



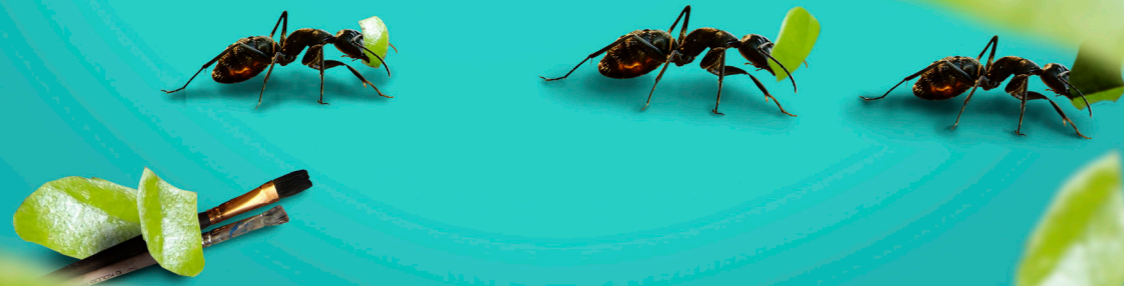
El sello editorial Ima ha publicado colecciones de partituras, libros de memorias y finalmente, con el documento que usted tiene en sus manos, su primer libro resultado de investigación. Este libro es la concreción de un proceso largo de crecimiento organizativo, cuidadosamente elaborado para cumplir estándares de calidad. La publicación está atada a todos los proyectos de la Corporación Ima, un esfuerzo conjunto del Simposio Regional de Educación Artística, el Programa música para mi Barrio, el proyecto de investigación Historia cultural, Música, Educación y Territorio del Tolima y el grupo de Investigación Ima. Educar en música y arte en el territorio es un pequeño sustrato y premonición de todos los esfuerzos y proyectos que con los años encontrarán en Ima un lugar en el cual se podrá oír su voz.



ISBN: 978-958-53158-0-8



**E**l lector encontrará en Educar en música y arte en el territorio cinco capítulos originales que contienen discusiones teóricas y trabajos empíricos sobre la relación música e identidad, el rol de los dispositivos móviles y el internet en la educación musical, las canciones y el lugar en la educación rural, la música y su aporte al aprendizaje del lenguaje, la transcripción musical como herramienta pedagógica, así como un capítulo sobre los museos como espacio educativo. En conjunto, documentos que nos llevan a reflexionar acerca de las diferentes dimensiones de la educación musical y artística en el territorio, tan tolimense y regional como internacional.



Proyecto apoyado por el Ministerio de Cultura, Programa Nacional de Concertación Cultural

# Educar en música y arte en el territorio

*Educar en música y arte en el territorio*



## Educar en música y arte en el territorio

Este libro nace de un esfuerzo mancomunado entre la Corporación Ima y los autores de cada uno de los artículos que aquí se plasman, quienes en sus experiencias investigativas, prácticas de aula y vivencias cotidianas, expresan de una forma propositiva diversas maneras de encarar procesos de enseñanza aprendizaje a través y en relación con las artes, principalmente de la música. Los autores ahondan en conceptos como: la escuela, la educación formal y no formal, los territorios, la identidad, el tejido social, la mediación, la transcripción, las nuevas tecnologías, entre otros. La invitación que usted encuentra al tener este libro en sus manos es a degustar un hermoso recorrido que se propone para Educar en el territorio.







# **Educar en música y arte en el territorio**

Sello Editorial IMA

Proyecto ganador del Programa Nacional de Concertación  
Cultural - Ministerio de Cultura de Colombia

Alcaldía de Ibagué, Secretaría de Cultura. Portafolio  
municipal de estímulos artísticos y culturales de Ibagué  
2020: Beca de circulación para festivales y eventos  
culturales de trayectoria.

Sello Editorial IMA

Educar en música y arte en el territorio.

Ibagué, 2021. 143 páginas: texto, ilustraciones, fotografías y partituras – incluye referencias.

1ra. Edición 1000 ejemplares.  
16,7 cms x 23,5

ISBN: 978-958-53158-0-8

Código de barras: 9789585315808

ISBN: 978-958-53158-0-8



Entidad gestora y financiadora:

Corporación IMA

Instituciones cofinanciadoras:

Ministerio de Cultura de Colombia.

Programa Nacional de Concertación Cultural.

Alcaldía de Ibagué, Secretaría de Cultura.

Portafolio municipal de estímulos artísticos y culturales de Ibagué 2020: Beca de circulación para festivales y eventos culturales de trayectoria.

Edición:

Sello Editorial IMA

Manzana 6, casa 24 - Terrazas del Tejar. Ibagué,  
Tolima.

E-Mail: [corporacionima@hotmail.com](mailto:corporacionima@hotmail.com)

Website: [www.corporacionima.com](http://www.corporacionima.com)

Diseño y elaboración de portada:

Sandra Yohanna González Parra (Sayo).

Grupo de Investigación IMA

Impreso por: León Gráficas Ltda.

Autores:

Angélica María Trujillo Monroy.

Ali Vladimir Rojas Guzmán.

Boris Alfonso Salinas Arias.

Hugo Acosta Martín del Campo.

Yeison Fernando Esquivel Chala.

## Contenido

Prologo ..... 5

**Angélica María Trujillo Monroy.**

El museo, un espacio de educación no formal. .... 14

**Boris Alfonso Salinas Arias.**

Música e Identidad: una discusión teórica..... 39

**Yeison Fernando Esquivel Chala.**

Propuesta para la implementación del Enfoque Territorial en la enseñanza de la música. .... 73

**Ali Vladimir Rojas Guzmán.**

Competencia perceptiva musical y dispositivos móviles en la era digital. 93

**Hugo Acosta Martín del Campo.**

Herramienta de educación musical: La transcripción para guitarra. .... 127



## Prologo.

La Corporación Ima es una organización sin ánimo de lucro formalizada en el año 2012 que inició con su proyecto insignia, el *Programa música para mi Barrio* en el 2011, como proyecto de atención social que busca generar tejido social desde la música, el cual ha sido concertado con el Ministerio de Cultura de Colombia en los años 2014, 2015, 2016, 2017, 2019 y 2020, así como ganador de un premio del programa de Estímulos de la Alcaldía de Ibagué en el año 2016.

El crecimiento intelectual de los integrantes de la corporación llevó a que en el año 2015 se creara el grupo de Investigación IMA, que actualmente tiene la categoría C de grupos de investigación del Ministerio de Ciencia y Tecnología. Desde la experiencia y formación académica la organización ha ido fijando una posición epistémica, educativa, artística y humana, frente a las realidades sociales, lo que le hace tener una visión definida sobre el horizonte de sus diferentes proyectos y de la sociedad que se desea construir:

Es importante puntualizar aquí que la Corporación Ima y el Simposio Regional de Educación Artística tienen una posición epistémica que resuena con la teoría crítica latinoamericana. Nos identificamos con las líneas teóricas de los estudios Decoloniales (Mignolo, Maldonado Torres, etc.), pero también con una visión educativa emancipatoria en la cual nos inspiramos en las epistemologías del sur y la educación para la liberación de autores como Sousa y Freire, pero sin tomar posiciones de negación de otras



escuelas fundamentales como la de los estudios culturales de Birmingham (Stuart Hall, Paul Willis, Dick Hebdige, entre otros).

En Ima es indispensable ver las Artes como un conjunto de prácticas liberadoras con una profunda responsabilidad social que le obliga a pensarse como elemento libre de ser un aparato ideológico del estado (Althusser), o una herramienta de violencia cultural antidialógica (Freire), creemos que las artes tienen un rol fundamental en el presente así como en la historia que nos puede ayudar no solo a comprender el aporte de estas para los pueblos en el pasado, sino a ser un elemento de superación ideológica, colonial, mítico, de paz positiva y violencia cultural, apostándole a las soluciones dialógicas que comienzan a darse desde las regiones (del sur) y no del centro (o norte), por lo cual los saberes producidos en los diferentes contextos regionales son fundamentales pues ayudan a encontrar una salida de la colonialidad del saber y a la vez construir soluciones a los problemas de violencia, desigualdad e inequidad educativa de los diferentes contextos locales, rurales, raciales y marginados. (Salinas, 2019, pp. 5-6).

Con el grupo IMA se creó una única línea de investigación denominada *Educación, arte, historia y territorio* en el que están atados todas nuestras acciones, y para el año 2015 se propuso realizar el proyecto *La Música en Ibagué: Diagnóstico de la Investigación, Formación, Creación y Circulación Musical de la Ciudad* desarrollado en el 2016 en concertación con el Ministerio de Cultura, allí se encontró que:

(...) los que hacen investigación sobre música son los estudiantes de los programas profesionales de música, así como de programas

en educación artística, en el marco de sus trabajos de grado. En este sentido hay más de un centenar de investigaciones del nivel formativo que se han realizado en diferentes temáticas, lo cual contrasta con la escasa producción bibliográfica que se tiene de instituciones e investigadores profesionales.

En Ibagué se han realizado más de cien trabajos de grado para obtener el título de Licenciado y Maestro en Música (...) pero que están almacenados en bibliotecas e instituciones que no han ofrecido una red de circulación del conocimiento ni han brindado el espacio para la socialización de todos estos trabajos a la comunidad académica por medio de encuentros, congresos y demás. (...) hay pocos incentivos para la Investigación en Música y Artes. De las pocas instituciones que han dado incentivos es la Alcaldía de Ibagué, pero ha presentado de manera irregular premios para la publicación de investigaciones cuyas categorías no han sido permanentes y al contrario, sus modalidades han ido cerrando cada vez más la brecha al tipo de trabajos que pueden participar. (Salinas, 2018, pp. 9-10)

Fue a partir de estos hallazgos que se creó el *Simposio Regional de Educación Artística*, con una clara apuesta decolonial que se refleja en la misma selección de su nombre, no pensando en el proyecto como un encuentro provincial sino como una apuesta política para hacer visible los proyectos desarrollados desde el país no centralizado, pero también con la lógica de entender que el centro no es el único que hace investigación en artes:

En el país existe la manía de que el trabajo hecho en las grandes ciudades toma de inmediato la connotación de *Nacional*, y muchas veces solo trata problemáticas abordadas desde el centro ignorando el carácter tremendamente independiente que en términos culturales manejan todas las regiones del país. Vemos aquí que la idea de eurocentrismo aplicada a la Historia no solo la hace Europa respecto al resto, sino que la siguen practicando los centros, en este caso de Colombia, con respecto a las regiones. Que rápido se nos olvida que ni la historia del arte - ni ninguna historia- es lineal, amnesia que toca incluso a autores que predicán un pensamiento De colonizador. Estas reflexiones definieron el carácter regional como apuesta política para un evento que ha sido nacional desde su primera versión. (Salinas, 2018, p.12).

El simposio se materializó en el 2017, celebrando hasta el momento cuatro versiones, todas concertadas con el Ministerio de Cultura de Colombia (2017, 2018, 2019 y 2020) ganadora de tres premios del programa municipal de Estímulos de Ibagué. El evento ha sido estructurado en tres partes: (i) Ponencias, donde se socializan trabajos de investigación y experiencias educativas; (ii) Conferencias -taller, orientadas por artistas con experiencia y formación que acreditan sus conocimientos; y (iii) una publicación periódica anual de un libro digital memorias, que recoge las ponencias de cada una de las ediciones del evento.

A la fecha, se han realizado cuatro ediciones del Simposio, evento nacional que cuenta con una amplia participación de las diferentes regiones del país, así como de algunos ponentes internacionales. En la primer y segunda versión tuvimos la participación de 24 ponentes y 10 conferencistas (12

ponencias y 5 conferencias en cada uno), cifras que se elevaron en el tercer simposio con 20 ponencias y 4 conferencias, que luego, en la cuarta edición se convirtieron en 34 ponencias y 4 conferencias.

En armonía con la visión regional de nuestro principal evento académico, la producción bibliográfica y el trabajo social no solo han llevado la misma consigna sino que se caracterizan por buscar una emancipación intelectual y social: *Música para mi Barrio* democratiza la educación musical llevándola a las comunidades que no tienen forma de acceder a ella, mientras la producción intelectual plasma ese trabajo en documentos que comparten nuestros aprendizajes y apoya proyectos que comparten su misma filosofía.

En síntesis, en Ima todo está conectado, gracias a la experiencia que tuvo la Corporación con el proyecto *La Música en Ibagué: Diagnóstico de la Investigación, Formación, Creación y Circulación Musical de la Ciudad*, la organización identificó importantes trabajos y productos de investigaciones finalizadas sin ningún tipo de divulgación, a partir de allí, se tomó la decisión de formalizar y fortalecer el grupo de Investigación IMA, con el cual se creó el evento académico *Simposio Regional de Educación Artística* y una publicación seriada de memorias que lleva el mismo nombre; nació el proyecto de investigación de largo aliento titulado *Historia cultural, Música, Educación y Territorio del Tolima*, que recoge las actividades académicas que realiza el grupo y del cual han salido varios artículos de revistas indexadas y un libro de investigación, lo que a su vez empujó el fortalecimiento del *Programa música para mi Barrio*. Todas estas actividades no solo generaron un desarrollo en los procesos académicos y sociales de la misma, sino que también ayudaron a tejer redes con los artistas y educadores encontrados en el camino, y a crear un sello editorial propio

para poder recoger, convocar y publicar los aportes en artes, educación y conocimiento que se hacen desde y para las regiones.

El sello editorial Ima ha publicado colecciones de partituras, libros de memorias y finalmente, con el documento que usted tiene en sus manos, su primer libro resultado de investigación. Este libro es la concreción de un proceso largo de crecimiento personal y organizativo, ha sido cuidadosamente elaborado para cumplir con los estándares que pide el Ministerio de Ciencia y tecnología para las publicaciones de este tipo, por lo cual contó con dos evaluadores externos que seleccionaron los capítulos a publicar. La presente publicación está atada a todos los proyectos de la Corporación Ima, es un esfuerzo conjunto del Simposio Regional de Educación Artística, el Programa música para mi Barrio, el proyecto de investigación Historia cultural, Música, Educación y Territorio del Tolima y el grupo de Investigación Ima. En ese marco, *Educar en música y arte en el territorio* no es más que un pequeño sustrato, una antología de la organización, una premonición de todos los esfuerzos y proyectos que con los años encontrarán en Ima un lugar en el cual se podrá oír su voz.

El lector encontrará aquí cinco capítulos originales relacionados con discusiones teóricas y trabajos empíricos sobre la relación música e identidad, el rol de los dispositivos móviles y el internet en la educación musical, las canciones y el lugar en la educación rural, la música y su aporte al aprendizaje del lenguaje, así como la transcripción musical como herramienta pedagógica. También encontrará un capítulo sobre los museos como espacio educativo, fundamental para pensar los lugares como espacios educativos, tesoros vivos o mitos que se encuentran en todas partes y cuentan nuestra historia (Salinas, 2017; 2020). En conjunto, cinco documentos que nos llevan a reflexionar

acerca de las diferentes dimensiones de la educación musical y artística en el territorio, tan tolimense y regional como internacional.

Así mismo, se debe anotar que los artículos que componen este libro son producto de trabajos de grado de Doctorado, Maestría y Pregrado, cuyos avances fueron presentados como Ponencias en el Simposio; son productos originales que no han sido publicados, pero sí expuestos en eventos académicos, algo natural ya que todo proyecto investigativo debe presentarse ante sus pares para su discusión.

No sobra decir que el lector, así como los artistas, tienen en la Corporación Ima un lugar al cual llegar, compartir, debatir y dialogar sobre la investigación, la educación y el arte, no queda más que invitarlos a disfrutar del presente documento y de todos los que están publicados en nuestra página web.

Agradecemos a la Alcaldía de Ibagué y su programa Municipal de Estímulos Artísticos y Culturales, al Ministerio de Cultura de Colombia y el programa Nacional de Concertación Cultural, la Biblioteca Darío Echandía del Banco de la República, así como a todos quienes nos han acompañado en estos ocho años de corporación: docentes, estudiantes, investigadores, ponentes, asistentes y beneficiarios de nuestros programas, autores y artistas que han trabajado de una u otra forma con nosotros.

## Referencias.

- Corporación Ima. (2016) *Informe de Investigación La Música en Ibagué: Diagnóstico de la Investigación, Formación, Creación y Circulación Musical de la Ciudad*. Ministerio de Cultura y Corporación Ima.
- Salinas, B. (2020). Las Músicas Colombianas en el currículo adicional de los programas profesionales de educación musical de Ibagué. *PANORAMA*. 14 (27). <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1521>
- Salinas, B. (2019). Editorial. *Simposio Regional de Educación Artística*. (3). 5-7. <http://www.corporacionima.com/wp-content/uploads/2019/04/Memorias-III-Simposio-Regional-de-Educaci%C3%B3n-Art%C3%ADstica.pdf>
- Salinas, B. (2018). ¿Para qué un Simposio Regional de Educación Artística? *Simposio Regional de Educación Artística*. (1). 4-15. <http://www.corporacionima.com/wp-content/uploads/2017/05/¿Para-que-un-simposio-Regional-de-Educación-Art%C3%ADstica.pdf>

## **Angélica María Trujillo Monroy.**

Maestra en Artes Plásticas y Visuales, nacida en la ciudad de Ibagué. Cuenta con formación académica en Pedagogía, Estrategias Pedagógicas y Formación de públicos en espacios culturales, con gran interés en el desarrollo de investigaciones en torno a la educación en museos y espacios culturales, la educación artística e historia del arte.

Ha trabajado en las áreas de educación de la Fundación Gilberto Álzate Avendaño y el Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de Chile, en las cuales se desempeñó como educadora, investigadora, asistente de producción, diseño, creación y montaje de curadurías educativas. Su experiencia la ha llevado a ser parte del equipo mediador del 15 Salón Regional de Artistas *Ruido Sur* y a desarrollar proyectos educativos como el diseño y producción de las salas didácticas el Mundo de Goya en el marco de la exposición *Goya en Ibagué* en el Museo de Arte del Tolima; el diseño y realización de las visitas guiadas virtuales, material pedagógico y talleres de apoyo de la exposición documental *Radio Sutatenza, una revolución cultural en el campo colombiano*, para el Centro Cultural del Banco de la República de la ciudad de Ibagué.

Correo electrónico: ange.mt03@gmail.com

El siguiente escrito hace parte del proyecto de investigación *Reactivación arte + educación, nuevas dinámicas para el diseño y desarrollo de propuestas educativas en el Museo de Arte del Tolima*.



# El museo, un espacio de educación no formal.<sup>1</sup>

Por: Angélica María Trujillo Monroy.

El presente escrito nace del interés por conocer, profundizar y evidenciar cómo se ha planteado a través de la historia de los museos su labor educativa, partiendo del estudio del papel de la educación museal, su origen, desarrollo y sus vicisitudes. A su vez, este estudio revisa cómo, particularmente en los museos de arte, la re-activación de la relación arte y educación ha sido fundamental para que los equipos de trabajo de los museos diseñen dinámicas educativas más asertivas, que dialoguen y vayan en concordancia con los renovados intereses del museo como actor social, cultural y educativo; que desde hace ya varias décadas transfirió su atención de los objetos a los visitantes, convirtiéndose con ello, en más que una institución que resguarda y preserva la memoria y el legado de una sociedad, en un espacio de educación no formal de alto impacto para su comunidad, en un museo escuela.

**Palabras clave:** Museo, educación, arte, mediación, visitantes.

## 1. Contextualización.

El concepto del museo como institución educativa se remonta a la idea del museo público en los siglos XVIII y XIX, en paralelo con la responsabilidad

---

<sup>1</sup> Para citar este capítulo usar: Trujillo, A. (2021). El museo, un espacio de educación no formal. En *Educación en Música y Arte en el Territorio*. (pp.14-37). Sello Editorial IMA.

social que adquieren los gobiernos de los recién creados Estado-nación de Europa y América. Como lo señala el profesor George Hein (2009), dos ejemplos de ello son el Museo de Louvre, inaugurado por Napoleón con fines políticos y educativos, y el Museo de Filadelfia en Estados Unidos, concebido como una necesidad social para educar a los ciudadanos de la nueva sociedad, inaugurado por el artista, naturalista y empresario Charles Willson Peale. Sobre esto Hein (2009) resalta que:

A finales del siglo XVIII y principios del XIX, los museos eran vistos más como instituciones de educación pública que como se ven hoy día, y esto es porque las escuelas públicas eran escasas (...) A mediados del siglo XIX, la enseñanza pública estaba todavía limitada y los museos eran reconocidos como una fuerza educativa importante (...). En el panorama actual de los museos, tanto en la letra como en la acción, la educación está estrechamente relacionada con el cambio social y las responsabilidades sociales. (p. 34).

Esto revela que la educación ha sido un tema recurrente de los objetivos que se le han atribuido al museo a lo largo de su historia como institución pública. Durante la Segunda Guerra Mundial, el educador de museos de arte Theodore Low (1942) resaltó la importancia del museo en la construcción de una sociedad que apoye los objetivos democráticos por medio de la educación. Formalmente, en 1947, en el artículo 3, el ICOM<sup>2</sup> reconoce: “la cualidad de museo a toda Institución permanente que conserva y presenta

---

<sup>2</sup> El ICOM es una organización creada en 1946 por profesionales de museos para los profesionales de museos, que llevan investigaciones especializadas en sus respectivos campos de intervención en beneficio de toda la comunidad museística.

colecciones de objetos de carácter cultural o científico con fines de estudio, de educación y deleite". (Hernández 1992, p.88).

En la segunda mitad del siglo XX hay un cambio importante en la concepción educativa de los museos, frente a esto la investigadora española María Pastor (2004) señala dos grandes logros:

1. El cambio de una política centrada en el objeto a una centrada en el público, que se manifiesta mediante el montaje de exposiciones comprensibles, adoptando criterios didácticos y no exclusivamente estéticos.
2. El incremento en la oferta educativa, que se manifiesta mediante servicios educativos a los visitantes y la intensificación de aspectos vinculados a la publicidad y las relaciones públicas. (Pastor, 2004).

Años más tarde, en 1974, el ICOM en sus nuevos Estatutos, en el título 2, artículo 3, define al museo como: "Institución permanente, sin fines lucrativos, al servicio de la sociedad que adquiere, conserva, comunica y presenta con fines de estudio, educación y deleite, testimonios materiales del hombre y su medio" (Hernández, 1992, p. 88). En esta última, aparecen facultades que revelan el carácter social que ha adquirido el museo desde finales del siglo XVIII y que se han ido acentuando por las diferentes condiciones sociales alrededor del mundo con el paso del tiempo. En las décadas de los años 60 y 70, cuando surge la nueva museología, que según el historiador Ignacio Díaz Balerdi (2002), no trataba de poner al día la

museología tradicional<sup>3</sup>, sino de investigar caminos alternativos y ponerlos en práctica; dirigiendo su atención a los visitantes y reafirmando el interés del museo por la sociedad. Sobre esta nueva museología la investigadora Francisca Hernández (1992), expone:

El interés centrado sobre el objeto se va desplazando hacia la comunidad, público, usuario, etc. Este fenómeno ha dado origen a lo que para algunos constituye la nueva Museología, de difícil definición, pero que podríamos concretar como un conjunto de movimientos cuya idea principal es el museo visto como ente social y adaptado, por tanto, a las necesidades de una sociedad en rápida mutación. Desde este punto de vista, se ha intentado desarrollar un museo vivo, participativo, que se define por el contacto directo entre el público y los objetos mantenidos en su contexto. (p.93-94).

Este giro en el campo de la museología fue abordado en Latinoamérica en 1972, en la Mesa Redonda de Santiago de Chile, la cual “publicó una resolución conceptualizando los museos como instituciones educativas y contemporáneas en su contexto social” (Mörsch, 2016, p.20).

Esa inclinación por acortar la brecha entre el museo y la gente, ha creado la necesidad de re-pensar las dinámicas empleadas para los visitantes, lo que implica, como lo manifiesta Alderoqui (2015), transferir más poder a los visitantes y, paralelamente, vivificar la relación entre arte y educación como procesos generadores de conocimiento.

---

<sup>3</sup> La Museología tradicional se centra en el Museo, sus colecciones y en la transmisión de conocimientos que se reducían a documentar la historia del Museo y de sus colecciones y a enumerar sus funciones.

Para ello, era necesario formar equipos de trabajo capacitados. En un primer momento, esta fuerza de trabajo recayó en la figura de los vigilantes de las salas de exposición; más adelante, situándonos de nuevo en la década de los 70, aparecen los guías, cuya intervención se limitaba a contextualizar al visitante acerca de la historia del museo y a seguir un guión que, en la mayoría de oportunidades, no era más que la divulgación y repetición de información que, generalmente, estaba consignada en las fichas técnicas de las obras y textos que acompañaban la exposición. En los años 80 y 90 esto se transforma debido a la disposición del museo de implementar otras maneras de acercarse al público, enfocándose en la educación del mismo por medio de dinámicas que invitan a la reflexión y capacitando equipos de trabajo para ello, naciendo así las primeras *Escuelas de guías*, con la función de formar interlocutores “cuyo propósito es deconstruir y dar sentido a los contenidos expositivos, en recorridos guiados y conversaciones, para permitir mayor involucramiento de los visitantes” (Zepeda, 2014, párrafo 2). Estos interlocutores empiezan a desarrollar labores didácticas que abren paso a posibles conexiones y significados desde la indagación, la reflexión, el descubrimiento personal y social, para modificar pensamientos, actitudes y experiencias en los visitantes.

La ruptura en los métodos para acercar y formar al público, sumado a la intención de construir junto a los visitantes las experiencias que suceden en este espacio, en la que tanto el guía-mediador como el visitante aprendan a través de la comunicación, participación, construcción y reconstrucción de conocimientos, hacen de la mediación un acto educativo caracterizado por el aprendizaje (Zepeda, 2014), transformándose así, la figura del guía-mediador en una forma particular de educador.

