

CAPÍTULO 1.

Significación social de la música

La música ha acompañado al ser humano desde su origen, convirtiéndose en uno de los elementos rituales y antropológicos con mayor antigüedad que ha permitido a las personas expresar y reflejar emociones y sentimientos (Glowacka, 2004). En todas las culturas ha habido algún tipo de creación musical: melodías, ritmos, canciones..., con un rol de representación social y con repercusión importante sobre la sociedad (Hormigos, 2010), en un contexto popular donde la música se convierte en un eje del folklore de cada país, quedando enmarcada en determinadas características geográficas y antropológicas que la definen de modo particular (Arévalo, 2009). No obstante, cada cultura musical produce modos diferentes de participar de ella (Clayton, 2003), dando lugar al desarrollo de diferentes procesos cognitivos relacionados con la percepción y la ejecución sonora.

La música tiene un rol fundamental en las sociedades humanas y está presente en muchas de las actividades que los individuos llevan a cabo diariamente, ya que el ser humano escucha música de forma activa y consciente, pero también lo hace de manera pasiva (Hormigos, 2010). Algunos autores indican que la música nunca llega a los oídos vacía de connotaciones, siendo imposible oírla como tal fuera del contexto social propio, lo que hace que se convierta en un elemento que define la identidad de los sujetos (Carabetta, 2011; Vila, 2000). Es un canal fundamental para

la comunicación, que permite al individuo expresar emociones, intenciones, pensamientos y significados, llegando a producir en él sentimientos recíprocos (Miell, McDonald & Hargreaves, 2005).

El hecho musical aporta siempre significado, puede evocar, sugerir, describir, narrar..., generando, por tanto, un proceso de significación que no surge de manera universal y aislado de la historia, sino que se construye mediante el uso y la práctica en el tiempo por parte del hombre, partiendo del contexto sociocultural (Green, 2009; Regelski, 2004), permaneciendo en el tiempo y adquiriendo un significado diferente con cada interpretación, ya que, gracias a la aparición de los medios de grabación, el lenguaje musical se convierte en un concepto estable y constante.

En relación con lo anterior, Vannini y Waskul (2006), otorgan a la música una capacidad importante de construcción de realidades sociales. El hecho musical estaría imbricado con los recursos históricos, culturales y sociales, de modo que su naturaleza es también sociológica, lo que explicaría su presencia habitual tanto en la vida cotidiana de las personas como en acontecimientos institucionales, formando esta parte del capital cultural de diferentes sectores y actores sociales (Steingress, 2007). Asimismo, Hormigos y Martín (2004), destacan la importancia de la música como un espacio de identidad en la sociedad global; un principio fundamental e imprescindible en el proceso de globalización, en el que la música supone una fuente de identidad que se construye a partir de influencias externas y de la percepción que cada individuo tiene.

Se observa a lo largo de la vida, que la música adquiere gran significación en la mayoría de las personas, independientemente de su edad, sexo u origen cultural. Es frecuente que los ciudadanos se sientan identificados con determinados estilos musicales y que estos últimos actúen como un vector de definición social (Méndez, 2010). Esto ocurre principalmente durante los años de pre y adolescencia (Hargreaves, 2005), etapas en las que la música ejerce una influencia notoria en la vida emocional y social de los jóvenes, constituyendo una seña de identidad que acompaña otros códigos

de representación habitualmente urbana, como la moda de vestir, el consumo de contenidos de la Internet, etc., lo que ayuda a estos colectivos sociales a lograr su mejor integración en el grupo de iguales, evitando el rechazo social (Figueras, 2007).

Reguillo (2000), por su parte, expone que la música, junto con otros medios de expresión humana, es clave para la comprensión de los mecanismos de construcción de la identidad del individuo, sobre todo en las culturas juveniles, donde la música se convierte en un lenguaje que dirige los sentidos de significación social.

Acerca de que la música no es solo un privilegio de minorías sino una actividad natural e innata en el ser humano, resulta interesante el análisis que realiza Gardner (1983), quien en su teoría sobre las *inteligencias múltiples*, describe la inteligencia musical como la capacidad de entender y llevar a cabo técnicas musicales que conllevan un pensamiento en sonidos, ritmos, melodías y creación sonora, de modo que interpretar o escuchar da pie a una habilidad musical que todos los seres humanos comparten en mayor o menor medida (Gardner, 1995).

La música, desde su poderosa capacidad de convocatoria y movilización, puede desempeñar un papel primordial en la construcción de identidades sociales, convirtiéndose en un espacio virtual donde expresar las diferentes vivencias de la propia cultura (Baily, 2001; Méndez, 2010). Esta posee la capacidad de influir en comportamientos tales como la elección de algún producto o los estados emocionales, así como en la propia actitud ante determinadas circunstancias (Hargreaves, 2005). De este modo, la música hace parte de la trama identitaria (Carabetta, 2011), que se presenta a través de múltiples canales cotidianos, donde la significación de la misma adquiere una elevada importancia, ya que permite a cualquier individuo identificarse con determinados estilos musicales, los cuales pueden ser permanentes o cambiantes a lo largo de su vida (Méndez, 2010).

