarias para vincular su quehacer al contexto social y cultural donde se desempeña.

En consecuencia, una formación docente con tales características se reconocerá en la sociedad a través de los trabajos, investigaciones y proyección que tengan él y sus estudiantes en la sociedad. Tal es el caso por ejemplo del trabajo realizado en la Escuela Chambú⁴⁰ en el municipio de San Juan de Pasto, Colombia, proyecto coordinado por el grupo cultural “La Gotera”, encargado de trabajar con los artesanos de la comunidad en la preparación del Carnaval de Blancos y Negros. Festividad que reúne a toda la sociedad de Pasto y al resto del país, y que además fomenta la presentación de los trabajos realizados por los docentes en todas las áreas de educación artística: música, artes plásticas y visuales, teatro, danza, entre otras. Precisamente los maestros de estas áreas, trabajan en sus áreas respectivas con miras a la proyección de sus resultados con sus estudiantes en estas festividades. Este, es sólo un ejemplo cercano a mi experiencia personal para ilustrar la importancia de la música tradicional y las manifestaciones musicales y culturales en la enseñanza, así como el impacto que tiene el maestro que ha recibido esta formación. Una sociedad más participativa, ya que, actividades como éstas involucran a la familia, la escuela y la sociedad.

4.3.1 Formación artística en la Academia Superior de Artes de Bogotá (ASAB) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Según los planteamientos propuestos por algunas universidades públicas de Colombia. La primera de ellas, en este trabajo, es la propuesta que hace la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

⁴⁰ República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. *Educación artística. Lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales*. Bogotá. Magisterio. 2000. 224 p. p. 51.

de su programa de creación de la licenciatura en educación básica con énfasis en educación artística⁴¹. La historia de la facultad de Bellas Artes de esta universidad, como ha sido mencionada en capítulos anteriores, se remonta al año de 1991 cuando el ICFES autoriza la apertura del programa de Artes Plásticas y Escénicas en 1992 y Artes Musicales en 1993, dando paso a la creación de la Academia Superior de Artes de Bogotá (ASAB). Ésta, desde sus inicios, reconoció la necesidad de una formación artística basada en la cultura, en el reconocimiento de una identidad socio-cultural determinada y de asumir la diversidad cultural que se le presenta al egresado. Lo que plantea el programa en sí, es favorecer al estudiante lo concerniente al desarrollo de la cultura, las condiciones sociales e históricas y la capacidad de analizar, argumentar y proponer cambios en las propuestas metodológicas que se establecen dentro de la educación artística en Colombia. Este programa considera que la enseñanza se debe contextualizar, dependiendo de los hechos sociales y culturales, es decir, se ve en la acción docente un instrumento en la formación y reconstrucción de la identidad y de los valores culturales y tradicionales, todo lo anterior, a través de la lúdica, la creatividad y la música.

Para ello es necesaria la formación de docentes con un perfil coherente con los objetivos y fines propuestos en el programa. En este sentido, se prepara a los futuros docentes, en una formación artística que se basa en una educación de la sensibilidad, es decir, despertar en el futuro docente, todos los sentidos, visión, oído, tacto, para tener un control de las sensaciones del cuerpo y la mente. De esta manera, la

⁴¹ Sonia Castillo Ballén, *et al. Propuesta de creación de un programa en educación básica con énfasis en educación artística*. Bogotá. Universidad Distrital Fransisco José de Caldas. 2000. 126 p.

imaginación y la memoria son estimuladas por los sentidos y estos a su vez estimulan la expresión del diálogo y el cuerpo. Asimismo, educar en la creación y respeto por el contexto en el que se vive, es decir, lo social, lo natural y lo cultural. Lo anterior favorece el conocimiento del propio sujeto como un ser global e integral. Un reconocimiento de cuerpo, mente y espíritu, en relación con el contexto en el que habita. Todo esto tiene la finalidad de que el docente sea capaz de motivar a sus estudiantes, en los mismos aspectos, para lograr una educación centrada en el valor de la cultura propia y de afianzar y consolidar la identidad nacional.

4.3.1.1 El plan de estudios de la Academia Superior de Artes de Bogotá en formación musical.

Este plan, maneja “tópicos o ejes relacionales”, desde una perspectiva de lo sensible, tales como, la infancia, la comunicación, cognición y construcción de conocimiento, pluriculturalismo y biodiversidad, construcciones fundamentales de la cultura, investigación y experiencia artística, entre otros⁴². Así mismo, existen actividades como talleres, laboratorios, entre otras, en las que los estudiantes, futuros docentes interactúan con su contexto social y cultural.

En el campo de la formación musical, la ASAB rompió ciertos modelos y parámetros de lo que es la educación formal de música en Colombia, tomando como referencia el Conservatorio de la Universidad Nacional de Colombia.

⁴² *Ibidem.* p. 11-12 y 52.

Anteriormente a su creación, como parte de una institución educativa, la escuela de música de la ASAB, funcionaba como una escuela de educación no formal en la que se enseñaba la música tradicional, folklórica y popular no sólo de Colombia, sino de Latinoamérica. Al entrar a formar parte de una institución de educación superior, la ASAB se esfuerza por seguir esta misma línea de formación. De esta manera, surge dentro del plan de estudios de Artes Musicales, un área que denominan Caribe-Iberoamericano (CIAM). Su programa curricular lo justifican considerando factores históricos y sociales que generan una construcción de identidad colombiana y latinoamericana en sí, así como también considera que estas músicas están “desplazando” a la música europea, lo que hace necesario se forme musicalmente en la música culta y lo CIAM.⁴³

Así mismo, se tiene en cuenta no sólo la música fuera de su propio contexto sino su relación con hechos sociales y culturales, es decir, la música como formadora de una identidad y una cultura híbrida propia de Colombia y Latinoamérica. Uno de los objetivos fundamentales de este programa es formar al estudiante de música en las prácticas musicales propias de su quehacer cotidiano, así como formarlo en la investigación propia de la música tradicional de Colombia y Latinoamérica. Además de responder a las necesidades de crear un espacio académico para que las expresiones tradicionales culturales de Colombia sean exploradas y estudiadas a partir de la investigación y fundamentación teórica y práctica de la música tradicional.

⁴³ ASAB. “Plan curricular 1997”. *Actas del Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular (IASPM)*. 2002.

Para ello, la ASAB busca formar profesionales de la música, ya sea intérpretes, compositores o docentes de la música con sólidos conocimientos del contexto colombiano y Latinoamericano, capaces de crear, interpretar, investigar y rescatar las identidades culturales a partir de la música tradicional, popular y folklórica.

El programa cuenta con:

2 Líneas de Profundización: Interpretación Instrumental o Composición y Arreglos:

Interpretación instrumental

Esta Línea de Profundización proporciona formación en un instrumento particular a partir del desarrollo técnico y del abordaje de repertorios de la tradición occidental y de las músicas regionales, tradicionales y populares, en graduados niveles de dificultad.

Composición y arreglos

Esta Línea de Profundización proporciona al estudiante herramientas de composición y arreglos para su empleo en variados formatos instrumentales y géneros o estilos musicales, a partir del estudio de aspectos analíticos, conceptuales y operativos de la tradición occidental y de las músicas regionales, tradicionales y populares.

Perfil del egresado

El egresado con énfasis en Interpretación Musical se considera que, tendrá altos niveles de desempeño como instrumentista, con capacidad para competir profesionalmente en el medio y acceder a estudios de educación avanzada tanto en el instrumento, como en otras áreas del conocimiento.

El egresado con énfasis en Composición y Arreglos tendrá altos niveles de desempeño y experiencia como compositor y arreglista, con capacidad para competir profesionalmente en el medio y acceder a estudios de educación avanzada tanto en la composición o los arreglos, como en otras áreas de conocimiento.

Además de lo anterior, se pretende que el maestro en Artes Musicales de la ASAB en cualquiera de las líneas de Profundización, pueda asesorar y dirigir conjuntos musicales, realizar propuestas de investigación musical (asignatura incluida en el plan de estudios)⁴⁴, producir materiales de carácter didáctico y formativo y desempeñarse en proyectos educativos.

Objetivos del programa⁴⁵

La ASAB plantea entre otros:

* Responder a necesidades distritales y nacionales de perfeccionamiento, actualización y formación profesional en el campo de las músicas del contexto Caribe-Iberoamericano (CIAM) y proporcionar

⁴⁴ Ver anexos del presente trabajo. Programa de asignaturas de la carrera de Artes Musicales de la ASAB. p. II

⁴⁵ ASAB. *Plan de estudios*. Actas del congreso IASPM 2002.

el espacio académico para la investigación de estas expresiones musicales arraigadas a las tradiciones culturales.

* Abrir canales de investigación teórica y aplicada que aporten a la producción del conocimiento y práctica de la música como espacio para el fortalecimiento de la diversidad cultural.

Objetivos del plan de estudios⁴⁶

*Formar profesionales de la música, intérpretes y compositores con un conocimiento profundo en las músicas del contexto Caribe-Iberoamericano (CIAM).

* Formar profesionales capaces de aportar soluciones creativas a la interpretación, los arreglos de las músicas del contexto Caribe-Iberoamericano (CIAM).

* Preparar profesionales en músicas del contexto CIAM dotados de herramientas analíticas y operativas para el ejercicio de estas músicas y para la interacción con otras disposiciones y formas de organización musical.

Plan de Estudios

⁴⁶ *Idem*

Las asignaturas de primero a cuarto semestre son las mismas para todos los estudiantes. A partir del quinto semestre, varían dependiendo de la Línea de profundización que el estudiante elija.

