



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá

Facultad de Artes
Departamento
de Música

SIMBO

2023

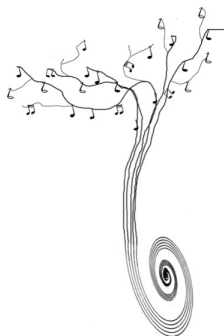
era
era
fue una
un Dios
los
era

**SIMPOSIO DE
INVESTIGACIÓN
MUSICAL DE BOGOTÁ**



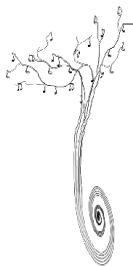
MEMORIAS

II SIMPOSIO DE INVESTIGACIÓN
MUSICAL DE BOGOTÁ
2023



Punto Musical Editores

Título: II Simposio de Investigación Musical de Bogotá



©Punto Musical Editores

Febrero de 2024

Publicación anual

Bogotá, D.C., Colombia

Edición: Valentina Montalvo Villalba

e-mail: valemontalvov@gmail.com

AVISO LEGAL: reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la Ley, queda prohibida la reproducción total o parcial de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado, sin autorización.

ORGANIZACIÓN

Valentina Montalvo Villalba
Juan Sebastián Cáceres Lara
Emilia E. Vega Gutiérrez

TABLA DE CONTENIDO

17

Obras para violonchelo de mujeres compositoras en Colombia: 1960 a 2022:
preparación para edición de las obras de Jacqueline Nova Sondag
Por: CelloInvestiga

25

Proposición de una investigación colaborativa sobre la integración de las
tecnologías de la información y la comunicación a partir del modelo TPaCK
en el aprendizaje musical instrumental individual en contexto extraescolar
Por: Sara A. Martelo

41

Homenaje al Maestro Pedro Biava Ramponi: legado artístico cultural y con-
tribución a la historia musical clásica del Caribe colombiano
Por: Yamira Rodríguez Núñez y Zeidy Bornacelli García

55

Sonoridades del Viento y del Sol. Prácticas musicales Wayuu:
educación, tradición y contexto

Por: Irene Verbel Sierra

63

La gramaticalización en la sintaxis tonal: estudio preliminar

Por: Federico García De Castro

77

EDUCACIÓN MUSICAL COMO ESPACIO DE DISTINCIÓN SOCIAL

Un estudio sobre las distancias entre el sector público y privado de
educación musical no formal en la ciudad de Bogotá

Por: Laura Paola Castro Chíquiza

93

Interconexiones entre la Música Ubicua y la Música Electroacústica:
nuevos usuarios, conectividad e indeterminación

Por: Carlos Gustavo Román Echeverri y José Miguel Luna

AGRADECIMIENTOS

A la Facultad de Artes de la Pontificia Universidad Javeriana, por el apoyo durante la gestión del evento.

A Luis Gabriel Mesa Martínez, Luis Fernando Valencia y Andrés Samper, por su apoyo y disposición durante la organización del simposio.

A Emilia Vega y Sebastián Cáceres, por acompañar la logística del simposio y por creer en el proyecto.

A todos los ponentes, por su tiempo, dedicación y por el interés en contribuir a la investigación artística.

A la editorial Punto Musical Editores, por la ayuda con la publicación de estas Memorias.



SIMPÓSIO DE
INVESTIGACIÓN
MUSICAL DE BOGOTÁ **SIMBo
2023**

PROGRAMACIÓN

27 de junio de 2023

Sesión Virtual ▶ @simbogi

2:00pm - 2:25pm

El desarrollo profesional de compositoras colombianas en el ámbito de la música académica contemporánea. Desafíos, conquistas y metas.

Alexa Capera Riveros
Colombia

2:30pm - 3:00pm

Obras para violonchelo de mujeres compositoras en Colombia.

Semillero CelloInvestiga
Universidad EAFIT
Colombia

3:05 pm - 3:30pm

Can you hear it callin'? Voz y la Princesa No Animada de Disney: Análisis de "Speechless" (Aladdin, 2019) y "Spirit" (The Lion King, 2019)

Camilo Andrés Lozano
Pontificia Universidad Javeriana
University College Cork
Colombia

3:35pm - 4:00pm

Estado del arte en herramientas que incorporan la inteligencia artificial y el aprendizaje de máquina con fines de aplicación a procesos de producción y composición musical o sonora.

Daniel Upegui
Colombia

4:05pm - 4:30pm

Proposición de una investigación colaborativa sobre la integración de las tecnologías de la información y la comunicación a partir del modelo TPaCK en el aprendizaje musical instrumental individual en contexto extraescolar

Sara Martelo
Pontificia Universidad Javeriana
Universidad Laval, Québec
Colombia

4:35 pm - 5:00pm

¿A qué suena la teoría?: recursos para la enseñanza-aprendizaje de la teoría musical con alumnos con discapacidad visual

Pablo Mendoza
Ángela Pino
Colombia



Facultad de Artes
Departamento de Música

SIMPÓSIO DE
INVESTIGACIÓN
MUSICAL DE BOGOTÁ **SIMBo
2023**

PROGRAMACIÓN

28 de junio de 2023

Sesión Virtual ▶ @simbogi

2:00pm - 2:25pm

Homenaje al Maestro Pedro Blava Ramponi; legado artístico cultural y contribución a la historia musical clásica del Caribe colombiano

Yamira Rodríguez
(Universidad del Atlántico)
Zeldy Bornacelli
(Universidad del Norte)
Colombia

2:30pm - 3:00pm

Quien canta su mal espanta. Las tonadas campesinas recopiladas por Emilia Prieto Tugores (1902-1986) en los llanos del Valle Central de Costa Rica

Tania Vicente UCR
Costa Rica

3:05 pm - 3:30pm

Orquesta Sinfónica Simón Bolívar de Venezuela: colonialidad y la promesa de cambio social

Constanza Toledo
Chile

3:35pm - 4:00pm

"A sacar palabras que ya se enfría el vals": un análisis musicológico de la construcción de la nación colombiana desde las obras publicadas en el Papel Periódico Ilustrado.

Nikky de los Reyes Ríos
Universidad de los Andes
Colombia

4:05pm - 4:30pm

Las comunidades sonoras en el Noroeste Argentino: villancicos, cánticos y aprendizajes en la performance musical

Natalia Montoya
Argentina

4:35 pm - 5:00pm

Sonoridades del Viento y del Sol. Prácticas musicales Wayuu. Educación, Tradición y Contexto

Irene Verbel
Colombia



Facultad de Artes
Departamento de Música



Facultad de Artes
Departamento de Música

SIMPOSIO DE INVESTIGACIÓN MUSICAL DE BOGOTÁ **SIMBo 2023**

PROGRAMACIÓN

29 de junio de 2023

■ Sesión Presencial Estudio 4 de la Facultad de Artes ■

2:00pm - 2:25pm	2:30pm - 3:00pm	3:05 pm - 3:30pm
<i>Investigación - Creación en el ámbito universitario: Retos y posibilidades para los ecosistemas regionales de CTel</i> Julián Darío Castro-Cifuentes Universidad Católica Argentina	<i>La improvisación como herramienta transversal para el aprendizaje musical</i> Alejandro Fernández, Ramon Ayala doctores Universidad Nacional León Salcedo y Tatiana Perilla doctores Universidad de Cundinamarca	<i>Las bandas sonoras de videojuegos y su aplicación pedagógica en los procesos de aprendizaje orquestal a nivel infantil y juvenil</i> Camilo Andrés Avendaño Colombia
3:35pm - 4:00pm	4:05pm - 4:30pm	
<i>Creatividad, pluralidad y enfoque procesual: nueva aproximación al trabajo con ensambles vocales</i> Carolina Gamboa Universidad de los Andes Colombia	<i>Entre el instinto fugaz y el eterno discurrir: de la improvisación a la composición en la creación colectiva</i> Juan David Corzo Pontificia Universidad Javeriana Colombia	




SIMPOSIO DE INVESTIGACIÓN MUSICAL DE BOGOTÁ **SIMBo 2023**

PROGRAMACIÓN

30 de junio de 2023

■ Sesión Presencial Estudio 4 de la Facultad de Artes ■

2:00pm - 2:25pm	2:30pm - 3:00pm	3:05 pm - 3:30pm
<i>Gramaticalización y lexicalización en la armonía tonal</i> Federico García de Castro Universidad EAFIT Colombia	<i>La ópera en el siglo XIX como eje transversal de conocimiento histórico en américa</i> Alexander Klein Universidad de los Andes	<i>Educación musical como espacio de distinción social: Un estudio sobre las instituciones públicas y privadas de educación musical no formal en la localidad de Suba de la ciudad de Bogotá</i> Laura Paola Castro Pontificia Universidad Javeriana Colombia
3:35pm - 4:00pm	4:05pm - 4:30pm	
<i>Tocar hasta encontrarla</i> Mariana Izta Rincón Colombia	<i>Interconexiones entre música electroacústica y música ubicua</i> Carlos Román José Miguel Luna Colombia	








Obras para violonchelo de mujeres compositoras en Colombia: 1960 a 2022: preparación para edición de las obras de Jacqueline Nova Sondag

Semillero CelloInvestiga
Escuela de Artes y Humanidades
Universidad EAFIT

En 2021, en las aulas del bloque de música de la Universidad EAFIT, se gestaba una pregunta sobre cómo comúnmente se ha abordado la formación profesional en música en las distintas universidades del país, al igual que la formulación de sus planes de estudio. En general no se ha contemplado el estudio y la interpretación de obras de compositores colombianos debido, principalmente a que no ha habido una sistematización y clasificación de las obras para violonchelo escritas en Colombia. Algunos docentes de instituciones de estudios superiores habían abordado el tema con anterioridad, y sumado esfuerzos para que, al menos en sus cátedras, se implementara este repertorio. Sin embargo, no se puede afirmar que tales esfuerzos hayan sido

coordinados y generalizados para todas las instituciones: más bien fueron casos concretos.

Por otro lado, impulsados por una estudiante de la cátedra de violonchelo, se habló del caso de las compositoras y de la invisibilización histórica que se le ha aplicado a su obra. En conjunto, ambas problemáticas generaron la idea de la formulación de un pequeño proyecto de investigación que contribuyera a dar a conocer y hacer accesibles estas obras mediante la difusión del trabajo de las compositoras, así como su implementación en los planes de estudio de violonchelo.

El pequeño proyecto de investigación se

consolida oficialmente en el año 2022 con la finalidad hacer visibles las obras para violonchelo en diversos formatos como violonchelo solo, en dúo, múltiples violonchelos y como instrumento solista y se plantearon los objetivos de localizar, clasificar y sistematizar estas obras, limitándonos a una temporalidad que va desde 1960 a 2022. Cabe mencionar que, en el marco de un proyecto posterior, se pretende añadir estas obras a la catalogación en RISM (Répertoire International de Sources Musicales), lo que permitiría el acceso a personas interesadas en el repertorio a nivel mundial. También se busca que con el conocimiento de estas obras se facilite su difusión en recitales, grabaciones, presentaciones y se hagan accesibles al conocimiento de los actores interesados los diferentes proyectos generales y los trabajos de las compositoras en diferentes escenarios tales como conferencias, plataformas digitales, artículos, entre otros.

Para cumplir los objetivos se han realizado pasos. En un primer momento se revisaron algunos catálogos que, parcialmente, incluyen obras de compositores colombianos, con el ánimo de dar con algunas obras de mujeres compositoras. En primer lugar, “Música latinoamericana para violonchelo: catálogo de obras” de Marcano en 2004.

Cabe anotar que, de los 30 compositores identificados en el trabajo de Marcano, solo 3 son mujeres; “A Cellist’s Companion: A Comprehensive Catalogue of Cello Literature” de Henk y Feves en 2007. Este, a pesar de ser considerado como una de las más importantes guías de referencia para los violonchelistas, pues contiene más de cuarenta y cuatro mil quinientas obras para violonchelo escritas por más de quince mil compositores, solo enlista, para el caso de Colombia, a quince de los treinta compositores referidos por Marcano (Arias, 2022). La tesis doctoral del maestro Javier Arias de la Universidad Nacional Autónoma de México, recoge hasta el momento 139 obras localizadas para violonchelo, solo, en dúo, para múltiples violonchelos y como instrumento solista escritas por compositores en Colombia durante 1896 a 2017 para un total de 67 creadores de los cuales 57 son hombres y solo 10 mujeres.

Con relación al pequeño proyecto en cuestión es importante aclarar el porqué del período de tiempo de 1960 a 2022. Para ello se introduce brevemente la figura de Jacqueline Nova Sondag, quien fuera la primera mujer graduada con título de compositora y un importante referente de la composición a nivel nacional y especialmente como pionera y difusora de la música.

ca electroacústica en el país. Sus estudios superiores, según se tiene registro, se realizaron en la década de los años 60 del siglo XX. Con respecto a sus obras que incluyen el violonchelo, están el “Scherzo en estilo primitivo” para violín y violonchelo, obra compuesta en 1964.

Posteriormente escribió *Mesure*, para violonchelo y piano, y “Scherzo bitonal” para viola y violonchelo, de 1965 y 1967 respectivamente. Teniendo en cuenta el significativo hecho de ser la primera mujer graduada en composición en Colombia y por aporte de estas obras para violonchelo de la compositora se decidió hacer un énfasis en su trabajo, en cuanto a la posible edición de las piezas mencionadas.

Sin embargo, el pequeño proyecto de investigación, además de preparar para una posible edición las obras de Sondag, busca recopilar y clasificar el trabajo de las compositoras colombianas que, con sus obras, han contribuido significativamente a enriquecer el repertorio en cuestión. Es así que para esta búsqueda se recurrió también a la lista “Compositoras y creadoras musicales/sonoras desde Colombia” de la compositora Melissa Vargas Franco. Con los datos de esta lista fue posible buscar vía correo elec-

trónico y redes sociales a las compositoras allí mencionadas. Aunado a esto, se realizó una convocatoria en Instagram, a modo de búsqueda, a la cual respondieron algunas compositoras que facilitaron sus obras. Con lo anterior se recopilaron 29 obras en los diversos formatos ya mencionados y un consolidado de 18 compositoras entre las cuales están Violeta Cruz (Bogotá, 1986), Carolina Noguera Palau (Cali, 1979), Alba Fernanda Triana (Bogotá, 1969), Susana Vásquez (Medellín, desconocido), Laura Fernanda Zúñiga (Bogotá, desconocido), Laura Zapata Cortés (sin datos), Erika Sáenz Burdón (sin datos), Manuela Pulido Gutiérrez (sin datos), María Eugenia Gómez (sin datos) y Leidy Montilla (sin datos), todas ellas con una obra; Claudia Calderón (Palmira, 1959), Alba Lucía Potes (Cali, 1954), Natalia Valencia (Medellín, 1976), Ana María Franco (sin datos), Michele Abondano (sin datos) y Laura Echeverri Rendón (sin datos), con dos obras cada una y Paola Arévalo Lasso (sin datos), con cuatro obras.

Particularmente, la clasificación se plantea de acuerdo con parámetros del análisis musical, tales como estilo, tesitura, ritmo y metro, características melódicas, así como características técnicas para la interpretación del instrumento, dando la posibilidad

de clasificarlo en niveles de dificultad para el ejecutante. Lo anterior se hace con el fin de otorgar elementos analíticos de valor que permitan recopilar el material en una lista accesible que dé a los interesados una idea del nivel técnico y características generales la obra. En el caso de las obras de Nova Sondag, se pretende agregar sugerencias de digitaciones e interpretativas.

Se considera que la labor en cuanto a la música para violonchelo solo, en dúo, para múltiples violonchelos y como instrumento solista realizado por las mujeres compositoras en Colombia no ha sido visibilizado de la misma manera que el trabajo de los compositores. Por esta razón existen muy pocos registros bibliográficos, analíticos y sonoros de las obras para violonchelo de mujeres compositoras. Con todo esto se busca aumentar la viabilidad de este material en los planes de estudio de las instituciones de educación musical que ofrezcan formación en el instrumento, y como consecuencia, que estas sean llevadas al público y comiencen a ser difundidas para contribuir también a dar visibilidad a las mujeres compositoras colombianas y ayudar de esta forma a disminuir la brecha de género en la composición musical para violonchelo en Colombia.

Es imperativo generar un listado de las obras de mujeres en Colombia y realizar una sistematización, clasificación y catalogación y análisis del repertorio en cuestión y de esta manera darlo a conocer a los interesados en el tema e incluirlo dentro de su plan de estudios de las instituciones de enseñanza del violonchelo en Colombia.