Relación entre música y grupos sociales

Con el transcurso del tiempo, el estatus al que pertenece el individuo va cambiando, debido a que la visión perceptiva y cognitiva que tiene de la sociedad no es una constante. En este ámbito, la música, como una red que permite mediar hechos sociales distintos (Hennion, 2002), se convierte en un símbolo hacia la búsqueda de una determinada identidad personal para el adolescente (De Aranzadi, 2010), teniendo siempre en cuenta el conocimiento que este posee respecto a su grupo de origen (Ellemers, 2010), de manera que pueda construir su propia realidad identificativa, con características propias, es decir, su identidad personal. En la conformación de dicha identidad entran en juego una serie de elementos, como la categoría social, el estilo de vida, la red personal de relaciones íntimas o su propia biografía (Giménez, 2009). Todo ello se clasifica atendiendo a dos perspectivas (Feixa & Porzio, 2004):

1. Primer plano: entran en juego las condiciones sociales, género, clases, étnica, territorio y rasgos generacionales.
2. Segundo plano: corresponde al plano de la imagen cultural, configurada a través de la moda, la música y el lenguaje, fundamentalmente.

La enculturación musical.

Dentro del plano de significación social de la música hace su aparición la enculturación, término que tiene sus inicios en estudios etnológicos y antropológicos (Shifres, 2007) y que resulta de alto interés en el análisis social del hecho musical.

Como reflejan algunos de los primeros estudios sobre los orígenes de la música en relación con el comportamiento social (Simmel, 1986; Weber, 1911), la enculturación musical guarda relación directa con el desarrollo de habilidades artísticas en el individuo, desde sus inicios en la tapa infantil, contribuyendo a su formación

personal. Como subraya Jorgensen (1997), esta enculturación se basa en las comprensiones internas que se amplían hacia el exterior, desde una cultura particular hacia una cultura global de la humanidad, estando implícitos en ella dos procesos en conflicto, la aculturación y la transmisión, referidos al cambio y a la tradición respectivamente. Este mismo autor, Jorgensen (1997), define la enculturación musical como el contacto entre las diferentes tradiciones musicales a partir de un mismo elemento que guarda relación directa entre ellas, dando lugar al cambio, la reorganización e incluso la pérdida de dichas tradiciones.

La enculturación musical implica conocer la música a través de su integración en la cultura, lo que conlleva la necesidad de atender y entender los contextos sociales, económicos, familiares y culturales. Esto crea la base de un desarrollo de las destrezas musicales y culturales, favoreciendo la multidisciplinariedad y otorgando un papel de primacía a la música en la conformación de la identidad.

Dentro de la enculturación musical, la psicología cultural, que nace del concepto de cultura y comportamiento humano, se dedica a hacer inteligible y explicable la conducta humana a través del simbolismo cultural, partiendo del individuo que construye su propia cultura para dotarse de sentido vivencial (Aguirre, 2002). En este sentido, para la psicología de la música el concepto de enculturación musical se construye a partir de la exposición personal ante las particularidades de la música en cada uno de sus contextos (Tillman & Bigand, 2004). Los contextos particulares implicados en la adquisición de conocimientos musicales han sido motivo de estudio para demostrar que tanto procesos cognitivos, como la percepción y la memoria; los procesos motivacionales guardan relación directa con el contexto cultural en el que se desarrollan, de manera que es evidente afirmar que la percepción está ligada a las causas biológicas, antropológicas, psicológicas, personales y socio-culturales (López, 2005; Shifres & Miotti, 2007). Así mismo, Reynoso (2006), expone que el pensamiento musical del individuo se basa en la unión entre cuestiones etnomusicológicas y otras de índole sociomusicales (estudio de los sonidos musicales partiendo de la estructura social de los recursos, así como de los

participantes), de modo que, según lo expone Perlovsky (2012) para la construcción de este pensamiento es indispensable que el individuo haya tenido experiencias vivenciales con los entornos culturales que le rodean.

La cultura musical ha dado lugar a diferentes modos de participar en ella (Clayton, 2003), debido a que la presencia del ser humano se encuentra en un mundo en el que no solo se puede hablar de culturas en sí, sino que se deben tener en cuenta las subculturas derivadas de la misma (López, Shifres & Vargas, 2006), las enseñanzas musicales ya no solo quedan ancladas en músicas de tradición académica (Barroco, Clasicismo, Romanticismo), sino que se centran también en las denominadas manifestaciones populares (pop, jazz, rock, etc.) y en el folklore.

Familia y enculturación musical.

La familia constituye el principal órgano responsable de la primera etapa de crecimiento y aprendizaje del niño, por lo que debe crear un escenario en el que surjan los intereses hacia diferentes campos de estudio y expresión, como las artes o la música (LeBlanc, 2003; Santos, 2003), de manera que se adquieran las primeras aptitudes musicales, partiendo de las predisposiciones familiares hacia un determinado estilo musical (Cremades & Lorenzo, 2007; Cremades, Lorenzo & Herrera, 2010), situación que puede llegar a desaparecer al alcanzar la etapa adolescente, donde son los amigos los que cumplen dicha función (Eyerman, 2002; O'Connor, Haynes & Kane, 2004).

Afirma Kramer (1994), que las experiencias y vivencias musicales están sujetas a continuas modificaciones de vivencias y sentimientos individuales, desde la experiencia del contexto cultural en el que se desarrolle el sujeto (Heimonen, 2012), donde la familia, conjuntamente con los grupos que le rodean, ejerce una notable influencia a la hora de marcar sus preferencias iniciales. El origen de la conducta musical puede ser identificada desde edades muy tempranas dentro del seno familiar (Parncutt, 2006). Es posible

que la música comience a desarrollarse en el útero materno antes del nacimiento (Shahidullah & Hepper, 1994) conjuntamente con el desarrollo gestacional del sistema auditivo.