En los cuatro primeros semestres se desarrollan áreas de conocimientos musicales fundamentales y propios con los que debe contar un profesional de la música. Estos son, una formación auditiva que consta de la gramática y lectura musical y el solfeo, el estudio de la armonía y lo vocal. La importancia de la música tradicional colombiana se hace visible desde el tercer semestre, lo mismo que el instrumento musical, que es escogido desde el primer semestre y puede ser cualquier instrumento conocido como clásico, por ejemplo, el piano, el canto, violín, entre otros, así como también instrumentos tradicionales de Colombia, como la bandola, el tiple, el cuatro, el arpa llanera y la percusión colombiana.*

4.3.2 La formación artística en el conservatorio del Tolima.

Por lo general, el Conservatorio suele dar una formación profesional propia de la música culta o académica. Sin embargo, después de mucho esfuerzo, el conservatorio del Tolima, en Colombia, ha ido transformando poco a poco su labor en la formación profesional. Esto comienza cuando se crea el programa de licenciatura en música en la década de los noventa; como lo expliqué en líneas anteriores, en

* Ver en anexos los programas de estudio de la carrera de Artes musicales de la ASAB. p. 156

Colombia se concede el título profesional de licenciado a aquella persona que ha sido formada para ser docente en cualquier disciplina. Es en estos momentos en que, por la inquietud y motivación de los estudiantes, se empieza a percibir un ambiente en el que la música tradicional y popular, que anteriormente no tenía cabida en el Conservatorio, se hacía más evidente dentro del repertorio y de las agrupaciones que se conformaban dentro de la institución.

4.3.2.1 La formación musical en el Conservatorio del Tolima

Es así como se plantea la música tradicional dentro del plan de estudios. Se tiene en cuenta que el estudiante trae consigo conocimientos musicales que le han permitido un reconocimiento antes de ingresar a la institución. Además se reconoce que Colombia posee una gran riqueza cultural y musical que deben ser tenidos en cuenta dentro de la labor educativa. De esta manera se parte de tres puntos específicos: 1. La enseñanza de la música culta o académica que siempre ha de ser necesaria dentro de la formación del profesional en música. 2. La enseñanza de la música tradicional colombiana y 3. Del conocimiento musical que trae el estudiante, sea cual sea su formación musical previa.⁴⁷

Entre otros aspectos, el plan de estudios considera que se debe partir del reconocimiento de la cultura y las manifestaciones tradicionales musicales y culturales; este reconocimiento, permite enriquecer la reflexión pedagógica sobre el quehacer académico y la

⁴⁷ Florentino, Camacho. *El papel de la música popular en la Facultad de Educación y Artes del Conservatorio del Tolima*. Actas del congreso IASPM 2002.

labor docente. Además de considerar la investigación de las expresiones musicales populares y tradicionales como parte importante y fundamental del trabajo académico del programa de Licenciatura en Música del Conservatorio. La justificación para ello es, que la música tradicional y popular del Tolima ha sido estudiada con fines para la interpretación y recopilación del repertorio más representativo del departamento, más no se ha realizado un estudio acerca de la morfología musical, análisis de la música en sí, y ésta en relación con la cultura del Tolima, lo anterior con una aplicación académica dentro de la licenciatura. Esto fuera posible, si dentro de sus planes se propone la etnomusicología como asignatura importante dentro del contenido del programa; asimismo se podría utilizar ésta música como parte del material didáctico para enriquecer el contenido de los planes de estudio. Éste enfoque, acerca de la investigación de las músicas tradicionales de la región del Tolima, “facilitaría a la Facultad de Educación y Artes del Conservatorio a proyectar acciones investigativas que conduzcan a la identificación de las músicas existentes”⁴⁸ y el rescate de aquellas que siguen surgiendo en el anonimato de la sociedad en general. Al mismo tiempo que “permitirá el reconocimiento musical, el contexto socio-económico, base de las expresiones musicales y el análisis del hecho sonoro”⁴⁹ analizado en sus múltiples partes: melodía, armonía, ritmo, entre otros. Lo anterior permitirá tener una retroalimentación con la sociedad, que se proyectará en programaciones culturales y conocimiento del trabajo realizado en el programa de licenciatura. Lograr un acercamiento entre la academia, la música tradicional y la sociedad, permitirá a la Facultad de Educación y Artes del Conservatorio del Tolima “conceptualizar de manera concreta sobre la

⁴⁸ *Ibidem* p. 10

⁴⁹ *Idem*

música regional⁵⁰ que puede llegar a ser infinitamente amplia en su contexto. Podemos recordar la clasificación que hace Nettl⁵¹ de la música, en música vernácula, culta occidental, urbana y étnica y popular. Toda sociedad tiene en su haber musical y cultural la mayoría de músicas de esta clasificación.

4.3.2.2 El plan de estudios de la licenciatura en música del Conservatorio del Tolima.

Éste considera necesario y muy importante, desarrollar en el estudiante el valor por la investigación de la música tradicional y folklórica colombiana, como soporte metodológico y pedagógico a sus experiencias futuras dentro de la profesión, ya sea como músico profesional o como docente de la música.

En este plan de estudios “no hay asignaturas, sino núcleos integradores”⁵² desde donde se aborda la formación del docente de música. A continuación menciono los ocho núcleos integradores con algunos de sus contenidos núcleos formadores e integradores:⁵³

1. Pedagogía y técnica instrumental⁵⁴: En este núcleo, se recurre a la enseñanza de instrumentos de cuerda, tales como la guitarra, el tiple, la bandola, el requinto, que son instrumentos tradicionales del folklore colombiano; el piano, con un repertorio de música

⁵⁰ *Ídem*

⁵¹ Bruno Nettl. *Últimas tendencias...* p. 93

⁵² Florentino Camacho. *Op. cit.* p. 115-154

⁵³ *Ídem*

⁵⁴ *Ídem*

tradicional y popular; y la educación de la voz como instrumento metodológico del futuro docente.

2. **Pedagogía, comunicación y música**⁵⁵: En este núcleo se tiene en cuenta la formación de la teoría musical con relación a la música tradicional, análisis rítmico, melódico, estructural e interpretación de la misma, así como también las diferentes formas de comunicación de la música dentro de un contexto social y cultural determinado.
3. **Pedagogía, creatividad y música**⁵⁶: Se relaciona la práctica pedagógica y la composición como recurso dentro de su futura labor docente.
4. **Música, sociedad y conflicto**⁵⁷: Se articula el poder de la música dentro del desarrollo histórico, social y cultural dentro de la sociedad colombiana.
5. **Pedagogía y estética**⁵⁸: Se conoce diferentes elementos culturales: eventos o hechos folklóricos tradicionales en los que se manifiesta la música y otras formas artísticas.
6. **Música y contexto histórico**⁵⁹: Se recrea la música y la relación de ésta con la historia, enmarcada en el contexto de la cultura colombiana y latinoamericana.
7. **Pedagogía e identidad musical**⁶⁰: Se reconoce la construcción de una identidad propia a partir de la música tradicional colombiana.

⁵⁵ *Ibidem* p. 12

⁵⁶ *Ídem.*

⁵⁷ *Ídem.*

⁵⁸ *Ibidem* p. 13

⁵⁹ *Ídem.*

8. Didáctica y tecnología musical⁶¹: Hace énfasis en el uso de la tecnología como recurso metodológico en la enseñanza de la música, ya sea como instrumento de composición, transcripción o conocer los movimientos de la industria musical dentro del contexto socio-cultural.

Estos núcleos, fueron expuestos en el Congreso de Investigación de Música Popular –IASPM-, realizado en Bogotá en el año 2002, sin embargo, el programa de estudios sí está organizado por asignaturas, lo cual me lleva a pensar que éstas se encierran en los núcleos, articulándose para una formación integral del futuro docente. Es decir, según lo expuesto anteriormente, todas las áreas de música van vinculadas con la didáctica de la música y la enseñanza, a lo cual ellos lo llaman pedagogía o práctica pedagógica, que no es más que la relación entre todas las áreas de la música con la didáctica de la misma.*

⁶⁰ *Idem*

⁶¹ *Ibidem*. p. 14.

* Véase programa de estudios de la Licenciatura del Conservatorio del Tolima en anexos. p. VI

Capítulo V.

Enseñanza de la música a partir de los géneros musicales tradicionales del país.

Como se ha venido mencionando a lo largo de este trabajo, durante mucho tiempo se ha buscado en Latinoamérica y en Colombia -por algunos docentes- de manera aislada, crear una metodología apropiada para la enseñanza musical: los maestros de música acudimos a varios métodos reconocidos ampliamente dentro de la enseñanza musical para acercarnos al que más se aproxime a las necesidades de enseñanza. Sin embargo, estos métodos están comúnmente creados para la educación de niños y jóvenes europeos*, formados en un contexto cultural diferente al nuestro; considerando que el contexto, dentro de la formación del sujeto, es agente partícipe, primordial y responsable de la disposición, adquisición e interiorización de las relaciones culturales y sociales de su entorno. Esta disposición se pone en movimiento por los actos de quienes están alrededor de ellos; forma un andamiaje sobre el cual, se puede adquirir, en el proceso de socialización las capacidades y hábitos propios de la cultura en la que se desarrolla. De ahí que nos encontremos con aspectos que no llenan las expectativas del docente y no cuentan con el componente cultural que buscamos. Acudimos entonces a modificarlos y a cambiar los recursos, combinamos unos y otros, y en la mayoría de los casos no utilizamos ninguno de manera concreta, o utilizamos uno creado por nosotros mismos, que en cierto modo es una buena opción de educación cuando hemos estudiado y

* Método Orff, Dalcroze, Kodaly, entre otros

conocido el entorno cultural y musical del niño. Cada caso requiere una aplicación metodológica concreta, que obedezca a un contexto en particular, donde se educa al niño en y para una cultura específica. Esto expresa precisamente la paradójica universalidad de la educación tradicional. Al contrariar esta realidad se corre el peligro de crear confusión sobre la cultura a la cual se pertenece. Lo anterior, hace sentir ajeno al niño en su propio país y ese es el caso más frecuente en los niños y jóvenes colombianos, que han sido impulsados a escoger la oferta que los medios de comunicación dan para consumir, que en cierta medida influye en el desarrollo de su autoestima, el desarraigo y la no pertenencia, o no reconocer su cultura.