Esa figura emergente del educador empieza a ser reconocida en la estructura del museo. En un primer momento es visto como el último eslabón en una estructura vertical, cuya única función es diseñar talleres y traducir el mensaje al destinatario final: los visitantes, como lo manifiesta López (2017), factor que ha cambiado paulatinamente. Tanto el área de educación como los educadores-mediadores están empezando a hacer parte del trabajo colaborativo con las diferentes áreas del museo para el desarrollo de sus actividades. Sobre lo anterior, Camnitzer (2011) señala que: “en los museos el educador de arte oficia dentro de una rama de las relaciones públicas llamada extensión cultural. Rara vez lo dejan tener voz y voto en asuntos curatoriales” (p.223). En la primera mitad del siglo XX, casi setenta años atrás, el autor Theodore Low hace mención del tema sosteniendo que:

Los museos no deben tener un departamento de educación aislado del resto de sus unidades, sino que la educación debe ser reconocida como una función central del museo cuya responsabilidad recae en todo su personal; que el personal del museo debe ser escogido y que se debe contratar a personas que manifiestan una conciencia social, y que el museo debe promover una “educación popular” moderna. (Citado en Hein, 2002, p. 32).

Ahora, en el caso específico de la educación en los museos de arte, se han concebido diferentes encuentros teóricos en el marco de los cuales, se debate diversos temas en relación con la articulación museo-escuela, retomando ideas y dando origen a otras tantas, planteando así nuevas propuestas que reafirman al “museo como lugar para la educación” (Eisner, 2009, p.13). Varios de estos encuentros han tenido lugar en Iberoamérica como: el *I Congreso Internacional de los Museos en la educación y la formación de*

*Educadores*, el *II Congreso Internacional de Educación Artística*, el *V Encuentro Regional de América Latina y el Caribe sobre Educación y Acción Cultural en Museos “Museo. Educación y Juventud”*, la *Conferencia Internacional de Educación de Museos “La aportación educativa de los museos a la Sociedad, Museo de Arte de Ponce”*, El *Seminario Internacional “Museos y Educación: otras formas, otros medios, otros lugares”*, la *23ª y 28ª Bienal de Sao Paulo*, la *Documenta 12* y la *Sexta Bienal de Mercosur*, entre otros. En estos últimos, aparecen por primera vez dinámicas curatoriales y de mediación, como las museografías parlantes y curadurías educativas, que proponen no sólo reivindicar el arte y la educación, sino también una verdadera preocupación por las demandas y el diálogo con la comunidad (Hoff, 2011).

Dichas propuestas curatoriales y de mediación han sido consideradas para fortalecer, direccionar y acrecentar los proyectos educativos de museos latinoamericanos como el Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de Chile, el Museo de las Escuelas<sup>4</sup> de Argentina, el Museo de Arte Moderno de México, y el Museo Nacional de Colombia, entre otros. Por ejemplo, la unidad de educación del Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de Chile, EducaMAC, emplea los conceptos de museografías parlantes<sup>5</sup> y curadurías educativas que “conciernen a la inclusión de la perspectiva educativa en los grupos de desarrollo de exhibiciones” (Alderoqui y Pedersoli, 2011, p.58); como la realizada en el primer semestre del año 2017, en el marco de las exposiciones *Colección MAC Post 90 y Chile*

---

<sup>4</sup> Es un museo participativo e interactivo pensado para que los visitantes de todas las generaciones encuentren significados personales en la historia social de la educación argentina. Ganador del *I Premio Iberoamericano de Educación y Museos* (2010).

<sup>5</sup> *Museografía parlante*, es el formato que se llevó a cabo en la 28ª Bienal de Sao Paulo, en el que las personas encargadas de la mediación entablaron un diálogo con el público sobre las piezas expuestas.

*Limita al centro*, llamada *Deslímite*<sup>6</sup>. Desde allí se plantea otros conceptos, como las aulas abiertas, visitas guiadas a distancia y el diseño del material didáctico y pedagógico, para crear vínculos más cercanos entre el museo, el arte y los visitantes a través de la experiencia y así, redistribuir y equilibrar la relación entre arte y educación. Ante esa relación Camnitzer manifiesta:

El hecho es que hay que introducir arte en la educación como una metodología para adquirir conocimiento. El hecho es que hay que introducir nociones pedagógicas en el arte para afinar el rigor de la creación y para mejorar la comunicación con el público al que el artista quiere dirigirse. Pero el hecho es que no hay verdadera educación sin arte ni verdadero arte sin educación. El hecho es que el artista que no logra sobrevivir en el mercado va y enseña sin saber cómo enseñar. El hecho es que el profesor que no tiene ideas no se anima a recurrir al arte para tenerlas. El hecho trágico es que aceptamos socialmente que se puede enseñar sin rigor y que solamente se puede hacer arte por designación divina. (como se citó en Acaso, 2013, párrafo 6).

Ante esto, el interés por realizar un trabajo conjunto entre educación, arte y museo ha llevado a replantear constantemente la labor educativa del museo de arte y todo lo que a él respecta, logrando con ello que el museo como institución, se encuentre en una transformación constante desde su interior, considerando siempre los contextos sociales, políticos y económicos a los

---

<sup>6</sup>Espacio de interacción ubicado en la sede MAC Quinta Normal 2017, que potencia la noción de límite, poniendo en tensión su sentido desde el abrir y el cerrar posibilidades: el límite como un concepto que pone fin o da inicio, que puede confinar o liberar, reducir o prolongar. Este concepto es el eje estructural de las activaciones de la sala. Desde esta mirada, DESLÍMITE invita a jugar para reconocer y reconfigurar lo que se entiende por borde ampliando como detonante de algo nuevo.



Educar en música y arte en el territorio

que pertenece. A estos debe ir adecuándose, conformando un área de educación capacitada y en constante reinvención, que dialogue con las demás áreas del museo para la formulación de sus propuestas pedagógicas y así ser cada vez más certeros en su quehacer social y educativo.

## 2. El museo es una escuela.

**Figura 1:** Fotografía de la obra “El museo es una escuela” Luis Camnitzer, Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de Chile, sede Quinta Normal.



**Fuente:** Fotografía de Yasna Inostroza. (Santiago de Chile, 2016). Archivo fotográfico de Prensa MAC, Santiago de Chile.

Desde Latinoamérica, teniendo en cuenta la labor educativa que una institución como el museo debe tener, Luis Camnitzer pone en tensión esta misión en su obra *El museo es una escuela*<sup>7</sup> (2009-2014), su texto completo

---

<sup>7</sup>El museo es una escuela (2009-2014), es una instalación site-specific de Luis Camnitzer que se modifica según su emplazamiento en las fachadas de diferentes instituciones artísticas.

permite leer: “El museo es una escuela: el artista aprende a comunicarse, el público aprende a hacer conexiones” (2009-2014), frase que reposa en varios museos alrededor del mundo, entre estos, el Museo de la Memoria y Derechos Humanos de Chile, el Museo Jumex en México, el Museo de Barrio en New York, y en la sede de Quinta Normal del MAC, donde tuve la oportunidad de conocerla haciendo que replanteara todo lo que hasta ese momento entendía como museo y donde prácticamente nace esta reflexión.

Para no dejarme llevar por la contundencia de la frase, empecé a indagar acerca de esa relación museo-escuela a la que Camnitzer hace referencia en su obra, la cual, como se manifestó anteriormente, data desde finales del siglo XVIII y se potencia por la escasa educación pública del siglo XIX, haciendo del museo una herramienta educativa contundente para la educación de la comunidad de ese entonces, y de la que se empieza a hablar con más fuerza en la primera mitad del siglo XX cuando en la Segunda Guerra Mundial la educación museal fue pensada por el estadounidense Theodore Low (1942).

Según Pastor (2004), en 1948 Low señaló una expansión del carácter educativo en el museo con el desarrollo de actividades, incluso en escuelas públicas, lo que llevó a que el museo se entendiera fundamentalmente como una institución educativa. En este punto, varios teóricos, artistas y pedagogos concuerdan en considerar al museo como un lugar para la educación (Eisner, 2009, p.13), y en no querer ser encasillados ni como educadores ni como artistas, como el caso de Eisner y Camnitzer, pues

---

Esta obra se inscribe en el interés de Camnitzer por la pedagogía y la crítica a las instituciones del arte.

ambos encuentran en la relación arte y educación una potente herramienta para la construcción de conocimiento de la sociedad.

No obstante, dar facultades educativas al museo, en este caso al museo de arte, significaba proponer procesos pedagógicos que no sólo crearan un diálogo entre el museo, la escuela y el arte si no que “(...) logaran una desjerarquización transdisciplinar del conocimiento (...), en procesos colectivos de autoformación y producción de conocimiento contrahegemónicos” (Mörsch, 2016, p.19). La propuesta de Camnitzer frente al tema, tiene lugar dos años antes de la creación de su obra *El museo es una escuela*, en la Sexta Bienal de Mercosur en el año 2007, en la que se autodefinió “como un representante del público, como alguien que miraba todo desde el punto de vista del visitante y no del que ofrece el espectáculo” (Camnitzer, 2011, p. 222). Respecto a la propuesta pedagógica llevada a cabo en la Bienal, Camnitzer (2011) describe:

Me pregunté cómo se puede “entrar” en la obra sin quedar frenado por el envoltorio del paquete, es decir, por la apariencia formal. Pedí a una veintena de artistas que me mandaran una descripción de uno a dos párrafos sobre cuál era la investigación que llevaba a su obra. Al exponer esa descripción logramos que el público comparara la obra con el problema presentado y decidiera si aquella era una buena solución o no. Esto logró que la gente no ignorara obras porque no les había gustado a primera vista, o porque les parecía que no la entendían. Además, se le pedía al público que dejara sus opiniones y sugerencias al respecto, y con ello comenzamos un proceso en el que el público educaba al público siguiente. Simultáneamente, enviamos los problemas presentados por los artistas (y los

problemas inventados por mí de las obras) a las escuelas del estado de Río Grande do Sul para que los alumnos los resolvieran independientemente de las obras de los artistas. Luego, al visitar la Bienal podían comparar sus propias obras con las de la muestra. (pp. 222-223).

Esta propuesta forjó nuevos vínculos entre el museo, el arte y la escuela, dirigiendo el enfoque de los proyectos que en adelante Camnitzer abordaría en otros espacios como la *Fundación Cisneros*<sup>8</sup>, y que sirvieron de ejemplo para la transformación de la estructura del museo y su área de educación. El museo se dirigió a la escuela no para ofrecer un servicio, sino para entablar una relación más cercana, planteando alternativas de aprendizaje horizontal y una educación más democrática (Freire, 1993). Esta ruptura de la estructura tradicional de “el que tiene conocimiento y el que no”, a la que tanto Camnitzer como Freire se refieren, debe surgir desde la escuela misma, para ello es preciso desaprender todos esos constructos sobre educación y arte adquiridos durante nuestra formación personal y académica, para así pensar en el giro que una educación descolonizada puede dar en instituciones como el museo y en toda la diversidad de personas que este congregue: artistas, curadores, estudiantes y público en general, es decir, enseñar al museo que se puede trabajar de otras maneras. Con ello se evidencia las posturas que pueden existir sobre una educación emancipadora y democrática en los museos de arte, que busque romper jerarquizaciones y hacer del aprendizaje por medio del arte una construcción constante del conocimiento, que no implique habitar un espacio determinado como una

---

<sup>8</sup> La Fundación Cisneros es una institución privada, sin fines de lucro, que tiene como misión contribuir a la calidad de la educación en América Latina y fomentar el conocimiento global acerca de las contribuciones de la región a la cultura mundial.

escuela si no en la retroalimentación de saberes compartidos entre unos y otros, sea quien sea, por medio de la experiencia de la vida misma.

Es decir, para que esta relación arte-educación, museo-escuela sea efectiva es necesario que quienes se congregan en estos espacios se despojen de lo aprendido y entren en comunicación con el otro como iguales y así, generar conocimiento y como lo señala Camnitzer (2011), “una cultura generosa” (p. 224). Hacer efectiva la relación museo-escuela depende en gran parte de la disposición y el trabajo del museo y su área de educación.

Para ello habría que pensar realmente en el museo como una escuela, y atribuirle características propias de esta, como la construcción de modelos pedagógicos efectivos que hagan del museo un aula más, donde el visitante no sólo aprenda, sino que sea capaz de construir conocimiento junto al otro a partir de la experiencia. Según María Acaso (2009), aún no hay modelos pedagógicos para construir los programas educativos en los museos, hay programas que se han desarrollado durante la práctica diaria, lo cual es consecuencia del déficit de formación de teoría en educación de quienes hacen parte de las áreas educativas de los museos. Pese a esto, en la historia de la educación de los museos se han tenido en cuenta tres modelos pedagógicos pensados para contextos específicos (Acaso, 2009, p. 286): El modelo *Discipline Based Art Education* (DBAE) o, traducido al español, o *Educación Artística Como Disciplina* (EACD), desarrollado por el Getty Museum (Los Ángeles) cuyo modelo definitivo se fijó en 1987, con el objetivo principal de fomentar las habilidades de los estudiantes para comprender y apreciar el arte. Esto implica un conocimiento de las teorías y concepciones del arte, y la habilidad tanto para reaccionar ante el arte como para crearlo. (Acaso, 2009, p.287).

El modelo denominado como VTS, acrónimo de Visual Thinking Strategies o Estrategias para el Pensamiento Visual, desarrollado desde el MoMA (Museum of Modern Art, Nueva York) que tiene como objetivo principal “profesionalizar el proceso de observación de los participantes noveles organizando su proceso de lectura y verbalizando sus pensamientos, de manera que lleguen a convertirse en observadores autosuficientes” (Acaso, 2009, p.289).

Y un tercer modelo que Acaso (2009) llama *Pedagogía Tóxica* (p. 293), y es aquel que funciona por inercia cuando el educador no está capacitado ni para construir ni para establecer un modelo pedagógico. Su principal objetivo apunta a que los visitantes formen su cuerpo de conocimientos a través del conocimiento importado (metanarrativas) y sean incapaces de generar conocimiento propio. Este modelo, responde a lo que ocurría en el pasado en los museos y que ahora se ha ido disipando.

### **3. Re-activación arte + educación.**

Para construir un modelo pedagógico que responda a la propuesta de Camnitzer “el museo es una escuela”, bastaría con pensar el museo como una escuela, y sería suficiente con reintegrar el arte y la educación, pero no es tan simple. Primero, es oportuno revisar a qué clase de escuela se refiere Camnitzer, no es esa escuela que conocemos y en la que la mayoría fuimos formados, donde la educación generalmente como la llama Acaso (2009), es una “educación bulímica”, aquella que atiborra al estudiante de conceptos sin importar si le serán necesarios o no, en la que los educadores, consciente o inconscientemente, crean jerarquías de conocimiento y distancias entre

aquel que sabe y el que no, respecto a esto el filósofo francés Rancière (1987) manifiesta:

Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos. La trampa del explicador consiste en este doble gesto inaugural. Por un lado, es él quien decreta el comienzo absoluto: sólo ahora va a comenzar el acto de aprender. Por otro lado, sobre todas las cosas que deben aprenderse, es él quien lanza ese velo de la ignorancia que luego se encargará de levantar. (p. 8).

Frente a esto, la escuela a la que el museo debe apuntar es aquella cuyas experiencias pedagógicas inviten a desarrollar tipos de aprendizajes más críticos, abiertos, explorativos y selectivos (Giroux, 1990), una escuela que abra un espacio más amable al arte y deje de ver la educación artística como manualidades, enseñando no sólo sobre los grandes artistas de la historia sino, abarcando aquellos artistas que hacen parte de nuestro contexto y patrimonio cultural; con ello se compartirá con el otro las nuevas formas de reflexión y medios de creación que hay en el arte hoy. Al modificar esa imagen del arte como un don que sólo algunos tienen, e invitando a las personas a conocer el cómo, por qué y para qué del arte actual de su contexto; desde la escuela se generará otras formas de pensar, indagar y reflexionar, lo que muy seguramente estimulará su imaginación, logrando con ello personas más propositivas, y por vez primera el profesor de arte dejará el protagonismo en actividades culturales como días de la madre o

clausuras, para empezar a ser un actor de cambio social. Cuando la escuela tradicional abandone estas ideas erróneas donde el arte es prescindible, para generar reflexiones y conocimiento en las personas, la relevancia de la relación con el museo de arte se potenciará, entrando en diálogo estas dos instituciones para construir modelos pedagógicos que sean más efectivos en la formación educativa de la sociedad. Ahora bien, para que una institución como el museo de arte logre esto, al igual que la escuela, debe procurar reintegrar la educación y el arte, hablo de reintegrar porque como lo indicó Camnitzer (2013):

En algún momento desafortunado de la historia, algún filisteo o algún grupo de filisteos que ocupaba una posición de poder decidió aislar el arte de la educación y degradarlo, de la meta-disciplina del conocimiento que había sido a la disciplina y artesanía que es hoy. (como se citó en Acaso, 2014, p.193).

Según Acaso (2016), este momento desafortunado ocurre en la década de los 60. Con referencia a esto, el profesor Viktor Lowenfeld (1975) revela en uno de sus textos cómo la educación se va alejando del arte tras teorías que desplazan a un segundo plano la importancia de la capacidad creadora del individuo en la escuela como generador de conocimiento:

Una teoría (Guilford, 1964) sobre la estructura del funcionamiento intelectual supone que hay cinco operaciones diferentes en el proceso mental: conocimiento, memoria, producción convergente, producción divergente y evaluación. La capacidad creadora se consideraría una producción divergente; ésta es la función opuesta a la producción convergente, siendo esta última a la que más importancia se le asigna en la escuela elemental, donde el éxito del



razonamiento es una respuesta correcta o la solución más apropiada. Las artes creadoras se convierten en algo extraordinariamente importante en nuestro sistema educacional, aunque sólo sea por el hecho de que las artes impulsan el pensamiento divergente, en el cual no existe respuesta correcta y en el que se acepta cualquier número de soluciones posibles para los problemas planteados, o una cantidad indefinida de salidas o resultados en pintura o dibujo. (p.69).

En síntesis, la postura de Lowenfeld frente al papel del arte en la escuela se refiere, como lo indicó Acaso (2016) a que “el arte no es un vehículo de conocimiento si no que tiene que ver con la autoexpresión creativa del niño” (1:04); lo que influyó enormemente en la separación del arte y la educación. Pero una postura que se dio hace más de 50 años no puede seguir permeando en la formación educativa de la sociedad actual, y reinventar la relación del arte y la educación es totalmente necesario para la creación de estrategias y soluciones para las problemáticas actuales del individuo, como lo manifiesta Eisner (2002):

Las artes proporcionan el tipo de ideal que la educación americana necesita ahora más que nunca. Digo ahora más que nunca, porque nuestras vidas requieren cada vez más la capacidad de tratar mensajes conflictivos, de hacer juicios en ausencia de reglas, de hacer frente a la ambigüedad y de formular soluciones imaginativas a los problemas que enfrentamos (...). (p. 41).

Conociendo el cuándo y el por qué de esta ruptura, y lo importante que es re-generar la relación arte-educación, el tema que nos ocupa ahora es cómo lograr que esa brecha decrezca y esa nueva cercanía entre arte y educación

sea el pilar de las propuestas para que las áreas de educación de los museos diseñen y desarrollen modelos pedagógicos efectivos generadores de conocimiento. Primero, se debe asumir la importancia del arte en la educación, no para formar productores de objetos artísticos sino como una herramienta de transformación social y cultural, al igual que la educación debe alejarse de la idea que educar es “entrenar a alguien para el mercado laboral” Camnitzer (2017 0:48), y que educar sea encaminar al desarrollo del individuo para que pueda formular soluciones en su cotidianidad y, asimismo como el arte, ser un medio para la transformación social y cultural de la comunidad.

Una vez despojemos al arte y a la educación de esas definiciones, se encontrarán en la misión de ser un vehículo en que el individuo sea capaz de explorar lo que no sabe, lo conozca y desarrolle ese conocimiento, convirtiéndose así, en un agente propositivo en su entorno social.

Lo anterior, reitera lo que a lo largo de este escrito se ha manifestado, la relevancia que tiene el arte y la educación es tal -ya sea en una escuela, en un museo o en cualquier espacio cultural- que los procesos que involucren el diálogo entre estos, o mejor aún los logren fusionar, son imprescindibles para la formación de una sociedad con una mejor capacidad propositiva y de acción en pro de su entorno, político, social y cultural.

El museo de arte es un lugar que resguarda y representa a la comunidad, es patrimonio y memoria, se ha transformando al igual que las prácticas artísticas, generando nuevas necesidades para acercarse y comunicarse con el público visitante, no para volcar todo su conocimiento en el otro, si no para formar un aprendizaje mutuo, democrático, horizontal. Bajo este objetivo, el área de educación de los museos de arte debe procurar proponer

modelos pedagógicos que involucren tanto su conocimiento como el conocimiento de quienes lo visitan.

Estas propuestas deben alejarse de jerarquizaciones entre el que sabe y el que no y empezar a desarrollarse entre iguales, es decir, que el educador esté en un diálogo con el visitante, formulando preguntas, invitándolo a involucrar y compartir lo que ya conoce y lo que sabe, no sólo con palabras, sino con acciones, así se crearán nuevas experiencias a través de la mediación entre el educador, el arte y el visitante. Revelando, con esto, al visitante que se puede aprender a través de las imágenes que resguarda el museo, que no toda imagen es una pintura o escultura, ni que toda imagen debe gozar de lo que asumimos como bello, si no aprender a partir de la reflexión de lo que pueden significar esas imágenes, lo que inspiran y despiertan en cada uno, gocen de belleza estética o no (Danto, 2011). El museo como lugar magnético que tiene la capacidad de ofrecer al ser humano otras maneras de aprender desde lo simbólico y la experiencia, UN LUGAR PARA DESAPRENDER. Estas reflexiones educativas son a las que el museo debe apostar, que se pueden generar tanto en el diálogo entre el educador, los visitantes y el artista, o por acciones y experiencias a través de la propuesta educativa durante la visita, así el museo puede lograr ser un museo-escuela al que Camnitzer hace alusión.

Vale la pena mencionar que sea cuál sea el modelo pedagógico que los museos de arte desarrollen, requieren de un equipo de trabajo dispuesto y con mentalidad abierta para pensar el arte y la educación de forma novedosa, o ¿por qué no? que revise propuestas educativas y artísticas ya planteadas y les dé un giro que responda a las necesidades actuales de su contexto. Si bien, no todos los educadores de los museos tienen una formación inicial en

pedagogía o educación artística, sí es necesario que estén en constante capacitación, en la que se desarrollen reflexiones y cuestionamientos que acerquen cada vez más el arte y la educación de hoy, con todo lo que esto implica, incluso las nuevas tecnologías, lo que se verá reflejado en la calidad de sus propuestas educativas.

Es imprescindible que las áreas de educación tengan la relevancia que merecen y cuenten con los recursos suficientes para hacer efectivos los programas para el mejoramiento de sus servicios educativos, ya que son los educadores en los museos el vínculo inmediato que tiene el museo con el público visitante y su protagonismo debe alejarse de la mera repetición de un guión establecido para convertirse en una figura activa que procure construir junto al otro, sea este otro un curador, artista, productor, montajista o público general, una experiencia generadora de conocimiento que estimule el desarrollo de ideas propositivas que enriquezcan la cotidianidad y el contexto de la sociedad.

## Referencias.

- Acaso, M. (2009), “El museo como plataforma de transformación de la pedagogía tóxica. Modelos educativos no tóxicos para una sociedad posmoderna”. En Actas del I Congreso Internacional: Los museos en la educación. La formación de los educadores, Fundación Thyssen-Bornemisza, pp. 280-300
- Acaso, M. (20 de octubre, 2013). El museo es una escuela I: la 9ª Bienal de Mercosur como lugar de reencuentro (afectuoso) entre el arte y la educación. María Acaso, arte educación. Recuperado de <http://mariaacaso.blogspot.com.co/2013/10/2013-el-museo-es-una-escuela-i-la-9.html>
- Acaso, M. (2014). “La educación artística como vehículo de conocimiento: el arte mueve la educación”. En Arte, educación y ciudadanía 2013-2018. Chile, Ministerio de las culturas, las artes y el patrimonio, pp.193-205
- Alderoqui, S. (2015). La Educación en los Museos del Siglo XXI. En Ciencia, Arte y Tecnología. Enfoques plurales para un abordaje multidisciplinar. Recuperado de [http://www.academia.edu/27156494/La\\_educaci%C3%B3n\\_en\\_los\\_museos\\_del\\_siglo\\_XXI\\_UnLa\\_2015](http://www.academia.edu/27156494/La_educaci%C3%B3n_en_los_museos_del_siglo_XXI_UnLa_2015)
- Alderoqui, S. (2015). Entre los objetos y los visitantes: convicciones y contradicciones, Bienal Mercosur. Recuperado de

[https://www.academia.edu/27156158/Entre\\_los\\_objetos\\_y\\_los\\_visitantes\\_convicciones\\_y\\_contradicciones\\_Bienal\\_Mercosul\\_2015](https://www.academia.edu/27156158/Entre_los_objetos_y_los_visitantes_convicciones_y_contradicciones_Bienal_Mercosul_2015)

Alderoqui, S y Pedersoli, C. (2011). La educación en los museos. De los objetos a los visitantes, Paidós.

Camnitzer, L. (2011). Procesos creativos y pensamiento artístico. En Revista Errata#, núm.4, pp. 218-229. Recuperado de <http://www.circuloa.com/errata-4-pedagogia-y-educacion-artistica/>

Carbó, G. (2010). “El desarrollo de los servicios educativos en los museos en el marco de las políticas culturales y educativas. Nuevos retos de la educación en los museos”. En Memorias Seminario Internacional museos y educación. Otras formas, otros medios, otros lugares. pp. 51-58.