En contraste con lo anterior, Megías y Rodríguez (2003), afirman que la influencia del entorno familiar en la preferencia de estilos musicales, así como en los hábitos generales de escucha, se sitúa muy por debajo de los principales influyentes, que son el grupo de amigos y los medios de comunicación. Así mismo, resulta evidente que durante el aprendizaje musical las dimensiones educativas (educación formal e informal), contribuyan a conformar la identidad del niño y adolescente en el ámbito de la música (Cremades, Lorenzo & Herrera, 2010). En definitiva, tal como manifiestan Megías y Rodríguez (2003), la relación del individuo con la música es compleja y se basa en la interacción entre múltiples factores que llegan a ser tan importantes como la propia música en sí, donde los sonidos no son más que un elemento complementario, que actúan acorde con la ubicación de las personas en los diferentes contextos.

Música, educación y sociedad

Para hablar de educación musical, desde un punto de vista histórico, es necesario remitirse a Grecia, entre los siglos VII y VI a.C. Así, en la memoria de los historiadores e interesados estudiosos de la educación musical están algunas imágenes mitológicas, a partir de las cuales se han construido ciertos referentes. Por ejemplo, en un principio se hablaba de la música como inspiración o “halo divino” otorgado por los dioses y las musas a determinadas personas, porque no todos tenían ese “don”. Además, se asociaba las prácticas musicales a las actividades bélicas de los pueblos en conflicto, donde los músicos invocaban el favor de las deidades para ganar las batallas, o entonaban cánticos a manera de canto fúnebre en la despedida de sus compatriotas caídos en las guerras (Valles, 2009).

Desde luego que, al estar la música ligada a las actividades sociales y de corte real o monárquico adquirió un estatus elevado, tanto así que cuando se constituyó como área de estudio solo los hombres libres podían acceder a este tipo de educación. Así, la enseñanza musical, en un principio, se dividía en tres partes descritas de la siguiente manera: la primera instrumental, cuyo guía o pedagogo era el Kitaroditēs o maestro de cítara, la segunda encargada del canto y por último la danza asociada a la gimnasia o cultura física (Robertson & Stevens, 1985).

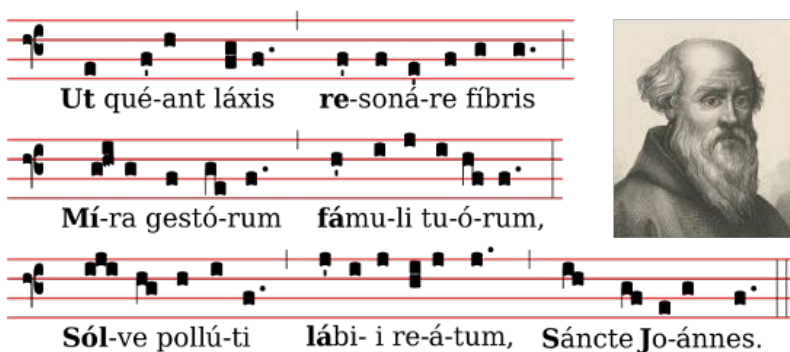
Por su parte, el pensamiento pitagórico respecto a la música hacía una asociación entre lo divino y la interpretación instrumental, por su valor ético y pedagógico. Igualmente, otro de los conceptos asociados a Pitágoras apuntaba a la relación numérica de la música con la armonía del universo, hecho que influenciaba el ánimo de las personas, de no permanecer y mantenerse este orden armónico. La música, según esta visión, se convertiría en un desordenador absoluto del pensamiento y del alma de los seres humanos (Michels, 2002). Por este motivo, Damón, un seguidor de Pitágoras, decía que la música era un elemento fundamental en la educación de los ciudadanos, por su gran repercusión en el ámbito social y por ende en el Estado (Valles, 2009).

En otro sentido, la filosofía de Platón tenía una visión particular, pero acertada, frente al hecho musical, concentrado en los espectáculos y la educación musical específicamente relacionada con la actividad profesional, entonces la unión del hecho filosófico y musical se efectivizaba en la educación. Para Platón, no solo se debía considerar el hecho de la capacidad creadora e interpretativa, sino también el necesario acceso al conocimiento filosófico para conocer los principios absolutos de la música. De esta forma, Aristóteles, en su momento, aceptó los pensamientos fundados de Damón y Platón acerca de la música, solo con la diferencia de considerar que dicho arte musical podía ser enseñado a partir de cualquiera de los modos, según la percepción del individuo y las emociones que la música provocaba en él (Valles, 2009).

Acontecimientos históricos y expresión musical.

En el Imperio Romano predominó fundamentalmente el estudio musical a partir de la oratoria, donde la melodía y el ritmo fueron de relevante importancia. Las temáticas desarrolladas en la época giraban en torno a Dios y la iglesia. Entonces, comienza a formarse una idea de creación musical a partir de textos religiosos que rememoraban la fe judeo-cristiana, a partir de la cual se conocen históricamente los cantos gregorianos en honor al Papa San Gregorio Magno, en el año 590 d.C. (Ruíz-García, 2006), ya que es a razón de este papa que se comienzan a recopilar y enseñar las obras religiosas para las misas.