En este sentido, considero que estos factores han afectado de manera directa o indirecta en los niños y jóvenes de Colombia. El auge tecnológico, los medios de comunicación, entre otros, son aspectos que contribuyen a que no exista un libre desarrollo y que no se logre crear espacios de sano esparcimiento y recreación. Según la *Constitución Política de Colombia*, estos, son derechos fundamentales de los niños y jóvenes, establecidos en el capítulo dos, artículos 44, 45, 49 y 52.¹

Es necesario entonces, que el sujeto tenga acceso a estas actividades, haciendo que áreas como las artes, música, danza, teatro y artes plásticas que pertenecen a su cultura, cuenten con varios tipos de herramientas lúdicas que les permita una educación integral no sólo en su desarrollo psicomotriz sino también en su parte afectiva, emotiva y

¹ República de Colombia. *Constitución Política de Colombia comentada y concordada*. Bogotá. La constitución. 1993. 285 p.

cultural. De tal manera que ésta sea una alternativa de recreación mucho más sana que la que los medios de comunicación ofrecen.

No se puede dejar de lado la problemática multidimensional que el niño observa y de la cual es un receptor vulnerable; participante activo y no inactivo dentro de la vida social, política y económica del país. En este sentido, el movimiento social constante y el intento de un desarrollo mundial homogéneo, son rasgos que pone en evidencia la forma cómo se lleva a cabo el desarrollo social y afectivo del niño.

Sin embargo el interrogante es: ¿Cómo se integra la música tradicional y un método de enseñanza musical? Una metodología basada en modelos de enseñanza de la música tales como: el método *Orff*, creado por el músico alemán, Karl Orff, el cual toma como base de su método, los ritmos del lenguaje. Orff, insiste en despertar la invención en los niños y que ésta debe surgir de manera espontánea.

Es importante resaltar uno de los objetivos de este método: lograr la participación activa del niño, mediante la utilización efectiva de los elementos musicales. Se utiliza la denominada percusión corporal, que en la fase rítmica, ha proporcionado importantes aportes a la pedagogía musical moderna. En la percusión corporal, prácticamente, todo el cuerpo trabaja en forma activa. Si bien ciertos miembros son los que solamente funcionan como instrumentos de percusión, como los pies, manos, dedos, todo el cuerpo se ofrece como caja de resonancia para los mismos.²

² Olga Aguirre de Mena. *Manual para el profesorado*. Málaga. Aljibe. 1992. 210 p. p. 35.

Otro método muy utilizado es el creado por Émile Jacques Dalcroze, músico y compositor vienés. Creador de la Rítmica, método que permite adquirir el sentido musical por medio del ritmo corporal, fue con sus investigaciones uno de los principales innovadores que tuvieron una influencia decisiva sobre la danza moderna. Al analizar el movimiento en función de su sentido rítmico, encontró los principios de “tensión–aflojamiento,” “contracción–descontracción,” base de la danza moderna. Su obra y sus principios fueron publicados en 1920, “El ritmo, la música y la educación.” Tuvo el mérito de hallar una metodología del gesto, sobre la génesis del movimiento, es decir, la música suscita en el cerebro una imagen que, a su vez, da impulso al movimiento, el cual, si la música ha sido bien percibida, se convierte en expresivo³. Para Dalcroze, todos los ejercicios rítmicos tienen como objetivo reforzar la facultad de concentración, es decir, “de habituar el cuerpo a obedecer órdenes superiores, a crear numerosas habilidades motoras y reflejos nuevos que ayuden a obtener con el mínimo esfuerzo el máximo efecto, a tranquilizar, reforzar la voluntad y a instaurar el orden y la claridad en el organismo.”⁴

Este principio *dalcroziano* nos lleva a utilizar el cuerpo como instrumento de percusión y como caja de resonancia para despertar en el niño el manejo de la aptitud musical en la exploración de su propio cuerpo como instrumento rítmico y productor de sonidos y su relación con los ritmos e instrumentos musicales tradicionales colombianos a partir de una apreciación musical derivada de su contexto, del medio en el que vive y

³ Ana María Ortiz de Stopello. *Música, Educación, Desarrollo*. Caracas. Monte Ávila. 1994. 180 p. p. 59.

⁴ *Ídem*

de la música que escucha, creando una identidad que lo caracteriza fortaleciendo la relación del estudiante y su contexto cultural.

Con base en los anteriores métodos y modelos pedagógicos en la práctica educativa de la enseñanza musical, se ha adaptado los procedimientos propuestos por éstos a los ritmos colombianos para el desarrollo de la rítmica y la audición, donde el juego de la rítmica y la métrica tengan semejanza a la música escuchada por el niño dentro de las aulas o fuera de ellas. Utilizamos esquemas comparativos entre estos dos métodos de enseñanza musical para realizar las adaptaciones correspondientes para trabajar con nuestros niños. Utilizamos compases binarios y ternarios simples que se tocaban e interpretaban antes de llevarlos a la notación musical, para ello se emplean palabras monosilábicas, bisílabas, entre otras.

De esta manera, comenzamos por reconocer el contexto social y musical del sujeto, la música que reconoce como parte de una identidad propia de la región en la que el estudiante tiene sus vivencias. Así podemos enseñar la música y así mismo despertar su sentido y aptitud musical a partir de algo que le sea familiar, que lo identifica dentro de una sociedad, región o país.

En nuestro caso, al elaborar una propuesta de PEI que responda a la demanda social, utilizamos la música colombiana en su forma básica para que el niño asimile y se familiarice con ella; iremos de lo lúdico a lo práctico y experimental, tendremos contacto e interpretaremos música colombiana, con la que el estudiante está relacionado a través de su

tradición y por ser éste el lugar en el que vive. En este caso, es necesario el entorno cultural y geográfico en el que la institución educativa está situada: la ciudad de Pasto, capital del Departamento* de Nariño.

El Departamento de Nariño, ubicado al sur-occidente colombiano, además de contar con una densa población en la región andina de Colombia, también posee entre su geografía una considerable proporción en la costa del pacífico colombiano. La ciudad de Pasto, capital del departamento, está situada en la zona andina, que es frontera con Ecuador. Entre el flujo de la música tradicional de la región se encuentran: bambucos, torbellinos, guabina, pasillos, entre otros; así como también existe una gran influencia cultural de Ecuador. Compartimos géneros musicales tales como el pasillo y el san juanito, y algunos más de Perú y Bolivia.; además de los géneros musicales provenientes de los grupos afrocolombianos de la costa pacífica nariñense. Géneros musicales que sentimos muy propios, por lo tanto los aprendemos, asimilamos y aprehendemos a partir de los eventos y hechos folklóricos mencionados anteriormente, en los cuales la sociedad tiene una enorme participación. Al referirme a estos hechos, quiero retomar dentro de este contexto andino, la festividad del Carnaval de Negros y Blancos. Estos se realizan en la ciudad de San Juan de Pasto, así como en municipios aledaños. Éste, de origen, al parecer indígena, era considerado como una práctica ritual entre los grupos étnicos que habitaban la región en época precolombina. Más tarde, en la época colonial, toma carácter mestizo. Se incorporan a él, manifestaciones culturales hispánicas, músicas y máscaras profanas; así mismo, la cultura africana también aporta a esta

* Lo que en México se conoce como Estado

festividad con música, danzas y expresiones alusivas a su sistema de trabajo en las minas. Hacia 1926, después de un proceso de cambios y modificaciones en esta fiesta a lo largo de varios años, se establece como Carnaval de Negros y Blancos y se instauran los primeros días del mes de enero para realizar esta fiesta⁵. El año del 2001, fue declarado, junto con el Carnaval de Barranquilla, en la Costa Atlántica de Colombia, como Patrimonio Cultural de la Nación.⁶

En los últimos años, la participación dentro del carnaval, se ha convertido en un motivo para que docentes en educación musical, así como músicos de la región, realicemos la tarea de educar en la música tradicional. Muchos maestros comienzan a participar con los estudiantes de las instituciones donde cada uno labora, en los magnos desfiles, con comparsas, murgas y carrozas, en las cuales la música, la danza, el arte y el teatro son protagonistas. Es así como surgen escuelas de formación musical basadas en instrumentos, música y expresiones folklóricas con el fin de participar en estas festividades.

Sin embargo, la necesidad de ampliar estos espacios, ha llevado a que las instituciones educativas se interesen por formar a los estudiantes dentro de estas perspectivas y de esta manera tener participación a nombre de la institución, escuela, colegio o universidad. Por ejemplo. El Liceo de la Universidad de Nariño, colegio adscrito a esta universidad, ha formado desde hace algunos años, una escuela de formación artística con el objetivo de participar en estos carnavales, en las áreas mencionadas,

⁵ BANCO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. San Juan de Pasto. *Archivo Histórico Regional*

⁶ BANCO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Alcaldía de San Juan de Pasto. *Decreto del Carnaval de Negros y Blancos.*

convirtiéndose en los últimos años, en una de las escuelas más admiradas, respetadas y aclamadas por la sociedad en general durante estas festividades. De esta manera, la educación musical, basada en la música tradicional y folklórica se hace necesaria, no sólo en San Juan de Pasto sino en todo el país donde se realizan diversas festividades tradicionales. Entre otros ejemplos similares a éste, se encuentra el Carnaval de Barranquilla, El Festival del Porro, en San Pelayo, Córdoba⁷, fiesta dedicada a resaltar la música tradicional y folklórica de la región y muchos otros de gran importancia para la valoración y reconocimiento de la cultura colombiana.

De ahí que estos eventos culturales los consideramos un excelente material de trabajo para lograr nuestros objetivos: que los estudiantes conozcan, aprendan, valoren y se identifiquen con la música tradicional y folklórica de su país.