BIBLIOGRAFÍA

- Arias, J. (2022). Música para violonchelo en Colombia: 1896 – 2017. Propuesta analítico interpretativa de cuatro obras para violonchelo solo. (Tesis de Doctorado) Universidad Nacional de México.
- Citron, M. (1990). “Gender, professionalism and the musical canon”.
- Galeano Marín, M. E. (2021) “Investigación cualitativa: Preguntas inagotables”.
- Herrera, J. (2020). “Manejo digital de fuentes documentales para el conocimiento del patrimonio Musical”.
- Marcano, Germán, Música para violonchelo en Latinoamérica - Catálogo de obras, Venezuela: Fundación Vicente Emilio Sojo (FUNVES), 2004.

López-Cano, R. San Cristóbal Opazo, U. (2014). “Investigación artística en música: Problemas, métodos, experiencias y modelos.”

Vargas Franco, M. (S.f). “Compositoras y creadoras musicales-sonoras Colombia” Recuperado de <https://compositorasycreadoras musica.wordpress.com/>

Vassilev, Ludmil, E. (2012). Curso: El Violonchelo y las Música Colombiana. Recuperado de <http://www.aprendeenlinea.udea.edu.co>

Sobre el semillero

Semillero de investigación del área de música pertenece a la Escuela de Artes y Humanidades de la Universidad EAFIT y fue formalmente conformado en el año 2022.

En la actualidad trabajan sobre un proyecto de investigación enfocado en la recopilación de obras para violonchelo de compositoras Colombianas, donde se destaca la obra de la maestra Jacqueline Nova Sondag, quien fue la primera compositora graduada a nivel de estudios superiores en Colombia.

Ha participado en la Feria de Semilleros de la Universidad EAFIT en 2022 y se presentó en el Encuentro Regional de Semilleros de REDCOLSI en la Universidad Adventista en Medellín, Antioquia en mayo del 2023.

Sus miembros incluyen estudiantes y egresados del pregrado en música: Pablo Alonso, Daniela Giraldo, Dafne Giraldo, Luisa Martínez y Sara Pavas. Cuenta con el acompañamiento del Profesor Javier Arias, docente de violonchelo de la Universidad EAFIT.

Miembros

Luisa Fernanda Martínez Sierra

Violonchelista profesional, graduada de la Universidad EAFIT. Es docente de Violon-

chelo en la Escuela de Música de Bello y jefe de fila de cellos en la Banda Sinfónica Especial del municipio de bajo la dirección del maestro Juan Guillermo Montoya, con la cuál participará en el Certamen Internacional de Bandas de Valencia, España, en julio del 2023.

Ha actuado con orquestas y agrupaciones sinfónicas a nivel local y nacional. En la actualidad es integrante de la Camerata Jai-baná, bajo la dirección del maestro Camilo Toro. Es miembro fundador del Semillero CelloInvestiga (Investigación de Violonchelo en Colombia) de la Escuela de Artes y Humanidades de la Universidad EAFIT, donde se indaga sobre temas musicales altamente relevantes a nivel social, académico y estético. En la actualidad este grupo trabaja en un proyecto sobre las obras para violonchelo de mujeres compositoras en Colombia y la publicación de obras para dicho instrumento de Jacqueline Nova Sondag.

Dafne Manuela Giraldo Berrío

Nació el 2 de diciembre de 2003 en el municipio de Rionegro, Antioquia. Inició sus estudios musicales a la edad de 10 años en el coro de la escuela de música Roberto Pineda Duque, del municipio de El Santuario, Antioquia y posteriormente, a los 13 años, ingresó a la promotoría de violonche-

lo bajo la tutoría del maestro Daniel Aguilar Corrales. En el año 2018, participó en el festival Premier Orchestral Institute (POI) en la ciudad de Jackson, Misisipi (EEUU) y así mismo, hizo parte de la orquesta de cuerdas departamental de Antioquia en los años 2018 y 2019. En el año 2021 ingresó a la carrera de música con énfasis en violonchelo de la Universidad EAFIT, donde acaba de culminar su quinto semestre, bajo la tutoría del maestro Javier Arias. Es miembro del semillero de investigación CelloInvestiga desde el año 2022.

Sara Cristina Pavas Areiza

20 de agosto de 1999, Medellín-Antioquia. Inició sus estudios musicales en el coro de la corporación Clave Clásica de la ciudad de Medellín a la edad de 11 años. Más adelante, a los 15 años ingresó a la Escuela de Música de Aranjuez, escuela perteneciente a la Red de Escuelas de Música de Medellín, durante los años 2015 - 2020, allí participó en las diferentes agrupaciones integradas siendo parte de la Orquesta Sinfónica Juvenil en los años 2019 - 2020, participando con ésta en el evento de circulación e intercambio cultural en la ciudad de Bogotá junto a la Fundación Batuta en el año 2019. En ese mismo año, fue parte del ensamble de violonchelos que tocó en la gira del reconocido chelista Yo-Yo Ma en el Parque Explora de la ciudad de Medellín bajo su

programa The Bach Project.

Actualmente es estudiante del maestro Javier Arias en la carrera de música con énfasis en violonchelo de la Universidad EAFIT, se encuentra próxima a iniciar quinto semestre en dicha carrera y es actual miembro del semillero de investigación CelloInvestiga.

Daniela Giraldo Badel

Violonchelista de la Universidad EAFIT. Inició sus estudios en violonchelo en la Red de Escuelas de Música de Medellín en el 2014, posteriormente ingresó a la Fundación Universitaria Bellas Artes y luego a la Universidad EAFIT donde culminó el pregrado en música con énfasis en violonchelo bajo la dirección del maestro Javier Arias. Ha recibido clases con Eliana Palacio, Juliana Gutiérrez, Henryk Zarzycki, Orlando Espinoza del cuarteto White, Braunwin Sheldrick, James Churchill, entre otros. Ha tocado concierto solista con la Camerata Jaibaná de la cual es integrante desde el año 2012 hasta la actualidad. Hace parte del semillero de investigación CelloInvestiga de la universidad EAFIT desde 2021.

Pablo Alonso López

Bachiller del Instituto Musical Diego Echavarría Misas. Ha realizado intercambios

académicos en Interlochen Center for the Arts y en el Leopold-Mozart-Zentrum der Universität Augsburg. Se ha desempeñado como profesor de iniciación musical desde hace 6 años y en la actualidad se graduó del Pregrado de Música de la Universidad Eafit con especialidad en violoncello, bajo la dirección del Maestro Javier Arias. Hace parte del semillero Cello Investiga de la universidad EAFIT desde el 2021.

Javier Arias

Violonchelista, docente e investigador, originario de México, es graduado de la Escuela Juilliard en Nueva York. Realizó su posgrado en la Universidad de Cincinnati y su doctorado en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Javier Arias se ha presentado como solista y como músico de cámara en México, EE.UU., Europa, Asia, Centroamérica y Suramérica. Fue fundador del Cuarteto Amernet, con el cual obtuvo el Primer Premio en la Quinta Competencia Internacional de Banff, Canadá, Primer Premio y Medalla de Oro en la Competencia Internacional de Música en Tokio, donde también recibió el Premio Especial Asahi. Al igual, fue ganador del Gran Premio en la Competencia Fischhoff en EE.UU. y Primer Premio de la Competencia de Música de Cámara de Yellow Springs en EE.UU.

Ha sido Artista en Residencia y profesor en la Universidad de Cincinnati, Universidad de Kentucky del Norte, Universidad Internacional de Florida y Universidad del Estado de Nuevo México. En el presente Javier Arias es docente de violonchelo y música de cámara y coordinador del Semillero de Investigación CelloInvestiga de la Escuela de Artes y Humanidades en la Universidad EAFIT en Medellín, Colombia, donde actualmente radica.

Proposición de una investigación colaborativa sobre la integración de las tecnologías de la información y la comunicación a partir del modelo TPaCK en el aprendizaje musical instrumental individual en contexto extraescolar

Sara Amanecer Martelo

En el presente artículo, presentamos 5 ejes de nuestra proposición de investigación. Primero, el contexto y la problemática de nuestra investigación, bajo el título, las TIC: integración en la educación musical, en la que presentamos el potencial que tienen las TIC para transformar las dinámicas en el aula de música instrumental. Sin embargo, esta integración puede presentar desafíos para los docentes (Coen y Zulauf, 2015) debido principalmente a la falta de habilidades tecnológicas y a la escasa información sobre enfoques pedagógicos que les permitan incorporar eficazmente las TIC en su enseñanza (Macrides y Angeli, 2020). En el segundo eje, exponemos el marco teórico TPaCK (conocimiento tecnológico pedagógico del contenido) (Mishra y

Koehler, 2006) que podría contribuir a esta transformación, sirviendo como guía de reflexión para que los educadores reconozcan la importancia de integrar la tecnología como medio para apoyar el aprendizaje de sus estudiantes y no como un simple útil para ofrecer contenido (Mishra y Koehler, 2006).

A pesar de su relevancia, el modelo TPaCK aún no se ha utilizado, para documentar la integración de tecnologías en lecciones de instrumentos musicales en un contexto extraescolar. En el diseño y método del estudio, presentamos las preguntas y objetivos de investigación y enseguida nuestra metodología, en la que proponemos un proceso de co-creación de conocimiento por

medio de una la investigación colaborativa (Desgagné, 1997). Para terminar, presentamos la pertinencia social y científica de esta investigación con la que esperamos coleccionar datos empíricos que arrojarán luz sobre el uso de TPaCK en el contexto de la enseñanza de la música instrumental, esto proporcionará estrategias para el uso de las TIC probadas por la investigación.

TIC: integración en la educación musical

Durante las últimas décadas, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los cambios actuales que caracterizan el campo de la ciencia han provocado una transformación significativa de nuestros entornos culturales, sociales y políticos. (Naciones Unidas, 2020, párrafo 1).

Por ejemplo, en “el mundo de la música”. Cada vez vemos más orquestas, intérpretes y compositores integrando nuevas tecnologías en sus prácticas respectivas (Devenay, 2018). Un fenómeno similar también se observa en el campo de la pedagogía musical, donde existe un aumento real en el uso de tecnologías musicales digitales en diferentes contextos educativos alrededor del mundo (Bauer, 2014; Després y Dubé, 2012; León -Garrido et al., 2022; Pozo et al, 2022; Savage, 2010). Así, cuando nos refe-

rimos a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) o al uso de herramientas digitales en el ámbito de la pedagogía musical en sentido amplio, ¿A qué tipo de recursos hacemos referencia?

Las TIC, en general, son el conjunto de herramientas y recursos tecnológicos que permiten transmitir, registrar, crear, compartir o intercambiar información (UNESCO, 2019). Actualmente, las herramientas digitales más representativas de nuestra sociedad son los ordenadores (Després y Dubé, 2012) y los dispositivos móviles, es decir cualquier terminal móvil conectado a Internet, como tabletas y teléfonos inteligentes (Coen y Zulauf, 2015; Savage, 2010). Por lo tanto, se trata de herramientas que permiten utilizar aplicaciones informáticas de forma colaborativa y que permiten compartir los productos de estos usos en sitios web, blogs, redes sociales, etc. (Bauer, 2014; Coen y Zulauf, 2015).

Para categorizar las tecnologías al servicio de la música, Devenay (2018) hace una distinción importante entre la informática musical y la música asistida por ordenador, MAO. Esta última se refiere a las diferentes herramientas informáticas que apoyan la creación musical, mientras que la informática musical abarca todas las herramientas

informáticas que se ocupan del fenómeno sonoro, tanto en su escritura (GMAO, *graphie musicale assistée par ordinateur*) como en su aprendizaje (software de formación musical) o su dimensión lúdica (juegos musicales). Nosotros consideramos que las herramientas informáticas constituyen parte de las tecnologías de la información y la comunicación y que forman parte de una dimensión más amplia. Es por esto que adoptamos la definición de Després y Dubé (2012) sobre las TIC en la música: “Herramientas de hardware o software que permiten escuchar, manipular, compartir, producir o acceder a sonidos, música o información sobre la música”. (traducción libre, pág. 63).

Las tecnologías musicales disponibles hoy en día también han revolucionado las formas de hacer y aprender música. Estas son cada vez más accesibles al público, en particular gracias a un gran número de tecnologías de bajo coste que han permitido democratizar su uso (Després y Dubé, 2012; Savage, 2007; Waddell y Williamon, 2019). De hecho, esta democratización tecnológica ha cambiado nuestros entornos sonoros y nuestras prácticas de consumo musical (Desmurs, 2021; Terrien, 2018). En especial, ha transformado nuestra relación con la música (por ejemplo, el acceso ins-

tantáneo a millones de títulos disponibles en servicios de streaming) y ha permitido desarrollar diferentes corrientes artísticas musicales que utilizan la tecnología (música concreta, electroacústica, híbrida, mixta electrónica, electro-pop, etc.) (Desmurs, 2021).

El hecho de que las diferentes tecnologías musicales sean fácilmente accesibles no implica que su utilización en el ámbito de la pedagogía musical sea sencilla o variada (Pozo et al., 2022). En efecto, a pesar de que los estudiantes utilizan con frecuencia los teléfonos inteligentes, los ordenadores, así como diferentes medios para adquirir o profundizar los conocimientos musicales, el uso de las TIC todavía parece relativamente limitado entre los profesores de música (Bradley y Dawn, 2022; Coen y Zulauf, 2015; Pozo et al., 2022; Savage, 2007; Terrien, 2018; Waddell y Williamon, 2019). Para su uso, el docente podría otorgar a las TIC un papel transformador o instrumental en su enseñanza (Després y Dubé, 2012). Un papel transformador de las tecnologías significa que el docente determinaría sus objetivos educativos en función de las posibilidades que ofrecen las TIC, mientras que un papel instrumental apuntaría a alcanzar los objetivos tradicionales (Després y Dubé, 2012). Por ejemplo, en el

contexto de las clases de instrumento, está muy extendido el uso de tecnologías para grabar a los estudiantes con el objetivo de permitirles desarrollar un sentido crítico sobre sus interpretaciones musicales. Por otro lado, esta modalidad de uso no constituye una innovación educativa respecto a la grabación en casete que utilizaban los docentes antiguamente (Coen y Zulauf, 2015; Savage, 2007; Terrien, 2018). Esta forma de utilizar las tecnologías musicales mantiene la misma dinámica de enseñanza y no ofrece necesariamente a los estudiantes la oportunidad de expresar su creatividad (Coen y Zulauf, 2015; Pozo *et al.*, 2022; Terrien, 2018; Uptis *et al.*, 2017). Además, los docentes parecen enfrentar dificultades en la implementación de diversos enfoques al utilizar las tecnologías, principalmente porque aún no han comprendido plenamente su potencial (Savage, 2007; Waddell y Williamon, 2019).

Para ilustrar esto, un estudio realizado por Pozo *et al.* (2022) con 254 profesores de instrumentos musicales en España analizó las actividades realizadas con las TIC y los diseños de aprendizaje que reflejan durante el periodo de confinamiento provocado por la COVID-19. Las respuestas

obtenidas con el cuestionario permitieron describir las actividades según el objetivo de aprendizaje: reproductivista o constructivista (*reproductive learning*¹ o *constructive learning*). Los resultados demostraron que la mayoría de los docentes diseñaron actividades reproductivistas, donde ellos mismos podían controlar el uso de las TIC en lugar de proponer actividades donde sus estudiantes pudieran investigar, explorar, proponer o controlar ya sea el proceso o la información. En otras palabras, priorizaron un enfoque centrado en ellos mismos y no en el alumno.

Este enfoque de enseñanza corresponde al modelo maestro-aprendiz (Koopman *et al.*, 2007). Este modelo encarna un valiosísimo canon de conocimiento de la formación musical occidental, basado en las tradiciones en interpretación y educación musical en las que se favorece una “pedagogía del modelo” o “mímesis”: el profesor demuestra y el alumno imita (Coen y Zulauf, 2015). Sin embargo, este modelo puede presentar ciertas limitaciones desde el punto de vista didáctico, porque las lecciones en ocasiones están dominadas por la personalidad del profesor y no se anima a los estudiantes a tomar la iniciativa o expresar sus intere-

1. Según Pozo *et al.* (2022), el enfoque *reproductive learning* es el más típico en las aulas de música, donde el estudiante simplemente repite la información proporcionada por el profesor.

ses (Coen y Zulauf, 2015; Koopman *et al.*, 2007; Pozo *et al* 2022).

Dicho esto, la tecnología no contiene valor educativo en sí misma ni capacidad de transformar instantáneamente las dinámicas de enseñanza; las herramientas tecnológicas utilizadas deben servir a la situación de aprendizaje, los objetivos de aprendizaje y el modelo educativo utilizado por el docente (Bradley y Dawn, 2022; Desmurs, 2021). Así, la tecnología es una herramienta con potencial para facilitar la construcción de saberes, actitudes y conocimientos de forma innovadora (León-Garrido *et al.*, 2022).