El carácter serio de un espacio exclusivo para la enseñanza musical (la iglesia es considerada como el principal centro de formación musical) hace parte de los otros elementos de tinte religioso, que propiciaron la transformación gradual de la escritura musical, primero en tetragramas (constitución de 4 líneas para la escritura del canto gregoriano) y después en notación cuadrada, cuyos signos eran los neumas (dicha práctica escritural pretendió responder, básicamente, a la necesidad de no olvidar los cantos de la liturgia). La Figura 1., presenta un ejemplo de notación cuadrada:



The image displays three lines of Gregorian chant notation. Each line consists of a four-line red staff with black square neumes. Below the first staff is the text "Ut qué-ant láxis re-soná-re fíbris". Below the second staff is "Mí-ra gestó-rum fámu-li tu-ó-rum,". Below the third staff is "Sól-ve pollú-ti lábi- i re-á-tum, Sáncte Jo-ánes." To the right of the notation is a small, square portrait of an elderly man with a long white beard and hair, wearing a dark robe, identified as St. Gregory the Great.

Figura 1. Canto *Ut quéant láxis* Tomás Luis de Victoria.

Tomado de <http://hdnh.es/guido-de-arezzo-y-el-origen-de-las-notas-musicales/>

Hacia el siglo X, surgen el feudalismo y las órdenes de caballería, formas de estratificación social que comienzan a exaltarse en los

hombres de batalla (Tamayo, 2007). El teocentrismo inicia su etapa de declive para estructurarse el pensamiento antropocéntrico propio del Renacimiento (siglo XV). Los gustos por los asuntos seculares de carácter distinto y separado a los eclesiásticos emergen y la música comienza a separarse de los actos litúrgicos, de manera evidente. Aparece, entonces, la llamada música profana con temáticas épicas. La iglesia ya no es el único escenario en el que se presenta la música de manera importante. Sin embargo, las prácticas musicales siguieron en las escuelas episcopales, cuya transformación dio origen a las escuelas laicas y, por último, a las universidades, donde la música seguía siendo parte de las actividades eclesiales, creándose para tales fines una especie de convenios o acuerdos para la enseñanza a los estudiantes, tanto de música como de teología, como fue el caso de la escuela de Notre Dame y la Universidad de Paris (Tamayo, 2007; Valles, 2009).

En las cortes, los reyes y familias de la burguesía comienzan a solicitar a los músicos trovadores canciones con otra clase de inspiración (letras cargadas de sentimientos), predominando el contenido poético en las composiciones musicales. A la par de los trovadores emergen los músicos del vulgo denominados juglares. El florecimiento de la música profana en el Medioevo está directamente relacionado con la economía y la promulgación de las lenguas vulgares, lo que produce, según Ruíz-García, “...una humanidad más consciente de lo subjetivo e individual” (2006, p.3).

En el siglo XV se presentan dos acontecimientos que marcan definitivamente el inicio de un nuevo período denominado Renacimiento. En primer lugar, Gutenberg en Estrasburgo inventa la imprenta en 1440 y, en segundo lugar, en el año 1453 Bizancio se rinde ante los asaltos otomanos, causando una dispersión de la población, entre la cual se encontraban gramáticos griegos quienes no tardarían en influenciar Europa. A su vez, dicho continente vuelca su mirada hacia los clásicos griegos, quienes a pesar de sus conflictos religiosos mantienen su arraigo en la cristiandad (Torres, Gallego & Álvarez, 1991). En el devenir del Renacimiento los instrumentos son elaborados con mayor precisión y las partituras, a causa de la imprenta, tienen mayor auge, utilización y propagación. En el

contexto educativo musical las iglesias siguen prevaleciendo en su quehacer musical con un carácter litúrgico, presentándose un incremento en la creación musical basada en los acontecimientos nacionales, batallas y noticias de las cortes (Vicente, 2013). En esta etapa sobresale el músico Johannes Tinctoris, a quien se le atribuye la elaboración del primer diccionario de música.

La iglesia sigue influyendo en las composiciones de la época Renacentista. Por un lado, estaba Lutero para quien la música, después de la teología, representaba un elemento muy importante en sus liturgias. Sus acompañamientos musicales eran coros realizados en alemán, basados en las Sagradas Escrituras. En vista de que el protestantismo tiene una amplia producción de obras musicales, el Concilio de Trento trata de aminorar la influencia de tales obras, determinando unas cualidades musicales a modo de norma. Dichas características se referían, según Ruíz-García (2006), a la eliminación de los aspectos profanos y la música subordinada al texto. Aunque aquí no se evidencia un método de enseñanza, el mismo hecho de ser una música direccionada hacia ciertos intereses de tipo religioso, se convierte en una directriz de cómo debe ser la enseñanza musical, qué contenidos debe tratar, y a su vez los mismos contenidos delimitan o marcan las pautas para su propio estudio. Empero, el protestantismo continuó con su objetivo de promover la educación musical para los jóvenes, como fundamento principal en su formación, estableciendo esta ideología en las comunidades que estaban bajo su influencia (Valles, 2009).