Después de analizar la educación musical en Colombia y reflexionar el trabajo del docente de música a partir de vivencias propias, de la práctica personal e institucional, se visualiza la forma cómo el docente intenta realizar el rescate y preservación de sus tradiciones a partir de la música, considerándola un recurso muy importante dentro de su labor docente, sin embargo es palpable la empírica con la que se realiza dentro de la enseñanza de la música, entendida ésta como aquella práctica provista de experiencias adquiridas fuera de una educación formal o académica. En este caso de la música tradicional, el maestro se vale de sus propias experiencias como músico e intérprete. De acuerdo a lo anterior y al haber realizado un recorrido por la música y las tradiciones

⁷ Departamento del Atlántico, Norte de Colombia.

musicales y culturales del país, considero más que una necesidad, una responsabilidad por parte de los docentes, encontrar los mecanismos ideales para la enseñanza de la música con base en las músicas tradicionales. Sin embargo, es necesario, y esta es la propuesta fundamental de este trabajo: formar a los docentes en educación musical, en el conocimiento y la investigación de la música tradicional, con capacidad de criterio en el manejo de la música, los aportes que realizan investigadores, folklorólogos y etnomusicólogos. Esto es viable en la labor del educador musical, siempre y cuando tenga una formación con base en la etnomusicología, disciplina encargada de estudiar, entre otros aspectos, la música tradicional y su relación con el contexto socio-cultural propio en el que se desarrolla el sujeto. En mi concepto, esta puede ser la base de una nueva estrategia metodológica que ayudará al rescate, valoración y reivindicación de la cultura colombiana.

5.1 Práctica personal en la docencia de la música

Quiero comenzar a narrar en este espacio, mi experiencia como docente de música en los diversos grados de educación escolar, desde pre-escolar hasta la enseñanza superior. Es en esta última, específicamente en el área de la música tradicional colombiana y latinoamericana, que significó la búsqueda de una metodología que se convirtió en todo lo expresado durante este trabajo.

Surgió en mí la idea de adoptar o crear una metodología que se ajuste a las necesidades, carencias o problemáticas existentes en la

educación musical en Colombia, específicamente en la ciudad de San Juan de Pasto.

Los maestros egresados de la Licenciatura en Música de la ciudad de San Juan de Pasto (Colombia), la única escuela de formación docente en música de la región, hemos encontrado carencias y dificultades, dentro de nuestra labor docente, en la formación musical de los niños y jóvenes. Durante nuestro paso por la carrera de Educación Musical, sentimos la necesidad de establecer una metodología en la que la enseñanza de la música, se lograra realizar a partir de la música tradicional y folklórica propia de la región.

La primera fase de trabajo consiste en el reconocimiento de su cuerpo como instrumento para acompañar la rítmica del bambuco como género más representativo de la región andina de Colombia, donde la percepción auditiva forma parte importante en el desarrollo musical; por ende más fácil de aprehender, seguido con acompañamiento rítmico de instrumentos de percusión que ayudarán al aprendizaje, los estudiantes, guiados siempre por el docente quien es el mediador entre el folklore y la tradición y el desarrollo musical del estudiante.

En mi experiencia personal como docente de música, dentro de las aulas con niños de preescolar y primaria, entre las actividades lúdicas, recorro a ciertos recursos que me han sido útiles dentro de la metodología. Uno de ellos ha sido la construcción de instrumentos musicales. He sentido que esta práctica es importante dentro del

desarrollo de los niños, ya que despierta la creatividad y la imaginación del niño.

La construcción de instrumentos musicales surge primero como una necesidad debido a la carencia de recursos económicos en la que la mayoría de escuelas e instituciones se encuentra para adquirir instrumentos musicales; sucede lo mismo en las escuelas públicas y privadas que aun teniendo la posibilidad, no invierten en la educación musical antes de ver un resultado visible, palpable, objetivo y tangible. █

Creamos el "*taller de laudería emergente*" con el cual pudimos obtener no sólo los instrumentos requeridos sino también despertar un desarrollo creativo de la imaginación y la fantasía y llevarla a la realidad mediante las posibilidades a su alcance. La elaboración de los instrumentos se hacía con materiales de reciclaje, llevados por los niños, ya sea hojas de papel, botes plásticos, palos de madera o metálicos, bambú, entre otros materiales, que son de fácil acceso; y estos eran trabajados en clase, aunque en algunos casos se dejaban como tarea para la casa, para que sean asesorados por sus padres o familiares y así crear vínculos entre el niño, sus padres, hermanos y la escuela.

Todos estos fueron mecanismos que utilizamos para la formación musical de los niños la ciudad de San Juan de Pasto. Familiarizarlo con instrumentos típicos y tradicionales que conoce y aprecia, de forma lúdica, práctica y experimental es, sin duda, parte vital del desarrollo y aprendizaje del niño *pastuso*.⁸

⁸ Gentilicio utilizado para denominar a los que son de San Juan de Pasto.

5.2. Hacia una propuesta metodológica con base en la etnomusicología como aporte a la formación del docente en educación musical.

Al inicio de este trabajo, consideré importante la propuesta de Edgar Morin en su obra *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. El proponer una reforma de pensamiento dentro de la educación parece ser necesaria. Al mismo tiempo, dice Morin: la educación es la encargada de cambiar la mentalidad y la reforma de pensamiento para llegar a un cambio paradigmático en la educación del futuro. Quizá, una visión que podría parecer bastante utópica, pero que, haciendo una reflexión consciente de lo que viene sucediendo en la actualidad con el sinnúmero de disciplinas: la colaboración entre las múltiples áreas de conocimiento, como por ejemplo, la medicina con la física en la investigación de prótesis biónicas en mejoras de la salud y otros elementos; así como la biología, la química y la medicina en la detección de enfermedades. Sin ir más lejos, entre las áreas de las humanidades parecen más imperceptibles los límites de unas y otras; lo anterior con el objetivo del estudio del sujeto como ser humano y complejo, que significa, entender al ser humano como la unión entre las partes y cada una de ellas⁹. Sin embargo, no intento proponer en este

⁹ Morin. *Op. cit.* p. 35-7

trabajo un cambio paradigmático en la educación musical. Pero espero que sea el inicio de múltiples reflexiones que nos podrían llevar a ello. Por lo anterior, este trabajo ha servido para realizar un análisis del estado de la educación musical en Colombia y de la formación de docentes para esta área.

Esto me ha llevado a pensar en una propuesta que podría llevar a cabo la creación de un plan de estudios que tuviera en cuenta lo expresado a lo largo de este trabajo; es decir, la formación de docentes para el área de educación musical con conocimiento y dominio de la música tradicional y folklórica en toda su extensión. ¿Cómo se llevaría a cabo? En el transcurso de mi trabajo he propuesto la etnomusicología como la disciplina capaz de abarcar este punto específico de la educación musical. De esta disciplina –la etnomusicología–, retomo el modelo propuesto por Alan P. Merriam, analizado en el capítulo III de este trabajo. Un modelo totalmente circular en el que el sonido musical produce un concepto del mismo, que a su vez, provoca un comportamiento en quien lo emite y lo escucha, de esta forma, se repite el mismo fenómeno, produciendo nuevamente una sonoridad, entendida ésta como una melodía o un concepto sonoro en sí.

Sin embargo, en esta disciplina, convergen otras múltiples, que han hecho que la música y su estudio se convierta en un objeto de investigación amplio y complejo, no sólo como un conjunto de sonoridades específicas, sino como parte fundamental en la formación del sujeto, la sociedad y la cultura. Áreas como la antropología, sociología, psicología, la semiótica, la física, musicología, entre otras, han convertido

a la etnomusicología en una disciplina que estudia la música en función del sujeto y la cultura, su organización social y demás aspectos ya señalados anteriormente.

Aunado a lo anterior, existen tres aspectos, también esbozados al comienzo de este trabajo, que son parte fundamental de esta propuesta metodológica. Ellos son: 1. Educar en el saber y aprender a pensar, 2. Educar en la expresión oral y el diálogo, y 3. Educar en la construcción del conocimiento, basados en los planteamientos de Splitter y Sharp¹⁰. Dentro de ellos, se resalta la importancia que tiene el papel del docente de transmitir al alumno las estrategias fundamentales para que éste desarrolle las habilidades específicas que necesita para construir su propio conocimiento. El propio hecho de establecer una comunicación basada en la confianza entre el maestro y el alumno, así como dentro del aula, lleva al alumno a incrementar su desarrollo en la creatividad, a comprender y respetar la palabra y las ideas de los demás, así como el enriquecimiento propio de su conocimiento.

Pero pensemos que, así como de la música tradicional y folklórica, se puede encargar la etnomusicología dentro de la educación musical, los anteriores aspectos deben ser considerados por una disciplina acorde con los mismos. Según Splitter y Sharp, éstos deben ser trabajados y analizados por la filosofía como área dedicada al estudio del pensamiento; éste, como punto fundamental para llevar a cabo la educación en la expresión oral y la construcción del sentido, que podrían ser trabajados por áreas como la psicología y la pedagogía, respectivamente. Según los

¹⁰*Vid Supra* .Capítulo I. p.31-6

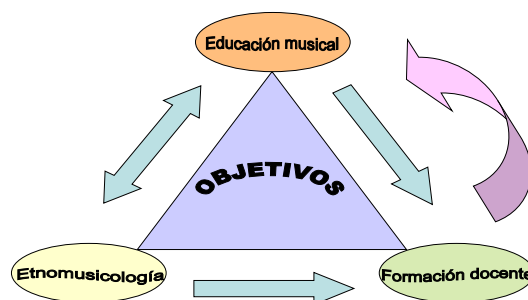
autores, el grupo de maestros de cualquier área, que considere trabajar bajo estos rubros debería servirse de la filosofía para llevar a cabo un trabajo idóneo¹¹. Por lo tanto, cada uno de los planteamientos, deben ser trabajados por sus respectivas disciplinas. Todo lo indicado anteriormente, nos da a entender que, realizar una propuesta que signifique en la culminación de un plan de estudios para la formación docente en educación musical con una aportación de la etnomusicología, supone un trabajo conjunto de muchas áreas del conocimiento, así como de un grupo de profesionales competentes en las mismas.