En este sentido, las investigaciones realizadas en el contexto de la música instrumental demuestran los beneficios de integrar las TIC en la enseñanza. Se puede citar, Rowe, Triantafyllaki y Anagnostopoulou (2015), quienes después de trabajar con 19 estudiantes de piano durante seis semanas con el logicial de improvisación Miror, concluyeron que la capacidad de improvisación de los estudiantes mejoró, especialmente al comparar las habilidades adquiridas con el progreso habitual en los cursos tradicionales. Por su parte, Nijs y Leman (2014) mostraron los beneficios de utilizar el sistema interactivo Music Paint Machi-

ne durante nueve meses, comparando un grupo experimental con un grupo control de estudiantes principiantes de clarinete. Según los autores, el estudio reveló aspectos importantes sobre el impacto transformador de la tecnología en la educación de la música. En este estudio, el investigador, quien también fungía como docente de clarinete durante la experiencia, experimentó una reflexión profunda sobre su práctica docente. Durante este proceso, se hizo evidente la dificultad que enfrentó para evitar recurrir a métodos de enseñanza tradicionales, ya que su formación musical se basó en la tradición del modelo de conservatorio, maestro-aprendiz. Como resultado de una mayor intensificación de su reflexión como docente, se produjo un cambio significativo en su enfoque de enseñanza. (Nijs y Leman, 2014).

Por otra parte, uno de los aspectos estudiados en la investigación Characteristics of independent music teachers (Upitis *et al.*, 2017), fue el uso de la tecnología para apoyar la enseñanza y el aprendizaje de la música. Los resultados mostraron que aproximadamente la mitad de los docentes que participaron en esta investigación consideran que serían capaces de utilizar adecuadamente las tecnologías en su enseñanza, si pudieran recibir capacitación en

su uso (Upitis *et al*, 2017).

Por lo tanto, los resultados de estas investigaciones resaltan la relevancia de mantenerse al día con los avances tecnológicos y llevar a cabo reflexiones pertinentes acerca de su incorporación en la enseñanza de la música instrumental (Terrien, 2018; Waddell y Williamon, 2019). La pregunta ya no es si los profesores deben integrar las tecnologías en sus prácticas docentes, sino analizar cómo utilizar estas tecnologías para modificar su enseñanza y crear nuevas oportunidades de aprendizaje mientras se apropian de estas (Coen y Zulauf, 2015; Macrides y Angeli, 2020).

Así, tal como lo señalan las investigaciones sobre la integración de las TIC en las aulas, resulta fundamental dirigir la formación docente hacia la adquisición de conocimientos y habilidades que les permitan analizar de manera crítica las implicaciones pedagógicas de estos nuevos recursos educativos en sus cursos. Para poder aprovechar las amplias posibilidades de las TIC en la enseñanza individual de música instrumental extraescolar, es urgente llevar a cabo investigaciones que incorporen una dimensión educativa. Esta dimensión puede ser guiada por un modelo que tenga el potencial de inducir a los profesores a re-

flexionar sobre la importancia de integrar la tecnología de manera que respalde el proceso de aprendizaje de los estudiantes, en lugar de utilizar las tecnologías simplemente como herramientas para impartir contenido (Macrides y Angeli, 2020), el modelo TPaCK ofrece esta posibilidad (Koheler *et al*, 2013).

TPaCK

TPaCK, Technological Pedagogical Content Knowledg, es un marco de referencia que permite a los educadores reflexionar sobre la integración de la tecnología que apoya el aprendizaje de los estudiantes en las buenas prácticas educativas (Mishra y Koehler, 2006).

Este modelo fue propuesto por Mishra y Koehler (2006), basándose en el modelo de Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK) propuesto por Lee Shulman en 1986. La base de este modelo teórico es el entendimiento de que la enseñanza es una actividad muy compleja que requiere muchos tipos de conocimientos. Las interacciones entre estos conjuntos de conocimientos son muy importantes en el modelo (ver figura 1) representado por: Pedagogía y conocimiento del contenido (PCK), que ocurre cuando el docente interpreta el tema a enseñar, encuentra múltiples for-

mas de representarlo y didácticamente lo adapta a los estudiantes. Conocimiento de tecnología y contenido del programa (TCK), Los profesores deben dominar más que la materia que enseñan; también deben tener una comprensión profunda de cómo la materia que se va a enseñar puede modificarse mediante la aplicación de tecnologías. Los docentes deben comprender qué tecnologías específicas son las más adecuadas para abordar el aprendizaje de materias en sus áreas temáticas y cómo la tecnología puede incluso modificar el contenido (Mishra y Koehler, 2006). Pedagogía y Conocimiento Tecnológico (TPK) es la comprensión de cómo la enseñanza y el apren-

dizaje pueden cambiar cuando se utilizan tecnologías. Esto incluye las posibilidades y limitaciones pedagógicas de una gama de herramientas tecnológicas con respecto a diseños y estrategias pedagógicos apropiados para la disciplina. Es importante enfatizar la necesidad de desarrollar flexibilidad creativa entre los docentes respecto de las herramientas tecnológicas disponibles, para replantear sus posibles usos (Koehler y Mishra, 2009). En resumen, el dominio de la Pedagogía del Contenido y la Tecnología (TPCK) constituye la base fundamental para llevar a cabo una enseñanza eficaz con tecnología. Esto implica: 1. Comprender cómo representar conceptos utilizando

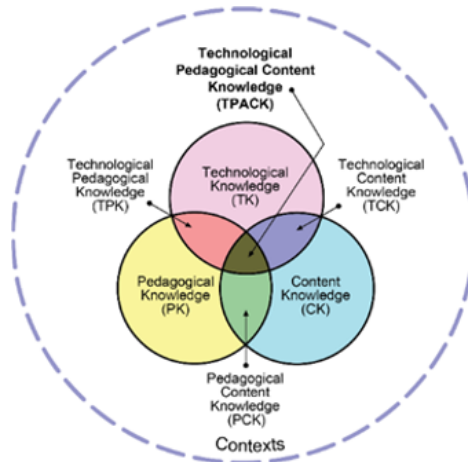


Figura 1

<http://matt-koehler.com/tpack2/using-the-tpack-image/>

tecnología; 2. Aplicar técnicas de enseñanza que aprovechen constructivamente las herramientas tecnológicas para impartir contenidos. 3. poseer conocimiento acerca de lo que facilita u obstaculiza el aprendizaje de un concepto y cómo las tecnologías pueden contribuir a superar algunas de las dificultades de aprendizaje que enfrentan los estudiantes; 4. desarrollar habilidades epistemológicas como docente, así como el conocimiento de cómo utilizar las tecnologías para construir nuevo conocimiento a partir de la base de conocimientos previos. Esta comprensión integral de TPCK es esencial para lograr una enseñanza efectiva y significativa en la era digital (Koehler Mishra, 2013).

Preguntas y objetivos de la investigación

Primera pregunta: ¿Cuál es el estado actual de la integración de las TIC en la enseñanza de los profesores de instrumentos musicales en contexto extraescolar y cuáles son los obstáculos que encuentran para lograrlo?

Objetivo: identificar y cartografiar las prácticas habituales y los desafíos que los docentes suelen enfrentar al incorporar las TIC en su enseñanza.

Segunda pregunta: nuestro principal inte-

rés radica en observar cambios de comportamiento respecto al uso de las TIC. En este contexto, ¿cuáles son las fortalezas y limitaciones del modelo TPaCK como palanca para estimular la integración de las TIC? ¿Cómo perciben los estudiantes las transformaciones resultantes de la aplicación del modelo?

Objetivo: examinar cómo la implementación de TPaCK puede transformar las prácticas docentes, superar los desafíos relacionados con la integración de las TIC y estudiar las reacciones de los estudiantes ante estos cambios.

Método

En su libro, “The reflexive practitioner”, Schön (2016) enfatiza que los profesionales (los docentes), poseen las herramientas necesarias para actuar y adaptar sus intervenciones según el contexto. Es por esta razón que en nuestro estudio proponemos un enfoque de investigación que no se apegue a una visión normativa externa de las prácticas docentes. En su lugar, el investigador trabajará en colaboración con los docentes, desde el contexto en el que ejercen, para comprender las razones subyacentes a sus acciones. En nuestro caso, nos enfocaremos en comprender las prácticas de inte-

gración de las TIC en las lecciones de enseñanza de música instrumental utilizando el modelo TPaCK.

Planteamos llevar a cabo una investigación colaborativa (Desgagné, 1997), ya que este enfoque de investigación reúne a investigadores y docentes que comparten un interés común en un problema específico. La colaboración se refiere al concepto de “trabajo conjunto”, que constituye el fundamento de este enfoque destinado a generar conocimiento. Su principio esencial radica en la co-construcción del conocimiento.

Este enfoque se basa en el concepto de comunidad de práctica, definida “como un marco de actividades concretas en torno al cual los miembros (en el sentido etnometodológico) participan mutuamente en acciones conjuntas, en apoyo de un repertorio compartido” (Traducción libre) (Desgagné, 2001, pág.70). Nuestro proceso de investigación colaborativa se divide en cuatro etapas:

- 1) Establecimiento de una asociación mediante la formación de una comunidad de práctica, compuesta por docentes que comparten inquietudes similares con respecto a sus prácticas actuales y a sus desafíos.
- 2) Estructurar el proceso de la investigación

colaborativa consolidando nuestra comunidad de práctica con la planificación, de cuatro actividades educativas a ejecutar en las clases de instrumentos en las que se integren las TIC a partir del modelo TPaCK.

3) Implementación de actividades planificadas en lecciones de música

4) Análisis y discusión de lecciones dentro de la comunidad de práctica promoviendo una reflexión profunda sobre las actividades, prácticas y oportunidades que el modelo TPaCK puede ofrecer. Para guiar a los docentes en la evaluación de sus actividades, aplicaremos el concepto de “reflexión desde la acción” de Schön (2016), que se enfoca en el examen minucioso de las lecciones, evaluando su eficiencia y sus resultados.

Teniendo en cuenta que el objetivo de este proyecto no es probar hipótesis ni generalizar resultados, sino comprender en profundidad el fenómeno estudiado, nuestra comunidad de práctica estará compuesta de cuatro profesores de instrumento y sus alumnos. Adoptaremos un enfoque etnometodológico (Coulon, 1993) y utilizaremos las herramientas de investigación congruentes con esta perspectiva. Para lograr nuestro primer objetivo, los datos se recopilarán a través de una entrevista inicial no directiva (ante facto) con cada uno de los

profesores y una discusión grupal dentro de la comunidad de práctica sobre las experiencias habituales y desafíos vinculados a las TIC. Para el segundo objetivo, utilizaremos varias herramientas que incluyen: una bitácora de cada docente (video, audio y escritos); las actas de las reuniones de la comunidad de práctica, redactadas por la investigadora; la observación y discusión dentro de la comunidad de práctica de los videos correspondientes a las actividades planificadas; una entrevista de evaluación individual no directiva (post facto) con cada docente; una entrevista grupal (post facto) con los estudiantes para conocer sus percepciones sobre la integración propuesta, y la recopilación de documentos procedentes del contexto de la investigación (los planes de las lecciones, hojas de ejercicios, partituras, etc.). Todas las entrevistas, lecciones y reuniones se grabarán en vídeo. Un análisis cualitativo - temático de los datos permitirá categorizar los distintos aspectos del trabajo colaborativo y las transformaciones que resultan de él. Este proyecto de doctorado favorece la co-construcción de conocimiento prestando especial atención a las preocupaciones de los docentes, tanto en la formulación del problema como en el proceso de recolección de datos y la presentación de resultados.

Contribución al avance del conocimiento

Este proyecto tiene como objetivo modernizar y revitalizar los métodos de enseñanza ofreciendo perspectivas innovadoras sobre la integración de las TIC en la enseñanza instrumental extraescolar. También pretende fomentar la visión de estrategias didácticas innovadoras. Al identificar mejores prácticas, este proyecto busca enriquecer la formación continua de los docentes ofreciéndoles herramientas concretas, así como nuevos recursos educativos, promoviendo la integración efectiva de las TIC en sus clases. Explorar las percepciones de los estudiantes sobre los cambios constituye otra dimensión crucial de este trabajo, una iniciativa que tiene el potencial de mejorar su bienestar y su satisfacción con su aprendizaje instrumental. Además, la creación de una comunidad de práctica docente ayudará a fortalecer las relaciones no sólo entre profesores y estudiantes, sino también con los investigadores. Finalmente, al compartir los resultados a través de publicaciones en revistas académicas y en conferencias internacionales, este proyecto desempeñará un papel decisivo para enriquecer el cuerpo de investigación existente sobre este tema.

BIBLIOGRAFÍA

Bauer, William. (2014). *Music Learning Today: Digital Pedagogy for Creating, Performing, and Responding to Music*. Oxford University Press.

Bradley, M., y Dawn, J. (2023) ICT and music technology during COVID-19: Australian music educator perspectives. *Research Studies in Music Education*, 45(1), 189-210. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1177/1321103X221092927>

Coen, P. y Zulauf, M. (2015). Technologies et apprentissage d'un instrument de musique : les apports d'un smartphone dans la formation des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 18, 177-200. *Revue_FPEQ_no18.indd* (revue-deshep.ch)

Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation* (1. éd). Paris : Presses universitaires de France.

Desmurs, S. (2021). Une nouvelle saison pour le numérique dans l'enseignement musical? Le centre d'études du Cefedem AuRA. Une nouvelle saison pour le numérique dans l'enseignement musical ? - Conservatoires de France (conservatoi-

res-de-france.com).

Després, J. y Dubé, F. (2012). Une synthèse de la littérature portant sur les enjeux philosophiques liés à l'intégration des TIC en éducation musicale. *Revue musicale OICRM*, 1(1), 57-73. <https://doi.org/10.7202/1055858ar>

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>

Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans Anadon, M., L'Hostie, M., *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-76). Québec : Presses de l'Université Laval.

Deveney, G. (2018). Technologies et enseignement musical. Regards croisés. En Pascal, T., y Deveney, G. (dir.), *L'intégration du numérique dans l'enseignement. Apprentissage musical, instrumental et vocal*. (p. 17-22). L'Harmattan, Sciences de l'éducation musicale.

Koehler, M. J., Mishra, P., y Cain, W. (2013). *What is Technological Pedagogy*

gical Content Knowledge (TPACK)?
Journal of Education, 193(3), 13–19.
<https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1177/002205741319300303>

Koopman, C., Smit, N., Vugt, A., Deneer, P. y Ouden, J. (2007). Focus on practice relationships between lessons on the primary instrument and individual practice in conservatoire education. *Music Education Research*, 9(3), 373–397. DOI: 10.1080/14613800701587738

León-Garrido A., Barroso-Osuna J. et Llorente-Cejudo C. (2022) Conceptual Cartography for the Systematic Study of Music Education Based on ICT or Ed-Tech. *Societies* 12(5):136. <https://doi.org/10.3390/soc12050136>

Macrides, E. y Angeli, C. (2020). Music Cognition and Affect in the Design of Technology-Enhanced Music Lessons. *Frontiers in Education*, 5:518209, 1–28. DOI: 10.3389/feduc.2020.518209

Mishra, P. et Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684>.

Nijs, L. y Leman, M. (2014). Interactive technologies in the instrumental music classroom: A longitudinal study with the Music Paint Machine. *Computers & Education*, 73, 40–59. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.11.008>

Organisation des Nations Unies. (2020). L'impact des technologies numériques. L'impact des technologies numériques | Nations Unies

Pozo, J., Pérez Echeverría, M., Casas-Mas, A., López-Íñiguez, G., Cabellos, B., Méndez, E., Torrado, J., y Baño, L. (2022). Teaching and learning musical instruments through ICT: the impact of the COVID-19 pandemic lockdown. *Heliyon*, 8(1). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e08761>

Rowe, V., Triantafyllaki, A., y Anagnostopoulou, X. (2015). Young pianists exploring improvisation using interactive music technology. *International Journal of Music Education*, 33(1), 113–130. <https://doi.org/10.1177/0255761414540137>

Savage, J. (2007). Reconstructing Music Education through ICT. *Research in Education*, 78(1), 65–77. <https://doi.org/10.1080/002205707014540137>

org/10.7227/RIE.78.6

Savage, J. (2010). A survey of ICT usage across English secondary schools. *Music Education Research*, 12(1), 89-104, DOI: 10.1080/14613800903568288

Schön Donald A. (2016). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Routledge. Retrieved 2023, from INSERER-URL-MANQUANT.