La música de la época recibe una importante influencia de parte de uno de los más grandes humanistas de la historia, el poeta italiano Francesco Petrarca. La influencia del humanismo tendrá que ver, en gran medida, con las formas de pensamiento respecto al hombre, como ser racional capaz de encontrar por sí mismo la verdad. Esta situación plantea una separación del pensamiento meramente religioso de la época y la subsistencia de un pensamiento libre, dando lugar a las impresiones de los sentimientos y pasiones que impregnan los textos de las canciones (Quirós, 2010). No obstante, dichos textos comienzan a no ser fundamentales en la creación musical, por la emancipación de la música

instrumental (Borrero, 2009). Por otro lado, existían solicitudes musicales de parte de la burguesía, quienes no conformes con lo que escuchaban en las iglesias promueven la creación de “academias para celebrar reuniones intelectuales y artísticas” (Borrero, 2009, p.2), lo cual inducía a los músicos de la época a suplir esta nueva demanda laboral. Este hecho posibilitó que los músicos fueran adquiriendo renombre. Además, el invento de la imprenta de la música por parte de Ottaviano dei Petrucci (1500) y los avances técnicos desarrollados por Pierre Attaignant permitieron la promoción musical de alta fiabilidad (Ruíz-García, 2006).

El Manierismo (arte lleno de expresividad), surge como forma estilística de transición entre el Renacimiento y el Barroco. Las disidencias religiosas y otros aspectos de tipo socioeconómico (inestabilidad de la sociedad, detrimento de ganancias por pérdida de cosechas, etc.) enriquecen y nutren la efusividad y expresividad de una sociedad en conflicto que quiere hablar mediante las artes (Sag, 2008). En el Barroco, se puede mencionar un método técnico musical realizado por J. S. Bach para su esposa Ana Magdalena, el cual lleva su mismo nombre, y describe la manera de interpretar o realizar los trinos, dejando para la posteridad una directriz de cómo, a través de los libros de música, se puede formalizar estas prácticas educativo-musicales (Jorquera, 2004).

Posteriormente, en el siglo XIX se acusa al arte Barroco de exagerado, manifestando que se trata de música sobrecargada de disonancias y ambigüedad. Pese a ello, se recuperan sus valores, reconociendo las formas expresivas con las cuales manifestaron, mediante simbologías emergentes, su manera de percibir la realidad. En el Clasicismo se ve muy marcada la separación entre palabra e instrumento, dando preponderancia a la armonía (Sag, 2010). Los músicos logran liberarse progresivamente de los mecenas (patrocinadores) y comienzan a depender y complacer a un público (la burguesía) que paga por ver y oír sus creaciones artísticas. En el mencionado siglo XVIII, época de la Ilustración, se levantó un gran movimiento cultural motivado por un nuevo pensamiento, en el que la educación jugaba un papel preponderante. Esta época fue denominada de las “Luces”, en sentido figurado, haciendo alusión a

que la educación era luz de la razón y la ignorancia tomaba para sí, la representación de la oscuridad. De esta forma, hubo dos aspectos importantes frente a los cuales la sociedad buscaba dirigirse, el primero dedicado a la libertad política y el segundo al avance de las ciencias, lo que afirmaba contundentemente el pensamiento de la Ilustración con el rechazo profundo hacia las concepciones religiosas y tradicionales. La clase social que mostraba su apoyo a dicho pensamiento fue la burguesía. La Revolución Francesa (1789), y su lema “Libertad, igualdad y fraternidad” influyó en los aspectos compositivos de la época, impregnando un pensamiento libertario en las obras de arte (González, 1989).

Posteriormente, durante el siglo XIX, se observa el transcurso obstinado del sonido en contraposición a las cualidades clásicas sumergidas en lo estricto de la composición. En el Romanticismo se pinta mejor un mundo oscuro y confuso (Beltrando, Gut, Marschall, Pistone & Tosi, 2001), asociado con la finalización de las guerras napoleónicas (1815). Las clases sociales privilegiadas retoman el control, pero en 1830, nuevamente la burguesía se manifiesta de una manera rotunda en la retoma del poder, permitiendo el renacer del pensamiento sobre la democracia, el derecho de los ciudadanos a elegir a sus dirigentes y además tomar parte en la revisión de cada uno de sus movimientos, como garantía de un buen gobierno (Torres, Gallego & Álvarez, 1991). En el campo de las artes, se revitalizó el pensamiento, de tal manera que, sus artistas, escritores y compositores imprimieron en cada una de sus creaciones momentos emotivos de su vida, con una carga de intensidad. Se constituye un artista, con visión individualista, como ídolo de la burguesía, que, aunque se “libra” de la aristocracia, ahora se encuentra frente a un público con exigencias distintas a las de la anterior época.

Los intereses de la burguesía, que nuevamente incide en el poder, se trasladan a las artes, incluida la música. El pensamiento promulgado por dicha burguesía produjo que los músicos compositores direccionaran el sentido de lo estético hacia aspectos que se ajustaran a su contexto inmediato, donde eventos de tipo socio-político desencadenan ataques y guerras invasivas tales como

las causadas por Napoleón. Entonces, la separación de naciones como Turquía y Grecia, Holanda y Bélgica, y la independencia de los Estados Unidos (1776) producen un enraizamiento en los principios y valores nacionales, llevando a cada ciudadano a resguardar sus costumbres y tradiciones culturales como respuesta a dichos acontecimientos. Otra vez se presenta aquí el sonido que habla de los aconteceres sociales, utilizando elementos que superan la relevancia de la técnica musical.