Danto, A. (2011). El abuso de la belleza. La estética y el concepto del arte. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/77476237/El-Abuso-de-La-belleza-Danto>

Díaz, I. (2002). ¿Qué fue de la nueva museología? El caso de Québec. Recuperado de <http://www.unizar.es/artigrama/pdf/17/3varia/13.pdf>

Eisner, E. (2002). “La escuela que necesitamos”. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/357291902/Eisner-Elliot-La-escuela-que-necesitamos-pdf>

Eisner, E. (2009). “El museo como lugar para la educación”, en Actas del I Congreso Internacional: Los museos en la educación. La formación

de los educadores, Madrid, Fundación Thyssen-Bornemisza, pp. 12-24

Freire, P. (1993). Política y Educación. Recuperado de <https://filosofiaauacm.files.wordpress.com/2013/07/paulo-freire-politica-y-educacion.pdf>

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. pp. Recuperado de <http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2017/10/Los-Profesores-como-Intelectuales.pdf>

Hein, G. (2009). La Responsabilidad Social de los Museos. Recuperado de <http://george-hein.com/downloads/responsabilidadSocial.pdf>

Hernández, F. (1992). Evolución del concepto de museo. Recuperado de <http://esferapublica.org/museo.pdf>

Hoff, Mónica (2011), “Curaduría pedagógica, metodologías artísticas, formación y permanencia: el giro educativo de la Bienal del Mercosur”. En Revista Errata#, núm.4, pp. 42-63. Recuperado de <http://www.circuloa.com/errata-4-pedagogia-y-educacion-artistica/>

López, F. (2017, junio). El educador de museos: Profesión emergente. Nodo Cultura. Recuperado de <http://nodocultura.com/2017/06/educador-de-museos-profesion-emergente/>

Lowenfeld, V y Lamabert, W. (1975). La importancia de la creatividad en El desarrollo de la capacidad creadora. Recuperado de

[http://www.chubut.edu.ar/concurso/material\\_concuso\\_13\\_7\\_12/Lowenfeldcap3.PDF](http://www.chubut.edu.ar/concurso/material_concuso_13_7_12/Lowenfeldcap3.PDF)

Mörsch, C. (2016). “Lo común disensual: producción de saberes críticos en exposiciones”. En Revista Errata#, núm.16, pp. 18-22.

Pastor, M. I. (2004). Pedagogía museística: Nuevas perspectivas y tendencias actuales. Ariel

Rancière, J. (1987). El maestro ignorante. Recuperado de <http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/El-Maestro-Ignorante-Ranciere.pdf>

Tablero, archivo virtual sobre arte y educación. NC-ARTE y MALBA. (13 de septiembre de 2016). Tablero, María Acaso [Archivo de Video]. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=6WXIYZL6RNg>

Tablero, archivo virtual sobre arte y educación. NC-ARTE y MALBA. (30 de mayo de 2017). Tablero, Luis Camnitzer [Archivo de Video]. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=mmwAgUYYpCI>

Zepeda, N. (30 de enero de 2014). Mediación en el museo. Objetivos y funciones del mediador. Nodo Cultura. Recuperado de <http://nodocultura.com/2014/01/mediacion-en-el-museo-parte-1/>

Zepeda, N. (5 de febrero de 2014) Mediación en el museo. Formación y evaluación del mediador. Nodo Cultura. Recuperado de <http://nodocultura.com/2014/02/mediacion-en-el-museo-parte-3/>



## **Boris Alfonso Salinas Arias.**

Músico ibaguereño, creador de la Corporación Ima, organización sin ánimo de lucro desde la cual ha creado y gestionado proyectos como *Música para mi Barrio* y *Simposio Regional de Educación Artística*, entre otros, concertados con el Ministerio de Cultura de Colombia durante once convocatorias y ganadores de cuatro premios de estímulos de la ciudad de Ibagué. Creador y director del grupo de Investigación IMA, el cual en su corta existencia se encuentra en la categoría C de grupos de investigación de Colciencias.

Salinas es gestor cultural, educador e investigador, ganador del Premio para la publicación de Investigación Cultural de la Alcaldía de Ibagué en el año 2015, Tesis Meritoria de pregrado en el programa de Licenciatura en Música, mención Tesis Laureada de Maestría, estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación Red de Universidades Estatales de Colombia RUDECOLOMBIA; ha escrito algunos artículos, álbumes de partituras, libros de memorias y un libro de investigación. Su disciplina central de estudio es la Música en relación interdisciplinar con la Educación, Historia local, Conflicto Armado e Identidad.

Correo electrónico: [boris.salinasarias@gmail.com](mailto:boris.salinasarias@gmail.com)

El siguiente artículo hace parte de la tesis doctoral de Salinas.

## **Música e Identidad: una discusión teórica.<sup>9</sup>**

Por: Boris Alfonso Salina Arias.

El presente escrito hace parte del proyecto *Música Pop-Rock Latino de Colombia en tiempos de Conflicto Armado Interno (2002-2016): Educación para la Paz, Música e Identidad* y aborda la construcción teórica sobre Música e Identidad elaborada inicialmente por *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) de la universidad de Birmingham, posteriormente desarrollada por autores de Hispanoamérica y Estados Unidos. Lo que se pretende aquí es profundizar en este planteamiento teórico, en la sobriedad de la distancia temporal, haciendo primero un acercamiento a la definición de identidad, para luego desarrollar las tres categorías allí propuestas que son: homología estructural, música como interpelación identitaria e identidad narrativa.

**Palabras Clave:** Música e identidad, identidad grupal, interpelación identitaria, identidad narrativa.

### **1. El asunto de la Identidad.**

Si bien, pareciera que la categoría de Identidad es antigua y con un amplio recorrido histórico, Bauman (1999) revela que en realidad es problemática, beligerante, liberadora, represora y peligrosa, lleva poco menos de medio siglo de discusión, y es precisamente porque parecía tan obvia que no se

---

<sup>9</sup> Para citar este capítulo usar: Salinas, B. (2021). Música e Identidad: una discusión teórica. En *Educación en Música y Arte en el Territorio*. (pp.39-71). Sello Editorial IMA.

prestaba para un análisis, como dice Bauman citando a Heidegger “uno tiende a reparar en las cosas... cuando se desvanecen, se van al traste o comienzan a comportarse de manera extraña” (1999, p.42). Veamos algunas definiciones.

Para el sociólogo Manuel Castells (1999) -quien a su vez soporta su definición en Calhoun- la identidad es “el proceso de construcción de sentido” (p.28), y el sentido es la “identificación simbólica que realiza un actor social del objetivo de su acción” (p.29). Este autor reconoce la existencia de una identidad colectiva y una identidad individual, pero dirige su trabajo al primer tipo. Para Castells (1999) todas las identidades son construidas, su inquietud se centra en cómo, por qué, para qué y quién construye la identidad, por lo cual propone tres formas de construcción:

(i) Identidad legitimadora: direccionada por instituciones que establecen lógicas de autoridad - dominación, productora de sociedad civil, identidades nacionales y de grandes grupos sociales.

(ii) Identidad de resistencia: generada en comunidades desfavorecidas en las lógicas de poder por lo cual representan una lucha social. Produce comunidades o grupos sociales que hacen resistencia a la opresión.

(iii) Identidad de proyecto: la cual surge cuando se construye un proyecto identitario a partir del material cultural disponible, como por ejemplo la comunidad Feminista, la comunidad de alcohólicos anónimos, la población Víctima del Conflicto Armado, que pueden luchar por la visualización o el restablecimiento de derechos, aunque sean comunidades dispersas en cuanto a proximidad. Este tipo de identidad produce sujetos, entendiendo sujeto

como “actor social colectivo mediante el cual los individuos alcanzan un sentido holístico en su experiencia” (Castells 1999, p.32).

Castells (1999) advierte que las formas de construcción de identidad no son necesariamente progresivas o regresivas, una identidad de proyecto o de resistencia puede convertirse en una identidad legitimadora, que representa beneficio para sus miembros en detrimento de los excluidos.

Por su parte, Anthony Giddens (1997) aborda la categoría desde lo que él denomina *identidad del yo* “el yo entendido reflejamente por el individuo en función de su propia biografía” (p.294). En las culturas ancestrales no había cambios sociales e individuales significativos a través de las generaciones; los cambios de identidad, como pasar de la adolescencia a la adultez, eran claramente marcados con rituales de paso. Sin embargo, en la actualidad el yo está relacionado con una sociedad global, la identidad se construye a partir del reflejo de lo que es el cambio personal y social generado por desarrollos tecnológicos que hacen del mundo del trabajo un lugar poco estable; en sociedades del siglo XVIII un herrero podía tener ese oficio durante toda su vida y heredarlo a sus descendientes, el mundo laboral de hoy hace que los individuos deban ser flexibles en sus identidades y proyectos de vida.

Para Bauman (2005) la identidad es de carácter individual y grupal, se hace presente en momentos de crisis como una forma de legitimar luchas sociales en las que muchas veces el vecino se convierte en un extraño, es un grito de guerra, una forma de legitimación usada por regímenes o grupos sociales relegados en el poder, vuelve al vecino un extraño y acoge cualquier rasgo superfluo como característica distintiva de los unos, deseables y propios frente a los otros, desconocidos, extraños, atacables. Así mismo, Bauman

(2005) contrasta las rígidas identidades heredadas, irrompibles e incuestionables del antiguo régimen en las que el individuo heredaba la identidad de los padres, con las de el Estado-nación donde se es súbdito al nacer en el territorio delimitado por el monopolio de la violencia.

En el mundo líquido actual cada individuo puede construir una identidad con las ofertas del mercado, como si fuera una colcha de retazos: ropa, música, equipos deportivos, filiaciones institucionales, tipos de alimentación, luchas sociales, ambientales, etcétera. Un día puedes ser un hincha de fútbol que viste acorde a su equipo, escucha música de barristas, practica el vegetarianismo, le encanta el rock argentino, y en dos años volverse hacia el ciclismo, comer carne y unirte a un club social; la selección colombiana de fútbol es una bandera usada por las empresas patrocinadoras que incentiva el consumo explotando un espíritu de nacionalismo y esperanza, promueve una franja televisiva, consigue permisos de trabajo, mejora las ventas de licor.

Las definiciones de identidad son diversas pero hay puntos en común: en primer lugar, hablar de identidad nos lleva a clasificarla en dos tipos, la identidad individual y la identidad de grupo que va desde pequeños grupos hasta identidades nacionales; en segundo lugar, es claro que la identidad es histórica, esto quiere decir que no es lo mismo hablar de identidad individual o grupal en la actualidad como en tiempos pre modernos, las identidades individuales y grupales son impactadas por los proyectos políticos y económicos de determinados momentos históricos; en tercer lugar, la identidad es construida, no surge de la nada y por lo mismo no es definitiva a no ser de que el modelo económico y político establezca identidades rígidas intolerantes al cambio como ocurría con los Estados anteriores al

siglo XX; finalmente, ante la mirada amplia que hay sobre la identidad sí es necesario centrarse en la teoría desarrollada sobre Música e Identidad, pues la teoría general no describe esa relación íntima, elemento que se intentará concretar en las siguientes páginas.

## **2. Música e Identidad: el principio de una discusión teórica.**

Según Stuart Hall (2010) los debates sobre la cultura de masas iniciaron en el siglo XVIII, pero cobraron fuerza a principios del siglo XX mientras la depresión económica golpeaba el mundo europeo y el fascismo ganaba poder. En este contexto el tema central de discusión fue la transformación de la cultura de las sociedades modernas en una cultura de masas banalizada por los nuevos medios de comunicación masiva, pero también fue política ante el engaño y las falsas promesas de quienes supieron usar estos medios para hacerse al poder, y social porque se llegó al desconocimiento del otro e hicieron que las masas fueran fácilmente influenciadas por las élites. Miembros de la escuela de Frankfurt como Theodor Adorno fueron exiliados y llegaron a Estados Unidos cargados de pesimismo ante el fenómeno de la cultura de masas vivida en Alemania, encontrando en su nueva morada un especial auge a los medios de comunicación y del Conductismo.

Narra Hall (2010), que tanto el Conductismo como el grupo alemán se encargaron de estudiar la cultura de masas en Estados Unidos, el primero con una mirada empírico analítica positivista y el segundo con un enfoque histórico y filosófico pero generalista. Con el paso del tiempo los investigadores pensaron que los medios de comunicación lo único que lograban era reforzar una cultura que ya se encontraba cimentada en la sociedad aunque existiera cierto grado de selectividad pero, como el

conductismo pensaba en la funcionalidad sin crear teoría, lo único que se logró fue respaldar la idea de un pluralismo propio de la sociedad norteamericana que balanceaba los pesos y contrapesos de poder y se convencía así misma de que ideologías como la fascista nunca podrían florecer en su territorio. Con la idea de que el pluralismo era lo más importante se creyó que lo que mantenía unida a su sociedad eran las normas, la ley se pensó sagrada.

Para autores como Parsons (1951) y Shils (1961) las normas estaban asumidas por los ciudadanos como valores y estos valores tenían una posición sacra, por lo cual Estados Unidos era pluralista en su esencia. Pero llegó la juventud de la postguerra. Asumiendo que todos los ciudadanos estaban en el consenso, dentro de lo normal, se comenzó a notar que había quienes estaban fuera, quienes tenían un sistema de valores alternativo y por serlo eran una especie de sin norma, anómicos, y por tal excesivamente vulnerables a ser influenciados por los medios. Todo esto, según Hall (2010), llevó a una ruptura del término de consenso que se había creado. Todos los grupos que eran anómicos se conocieron entonces como subcultura, con prácticas culturales que los sacaban del conjunto de lo normal, como el consumo de drogas en una sociedad donde consumir tabaco y alcohol habría sido tolerado. Entendiendo que esas desviaciones eran sociales, diferentes miradas y disciplinas como la teoría crítica, los estudios del lenguaje y la antropología estructural, comenzaron a estudiar la subcultura, surgen entonces los estudios culturales. Es en este contexto en el que aparecen los primeros acercamientos teóricos al estudio de la identidad en relación con la música.

La cuestión de cómo la música influye, se relaciona o actúa en el proceso de la construcción de la identidad viene desde los años 70, ha pasado por diversas etapas en las cuales se pueden identificar tres posiciones teóricas que se dan, una en respuesta de la otra, evidenciando las debilidades de la propuesta anterior, pero en conjunto dan una mayor comprensión del fenómeno identitario. Estas tres categorías son: (i) la Homología estructural, (ii) la Interpelación y (iii) la Narrativa. En ese trasegar han sido los autores Simon Frith<sup>10</sup> y Pablo Vila (1996) quienes han intentado recoger el entramado teórico sobre música e identidad en sus trabajos. El asunto ha sido central en estudios anglosajones e hispanoamericanos y atraviesa autores como Dick Hebdige, Paul Willis, Stuart Hall, Richard Middleton, Jhon Blacking, Ramón Pelinski, entre otros. A continuación, se presentará cada una de las tres categorías teóricas.

### **3. Homología estructural: música e identidad en las subculturas.**

La homología estructural respecto a la construcción de identidad grupal relacionada con la música fue propuesta originalmente en la tesis doctoral de Paul Willis (1972), cuando hacía parte del grupo *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) de la universidad de Birmingham, dirigido en ese momento por Stuart Hall, creado como centro para el estudio de la literatura inglesa el cual combinaba el corpus teórico de la sociología y la antropología. A este grupo pertenecieron autores como Richard Hoggart, Dick Hebdige, Richard Johnson, Michael Green, entre muchos

---

<sup>10</sup> Simon Frith posee varios documentos donde realiza su aporte al marco teórico de música e Identidad, entre estos se encuentra *What is good music?* de 1990, *Música e identidad* de 1996, y *Música y vida cotidiana* del año 2002.



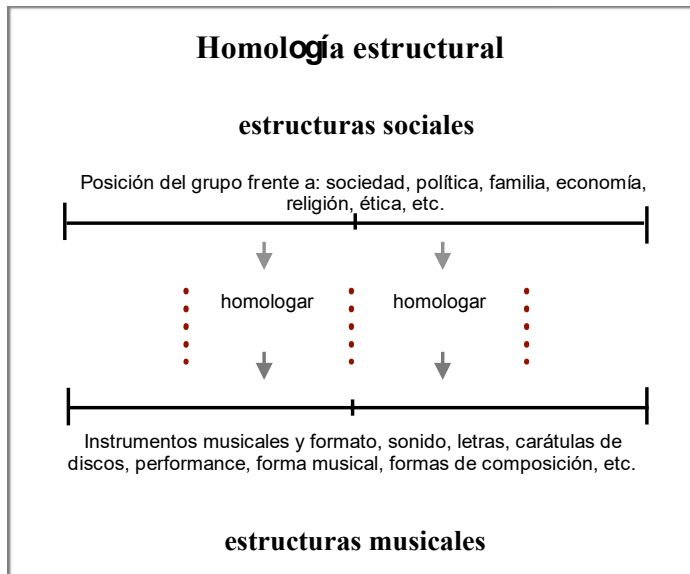
otros, que pasaron por él entre sus casi 40 años de existencia, de 1964 a 2002.

Willis (1972) utilizó los métodos de análisis literario sobre grupos subculturales, específicamente los Hippies y los Motor bike boys, tomando la versión de homología estructural propuesta por Lévi Strauss<sup>11</sup> en la antropología estructural y aplicándola por vez primera a la música y la subcultura para tratar de comprender “(...) la correspondencia simbólica entre los valores, los estilos de vida, la experiencia subjetiva y las formas musicales (...)” (Hebdige. 2004. p.157). Este autor propone que existe una relación homóloga entre las estructuras sociales y las estructuras musicales, es decir, que las estructuras musicales tienden a resonar y reflejarse de forma homóloga con la estructura de la subcultura, lo que permitiría explicar la identificación de los grupos sociales con tipos específicos de música y a su vez comprender porqué determinada música representa un tipo de subcultura.

---

<sup>11</sup> El creador de la teoría Homología estructural es el antropólogo Franz Boas que la planteó en el artículo The Origin of Totemism del año 1919, esta fue trabajada y presentada a su manera por Levy Strauss.

*Ilustración 1. Representación gráfica de la homología estructural realizada por el autor.*



**Fuente:** Elaboración propia a partir de los datos de Willis (1972).

A partir de allí la homología estructural es desarrollada por la escuela subculturalista inglesa y aplicada al estudio de las subculturas que emergieron luego de la segunda guerra mundial, como el reggae y rastafarianismo, el hipismo, los punks, teddy boys, el glam, teddy rock, entre otras, las cuales tienen en común que en su mayoría pertenecen a la clase obrera y revelan en sus formas particulares de consumo los rasgos de su identidad, lo que quiere decir que el análisis a la subcultura se realiza no solo en la música, pues se entiende que esta hace parte de todo el entramado cultural y de consumo del grupo, de ahí que los discos, las letras, los instrumentos musicales convivan con los vestuarios, el baile, el ocio, las creencias religiosas, las ideas políticas, la ética y la construcción moral del grupo, en sí, la música hace parte de un todo que funciona como discurso

estético y en consecuencia ético, que forja la identidad de grupo. Diversos autores encuentran en esta teoría una explicación a la relación música e identidad, como lo hace Hebdige (2004) con la subcultura punk:

Existía una relación homológica entre el vestuario andrajoso y heterogéneo y el pelo de punta, el *pogo* y las anfetaminas, los escupitajos, los vómitos, el formato de los fanzines, las actitudes insurgentes y la frenética música «sin alma». La ropa que llevaban los *punks* era el equivalente perfecto del lenguaje soez; maldecían igual que vestían, calculando el efecto, rociando de obscenidades los textos de sus discos, las notas de prensa, las entrevistas y las canciones de amor. Envueltos en el caos, fueron los encargados de hacer Ruido en la pulcramente orquestada Crisis de la vida cotidiana de finales de los setenta (...). (p.159).

El objetivo inicial de Willis (2007) fue proponer en su tesis doctoral una teoría que permitiera explicar las relaciones sociales de las formas culturales desde el significado social de la música pop, para esto propuso tres niveles de análisis que son: el nivel índice, el nivel homólogo y el nivel integral.

El nivel índice se refiere al grado cuantitativo en que un grupo social se relaciona con la música, esto es, el tiempo que se dedica a la escucha musical, los lugares donde se escucha, el dinero que se gasta en ella, etcétera. El interés aquí es conocer cómo la música está indexada al estilo de vida.

El nivel homólogo hace referencia al grado de reflejo y paralelismo que tiene la música respecto al grupo social, sus valores y sentimientos. En este nivel está la correspondencia entre el estilo de vida y el artefacto cultural, tiene que ver con el grado de resonancia cultural y de construcción de identidad

de grupo. Sin embargo, Willis (2007) es claro al decir que el análisis homológico es sincrónico, es decir, similar a una foto que solo da cuenta de un periodo temporal por lo cual no tiene la capacidad de analizar los cambios, desintegración y creación de nuevas homologías en el tiempo. Adicional a esto, para Willis (2007) “el valor y el significado de una forma de arte se dan socialmente, pero dentro de las limitaciones objetivas impuestas internamente por la forma de arte” (p.444), el significado que tiene la música puede cambiar según el grupo social, por lo cual un mismo estilo musical puede tener diferentes significados según el grupo, pero obviamente esos significados son en parte, pero no totalmente dados por la música misma. La música tiene capacidad de adquirir significado si se conecta con la experiencia de vida del grupo pues es el grupo el que construye ese significado.

El nivel integral se postula para explicar la generación histórica de la homología y la forma en que sus dos componentes, grupo y música o grupo y elemento cultural, se modifican entre sí, entendiendo que son una unidad estrecha, íntimamente relacionada que se influyen mutuamente. Así entonces, el análisis se puede hacer desde dos puntos, el primero tiene que ver con el grado de influencia que tiene la música sobre una forma de vida, y el segundo con el nivel de influencia del grupo social sobre la estética musical.

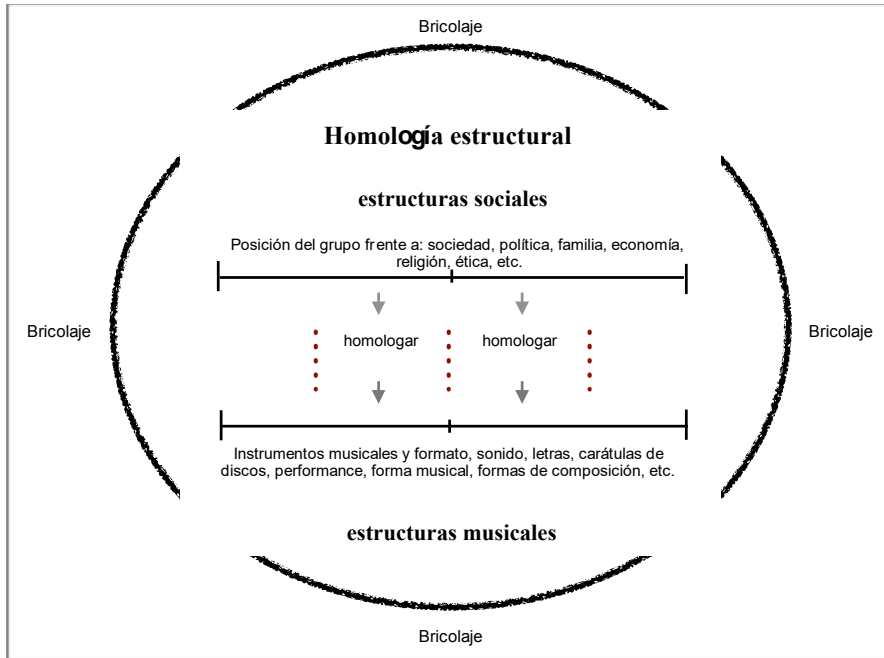
A estos elementos Willis (2007) les agrega una conclusión y es la dificultad que tiene la música comercial o de masas de generar homologías y dialéctica cultural, debido a su lejanía con los grupos subculturales, lo que a su vez hace que las subculturas sean incapaces de afectar esa estética sonora. Adicionalmente, Willis también señala que los análisis macro solo se

pueden aplicar a elementos muy básicos, por lo cual es necesario centrarse en grupos subculturales y olvidar las generalizaciones.

A la teoría inicial de Willis (2007) se le sumaron los conceptos de bricolaje y práctica significativa. Jhon Clarke (2014) usa el término *estilo* para explicar la forma en que el grupo subcultural objetiva la imagen que tiene de sí mismo, definiendo las fronteras con los otros grupos desde las reacciones negativas y positivas frente a esas otras identidades. Para Clarke (2014) el estilo se crea a partir del bricolaje, concepto de Levi Satrauss, que consiste en que:

Objeto y significado constituyen, conjuntamente, un signo, y en el seno de cualquier cultura esos signos son ensamblados, repetidamente, en formas características de discurso. No obstante, cuando el bricolador cambia el objeto significativo de lugar y lo emplaza en una posición distinta dentro de ese discurso, empleando el mismo repertorio global de signos, o cuando el objeto es resituado en un conjunto totalmente distinto, se crea un nuevo discurso, un mensaje distinto se transmite (p.273-274).

**Ilustración 2.** Representación gráfica de la homología estructural enlazada con el Bricolaje realizada por el autor.



**Fuente:** elaboración propia a partir de los datos de Willis (1972) y Hebdige (2004).

Hebdige (2004), por su parte encuentra en la propuesta de Clarke un complemento a la homología para comprender a los punks. El bricolaje deja ver el proceso de resignificación de elementos como el baile de la cultura pop, que fue alejado del glamur y las manifestaciones de afecto para ser llevado a un conjunto de saltos, empujones y patadas que constituyeron el inconfundible Pogo.

Si bien la homología estructural y el bricolaje fueron tomados de Levi Strauss para comprender los procesos identitarios, autores como Hebdige (2004) exploraron diversos caminos para comprender las subculturas, como

por ejemplo la adición de práctica significativa a la noción de estilo, la cual proviene de la semiótica y sugiere que “cada texto generaría una serie potencialmente infinita de significados” (p.163), por lo cual el foco de estudio se debe centrar en el proceso y no el producto de construcción de significado. No sobra recordar que el significado es el concepto que la mente elabora de una palabra, su representación mental, y el significante es la manifestación sonora del signo.

Como se ha podido ver a lo largo de este apartado, la homología se usa para el análisis de las subculturas, eso quiere decir que no busca explicar la identidad individual sino grupal y no se ocupa de la cultura de masas ni de las grandes identidades. A nivel personal, pienso que esta teoría es interesante, pero como todo conocimiento tiene sus propias limitaciones, ante la complejidad de lo humano esta teoría solo aporta a la comprensión de un umbral pequeño de la identidad de grupo, esto es la identidad de subculturas muy bien definidas, la homología estructural no se propuso ni pretende explicar el proceso de cómo la música se inserta en la identidad individual.

Pese a que esta teoría es un punto de partida fundamentado para explicar los procesos identitarios unidos a la música, esta fue criticada por autores como Middleton (1989), Hall (1982), Frith (1996) y Vila (1996). Los argumentos se centran en las debilidades que el propio Willis (2007) ya había enunciado como su incapacidad de explicar la diversidad de gustos musicales dentro de un mismo grupo social, la incapacidad de aplicar para cultura de masas y su carácter colectivo antes que individual. Así mismo, para Frith (1987) el estudio de la relación música e identidad no se debía centrar en las resonancias homológicas sino en cómo funciona el proceso de construcción

de sentido desde la base, evidenciando el carácter individual que esto conlleva sin desconocer el carácter colectivo. Sin embargo, el argumento que aparece de manera más reiterada es la forma generalista en que aparentemente funciona la Homología, lo que a su vez llevó a que se le acusara de determinista.