Terrien, P. (2018). L'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement de l'éducation musicale au collège. Dans Pascal, T. y Deveney, G. (dir.), *L'intégration du numérique dans l'enseignement. Apprentissage musical, instrumental et vocal*. (p. 25-54) L'Harmattan, Sciences de l'éducation musicale. Chapitre 1. L'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement de l'éducation musicale au collège. (archives-ouvertes.fr)

Unesco. (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>

Upitis, R., Abrami, P., Brook, J., Boese, K. y King, M. (2017). Characteristics of independent music teachers. *Music Education Research*, 19(2), 169-194. DOI: 10.1080/14613808.2016.1204277

Waddell, G. y Williamon, A. (2019). Technology Use and Attitudes. *Music Learning. Front ICT* 6(11), 1-14. DOI: 10.3389/fict.2019.0001

Sobre Sara Amanecer Martelo

Sara Martelo es músico clarinetista y pedagogo de formación. Actualmente, hace estudios de doctorado y se desempeña como asistente de investigación en la facultad de música de la Universidad Laval. Es profesora de instrumentos musicales en diversas instituciones en la ciudad de Quebec.

En cuanto a la formación académica, después de sus estudios de pregrado de clarinete en la Universidad Javeriana, continuó sus estudios en Europa. Primero obtuvo una Maestría en Artes HES-SO de la Alta escuela de Música de Lausana en 2015, con énfasis en interpretación musical del clarinete, luego una Maestría en Pedagogía Musical, didáctica del clarinete, de la Alta escuela de Artes de Berna en 2017 y finalmente un Certificado Avanzado en Interpretación del Clarinete en la misma institución. Actualmente es estudiante del Doctorado en Educación Musical Instrumental, en la Facultad de Música de la Universidad Laval de Quebec. Su proceso de formación profesional ha sido reconocido por su excelencia. En Suiza fue becaria de Fundación Marie-Claude de Epalinges y de la Fundación Hélène y Victor Barbour de Ginebra. En Quebec recibió la beca de excelencia por parte de la OICRM de la Universidad Laval.

Sus diversas experiencias como pedagoga y clarinetista la llevaron a cuestionar, para su proyecto de doctorado, el papel de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza individual de la música instrumental, a través de la integración de la voz y el pensamiento de los profesores de música, del contexto extraescolar, al proceso de construcción del pensamiento pedagógico musical actual.



Homenaje al Maestro Pedro Biava Ramponi: legado artístico cultural y contribución a la historia musical clásica del Caribe colombiano

Yamira Rodríguez Núñez
Zeidy Bornacelli García

El famoso escritor escocés Samuel Smiles (1812 – 1994), considerado uno de los reformadores más grandes del siglo XVIII, se refirió a la inmortalidad de las personas excepcionales diciendo: “los hombres grandes y buenos no mueren ni aun en este mundo. Embalsamados en sus obras, sus espíritus perdurarán”, certeras palabras que describen al maestro de maestros; Pedro Biava Ramponi, cuyo legado artístico y creaciones musicales siguen vigentes, transcurrido medio siglo, desde que abandonara este mundo terrenal.

Como voz viviente, el estudio y análisis de su obra, seguirá transmitiendo su inteligencia y talento. Así como, en cada nota escucharemos por siempre, fragmentos de la historia musical clásica del Caribe y Colombia, a la que tanto contribuyó y de la que su legado forma parte importante. Razones suficientes para su valoración como patrimonio nacional y emprender acciones de divulgación acordes a su trascendencia, como fuente de inspiración, referente y material obligado para el estudio, investigación y disfrute de la historia musical del

siglo XX del Caribe y Colombia, que artistas, estudiantes y maestros de música, no pueden desconocer y que la academia debe visibilizar.

Desde el anterior preámbulo, la presente ponencia, rinde homenaje, maestro italiano Pedro Biava Ramponi (1902-1972), al completarse cincuenta años de su fallecimiento y por aproximarse el centenario de su llegada a Barranquilla en 1926, la que considerara su tierra adoptiva, por tanto, desplegó con generosidad en éste territorio, su gran talento musical y polifacética capacidad creativa para; componer, enseñar, dirigir orquestas e interpretar de forma magistral el clarinete, consolidando todo un legado patrimonial y pedagógico, impregnado de la memoria artístico-cultural colombiana.

Datos biográficos

“De nacimiento italiano, pero de corazón colombiano” (Pedro Biava, su hijo)

El Maestro, Compositor, pedagogo, director de orquesta e instrumentista (clarinetista) Pedro Biava Ramponi (1902 – 1972), nació en Roma (Italia) el 11 de junio de 1902 y murió en Barranquilla (Colombia) el 16 de junio de 1972. Desde pequeño mostró una gran aptitud y vocación por la música. De esta manera su hermano mayor

Ángelo lo motiva para iniciar sus estudios musicales y en 1911 a la edad de 9 años ingresa al Conservatorio de la Academia Nacional de Santa Cecilia en Roma, una de las instituciones más antiguas del mundo fundada en 1585.

El 11 de agosto de 1926, junto a sus colegas músicos italianos Alfredo Squareta (pianista), Álvaro Bacilieri y Turio Marino (violinistas), Venancio Brunetti (chelista) (Mariano Candela, 2002), desembarcó del vapor Macorís en el muelle de Puerto Colombia, a 18 kilómetros de Barranquilla. Obtuvieron contratos en la ciudad de Barranquilla y fuera de ella, incluso en Panamá, allí conociendo al maestro Luís Felipe Sosa. Padre de quien sería su esposa Mercedes Sosa, con ella contrajo matrimonio el 29 de diciembre de 1929, teniendo con ella sus seis hijos: Lucía, Luís, Pedro Rafael, Constantino, Miguel y Carlos. Por toda su labor musical, el gobierno colombiano le otorgó la ciudadanía en 1942 (Rodríguez-Núñez, 2017).

Faceta de pedagogo

Fue un consagrado impulsor del folclor colombiano, motivador incansable de los músicos costeños discípulos de él, a quienes invitó a componer y preparar obras para ser ejecutadas por ellos mismos. Li-

dera la explotación de la riqueza folclórica musical colombiano, inspiró y motivó discípulos y colegas, a desarrollar todos sus conocimientos. Impulsó una serie de actividades y eventos, que gestaron un período de esplendor en la ciudad y un rico ambiente cultural en la región. Se pueden mencionar como ejemplos; Colombiafonía No. 1 de Camacho y Cano, Fantasía Magola de Alejandro Barranco, Guabina Ribereña No. 1 de Cipriano Guerrero, Concertino para trompeta de Nelson García (Rodríguez-Núñez, 2017).

Del mismo modo, el maestro, formó a un gran número de músicos destacados, como; los compositores Lucho Bermúdez, Pacho Galán, Antonio María Peñalosa y Rafael Campos Miranda, los pianistas Hans Neuman, Delia Donado, Marta Emiliani y Julita Consuegra, el director de coros Alberto Carbonell, el violinista Luis O. Biava, las cantantes Miriam Pantoja, Tina Altamar, Fabiola Franco de Jessurum, María Pardo, Zilia de Rocha y Fidelita Herrera, entre otros (Rodríguez-Núñez, 2017).

Faceta de instrumentalista

En 1926 al llegar a Barranquilla ya venía con una excelente formación como clarinetista. Ejerció esta labor en las salas de cine mudo que tenían los hermanos Didoméxico en el

Teatro Colombia. En 1928 y 1929, fue clarinetista de la Banda Nacional de Bogotá, bajo la dirección de José Rozo Contreras, en donde interpretó adaptaciones musicales de formato operático. Durante 1945 a 1955 participó en los Festivales Musicales del Centro Artístico de Barranquilla ocupando un papel protagónico como solista-clarinetista en la Orquesta Filarmónica de Barranquilla dirigida por Joseph Matza, ejecutando el Concierto para Clarinete en La mayor, K.622, de Wolfgang Amadeus Mozart. También, fue primer clarinete de la Orquesta del Ballet Ruso (Rodríguez-Núñez, 2017).

Como instrumentalista de Viola integró y dirigió el Cuarteto de Cuerdas del Conservatorio de la Escuela de Bellas Artes. En 1946 tuvo una destacada participación como violista junto al arpista español Nicanor Zabaleta interpretando diversas obras del repertorio universal. En la Escuela de Bellas Artes de Barranquilla, Biava también ejecutó el piano, acompañando a sus estudiantes, y participando en formatos de dúos, tríos, y cuartetos para piano y cuerdas (Rodríguez-Núñez, 2017).

Faceta como director

La dirección fue su labor más destacada. Lideró la creación de importantes agru-

paciones del más alto nivel artístico y los principales proyectos musicales en la historia musical de Barranquilla, cómo; La Orquesta Filarmónica de Barranquilla (1941), La Compañía de Ópera de Barranquilla (1943), el Cuarteto de cuerdas del Conservatorio (1943), la Orquesta de Jazz de “Emisoras Unidas”. Así mismo, fungió como director de la Banda Departamental de la Policía, director artístico de “La hora del Colombianismo”, también fue, fundador de los festivales de música del Atlántico, creador y director de la Escuela de Bellas Artes y su Conservatorio de Música

(1939). Otro aspecto destacado fue su sensibilidad humana y deseo de democratización del arte musical, siendo pionero en la realización de los primeros conciertos de barrios, para la proyección social de la cultura y las artes (Rodríguez-Núñez, 2017).

Faceta de compositor

El conjunto de su creación, aborda géneros que van desde la Música para Orquesta, Música de Cámara, instrumentos solitas y voz-piano, como se ilustra de forma gráfica, en la tabla No. 1.

Tabla No. 1 Obras del Maestro Pedro Biava Ramponi

OBRAS PARA ORQUESTA			
Orquesta sinfónica sola	Orquesta sinfónica con voz (voces), solita y o coro	Obras para orquesta de salón	Obras para orquesta de salón con voz(voces) solita y o coro
3	1	2	1
OBRAS PARA MÚSICA DE CÁMARA			
Obras para trío de cuerdas	Obras para cuarteto de cuerdas	Obras para cuarteto de madera	Obra para agrupaciones mixtas
1	9	1	1
OBRAS PARA INSTRUMENTOS SOLOS		OBRAS PARA VOZ Y PIANO	
8		7	

Fuente: elaboración propia con datos de Rodríguez-Núñez (2017)

Ilustración No 1 Portada libro Pedro Biava Ramponi



Fuente: Rodríguez-Núñez (2017).

Para mayor amplitud de detalles se puede consultar el libro de Rodríguez-Núñez, (2017), del que se presenta a continuación la portada (ilustración 1).

Faceta de compositor

La obra de Biava, relaciona elementos pertenecientes a la música occidental y los propios de la tradición nacional. Estos elementos pueden apreciarse en las melodías; Ave María, La imagen de tu perfil, Un poco más acércate, Mi tristeza es como un rosal florido y Promesa.

Música para voz y piano

Su producción vocal no es extensa. Consta de siete canciones para voz y piano. Sin embargo, el trabajo más que de acompañamiento resulta de un entrelazar piano – voz, donde ambos juegan un papel importante. En el piano se presentan pasajes descriptivos con armonías densas que exige gran preparación del intérprete que la tome para su ejecución, y en ambos, cantante-pianista, cabe anotar que se exige un alto nivel expresivo para sus intérpretes. Este con-

junto de piezas musicales está integrado por; Ave María, Un Poco más Acércate (texto de Ismael E. Arciniegas), Mi Tristeza es como un Rosal Florido (texto de Meira Delmar), La Imagen de tu Perfil (Texto de José A. Calcaño), Promesa (texto de Meira Delmar), Vocalización para Soprano (texto de Meira Delmar), Triste, muy Tristemente (texto de Rubén Darío).

Música para piano

Dentro de sus composiciones especialmente creadas para piano se encuentran; Aire Criollo, Sonata - Rondó en La Mayor, Secreta Isla, Raíz Antigua y Fuga.

Música de cámara

En cuanto a la Música de Cámara se encuentran; Obra para trío cuerdas: violín, viola y violonchelo, Cuartero de cuerdas No 2 en sol menos y Fantasía sobre Motivos Colombianos.

Rasgos estilísticos y sugerencias interpretativas

En su creación están presentes los marcados entonativos que pasan desde el clasicismo, por el romanticismo, el posromanticismo hasta llegar al impresionismo. Lo clásico se evidencia en la organización formal, en la factura y en la textura; y el acercamiento al romanticismo, al posromanti-

cismo y el impresionismo, se identifica en las armonías, la amplitud de registros, la pedalización, los permanentes contrastes dinámicos y en la agógica (en especial en el juego de cambio de compases que dan libertad al intérprete al ejecutar su obra). Esto rasgos estilísticos se manifiestan en toda su obra.

En sus canciones se evidencia la influencia del romanticismo. Presenta una factura instrumental con rasgos similares a los usados por los compositores de este periodo, en especial los del austríaco Franz Schubert. Elementos pertenecientes a la música occidental y los propios de la tradición nacional se amalgaman en una perfecta combinación, que exige tanto para el cantante como para el pianista acompañante una alta cualificación musical, que permita lograr la interpretación de su obra.

Los marcadores entonativos relativos al clasicismo están presentes en la creación de Pedro Biava y atañen fundamentalmente a la organización formal, la factura, la utilización de recursos de desarrollo y la textura. Esta última, en la composición de Biava, se presenta elaborada en forma homófona con marcados rasgos polifónicos, entre ellos imitación y trocados, manifestados en una factura eminentemente pianística típica

ca de los primeros movimientos de sonatas del período clásico.

Además de su creación propia, lidera la explotación de la riqueza folclórica musical colombiano, inspiró y motivó discípulos y colegas músicos, a desarrollar todos sus conocimientos. Lideró una serie de actividades y eventos, que gestaron un período de esplendor en la ciudad y un rico ambiente cultural en la región. También fue un excelente arreglista y consagrado impulsor del folclor colombiano, motivador incansable de los músicos costeños a quienes invitó a componer y preparar obras para ser ejecutadas por ellos mismos.

La siguiente ilustración, muestra el segundo libro de Rodríguez-Núñez (2019), que recopila la transcripción de arreglos y obras corales de Biava.

Conclusiones

El sello distintivo del talento artístico de Biava es su carácter multifacético. Se destacó en cada una de sus facetas, cómo; pedagogo, instrumentalista, compositor y director de orquesta, relacionándose en perfecta armonía y complementariedad cada uno de sus aspectos artísticos.

La dirección de orquesta fue su área artística más destacada y su mayor esplendor como artista se desarrolló entre los años 30



Fuente: Fuente: Rodríguez-Núñez (2019).

a los 60, consolidándose como maestro de maestros y personaje icónico de la música clásica del Siglo XX, en Latinoamérica y el Caribe. Su ciclo creativo incluye diferentes periodos musicales, con rasgos de influencia estilística de grandes compositores clásicos (Haydn), románticos (Schumann, Shubert), posrománticos (Dvorak) e impresionistas (Debussy).

Se destaca en cada una de sus facetas artísticas:

Como pedagogo

Su importancia para la Academia fue trascendental y permanece vigente como referente de estudio e inspiración de docentes y artistas en formación. Enfocó su trabajo a la formación de jóvenes talentos que desarrollaron toda una escuela en formación de Conservatorio. Motivó la composición y arreglos de obras nacionales. Su labor como director del Conservatorio de Bellas Artes dejó marcado un camino a seguir que en la actualidad se mantiene. Evidencian su decisivo papel en la enseñanza, homenajes perennes a su legado cómo; un salón con su nombre y una estatua suya erigida en el patio de la Facultad de Bellas Artes, así como el coro de egresados de la Universidad del Atlántico, que también lleva su nombre.

Como intérprete (clarinetista)

Fue lo menos relevante dentro de su conjunto creativo. No obstante, se definió desde temprana edad como clarinetista y realizó diversos conciertos nacionales e internacionales. Dominar todos los instrumentos, le destacó entre los músicos contemporáneos y definió su mayor destreza como director orquestal.

Como director de orquesta

Fue su labor más relevante, con la creación de dos agrupaciones de relevantes nombres en la ciudad: la Orquesta Filarmónica de Barranquilla, la Compañía de Ópera y el Cuarteto de Cuerdas del Conservatorio, que llegaron a tener el más alto nivel artístico en su época y que aún en la actualidad se recuerda por los maestros contemporáneos a él. En la dirección coral conjugó todas las premisas necesarias para una buena interpretación de las obras. Que sumados a los valores musicales que aporta su obra; amplitud de colorido armónico-tonal, belleza de las líneas melódicas y del contrapunto, el cromatismo contrastante, las modulaciones diversas y demás recursos utilizados en función de una coherente interacción con el buen texto –ya sea sacro o profano- para realizar una puesta sonora de gran calidad.

Como compositor

Se preocupó no solo por componer sus obras, sino que fue líder en la ciudad, creando la necesidad de composición en los músicos que se desempeñaban a su alrededor, motivando a explotar la riqueza folclórica musical del país, siendo esta su labor más importante dentro de esta faceta. Su composición denota un marcado interés por fusionar elementos rítmicos colombianos en una perfecta conjugación y un particular estilo de composición que lo hace llegar hasta nuestros días como un maestro de alto quilate dentro del quehacer de la composición en la Región Caribe colombiana.