Así mismo, la educación musical, siendo ésta una rama de la educación artística basada en la creatividad, lo sensible, la emoción y la exploración de todas las sensaciones y sentimientos precisa establecer ciertas relaciones que permitan dar vía libre a estos aspectos.

En este contexto, se debe pensar la formación del docente, que tendrá la responsabilidad de transmitir, a través de la enseñanza de la música, el valor cultural propio de su país o región a partir de las manifestaciones musicales, folklóricas y tradicionales. Para esto, se debe hacer hincapié en uno de los pilares de esta investigación: el conocimiento, por parte del maestro, del estado histórico, actual y vigente de la música tradicional y folklórica, así como de las manifestaciones culturales propias del país. Este aspecto debe ir incluido en los planes de estudios de los programas de formación docente en educación musical, igual que los anteriores que servirán para conseguir una formación integral en su profesión.

¹¹ Splitter y Sharp. *Op. cit.* p. 153-160.

Educación Musical
Enfoque Etnomusicológico



Así como lo he manifestado a lo largo de esta investigación, en algunos casos sí se ha llevado a cabo una formación docente desde esta perspectiva: el estudio de la música tradicional y el folklore. Sin embargo, no sólo es necesario el conocimiento de estas músicas, sino también la forma cómo se las investiga, se analizan, se recopilan datos y se establece un estudio serio y conciso de estas músicas. Para ello, considero necesario y fundamental que la etnomusicología, como la describo en este trabajo, disciplina encargada de estudiar la música tradicional y folklórica, así como todo fenómeno cultural y social en relación con el sujeto, sea parte del plan de estudios de aquellos programas que ofrecen una formación académica en el área de la educación musical. Orientada por profesionales y maestros capacitados en esta disciplina con los debidos conocimientos y dominio sobre este tema. En Latinoamérica, el campo del folklore y la etnomusicología ha ido ganando terreno en el área de la educación musical, algunos ejemplos de ello se han mencionado en el transcurso de esta investigación, así como otros que en la actualidad se llevan a cabo en países como Brasil, Chile, Venezuela, Argentina, Uruguay y México, mencionados ya.

La investigación en el área de la educación musical es un aporte prácticamente nuevo dentro de la disciplina y mucho más, los aspectos que tienen que ver con el derecho que tiene la música tradicional y folklórica de ser parte de las estrategias didácticas y metodológicas de la enseñanza de la música¹²; esto con el fin de cubrir lo especificado en la *Constitución Política de Colombia* y la *Ley General de Educación* de dicho país a lo que educación se refiere. De acuerdo con lo anterior, el diálogo entre educadores musicales, etnomusicólogos, musicólogos y otros profesionales en áreas afines, se ha vuelto cada vez más fructífero, y benéfico para todos los que tenemos que ver con la enseñanza y preservación de la música tradicional.

De este modo, una educación musical con los planteamientos propuestos a lo largo de este estudio, tiene como:

I. Objetivo principal:

1. Valorar y conservar las manifestaciones musicales y culturales de un país o región, a través de las mejoras que se hagan en las formas de expresión de las mismas.
2. Estimular los intereses musicales de los alumnos, que se traduzcan en actividades lúdicas dentro y fuera del aula, como aspecto fundamental de la proyección social y cultural de la institución.

¹² *Vid supra*. Capítulo II p. 42-3

3. Dar a conocer la música tradicional de su país o región, así como también el acercamiento a las mismas a partir de la ejecución, la audición y la interpretación de las mismas.
4. Establecer que el área de etnomusicología sea parte de las asignaturas establecidas en los planes de estudio para la formación de docentes en música, para facilitar el desarrollo de las propuestas anteriores.

Por otro lado:

II. El papel de la etnomusicología debe ser:

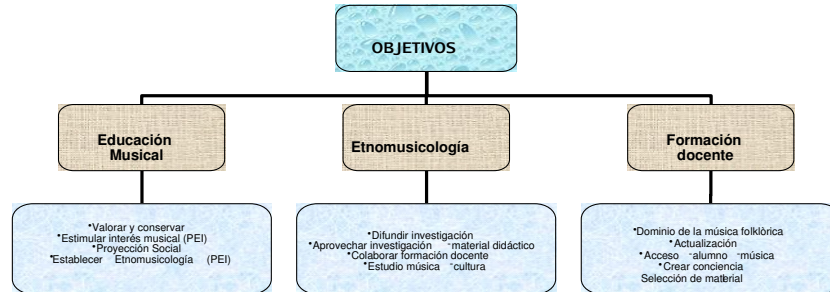
1. Propiciar, promover, realizar y dar a conocer las investigaciones de etnomusicología en colaboración con las distintas instituciones gubernamentales y educativas de manera que sus resultados tengan reflejo en la educación musical.
2. Procurar que sus investigaciones sean aprovechadas por los maestros y educadores musicales como material didáctico para su quehacer en la formación del licenciado en música y como profesional de la misma. Cuestión que debe ir formando al docente a través del conocimiento y comprensión de las investigaciones mismas.
3. Tratar que los institutos y entidades encargadas de la investigación etnomusicológica, colaboren en la formación del docente en música, ofreciendo cursos, talleres y capacitación al maestro en ésta área de la música.

Así mismo:

III. La etnomusicología, dentro de la educación musical, debe encargarse de:

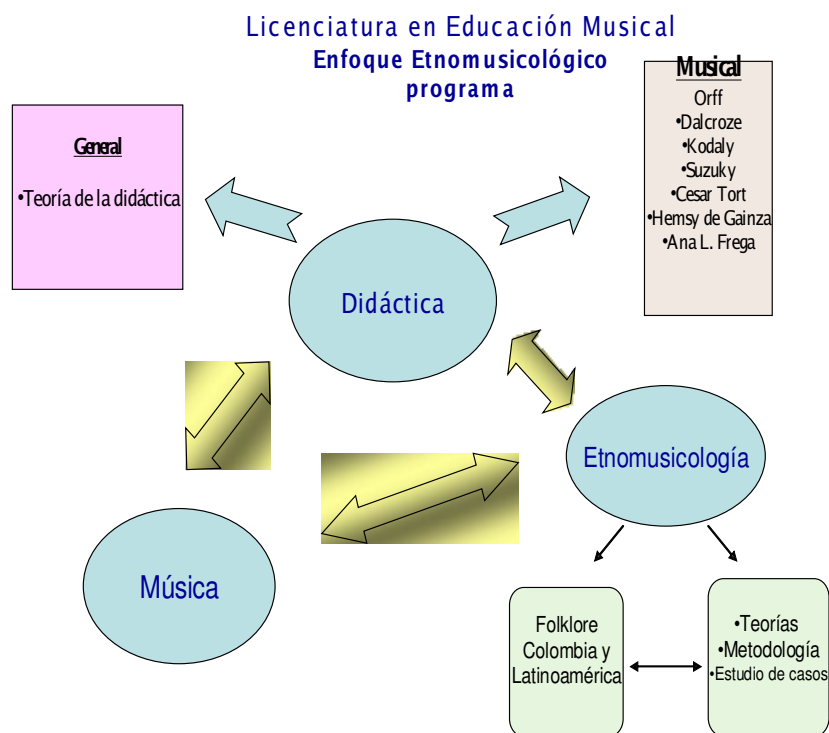
1. Que el maestro desarrolle la capacidad de manejar y aprovechar el caudal de información que nos brinda la investigación etnomusicológica. Por ejemplo: para seleccionar el material apto con fines didácticos, que debe incluir grabaciones, videos, partituras, instrumentos, entre otros, con el objetivo de la enseñanza de los ritmos y melodías que concluirían en el aprendizaje de la lectura y gramática musical.

Educación musical - Enfoque etnomusicológico



Los objetivos fundamentales de una formación docente en el estudio de la música tradicional y folklórica, esto es: con aportes de la etnomusicología en el plan de estudios, deben ser:

1. El futuro docente debe poseer un verdadero dominio, de la música tradicional y folklórica, por ende, de su estudio. Con una visión de actualización de la misma.
2. Lograr acceder más fácil y directamente al alumno, ya que esta música es el lenguaje más habitual y común al que se enfrenta el docente con sus alumnos en el área de la música.
3. Ayudar al estudiante a tomar conciencia de las manifestaciones musicales y culturales que lo rodean.
4. Dirigir y crear conciencia de los gustos musicales del estudiante y que pueda escoger entre las múltiples músicas que lo rodean.



En los anteriores planteamientos se encuentra esbozada y diseñada mi propuesta de formación de docentes para la educación musical basada en el criterio de la investigación etnomusicológica, es decir, en los fundamentos de esta disciplina, que refuerza el conocimiento de la cultura propia a través de las músicas folklóricas y tradicionales, así como dar al maestro las pautas y las herramientas para la realización de investigaciones propias con fines didácticos que pondrá en práctica dentro de su quehacer docente. Sin embargo, no considero la creación de un plan de estudios, pues como lo expresé líneas anteriores, se necesita un grupo de profesionales capacitados en las distintas áreas de conocimiento que intervienen en la formación del maestro y que convergirían en un plan integral para dicha formación. Según se considera en la legislación de la educación colombiana, se hablaría del Proyecto Educativo Institucional (PEI), que es realizado por una comunidad educativa¹³, conformada por maestros, pedagogos, investigadores de las áreas, alumnos, representantes de la sociedad y directivos de las instituciones donde se realiza dicho proyecto.