Entre el siglo XIX y XX emergen los métodos de enseñanza musical, quizá de mayor relevancia a escala mundial, con los que se ha trabajado en los diferentes escenarios en los que se ha dado un espacio a la educación y formación musical. Se trata de las propuestas de los músicos: *Zoltan Kodaly* (1882-1967, método basado en la música tradicional de su país); *Edgar Willems* (1890-1978, su método trazó un camino hacia el desarrollo fundamental de la voz y el movimiento, a fin de preparar primero el oído y el sentido rítmico para luego abordar el estudio del solfeo y del instrumento musical); *Carl Orff* (1895-1982, sus intereses en el aula estuvieron fundados en el ritmo, el lenguaje y la creatividad); *Emile Jackes Dalcroze* (1865-1950, método fundado en el ritmo y la musicalidad).

Entre los años 1914 y 1918, la I Guerra Mundial, trajo consigo destrucción, muerte y miseria a la humanidad. Dicho evento, afectó el proceso artístico y a los artistas quienes fueron duramente hostigados. Por su parte, el florecimiento del impresionismo francés debió superar también la crítica que se oponía a todo pensamiento innovador (Morgan, 1994). En la música se puede divisar el rompimiento rotundo del sistema tonal tradicional y una fuerte represión en contra del pensamiento subjetivista de la época. El expresionismo es uno de períodos musicales relevantes de estos tiempos, donde la atonalidad resplandeció fuertemente con una “visión desesperada del mundo, que distorsiona la realidad [...] y [...] evita la percepción de centros tonales” (Pozo, 2008, p.2), un ejemplo de esta forma de composición se denomina dodecafonismo, que se nutre de la atonalidad utilizando las 12 notas de la escala cromática (Sarmiento, 2007).

Posteriormente, después de la II Guerra Mundial, el ambiente no es más alentador que el de la I Guerra Mundial, porque deja un espíritu confundido, a causa de los conflictos políticos que afectan gravemente a la ciudadanía, para quien las balas, explosiones y noticias de muerte son los sonidos más cercanos a su entorno. Los compositores siguiendo su recorrido artístico por las naciones devastadas, rememoran los sentires libertarios y patrióticos mediante la expresión musical, evidenciando todo ello en los ritmos y movimientos melódicos y permitiendo la libertad interpretativa de los instrumentistas. En este sentido, Penderecki, Bussotti, Cage y Schafer, entre otros, encontraron la forma de innovar en su escritura musical, sin abandonar del todo la escritura tradicional, brindando preponderancia, en su trabajo musical, al sonido y a la educación musical basada en la importancia sonora del entorno, como elemento fundante de la creación musical (Domínguez, 2012).

Después del dodecafonismo surge el Serialismo Integral y el Ultraracionalismo, que aplican el método Dodecafónico a cada uno de los sonidos incluidos en la composición. Por su parte, la Música Aleatoria y el Antirracionalismo, tratan la composición musical por fragmentos discontinuos, dejando espacios para que el instrumentista complete los faltantes musicales (Pozo, 2008). Estas representaciones simbólicas hacen parte de unos procesos de identidad y cultura que determinan las características de la sociedad. Estas representaciones muestran, implícitamente, la forma de vida de la época y los cambios sociales que se estaban sucediendo. El sonido en sí no porta un significado, sino que el significado es otorgado por el intelecto de los seres humanos, en la búsqueda de satisfacer la demanda sensorial de cada una de las cosas que ocurren a su alrededor (Nietzsche, 1986). Los sonidos son las formas de expresión de la sociedad y se traducen a sonidos del folclor, o de cualquier otra índole, con una influencia muy fuerte del capitalismo y de las instituciones que ejercen influencia en dicha sociedad. Aun cuando las minorías logran sublevarse, lo que ocurre es una transformación de la misma significación sonora que se traduce en las manifestaciones artísticas.

Institucionalización de la música en Colombia.

La historia de la música en Colombia se encuentra ligada, en términos de similitud, a la historia de la música latinoamericana, por los lazos de “hermandad” existentes entre estos pueblos, cuyo desarrollo de la vida social se presentó en circunstancias semejantes.

En este caso, como posiblemente sucedió con otras culturas, el estudio de la música aborígen se centra principalmente en la organología instrumental, elemento que permite el acercamiento a las expresiones musicales de estos antepasados. La tradición oral era la principal portadora de estas costumbres, razón por la cual sus vestigios no son materia de análisis, más allá de los relatos de la conquista, a manera de crónica en los libros de historia que develan la manera en la que la música se abrió espacio en medio de la sociedad indígena y luego colonizada.

La transición de la música aborígen está rodeada de acontecimientos que marcaron trascendentalmente su estructura. Evidentemente, el evento de mayor relevancia es el relacionado con la Conquista, lo cual hace pensar en tres momentos esenciales. La música ancestral estaba ligada a las actividades de tipo social, aquellas que tenían que ver con ceremonias religiosas, actividades bélicas, cantos de victoria, fúnebres, y otros relacionados con la siembra y la cosecha. Estas apreciaciones son posibles para las comunidades indígenas tales como las de San Agustín, ubicadas en las estribaciones del Macizo Colombiano, de las cuales existen imágenes con instrumentos musicales presentes en los libros de historia. Aunque, hacia finales del siglo XV y en el transcurso del siglo XVI, época en la que las expediciones españolas y la llegada de esclavos africanos produjo una afectación de tipo cultural, conllevando a una “mezcla” de las diferentes formas artísticas encontradas (indígena, negra, española), y desde luego, musicales, en toda la América conquistada.