Pareciera que en los teóricos hubiese un deseo por desechar la teoría que propuso Willis en su trabajo que, si bien provenía de la sociología estructural duramente cuestionada, este adaptó a su manera para el estudio de la subcultura. Lo llamativo del tema es que cuando hablo con diferentes compañeros músicos sobre esta teoría, estos evidencian empíricamente una cantidad notable de ejemplos que parecen mostrar que los argumentos homológicos propuestos por Willis son, desprestigiados, pero palpables. A favor de Willis podemos parafrasear a Umberto Eco (1972) para decir que la identidad en la subcultura es un juego de contracultura, una guerra de guerrillas de la estética y la semiótica, una guerra del sentido común.

Aunque golpeada, la homología tiene similitudes razonables con teóricos como Morin (2001) para quien la triada *individuo, grupo, especie* se contienen y componen entre sí, y tiene a su favor que sus autores no la propusieron como una teoría que pretendiera explicar de manera universal la relación música e identidad, ahí también radica un error de sus contradictores y fue juzgarla por su incapacidad de explicar a nivel general los fenómenos identitarios relacionados con la música, algo que Willis nunca propuso. En los estudios sobre música, donde la producción teórica no es precisamente la que más abunda, las teorías generadas no deberían desecharse tan rápido, sino comprenderse, estudiarse, mejorarse,



replantearse, no por nada seguimos leyendo a los autores de la antigua Grecia a dos milenios de distancia.

#### **4. La Música como interpelación y oferta de identidad.**

La interpelación, al igual que la homología, fue importada a la música proveniente de los estudios subculturales quienes a su vez tomaron la idea original de la economía política de autores marxistas. Luego de que el grupo de investigación CCCS hubiese explorado el camino teórico de autores como Levi Strauss, se empezó a identificar la importancia del concepto ideología en los estudios culturales<sup>12</sup>, es allí donde la categoría de interpelación propuesta inicialmente por Louis Althusser en 1970 en el artículo *Ideología y Aparatos ideológicos del Estado (1988)* hace su aparición.

Althusser (1988) estudia la teoría marxista sobre el Estado y el poder, dice que la producción debe garantizar la reproducción de los medios de producción para que pueda seguir existiendo; garantizar las condiciones materiales de producción significa, por ejemplo, la reproducción de la fuerza de trabajo: el salario le permite a un obrero sobrevivir para no solo regresar a su trabajo sino también para sostener a su familia y lograr que sus hijos se conviertan en futuros obreros. En este ciclo la ideología es fundamental pues es ella la que por medio del sometimiento ideológico logra la reproducción de la fuerza de trabajo necesaria para la producción. El sistema educativo, la escuela, aparece como la forma de asegurar la reproducción de las condiciones de producción, pues esta reproduce las habilidades necesarias

---

<sup>12</sup> Parte de este recorrido teórico se puede consultar en el artículo *El redescubrimiento de la "ideología": el retorno de lo reprimido en lo estudios de los medios* de Stuart Hall (1986).

para el trabajo, pero también las costumbres, valores, creencias y demás elementos necesarios que garantizan la sumisión ideológica.

Althusser (1988) muestra la existencia de unos Aparatos Represivos del Estado entre los que se encuentra el gobierno, la fuerza pública -policía, militares-, las prisiones, etcétera, los cuales usan fundamentalmente la violencia como elemento represivo; y unos Aparatos Ideológicos del Estado (AIE) a los que describe como realidades que se presentan como instituciones a las que pertenecen lo religioso, lo escolar, lo familiar, lo jurídico, lo político, lo sindical, los canales y medios de información, así como lo cultural. Estos AIE usan fundamentalmente la ideología como forma represiva y de manera secundaria la violencia simbólica. Para Althusser “La ideología es una ‘representación’ de la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia” (1988, p.30), y es la ideología la que convierte al individuo en sujeto mediante el proceso de interpelación, que no es más que una especie de llamado a los individuos, llamado a través del cual se someten libremente, aceptan la sujeción a una ideología y se convierten en sujetos. Esta teoría lleva a pensar la Música como un Aparato Ideológico del Estado cargado de Ideología que interpela a los individuos para convertirlos en sujetos sujetados, para sujetarlos ideológicamente.

Middleton (1989), Frith (1987) y Vila (1996) llevan la interpelación a la Música, desde donde se puede entender como una teoría de transición que desembocaría luego en la teoría Narrativa, de allí que los límites entre ambas parezcan difusos, aunque no sus diferencias. La interpelación es en realidad una teoría complementada con la narrativa, aunque con características propias e independientes. La propuesta de Middleton (1989) es que la

música tiene función de interpelación y pone al sujeto como destinatario de un mensaje con el cual es interpelado, es decir, cuestionado; el sujeto asimila los mensajes que le son enviados desde la música por lo cual se puede entender a esta como un mecanismo de poder. En palabras de Vila (1996):

Esta postura teórica plantea básicamente que la música popular es un tipo particular de artefacto cultural que provee a la gente de diferentes elementos que tales personas utilizarían en la construcción de sus identidades sociales. De esta manera, el sonido, las letras y las interpretaciones, por un lado, ofrecen maneras de ser y de comportarse, y por el otro ofrecen modelos de satisfacción psíquica y emocional. (p.6).

Para Simon Frith (1987), la música popular es una de las tantas formas de “dar sentido al sujeto colectivo” (p.5), da la sensación de identidad diferenciando al individuo de los otros e integrándolo a un nosotros. Ese poder de la música se debe en parte por su enorme capacidad de generar intensas experiencias emocionales que además contienen un significado social, eso hace que cada canción esté atada no a una interpretación libre sino al momento, el significado social y la emoción. En este sentido Frith (1987) identifica cuatro usos significativos de la música: en primer lugar, música en respuesta de cuestiones de identidad, que es usar la música para tener una auto definición como individuos y como grupo, pero también como forma de diferenciarnos de los demás. La música no acude al recurso de lo imaginario, pero ayuda a definir cosas como la feminidad, la comunidad negra, la sexualidad, etcétera, esto ha llevado a que se use como formas de definir la identidad étnica como los nacionalismos o regionalismos.

En segundo lugar, la música es una manera de darle forma y voz a las emociones, Frith (1987) lo ejemplifica con el hecho de que la mayoría de la música habla de amor lo cual se debe a que sea uno de los sentimientos más universales y que mayor dificultad presenta al exteriorizar. La música intensifica el sentimiento, le da forma y permite comunicar lo sentido, quién no ha vivido un momento de ruptura en una relación amorosa y no ha buscado canciones que le permitan expresar la tristeza y el sentimiento popularmente conocido como despecho.

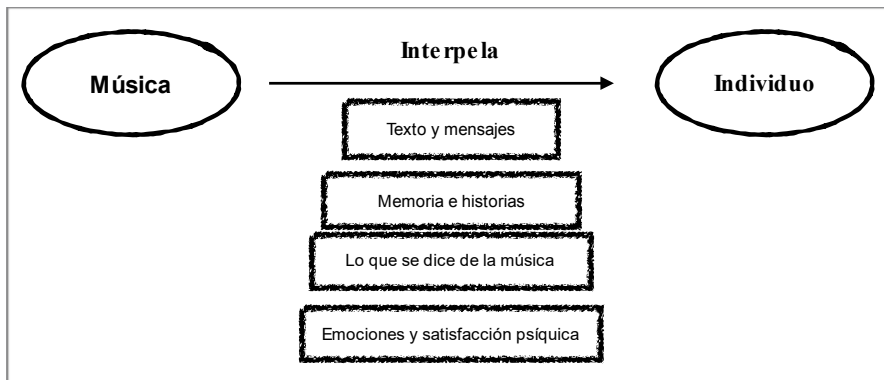
En tercer lugar, la música está fuertemente relacionada con lo temporal, es decir, la memoria, ayuda a organizar el tiempo, tiene la capacidad de detenerlo, llevarnos al pasado, proyectar el futuro, pero también de intensificar la experiencia del presente. Para Frith (1987) la música es fundamental en los jóvenes pues estos la usan para definirse; a medida que pasa el tiempo nos preocupamos menos por la música, pero indudablemente la música más significativa es la de nuestra juventud, “(...) la música juvenil es socialmente importante no porque refleje la experiencia de los jóvenes (auténtica o no), sino porque define para nosotros lo que es la ‘juventud’.” (Frith, 1987.p. 9). ¿Quién no ha viajado al pasado luego de escuchar una canción relacionada con nuestra infancia o adolescencia, el primer amor, nuestros padres o algunos momentos de amistad?

Finalmente, la música popular se posee, es propia de quien la escucha, no solo en el sentido de percibir que una canción es importante para nosotros sino de creer que una canción es parte de nosotros, nos pertenece: “Al «poseer» una determinada música, la convertimos en una parte de nuestra propia identidad y la incorporamos a la percepción de nosotros mismos.” (Frith, 1987. p.9). Respecto a esto recuerdo mi experiencia en un concierto,

particularmente el más grande en cuanto a participación de público en que haya estado, cuando el artista interpretó sus canciones, importantes en mi adolescencia, aunque el lugar estaba inundado por un mar de personas la experiencia al escuchar y cantar mis canciones favoritas fue meramente personal, los demás no existían, existía la canción, el artista y yo, la experiencia fue pública, pero evidente y emocionalmente personal, a la vez fue un viaje al pasado, a los años de adolescencia, los momentos del colegio, los amigos de otros tiempos.

Los argumentos de Frith (1987) sobre los usos significativos de la música sirven como forma de interpelación, que se puede clasificar en emocional, satisfacción psíquica, memoria personal, pero también de forma discursiva en cuanto al texto musical, el performance y lo que se dice de la música. Todo unido, envuelve un particular poder de interpelación y oferta de identidad sobre los individuos y grupos sociales.

*Ilustración 3. Representación gráfica de la Interpelación musical. Realizada por el autor.*



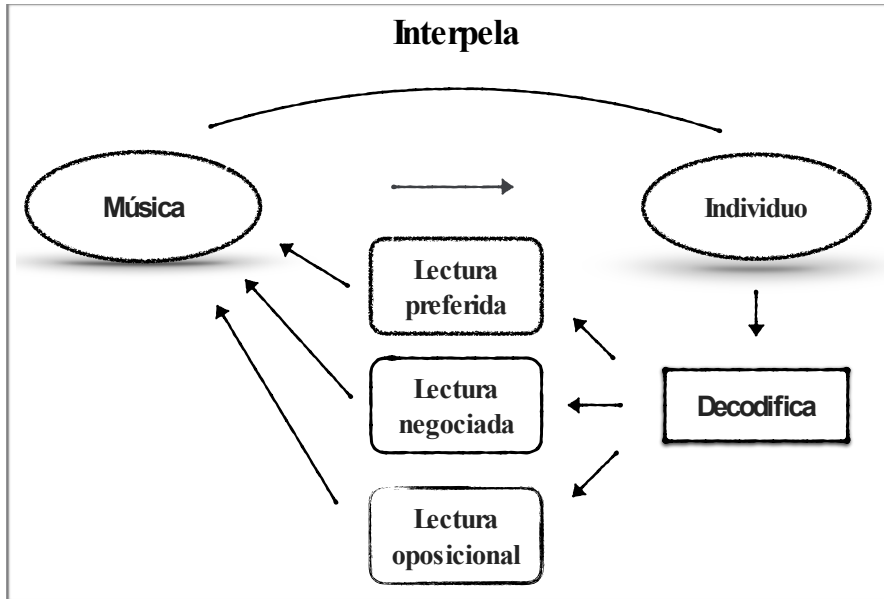
**Fuente:** elaboración propia a partir de los datos de Vila (1996) y Frith (1987).

Sin embargo, luego de propuesta la interpelación diferentes autores como Vila (1996), Frith (1996), Pelinski (2000) comenzaron a encontrar grietas, una de ellas el por qué unas interpelaciones funcionan y otras no. A esta incógnita Héctor Fouce (2015) le encuentra una solución: el discurso original en la música no siempre tiene la misma lectura por parte del oyente debido a lo que Hall<sup>13</sup> (1980) ya había descrito como el proceso de codificación y decodificación, pues el receptor del mensaje puede tener una lectura (i) preferida, en la que el escucha opera en el código dominante; (ii) negociada, porque el escucha toma como verdaderos diversos elementos de la interpelación pero niega y adapta otros a su punto de vista; y (iii) oposicional, cuando el escucha entiende el mensaje pero lo decodifica de manera distinta. Un ejemplo musical sencillo es cuando en Colombia se escucha música decembrina que por lo general invita a la parranda, la fiesta y cierto tipo de excesos, en ese contexto podemos encontrar quienes tienen diferentes lecturas: los que no gustan de la fiesta porque se quejan de la hipocresía navideña y la ven como un espacio de engaño, mercado y negocio; los que disfrutaban la navidad y todas sus oportunidades incluyendo sus excesos; y los que disfrutaban las fiestas pero no se dejan llevar por la fiebre de las compras y negocian su sentido.

---

<sup>13</sup> La propuesta de descodificación de Hall (1980) fue realizada al discurso del medio de comunicación televisivo el cual fue rápidamente tomado para los otros medios de masivos de comunicación entre los que se incluye la música.

*Ilustración 4. Representación gráfica de la decodificación de una Interpelación musical. -  
Realizada por el autor.*



**Fuente:** elaboración propia a partir de los datos de Fouce (2015) y Hall (1980).

Se debe entender entonces que la interpelación identitaria que hace la música es una oferta de identidad, pues la música contiene unos mensajes, ideas, ideologías o discursos -según el teórico desde el cual se posiciona-, propone una manera de ver la realidad que no es inocente, pues está enmarcada en una forma de pensamiento, inmersa en el mercado, filiaciones políticas o ideológicas, cargada de violencia cultural, etcétera. El oyente tiene la capacidad de reaccionar de maneras distintas y por tal, de hacer lecturas diferentes sobre la música que lo interpela.

El eslabón suelto más importante que dejó la interpelación y llevó a buscar una forma que complementara la respuesta a la relación música e identidad,

fue cómo la música construye significados y cuál es el mecanismo con el que las interpelaciones logran anclarse en la identidad, para Vila (1996) y Frith (1996) la respuesta se encuentra en la Narrativa, a la cual ya se venían acercando desde que tomaron posición en cuanto a que la identidad es móvil, un proceso y no un resultado, en el que la memoria, la emoción y la apropiación juegan un papel fundamental.

### **5. Narrativa: presencia y sedimentación de la música en el relato identitario.**

Recordemos que la Narrativa era concebida como una forma literaria y fue a partir del giro lingüístico que comenzó a entenderse como un campo de estudio y actualmente como una epistemología. El narrar asuntos humanos había sido estudiado en Grecia por Aristóteles, pero fue a finales del siglo XIX y principios del siglo XX que autores como Saussure, Propp, Jakobson, Bajtín, Barthes, Thodorov, entre otros, comenzaron a gestar dicho giro. El desarrollo de la lingüística como ciencia, el estudio de las formas y estructuras literarias, el paso del estudio de la poesía al estudio del cuento y la novela, que a su vez significó ir de la única voz del poeta y su mundo a las múltiples voces de actores que comparten un mundo, o lo que se conoce como polivocalismo o polifonía, sumado a la cada vez mayor discusión sobre la otredad, el yo, los enunciados, los sujetos discursivos, la crisis de lo humano en la guerra, el narrar los asuntos humanos, el mal, lo moral y lo ético, fueron creando un entramado teórico en el que entraría Paul Ricour a dar un aporte al concepto de Identidad desde la narrativa, entendiéndola como el relato que una persona hace de su propia vida.



Ha de tenerse en cuenta que parte importante de los antecedentes de la discusión que dio origen a la teoría de la identidad narrativa en Paul Ricoeur (1996), tiene raíces en la crisis del mundo de la vida ocasionada en la decadencia de la segunda guerra mundial, elemento fundamental en la obra del filósofo francés. Según Quintero (2019), para Ricoeur (1996) el lenguaje es una forma de mediación humana con el mundo, con el otro -ipseidad colectiva-, y con nosotros -mismidad-; la narrativa cuenta la experiencia de alguien que solo es posible en tres dimensiones, (i) el tiempo, (ii) la historicidad de la vida y (iii) la ética. Estas tres dimensiones son desarrolladas en los libros *Tiempo y Narración* (1985), *Historia y narratividad* (1999), y *Sí mismo como otro* (1996).

El aporte de Ricoeur a la discusión sobre la identidad fue tratar de conciliar la separación existente entre cuerpo y mente expresados en la mismidad e ipseidad planteadas por Locke (1992), pero que a su vez era herencia del *cogito ergo sum* de Descartes. Para Locke (1992) el hombre es dos al mismo tiempo, una corporalidad, un organismo específico al que se podría llamar humano, que tiene una identidad definida por cuestiones corporales, a la que se le llama mismidad, y una identidad personal que obedece a lo psicológico, razón o conciencia a la que llama ipseidad; mismidad e ipseidad tendrían para Locke la capacidad de mantenerse en el tiempo. Para Ricoeur (1996) el asunto del tiempo es problemático, pues lo que nos hace permanecer en él es la memoria, ¿Podría la identidad permanecer más allá de la memoria? Si de repente se perdiera la memoria por un accidente ¿Sería la misma persona? Para superar estas incógnitas Ricoeur (1996) propone una identidad narrativa.

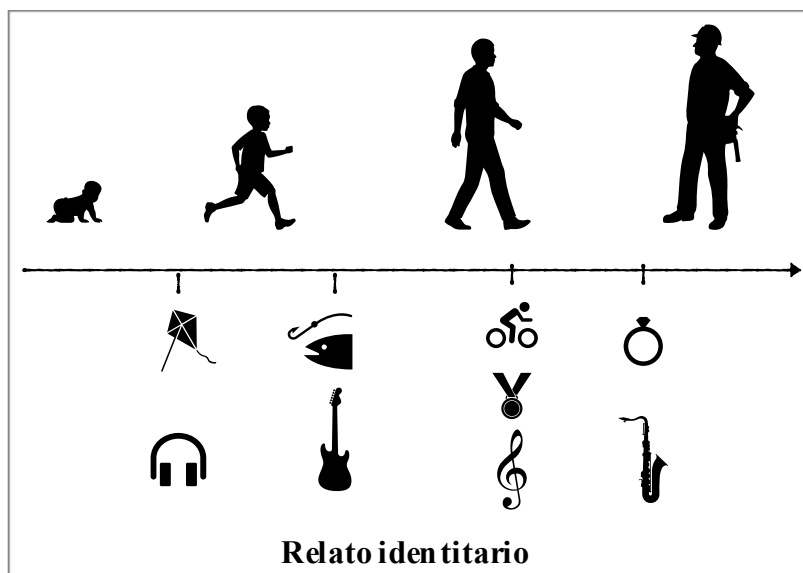
Para Ricoeur (1996) la mismidad tiene que ver con la continuidad ininterrumpida y permanencia del sujeto frente a los accidentes del tiempo, lo que quiere decir que pese a los cambios y los problemas de la memoria hay siempre una estructura que se conserva y es idéntica. Por su parte la ipseidad está relacionada con la posesión que un sujeto se da de sí mismo y por tal de la auto designación de sí, pero siempre frente a una alteridad, es decir frente a otro, identificarse a sí mismo diferenciándose del otro, pero también llegar a sí mismo a través del otro. Pese a los efectos del tiempo y las dificultades de la memoria hay dos formas en que se puede lograr permanecer: el carácter y la palabra dada.

Según Ricoeur (1996), el carácter es “el conjunto de signos distintivos que permiten identificar de nuevo a un individuo como siendo el mismo.” (p.113), esos signos distintivos o rasgos se forman mediante la costumbre, y es mediante esta que se puede encontrar la historia del carácter. El carácter está cambiando constantemente, pero de manera moderada, siempre regulado por la costumbre la cual impide cambios abruptos, lo que permite que haya cambios en el tiempo que no alteren la mismidad. La palabra dada es un desafío al tiempo, es el reto de que aun pasando años seguiré siendo el mismo, “una negación al cambio (...), aunque yo cambie de opinión, de inclinación, me mantendré” (1996, p.119). El carácter responde a la pregunta ¿qué soy yo?, la palabra dada se encarga de la pregunta ¿quién soy? La palabra dada y el carácter abren un intervalo de sentido que según Ricoeur (1996) es el que viene a llenar la Identidad Narrativa, y esta no es más que el relato que se hace de la propia vida siendo narrador, coautor y personaje, narración que se hace desde el carácter y la palabra dada, que cuenta el pasado pero se orienta al futuro; la narración refleja el carácter y sus cambios y permite que las acciones adquieran un nuevo sentido.

Para Frith (1990) y Vila (2001) hay una relación entre la Música y la trama argumental en la construcción de identidad, siendo la identidad narrativa la teoría que permite explicar cómo la Interpelación u oferta identitaria que realiza la música logra anclarse a nuestras vidas. Si miramos nuestro relato de vida, por ejemplo, encontraremos momentos en que cierto tipo de música o determinadas canciones quedaron atadas a emociones y acontecimientos de nuestra historia, como la canción que sonaba la primera vez que elevamos una cometa, salimos de pesca, fuimos a una fiesta o la que dedicamos a nuestro primer amor; también encontraremos canciones que nos llenan de nostalgia al recordar familiares fallecidos, alegría porque nos lleva a nuestros quince años, o curiosidad porque nos recuerdan a alguien que hace tiempo no vemos o a la persona que una vez fuimos y ya, de alguna manera, no somos.

Esto se debe a que la música juega un papel importante en el relato identitario, pues tiene la capacidad de insertarse y unirse a diferentes momentos de la historia personal, la música es un elemento que se funde en el proceso de sedimentación con el cual los sujetos dan cuenta del mundo. La música es aquí una especie de hipervínculo emocional e histórico que le permite a los sujetos viajar en los diferentes momentos del relato identitario.

*Ilustración 5. Representación gráfica de la Música en la Identidad narrativa. Realizada por el autor.*



**Fuente:** elaboración propia a partir de los datos de Frith (1990) y Vila (2001).

Para Frith (1996) la experiencia musical es una experiencia de identidad en cuanto a que la música provoca alianzas emocionales entre el individuo, los intérpretes y fans, alianzas que se logran desde la emoción, pero siempre están unidas a las historias que narra y evoca la música; es así como la música logra integrarse con sus canciones y ritmos a nuestra vida y nuestro cuerpo en una intensa experiencia de identidad individual, al mismo tiempo que se produce identidad colectiva. Ya que para Frith (1996) la narrativa es la razón fundamental por la cual hay placer y conexión con la música, es al mismo tiempo la que explica la identidad musical que es “(...) siempre fantástica y nos idealiza no sólo a nosotros mismos sino el mundo social que habitamos, también es, (...) siempre real, y se concreta en las actividades musicales.” (p. 210).

Vila (2001) encuentra que las interpelaciones son o no exitosas en la medida en que logran anclarse al relato identitario, es decir, a la identidad narrada, entendiendo que narrar no es solo contar sucesos sino también “relatar tales sucesos y acciones, organizarlos en tramas o argumentos, y atribuirlos a un personaje particular” (p.37), la identidad del sujeto es la identidad del argumento, un argumento que es inacabado, construido diariamente, que da sentido al presente y puede reorganizar y cambiar el sentido del pasado, además de proyectarse permanentemente en el futuro. Sin olvidar que en el relato identitario el sujeto es coautor, narrador y personaje.

Volviendo a Ricoeur (1996) -y pensando en clave musical-, así como al revisar la costumbre en el relato identitario es posible ubicar el cambio de carácter, también es posible ubicar cómo la música -las canciones, melodías, etc.- y el gusto musical cambió como costumbre y da cuenta del cambio de carácter. Musicalmente vamos cambiando, hay melodías nuevas que se van aferrando a nosotros, pero como promesa, también hay música, melodías que se mantienen vigentes durante toda la vida, siendo el testimonio de que aún con el pasar del tiempo se sigue siendo el mismo.

## **6. A manera de cierre.**

En las anteriores páginas se presentaron tres categorías de la teoría sobre música y su relación con la identidad. Para quien escribe este capítulo, las tres son válidas, ofrecen un marco de estudio, análisis y comprensión, pero tienen sus propias limitantes y deben ser ajustadas: la homología estructural es utilizada para estudiar únicamente la identidad grupal de las subculturas, posee influencia del estructuralismo -muy de moda en los años 60- pero hay que dejar claro que este no debe ser el argumento único para no discutirla ni

reflexionarla, es obvio que esta categoría brinda avances significativos al problema que estudia, pero seguramente debe ser corregida y mejorada para comprender el fenómeno de la identidad y la música en las subculturas; la interpelación identitaria debe ser entendida como la oferta de identidad que brinda la música, sin ser determinista y dejando claro que siempre el oyente tiene resistencia y capacidad de lectura frente a esta oferta; la narrativa goza por el momento de aceptación epistémica, esa que alguna vez tuvo el estructuralismo y el marxismo, por lo cual no es necesario justificar su posición, pero sí recordar que se centra en el relato identitario y la música que ha quedado insertada en él.

A partir de la identidad narrativa podemos escribir la banda sonora de nuestras vidas, encontrar las interpelaciones identitarias que lograron quedar ancladas en el relato identitario, así como hallar música para la cual tuvimos una lectura oposicional que aún así logró colarse, como esas canciones que sonaban en el transporte público a la que nunca le pusimos cuidado, pero quedó en nuestra historia personal como música de fondo. Desde la interpelación se pueden hacer análisis sobre las ofertas de identidad de determinadas músicas, relacionar estas ofertas con las identidades grupales, encontrar y superar las grietas de la homología. Las tres categorías llegan a ser complementarias y no necesariamente se anulan o niegan, en conjunto muestran diferentes caras de un mismo fenómeno, revelan relieves, matices de la complejidad humana; ante la poca teoría que se genera en la música, lo más sensato no debería ser descartar las propuestas sino revisarlas y mejorarlas, esta es una opinión sencilla y humilde de alguien que cree que se debe construir sobre lo que se sabe y no ignorar todo para volver a empezar.