¹³ República de Colombia. *Ley General de Educación 1994*. Resolución No 2343 de junio 5 de 1996. Capítulo II artículos 47 y 48. acerca de la construcción del currículo.

Referencias

OBRAS GENERALES

- ABBAGNANO, Nicola. Trad. Alfredo N. Galletti. *Diccionario de filosofía*. México. Fondo de cultura económica. 2da. Ed. 1974.
- BARFIELD, Thomas. (Ed). *Diccionario de antropología*. México. Siglo XXI. 2000.
- ENCICLOPEDIA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. *La antropología*. Bilbao. Asuri. 1981.
- FERRATER MORA, José. *Diccionario de filosofía*. Madrid. Alianza. 1984.
- PARDO TOVAR, Andrés. *Historia extensa de Colombia. La cultura musical en Colombia*. Vol. XX. Tomo 6. Bogotá. Lerner. 1966. 452 p.

BIBLIOGRÁFICAS

- ABADÍA MORALES, Guillermo. *Música folklórica colombiana*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. 1973. 158 p.
- _____. *Compendio general del folklore colombiano*. Bogotá. Colcultura. 1977. 558 p. (Biblioteca Básica Colombiana).

- _____ . *ABC del folklore colombiano*. Bogotá. Panamericana. 1995. 120 p. Ilus.
- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. *Historia de la Pedagogía*. Trad. Jorge Hernández Campos. México. Fondo de Cultura Económica. 1964. 710 p.
- AGUDO BRIGIDANO, Dorotea, et al. *Juegos de todas las culturas: Juegos, danzas, música desde una perspectiva intercultural*. Barcelona. Inde. 2002. 184 p.
- AGUIRRE DE MENA, Olga. *Educación musical. Manual para el profesorado*. Málaga. Aljibe. 1992. 210 p. Ilus.
- AHARONIÁN, Coriún (comp.). *Cancionero latinoamericano*. 2 Vol. Montevideo. Comisión Consultativa Latinoamericana de Juventudes Musicales. 1990-1991. 320 p.
- _____ . *Educación, arte, música*. Montevideo. Tacuabé. 2004. 204 p.
- ALSINA, Pep. *El área de Educación musical. Propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona. Grao. 1997. 144 p. Ilus.
- ARAUJO NOGUERA, Consuelo. *Vallenatología. Origen y fundamentos de la música vallenata*. Bogotá. Tercer Mundo. 1993. 112 p.
- ARETZ, Isabel. *Síntesis de la etnomúsica en América Latina*. Caracas. Monte Ávila. 1984. 338 p.
- _____ . (Ed). *América Latina en su música*. México. Siglo XXI. 1997. 432 p.
- AZNARES BARRIO, José Javier. *Proyecto curricular de educación musical*, Pamplona. 1994. 426 p. (Serie de Música para Todos).
- BARTÓK, Béla. *Escritos sobre música popular*. Trad. Roberto V. Raschella México. Siglo XXI. 1997. 272 p.

- BÉHAGUE, Gérard. *Music in Latinamerica*. Caracas. Monte Ávila. 1983. 502 p.
- BERGER, Peter, *et al.* *La construcción social de la realidad*. Trad. Silvia Zuleta. Buenos Aires. Amorrortu. 1968. 233 p (Serie Biblioteca de Sociología).
- BLACKING, John. *The Venda Children's songs: A Study in Ethnomusicological Analysis*. Johannesburg: Witwatersrand University Press. 1967. 178 p. Ils.
- _____ . *¿How Musical is Man?*. Seattle. University of Washington. 1974. 116 p. Ils.
- BURZ, Helen. *Performance-Based Curriculum for Music and the Visual Arts: from Knowing to Showing*. Thousand Oaks California Corwin. 1999. 128 p.
- CAJIAO, Francisco. *La formación de maestros y su impacto social*. Bogotá. Magisterio/COLCIENCIAS. 2004. 322 p. (Colección Mesa Redonda)
- CAMPO MIRANDA, Rafael. *Crónicas didácticas sobre el folklore musical de Colombia*. Barranquilla. Mejoras. 1999. 178 p. Ils.
- CASTILLO BALLÉN, Sonia. *et al.* *Propuesta de creación de un programa en educación básica con énfasis en educación artística*. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 2000. 126 p.
- COELLO MARTIN, Juan Ramón. *Educación musical y bandas de música: El caso de la Villa Alfaro*. Tenerife. Grupo Editorial Universitario. 2000. 92 p.
- CRUCES, Francisco. *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología*. Madrid. Trotta. 2001. 494 p. Ils.
- DAHALHAUS, Carl. *Fundamentos de la historia de la música*. Trad. Nélida Machain. Barcelona. Gedisa. 1997. 208 p.

- DIAZ, Maravillas. *et al. La creatividad como transversalidad al proceso de educación musical*. Salamanca. Amaru. 1998. 72 p. Il.
- DIETZ, Gunther. *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Madrid. Universidad de Granada. 2003. 224 p.
- DULTZIN, Susana (Comp). *La educación musical infantil en México: antología de métodos y experiencias. Primer encuentro metropolitano sobre educación musical infantil*. México. INBA. 1987. 202 p.
- _____. *Historia social de la educación artística en México: Notas y documentos de la educación musical en México. Antecedentes 1920-1940*. México. Cuadernos de documentación e investigación. 1981. 48 p.
- DURKHEIM, Èmile. *Educación como socialización*. Trad. Alfonso Ortiz García. Salamanca. Sígueme. 1976. 274 p.
- EISENSTEIN, Silvia. *Cancionero latinoamericano para escolares*. Washington. Organización de los Estados Americanos. 1972. 50 p.
- FLORES OCHOA, Rafael, *et al. Factores asociados a la calidad de la docencia universitaria*. Bogotá. ICFES. 2002. 141 p.
- FREGA, Ana Lucia. *Educación musical e investigación especializada*. Buenos Aires. Ricordi. 1986. 54 p.
- _____. *Pedagogía musical: problemas actuales, soluciones para el futuro. Una experiencia internacional en Buenos Aires (1989)*. Buenos Aires. Marymar. 1990. 132 p.
- _____. *Música para maestros*. Barcelona. Graó. 2001. 268 p.

- GARCIA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México. Grijalbo. 1989. 364 p.
- GARCÍA GONZÁLEZ, Enrique. *Vigotski. La construcción de la psique*. México. Trillas 2000. 148 p. (Biblioteca Grandes Educadores # 9).
- GEERTZ, Clifford. *Interpretación de las culturas*. Trad. Alberto L. Bixio. Madrid. Gedisa. 2001. 388 p.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto, *et al.* *Introducción a la teoría de la educación*. México. Trillas/UAM. 1990. 82 p. (Biblioteca Universitaria Básica)
- HARGREAVES, David. *Música y desarrollo psicológico*. Trad. Ana Lucía Frega. Barcelona. Graó. 1998. 290 p.
- HEMSY DE GAINZA, Violeta. *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires. Ricordi Americana. 1964. 246 p IIs.
- _____ (Comp). *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical. Ensayos y conferencias: 1967- 1974*. Buenos Aires. Ricordi Americana. 1977. 86 p.
- INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSIC EDUCATION. *International Directory of Music Education Institutions: Repertorio internacional de instituciones de educación musical*. París. UNESCO. 1968. 115 p.
- JIMÉNEZ DE BAEZ, Yvette (Ed). *Lenguaje de la tradición popular: fiesta, canto, música y representación*. México. Colegio de México. 2002. 530 p.
- LACARCEL MORENO, Josefa. *Psicología de la música y educación musical*. Madrid. Visor. 1995. 166 p.
- LAGO CASTRO, Pilar. *Didáctica de la educación musical*. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia. 1998. 180 p.

- LAVIGNAC, Alexandre. *La educación musical*. Trad. A. Jurafsky. Buenos Aires. Ricordi Americana. 1950. 438 p.
- LEÓN, Argeliers. *Didáctica de la enseñanza musical escolar*. La Habana. publicaciones Lewis. 1955. 50 p.
- LEÓN, Gabriel. *La Percusión y sus bases rítmicas en la música popular. Guía para maestros*. Bogotá. MINISTERIO DE CULTURA/BATUTA. 2001. 110 p. (Cuadernos de Música).
- LEONHARD, Charles. *Foundations and Principles of Music Education*. New York. McGraw-Hill. 1972. 432 p.
- LONDOÑO, María Eugenia, et al. *La enseñanza de la música en las escuelas normales*. Bogotá. UNESCO. Instituto Colombiano de Cultura. 1982. 178 p.
- _____ . *La música de la comunidad indígena ebera-chamí de la cristianía, Colombia*. Premio Casa de Las Américas 1993. Medellín. Universidad de Antioquia. 2000. 206 p.
- LÓPEZ, Luis Horacio, et al. *Música, región y pedagogía. El caso de la música popular en Boyacá, Tunja*. Bogotá. Centro de Investigación Popular/Nomos. 1989. 106 p.
- LÓPEZ JIMÉNEZ, Nelson Ernesto. *Retos para la construcción curricular. De la certeza al paradigma, de la incertidumbre creativa*. Bogotá. Magisterio. 1996. 126 p.
- LÓPEZ ROBLES, Fortino. *Educación musical*. México. Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. 1961. 226 p.
- LUNDQUIST, Bárbara, et al. *Musics of the World's Cultures: a source Book for Music Educators*. United Kingdom. Nedlands: Published by The Colloway International Resource Centre for Music Education for the International Society for Music Educations. 1998. 238 p.