La intervención de grupos religiosos, como los jesuitas, juega un papel preponderante en el afianzamiento de la música europea

en el territorio americano colonizado, debido a la utilización de la misma en sus labores de evangelización. Es así como la iglesia católica, portadora de una tradición musical centro europea, se permitió establecer, en términos educativos, las primeras formas de enseñanza musical estandarizada para los indígenas, los cuales, según lo señala Perdomo (1980), tuvieron un buen desempeño musical relacionado directamente con el servicio religioso.

Según los aportes históricos de Cárdenas (2012), Pérez (2004) y Wilde (2003), las primeras comunidades indígenas en las que se divulgó la notación musical se encontraban ubicadas en Cajicá (Cundinamarca), con lo cual se presentó una mayor apertura a la estructuración de la educación musical, enfocada por aquel entonces en la música religiosa.

Un evento que marca en América Latina la suspensión temporal de la enseñanza musical es la ruptura de las relaciones entre la corona y la orden de los jesuitas, razón por la cual esta congregación debe abandonar los territorios del Nuevo Reino de Granada, Chile y Perú, entre otros (Cárdenas, 2012). Hacia el siglo XIII, se reanuda la adquisición de instrumentos musicales y partituras, lo cual favorece la conformación de un consolidado de material útil para la formación musical en las catedrales. Posteriormente, en el siglo XIX fue don José María Caicedo y Rojas quien cumplió una labor gestora referente a la creciente consolidación de la educación musical, basándose desde luego en su afición por la música (Ruíz, 2008). De esta forma, la conciencia sobre la formación musical comienza a formalizarse y a cobrar relevancia en el status medio de la sociedad.

En 1882, nace la Academia Nacional de Música, fundada por inquietud del inglés Jorge Price, siendo la primera institución de música con un carácter formal del hoy territorio colombiano (Ruíz, 2008). La música comienza a tomar otros aires, referentes a un despertar por la identidad, por lo autóctono. Aires que rescatan aspectos meramente nacionales, al tener en sus contenidos elementos musicales relacionados con ritmos indígenas, pero a la vez la inevitable influencia europea que había de manifestarse en sus

danzas. El pasillo y el bambuco sobresalen entonces (Cárdenas, 2012; Ruíz, 2008).

Entre los siglos XIX y XX, la educación musical logra estabilizarse, dando apertura a espacios que permiten un desarrollo superior del hacer musical, las percepciones sobre la música y el músico cambian de manera positiva. El uso de la técnica instrumental y la consolidación de la enseñanza mediante la gramática musical permiten un asentamiento organizado de los marcos de la enseñanza musical.

La educación musical en Colombia ha tenido avances prudentes en cuanto a su posicionamiento como asignatura perteneciente a la Educación Artística para el aula regular (artes plásticas, música, danza, teatro, etc.), ya que ha mostrado su eficacia a partir del fortalecimiento de los procesos comunicativos alrededor de las construcciones interculturales fomentadas por el gobierno y relacionadas con la promulgación de las diferentes formas de expresión artística que existen en los pueblos de las diversas regiones colombianas. Las comunidades hablan de un legado histórico social por medio de sus representaciones artísticas, las cuales determinan su forma de vivir y coexistir en el entorno. Dichas manifestaciones artísticas permiten que tanto niños como jóvenes aprehendan a comunicar sus tradiciones mediante la percepción de su cotidianidad y que, además, abran las puertas a posibilidades innumerables de expresar simbólicamente sus formas de vida y su quehacer (Ministerio de Educación Nacional, 2000).

No se desconocen los retos que aún le quedan por superar a las artes en la escuela. La educación artística ha sido devaluada en los sistemas educativos de diferentes países, frente al aprendizaje de las matemáticas o el lenguaje, privilegiando estos dos últimos en las pruebas estandarizadas que miden las capacidades o competencias de los estudiantes, mientras que la música y las artes son consideradas complementarias dentro de la llamada formación integral (Buitrago, 2012; Lorenzo, 2013). Pero cabe destacar aquí, que la práctica de las artes, además de suponer una transmisión estética, de tipo emocional o de carácter recreativo, hace visible

el manejo de un lenguaje, portador de significaciones sociales y representado por tres categorías: la percepción, la expresión y la comunicación, presentes en toda cultura (Alsina, 1997), razón por la cual, como lo plantea Robinson (2006), la educación con las artes favorece el desarrollo de la creatividad en los individuos que requiere el mundo actual.

En consecuencia, y después de reconocer esta realidad, el maestro de música del siglo XXI, debe responder a su área de estudio con un carácter investigativo eficaz, que involucre el campo de las expresiones artísticas de sus estudiantes y el significado que cada uno de ellos otorgan a esas expresiones, con el fin de conocer a fondo los sistemas de representación simbólica que implícitamente conforman la cultura de cada conjunto de individuos, "...así, los roles que los estudiantes desempeñan como espectadores, creadores y expositores,... cobran relevancia desde el punto de vista comunicativo" (Cuellar & Effio, 2010, p.46).