Como arreglista

Evidencia obras funcionales para su interpretación en la orquesta. Así mismo, denotó su capacidad para adaptar obras que pudieran ser interpretadas en la Orquesta Filarmónica de Barranquilla que lideró por años, así como en todas las agrupaciones que estuvieron a su cargo. Los anteriores planteamientos, describen el valor de su obra para el desarrollo musical de Colombia, convirtiéndole en una personalidad trascendental en la historia de la música clásica Latinoamericana y del Caribe. No obstante, la labor investigativa de las autoras, la recopilación documental y acadé-

mica que sustenta la línea de investigación sobre su vida y obra, que forma parte de integral de esta ponencia, da cuenta del poco reconocimiento que registra.

Es así como se infiere a la luz de los análisis y discusiones presentes, la urgente necesidad de que nuevos investigadores, artistas en formación, la comunidad académica y autoridades culturales sigan aunando esfuerzos para la valoración y divulgación, de personajes de la historia de la música de su nivel. El Maestro Pedro Biava Ramponi, su obra y legado es patrimonio artístico cultural de la historia musical clásica del Colombia y el Caribe que amerita su estudio y transmisión para presentes y futuras generaciones de artistas, estudiosos y amantes del arte musical.

BIBLIOGRAFÍA

- Abadías, G. (1970) Compendio General del Folclor Colombiano. Imprenta Nacional; Bogotá, Colombia.
- Acholes, A. (1981) Diccionario Oxford de la Música, Editorial Arte y Literatura, La Habana.
- Escobar, L. (1962) Catálogo de obras, vol. 8, serie compositores de América, publicación OEA.

Editores Colombia. (1975). Historia de la Música en Colombia, Plaza-Janes, Quinta Edición, Colombia.

Editorial ABC. (1963). Historia de la Música en Colombia. Bogotá, Colombia.

García, I. (1990) Apuntes para un Texto de Armonía, Editorial Pueblo y Educación.

Instituto Caro y Cuervo. (1979). El Archivo Musical de la Catedral de Bogotá, Caro & Cuervo Editores, Colombia.

Hernández, R., Collado, R. & Baptista L. (2010). Metodología de la Investigación, segunda edición. McGraw-Hill Interamericana, Editores, S.A. de C.V.

Machi, G. (s.f.) Aproximación Histórica a la ciudad de Barranquilla. Editorial Montoya Márquez.

Osorio, J. Crisóstomo J. & Montoya, J. (1929) Barranquilla y sus 300 años de existencia 1629- 1929.

Pardo, J. (1978) Apuntes sobre la Historia de la Música Colombiana, Colombia, Vol. IV.

Perdomo, J. (1961). Universidad Nacio-

nal de Colombia. Rítmica y Melodía del Folklor. Bogotá.

Rodríguez, L. (1979). La Ópera en Colombia, Editorial Arco, Bogotá, Colombia.

Rodríguez-Núñez, Y. (2016). Pedro Biava Ramponi. Rasgos De Su Vida, Recopilación y transcripción de obras y arreglos corales. (1902 - 1972). Universidad del Atlántico.

Rodríguez-Núñez, Y. (2017). Pedro Biava Ramponi. Vida, recopilación y transcripción de su obra (1902-1972). Música para voz y piano y música para piano. Sello Editorial Universidad del Atlántico.

Scholes, A. (1990). Tema Introducción al análisis como disciplina científica. Doce Temas de Análisis para el Nivel Medio, Ciudad de la Habana, Cuba.

Artículos periodísticos:

El Heraldó (1992). "Pedro Biava o la Época de Oro de la música en Barranquilla". Barranquilla, 12 de julio de 1992, p.4 A.

El Tiempo. (1992). "Homenaje a Biava". Bogotá, Colombia. 29 de agosto de 1992.

El Tiempo. (2002). “Pedro Biava Rampóni”, Centro Cultural, Barranquilla. Recuperado de:
<http://www.oocities.org/athens/agora/8197/HV/Pbiava.html>.

Diccionarios:

Diccionario Enciclopédico de la Música Española e Hispanoamericana, tomo II, compilado por Emilio Casares, Biava, Pedro. (1999). “Editorial de la Sociedad General de Autores de España (SGAE) ICCMU, Madrid (España) pp. 435.

Diccionario Oxford de la Música (1981). Editorial Arte y Literatura. Ciudad de la Habana.

Catálogos:

Catálogo de obras del compositor. Centro de Documentación Musical. Biblioteca Nacional Bogotá.

Entrevistas:

Miriam Pantoja: Discípula. Barranquilla, Colombia. (2015).

Alberto Carbonell Discípulo. Barranquilla, Colombia. (2015).

Familiares Maestro Pedro Biava. (Hijos: Pedro, Miguel y Carlos) Barranquilla, Colombia. (2015).
Anita Matarazzo: Discípula. Barranquilla, Colombia (2012).

Alfredo de la Espriella: Historiador. Barranquilla, Colombia (2012).

Sobre las autoras

Yamira Rodríguez Núñez

Docente Titular de la Universidad del Atlántico, Facultad de Bellas Artes, Programa de Licenciatura en Música. Directora e investigadora asociada del grupo Arte-Acción categorizado en A por Colciencias. Doctora en Ciencias sobre Arte de la Universidad de las Artes, de la Habana, Cuba. Ha publicado varios artículos en revistas indexadas y de gran impacto nacional e internacional; también tiene publicados cuatro libros rescatando la vida y obra de compositores de música clásica de la región Caribe colombiana.

Es una destacada pianista cubana-colombiana que ha participado en eventos académicos-científicos y artísticos a nivel nacional e internacional en países como: Estados Unidos, España, Cuba, República Dominicana, Francia y Colombia.

CvLac: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000458481

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8034-9215>

Academia.edu: <https://independent.academia.edu/YamiraRodriguezN%C3%BA%C3%B1ez>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=WD7JjV0AAAA-J&hl=es>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Yamira-Rodriguez>
 Youtube: <https://www.youtube.com/channel/UCw62ETNwczTjamIf9o54SWg>



Zeidy Bornacelli García

Nació en Barranquilla. Estudió Música en la Universidad del Atlántico. Allí se destacó en las áreas de canto y como integrante del coro de la Facultad de Bellas Artes, el cual hizo parte como líder de cuerda por más de cinco años. Ha sido directora de coros Juveniles y Universitarios de la ciudad y tallerista del Ministerio de Cultura en el área de Técnica Vocal.

Entre el año 2009 hasta el 2016 se desempeñó como profesora de práctica coral y canto del programa de Licenciatura y Música de la Universidad del Atlántico.

Se vincula desde el 2010 como docente del programa de Música en la Universidad del Norte, en el que actualmente es profesora en el área de canto jazz y popular. Ha realizado diversos conciertos y recitales con las pianistas Jhany Lara y Yamira Rodríguez, también ha participado en las versiones 2014 y 2015 en MuAio, Festival de Música Contemporánea de la Universidad del Atlántico, Festival Internacional del Bolero, entre otros. Paralelo a la actividad lírica también participó como integrante de la Atlántico Big Band, también ha sido invitada por Kent Biswell en diversos conciertos de latin-jazz, como cantante se destaca en interpretar diversos géneros que van desde lo lírico al jazz, y la música del Caribe.

Gestora y coordinadora del Encuentro de bailes cantados, Mujer sobresaliente 2014, es Magíster en Educación de la Universidad del Norte, es también realizadora y locutora del programa Aquarela Do Brasil, y combina su actividad artística y académica con la danza.



Sonoridades del Viento y del Sol. Prácticas musicales Wayuu: educación, tradición y contexto

Irene Verbel Sierra

La problemática de investigación surge a partir de distintas experiencias personales, una de ellas relacionada con la vivencia en espacios formales de la educación musical, donde se observaron aspectos como la centralidad de la notación musical, la técnica, la teoría, y la música clásica dentro del currículo excluyendo músicas y formas de enseñar y aprender distintas a las hegemónicas desde el paradigma europeo. Otra experiencia se relaciona con el encuentro con otras músicas emergiendo la necesidad de cuestionarse sobre cómo se enseña y cómo se aprende desde las músicas que transitan en la oralidad. Entre estas músicas se abordaron las prácticas musicales de la cultura Wayuu, dentro de las cuales

se pudo observar dos escenarios, uno de enseñanza y aprendizaje relacionado con el entorno típico y otros escenarios con algunas variaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje propios de la cultura. Es así que surge la pregunta ¿Cómo se configuran los procesos de educación musical en la Escuela Saüyee' pia Wayuu, ubicada en el municipio de Uribia, como un escenario de fortalecimiento de las prácticas musicales de la cultura Wayuu?

La Escuela Saüyee' pia Wayuu, dedicada a la Formación en juegos, música, instrumentos musicales y danzas tradicionales Wayuu surge como respuesta a la problemática ligada al deterioro paulatino que

en la actualidad sufren las manifestaciones culturales, pese a que forman parte inseparable de las actividades rituales y espirituales. El fortalecimiento y la salvaguardia del Sistema Normativo Wayuu requiere la revitalización y nuevas formas de apropiación de las actividades lúdicas y rituales asociadas a la danza, la música tradicional y las prácticas culturales en general.

Con respecto a la contextualización de la Cultura Wayuu, es posible mencionar que es una de las comunidades indígenas más numerosa de Colombia y Venezuela, su ubicación se halla en el territorio de La Guajira que pertenece a ambos países. El poblamiento es de orden matrilocal, de modo tal que la organización se presenta mediante familias extensas, en las que el tío materno, Alaüla, es la autoridad familiar bajo una estructura matrilineal constituida en castas o clanes.

De acuerdo con los planteamientos de Ramón Paz Ipuana (2016) la estructura social está conformada por el individuo, la familia y el clan, este último se denomina E'irukuu, y la articulación de todos estos elementos da forma a lo que se conoce como nación Wayuu. El idioma ancestral es el Wayuunaiki, proveniente de la familia lingüística Arawak, y una gran parte de la

población es bilingüe, adoptando el castellano como segunda lengua.

El contexto cotidiano o contexto típico de la práctica

Las prácticas musicales entre los Wayuu involucran la construcción, ejecución, creación musical, procesos de aprendizaje y enseñanza de los instrumentos musicales y las manifestaciones vocales, empleándose en rituales, eventos sociales y labores cotidianas asociadas a la economía tradicional, tales como el pastoreo y la pesca. En lo relativo a la ejecución instrumental se distinguen algunos elementos tales como los actores, los espacios y momentos de práctica, los eventos y rituales en los que interviene la ejecución musical, el uso y la función que cumplen los instrumentos musicales y los ejecutantes dentro del ejercicio de la cotidianidad del Wayuu.

La construcción de los instrumentos autóctonos Wayuu se constituye por los saberes relacionados con los lugares de consecución, la escogencia, tratamiento, el significado espiritual dentro de la cosmovisión de los materiales de fabricación, y el proceso de fabricación propiamente dicho. Por otro lado, en el proceso de la creación musical se distinguen distintos estilos compositivos

en las letras de los cantos Jayeechi y la invención de melodías y ritmos tanto en el canto Wayuu como en la ejecución de los instrumentos. Adicionalmente, la práctica musical incluye el saber relacionado con la función, la importancia, el significado espiritual y ritual, el sentido social de la música y de los instrumentos musicales en la comunidad, el rol que tiene el músico dentro de la sociedad y el de la mujer músico con las manifestaciones específicas en las que interviene de forma directa, la relación de la música con otros ámbitos de la vida cotidiana como por ejemplo la medicina tradicional.

El proceso de aprendizaje, a grosso modo, está determinado por los saberes específicos musicales (estilo musical, formas de ejecución, creación, construcción, comprensión de significados) actores, formas de aprender y enseñar, los escenarios o espacios y momentos de enseñanza y aprendizaje. Dentro de las principales características de la música Wayuu podemos mencionar que no existen conjuntos musicales, de modo distinto, cada manifestación está asociada a la realización y creación individual, exceptuando la música de la ceremonia de curación Chamánica, donde la maraca (Ishira) acompaña el canto (ejecutados por una misma persona) y los cantos de lamentos

realizados en los funerales. Por otro lado, se presenta en distintos espacios, eventos y rituales haciendo parte de la cotidianidad, es así como interviene en las actividades que cada persona Wayuu desempeña, entre ellas el pastoreo y la pesca artesanal, principales labores económicas, asimismo actúa como vehículo de expresión de sentimientos, se utiliza para el enamoramiento, sirve para la relajación, interviene en eventos sociales y de esparcimiento, como la carrera de caballos y la parranda.

Sobre los resultados de la investigación

Del proceso investigativo aflora el debate sobre la idea de lo que significa la música desde un discurso hegemónico y la significación y función que tiene en distintas sociedades vinculadas a la diferencia colonial, es decir, el sentido y significado que internamente tiene este término en cada cultura, ya que desde el canon europeo el músico es un profesional dedicado exclusivamente a esta labor y, de modo diferente, en la cultura Wayuu, el músico desempeña simultáneamente distintos roles dentro de la comunidad, esto significa que su rol no es sólo el de músico sino que también puede ser Ouutshi, Pütchipü'üi, Alaulayu, Ouutsü, Apü'üya, Apalaanchis u otros.

Por otro lado, la música puede concebirse como multifuncional, pues tiene también un sentido de servicio social, interviniendo en diversas actividades de la comunidad, como por ejemplo los pagos, los llamamientos a la lluvia, las parrandas, las convocatorias, las labores de pastoreo y pesca, los rituales de sanación de la Ouutsü, las armonizaciones, el esparcimiento, el cortejo, entre otras. En relación con esto, el músico en la comunidad Wayuu es reconocido y valorado en la sociedad bajo parámetros propios y no desde los establecidos hegemónicamente, por tanto, tampoco desde la idea de lo profesional.

Para responder a una educación musical para, desde y en Latinoamérica es fundamental tomar como eje central la oralidad en vista de que la gran mayoría de las músicas transitan desde este lugar, por lo que es preciso realizar un reconocimiento desde la comprensión, valoración y legitimidad de las formas y los sujetos, teniendo en cuenta también la multiplicidad de dimensiones que de la oralidad en la música devienen como la escucha, el cuerpo, la enculturación, la espiritualidad, el holismo, la complementariedad, la heterogeneidad, la no linealidad, la incertidumbre y la flexibilidad en los procesos educativos, la contextualización, la territorialidad, la senso-

rialidad, la emocionalidad, lo relacional, la cooperación, el aprendizaje colaborativo, la colectividad, el trabajo grupal mediado por la identidad social y la amistad, el ejemplo como práctica de enseñanza, el aprendizaje entre pares, la creatividad, la integración entre la escucha, la interpretación, la improvisación y la composición, entre otras. En este escenario, la Escuela Saiüyee'pia Wayuu se presenta como una forma de responder a ese camino entre la formalidad y la informalidad, también desde la educación propia, esto hace referencia a propuestas educativas propias enmarcadas en un escenario educativo que permiten una amplitud, una manera de concebir la educación desde las relaciones posibles, es decir, fundamentadas en lógicas asociadas a los principios de la sinergia, el holismo, la paradoja, la ambigüedad, pero también una manera de comprender la música desde la diversidad, y formas estructurantes no hegemónicas.

De este modo, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música autóctona que se desarrollan en la Escuela Saiüyee'pia Wayuu están vinculados con la manera como tran-

sitan los saberes desde la cotidianidad, basándose en el ejemplo como práctica de enseñanza, la observación, escucha, memorización a partir de la escucha, la enculturación, distinguiéndose así de procesos centrados en la alfabetización desde la notación musical, la técnica, la teoría, la armonía, entre muchas otras.

BIBLIOGRAFÍA

- Blacking, J. (2003). ¿Qué tan musical es el hombre? *Desacato* (12), 149-162.
- Benavides, A., García-Ramírez, C., Guido, S., Posada, J., Rozo, A., & Sandoval, D. (2021) Saberes interculturales en la escuela. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Informe de investigación.
- Calvo, C. (2012). Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación. Chile: Universidad de la Serena.
- Castro-Gómez, S. (2005). La hybris del punto cero : ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Universidad Javeriana.
- Cameron, C. (1971). Descripción y análisis de la música de los Indios Guajiros en Venezuela y Colombia. Maracaibo: Universidad de Zulia.
- Fundación Saiyee'pia Wayuu semillero Wayuu (s.f.). [Folleto]. Documento publicitario de la organización cultural. Uribia-La Guajira.
- García, M. & Archila, M. (2015). Lo que somos, lo que soñamos: narraciones de mis abuelos sobre la cultura wayuu: Bogotá: CINEP/ Programa por la Paz.
- Guber, Rosana. 2001. La etnografía. Método, campo, reflexividad. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Guido, S. (2015). Tesis doctoral: Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: Prácticas y contextos. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Mesa Departamental de Etnoeducación Wayuu, d. L. (2009). Anaa Akua'ipa: Proyecto Etnoeducativo de la Nación Wayuu Anaa Akua'ipa Wayuu. Bogotá: Ministerio de Plan Especial del Salvaguarda del SNW (2010). Plan Especial de Salvaguarda del SNW Sistema Normativo Wayuu Aplicado por el Pütchi-pü'üi. La Guajira: Junta Mayor Autónoma

de Palabrerros.