## Referencias.

- Althusser, L. (1988). *Ideología y Aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Bauman, Z. (1999). *Identidad. Conversaciones con Benedetto Vecchi*. (Traducción de D. Sarasola, trad.). Editorial Losada.
- Blacking, J. (2006). *¿Hay música en el hombre?* (F. Cruces, Trad.). Alianza Editorial.
- Bourdieu, P. (1998). *La Distinción, criterio y bases sociales del gusto*. (M. Ruiz, trad.). Taurus.
- Castells, M. (1999). *La era de la Información: Economía, sociedad y cultura. Volumen II, El poder de la Identidad*. (C. Martínez, trad.). Alianza editorial.
- Clarke, J. (2014). Estilo. En Stuart, H., Jefferson, T. (Eds.). *Rituales de resistencia Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de postguerra*. pp. 271-702. (Traducción N. Miranda, R. Ottonello, F. Palazzolo, C. Pérez, trad.). Traficante de Sueños.
- Esquivel, F., y Salinas, B. (2015). *Memoria Sonora del Resguardo Indígena Paéz de Gaitania Tolima*. León Gráficas.
- Fouce, H. (2015) *La Música Pop y Rock*. Editorial UOC.

- Frith, S. (1987). HACIA UNA ESTÉTICA DE LA MÚSICA POPULAR. *Las culturas musicales*. (S, Martínez, trad.). Lecturas en etnomusicología.
- Frith, S. (1990). What is good music? *Alternative Musicologies*. 10 (2) 92-102.
- Frith, S. (1996). Música e identidad. En S. Hall, P. Gay, (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural*. 181-213. Amorrortu editores.
- Frith, S. (2002). Música y vida cotidiana. *Revista Guaragua*, 6 (15), 9-19. <https://search.proquest.com/openview/36569f1c5712d7a108c5c9cf9e6692cd/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=27536>
- Frith, S. (2004). General introduction. En S. Frith (Ed.). *Popular music critical concepts in media and cultural studies*, (pp. 1-7). Routledge.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del Yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. (J. Gil, trad.). Ediciones península.
- Hall, S. (1980). Codificar y Decodificar. (S. Delfino, trad.). *CULTURE, MEDIA Y LANGUAGE*. (pp.129-139). Hutchinson.
- Hall, S. (2010). El redescubrimiento de la “ideología”: el retorno de lo reprimido en los estudios de los medios. En E. Restrepo, K. Wlash, K., V. Vich, (Eds.), *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. (pp. 155-192). Envió editores, Universidad Andina Simón Bolívar, Instituto de Estudios Peruanos.



- Harris, I. (2008). History of Peace Education. *Encyclopedia of Peace Education*. (pp.1-6). Teachers College, Columbia University.
- Hebdige, D. (2004). *Subcultura: El significado del estilo*. (C. Roche, trad.). Ediciones Paidós Ibérica.
- Locke, J. (1992). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Fondo de Cultura Económica.
- Middleton, R. (1990). *Studying Popular Music*. Milton Keynes.
- Pelinski, R. (2000). *Invitación a la etnomusicología: quince fragmentos y un tango*. Akal.
- Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: aportes para la Investigación*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ricoeur, P. (1996). *Si mismo como otro*. S. XXI de España editores.
- Salinas, B. (2018). El Ingreso de las Músicas Colombianas a la Educación Superior del Conservatorio del Tolima. *Revista Electrónica de LEEME*, (41), 1-15. <https://doi.org/10.7203/LEEME.40.10220>
- Vila, P. (1996). Identidades narrativas y música. Una primera propuesta para entender sus relaciones. *Revista Transcultural de Música*. (2). <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/288/identidades-narrativas-y-musica-una-primera-propuesta-para-entender-sus-relaciones>

- Vila, P. (2002). Música e identidad. La capacidad interpeladora y narrativa de los sonidos, las letras y las actuaciones musicales. En A. Ochoa, A. Cragnolini, (eds.) *Cuadernos de Nación. Música en transición*. (pp.15-44). Ministerio de Cultura.
- Warner, T. (2003). *Pop music, technology and creativity: Trevor Horn and the digital revolution*. Aldershot: Ashgate.
- Willis, P. (1972.a), *Pop Music and Youth Groups*. [tesis de doctorado, University of Birmingham] CCCS, University of Birmingham.
- Willis, P. (2007.a). Symbolism and practice: A theory for the social meaning of pop music. En: A. Gray, J. Campbell, M. Erickson, H. Hanson, H. Wood, (eds.) *CCCS Selected Working Papers Volume 1*. (pp. 434-459). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Willis, P. (2007.b) The Motorbike Within a Subcultural Group. En: A. Gray, J. Campbell, M. Erickson, H. Hanson, H. Wood, (eds.) *CCCS Selected Working Papers Volume 1*. (pp. 709-717). Routledge, Taylor & Francis Group.

## **Yeison Fernando Esquivel Chala.**

Oriundo de Planadas Tolima, Licenciado en Música del Conservatorio del Tolima, Magister en Territorio, Conflicto y Cultura de la Universidad del Tolima. Músico, investigador y pedagogo; integrante del Grupo de Investigación IMA. Estudioso de procesos socio-culturales y territoriales. Ha escrito artículos en referencia a procesos territoriales en el sur del Tolima y un libro producto de investigación titulado *Memoria sonora del resguardo indígena Paéz de Gaitania Tolima – Relatos de sus músicos* el cual fue premio municipal para publicación de investigación cultural de la Alcaldía de Ibagué.

Actualmente se desempeña como docente de primaria multigrado en la Institución Educativa Germán Pardo García – sede 06, Las Mercedes; donde ha desarrollado un proceso de formación musical, rompiendo con las brechas que impedían desarrollar la práctica musical en este sector rural del municipio de Ibagué Tolima, acercando este arte-ciencia a los niños con el objetivo de desarrollar las potencialidades que implica encarar un proceso musical a edad temprana.

Correo electrónico: [yef79@gmail.com](mailto:yef79@gmail.com)

El presente artículo hace parte del proyecto investigativo *Dinámicas de Configuración y Reconfiguración Territorial en la educación rural del municipio de Ibagué, vereda ancón Tesorito.*

# Propuesta para la implementación del Enfoque Territorial en la enseñanza de la música.<sup>14</sup>

Por: Yeison Fernando Esquivel Chala.

El presente documento nace como una propuesta para encarar el proceso de enseñanza aprendizaje en la música, a partir de la experiencia educativa del autor en una comunidad rural aledaña a la ciudad de Ibagué. En un primer momento esboza algunos apartes de la conceptualización de territorio y posteriormente se centra en la relación de este con la música como arte-ciencia, para finalmente dejar a consideración formas de abordaje del territorio y la territorialidad en la enseñanza musical.

**Palabras clave:** Territorio, música, enseñanza, aprendizaje, educación rural.

## 1. Bosquejo conceptual.

El concepto de territorio ha trasegado teóricamente dos enfoques, en los cuales los autores se han inscrito para intentar describir la realidad, el primero es presentado principalmente desde la geografía física en el cual hace alusión a una porción terrestre, administrada y delimitada, (Gouëset, 1999), enunciación que han adoptado los órganos políticos, económicos, militares, administrativos y del derecho.

---

<sup>14</sup> Para citar este capítulo usar: Esquivel, Y. (2021). Propuesta para la implementación del Enfoque Territorial en la enseñanza de la música. En *Educación en Música y Arte en el Territorio*. (pp.73-91). Sello Editorial IMA.

Los territorios se fundan en narrativas territoriales articulándolas en un proyecto político que busca no solamente describir sino ejercer dominio sobre un espacio determinado. Para esto los territorios se constituyen sobre la base de narrativas territoriales, privilegian una narrativa que les da identidad y establecen las fronteras que señalan su dominio territorial. (Damonte, 2011, p. 20).

Sin embargo, desde las ciencias humanas y sociales se han propuesto otros significados y significantes al concepto, destacando el aporte que hace el hombre en el proceso de organización, enunciación y producción del territorio. García Fernández (2001) plantea que “lo que se encuentra sobre la superficie terrestre es siempre un territorio organizado con una fisonomía particular, un paisaje se decía antes y reflejo de una civilización” (p. 34) definición que se puede asociar a la trabajada por el Urbanista Jérôme Monnet (1999), en la cual “No existe un territorio en sí mismo. Solo se puede hablar de territorio si se puede identificar el actor geográfico, que le corresponde y lo produjo. (...) Como un espacio producido en ciertas condiciones, para ciertos fines, por ciertos actores” (p. 2), en esa perspectiva González Calle (1999), propone abordar el “territorio como un espacio en permanente transformación, como un espacio socializado y culturizado, y no como una estructura física objetiva” (p. 22).

El sociólogo Gilberto Giménez (1999), en un intento de mediación entre esta dicotomía, indica que:

El territorio resulta de la apropiación y valoración de un espacio determinado. Ahora bien, esta apropiación-valoración puede ser de

carácter instrumental-funcional o simbólico-expresivo. En el primer caso se enfatiza la relación utilitaria con el espacio (por ejemplo, en términos de explotación económica o de ventajas geo-políticas); mientras que en el segundo se destaca el papel del territorio como espacio de sedimentación simbólico-cultural, como objeto de inversiones estético-afectivas o como soporte de identidades individuales y colectivas. (p. 28-29).

No obstante, en la actualidad se empieza a hablar de territorios desde ámbitos como el de la cibernética, que aportan otras definiciones, Ruiz Torres (2008), establece que:

El territorio virtual no conlleva desplazamientos del propio cuerpo, y uno puede ir y venir del mismo sin levantarse de la silla, y sin exponer la integridad física. (...) El ciberespacio, por tanto, es un territorio; y si la principal herramienta de adaptación social de los seres humanos constituye su capacidad simbólica, es innegable que el ciberespacio es un territorio semantizable, un espacio donde procesos metafóricos y metonímicos lo convierten en un lugar repleto de rincones prohibidos, personajes míticos y rituales de exorcismo. (p. 129-130).

Lo anterior se puede asociar a la dicotomía planteada por Marc Augé (1992), de los lugares antropológicos y los no lugares, pues allí, “La distinción entre lugares y no lugares pasa por la oposición del lugar con el espacio” (p. 85), de esta concepción se ha apropiado la doctora en historia y ciencias de la música Ainhoa Kaiero Claver (2010), para explicar el territorio sonoro:

Por un lado encontramos los “territorios sonoros” correspondientes al concepto de “lugares antropológicos”. En ellos encontramos la constancia de unas prácticas del espacio comunitarias, que permiten una articulación simbólica y narrativa del lugar y, consiguientemente, el asentamiento de unas marcas y discursos sonoros que definen su identidad. Por otro, encontramos esos campos acústicos indefinidos que se corresponden con el concepto de los “no lugares”. Las interacciones diversas y cambiantes, potencialmente abiertas a una red ilimitada de usuarios, que se desarrollan en estos espacios crean un paisaje sonoro, saturado por una multiplicidad de estímulos indiferenciados, que se transforma continuamente y que resulta difícil de delimitar. (p. 386).

Así que, como plantea Llanos Hernández (2010):

El territorio constituye un concepto teórico y un objeto empírico que puede ser analizado desde la perspectiva interdisciplinaria, ha pasado del reduccionismo fisiográfico para ser asumido como un concepto que existe porque culturalmente hay una representación de él, porque socialmente hay una espacialización y un entramado de relaciones que lo sustentan y porque política y económicamente constituye una de las herramientas conceptuales más fuertes en la demarcación del poder y del intercambio. (p. 219).

En ese sentido, la música como arte-ciencia dialoga continuamente con los conceptos de territorio, principalmente los adoptados por las ciencias humanas y sociales, en el sentido de expresión y apropiación simbólica, tanto de la música como del territorio reflejado en ella.

La Nueva Geografía Cultural basada en los planteamientos de la Escuela de Birmingham acerca de la importancia del significado en los estudios culturales y de la teoría social como componente esencial del estudio geográfico (Hoggart, 1918; Williams, 1921 y Stuart Hall, 1932) y por medio de los posteriores aportes de la Escuela de Berkeley en cabeza de los discípulos de Carl O. Sauer (Cosgrove, 1983; Jackson, 1989) alrededor del estudio del territorio y de los paisajes culturales, permite por medio de su bagaje teórico y conceptual abordar los procesos que se dieron para consolidar los territorios de estudio a partir de la amalgama música y territorio; dos elementos significativos en los estudios geográficos en los que confluyen el espacio, la música y los significados que a partir de uno y otro se manifiestan en el espacio-tiempo de una construcción socio-espacial determinada. (Cotacio Chilito, 2014, p. 23).

Puesto que en la música al igual que en el territorio se pueden encontrar dos miradas de análisis: una como contenedor, delimitada en la cual la base del análisis es su propia construcción, localizando parámetros propios como estructura, ritmo, melodía, fraseo, armonía, tímbrica, formato, tiempo, tonalidad, entre otros factores; en la otra se pueden observar los factores simbólicos, expresivos, socializados y culturizados de la música en un contexto determinado y relacionándolos con quien construye, apropia, recrea, representa y entrega significados y significantes a esa música, generalmente relacionados con uno o varios territorios y construyendo unas territorialidades entrelazadas a la música o músicas escuchadas, vistas, vividas y sentidas, lo cual “permite entender la forma en que los actores sociales forman imágenes, teorías o visiones del espacio, relacionadas con sus acciones en el territorio” (p. 5).



## **2. Una historia a modo de propuesta.**

Me permito referir de manera subjetiva una experiencia que he traído conmigo desde niño, en la cual se evidencia el trastrocamiento de los conceptos de música y territorio. Desde la infancia tuve un constante nivel de agrado hacia las manifestaciones artísticas, principalmente la música, a pesar de no tener muchos referentes, pues provengo de Planadas, un municipio ubicado al extremo Sur del Tolima, anclado en la cordillera central, cuya base económica han sido los cultivos de café y pan coger; en la década del noventa en la que transcurrió mi infancia, este tenía pésimas vías de acceso y la poca influencia musical que ofrecía era la música vallenata y ranchera que se escuchaba en el centro poblado y en cada uno de sus caseríos, vivenciando un poco esa historia colombiana a ritmo de ranchera que estudia Romero Anzola (2009).

Desde la infancia, la cotidianidad se ve influenciada –de manera imperceptible- por una cultura que sus miembros no eligen libremente y que los determina, instaurando prácticas y costumbres convencionales a las diferentes culturas. En Colombia, las familias de diferentes clases y estratos sociales han festejado cumpleaños, piñatas y bodas al ritmo de rancheras y sones. Asimismo, al ritmo del “rey” y la “ley del monte” han sufrido la violencia y hasta reído de ella. (p. 15).

Es decir que estos elementos empezaban a configurar un paisaje sonoro que de a poco iba apropiando, considerando como mío y que mis coterráneos también apreciaban: en la música, en las películas que presentaban en el único teatro que había en el pueblo y de vez en vez en las expresiones al hablar. De similar manera pasaba con el vallenato, pero rezagado a un

segundo lugar, expresión musical que no fue de mi agrado hasta la adolescencia cuando comprendí las territorialidades que evocaba.

Sin embargo, hay una canción que me presentó mi madre en los primeros años de escuela, que ha sido fundamental para adelantar este análisis, pues, enuncia cómo el territorio se vuelve móvil a través de la música, la pieza se titula *Pescador, lucero y río* del compositor santandereano José A. Morales en ritmo de pasillo (lo cual no sabía hasta hace un tiempo), en ese momento mi principal interés era la letra y lo que en ella describía, siendo este un momento de acercamiento al tema, pues el desarrollo lo iba a vivenciar a lo largo de la vida.

Cuentan que hubo un pescador barquero,  
que pescaba de noche en el río,  
que una vez con su red pescó un lucero,  
y feliz lo llevó...  
y feliz lo llevó a su bohío.

Que desde entonces se iluminó el bohío,  
porque tenía con él a su lucero,  
que no quiso volver más por el río  
desde esa noche, el pescador barquero.

Y dicen que de pronto se oscureció el bohío  
y sin vida encontraron al barquero,  
porque de celos se desbordó aquel río,  
entró al bohío y se robó el lucero  
entró al bohío y se robó el lucero. (Bis).

(José A. Morales, 1993).

En esas tres estrofas aprendidas, la imaginación no me daba para entender como un pescador podía pescar un lucero, puesto que los únicos ríos que conocía eran el Río Atá y el Río Claro, los dos no eran muy caudalosos, tampoco entendía mucho el término de bohío, sin embargo, de a poco lo asocié a la vivienda. Posteriormente, gracias a las clases de Ciencias Sociales entendí que existían ríos mucho más grandes que los dos que conocía, relacionar las épocas de creciente y sequía de los afluentes, pues, seguramente de ese motivo había salido la inspiración del compositor para plasmar ese contexto en las metáforas del *pescador, lucero y río*<sup>15</sup>, tal vez, experimentando, viendo y sintiendo la fuerza de los ríos Magdalena, Cauca o Amazonas puedo decir que se percibe de mejor manera la canción.

Esta es la razón de querer compartir la experiencia y llevarla al plano del proceso de enseñanza aprendizaje, en el cual, el concepto de territorio siempre está presente, bien sea mostrando un territorio fijo y contenedor como en algunos himnos de departamentos y municipios o un(os) territorio(s) móvil(es), moldeado(s) por la apropiación simbólica y cultural de quienes trasiegan ellos, como quedó plasmada en Esquivel y Salinas (2015) en el trabajo *Memoria sonora del Resguardo indígena Paéz de Gaitania Tolima*; en ese sentido la enseñanza de la música no puede estar alejada de proveer de contexto y de territorialidad el proceso, puesto que se estaría perdiendo gran parte de la riqueza misma de la música.

---

<sup>15</sup> “La letra evidencia las dinámicas estacionales y los pulsos de inundación de un río de tierras bajas: caudaloso e impredecible, pero a la vez proveedor beneficios. Una metáfora que describe la vida ribereña como una mezcla entre riesgo, abundancia, incertidumbre y adaptación” (Instituto de investigación de recursos biológicos Alexander Von Humboldt, 2016, p. 24).

El docente en la enseñanza de la música, no se puede quedar con reconocer y plantear solo los aspectos objetivos de la práctica musical, como diría Perdomo Gamboa (2016) “la gente de mi pueblo quiere escuchar la anécdota detrás del disco, y cada vez que la narran la agrandan y exageran hasta que la ficción supera la realidad” (p. 30), no estoy diciendo con esto que hay que inventar el contexto territorial del que está plasmada la música, pero si acercar a quien está en el proceso de aprendizaje de este arte-ciencia, presentando los aspectos objetivos unidos a los subjetivos, enriqueciendo la práctica, la apropiación y los imaginarios que de ese momento puedan surgir en el proceso, es decir, quitarle rigidez a la enseñanza, hacerla flexible y quizá agradable para el estudiante y el docente.

Un proceso de enseñanza integrador en el cual la música se vea atravesada por otros aspectos que colmen de significados y significantes la práctica musical, pues con ello estaríamos ganando terreno en la parte expresiva, cognitiva, corporal y la apropiación territorial, esto se alcanza si podemos hacer que el estudiante logre relacionar sus distintas inteligencias (lingüístico-verbal, lógico-matemática, viso-espacial, musical, corpóral-cinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista) en la práctica musical.

## **2.1 La propuesta de los lugares antropológicos.**

En este apartado, me referiré a cómo desarrollo en la práctica de aula el encarar una pieza musical, ejemplificaré con la obra folclórica representativa del Tolima grande llamada *El contrabandista* del autor y compositor Cantalicio Rojas González; sólo en este párrafo tenemos elementos suficientes para empezar un diálogo con nuestros estudiantes sin haber entrado de lleno a la parte musical.

Las preguntas generadoras funcionan muy bien para lograr que el estudiante se comprometa con la práctica: el título de la canción *El contrabandista* ¿Qué nos sugiere?, ¿conocemos de lleno esa palabra?, se hace necesario buscar el significado en el diccionario; el hecho de que sea una pieza de tradición folclórica nos lleva a pensar en ¿Cómo construimos el folclore y las tradiciones?, ¿qué tiene que ver eso con nosotros?, ¿quién fue Cantalicio Rojas, autor y compositor de la obra?, ¿era del campo o la ciudad?, ¿en qué o quién se habrá inspirado?. Es decir, estamos dotando de significado y significantes la pieza musical, algunos de estos objetivos y otros subjetivos tanto de los estudiantes como del docente.

Posterior a ello, se hace una revisión de la letra, que tiene muchas posibilidades de desarrollo, en el trabajo del lenguaje puede hacerse a modo de: dictado, lectura rápida, comprensión lectora, en que lugar se ubican las rimas de la canción (si son asonantes o consonantes); en la parte matemática, podemos empezar a contar estrofas, versos, palabras, contar sílabas en los versos (principalmente octasílabos, decasílabos y endecasílabos), plantear operaciones básicas con la estructura métrica de la canción.

Se pensaría que hacer esto es algo denso, pero recordemos que desde la escuela primaria empezamos a aplicar estas estrategias para el desarrollo del proceso cognitivo según el nivel de desarrollo de nuestros cursos.

**Tabla 1** Letra del "Contrabandista" de cantalicio Rojas.

<p>En mi tierra tolimense Hay una fiesta de honor Es la fiesta Sanjuanera Que celebran con fervor Y allá va con la alegría Como lo manda mi Dios Y allá va con la alegría Como lo manda mi Dios</p> <p>Ya tenemos la lechona Y celebran la reunión Luego cantan el joropo El bambuco y la canción Pero la danza la bailan Parejas de dos en dos Pero la danza la bailan Parejas de dos en dos</p>	<p>Yo me voy para mi rancho A llevarle a mi mujer Unas varitas de Pancho Y la aguja de coser</p> <p>Hay que remendar el sayo La camisa, el pantalón Darle de beber al bayo Y afilar el azadón Darle de beber al bayo Y afilar el azadón</p> <p>El que quiera parrandear Ha de tener capital Una mujer con dos hijos Y plata para gastar Es la fiesta Sanjuanera Una fiesta del humor Al són de una guitarra Un tiple y un buen tambor</p>
---	---

**Fuente:** Elaboración propia a partir del audio.

Teniendo un plano general de la letra, el análisis que viene es importante, porque en este encaramos los elementos distintivos de la canción, encontrando significados y significantes dentro de la misma, los cuáles también llevan a nutrir de preguntas y posibles respuestas la práctica: ¿por qué el autor escribió esto?, ¿a quién se refería?, ¿qué nos quiere decir en esas palabras?, por ejemplo “bayo” diminutivo de caballo,... es decir, un análisis de contenido y de contexto; en este momento, el estudiante va a apropiarse y resignificar de una mejor manera los elementos de la canción, relacionarse con el autor, entender metáforas, lenguaje encriptado y relacionar todo esto con el contexto y trasladarlo al contexto territorial de los estudiantes, es decir dotarlo de territorialidad.

Acto seguido, se presentan elementos propios de la parte musical que son más objetivos pero no rígidos, el docente se puede valer de su talento como

músico o de la grabación sonora de la pieza, para hacer énfasis en: el ritmo, la melodía, la armonía, el timbre sonoro y la interpretación que queremos darle. A esto podemos sumarle elementos coreográficos que hacen que el estudiante se relacione mejor con determinados pasajes de la canción y ayuda a asegurar la letra valiéndose de sus distintas inteligencias.

El docente puede enfatizar otros aspectos que estén o no dentro de esta propuesta, pues con ello estaría haciendo uso de la creatividad para resolver problemas en su contexto específico y responder a las necesidades propias de sus estudiantes, pues eso hará que apropien y relacionen de mejor manera los aspectos territoriales presentes en la música y dotarlos de esa territorialidad que irá con ellos así no estén en el aula.

*Ilustración 6. Estudiantes compartiendo la práctica musical con su docente.*



## **2.2 La propuesta de los no lugares.**

Ahora bien, quizá el entorno del proceso de enseñanza ya no esté condicionado por los lugares antropológicos (convencionales y personales), sino que se encuentra, como lo dice Augé, en el terreno de los no lugares; estos son comunes en la actualidad, conocidos como ambientes virtuales de enseñanza, donde se hace más difícil denotar esa parte territorial. Con este enfoque la territorialidad la crea quien está en frente del proceso de apreciación, práctica y creación musical; es el docente quien orienta, pero, es el estudiante el que dota de elementos que constituyen y recrean ese territorio en el cual se está inmerso y que no necesariamente se refleja al exterior, pues, construir esa territorialidad se hace de manera sincrónica o asincrónica y requiere la mediación de la tecnología.

Existen herramientas para realizar el trabajo desde estos nuevos territorios como los son las apps, las plataformas online y offline, los programas para Windows, IOS y Linux enfocados en la música, desde los cuales podemos introducir dicho enfoque. La limitante que presenta es que el estudiante debe tener los medios de comunicación necesarios para poder acceder a estas herramientas y contenidos, como lo son: laptops, celulares, tablets, entre otros. Los cuales en diversos entornos de la geografía son escasos, hablamos pues del sector rural, las zonas periféricas y los barrios populares de las ciudades.

Entre las múltiples herramientas que podemos encontrar destacan las dedicadas a aspectos de reproducción, grabación, creación y ejecución: Para reproducir audio y video como YouTube, Spotify, Deezer, SoundCloud, AppleMusic, entre otros, en los cuales el docente puede grabar y transmitir



sus apreciaciones a modo de podcast o simplemente referir un audio específico a sus estudiantes.

*Ilustración 7 Herramientas digitales de reproducción.*



**Fuente:** <https://bit.ly/2TE1jXL>

De igual manera, se tienen otras herramientas de grabación de audio (gratis) como lo son: Apowersoft Editor de Audio, Audacity, Ocenaudio, WavePad, VideoStudio, Reaper, entre otros, con los cuales el estudiante y el docente pueden interactuar en la creación y grabación de un producto de audio con el cual interactuar y compartir apreciaciones musicales.

En este proceso también es importante referir los instrumentos virtuales o digitales con el cual los chicos pueden estudiar música, como lo son: Bitlab, para crear ritmos; Set de Baterías de Virtual Drumming, una batería virtual; Virtual Guitar, para aprender acordes de guitarra; Virtual Keyboard, un teclado (piano) virtual; Virtual Trumpet en Newground, para practicar trompeta. Muchos de estos instrumentos permiten la práctica y la grabación en formato midi de los mismos, tienen múltiples variantes en las configuraciones y desarrollan la creatividad de los estudiantes. Sin embargo,

Educar en música y arte en el territorio

desaparecen en gran parte los beneficios de la relación real del encuentro con el instrumento físico.