Los propósitos que giran en torno a la Educación Artística permiten visualizar el interés permanente de involucrar las experiencias vitales del quehacer educativo con métodos y técnicas que confluyan en el fortalecimiento de las prácticas en el aula, favoreciendo los distintos talentos de los estudiantes y las formas en que los discentes pueden llegar a mejorar sus expresiones culturales a través de su hacer en el arte, aunque también, se debe conceder importancia a su comprensión e interpretación. Dicha interpretación es desarrollada a partir del pensamiento crítico, analítico, reflexivo y holístico en lo referente a las múltiples realizaciones y comprensiones culturales, cada una de ellas enraizadas y emergentes de las diferentes culturas que constituyen el territorio colombiano, en este caso.

El Ministerio de Educación de Colombia, en el año 2000, estableció los Lineamientos para el Desarrollo de la Educación Artística en el país, donde además se incluía la formación musical (Ministerio de Educación Nacional – MEN, 2000), y posteriormente, a partir de la política denominada "Revolución Educativa", publica el documento titulado "Orientaciones Pedagógicas para la Educación

Artística en Básica y Media” (Cuellar & Effio, 2010). Documento que se constituye en una propuesta soportada en tres competencias: sensibilidad, apreciación estética y comunicación; las cuales pretenden ser desarrolladas a partir de procesos de recepción, creación y socialización; para que sean evidenciados en los productos artísticos de los estudiantes, de acuerdo con el contexto en el que estos se encuentren (Cárdenas & Martínez, 2013).

El contexto resulta relevante en cualquier situación educativa, ya que es allí donde se generan espacios de socialización de creencias y prácticas culturales, aspecto en el que los estudiantes se acercan a las expresiones autóctonas y patrimoniales de sus ancestros, llegando a una comprensión y valoración de sus tradiciones. Los acercamientos hacia las tradiciones propician una sólida “...identidad nacional, elemento que es fundamental en un país como el nuestro, que cuenta con una gran diversidad étnica y cultural...”, refiriéndose Cuellar y Effio a Colombia (2010, p.8).

En esta misma línea de pensamiento, la Fundación Batuta de este país suramericano, mediante sus *Cuadernos de Música* para maestros, desde 1996, ha venido contribuyendo, de manera ferviente, a la preservación del patrimonio inmaterial de la nación, delegando en la música folclórica su propuesta pedagógico-musical. El propósito de esta organización ha sido la promoción “del Sistema Nacional de Orquestas Infantiles y Juveniles”, situándose específicamente en la promoción de los aires tradicionales colombianos y latinoamericanos, según lo expresado por el maestro Isauro Pinzón (León, 2001).

El Plan Nacional de Música para la Convivencia, propuesto en el año 2003, por el Ministerio de Cultura colombiano, surge bajo el mismo propósito de la Fundación Batuta. Dicho Plan resalta la importancia de estimar “...el fomento a las prácticas musicales tradicionales, reconociendo su diversidad, vigencia y la existencia en ellas de formas propias de conocimiento, creación y expresión que requieren ser fortalecidas y proyectadas” (Ministerio de Cultura, 2003, p.4). La música folclórica es un código comunicativo que ha tomado fuerza, puesto que su práctica se desarrolla a partir de

unos fundamentos históricos que han permitido su promulgación, en tanto que, es parte de la tradición oral de los pueblos. Es así como la música folclórica permite develar la manera en la que las comunidades se reconocen en aspectos específicos de tiempo y espacio, denominados como historicidad y territorialidad, entre otros como la nacionalidad e identidad cultural, que contribuyen a generar espacios de sana convivencia, respeto, apreciación y valoración frente a lo diverso (Ministerio de Cultura, 2003).

Este proyecto del Ministerio de Cultura (Plan Nacional de Música para la Convivencia), procura crear ambientes académicos dispuestos para la reflexión al respecto de los músicos tradicionales, con miras a sistematizar sus creaciones para darles cabida en el ámbito académico, como parte de las expresiones musicales contemporáneas, necesarias para constituir un fundamento en la educación musical, a partir de la misma cultura. Por lo anterior, la escuela debe prepararse para dar respuesta a las diferencias temporales frente a las cuales desarrolla las creaciones, según las tendencias y actores, aceptando y poniendo en consideración nuevas formas de abordar el aprendizaje de los estudiantes, y respondiendo a los cambios de tipo tecnológico inminentes en el aula escolar.

Los dos programas mencionados, Fundación Batuta y Plan Nacional de Música para la Convivencia, constituyen espacios de educación musical no formal en Colombia, junto con otras propuestas menos expandidas que las ya mencionadas, porque no hacen parte del sistema educativo formal, aun cuando se conoce de proyectos tales como el del Distrito, en Bogotá D.C., denominado Proyecto Jornada 40x40 para la excelencia académica y la formación integral, con la participación de la cultura, el arte y el deporte. También hacen parte de esta educación musical no formal los festivales que se desarrollan a lo largo del territorio nacional colombiano y la oferta de cursos y talleres en escuelas de música, privadas o públicas. En relación con la educación musical formal, esta incluye la formación de músicos profesionales en carreras universitarias (pregrado y posgrado), en conservatorios o en algunas escuelas de música, privadas y públicas, además del desarrollo de la actividad musical

dentro de la denominada, por la Ley General de Educación (Ley 115, 1994), educación artística (Cárdenas, 2012).