Verbel, I. (2016). Instrumentos de viento Wayuu: transmisión de tradiciones y saberes. Tesis. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Verbel, I. (2022). Sonoridades del Viento y del Sol. Prácticas musicales Wayuu: Educación, Tradición y Contexto. Tesis. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Vilches F. (1999). Taliraai: expresión wayuu de música y parentesco. Tesis doctoral.

Maracaibo: Universidad del Zulia.

Walsh, C. (2013). PEDAGOGÍAS DECOLONIALES Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (2017). PEDAGOGÍAS DECOLONIALES Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir Tomo II. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Sobre Irene Verbel Sierra

Licenciada en Música y Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional con experiencia en el campo de la docencia focalizada en la primera infancia, escolar, universitaria, población indígena y vulnerable, con ejes de trabajo en la iniciación musical y dirección de grupos de cámara. Experiencia laboral en el programa NIDOS del Instituto Distrital de las Artes IDARTES como artista comunitario, como docente en el programa de Licenciatura en Música y el programa de Licenciatura en Etnoeducación de La Universidad de La Guajira, la Fundación para el Desarrollo de las Artes de La Guajira FUNDARTES y el cabildo indígena Zenú de la ciudad de Riohacha.



La gramaticalización en la sintaxis tonal: estudio preliminar

Federico García De Castro

Qué es la gramaticalización

*«El ablativo mente llegó a usarse [en el latín tardío] para formar adverbios de modo. Este sustantivo se usó primero con un adjetivo para denotar un estado mental, como forti mente, obstinata mente, jocunda mente, firma mente. Luego se empleó en un sentido más general: pari mente, bona mente, ipsa mente; mala mente. Más tarde, tal vez después del período del latín vulgar, mente se usó con cualquier adjetivo que pudiera formar un adverbio de modo; longa mente; sola mente».*¹

El caso de la formación de adverbios a través de la partícula -mente en las lenguas romances es un ejemplo paradigmático del tipo de fenómenos lingüísticos que en conjunto se agrupan bajo el nombre de gramaticalización. En su origen en latín, el giro era una construcción «normal» de dos palabras, cada una con su propio significado: por ejemplo las dos palabras clara mentē, que en caso ablativo significaban algo así como «cuando se tiene la mente clara». Pero con la generalización progresiva de la construcción, la palabra mente fue

1. Adaptado de An Introduction to Vulgar Latin, el clásico estudio de James M. Hart (Boston: D.C. Heath & Co., 1907), § 41.

perdiendo gradualmente su significado, permitiendo locuciones cada vez menos ligadas a éste (¿«con la mente parecida»? ¿«buena»? ¿«larga»? ¿«sola»?), hasta llegar a dejar del todo de ser una palabra del léxico y convertirse en una partícula puramente gramatical.

En esta dirección, de lo léxico a lo gramatical, el fenómeno le da el nombre a la categoría teórica global: «gramaticalización». Pero tal vez es más común en sentido contrario: de lo gramatical a lo léxico —«lexicalización»—. La palabra viejo, por ejemplo, viene no del latín *vetus*, sino de su diminutivo, *vetulus*, que era el eufemismo cariñoso que se usaba en el latín tardío para referir a las personas mayores, en exactamente la misma operación que nosotros usamos al decir «viejito». Pues bien, más o menos por la ruta *vetulum* > *veclu* > *vello* > *vesho* > *viejo*, (una serie de cambios fonéticos regulares que ocurrieron entre el latín y el español y que también se ve por ejemplo en *speculum* > *espejo*), *vetus*+*ulus* dio *viejo*.² Pero para ese momento, no queda ya indicio o conciencia alguna de que la palabra ya era un diminutivo. Lo que era una construcción gramatical (*vetus* + *-ulus*) se convirtió en una palabra autóno-

ma: un elemento léxico que no refiere a su origen gramatical.

Algo parecido explica las extrañas formas de los pronombres *migo*, *tigo*, *sigo*, únicos del romance ibérico (el francés y el italiano, por ejemplo, usan los pronombres normales que se usan con las demás preposiciones: *avec moi/toi* y con *me/te*). En latín, la preposición *cum* («con»), cuando se aplicaba a los pronombres, se ponía después de ellos: *mecum*, *tecum*, *secum*, *nobiscum*, *vobiscum*, *eiscum*. En la región ibérica, las tres primeras sobrevivieron así, y en su eventual desarrollo fonético dieron origen a *migo*, *tigo* y *sigo* (más o menos *mecum* > *meco* > *meço* > *migo*). A esas alturas se perdió la conciencia de que el «con» ya estaba ahí..., y los hablantes «procedieron a añadir de nuevo la preposición»³.

La gramaticalización como categoría de estudio

En su sentido moderno, el término «gramaticalización» se debe a Antoine Meillet, que lo introdujo en 1912 en su artículo “L’évolution des formes grammaticales”, definiéndola como la «atribución de un carácter gramatical a una palabra hasta entonces autónoma»⁴. Está claro que los lin-

2. Paul M. Lloyd, *Del latín al español*, trad. Adelino Álvarez Rodríguez, Gredos (Madrid: 1987), p. 317, 318n.

3. Lloyd, op. cit., p. 444.

4. Antoine Meillet, “L’évolution des formes grammaticales”, *Scientia: rivista internazionale di sintesi scientifica*, vol. 12 (1912), p. 384-400: p. 385.

güistas ya desde el siglo XIX entendían y dominaban el fenómeno en casos aislados; pero Millet inauguró el concepto como una categoría general de cambio lingüístico, equiparable (de hecho, en su caso, contrapuesto) a otros procesos como la analogía.

Aún así, la gramaticalización no fue objeto directo de estudio verdaderamente sistemático sino hasta la década de 1980. La lingüística del siglo XX estuvo atravesada por la enorme influencia de Ferdinand de Saussure, uno de cuyos postulados centrales es la separación de base entre los estudios «diacrónico» (el desarrollo de las lenguas en el tiempo) y «sincrónico» (el funcionamiento de las lenguas en un momento dado). Bajo esta división, el estudio de la gramática —siendo la gramática una propiedad eminentemente sincrónica de la lengua— no incluía, en su rango de acción, a la discusión histórica, y —aparte del caso importantísimo de «lingüística histórica» de las lenguas indoeuropeas, que de todos modos tenía sus propias prioridades— no tenía ni buscaba injerencia alguna en la discusión sobre el desarrollo de las lenguas en el tiempo.

A grandes rasgos, la razón del interés que la gramaticalización eventualmente em-

pezó a despertar, y lo que vino a suplir, es justamente que permite tender un puente entre los estudios diacrónico y sincrónico. Desde los años 80, la gramaticalización ha recibido atención significativa y sistemática de los lingüistas, y hoy es un campo muy activo dentro de la lingüística, con diversas clasificaciones, enfoques y campos de aplicación, no exentos de agudos debates.⁵

El motivo de este texto es la constatación de que la historia de la sintaxis tonal contiene desarrollos que semejan estos fenómenos lingüísticos, y la pregunta de si, en tanto tal, son susceptibles de estudio con el aparato teórico de la gramaticalización que la lingüística ha desarrollado en las últimas décadas.

Un primer ejemplo en la sintaxis tonal Un caso particularmente claro concierne al acorde de dominante, V7. En la práctica polifónica del período de la transición entre la modalidad y la tonalidad (siglo XVI), la séptima de dominante es una nota extraña al acorde, producto del contrapunto —nota de paso entre 5[^] y 3[^], suspensión de 4[^] que resuelve a 3[^], etc—. En cualquier caso, no es miembro de lo que sería un acorde disonante —que a la sazón no existen—, y como toda nota extraña obe-

5. Therese A. M. Lindström: The history of the concept of grammaticalisation, disertación doctoral, University of Sheffield, 2004.

dece a reglas claras y definidas (resolución, preparación, etc.). tendría sentido en la polifonía pura.

Aún en el alto barroco esa séptima es prácticamente inexistente en las semicadencias de final de frase o sección, que terminan con un V puro (no V^7). Eso es testimonio de que aún a mediados del siglo XVIII la séptima no era por completo armónica; en rigor, V^7 no terminaba de existir. Pero ya en el barroco se nota la relajación en la obligación de resolver inmediatamente, y, sobre todo, en la necesidad de preparar la disonancia; además, el tetracordio completo (es decir, la triada de V más esa séptima de estatus inestable) es ya susceptible de operaciones que son exclusivas de los acordes, como la prolongación por arpegiación y la sucesión de varias inversiones, que no

La incorporación plena del acorde completo de V^7 en el vocabulario armónico, sin relación ya con su origen contrapuntístico, se completa en el Clasicismo, donde el acorde es perfectamente admisible como final (o comienzo) de frase. Ya miembro pleno del acorde, en un vocabulario armónico que incluye acordes disonantes, la séptima sigue teniendo una tendencia general a resolver; pero la naturaleza de esa resolución es distinta: la séptima del V^7 —o, de hecho, la de ii^7 — resuelve no en calidad de disonancia horizontal (nota de paso, suspensión, etc.), sino por su carácter de disonancia vertical, por el tritono que forma con la sensible.

	Origen como construcción gramatical	Operaciones léxicas como entidad autónoma
<i>vetulus</i>	<i>vetus</i> + <i>-ulus</i>	Desarrollo fonético
V^7	V + nota extraña	Final de frase, arpegiación, inversión, acorde pivote

Tabla 1: Surgimiento histórico de V^7 como un caso de lexicalización

Si esta interpretación es correcta, el proceso es una lexicalización directamente análoga a la de *vetulus*, como queda resumido en la Tabla 1. La séptima, como el diminutivo en *vetulus*, es una construcción que la gramática de la lengua permite, independiente del vocablo; pero en la medida en que el uso se extiende y se convencionaliza, la conciencia de ese origen se debilita, y el resultado global de la construcción (viejo, V7) se convierte en sí mismo en un elemento del vocabulario, y empieza a experimentar otras operaciones gramaticales que en un principio le eran ajenas.

Marcadores léxicos en la música

Esta lectura de la historia del V⁷ sugiere una primera herramienta para la identificación de gramaticalización/lexicalización en la armonía tonal: una serie de operaciones que en principio son aplica-

bles a los acordes del vocabulario armónico. Si aceptamos que sólo los acordes ya existentes en el léxico pueden ser final de frase, sujeto de arpeggiación e inversión, o aparecer como acordes pivotes, estas operaciones se convierten en «marcadores léxicos», que indican que el acorde al que se aplican es un elemento léxico y no un resultado de la gramática contrapuntística.

A continuación exploraremos unos cuantos casos más de lexicalización a través de los marcadores léxicos de la inversión y la función de acorde pivote. Los tres «acordes» que necesitaremos, con su origen contrapuntístico, aparecen en el Ejemplo 1:

a), b) La nota de escape y la anticipación de 3[^], ambas cosas lugar común en la armonía del siglo XVIII, generan una sonoridad vertical con los grados 5[^]-7[^]-3[^]. Hasta



Ejemplo 1: «Acordes» resultantes del movimiento contrapuntístico

el clasicismo inclusive, esta sonoridad no cobró existencia como acorde autónomo; siempre fue un adorno entre V y I —una especie de sufijo del V (o prefijo del I)—, nunca una versión alternativa de V. Si hubiera que cifrarlo (y en el siglo XIX, cuando aparece por sí solo, esto se convierte en una necesidad), el cifrado mecánico «iii6» no daría cuenta del verdadero significado armónico del acorde, que al fin y al cabo es un «V con sustitución de sexta»: lo cifraremos Vsub6.

c) Este acorde, también un acorde fortuito y resultado «casual» del movimiento contrapuntístico —en este caso una doble suspensión o apoyatura— es el conocido acorde cadencial, cifrado generalmente «I64», pero también (por lo mecánico que resulta cifrar este acorde con 'I', siendo que de ninguna manera es un acorde de tónica) «V64» («V con suspensión de sexta y cuarta») y «K» (por «cadencial»).

d) Por último, se presenta una de las maneras en que el contrapunto origina los acordes de sexta aumentada: en este caso, por la intensificación cromática en el bajo a partir de un vii°65/V «normal». Se trata de la sexta «alemana», que también podría resultar de una intensificación cromática $4^{\wedge} \rightarrow \#4^{\wedge} \rightarrow 5$ desde iv65; las otras versiones

de la sexta aumentada resultan de operaciones parecidas sobre IV₆ ó iv₆ (la «italiana»), y sobre V43/V (la «francesa»).

Sólo en ese contexto, por movimiento contrapuntístico y no como acorde del vocabulario —y aún así muy de vez en cuando—, aparece la sexta aumentada en el barroco. Esta es tal vez la diferencia más importante entre los lenguajes armónicos del barroco y el clasicismo, en el que los acordes de sexta aumentada tienen una posición independiente e importantísima en el vocabulario, como marcador especial de las modulaciones en momentos formales clave.

Es de notar que en d) también ocurre el acorde cadencial, i64, como prefijo del V final. Esto es una necesidad gramatical de la sexta alemana: dada la quinta entre $b6^{\wedge}$ y $b3^{\wedge}$, el acorde no podría resolver directamente a V, ya que produciría quintas paralelas. Este detalle será importante más abajo.

Pues bien, en las siguientes secciones mostraremos cómo dos operaciones en particular, el uso como acorde pivote y la posibilidad de invertir los acordes, son indicios de la lexicalización de estas sonoridades fortuitas, que los convierte propiamente en acordes autónomos dentro del vocabulario

armónico.

El acorde pivote

Un acorde pivote es un acorde al que se llega en la progresión de una tonalidad, pero que se «reinterpreta» como parte de una progresión en otra tonalidad, con el resultado (y la intención) de modular a ella. Por ejemplo, usando el signo '=' para indicar esta reinterpretación, la progresión I - vi = ii - V - I (en Do mayor: Do - la - Re - Sol) es una progresión que modula al quinto grado; i - bVI = IV - V - I (do - Lab - Sib - Mib) modula a la relativa mayor.

En la armonía del barroco, sólo los acordes directamente diatónicos funcionan como acordes pivote, produciendo modulaciones que, por eso mismo, son exclusivamente diatónicas. En el clasicismo, con la extensión del uso del acorde de séptima disminuida, incluyendo sus múltiples enarmónías, y por otro lado con el descubrimiento de que la sexta alemana (véase más abajo, Ejemplo 1d) es enarmónicamente equivalente al acorde de dominante, aparecen las modulaciones cromáticas, y de paso se inaugura la búsqueda frenética de posibilidades armónicas hasta el momento escondi-

das, generando la enorme complicación de la armonía en el siglo XIX, y su extremo en el ultracromatismo de mitad de siglo.

La búsqueda de esas posibilidades procede básicamente a través de lexicalizaciones, y en particular a través del uso como pivotes de formaciones acordales puramente resultantes de la gramática contrapuntística, y que generan modulaciones cromáticas cada vez más inesperadas para el oído y sutiles para el análisis.

Vsub6 como acorde pivote

La Fantasía en do menor de Mozart (KV 475, 1785), entre los compases compases 6 y 10, aparece la progresión

Lab7 - Reb64 - Lab7 - la°7 - mib64 - Si,

una modulación cromática al bVI entre mib (que se ha insinuado apenas con su acorde cadencial) y Si Mayor (es decir, Dob). La modulación es

(mib→) viio7/V - i64 = V6sub6 (Si→) I.

Esta es una lexicalización temprana — tal vez la más temprana— del acorde que

6. En términos de la teoría neoriemanniana, esta es una transformación H («polo hexatónico»), progresión extrañísima, tanto en frecuencia como en efecto sonoro. Richard Cohn dedicó un artículo seminal a la progresión: "Uncanny resemblances: Tonal signification in the Freudian age", *Journal of the American Musicological Society*, vol. 57, no. 2 (2004), p. 285–324. El ejemplo de Mozart no aparece referido allí.

(ahora sí) es Vsub6, a través de un pivote que, además, implica también a otro acorde «fortuito» (i64, Ejemplo 1b). En el mismo pasaje, unos compases más tarde, 12–5, aparecen

La⁷ - fa⁶ - Sol⁷ - mi^b₆,

una progresión sencillamente impensable en la armonía clásica.⁶

¿Cómo se explica el paso de un acorde de dominante (La⁷, Sol⁷) a un acorde menor en primera inversión una tercera menor abajo (fa⁶, mi^b₆)?