*Ilustración 8 Virtual Piano (Instrumento virtual).*



**Fuente:** <https://bit.ly/3e6R47N>

Hay apuestas que desembocan en querer involucrar la parte territorial dentro de este tipo de enseñanza bajo el enfoque de los no lugares, un ejemplo de esto es: Camusi Camusi (Ministerio de Cultura de Colombia, 2018)<sup>16</sup>, el cual he venido implementando con mis estudiantes más chicos para la apreciación de las músicas tradicionales colombianas, como un elemento que combina esos ambientes de aprendizaje de los lugares antropológicos y los no lugares.

---

<sup>16</sup> Un Producto de Maguare, la estrategia digital del Ministerio de Cultura de Colombia para la primera infancia, el cual presenta juegos, conceptos, lecturas, ritmos, bailes, videos, entre otros.

**Ilustración 9** Web Camusi Camusi de la estrategia Maguare, Ministerio de Cultura de Colombia.



Fuente: <https://maguare.gov.co>

Sin duda el docente encuentra una gran variedad de ayudas tecnológicas que no se sitúan en un territorio específico, puede nutrir su clase con los distintos tutoriales que se encuentran en la red, los cuales pueden dotar de herramientas el contenido musical y con el contexto necesario para generar transversalidad en los conocimientos y concebir una apropiación territorial distinta que resulte ser significativa para el estudiante.

### 3. A modo de cierre.

Con este esbozo de lo que se puede generar a partir de la unión de estas dos categorías conceptuales y su ejemplificación práctica, quiero dejar interrogantes para el docente de música, artes o a quien haga sus veces, en los distintos espacios donde se proponga un constructo de conocimiento en

torno a la música con un enfoque territorial, pues, esto le dará sentido a lo planteado en estas palabras.

Estos dos enfoques nos permiten ver a un docente que reflexiona sobre su práctica diaria, tanto en el aula como fuera de ella, lo cual, resulta beneficioso para cada uno de sus estudiantes, en cuanto a las herramientas que este le puede ofrecer de manera personal y compartiendo un mismo espacio-tiempo; o atemporal y a la distancia. Enfocando al estudiante en el plano central de la propuesta, pues, es quien va a dotar de significados y significantes la música con enfoque territorial, que va a viajar con él en su vida cotidiana y quizá el resto de su vida.

Finalmente, queda la invitación sobre el pensar y repensar el proceso de enseñanza aprendizaje de la música, con sus aspectos subjetivos y objetivos que le permiten al docente y a sus estudiantes apropiarse las canciones y piezas musicales que se trabajan, aprovechando al máximo sus posibilidades, con un diálogo continuo y transversal de los saberes y pre-saberes de los estudiantes en torno al trabajo musical, un aprovechamiento de la parte creativa tanto del docente como de sus estudiantes y de una apreciación constante de la música y lo que hay alrededor de ella; pues, esto repercute directamente en el aprovechamiento y desarrollo de las inteligencias y de un disfrute pleno de la práctica.

## Referencias.

- Augé, M. (1992). Los no lugares. Gedisa S.A.
- Cotacio Chilito, A. E. (2014). El Theatrón y La Playa, territorios musicales. Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Estudios Sociales.
- Damonte, G. (2011). Construyendo territorios, narrativas territoriales Aymaras contemporáneas. Grade & Clacso.
- De Alba, M. (s.f.). Representaciones sociales y el estudio del territorio aportaciones desde el campo de la Psicología Social. Universidad Autónoma Metropolitana – CUAJIMALPA.
- Esquivel, F., y Salinas, B. (2015). *Memoria Sonora del Resguardo Indígena Paéz de Gaitania Tolima*. León Gráficas.
- García Fernández, J. (2001). Geografía física o ciencias Naturales. Investigaciones geográficas (25), 33-49.
- Giménez Montiel, G. (1999). Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural. Estudios sobre las culturas contemporáneas, 9(2), 25-57.
- González Calle, J. L. (1999). Cultura, Identidad y Territorio. Naturaleza y sociedad (2), 22-31.
- Gouëset, V. (1999). El territorio colombiano y sus márgenes - La difícil tarea de la construcción territorial. Territorios, No. 01, p. 77-94.

- Instituto de investigación de recursos biológicos Alexander Von Humboldt. (2016). Colombia Anfibia, la música de los humedales (cuadernillo de CD). Bogotá: Instituto de investigación de recursos biológicos Alexander Von Humboldt.
- Kaiero Claver, A. (2010). Deconstrucción de narrativas y territorios sonoros en los espacios globales abiertos por las redes de comunicación. En *Musiker, cuadernos de música* (17), 365-388.
- Llanos Hernández, L. (2010). El concepto de territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 7(3), 207-220.
- Ministerio de Cultura de Colombia. (06 de 06 de 2018). Camusi Camusi. Obtenido de <https://maguare.gov.co/camusi-camusi/>.
- Monnet, J. (1999). Globalización y territorialidades areolar y reticular: los casos de Los Ángeles y la Ciudad de México. En memorias del V Seminario Internacional de la Red Iberoamericana de investigación sobre globalización y territorio.
- Perdomo Gamboa, Ó. (2016). *Allá en la Guajira arriba. Caza de libros*.
- Romero Anzola, C. F. (2009). *Colombia Siglo XX: Una Historia A Ritmo De Ranchera*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Ruiz Torres, M. Á. (2008). Ciberetnografía, comunidad y territorio en el entorno virtual. *La Mediación tecnológica en la práctica etnográfica*, 117-132.

## **Ali Vladimir Rojas Guzmán.**

Magister en Gestión de la Tecnología Educativa y Licenciado en Música, con participación en talleres de formación en Pedagogía Waldorf, Pedagogía Intuitiva, Rítmica Dalcroze, Estimulación e Iniciación Musical. Docente de Educación Artística de la Institución Educativa Combia de la ciudad de Pereira, maestro de Piano Inicial, Técnica Vocal, Rítmica y Lenguaje, Fundador y Director Musical de la escuela “Musicando, Estimulación y Formación Musical”. Arreglista y director del Duetto Alma y el Trio Vocal Musicando (Música Andina Colombiana). Compositor del Himno de la Institución Educativa “Compartir Las Brisas” e investigador, recuperador y arreglista del Himno de la Institución Educativa “Juan XXIII” de la ciudad de Pereira.

Panelista invitado por la Revista Mundo Padres al Conversatorio: “Importancia de la Música en la Educación” (2018). Ponente en el “4to Encuentro Artístico Veranita de Tagua” de la ciudad de Chiquinquirá (Boyacá) en la tertulia: “Interpretación de la Música Andina Colombiana en las nuevas Generaciones” (2018). Ponente en el III Simposio Regional de Educación Artística con su investigación “Desarrollo de la competencia perceptiva musical a través del uso de dispositivos móviles” (2019). Ponente en el IV Simposio Regional de Educación Artística con su experiencia “Los Sonidos del Ancestro” (2020). Postulado al “Reconocimiento a educadores sobresalientes en época de pandemia” de la Fundación Compartir (2020).

Correo electrónico: [ali.rojasguzman@gmail.com](mailto:ali.rojasguzman@gmail.com)

## **Competencia perceptiva musical y dispositivos móviles en la era digital.<sup>17</sup>**

Por: Ali Vladimir Rojas Guzmán.

*Esta experiencia busca que nuestros jóvenes crezcan en criterios que les permitan reconocer la importancia de nutrirse adecuadamente a través del oído, logren identificar el valor de lo que escuchan y puedan elegir libremente consumir obras artísticas musicales de calidad.*

El Autor.

En este escrito se encuentra la descripción de una experiencia de aprendizaje que abordó la necesidad de desarrollar la competencia perceptiva musical haciendo uso de dispositivos móviles en adolescentes de una institución educativa rural. La implementación de esta experiencia generó una serie de herramientas para contribuir en el abordaje de la educación artística en instituciones educativas desde la perspectiva de la integración TIC, promoviendo el desarrollo de las competencias básicas de la educación artística planteadas por el MEN (Sensibilidad, Apreciación Estética y Comunicación) y facilitando el abordaje de la escucha activa y del desarrollo del pensamiento crítico y social, mientras se da uso a los dispositivos

---

<sup>17</sup> Para citar este capítulo usar: Rojas, A. (2021). Competencia perceptiva musical y dispositivos móviles en la era digital. En Educar en Música y Arte en el Territorio. (pp.93-125). Sello Editorial IMA.



móviles como herramientas didácticas y fuente de esparcimiento, con fines formativos.

A lo largo de la implementación de la propuesta se realizó una investigación de tipo mixta - explicativa, basada en un enfoque pragmático facilitando asociar las ideas emanadas tanto de datos cualitativos como cuantitativos, brindando la posibilidad de buscar las respuestas desde diversas perspectivas y haciendo uso de la mayor cantidad de información posible. Como estrategia de investigación se realizó el estudio de casos, se recolectó información cualitativa a través de las producciones de los estudiantes durante tres momentos, la cual fue sistematizada y evaluada a través de una rúbrica diseñada para tal fin, que permitió clasificar la adquisición y desarrollo de la competencia de los estudiantes en tres niveles. Los tres momentos se compararon entre sí, permitiendo generar una contrastación, que a la luz de la teoría arrojó los resultados. De esta manera, los estudiantes demostraron haber desarrollado su capacidad de escucha activa, su competencia perceptiva musical y su pensamiento crítico y social desde la apreciación estética a lo largo de toda la experiencia, facilitándoles así la producción de reflexiones personales basadas en la significación de los elementos propios de una obra artística musical.

**Palabras Clave:** Apreciación estética, competencia perceptiva musical, desarrollo del pensamiento, uso de dispositivo móviles en el aula, escucha activa.

## **1. Tecnología, música e identidad.**

La tecnología hace parte activa del devenir social actual. Los estudiantes navegan en internet a través de dispositivos móviles y tienen acceso

inmediato a información multimedia sobre cualquier temática. Sucede igual con la música. A distancia de un clic se tiene acceso a todo tipo de expresión sonora casi de cualquier parte del mundo. Desde aquí emerge un interés particular por la implementación de dispositivos móviles en la clase de música como la herramienta más potente de búsqueda y reproducción de obras musicales.

De otra parte, es común ver a estudiantes de básica secundaria y media haciendo constante uso de audífonos lo que despierta la curiosidad al respecto de varios temas como: el tipo de música que escuchan, el nivel de conciencia (Escucha Activa) presente en cada una de sus audiciones, la manera en que se relacionan con sus canciones favoritas y el nivel de comprensión (textual y/o extra - textual) del lenguaje musical - verbal que estas presentan y su consecuente posición al respecto. Desde allí surgen los interrogantes que motivan la presente investigación, donde se busca establecer cuáles son los aportes que tiene una estrategia basada en el uso de dispositivos móviles en el desarrollo de la competencia perceptiva musical.

Para el abordaje teórico se revisaron varias investigaciones que ayudan a comprender la importancia que la música tiene para los adolescentes y la influencia que ésta puede tener en sus percepciones de la realidad. Entre otros, se hizo revisión del documento *La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido*, escrito en 2010 por Andrés Samper Arbeláez, donde se presenta una reflexión que plantea la importancia de incluir en el aula procesos de apreciación musical que presenten territorios culturales y estéticas musicales juveniles como estrategias pedagógicas de construcción y significación, sentido e identidad.

También describe el impacto de la música en el desarrollo de la identidad juvenil y la imperiosa necesidad de potencializar el juicio crítico para que dicha influencia esté mediada por criterios que garanticen lo positivo de la misma. Se destaca el reconocimiento de la música más allá del fenómeno acústico y lo presenta como un territorio vivo proveedor de diversas visiones del mundo que incluye emociones, ideas, estructuras, actitudes, transformaciones y relaciones sociales.

Vale la pena mencionar también el trabajo titulado *Sentido y significado de la música en adolescentes varones de un establecimiento de enseñanza media particular subvencionada de Concepción, Chile*, realizado en 2006 por Domínguez, Muñoz, y Castro, quienes encontraron que los adolescentes:

(...) plantean la música no sólo como una expresión artística o de expresión de ideas, sino que ven en ella algo que es capaz de ser incorporado en la personalidad y hábitos de cada uno, a través del vestuario, de los lugares que frecuentan, etc.” (Domínguez, Muñoz, & Castro, 2006, p.11).

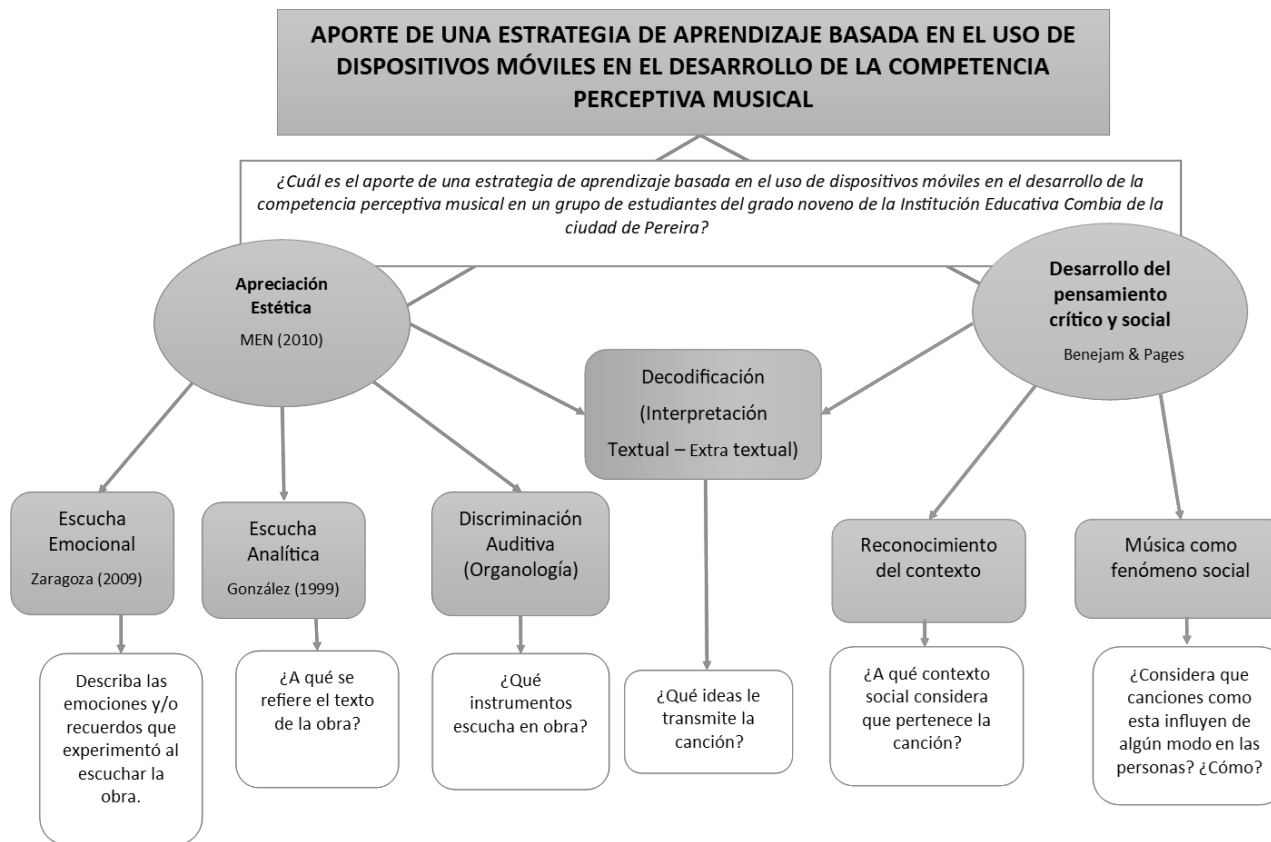
Los antecedentes revisados concluyen que la música tiene un alto grado de influencia en el desarrollo personal y social de los adolescentes, dado que estos son capaces de interpretar el mundo a través de la música que escuchan en tanto que la reconocen como un reflejo de la realidad y a la vez les permite expresarse, también dejan ver que el presente proyecto es una experiencia de aprendizaje innovadora al ser un área del conocimiento que ha sido poco investigada y desarrollada, basada en el uso de dispositivos móviles en un aula de básica secundaria.

## 2. Variables y componentes.

De acuerdo a las características de la investigación, para observar y analizar el desarrollo de la competencia perceptiva musical, se establecieron tres variables. Una corresponde a la *apreciación estética*, donde se enmarca lo concerniente a los procesos de audición y su relación con las emociones, los procesos cognitivos y el desarrollo del pensamiento; otra se refiere al *desarrollo del pensamiento crítico y social* que se ocupa de las relaciones de la música con los fenómenos sociales, los contextos históricos y la decodificación de la información explícita e implícita en una obra artística musical. De estas variables se establecen seis componentes, sustentados en los documentos de referencia del Ministerio de Educación para la educación artística y en diversas investigaciones realizadas acerca del desarrollo del pensamiento crítico y de competencias musicales: Escucha Emocional, Escucha Analítica, Discriminación Auditiva, Decodificación, Reconocimiento del contexto y Música como fenómeno social.

Como se observa en la Figura 1, cada componente se relaciona directamente con una de las variables y de cada uno de estos se deriva una pregunta guía que facilitará la participación de los estudiantes en los diferentes momentos. Cada pregunta se establece atendiendo de manera directa a los componentes seleccionados para desarrollar la competencia perceptiva musical de acuerdo a Zaragoza (2009).

**Figura 1:** Mapa de conceptos.



Fuente: Elaboración propia.

Las preguntas conforman un ejercicio de análisis musical, donde los estudiantes escuchan una obra artística musical y responden de acuerdo a sus percepciones, conocimientos y capacidades descriptivas, analíticas y argumentativas.

Para complementar la experiencia de análisis es necesario establecer el contexto de la obra, para esto se diseñó un formato de ficha técnica que debe ser consultado y diligenciado, previo a la realización del análisis. Dicho formato contiene: Título de la obra, Género o ritmo, Autor, Compositor, Nacionalidad y Año de estreno.

La tercera variable se refiere a las estrategias utilizadas en el aula, a la integración TIC y a la *implementación de dispositivos móviles*.

### **3. De lo cualitativo a lo cuantitativo.**

Para la realización de la investigación se establece el *desarrollo de la competencia perceptiva musical* como la unidad básica de análisis. Para esto se plantea una investigación de tipo mixta - explicativa, basada en un enfoque pragmático. Dicho enfoque provee una filosofía que permite asociar las ideas emanadas tanto de datos cualitativos como cuantitativos, brindando la posibilidad de buscar las respuestas a la pregunta de investigación desde diversas perspectivas y haciendo uso de la mayor cantidad de información posible (Johnson & Onwuegbuzie, 2004), integrándola y realizando una discusión conjunta para hacer inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández & Mendoza, 2008). Es explicativa en tanto que se busca establecer los aportes de una estrategia de aprendizaje a través de la

identificación de las relaciones presentes entre cada una de las variables y de la contrastación con la hipótesis planteada (Bisquerra, 2004).

Como estrategia de investigación se escoge el estudio de casos dada su pertinencia para el estudio de las ciencias humanas y sociales ya que ésta implica un proceso de indagación caracterizado por la revisión sistemática y en profundidad de casos individuales de un fenómeno, entendidos estos como entidades sociales o entidades educativas únicas (Bisquerra, 2004).

Se recolecta información cualitativa a través de las producciones de los estudiantes durante los tres momentos de la investigación. Esta información se sistematiza y evalúa a través de una rúbrica diseñada para tal fin (Ver Tabla 1). La rúbrica permite clasificar cuantitativamente la adquisición y desarrollo de la competencia de los estudiantes en tres niveles (Ver Tabla 2). Los tres momentos se compararán entre sí, permitiendo generar una contrastación, que a la luz de la teoría arroja los resultados.

Entendiendo que la investigación va a arrojar datos tanto cuantitativos como cualitativos es necesario un enfoque que permita el diálogo conjunto ampliando las posibilidades de análisis y facilitando llegar a conclusiones de diversas naturalezas que enriquecen aún más el proceso investigativo. Se desarrolla como una investigación interactiva, basada en producciones de los estudiantes. Para establecer los aportes se hace necesario valorar el nivel de desarrollo de la competencia antes, durante y después de la implementación de la experiencia. Para ello se crea una serie de indicadores basados en diferentes teóricos que permiten generar una escala de desarrollo. Estos indicadores están soportados en los descriptores de cada uno de los seis componentes que posibilitan establecer el nivel de profundización de cada estudiante.

**Tabla 1: Rúbrica.**

RÚBRICA DE EVALUACIÓN							
	Escucha Emocional	Escucha Analítica	Discriminación Auditiva (Organología)	Reconocimiento del contexto	Decodificación	Música como fenómeno social	Puntaje
<b>NIVEL 0</b>	No reconoce emociones ni describe recuerdos vivenciados a través de la audición	No reconoce ninguna información en el texto de la obra	No reconoce ningún instrumento musical presente	No reconoce el contexto socio cultural que enmarca la obra presentada	No reconoce las ideas presentadas en la obra	No reconoce el impacto social que la obra presentada podría tener en quienes la escuchan	<b>0</b>
<b>NIVEL 1</b>	Reconoce y describe las emociones que la obra presentada le transmite y/o los recuerdos que le evoca	Describe los hechos narrados en la letra de la obra de manera textual	Reconoce algunos instrumentos musicales presentes en la obra	Reconoce parcialmente el contexto socio cultural que enmarca la obra presentada	Reconoce y describe las ideas planteadas en la obra presentada	Reconoce y describe el impacto social que la obra presentada podría tener en quienes la escuchan	<b>1</b>
<b>NIVEL 2</b>	Explica las emociones y/o recuerdos vivenciados a través de la audición de la obra.	Interpreta el texto de la obra de acuerdo a su propia experiencia	Reconoce la mayor parte de los instrumentos musicales presentados en la obra y sus momentos destacados	Reconoce el contexto social y económico que se representa en la obra	Explica las ideas presentadas en la obra	Explica el impacto social que considera que la obra tiene en quienes la escuchan	<b>2</b>
<b>NIVEL 3</b>	Argumenta las emociones y/o recuerdos vivenciados a través de la audición de la obra	Argumenta su interpretación del texto de la obra desde la comprensión metafórica y de acuerdo su contexto	Reconoce la totalidad de los instrumentos musicales que se presentan en la obra, su nivel de protagonismo y los posibles cambios organológicos	Hace un reconocimiento de los hechos que enmarcan el momento histórico de la obra, su contexto social y económico.	Interpreta y argumenta las ideas presentadas en obra con juicio crítico	Interpreta y argumenta el impacto social que considera que la obra tiene con juicio crítico.	<b>3</b>

**Fuente:** Elaboración propia.



**Tabla 2:** Niveles de desarrollo de la competencia.

NIVELES DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA			
NIVEL	DESEMPEÑO	DESCRIPCIÓN	Porcentaje
NIVEL 0	Bajo	El estudiante no evidencia haber adquirido la competencia.	0% - 25%
NIVEL 1	Básico	El estudiante reconoce parcialmente y describe sus percepciones de la obra. Tiene una comprensión textual del lenguaje artístico y del entorno socio cultural que enmarca la obra.	26% - 60%
NIVEL 2	Alto	El estudiante explica sus percepciones de la obra, interpreta a través de la propia experiencia y reconoce el contexto social que la enmarca.	61% - 90%
NIVEL 3	Superior	El estudiante argumenta sus percepciones de la obra e interpreta el contexto socio cultural de la misma desde su momento histórico, con juicio crítico.	91% - 100%

**Fuente:** Elaboración propia.

El análisis se realiza inicialmente por componentes y posteriormente por caso. Se estudia un total de 26 casos con una metodología de estudio de caso múltiple, en una investigación con un enfoque mixto interpretativo.

Aunque la estrategia está planteada de acuerdo a los recursos existentes, la investigación se ve limitada por la facilidad de uso de un dispositivo móvil y por la posibilidad de conexión a la red inalámbrica en la institución, dado que, al conectar varios dispositivos, el tráfico de datos se ralentiza, generando un ambiente poco propicio para el desarrollo de las actividades.

#### 4. Análisis musical y desarrollo del pensamiento.

El desarrollo de la competencia perceptiva musical es un desafío basado en lo propuesto por el MEN en los Lineamientos Curriculares para la Educación Artística y en el Documento 16: Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística, donde se busca que los estudiantes desarrollen su *Sensibilidad*, su *Apreciación Estética* y sus habilidades para la *Comunicación*. Dichas competencias se desarrollan a través de la implementación de tres procesos (MEN, 2010): los procesos de Recepción,

donde los estudiantes, a través de los sentidos adquieren información; los procesos de Transformación, donde, a través de la propia experiencia y de la guía del maestro, el estudiante convierte la información recibida en una producción individual mediada por los saberes previos y por las habilidades adquiridas; y los procesos de Socialización, donde los estudiantes presentan sus producciones ante una comunidad de validación.

En la estrategia de aprendizaje se abordaron las tres competencias básicas para el desarrollo de la educación artística en tanto que la competencia perceptiva musical posee componentes que corresponden a cada una de estas y a la vez se trabajó mediante el desarrollo de los tres procesos, de esta manera se lograron transversalizar los requerimientos del MEN con el objetivo de la experiencia.

En el Mapa de la Estrategia (Figura 2) se evidencia la correspondencia de los componentes de la competencia perceptiva musical con los procesos que se utilizaron para desarrollarlos, las actividades que se plantearon durante la implementación de la estrategia de aprendizaje y la integración de herramientas TIC.

Las actividades, al igual que las preguntas presentadas como guía de análisis a lo largo de la experiencia, se fundamentan en los componentes seleccionados para desarrollar la competencia perceptiva musical. En esta ocasión se hace referencia a su relación con los procesos de la Educación Artística (MEN, 2010) que direccionan la adquisición de las competencias básicas.