- MADSEN, Clifford K. *Investigación experimental en música*. Trad. Ana Lucía Frega. Buenos Aires. Marymar. 1988. 120 p.
- MANEVEAU, Guy. *Música y educación: ensayo de análisis fenomenológico de la música y de los fundamentos de su pedagogía*. Trad. Joaquín Campillo Carrillo. Madrid. Rialp. 1993. 294 p.
- MARTÍNEZ BOOM, Alberto, *et al.* *Currículo y modernización*. Bogotá. Tercer Milenio. 1994. 176 p.
- MARTÍNEZ MONTIEL, Luz María (Coord) *Presencia africana en Sudamérica*. México. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. 1995. p. 656.
- MARTINEZ TORNER, Eduardo. *El folklore en la escuela*. Buenos Aires. Losada. 1946. 204 p.
- MC CARTY, Cameron, *et al.* *Sound Identities: Popular Music and the Cultural Politics of Education*. New York. Peter Lag. 1999. 490 p.
- MERRIAM, Alan P. *The Anthropology of Music*. Evanston: Northwestern University Press. 1964. 358 p.
- MIÑANA BLASCO, Carlos. *Küc'h yuuya' u'huwectha'w: De correría con los negritos*. (Libro del maestro). Programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca - Popayán. CRIC. 1996. 120 p.
- MORENO Y DE LOS ARCOS, Enrique. *Plan de estudios y "currículum"*. México. Colegio de Pedagogos de México. 1990. 22 p.
- MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Trad. Mercedes Vallejo-Gómez México. UNESCO. 1999. 110 p.
- MUÑOZ, Lydia Inés. *Evolución histórica del carnaval de negros y blancos de San Juan de Pasto 1926-1988*. Quito.

Centro de trabajo de cultura popular de Nariño/IADAP. 1991. 125 p.

- MYERS, Helen. (comp.). *Ethnomusicology: An Introduction*. Londres. Mcmillan. 1992. 488 p.
- _____ . (comp). *Ethnomusicology: Historical and Regional Studies*. Londres. Mcmillan. 1993. 542 p.
- NETTL, Bruno *The Study of Ethnomusicology: Twenty-Nine Issues and Concepts*. Urbana. University of Illinois. 1983. 410 p.
- _____ . *Música folklórica y tradicional de los continentes occidentales*. Trad. Miren Rahm. Madrid. Alianza. 1985. 270 p.
- _____ . *et al* (comp). *Comparative Musicology and Anthrophology of Music: Essays on the History of Ethnomusicology*. University of Chicago. Chicago. 1991. 378 p.
- OCAMPO LÓPEZ, Javier. *Las fiestas y el folklore de Colombia*. Bogotá. Áncora editores. 1985. 276 p.
- _____ . *Música y folklore de Colombia*. Bogotá. Plaza y Janés. 1990. 110 p.
- ORTIZ DE STOPELLO, María Luisa. *Música, Educación, Desarrollo*. Caracas. Monte Avila. Latinoamericana. 1994. 184 p.
- ORTIZ, Fernando. *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. 15ª Ed. Caracas. Ayacucho. 1987. 478 p.
- PELINSKI, Ramón. *Invitación a la etnomusicología, quince fragmentos y un tango*. Madrid. Akal. 2000. 348 p. (Serie Akal Musicología 1) Ils.

- PERDOMO ESCOBAR, José Ignacio. *Historia de la música en Colombia*. 3ª Ed. Bogotá. ABC. 1963. 424 p. (Biblioteca de Historia Nacional).
- PEREZ HERRERA, Manuel Antonio. *Pedagogía musical en el contexto de la Educación Básica*. Barranquilla. Sones de negro. 2003. 108 p.
- PIAGET, Jean. *Problemas de psicología genética*. Trad. María Quintanilla. Barcelona. Ariel. 1980. 196 p.
- POSNER, George. *Análisis de Currículo*. Trad. Arango Medina. Bogotá. McGraw-Hill. 1998. 348 p.
- POUND, Linda. *Supporting Musical Development in the Early Years*. Buckingham. Philadelphia Open University. 2003. 156 p. Ils.
- POZO MUNICIO, Ignacio. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid. Morata. 1989. 286 p.
- _____. *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid. Alianza. 2003. 388 p.
- REGELSKI, Thomas. *Principios y problemas de la educación musical*. Trad. Marcela Sánchez de González. México. Diana. 1980. 382 p.
- SÁNCHEZ, Carlos, et al. *Breviario de Colombia*. Bogotá. Panamericana. 1997. 408 p. Ils.
- SANTACRUZ GAVIRIA, Juan Carlos, et al. *Cultura y carnaval*. Nariño. Universidad de Nariño/Banco de la República/Fondo Mixto de Cultura de Nariño. 2000. 154 p.
- SANUY, Montse. *Música maestro: bases para una educación musical. 2-7 años*. Madrid. Cincel. 1984. 128 p.
- _____. *Aula sonora: hacia una educación musical en primaria*. Madrid. Morata. 1994. 206 p.

- SCHOCH, Rudolf. *La educación musical en la escuela*. Trad. Juan Jorge Thomas. Buenos Aires. Kapelusz. 1964. 204 p.
- SERRALLACH, Lorenzo. *Historia de la enseñanza musical*. Buenos Aires. Ricordi Americana. 1953. 214 p. (Biblioteca Manuales Musicales)
- SIONIMAKY, Nicolás. *La música en América Latina*. Trad. Eloisa González Kraak. Madrid. El Ateneo. 1947. 430 p.
- SMALL, Christopher. *Música. Sociedad. Educación*. Trad. Marta Isabel Guastarino. México. Alianza/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. 1991. 228 p.
- SPLITTER, Lawrence. *et al. La otra educación: filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires. Manantial. 1996. 344 p.
- SWANWICK, Keith. *Música, pensamiento y educación*. Madrid. Morata. 1991. 192 p.
- TORT, Cesar. *Educación musical en las primarias: Instructivo para el maestro, 2º grado*. México. UNAM. 1982. 110 p. Ils.
- _____. *Educación musical en el jardín de niños. Instructivo para el maestro*. México. UNAM. 1984. 88 p. Ils.
- _____. *El ritmo musical y el niño*. México. UNAM. 1995. 152 p. Ils.
- VAHOS JIMENEZ, Oscar. *¡JUGUEMOS!*. Medellín. Lito Roca. 1998. 288 p. Ils.
- VOLK, Terese M. *Music, Education and Multiculturalism*. New York. New York Oxford University. 1998. 266 p.
- WHEELER, Lawrence. *Orff and Kodaly adapted for elementary school*. New York. Brown Company Publishers. 1972. 320 p.

- WILLEMS, Edgar. *El valor humano de la educación musical*. Trad. María Teresa Brutacão et al. Barcelona. Paidós. 1981. 232 p.
- ZAPATA OLIVELLA, Manuel. *Las claves mágicas de América (raza, clase y cultura)*. Bogotá. Plaza y Janés. 1989. 180 p.

HEMEROGRÁFICAS

- AHARONIÁN, Coriún. “Carlos Vega y la teoría de la música popular: un enfoque latinoamericano en un ensayo pionero”. En *Revista Musical Chilena*. No. 188. Santiago. Vol. VII-XII. 1997. p. 61-74.
- BÉHAGUE, Gérard. “El aporte de la etnomusicología en una formación realista del educador musical latinoamericano”. En *Revista Musical Chilena*. Santiago de Chile. Universidad de Chile. Facultad de Artes. Vol. 41. No 168. 1987. p.43-50.
- CÁCERES, Eduardo. “Música e identidad. La situación latinoamericana.” En *Revista Musical Chilena*. Santiago de Chile. Universidad de Chile. Facultad de Artes. Vol. 55. No. 196. jul-dic. p.83-86.
- CAMACHO, Florentino. “El papel de la música popular en la Facultad de Educación y artes del Conservatorio del Tolima”. En *Actas del Congreso IASPM 2002*.
- CAMPOS, Miguel Ángel et al. “Problemática actual del constructivismo en investigación cognoscitiva.” En *Siglo XXI. Perspectivas en la educación en América Latina*. 1997. Año 3. Vol. I No. 7 p. 20-35.
- DIAZ VILLA, Mario. “La formación de Docentes en Colombia. Problemas y Perspectivas”. En *Educación y Cultura*. FECODE. Bogotá. Noviembre de 1996. No. 41. p. 10-15.

- FENAUD PALAREA, Alvaro. "Materiales etnomusicológicos en función pedagógica". En Isabel Artez: *Revista INIDEF*. Caracas. No. 1. Abril. 1975. p. 93-107
- FERREIRA DE FIGUEIREDO, Sergio Luiz. "A educação musical de professores generalistas". En *Cuadernos Interamericanos de Educación musical*. Escuela Nacional de Música. México. UNAM. Vol.2. No.5. Agosto. 2003. p.17-29.
- FLEISCHMANN, Ulrich. "Los africanos en el Nuevo Mundo". En *América Negra*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. No 6. Diciembre 1993. p. 11-36.
- FREGA, Ana Lucía. "La investigación en las enseñanzas musicales". En *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*. Escuela Nacional de Música. México. UNAM. Vol. I. No. I Enero 2001. p. 35-47
- GALICIA MONEDA, Iris Xóchitl *et al.* "Estimulación de las habilidades psicolingüísticas a través de la clase de música y las actividades escolares". En *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*. Escuela Nacional de Música. México. UNAM. Vol. I. No. I Enero 2001. p. 49-67.
- GARMENDIA, Emma. "Los estudios musicales latinoamericanos vinculados con los contextos históricos de los respectivos países como contribución a la actualización y renovación de la educación musical". En *Revista Musical Chilena*. Santiago de Chile. Universidad de Chile. Facultad de Artes. Vol. 41. No. 168. 1987. p. 78-83.
- GIMÉNEZ, Gilberto. "Materiales para una teoría de las identidades sociales". En *Frontera Norte*. Vol.9. No.18. jul-dic. 1997. p. 9-28.
- ISAMITT, Carlos. "El folklore como elemento de enseñanza". En *Revista Musical Chilena*. Santiago de Chile. Universidad de Chile. Facultad de Artes. No. Especial. 2002. p.83-102.
- MATEIRO, Teresa. "A supervisao e a orientação da prática de ensino na formação inicial dos professores de música: o

que piensan los estudiantes? En *Cuadernos Interamericanos de Educación musical*. Escuela Nacional de Música. México. UNAM. Vol.2. No.5. Agosto. 2003. p. 29-38.