El primer paso es leer enarmónicamente el acorde de dominante: en vez de sol-si-re-fa, el acorde sería sol-si-re-mi[#] (Ejemplo 2). Se trata de la sexta alemana en si menor, acercamiento cromático doble hacia fa[#]. En principio, esta alemana resolvería a fa[#] como V (después de pasar por i64 para evitar las quintas paralelas); pero, ahora que

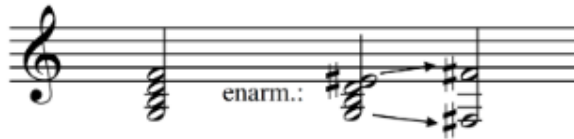
Mozart ha lexicalizado el acorde de Vsub6, éste aparece como una alternativa a V. Y de hecho, Vsub6 en si menor es el acorde fa[#]-la[#]-re[#] (re[#]₆), o, enarmónicamente, mi^b₆.

La progresión completa es, pues:

(do[#]→) Al. - Vsub6 = iv₆ (do ♯ →) V7 = Al. (dob→) Vsub6, con múltiples usos de pivotes cromáticos «extremos».

El pivote V⁷ = Alemana

Hemos mencionado que el descubrimiento, por el clasicismo, de la enarmonía entre el V7 y la alemana de la tonalidad un semitono abajo inaugura la búsqueda armónica del siglo XIX. De esto da cuenta un testimonio fascinante de la época: el tratado *Tonwissenschaft und Tonsetkunst*, escrito en 1775 por el abad Georg J. Vogler (1749–1814). Fascinado por las nuevas



Ejemplo 2: V⁷ en do como enarmónico de la Alemana en si

7. Janna Saslaw: Gottfried Weber and the concept of Mehrdeutigkeit, disertación doctoral, Columbia University, 1992.

enarmonías, Vogler fue el primer teórico musical que habló de la polisemia (Mehrdeutigkeit): el múltiplo significado que pueden tener las notas de un acorde (en el Ejemplo 2, la nota fa, que también puede «significar» mi#).⁷

Se conserva también la reacción de Mozart a Vogler.⁸ En una carta de 1777 a su padre, Mozart describe al abad como «estéril y frívolo, un hombre que imagina que puede hacer mucho y hace muy poco», «un necio que cree que nadie puede ser mejor o más perfecto que él mismo», «más apto para enseñar aritmética que composición». Hablando de la música de Vogler, condena las «armonías falsas» y la «cháchara en varias tonalidades como queriendo arrastrarlo a uno hacia ellas por los cabellos». Es imposible no pensar que hay aquí algo más que una opinión sobre el carácter de Vogler, y que el desprecio del joven Mozart por las armonías del abad son la frustración de que un don nadie «le quitó la primicia». Sería siete años después que Mozart compondría la Fantasía que hemos analizado, donde no puede haber duda su propio interés por las «falsas armonías» y la manera en que ellas «arrastran a varias tonalidades»...

En todo caso, en su especulación sobre lo que sería la «armonía del futuro» Vogler imaginó que el camino hacia ese futuro pasaba por el acorde de la sexta francesa, que era enarmónica con la francesa de la tonalidad a un tritono de distancia. En esto Vogler se equivocó: las posibilidades de la francesa, que simplemente puede ser otra francesa, son en realidad bastante estériles; fue la alemana, enarmónica del (mucho más fértil y sugerente) acorde de dominante, la que abrió un universo de posibilidades.

Hay un caso famoso de pivote del tipo V7 = Al. en la Sonata en la menor del propio Mozart (KV 310, 1778, compases 57–8), donde la dominante de Fa Mayor resuelve con gran efecto al acorde de i64 en si menor. Pero es tal vez más diciente que ya mucho antes, en la segunda sonata de Mozart (Sonata en Fa Mayor, KV 280, 1774), aparece ya un caso (compás 75). Es una progresión por círculo de quintas básico, que recorre re - sol - Do - Fa y luego sigue, como es de esperar, a Sib7. Pero este Sib7 se usa (y así lo escribe Mozart) como la alemana de re menor, sib-re-fa-sol#, que conduce a la semicadencia final del desarrollo en re me-

8. Wolfgang A. Mozart: The letters of Wolfgang Amadeus Mozart, vol. I, trad. Lady Wallace. Nueva York: 1866. Disponible en https://www.gutenberg.org/files/5307/5307-h/5307-h.htm#link2H_4_0003 (Project Gutenberg), HTML producido por David Widger.

nor. Esto es anterior a los escritos de Vogler; y la sencillez del lenguaje armónico de la pieza del joven Mozart, y su carácter totalmente falto de pretensiones, dan cuenta de que la sexta alemana está completamente lexicalizada ya hacia 1774.

Las inversiones

La otra operación gramatical que funciona como «marcador léxico», en el sentido de que su aplicación es exclusiva a los elementos del vocabulario (y por lo tanto marcan a su objeto como tal), es la inversión de los acordes. El origen contrapuntístico de V_{sub6} (Ejemplo 1a, b), de hecho, limita las posibilidades de inversión. La sustitución de la quinta por la sexta del acorde ocurre en principio sólo en las voces superiores, no en el bajo (en donde no sería un adorno contrapuntístico, sino que cambiaría la naturaleza misma del acorde), y por lo tanto, sólo ocurre con V y V_6 . Así, la eventual aparición de lo que sería un V_6_{sub6} (en Do mayor: mi-sol-si) con función de dominante indicaría que el acorde está lexicalizado. Y en efecto, este acorde (que será iii, III+ en modo menor), ausente en el clasicismo, sí está incorporado al vocabulario armónico del siglo XIX. La sonoridad del acorde de V_{sub6} , convencionalizada por el uso, hace que el propio iii, lexicalizado, adquiera una atracción hacia I. La lexicalización es completa cuando el acorde, in-

dependizado de su relación con V, no requiere que el bajo esté en la sensible o en la fundamental de éste último.

En el caso de la alemana, la restricción más importante respecto de inversión y disposición acordal no es en la alemana misma, sino en su resolución, que como hemos visto tiende a resolver a $i64$ antes de pasar a V, para evitar quintas paralelas. Ese $i64$, como todos, es un prefijo del V, y la progresión en origen es Al. -($i64$)- V. Pero con la convencionalización del giro, gradualmente la alemana adquiere, en sí misma, una atracción hacia la tónica, más que hacia la dominante. En nuestros términos, el $i64$ se lexicaliza, pasando de ser un prefijo a ser un vocablo autónomo con función de acorde de resolución en sí mismo. Siempre que, como es normal, la alemana siga apareciendo con $b6^{\wedge}$ en el bajo, la resolución seguirá siendo a $i64$ (con 5 en el bajo); pero si la alemana aparece en alguna otra disposición —ya sea por la flexibilización general del bajo en el siglo XIX, ya porque es una relectura de un acorde de dominante en alguna inversión— la resolución será a un acorde de tónica propiamente dicha. Más adelante cerraremos el presente estudio con un examen más profundo de esta lexicalización, y su relación con la «sustitución tritonal» del jazz.

Casos de cambio en la sintaxis y la semántica

Las lexicalizaciones de V⁷ y de la resolución de la alemana detallados en las secciones anteriores implican al acorde cadencial (I64), y son antecedentes de un cambio mucho más profundo en la sintaxis del sistema tonal: a saber, la incorporación de la subdominante en un rol de «pre-tónica» —una función que en el repertorio clásico está reservada a la dominante, pero que en la música popular del siglo XX se amplió al acorde de IV—.

La subdominante como pre-tónica
La armonía del clasicismo incluye, sin lugar a dudas, la progresión I-IV-I, pero siempre como una prolongación de tónica, no como un discurso armónico completo. Esto es aún más claro aún en el ancestro barroco, I-IV64-I: un acorde de tónica con doble bordado en las voces superiores. De hecho, el I-IV-I del clasicismo es una lexicalización (por inversión, en la nomenclatura de la sección anterior) de ese giro barroco. Por lo demás, en la armonía barroca y clásica (y en la romántica, en tanto siga configurándose alrededor de la atracción dominante-tónica), una vez que se abandona la tónica,

prolongada o no, su regreso a ella siempre incluye a la dominante (y no a la subdominante). En otras palabras: no hay en el clasicismo progresiones del tipo I-vi-IV-I; la prolongación I-IV-I es la única circunstancia en la que I puede seguir a IV.⁹

En cambio, la música popular incluye muy comúnmente la progresión IV-I-V-I. Allí, no sólo V, sino también IV, aparecen en función de pre-tónica. Este desarrollo se puede atribuir a la lexicalización de I64, en el contexto de la música popular, en el que la disposición acordal (fundamental vs. inversiones) pierde relevancia. Lo que en la armonía de la práctica común era IV-I64-V-I —una progresión «normal», con doble apoyatura sobre la dominante— se convierte, cuando la armonía procede por acordes de posición fija en la guitarra o el teclado, en IV-I-V-I. El I64 pierde su relación contrapuntística con V, y adquiere valor armónico en sí mismo, generando un cambio en la sintaxis misma del sistema.

La sustitución tritonal y el significado de la sexta aumentada

También un cambio semántico —en el «significado» de las armonías— se puede atribuir a los fenómenos de gramaticaliza-

9. Lo dicho en general sobre I-IV(64)-I es aplicable también a las cadencias «plagales» de final de pieza o movimiento: el carácter de la progresión es el de una prolongación retórica.

ción. Se trata de la sustitución tritonal del jazz: $ii^7 - bII^7 - I$.

La teoría de la armonía jazz interpreta el bII de esta progresión como una sustitución¹⁰, por tritono, de lo que sería el acorde de V^7 en la cadencia «normal», $ii^7 - V^7 - I$. Al otro extremo de lo que es una controversia entre paradigmas teóricos, estéticos y aún sociológicos, la teoría armónica tradicional sostiene que esta interpretación es una mera equivocación respecto de los acordes de sexta aumentada. En efecto, re-Reb7-Do, que sería $ii - bII - I$ en Do, es «en realidad» $vi - Al. - V$ en Fa.

Esta lectura tiene el punto a su favor de que ese bII^7 de la sustitución tritonal, en la práctica, muy comúnmente se realiza con la quinta rebajada (bII^b57). Esa alternancia/equivalencia de bII^7 y bII^b57 es exactamente la misma la que hay entre la alemana y la francesa, los dos tetracordios de sexta aumentada, y apoya la tesis de que es esa la naturaleza de la progresión. El hecho de que esté a un tritono de distancia, de V o de nadie, no tiene nada qué ver.

Para los músicos de jazz, por otro lado, esta interpretación es inexplicablemente pedante, «académica», y divorciada de la práctica efectiva: nadie piensa, siente o conceptualiza ese I como una dominante —entre otras cosas, porque la palabra «dominante» en el vocabulario del jazz ha venido a referirse a un tipo de acorde (triada mayor, séptima menor), no a una función armónica o sintáctica—, y más bien, por el contrario, es el bII^7 el que el músico, al momento de tocar, concibe como una de las opciones/versiones posibles de V . De hecho, nadie lo llama « bII », sino «sub V ».¹¹

La divergencia va más allá de las ambigüedades terminológicas, e incluso más allá de ser una diferencia de abordaje. Cada una de las dos interpretaciones es «cierta» en los hechos (tanto en los hechos del repertorio jazzístico como en los de las sextas aumentadas del clásico, que también se podrían leer como sustituciones tritonales); el desacuerdo está más bien en cuál de las dos llega más cerca de explicar por qué los hechos son los que son. Ambos abordajes, en la medida en que cada uno pretende

10. Hoy en día, en la práctica, muchos músicos de jazz interpretan la expresión «sustitución tritonal» a partir del hecho de que ambos acordes, bII^7 y V^7 , comparten el mismo tritono ($7^{\wedge} - 4^{\wedge}$). Pero el significado original de la expresión hace referencia a la distancia entre las dos fundamentales.

11. De nuevo la diferencia en el aparato teórico: « bII » sería un acorde con séptima mayor; si es un acorde con séptima menor —una «dominante»— es un V .

ser superior al otro, son «sincrónicos»: se preocupan por las cosas «como son».

Pero hay cosas que no «son», sino que «fueron», «siguen siendo» (o no), «se-rán». Esta dimensión histórica —«diacrónica»— es la que viene a desatar el malentendido: la sonoridad en cuestión tiene, sin duda, su origen en la intensificación cromática hacia V (Ejemplo 1d). Pero, lexicalizada como acorde propiamente dicho, con la generalización y convencionalización de su uso, empezó a adquirir una tendencia propia, ya sintáctica, a saber: la tendencia a resolver al semitono inferior, sea éste lo que sea. Es una lexicalización con consecuencias sintácticas (como el de la sección anterior), e incluso semánticas: el acorde de resolución ya no tiene, como en la sexta aumentada original, un significado de dominante; ahora puede tener significado de tónica, o incluso — dado que el «sub V» también se aplica desde siempre a ii— de subdominante.

Es en este sentido que, también en la música como en la lingüística, el estudio de los fenómenos de gramaticalización muestra el potencial de complementar sistemáticamente la teoría sincrónica de la armonía tonal con la dimensión diacrónica de su desarrollo histórico.

Sobre Federico García De Castro

Profesor de Composición y Teoría
Universidad EAFIT
Medellín, Colombia
fgarcia1@eafit.edu.co

El compositor bogotano Federico García se radicó en Medellín, Colombia, en 2021, cuando se vinculó como profesor de Composición y Teoría a la Universidad EAFIT de esa ciudad, después de desarrollar una carrera concertística de quince años como compositor y director (es fundador del ensamble de música contemporánea “Alia Musica” de la ciudad de Pittsburgh, Pensilvania). Como investigador, ha publicado sobre notación musical, teoría tonal, y la música de Bach y Liszt, entre otros temas. Es creador del Harmonic Profile Project, herramienta de análisis armónico por computador y del canal de YouTube First Sight Analysis («Análisis a primera vista»).



EDUCACIÓN MUSICAL COMO ESPACIO DE DISTINCIÓN SOCIAL

Un estudio sobre las distancias entre el sector público y privado de educación musical no formal en la ciudad de Bogotá

Laura Paola Castro Chíquiza

Introducción

A lo largo de las últimas décadas, la formación musical ha adquirido un rol central en el diseño de estrategias para promover la resolución de conflictos, la construcción de paz y la integración social, así como para solventar problemas de desigualdad en cuanto al acceso a la educación y la cultura; de manera que se ha venido presentando a nivel mundial un auge de proyectos musicales con impacto social, enfocados principalmente en fortalecer valores comunitarios y de convivencia en poblaciones que están en situación de vulnerabilidad, pobreza o marginación. Aquella delimitación

poblacional resulta “útil en el diseño de políticas, en tanto aporta orientaciones concretas para decidir intervenciones y también para mostrar resultados” (Mascareño y Carvajal, 2015, 132), pero al mismo tiempo, establece un sistema de clasificación social en torno al cual se configuran una serie de discursos sobre las características y necesidades de las poblaciones a las cuales van dirigidos estos programas. Se observa entonces que los proyectos musicales con impacto social expresan frecuentemente la intención de “rescatar” a niños, niñas y jóvenes de situaciones como la drogadicción

y la delincuencia, así como de “transformarlos” a través de la música. En este sentido, se trata de la construcción simbólica de “un otro pobre” al cual se le adjudican características negativas que requieren ser atendidas en miras del bienestar común. Se termina así por excluir al resto de la sociedad de los cambios que se pretenden alcanzar, estableciendo de esa manera relaciones de inclusión/exclusión que pueden llegar a reforzar las distancias entre grupos sociales y por lo tanto legitimar las desigualdades que en un principio se pretendían combatir.

Bajo esa lógica, los grupos sociales privilegiados tienden a permanecer al margen de los proyectos musicales con impacto social; no porque existan condiciones de acceso que se lo impidan, sino como consecuencia de las barreras simbólicas edificadas a partir del discurso y consolidadas mediante imaginarios y prácticas culturales. De manera que para los sectores sociales privilegiados, se erige una oferta educativa completamente distinta, lejana al enfoque social, y fundada en metodologías, prácticas y objetivos de formación claramente divergentes. La función transformadora de la música pareciera entonces quedar relegada a los sectores sociales denominados “vulnerables”, adquiriendo así la formación

musical una función distinta en otros contextos sociales. Pero una transformación social profunda implicaría la participación de la sociedad en su conjunto o, en su defecto, de la integración entre grupos sociales culturalmente diferenciados. La música tiene la capacidad de derribar esas fronteras y, por lo tanto, es pertinente reflexionar sobre las dinámicas de distinción social en torno a los procesos de formación musical.