**Figura 2:** Mapa de la estrategia de aprendizaje.



**Fuente:** Elaboración propia.

Las actividades fueron planeadas a lo largo de tres sesiones con didácticas presenciales y virtuales asincrónicas. Se plantearon, además del objetivo general, los objetivos de aprendizaje y los objetivos de integración TIC. Así mismo, una pregunta orientadora por cada sesión que actúa como facilitador del direccionamiento de las actividades. Las sesiones cuentan con cuatro momentos: indagación – motivación (presentación y contextualización de la actividad), introducción – modelización – confrontación (descripción de la actividad y planteamiento de las actuaciones esperables), estructuración (planteamiento paso a paso de la ruta que debe seguir el estudiante para alcanzar los objetivos propuestos y descripción de los insumos necesarios) y por último producción (descripción de las características del producto, tiempos de entrega y medios).

Los objetivos principales en cada una de las sesiones se basaron en el abordaje de los componentes planteados, dos por cada sesión, cuidando que estuvieran estrechamente relacionados, sin hacer distinciones evidentes entre uno y otro, esto con el fin de que los estudiantes integraran sus procesos de reconocimiento, análisis y decodificación de la información como una sola cosa. Además de los objetivos y las actividades, en la planeación se especifican los recursos a utilizar como dispositivos, aplicativos, direcciones URL y demás, necesarios para asegurar el adecuado desarrollo de las actividades. Así mismo, la metodología de evaluación inicial para establecer los saberes previos, la evaluación durante el desarrollo de las actividades y las características de la evaluación de la producción final.

La experiencia se desarrolló con algunos inconvenientes propios de la realidad de una institución pública rural. Sin embargo, la participación de los estudiantes, su motivación y la mejora que se estaba evidenciando en sus procesos fueron factores fundamentales para detonar una transformación curricular, didáctica y metodológica en el abordaje de las prácticas educativas en la institución.

## **5. Análisis de producciones y resultados.**

Para analizar la información recopilada, las producciones de los estudiantes fueron contrastadas con la rúbrica de evaluación y categorizadas de acuerdo a los diferentes niveles establecidos en los tres momentos propuestos. Cada nivel otorga una puntuación entre 0 y 3 al estudiante en todos los componentes. Estos puntajes fueron procesados y convertidos a valores porcentuales los cuales permitieron clasificar el nivel de desarrollo de la competencia de los estudiantes en cada ejercicio propuesto. La totalidad de la información se encuentra en el informe completo de la investigación.

En algunos casos los estudiantes evidenciaron diferentes niveles de desarrollo de la competencia en una actividad y en otra. Allí los datos se promediaron y se estableció el nivel de desarrollo de acuerdo a la equivalencia porcentual propuesta. En otros casos, a aquellos estudiantes que por diferentes razones no participaron de alguna de las experiencias, solo se les tuvieron en cuenta los datos de aquella en la que participaron.

Tras la implementación del pre test (antes), se evidenció que los estudiantes presentaban un desarrollo de la competencia bajo en todos los componentes planteados. Mostraron facilidad para reconocer y describir las emociones y/o recuerdos que una obra musical les suscitaba, sin embargo, no se

presentó una explicación de estos y se limitaron a describirlos. No hubo inferencia en los textos y su interpretación fue literal. No se evidenció una discriminación tímbrica ni reconocimiento de formatos organológicos y, aunque se reconocieron y describieron algunas relaciones con los aspectos sociales (contexto histórico y/o socio cultural), no se presentó interpretación o argumentación con juicio crítico.

A lo largo del desarrollo de la experiencia, las producciones de los estudiantes fueron revisadas y evaluadas con la rúbrica establecida. Debido a la extensión de la unidad de aprendizaje se seleccionaron solo algunas de ellas para este fin en tanto que buscaban ejemplificar las esferas de análisis contextual de las que se había hablado de manera presencial, permitiéndole al estudiante reafirmar lo trabajado en el aula, por tanto, su finalidad responde a la didáctica de la estrategia y no a la metodología de investigación.

En este momento de la experiencia (durante), los estudiantes demostraron tener avances significativos ubicándose en su mayoría entre los niveles uno y dos del desarrollo de la competencia. Se empezaron a presentar explicaciones desde el discurso musical al respecto de las emociones percibidas, se evidenció el reconocimiento de diferentes formatos instrumentales y se empezaron a presentar referencias directas a algunos de los instrumentos presentes. Los textos fueron analizados a partir de la propia experiencia, pero aún no los relacionaban con el contexto y aunque reconocieron y describieron el impacto que una obra podría tener en quienes la escuchan, no se presentaron explicaciones y/o interpretaciones de este.

En el post test (después) la tendencia se mantuvo, la mayoría de los estudiantes se ubicaron entre el nivel dos y tres del desarrollo de la competencia y aunque se evidenciaron varios aspectos a mejorar, sus producciones fueron mucho más consistentes y mejor argumentadas.

Después de analizar los niveles de adquisición y desarrollo de la competencia obtenidos antes, durante y después de la implementación de la estrategia de aprendizaje, se observó que la totalidad los estudiantes adquirieron la competencia en algún nivel, demostrando la efectividad de la estrategia planteada, esto permite afirmar que la experiencia aportó al desarrollo de la competencia perceptiva musical en los estudiantes en tanto que promovió el desarrollo de habilidades del pensamiento social desde la apreciación de obras artísticas musicales.

De acuerdo al Documento 16 del MEN (2010), la apreciación estética:

corresponde al conjunto de conocimientos, procesos mentales, actitudes y valoraciones, que, integrados y aplicados a las informaciones sensibles de una producción artística o un hecho estético, nos permiten construir una comprensión de éstos en el campo de la idea, la reflexión y la conceptualización. (p35)

Esto fue facilitado, promovido y desarrollado a través de la experiencia. Dentro de las diferentes actividades propuestas y evaluadas, los estudiantes evidenciaron avances en el desarrollo de las habilidades del pensamiento que les permitieron “efectuar operaciones de abstracción, distinción, categorización y generalización, referidas al mundo artístico y a la obra de arte” (MEN, 2010, p.35). De esta manera demostraron haber adquirido y desarrollado la competencia perceptiva musical.

Zaragoza menciona que la competencia perceptiva musical es:

la capacidad de experimentar conscientemente por propia voluntad o como respuesta a un determinado contexto de escucha dado, diferentes niveles de percepción musical, desde el puramente sensorial (música de fondo), pasando por la escucha emocional (evocación de imágenes, pensamientos, sentimientos o audición cinestésica que puede suscitar la música) o la escucha analítica (comprensión del discurso musical). (Zaragoza, 2009, p.65).

Esta definición presenta claramente los aspectos que fueron abordados, desarrollados y evidenciados a lo largo de la experiencia por la mayoría de los estudiantes.

Tras la implementación de la experiencia y la realización de la investigación se concluye que el desarrollo de la competencia perceptiva musical en estudiantes de media promueve inherentemente el desarrollo de las habilidades de pensamiento, el reconocimiento de las propias emociones, la capacidad de comprensión de lenguajes artísticos, la producción de reflexiones basadas en su significación y el reconocimiento de diversos contextos socio – culturales, aportando al desarrollo del pensamiento crítico.

Así mismo, el uso de dispositivos móviles, herramientas TIC, redes sociales y servicios de mensajería instantánea facilita el acceso a la información de diferentes fuentes, ampliando las posibilidades de exposición a diversas obras musicales de múltiples estilos y épocas, brindando la opción de que los estudiantes puedan ir a su propio ritmo, mejorando así los niveles de escucha activa, comprensión y análisis, promueve la motivación y la calidad



en la producción facilitando la participación, la construcción social del conocimiento y la retroalimentación de la propia experiencia.

## **6. Breve actualización.**

Tras la implementación, sistematización y socialización de la experiencia, se gestaron una serie de transformaciones curriculares y didácticas en los procesos de educación artística en la institución educativa, las cuales han venido permeando las diferentes esferas docentes y directivas, ejemplificando y promoviendo un proceso de resignificación curricular institucional direccionado hacia la adquisición de competencias, teniendo como fin principal el desarrollo del pensamiento.

Las prácticas en educación artística ahora se realizan por medio del ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos), son integradoras y transversales, y presentan contenidos propios de Ciencias Sociales, Lengua Castellana, Educación Física, Danzas, Artes plásticas y Música. La participación de los estudiantes actualmente denota un genuino interés por las temáticas planteadas dado que comprenden como se relacionan las expresiones artísticas con los contextos geográficos, sociales, económicos y culturales, y pueden realizar aportaciones desde diferentes disciplinas promoviendo la construcción social del conocimiento.

La última experiencia sistematizada se titula “Los Sonidos del Ancestro” y se encuentra disponible en las memorias del IV Simposio Regional de Educación Artística, 2020. Allí se evidencian las aplicaciones de la investigación tanto en lo curricular como en lo concerniente al uso de dispositivos móviles y servicios de mensajería instantánea, en el marco del confinamiento global.

## **7. Algunas herramientas didácticas.**

A lo largo del desarrollo de las experiencias formativas se han implementado diversas herramientas con el fin de alcanzar los objetivos de aprendizaje y explorar propuestas didácticas que faciliten el proceso, con lenguajes y medios más cercanos a la naturaleza de los estudiantes que tenemos en la actualidad. A continuación presento algunas de ellas que, desde la experiencia personal, considero adecuadas, pertinentes y efectivas. Primero aquellas diseñadas para la presencialidad y luego las pensadas para la virtualidad asincrónica o la no presencialidad.

### **7.1 En la presencialidad.**

#### **Debate y Plenaria.**

En el aula se hace una constante la presencia del *debate* frente a los gustos musicales de los estudiantes. (Esta didáctica se plantea primero en pequeños grupos, seleccionados por coincidencia en sus gustos musicales, donde tienen la oportunidad de construir su discurso para luego, en sesiones plenarias, socializar sus puntos de vista). De cada ritmo o canción que es mencionada se construye, entre todos, un breve análisis, cuidando validar la postura y el gusto personal del estudiante. Se continúa con una serie de preguntas y apreciaciones que conducen a un análisis más profundo donde se busca evidenciar el contexto social del cual surgen las canciones, sus objetivos y las posibles repercusiones emocionales, actitudinales y/o sociales que su escucha podría generar.

Supongamos que un estudiante prefiere el Trap por encima de otros ritmos musicales. Antes de comenzar a debatir es importante escucharlo respecto a las razones que motivan ese gusto, si prefiere algún artista en particular o alguna canción específica, indagar frente a las emociones que moviliza su ejercicio de audición, si están ligadas a recuerdos, evocaciones o proyecciones profundas, en esencia, validar su postura en tanto que está basada en su propia experiencia. Luego se genera un ambiente de *plenaria*, invitando a otros compañeros a expresar sus ideas al respecto del tema, donde todas las opiniones son argumentadas, debatidas y rebatidas o validadas. Esto se logra lanzando preguntas de índole contextual que permitan la visibilización de las posibles motivaciones e intencionalidades del compositor o intérprete frente a la obra.

De esta manera se construyen bases sólidas que van a permitir a los estudiantes abordar los ejercicios de análisis con mayor profundidad y que van a aportar a la adquisición y desarrollo de la competencia perceptiva musical.

### **Encuestas.**

Otra herramienta útil es la realización de *encuestas* al respecto de los gustos musicales y el análisis conjunto de los resultados. Esto con el objetivo de escucharlos y que se demuestre la apertura del docente al respecto de las individualidades y particularidades de cada uno. Se evidencia que los estudiantes tienden a interesarse por los gustos musicales de sus pares y que socializarlos, a través del análisis de los resultados, les permite identificarse con otros y acercarse a géneros que antes desconocían. Las encuestas se desarrollan abiertamente, como una indagación directa dentro de las clases previas a la implementación de la experiencia, así se logra un ambiente de

trabajo colaborativo y participativo donde las opiniones y las razones bien argumentadas son validadas por la comunidad, facilitando el quehacer del docente.

### **Análisis del discurso musical – verbal.**

La implementación de ejercicios de *análisis del discurso musical - verbal* presente en obras musicales y/o canciones de diferentes épocas, es una actividad que promueve en los estudiantes varios aspectos. Les permite reconocer y expresar abiertamente emociones, evocaciones o proyecciones, les facilita ampliar su visión frente a diversas músicas y a las letras de las canciones y evidencia la necesidad de conocer un poco más a fondo el contexto socio cultural en el que fueron creadas, con el fin de comprenderlas de manera más precisa. Además, la realización constante de esta actividad en particular, potencia el uso del lenguaje escrito y aporta a la mejora en la calidad de sus producciones textuales.

Para esta actividad se construye un formato sencillo de *ficha técnica* que brinda información contextual básica para el análisis de una obra artística musical. Si bien, los datos provienen de una búsqueda en internet, la información que brinda es clave para la comprensión adecuada del contexto histórico en que fue creada y/o producida. Como se observa en la Tabla 3, la Ficha Técnica contiene la explicación de la información básica solicitada, sin embargo, siempre se les indica a los estudiantes que no es imprescindible contar con la totalidad de la información ya que, dependiendo de la época a la que pertenezca la obra, hay información más o menos fácil de localizar, no obstante, cuanta más información se tenga, más cercanía habrá al contexto social, cultural o histórico de la misma.

**Tabla 3:** *Ficha Técnica.*

<b>FICHA TÉCNICA</b>	
<b>Título de la obra</b>	<i>(Nombre con el que se conoce la obra)</i>
<b>Género o ritmo</b>	<i>(Género al que pertenece o ritmo predominante)</i>
<b>Autor:</b>	<i>(El que creó la letra)</i>
<b>Compositor:</b>	<i>(El que creó la música)</i>
<b>Nacionalidad</b>	<i>(Del autor, compositor y/o productor)</i>
<b>Año:</b>	<i>(Año de creación o en que fue lanzada)</i>

**Fuente:** Elaboración propia.

El análisis musical es planteado también con una estructura específica. Si bien, se podría pensar que este debería ser libre, los estudiantes necesitan una guía que les permita centrar su atención en detalles particulares y fijarse en pensamientos que faciliten dilucidar la significación de los elementos de la obra. Por esto se plantean seis preguntas guía, cada una direccionada a uno de los componentes. Esas preguntas permiten que los estudiantes escudriñen en la obra musical y al interior de su ser, con el fin de identificar todo aquello que les facilitara comprender el discurso músico – verbal presentado. Las preguntas se encuentran planteadas en la Figura 1, donde se evidencia la trazabilidad con cada componente y con la teoría. Los análisis en el aula se efectúan reproduciendo la obra con un sistema de amplificación y realizando varias repeticiones de la misma. El número de repeticiones se concerta con los estudiantes para que ellos no se sientan presionados frente a la producción, pero a la vez sea posible limitar el tiempo del ejercicio. En contraste, en los análisis no presenciales, los estudiantes tienen libertad para escuchar la obra tantas veces como lo consideraran necesario.

Sin duda esta es una de las herramientas didácticas más fructíferas en tanto que para este proyecto fue el punto de confluencia, de recopilación de la información y de visibilización del proceso de adquisición y desarrollo de la competencia. Para los estudiantes también es muy motivante descubrir nuevas músicas, reconocer emociones, comprender simbolismos y, a través de las plenarias, realizar socializaciones de las propias producciones, donde había retroalimentación, validación, confrontación y construcción social del conocimiento.

## **7.2 En la virtualidad – no presencialidad.**

De otro lado, se diseñan e implementan actividades no presenciales asincrónicas, cuyo objetivo es la potencialización del trabajo realizado en clase, pero que posteriormente, en el confinamiento de 2020, se convierten en las herramientas principales para la autogestión del conocimiento y el desarrollo de las competencias.

### **Uso de dispositivos móviles.**

El *uso de dispositivos móviles* como herramientas de conexión, búsqueda, reproducción de contenidos audiovisuales, entrega de evidencias y retroalimentación es un gran acierto, en tanto que permite a los estudiantes darle un uso formativo a un dispositivo que si bien, hace parte de su vida cotidiana, no cumplía con este objetivo. Antes, en el aula, la mayoría de los docentes pedían constantemente a sus estudiantes guardar sus teléfonos móviles. Ahora la indicación es sacarlos. Esto es necesario pero se deben diseñar estrategias que logren mantener al estudiante enfocado en los objetivos de aprendizaje, entendiendo que el uso cotidiano de dichos dispositivos dista mucho de los procesos formativos.

Para garantizar el acceso masivo a las herramientas didácticas virtuales que se implementó en este proyecto se realizó una encuesta formal frente al uso de dispositivos móviles y aplicaciones. Esta evidenció que la mayoría de los estudiantes tenía instalado y hacía uso gratuito o a bajo costo de WhatsApp (servicio de mensajería instantánea), Facebook (Red Social), YouTube (Página Web) y servicios integrados de Google (Formularios). Partiendo de eso, se plantearon las actividades a ser desarrolladas haciendo uso de éstas.

Es importante tener en cuenta que, de acuerdo a las políticas de uso de la red social Facebook, sus usuarios deben ser mayores de 13 años y que, por efectos legales, los maestros debemos contar con el permiso expreso de parte del acudiente para contactarlos a través, tanto de redes sociales como de servicios de mensajería instantánea, donde debe ser explícito que dicho contacto se realiza con fines formativos.

### **Mensajes de texto y Podcast.**

El servicio de mensajería instantánea más popular en la actualidad, WhatsApp, posee varias modalidades de comunicación, todas muy utilizadas por los estudiantes en su cotidianidad. Uno de los ejercicios de análisis implica que se envíe la respuesta a una de las preguntas guía a través de un *mensaje de texto* al teléfono del docente. En este ejercicio la mayoría de los estudiantes construyen un texto más elaborado que el que venían presentando en medio físico, buscaron ser más claros y específicos, aun cuando esto implique extenderse un poco más. Otra de las actividades es enviar la respuesta a otra de las preguntas guía del análisis a través de una *nota de voz* a manera de *podcast*. Dadas las características de la actividad y entendiendo que las grabaciones perduran y se pueden revisar una y otra vez, los estudiantes se ocupan de generar una producción discursiva más

elaborada, haciendo uso de la oralidad, pero logrando mayor profundidad en sus reflexiones.

Contar con mensajes de texto que se pueden procesar fácilmente y con grabaciones a las que se puede volver, es una herramienta que facilita bastante el proceso de sistematización de la información, la investigación y la reflexión pedagógica por parte del docente.

### **Red Social.**

A través de Facebook se busca que las actividades tengan un componente que potencie la construcción social del conocimiento desde la virtualidad. Para esto se crean actividades que permitieran trasladar la plenaria vivida en el aula a un ambiente virtual. Se crea entonces un grupo privado donde todos los estudiantes deben participar. Basta con agregar a unos cuantos y estos se encargaron de compartir el grupo con los demás compañeros. Allí se cuelgan videos para ser vistos y analizados a través de algunas preguntas que deben ser respondidas en comentarios a la publicación. De manera intuitiva los estudiantes comienzan a responder a los comentarios de sus compañeros, ampliando las ideas expresadas, argumentándolas o validándolas. Los videos que se escogen para esta actividad deben facilitar el debate, invitar a la reflexión profunda y permitir que las ideas se amplíen en la medida que los estudiantes escriban y lean los comentarios de sus compañeros. En mi opinión, es una de las actividades que más ayuda a reconocer y comprender la dimensión social de la música en tanto que le permite a los estudiantes ver los videos a su propio ritmo y de igual forma, construir y reconstruir su discurso, en interacción con sus compañeros.



### **Sitios Web.**

Hago referencia a los sitios web que permiten la reproducción gratuita de videos y música. En las experiencias que he desarrollado hago uso de YouTube por su popularidad y facilidad de acceso, sin embargo, hay otras opciones que se pueden explorar. En este sitio web se pueden encontrar expresiones musicales muy diversas, desde canales oficiales con una producción audiovisual excelente hasta videos caseros de baja resolución, desde música comercial sin aparente profundidad en su contenido hasta músicas con letras política y socialmente comprometidas que invitan a una transformación en el pensamiento. Esta gran variedad es lo que se debe aprovechar en las experiencias que buscan el desarrollo de la competencia perceptiva musical, para que el estudiante pueda contrastar calidades, contenidos, intencionalidades y reflexiones, entre otros, y de esta manera logre construir su pensamiento crítico y social desde la apreciación musical. Existen muchas canciones que relatan las realidades que se viven en el país, realidades que nuestros estudiantes han vivido en carne propia y es imperativo que, como maestros de educación artística, abramos espacios para que logren conocerlas, identificarse con ellas y notar que sus historias también son contadas a través de canciones. A manera de recomendación, es muy importante que el docente explore los videos que va a sugerir a sus estudiantes y los revise en su totalidad para garantizar que el contenido corresponde a lo esperado.

### **Formularios de Google Drive.**

Los formularios de Google son una herramienta muy potente en la obtención, sistematización y análisis de información, además facilitan la creación de pruebas y en el caso particular de la experiencia, la realización

de ejercicios de análisis musical, revisión y categorización de las respuestas. En este proyecto, aunque los estudiantes podían desarrollar los ejercicios de análisis musical en físico, siempre prefirieron realizarlo en el formulario y sus respuestas tendían a ser más elaboradas allí. El formulario se usó tanto en la presencialidad como en la no presencialidad, facilitando significativamente todo lo referente a la recolección y organización de la información.

El uso de estas herramientas ha refrescado los procesos formativos, ha invitado a la reflexión docente y ha motivado transformaciones curriculares significativas tanto en el área como en la institución, que propenden por el desarrollo del pensamiento crítico y social en los estudiantes. Su implementación puede darse de manera progresiva, una a una, probando, reflexionando sobre su viabilidad y efectividad, con apertura y sobre todo con flexibilidad, entendiendo que cada comunidad educativa posee unas particularidades y que la didáctica que el maestro implementa, debe ser fácilmente adaptable a estas. Los estudiantes no se deben ajustar a la escuela, es el maestro quien se transforma para que su labor le permita conectar a sus estudiantes con el mundo que les rodea.

Para finalizar presento la planeación de una de las sesiones a manera de ejemplo, con el fin de facilitar la visibilización, la trazabilidad y transversalidad temática y las características didácticas de las experiencias de aprendizaje desarrolladas.

**Ejemplo:**

**SESIÓN 1. Escucha Emocional – Discriminación Auditiva.**

**Modalidad:** Mixta (Presencial – Virtual asincrónica).

**Duración:** 55 minutos presenciales – 60 no presenciales.

**Objetivo General:** Establecer relaciones entre la experiencia emotiva personal y una pieza musical.

**Objetivos de aprendizaje:**

- Relacionar algunas expresiones artísticas musicales con la experiencia personal (Cognitivo).
- Reconocer la relación entre las emociones y la música (Procedimental).
- Reconocerse como un ser que responde emocionalmente a estímulos auditivos. (Actitudinal).

**Objetivos de Integración TIC:**

- Realizar búsquedas web adecuadas, relacionadas con el tema propuesto.
- Escuchar la obra propuesta en el dispositivo móvil.
- Producir un podcast de manera individual y enviarlo a través de un servicio de mensajería.

**Pregunta Orientadora:** ¿Cómo se relacionan las emociones y la música?

**DESCRIPCIÓN: Indagación – Motivación.**

Se presentará a los estudiantes el movimiento sinfónico de Maurice Ravel “Bolero”. Se realizará un conversatorio corto donde algunos estudiantes expresarán las emociones que la obra les transmitió. Con la moderación del docente, se identificarán los diferentes momentos en que la obra se transforma por la inclusión de nuevos instrumentos.

**Introducción - Modelización – Confrontación.**

De manera individual, los estudiantes deben realizar la audición de la obra identificando los momentos en que cada instrumento o grupo de instrumentos va sumándose a la sonoridad de la orquesta. Durante la audición el estudiante debe reconocer sus manifestaciones emotivas y/o sus evocaciones.

**Estructuración.**

El estudiante debe consultar los aspectos básicos de la ficha técnica.

Los criterios de búsqueda serán proporcionados por el maestro a través de una rejilla previamente diseñada.

Se realizará un análisis de la obra orientado hacia la comprensión, descripción y argumentación de las emociones que despierta ésta en el estudiante, buscando que contenga una descripción de las transformaciones sonoras de acuerdo a los diferentes momentos.

### **Producto.**

En el transcurso de los siguientes tres días, cada estudiante debe enviar un archivo de audio (podcast) no mayor a tres minutos que contenga la presentación de la obra con los datos de la ficha técnica, un comentario argumentado sobre las emociones que la obra le produce y un comentario que hable sobre la riqueza instrumental de la misma.

### **INTEGRACIÓN TIC.**

Reproducción de la obra a través del dispositivo móvil del docente, amplificado.

Audición de la obra a través de YouTube con un video que incluye una guía de audición.

Consulta de la información a través de motores de búsqueda como Google, Ask o Yahoo.

Podcast grabado haciendo uso del dispositivo móvil y enviado a través de un servicio de mensajería instantánea o de un correo electrónico.

### **EVALUACIÓN.**

**Inicial:** Se realiza observación directa de las intervenciones de los estudiantes, buscando establecer las relaciones entre música, emociones y recuerdos a través de preguntas abiertas.

**Durante el desarrollo de la actividad:** Se realiza a través de la observación directa, allí se generan preguntas que invitan a la participación y a la

construcción del conocimiento a través de estrategias individuales y grupales.

**Final:** Se hace revisión de la producción de los estudiantes. Sus respuestas serán contrastadas con la rúbrica establecida.

**RECURSOS.**

Sistema de amplificación, dispositivo móvil del maestro.

Dispositivo móvil de los estudiantes, audífonos, conexión a internet, videos y guía.

Aplicativo de mensajería instantánea o correo electrónico y rúbrica.

## Referencias.

- Benejam, P., & Pagés, J. (2002). Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos. Graó.
- Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. La Muralla.
- Domínguez, L., Muñoz, L., & Castro, A. (2006). Sentido y significado de la música en adolescentes varones de un establecimiento de enseñanza media particular subvencionada de Concepción, Chile. *Theoria*, 11.
- González, J. (1999). El sentido de la obra musical y literaria. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Impresiones.
- Goodman, N. (1995). De la mente y otras materias. Visor.
- Gutiérrez, M. (2011). El pensamiento reflexivo en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado* No. 44, 79-92.
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2008). El matrimonio cuantitativo cualitativo: el paradigma mixto. Mexico.
- Hurtado, J. (2010). Guía para comprensión holística de la investigación. Fundación Sypal.
- Johnson, B., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come (Los métodos de

investigación mixtos: un paradigma de investigación cuyo tiempo ha llegado). *Educational Researcher*, 33, 14-26.

López, N. (2012). Competencias Musicales Básicas. Red Educativa Musical,

<http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/es/musica-educacion-y-tic/item/392-competencias-musicales-b%3%A1sicas>.