- MERINO MONTERO, Luis. “Actas de las conferencias Interamericanas de Educación Musical”. En *Revista Musical Chilena*. Santiago de Chile. Universidad de Chile. Facultad de Artes. Vol. 41. No. 168. 1987. p. 30-83.
- MUÑOZ, María Luisa. “La educación musical en Latinoamérica”. En *Revista Musical Chilena*. Santiago de Chile. Universidad de Chile. Facultad de Artes. XXX/134. abril-sep. 1976. pp.56-68.
- OCHOA, Ana María, *et al* (editores). *Actas del III Congreso Latinoamericano Iaspm*. Bogotá. 23-27 de Agosto del 2000.
- _____ . *Actas del IV Congreso Latinoamericano Iaspm*. México 2-6 de Abril del 2002.
- O’GORMAN, Pamela. “Las imperativas culturales para la educación musical para América en el siglo XXI: una visión caribeña”. En *Revista Musical Chilena*. Santiago de Chile. Universidad de Chile. Facultad de Artes XLI/168. julio-dic. 1987. p. 69-76.
- PÉREZ FERNÁNDEZ, Rolando. “De China a Cuba: una mirada a su etnomusicología”. En *Archipiélago. Revista cultural de nuestra América*. México. No 48. abril-junio 2005. (Artículo aceptado para su publicación).
- TAPIA, G. “Blas Galindo y la educación musical superior en México”. En *Heterofonía*. México. CENIDIM. No. 111-112. jun-jul. 1995. p.102-103.
- VEGA, Carlos. “Mesomúsica. Un ensayo sobre la música de todos”. En *Revista Musical Chilena*. Santiago de Chile. Universidad de Chile. Facultad de Artes. Vol. 51. No. 188. jul-dic. 1997. p. 75-96.

- VIESCA, Francisco. “Problemática y retos de la didáctica universitaria de la música”. En *Perfiles Educativos*. No. 68. abril-junio. México. UNAM/CESU. 1995. p. 52-54.
- VILLALBA, Silvia Esther. “Educación musical y desarrollo de la conciencia histórica: Una experiencia didáctica en la Cátedra Historia de la Música Argentina”. En *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*. Escuela Nacional de Música. México. UNAM. Vol. II. No. 5. Agosto 2003. p. 83-95.
- ZAPATA OLIVELLA, Delia. “La Cumbia. Síntesis musical de la nación colombiana. Reseña histórica y coreográfica”. En *Revista Colombiana de Folclor*. Bogotá. Vol. III. No. 8. 1962. p. 197-204

DOCUMENTALES

- ALCALDÍA DE MEDELLÍN. *Medellín competitiva: plan de desarrollo 2001-2003. Hacia una revolución de la cultura ciudadana*. Medellín. 2001. 167 p.
- BANCO DE LA REPÚBLICA. San Juan de Pasto. Decreto del Carnaval de Negros y Blancos. *Archivo Histórico Regional*. 2002.
- ESCUELA NACIONAL DE MÚSICA. *Propuesta de modificación al plan de estudios de la carrera del licenciado en educación musical*. México. UNAM/ENM. 1996. 170 p.
- MINISTERIO DE CULTURA. *Para un mundo posible. Programa nacional de formación en gestión cultural*. Encuentro interamericano sobre formación y gestión cultural. Bogotá. COLCULTURA. 1994.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Ley general de educación*. 1994

- REPÚBLICA DE COLOMBIA. *Constitución Política de Colombia comentada y concordada*. Bogotá. 1993. 285 p.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Educación artística. Lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales*. Bogotá. Magisterio. 2000. 224 p.
- UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. Programa de estudios de la carrera de Artes Musicales de la Academia Superior de Artes (ASAB) de Bogotá. Colombia. 1994.
- UNIVERSIDAD DEL TOLIMA. Plan de estudios de la Licenciatura de música del Conservatorio del Tolima. Tolima, Colombia. 1995.
- UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Plan de estudios de la Licenciatura en Música de la escuela de música. San Juan de Pasto. Colombia. 1997 y 2004.
- UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Liceo Integrado de Bachillerato. Departamento de Educación Artística. Programa curricular de Educación Artística. Año lectivo 2003-2004.

**PROGRAMA DE ESTUDIOS DE FORMACIÓN MUSICAL DE LA
ACADEMIA SUPERIOR DE ARTES DE BOGOTÁ.**

Anexo 1

**PLAN DE ESTUDIOS
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN MÚSICA**

SABERES	VALOR EN CRÉDITOS	SABERES	VALOR EN CRÉDITOS
SEMESTRE I		SEMESTRE VI	
Formación Auditiva I	4	Taller II	4
Armonía I	3	Seminario II	2
Voces I	2	Instrumento principal II	2
Sistemas musicales I (Edad media-renacimiento)	3	Literatura de Instrumento Principal II	2
Informática aplicada I	1	Música de Cámara I	2
Instrumento I	3	Metodología Musical II	2
Electiva	1	TOTAL	18
SEMESTRE II		SEMESTRE VII	
Formación auditiva II	4	Taller III	4
Armonía II	3	Seminario III	2
Voces II	2	Principios de Investigación Musical I	2
Sistemas Musicales II (Barroco-Preclásico)	3	Música de Cámara II	2
Informática aplicada II	1	Instrumento Principal III	2
Instrumento II	3		2
Electiva	1	TOTAL	18

SEMESTRE III		SEMESTRE VIII	
Ensamble I	2	Ensamble IV	4
Formación Auditiva III	4	Taller IV	2
Armonía III	3	Seminario IV	2
Sistemas Musicales III (Clás.-romántico)	2	Principios de Investigación Musical II	2
Músicas Regionales de Colombia I	2	Instrumento Principal IV	2
Instrumento III	3		
		TOTAL	18
SEMESTRE IV		SEMESTRE IX	
Ensamble II	4	Música de Cámara III	4
Formación Auditiva IV	2	Trabajo de Grado I	2
Armonía IV	2	Instrumento Principal V	2
Sistemas Musicales IV	2		2
Músicas Regionales de Colombia IV	2		2
Instrumento IV	2		2
TOTAL	18	TOTAL	18
SEMESTRE Instrumental	V Interpretación	SEMESTRE X	
Ensamble III	4	Trabajo de Grado II	4
Sistemas Musicales V	2	Instrumento Principal IV	2
Taller I	2		
Seminario I	2		
Instrumento Principal I	2		
Literatura de instrumento principal I	2		
	TOTAL		18

A partir del quinto semestre al décimo, se desarrollan asignaturas de profundización de conocimientos, las cuales están vinculadas con el propio quehacer del estudiante como futuro profesional.

Línea de Profundización en Composición y Arreglos

5° Semestre

Ensamble III
Sistemas Musicales V
Taller I
Seminario I
Instrumento V
Instrumentación y Análisis I
Arreglos I
Taller de Composición I

6° Semestre

Ensamble IV
Taller II
Seminario II
Instrumento VI
Instrumentación y Análisis II
Arreglos II
Taller de Composición II

7° Semestre

Ensamble V
Taller III
Seminario III
Principios de Investigación musical I
Instrumento VII
Instrumentación y Análisis III
Arreglos III

Taller de Composición III

8° Semestre

Ensamble VI

Taller IV

Seminario IV

Principios de Investigación musical II

Instrumento VIII

Instrumentación y Análisis IV

Arreglos IV

Taller de Composición IV

9° Semestre

Trabajo de Grado I

Arreglos V

Taller de Composición V

10° Semestre

Trabajos de Grado II

Arreglos VI

Taller de Composición VI

Entre los instrumentos que ofrece la ASAB están los clásicos como: Flauta Traversa, Clarinete, Trompeta, Trombón, Saxofón, canto, violín, Viola Violonchelo Guitarra y piano, y entre los instrumentos del folklore colombiano están: el cuatro, tiple, la bandola andina, el arpa llanera, la percusión colombiana, entre otros.

Anexo 2

**PLAN DE ESTUDIOS
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN MÚSICA**

CONSERVATORIO DEL TOLIMA

SABERES	VALOR EN CRÉDITOS	SABERES	VALOR EN CRÉDITOS
SEMESTRE I		SEMESTRE VI	
Gramática Musical y Entrenamiento Auditivo I	4	Armonía II	4
Percusión	2	Piano IV	2
Guitarra I	2	Práctica Coral IV	2
Ética	2	Formas Musicales II	2
Constitución Política	1	Historia del Arte I	2
Pedagogía I	2	Metodología Musical II	2
Técnicas de Expresión Oral y Escrita I	2	Informática Musical I	2
Expresión Corporal y Danza	2	Electiva	2
TOTAL	17	TOTAL	18
SEMESTRE II		SEMESTRE VII	
Gramática Musical y Entrenamiento Auditivo II	4	Contrapunto I	4
Flauta Dulce	2	Piano V	2
Guitarra II	2	Práctica Coral V	2
Filosofía de la Educación	1	Análisis Musical I	2
Historia de la Música I	2	Historia del Arte II	2
Pedagogía II	2	Metodología Musical III	2
Técnicas de Expresión Oral y Escrita II	2	Informática Musical II	2

Práctica Coral III	2	Didáctica Instrumento II	2
Formas Musicales I	2	Práctica Pedagógica III	2
Técnica Vocal II	2	Trabajo de Grado II	2
Historia de la Música IV	2	Gestión Cultural	2
Metodología Musical I	2	TOTAL	14
Electiva	2		
TOTAL	18		