MEN. (2010). Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística. Ministerio de Educación Nacional.

Pipkin, D. (2009). Pensar lo social. La crujía.

Samper, A. (7 de Julio de 2010). La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*, 5 (2), 29-42. Obtenido de *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*: <http://www.redalyc.org/pdf/2970/297023500003.pdf>

Zaragoza, J. (2009). Didáctica de la Música en la Educación Secundaria: Competencias Docentes y aprendizajes. Graó.



## **Hugo Acosta Martín del Campo.**

Músico mexicano que se ha desempeñado como concertista, transcriptor, arreglista, educador, gestor y emprendedor cultural. Es Director de Cultura del Ayuntamiento de Lagos de Moreno. Como académico se desempeña en el Centro Universitario de los Lagos de la Universidad de Guadalajara, ahí coordina los Talleres Artísticos y es profesor de Historia de la Música. Es conductor del programa radiofónico “Sonata” de Radio UdeG.

Egresado de la carrera Profesional Medio en Música por la UdeG y Músico Diplomado –Diplommusiker- por la Escuela Superior de Música de Detmold, Alemania. Como concertista se ha presentado en Estados Unidos, Canadá, México, España, Francia, Alemania, Colombia, Italia y Portugal. Ha sido merecedor de becas estatales y nacionales, así como galardonado por el premio “Mi ciudad” en la categoría “Mérito Artístico” otorgado por el H. Ayuntamiento de Lagos de Moreno en el 2015.

Cuenta con la producción discográfica “Lagos” Música de Antonio Gomezanda y Apolonio Moreno, transcripciones para guitarra. Ha publicado dos libros de partituras “Seis Canciones” y “Música de Apolonio Moreno, transcripciones para guitarra”. Fue fundador y presidente de Cultural Sonata A.C., director del Festival Internacional de Guitarra en Lagos y director de la Escuela de Música “Sonatina Musikhaus”.

Correo electrónico: [hugoacostaguitar@gmail.com](mailto:hugoacostaguitar@gmail.com)

## **Herramienta de educación musical: La transcripción para guitarra.<sup>18</sup>**

Por: Hugo Acosta Martín del Campo.

Así como el mundo está cambiando a pasos agigantados con el desarrollo tecnológico y digital, la educación en general está buscando alternativas para hacer frente a esos cambios. La educación musical, específicamente la guitarra clásica ha estado conservando formas de enseñar y métodos de hace mucho tiempo. Se siguen impartiendo clases de guitarra con métodos de hace 80 años, lo cuál ha tenido consecuencias positivas, pero también negativas, debido a que actualmente los niños y jóvenes viven a un ritmo más acelerado y en contacto diario con el mundo digital, por lo tanto, vuelve más difícil mantener su interés por la guitarra con solamente un método de enseñanza, provocando con ello la deserción.

La transcripción para guitarra como herramienta de educación musical, es una propuesta que sugiere utilizar los recursos que ésta puede brindar para resolver o aclarar aspectos musicales o técnicos. Mediante ella se pueden abordar canciones, piezas u obras de cualquier género, que al alumno le gusten y usarlos para aclarar esos aspectos teóricos confusos o técnicos que la guitarra clásica conlleva. En el transcurso de este texto se plantean algunas razones y alternativas para la utilización de la transcripción, con

---

<sup>18</sup> Para citar este capítulo usar: Acosta, H. (2021). Herramienta de educación musical: la transcripción para guitarra. En Educar en Música y Arte en el Territorio. (pp.127-143). Sello Editorial IMA.

ejemplos de música popular para mejorar la lectura y ejecución de la síncopa. También se incluyen algunas sugerencias que deben tener las transcripciones con la finalidad de ayudar a conseguir nuestro objetivo principal, que es mantener el entusiasmo por la música y el instrumento de nuestros alumnos.

**Palabras clave:** Transcripción, guitarra, educación, herramienta.

El presente trabajo tiene como propósito principal, presentar la transcripción para guitarra, como una herramienta útil en el proceso de enseñanza del instrumento, además de compartir la experiencia y reflexiones que he experimentado como docente de guitarra clásica en los últimos 20 años. Con experiencia, me refiero haber trabajado enseñando a tocar el instrumento a niños, jóvenes y adultos. He tenido la oportunidad de trabajar en instituciones como el *Taller Experimental de Música de la Universidad de Guadalajara* impartiendo clases todos los sábados y domingos 5 horas diarias durante cuatro años, clases particulares en México y en Alemania, en academias de música privadas, a nivel superior en la Universidad de Guadalajara -donde laboro actualmente- y desde enero de 2016 en mi propia academia de música Sonatina Musikhaus (Sonatina Musikhaus, 2016). En este tiempo he podido constatar muchas cosas, por ejemplo: los beneficios que conlleva estudiar música, las dificultades que representa estudiar un nuevo lenguaje e instrumento y lo que creo que es el punto más sensible, mantener el entusiasmo por la guitarra a pesar de todos los retos y obstáculos que se deben superar día a día. Por ello, pretendo compartir con ustedes las ventajas de la transcripción para guitarra, como recurso en la educación y formación musical de los jóvenes alumnos que se enfrentan durante los primeros años al aprendizaje y dominio del instrumento.

El trabajo está dividido en tres partes, la primera hace una reflexión sobre el cambio que ha tenido la forma en que se enseñaba la guitarra clásica en los 90's –período en el cuál inicié con mis estudios–, comparada con lo que se vive hoy en día, la segunda es un análisis de la transcripción y por último las conclusiones.

## **1. El paso del tiempo.**

La educación musical continúa siendo un reto para todos nosotros como docentes o maestros de música. Hoy en día, gracias al desarrollo tecnológico tenemos acceso a una cantidad muy grande de alternativas para aprender a tocar un instrumento. Desde los videos tutoriales de youtube hasta las nuevas aplicaciones para aprender a tocar o a solfear. Todas estas herramientas digitales son útiles, no las debemos desaprovechar y es menester utilizarlas a nuestro favor. Desafortunadamente, pertenezco a una generación que creció y aprendió a tocar un instrumento sin estas herramientas digitales. Por lo tanto, en mi caso, así como para los músicos de mi generación y de las generaciones anteriores, hemos tenido que familiarizarnos a esas nuevas tecnologías de una forma “menos natural” – por decirlo de algún modo, sin querer decir que lo natural sea haber nacido con un ipad en las manos– y adaptarnos a las nuevas alternativas de enseñanza-aprendizaje.

“En mis tiempos” como decimos en México, si querías aprender a tocar la guitarra, lo primero que te enseñaban los familiares o amigos era a hacer un acorde, luego dos, luego tres y con esos ya podías aprenderte una canción. Una vez superado esto, quienes buscaban algo más, tenían que ir con algún maestro particular o inscribirse en alguna escuela de música. En mi caso

tuve la fortuna de estudiar de forma privada con un primo guitarrista y posteriormente ingresar a estudiar la carrera de música a nivel profesional.

Lo que recuerdo es cómo fueron los inicios en la guitarra clásica. Por lo general todos iniciábamos con el método para guitarra de *Las primeras lecciones para guitarra* de Julio Sagreras, guitarrista argentino que nació en Buenos Aires el 22 de noviembre de 1870 y murió en el 20 de julio de 1942, en la misma ciudad (Julio Salvador Sagreras, 2017). En su método (Sagreras, 2002) se puede leer la recomendación a los maestros de la siguiente manera:

Recomiendo muy especialmente se enseñe al alumno a acentuar las notas (sistema Tárrega) es decir que los dedos índice, mayor y anular de la mano derecha, al pulsar las primeras lecciones, deslicen la yema del dedo sobre la cuerda, hiriendo con la uña, que deberá ser corta, y caiga el dedo sobre la cuerda inmediata inferior, modalidad que yo le llamo “apoyar” y designo con el signo  $\Lambda$ . En mi obra “Técnica Superior de la Guitarra”, doy mayores detalles al respecto. (2002, p. 2).

Un poco más adelante también incluye algunas recomendaciones básicas a los alumnos que se deben seguir. Con esto, constatamos que la técnica de mano derecha para tocar la guitarra, que se buscaba en esa época era la del “apoyando”, la cuál se usó durante mucho tiempo y en algunos casos se sigue utilizando, pero en realidad la mayoría de los guitarristas clásicos en la actualidad usa el “tirando” o una combinación de ambas, pero siempre con tendencia al “tirando”. Sin entrar en polémicas, lo que quiero decir es que la técnica para tocar la guitarra ha evolucionado mucho en los últimos 80 años y con ello la forma en que se ha enseñado a tocar el instrumento. Lo

extraño es que muchos de los maestros actuales aprendieron con un método que se hizo hace casi 100 años.

Algo que me he preguntado es por qué nos enseñaron a tocar la guitarra clásica con ese método e inclusive por qué se sigue utilizando. Por supuesto que es un método excelente y cumple con las bases para el aprendizaje de la guitarra, además aborda aspectos necesarios para el alumno, como es la lectura musical y su aplicación en el instrumento; pero es muy antiguo y no ha tenido modificaciones o adaptaciones a las condiciones actuales en que vivimos y más los niños de ahora, que están rodeados de videojuegos, internet, aplicaciones, música en streaming, YouTube, teléfonos inteligentes, tabletas y toda la información está al alcance de una serie de clics. La respuesta a este cuestionamiento, no la quiero encontrar en este texto, sin embargo, invito a la reflexión, de si realmente estamos evolucionando la enseñanza del instrumento con la misma rapidez que los cambios en esta era digital requieren o si nos estamos quedando rezagados.

Al respecto, la educación en general está teniendo un vuelco hacia distintos rumbos que parece están funcionando. Como por ejemplo, las “escuelas al revés” como (Oppenheimer, 2014) afirma:

Khan se ha convertido en la cara más visible del nuevo fenómeno de las *flipped schools*, o “escuelas al revés”, en las que los jóvenes en lugar de estudiar en la escuela y hacer las tareas en su casa, estudian en su casa con videos interactivos y hacen las tareas en la escuela, con la ayuda de sus maestros. O sea, exactamente al revés de cómo lo hicimos la mayoría de nosotros. (2016, pp. 216-217).

Esto modifica el modelo prusiano de enseñanza-aprendizaje y lo lleva a un nivel distinto, donde el maestro funcionará como un monitor de lo aprendido por el alumno en casa. Este es solamente un ejemplo para darnos cuenta de cómo la educación está cambiando poco a poco, de cómo se están empleando formas distintas para educar y donde la educación está adaptándose a una forma distinta, donde los niños y jóvenes necesitan otras maneras aprender, simplemente distintas a las anteriores.

Por eso considero que la forma en la que nosotros tenemos que enseñar a tocar un instrumento musical también debe de cambiar o debe de adaptarse a las nuevas necesidades de los niños y jóvenes. Esas necesidades deben de ser identificadas por el maestro y buscar las alternativas para cumplir con el objetivo, que por lo general están relacionadas con la música que ellos escuchan.

## **2. La transcripción y su razón.**

Normalmente un alumno quiere tocar la guitarra porque vio y escuchó algo que lo cautivó y quiere hacerlo él, todas las veces que sea necesario. Ese quizás sea el primer vínculo hacia el contacto con un instrumento y como profesores debemos conocer eso que lo cautivó, para poder ayudarlo a alcanzar lo que busca. En los conservatorios y escuelas superiores de música ya se tienen programas bien definidos y estructurados que los alumnos deben de conocer y cursar. La flexibilidad se limita a un listado de obras que son equivalentes en nivel técnico-musical, pero difícilmente el alumno podrá proponer algo fuera de ese esquema. Afortunadamente, aquí me refiero al contacto inicial con el instrumento, cuando todo lo que tiene que

ver con él está ligado al mero gusto o placer de hacer música y lo que significa y representa para él.

La propuesta que aquí presento es utilizar la transcripción como herramienta para conseguir que los alumnos tengan eso que buscan, eso que los cautiva y conecta directamente con el placer que da la música. La transcripción debe ser usada de manera que abarque lo que queremos ayudar a lograr para el educando. Por ejemplo, si es un estudiante que está aprendiendo a ritmar las blancas y negras y además está conociendo las notas de las primeras tres cuerdas de la guitarra, lo más recomendable es que busquemos qué canción o pieza quiere tocar y se la adaptemos a esas necesidades.

En este caso la transcripción no debe ser exacta a la rítmica de la canción o pieza original, lo que buscamos es que el alumno trabaje los valores de blanca, negra, silencios y pueda tocar una melodía en la primera posición de la guitarra.

Como ejemplo tengo el caso de un alumno que se le dificultaba mucho tocar síncopas. Y él quería tocar la famosa canción de Guns and Roses “Sweet child o’ mine”. Lo cual ayudó bastante a trabajar sus síncopas, ya que la parte en que aparecen los solos de guitarra las incluye. El proceso fue transcribir el solo 1 y el solo 2, de una manera en que pudiera leer las notas y trabajáramos con la síncopa, como podemos ver en la siguiente figura:



*Figura 1: Transcripción del solo 1 de guitarra de la canción sweet child o'mine, realizada por el autor.*

**Sweet child o'mine**  
Solo 1 Guns and Roses

♩ = 120

Guitar

4

**Fuente:** Elaboración propia a partir de la grabación del cd Appetite for Destruction (1987).

La recomendación para trabajar este ejemplo es primero sin guitarra, desglosando el ritmo, como se ve a continuación:

*Figura 2: parte rítmica del solo 1 de guitarra de la canción sweet child o'mine.*

**Sweet child o'mine**  
solo 1 Guns and Roses

♩ = 120

Claves

4

**Fuente:** Elaboración propia del autor.

Se puede tocar con claves o con las palmas. En este caso el maestro puede usar todos los recursos que crea conveniente; como separar por compases o dividir los tiempos, la idea es que el maestro use los recursos que ya conocemos, ya que lo importante es aclarar dudas y que el estudiante trate de entender como funciona la síncopa.

Posteriormente el maestro puede ingresar las notas al ejercicio, como lo vemos en la siguiente figura:

*Figura 3: parte rítmica del solo 1 de guitarra de la canción sweet child o'mine.*

**Sweet child o'mine**  
solo 1

Guns and Roses

♩=120

4

**Fuente:** Elaboración propia del autor.

Aquí el ejemplo aparece como si la canción estuviera en Do Mayor, pero con el Fa Sostenido. Esto es para que al alumno le quede claro que la única nota alterada en el pasaje es el Fa. Así con este ejemplo, el maestro puede trabajar el solfeo leído, donde se debe seguir el ritmo y leer las notas en voz alta sin entonarlas, para después, ahora sí hacerlo entonando cada nota. En este paso se puede acompañar de la armonía o inclusive seguir un poco con la melodía en el piano, la guitarra o algún instrumento de acompañamiento,

esto para apoyar la entonación. Habrá que recordar que lo que buscamos es que el alumno pueda interiorizar la síncopa principalmente, pero claro que otros aspectos se trabajan a la par como la lectura y la entonación, si así lo decide el docente.

Una vez teniendo claro el pasaje de forma teórica y práctica sin instrumento, se debe de pasar a este para aplicar lo aprendido. Podríamos ir directamente a la guitarra o incluir unos minutos en el que le sugerimos al alumno se imagine que está tocando la guitarra y donde están presionando los dedos, tanto la cuerda, el traste y el dedo exacto que se va a usar. Es por eso por lo que en la partitura incluyo todos los aspectos posibles de digitación. Considero que lo más importante es la digitación de mano izquierda, más que la de mano derecha. Pasando este punto, se puede seguir con la guitarra y dejar que el alumno lo haga de manera individual y observar si hay algún lugar donde no haya quedado claro algún aspecto, pero según la experiencia todos los alumnos lo pueden hacer sin ningún problema.

Este pequeño sistema ayuda bastante a corregir y aclarar muchas cosas del solfeo, la memoria, la técnica en pasajes que creemos difíciles de resolver, porque lo primero que hacemos es dejar clara la información en nuestro cerebro, para después mandarla a nuestras manos. También, lo atractivo de hacerlo con la música que ellos conocen es, que encuentran una aplicación directa en sus intereses y gustos, saben que aquello que están haciendo es para conseguir tocar su canción o pieza favorita.

Este es solamente un pequeño ejemplo de toda una transcripción de Sweet Child o' mine de Guns and Roses, que hice para tres guitarras. Los resultados fueron bastante buenos y sirvieron para aclarar todos los aspectos antes

mencionados, pero sobre todo para mantener el entusiasmo y la emoción de tocar la guitarra.

Siempre es controversial hacer transcripciones y sobre todo de piezas clásicas que fueron compuestas por grandes maestros de la composición en la historia de la música. Habrá quienes opinan que las obras deben ser tocadas única y exclusivamente para los instrumentos que fueron creadas.

Hay quienes consideran que las obras no deben ser alteradas en su instrumentación y mucho menos en sus notas, estructuras, ritmos, matices y demás elementos. Yo creo que hay razón en esto, sobre todo si lo comparáramos con un cuadro, una pintura, el doblaje de una película, pero también estoy de acuerdo con lo que (Velazco, 1981) escribe sobre lo que Busoni dijo “La música nació libre y ganar su libertad es su destino”(1981, p. 100). Esta libertad le confiere atribuciones que, quizá, otras artes carecen. Puesto que la música puede extender sus horizontes hacia la poética, la danza y el teatro, por mencionar algunas; también puede replegarse a sí misma a manera de la transcripción. ¿Por qué reescribir una obra concebida originalmente para un instrumento, o grupo de instrumentos, a otro? Las respuestas son múltiples, aunque relacionadas con la identificación que el transcriptor tiene con la obra original. La tendencia de hacer propia aquella música que nos cautiva de alguna manera y que lo que ésta contiene pueda ser expresado de maneras distintas. Por tanto, el acto de transcribir una pieza musical de un instrumento a otro, deriva justamente de la bondadosa libertad que la música posee.

Durante el proceso de transcribir, ocurren una serie de fenómenos que invariablemente nos hacen dejar una parte de nosotros en la obra original, aunque ese no sea nuestro objetivo. Esos fenómenos van desde la

exploración sonora en el nuevo instrumento, las posibilidades que ofrece uno con respecto al otro y la toma de decisiones. Por ejemplo, tomarnos libertades de armónicos o glissando, o lo que podría ser más grave, suprimir notas o agregar otras. Esto último, podría considerarse como una ofensa grave para la obra y el compositor. Sin embargo, aquella libertad de la que hablamos en la música nos ha permitido hacerlo, hasta el día de hoy.

El éxito de la transcripción corresponderá a la recepción que otorguen los intérpretes, el público u otros músicos concededores de la esencia de la pieza original. Pero, lo que no debemos olvidar es que no existe un canon al cual nos debemos ceñir; es, por el contrario, una oportunidad para el transcriptor de exponer su propio estilo individual, en algo que no era suyo y de lo que se ha apropiado.

A través de la historia de la música hemos conocido extraordinarios compositores y transcriptores. Johann Sebastian Bach no solamente transcribió obras de sus colegas, sino que también lo hizo con algunas propias. Franz Liszt desarrolló su técnica pianística a muy alto nivel para poder ejecutar las transcripciones de obras sinfónicas, corales y para órgano que él mismo realizó. Ferruccio Busoni llevó a la orquesta obras concebidas originalmente para el piano solo, por ejemplo.

En el caso de la guitarra, al ser un instrumento relativamente nuevo, comparado con el violín por ejemplo, se ha valido mucho de la transcripción. Ejemplos como la versión de Dionisio Aguado sobre el Gran Solo de Fernando Sor; las transcripciones que Francisco Tárrega realizó a partir de música de Chopin o Wagner por mencionar algunos; las transcripciones de Andrés Segovia sobre la música de Bach y Albéniz y; por supuesto, las impresionantes versiones de Kazuhito Yamashita de los Cuadros de una

Exposición de Mussorsky. En este recuento también debemos incluir el Capricho Español compuesto por Rimsky Korsakov, en versión de Jorge Caballero y las transcripciones de Roland Dyens y Sergio Assad, que son interpretadas por la mayoría de los guitarristas actuales. La lista de transcriptores y arreglistas es muy larga y continúan apareciendo las propuestas a todos los niveles, es decir, versiones para guitarristas aficionados y profesionales.

Dicho lo anterior, ¿hasta qué punto es permitida o aceptada la transcripción dentro del mundo de la música académica? La respuesta no está escrita, pero Busoni (2004) afirma:

Por alguna curiosa razón se tiene gran consideración y estima por la forma de la variación entre músicos serios. Esto es un poco extraño, porque si la forma de la variación está construida sobre un tema prestado, produce una serie completa de transcripciones y las más desconsideradas con el tema son las que se consideran el tipo de variación más ingenioso. De tal forma, los arreglos no se permiten porque cambian el original mientras que la variación se permite a pesar de que cambia el original (2004, p. 71).

Por lo tanto, la transcripción se ha utilizado desde siempre. Hay casos en los que las transcripciones para piano de sinfonías u oberturas de óperas eran simplemente una solución al problema económico de traer a más de cien músicos para representar una de estas obras.

Aunado a esto, después vendría la problemática de la calidad de la transcripción. Si la transcripción hace honor a la obra original o la demerita. Para ello, desafortunadamente no se cuenta con un método para la

transcripción o algún lineamiento a seguir. Algo que nos pueda servir de guía o de base para poder juzgar el trabajo hecho por el transcriptor. Al respecto Busoni (2004) propone que “La elección y la decisión de la forma definitiva que deben emplearse para remodelar, solamente puede ser determinada mediante gusto y sentimiento por parte del transcriptor. No hay reglas pero hay modelos y, generalmente, demasiada rutina” (p.72) .

La transcripción musical puede considerarse un oficio y, como tal, debe practicarse y perfeccionarse, pero sobre todo debe de estar acompañado de un profundo conocimiento del instrumento o los instrumentos a los que se pretende transcribir. De tal manera que podamos reformular una propuesta adecuada para el intérprete y para el público.

En el caso de la transcripción como herramienta de educación musical considero algunos puntos que son básicos para que podamos concretar lo que buscamos:

1. La transcripción debe de estar al nivel en que se encuentra nuestro alumno. Es decir, no convirtamos la transcripción en un reto inalcanzable, donde lo único que vamos a lograr es frustración en él.
2. Debe contener los aspectos teóricos y técnicos que se están manejando. Ya sean arpeggios con i-m-a, escalas cortas, dominio del tresillo o cual sea que se esté tratando.
3. No importa el género musical que se aborde, mientras consideremos que la música tiene calidad. Eso dependerá de la decisión de cada uno.
4. La edición final debe ser lo suficientemente cómoda para leer. La tipografía y el tamaño son muy importantes.

5. Debe de tener todos los elementos técnicos necesarios para que el alumno pueda entender fácilmente lo que le estamos dando: digitaciones, dinámicas, símbolos y anotaciones.
6. Dejar la transcripción de manera abierta para aceptar modificaciones conforme se va tocando o ensayando. Siempre hay alumnos que tienen grandes ideas para hacer efectos, sonidos o integrar elementos que vuelve mucho más interesante y divertida una obra.

### **3. La Coda.**

Es muy importante reconocer que las cosas están cambiando y más ahora con la revolución digital a pasos agigantados. Por ello, es necesario darnos cuenta de que las nuevas generaciones están creciendo rodeados de muchas cosas que nosotros no tuvimos de niños. La información está al alcance de algunos clics, la cantidad de música que se puede escuchar ahora es prácticamente infinita. A diferencia de lo que sucedía con nosotros, al intercambiar casetes, discos compactos e inclusive discos en vinilo, consumir la música que te ofrecía la radio era lo máximo que podíamos acceder.

Hoy en día los jóvenes pueden obtener membresías de Spotify, imusic, YouTube y tener acceso a discos que se lanzaron de inmediato, así como acceder a archivos musicales de hace 80 años. Todo esto convierte la dinámica de enseñar la guitarra, en un verdadero reto y es necesario valernos de todas las herramientas que podamos. Una de ellas es la transcripción, la cuál debe ser usada para aclarar aspectos teóricos, técnicos y sobre todo para mantener el entusiasmo por la música y el instrumento, que como



sabemos, tiende a presentarnos muchos obstáculos en el transcurso del aprendizaje, inclusive mientras más avanzamos, más retos nos aparecen.

Algo que siempre será un reto es la calidad de la transcripción, ya que no existe algún método o guía para poder elaborarlas, que nos garantice cumplir con el objetivo que buscamos. En ese aspecto, tenemos que valernos de todos los conocimientos con que contamos, desde el conocimiento del instrumento o instrumentos de donde viene la canción o pieza para la cual fue concebida la obra, hasta el conocimiento de la guitarra, sus posibilidades tímbricas, sus posibilidades técnicas, sus recursos, por ejemplo, para mantener sonando una nota. Siempre podremos agregar o quitar cosas a la transcripción, pero debemos tener en cuenta que lo que hacemos es para favorecer a un alumno que quiere ansiosamente tocar una pieza, por ello hay que buscar hacer la transcripción más clara posible, desde el ritmo, la tonalidad, la digitación hasta el formato en que se la entregaremos al alumno, con un tamaño y tipografía adecuadas para que no se sufra al leerla.

La transcripción será una herramienta que al docente le representará también un reto y un trabajo extra-clase que no será remunerado económicamente, pero al final los resultados con el alumno y la dinámica en la clase serán mucho más satisfactorios para ambos.

## Referencias.

Busoni, F. B. (2004). Pensamiento musical. (J. Velasco, Trad.) (segunda). UNAM, Coordinación de Humanidades, Programa Editorial.

Julio Salvador Sagreras. (2017, junio 11). En Wikipedia, la enciclopedia libre. Recuperado a partir de [https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Julio\\_Salvador\\_Sagreras&oldid=99769580](https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Julio_Salvador_Sagreras&oldid=99769580)

Oppenheimer, A. (2014). ¡Crear o morir! la esperanza de América Latina y las cinco claves de la innovación (1. ed). Debate.

Robinson, K., Pérez Pérez, R., & Aronica, L. (2016). Escuelas creativas: la revolución que está transformando la educación.

Sagreras, J. S. (2002). Las primeras lecciones de guitarra. Musical Iberoamérica.

Sonatina Musikhaus. (2016). Recuperado 10 de agosto de 2017, a partir de <https://sonatinamusikhaus.wordpress.com/>

Velazco, J. (1981). Dos músicos eslavos (1a ed). Universidad Nacional Autónoma de México.