Por otra parte, el acercamiento de los proyectos sociales y la academia al problema de la desigualdad ha girado tradicionalmente en torno al análisis de los grupos sociales marginalizados, pero las clases medias y altas han permanecido relativamente ausentes en las investigaciones sociales, olvidando así su carácter como agentes activos del cambio social (Winter & Montero-Díaz, 2019). El presente proyecto de investigación nace a partir de esa inquietud en torno a la distancia de las clases sociales más privilegiadas, tanto desde el discurso como desde la práctica, sobre los modelos pedagógicos y experiencias musicales desarrolladas bajo el concepto de transformación social, y sobre las posibilidades de potenciar los espacios de integración entre personas de diferentes condiciones sociales a través de la música. Para encontrar algunas respuestas es necesario indagar qué facto-

res propician y perpetúan esas distancias; por lo tanto empiezo por plantearme la siguiente pregunta: ¿si la “música para la transformación social” está dirigida a las “clases sociales más vulnerables”, entonces de qué se trata la “educación musical” en las “clases privilegiadas”?

Planteamiento del problema

Al contrastar la oferta pública y privada de educación musical no formal en Colombia, se encuentra una diferencia visible entre ambos sectores, en cuanto a las poblaciones a las cuales están dirigidas y los modelos pedagógicos que las fundamentan. Estas diferencias pueden entenderse a partir de lo que Bourdieu (1988) denomina esquemas prácticos de clasificación; es decir, conjuntos de prácticas diferentes y diferenciadoras entre grupos sociales. Un sistema de divisiones sociales que se instala no solo a través de las posibilidades económicas de acceso a una u otra institución, o a través del discurso que relega la función “transformadora” de la música a unas poblaciones particulares, sino desde la manera misma en la que esas prácticas son transmitidas y adquiridas; en este caso, los modelos pedagógicos utilizados. Dice Bourdieu:

(...) la manera de utilizar unos bienes sim-

bólicos [...] constituye uno de los contrastes privilegiados que acreditan la «clase», al mismo tiempo que [es] el instrumento por excelencia de las estrategias de distinción, es decir, en palabras de Proust, del «arte infinitamente variado de marcar las distancias». (1988, 74)

Distancias entre un grupo y otro, que al estar inscritas en un habitus de clase, establecen que ninguno de los dos grupos sociales enfrentados accedan a las prácticas o experiencias musicales ofertadas por el sector educativo contrario al que pertenecen; pues, al vincular unas prácticas pedagógicas a un grupo social determinado, esas prácticas se convierten en un rasgo de distinción de dicho grupo y, por tal motivo, limitan su acceso a otros grupos sociales, de lo contrario esas prácticas perderían legitimidad en el campo social al que pertenecen.

En este sentido, los modelos pedagógicos subyacentes a uno u otro tipo de oferta educativa funcionan a manera de dispositivos, en tanto dan cuenta de relaciones de poder que estructuran dichas realidades educativas. Es decir, que cada uno de los modelos pedagógicos aquí expuestos constituye una red de mecanismos institucionales a través de los cuales se establece

una distinción entre la función que cumple la formación musical para las clases populares y aquella que cumple para las clases dominantes. En la oferta pública, la enseñanza musical cumple una función de integración social, con miras a “transformar” a las personas más vulnerables de la sociedad. La oferta privada, por su parte, se distancia de las cualidades socializadoras de la música, para enfocarse en los beneficios individuales de la formación musical. De manera que, siguiendo la propuesta de Ruth Wright (2015, 345), las diferencias sobre el propósito de la educación musical, el contenido curricular y el enfoque pedagógico, aunque establecidas como discusiones aparentemente filosóficas, resultan ser, en efecto, conflictos sociales de poder; pues, retomando el planteamiento de Bourdieu y Passeron (1970), la educación juega un rol fundamental en la reproducción del orden social establecido y, como consecuencia, de la desigual distribución de capitales.

En la educación escolar, es clara la desigualdad social entre el sector público y el privado al tomar en cuenta el factor de calidad y rendimiento de los estudiantes; pues, se ha confirmado (Pereyra, 2008) que, en la mayoría de las ciudades de Colombia, quienes asisten a colegios privados obtienen mejores resultados en las pruebas de estado que

quienes asisten a colegios públicos. Se evidencia, además, que “los colegios públicos y los privados atraen a diferentes tipos de estudiantes” (Guarín, et al., 2017, 3), siendo el sector público el receptor de los grupos sociales menos favorecidos. Pero, en la educación musical, esa desigualdad es más difusa; pues, no existen parámetros estandarizados bajo los cuales se puedan evaluar las diferencias de calidad entre un sector y otro. Por esa razón, el concepto de distinción planteado por Bourdieu (1988) resulta ser más preciso ya que, en el ámbito de la educación musical no formal, las diferencias entre ambos sectores, más que establecer relaciones de desigualdad en términos de un grupo favorecido y otro desfavorecido frente a la calidad de la educación que reciben, lo que se configuran son barreras entre los modelos pedagógicos utilizados en cada uno de ellos. Es decir, que no se trata de grupos sociales que, en su estado de “vulnerabilidad”, reciban una educación musical de menor calidad frente a la educación musical impartida por instituciones privadas sino que existen unas limitaciones sociológicas para que cada grupo social acceda a las prácticas pedagógicas y experiencias musicales que ofrece el sector opuesto al que pertenecen. Eso implica indagar, no solo las posibilidades de acceso de las clases populares sobre los bienes

culturales de las clases dominantes, sino también las posibilidades de acceso de las clases dominantes sobre los bienes culturales de las clases populares. Porque más allá de estar desprovistas de capital, lo que sucede es que las clases populares poseen un capital cultural que no representa una posición de poder en el campo musical y, por ende, no se constituyen como bienes deseables por los grupos con posición favorable en el espacio social.

De esta manera, la integración social no constituye para las clases dominantes un símbolo de jerarquía. Sin embargo, cuando se observan los beneficios sociales de las prácticas pedagógicas del sector público (habilidades de trabajo en equipo, cooperación y solidaridad), así como de las experiencias musicales que este proporciona (presentaciones frecuentes en grandes y diversos escenarios de la ciudad, experiencias de práctica colectiva, montajes de gran formato, interacción con un ecosistema local y nacional, entre otros) identificamos una riqueza pedagógica a la cual los y las estudiantes del sector privado no tienen acceso, del mismo modo en que los y las estudiantes del sector público no tiene acceso a clases personalizadas de alta exigencia.

En este sentido, el concepto de distinción social elaborado por Bourdieu (1988) ayuda a comprender las diferencias existentes entre un sector educativo y el otro como manifestaciones de un mecanismo de reproducción del orden social establecido, en donde cada grupo social lucha por la legitimidad de sus prácticas y por el acceso que tiene a ellas.

Metodología de la investigación

La investigación consistió primero que todo en realizar una base de datos, y a partir de allí un mapa, de todas las instituciones, públicas y privadas, de educación musical no formal presentes en la localidad de Suba. Luego se seleccionaron tres academias privadas: Academia de Música Cantata, Academia Musical Matteo Carcassi y En Avant Escuela; y tres instituciones públicas: el programa CREA con sede en La Campiña, el Centro Filarmónico Local de Suba y Batuta Lisboa, para realizar allí entrevistas a personal directivo y docente de dichas organizaciones así como encuestas a padres de familia. Finalmente se analizaron los resultados bajo el marco teórico del sociólogo Pierre Bourdieu.

Resultados

El mapa arrojó que 18 de las 24 academias de música o escuelas de arte privadas están

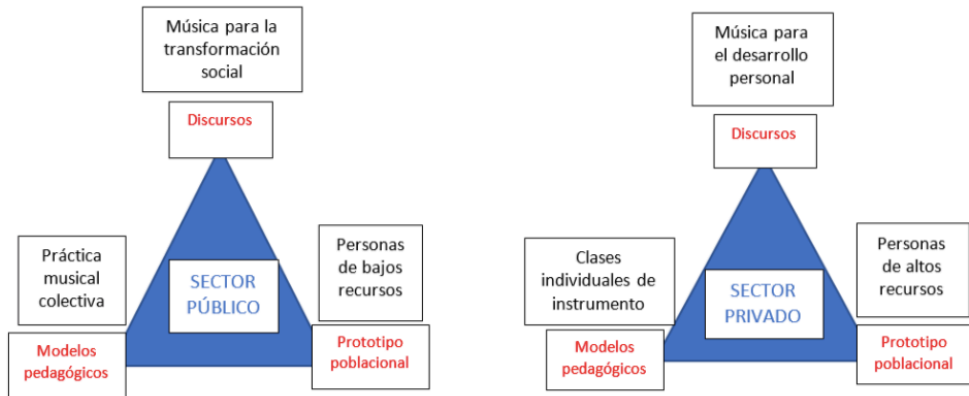
ubicadas en los estratos 4 y 5 de la localidad (75%), mientras que las tres instituciones públicas presentes en el sector están ubicadas en los estratos 2 y 3. Se observa entonces, que en concordancia con las estructuras sociales del país, y al igual que como sucede en la educación formal entre el sector público y privado, la educación musical funciona sobre un sistema de división de clases sociales en el cual la estratificación socioeconómica representa un rol importante para establecer límites culturales y geográficos que condicionan el acceso de diferentes tipos de población a los bienes públicos y privados.

Ahora bien, esas distancias geográficas se convierten también en distancias discursivas y metodológicas, las cuales se pueden observar mediante la relación triádica entre discursos en torno al objetivo central de la formación musical, modelos pedagógicos puestos en práctica y prototipo poblacional al cual están dirigidos los programas. Así, las instituciones públicas comparten tres características: conciben la formación musical como un medio para fortalecer valores ciudadanos y aportar al bienestar social, sus modelos pedagógicos se fundan en la práctica musical colectiva, y se enfocan en atender personas de bajos recursos o en situación de vulnerabilidad.

El sector privado por su parte se caracteriza por establecer como objetivo principal de la formación musical el desarrollo personal del estudiante, son instituciones dirigidas generalmente a un público con una alta capacidad económica y, por último, su modelo pedagógico está fundamentado en clases individuales y personalizadas de instrumento.

Se encuentran entonces dos modelos educativos fundamentados en principios filosóficos opuestos, a partir de los cuales se configuran unas prácticas pedagógicas concretas. Desde el sector público, se plantea una formación musical con objetivos sociales y desde el sector privado formación musical con objetivos individuales; partiendo de ese principio divisorio, se derivan el resto de dinámicas distintivas. En el primer caso, el enfoque social de las instituciones públicas conlleva la configuración de una red de prácticas continuas en torno a la interacción social a diferentes niveles, desde la interacción entre compañeros en el aula de clase, la interacción con la comunidad local a través de una amplia agenda de conciertos, la interacción con integrantes de diversas agrupaciones del programa gracias a eventos de integración, y por último la interacción con la escena musical de la ciudad mediante acercamien-

Gráfico 1. Ejes de distinción entre los dos sectores educativos



tos a escenarios, agrupaciones, festivales y músicos del ámbito profesional; así mismo, se espera que las y los estudiantes aprendan música a partir de la interacción entre sus pares más que de un estudio individual riguroso; por lo tanto, se establece una intensidad horaria mayor. Por otra parte, el enfoque social permite establecer una alianza con la política pública a partir de la cual se logra conseguir grandes presupuestos que posibilitan, tanto la gestión de las diversas actividades mencionadas antes, como la estructuración rigurosa de metodologías, la contratación de docentes de alta calidad y espacios permanentes para que se capaciten. En suma, el sector público ofrece pro-

gramas en donde la formación musical se enmarca en universos amplios de sentido en los cuales la música adquiere un valor que trasciende el espacio propio de clase.

En el caso de las academias privadas, el enfoque hacia la formación individual y con él hacia las clases personalizadas, deriva en instituciones pequeñas que ofrecen programas flexibles, centrados en brindar a los y las estudiantes conocimientos musicales específicos, principalmente aprender a interpretar un instrumento. Las clases suelen ser una hora semanal, bajo la lógica de que la o el estudiante practique el resto de días individualmente y llegue a la siguiente cla-

se preparado para, así, progresar rápida y eficientemente. La formación musical, en este modelo, está enfocada en el espacio propio de la clase y en la interacción estudiante - docente. La mayor interacción con la academia y con los padres y madres de familia es una vez al semestre en el concierto; en donde se presenta el resultado final del proceso llevado a cabo. Debido a su tamaño, las academias cuentan con bajo presupuesto para realizar actividades alternas a las clases regulares de instrumento, aunque en realidad tampoco están interesados en hacerlas, pues promueven la plena concentración de sus estudiantes en su proceso individual. Por otra parte, la personalización y flexibilización de las clases representa libertad y autonomía para guiar el proceso pero, a la vez, también repercute en falta de estructuración y sistematización de las metodologías.

Con el fin de observar de manera sintética las principales características distintivas entre ambos sectores educativos, a continuación presento un cuadro comparativo que funciona como herramienta analítica, aunque teniendo presente que existen allí matices, complejidades e incluso contradicciones las cuales expongo en detalle a lo largo de toda investigación.

Discusión de resultados

Las distancias entre uno y otro sector educativo son notorias, tanto a nivel discursivo como pedagógico y social. Sin embargo, cada enfoque tienen sus cualidades, por eso resulta pertinente buscar mecanismos para establecer una complementariedad entre ambas propuestas. Pero ¿cómo encontrar un equilibrio entre los dos modelos pedagógicos, que además de contribuir a la educación musical, pueda repercutir en la propia manera de relacionarnos entre nosotros mismos y con la ciudad? Responder a esa pregunta implica no simplemente introducir ciertas prácticas pedagógicas en uno u otro sector, sino reflexionar a profundidad sobre las relaciones de poder que mantienen separados los dos sectores educativos, incluso a pesar de su objetivo común por darle la posibilidad a todas las personas de acercarse a la formación musical a través del disfrute; pues, en el fondo, aunque podrían hacerlo, ningún sector educativo está realmente interesado en transgredir esas dinámicas. De lo que se trata entonces es de analizar la naturaleza de esa distancia.

Cada sector educativo está anclado a un grupo social determinado sobre el cual recaen una serie de expectativas y rangos posibles de acción, a los cuales, a su vez, cada

Tabla 1. Cuadro comparativo entre los dos sectores educativos

SECTOR PÚBLICO	SECTOR PRIVADO
Objetivo de formación: música para la transformación social. - Modelo <i>SIMM</i> - Democratización de la cultura - Justicia social en la música - Música comunitaria	Objetivo de formación: música para el desarrollo personal. - Desarrollo de habilidades cognitivas - Exaltación de la personalidad. El logro individual. La superación personal. La construcción de identidad.
Énfasis en la experiencia musical - Importancia de las relaciones sociales en torno al hacer musical	Énfasis en el objeto musical - Formación musical = aprender a tocar un instrumento
Modelo pedagógico: Práctica musical colectiva - Acoplarse a un sistema - Sistematización y homogeneización - Sana competencia - Aprender por imitación - Motivación para el estudio	Modelo pedagógico: Aprendizaje individual y personalizado - Búsqueda por la eficiencia del proceso de aprendizaje - Atención plena del profesor para perfeccionar - Se adapta al proceso de cada estudiante
Modelo de enseñanza vertical - Autoridad - Estructuración - Homogeneización	Modelo de enseñanza horizontal - Libertad - Flexibilidad: se adapta a las necesidades de cada estudiante y de sus papás/mamás - Diversidad de procesos, metodologías, repertorios
Constituye un sistema macro - Estructura institucional sólida - Metodología propia	Instituciones pequeñas - Debilidad e inestabilidad institucional - Cercanía con lo informal

- Conexión con un ámbito local/nacional ▪ Conciertos de gran formato en diversos escenarios y eventos	- Programas sin un desarrollo pedagógico y metodológico propio ▪ La responsabilidad recae en el profesor - Desconexión del ámbito musical local
Funciona como una política pública - Responde a intereses estatales - Mostrar resultados para justificar la inversión: balances, informes - Vínculo con la comunidad ▪ Formación de públicos ▪ Fortalecimiento de la escena musical de la ciudad	Funciona mediante un sistema de mercado - Responde a los intereses del mercado - Complacer a los papás
Profesores - Proceso de selección riguroso - Formación a formadores - Mayor estabilidad laboral	Profesores - Dificultad por conseguir profesores idóneos - No hay capacitación a maestros - Algunos profesores son aún estudiantes universitarios - Inestabilidad laboral
Opciones de profesionalización - Agrupaciones representativas - Vínculo con diferentes escenarios representativos de la ciudad y maestros reconocidos dentro del medio musical - Interacción con agrupaciones profesionales	Opciones de profesionalización - Mayor exigencia por parte de cada profesor
Conciertos - Varios en el semestre en diferentes escenarios de la ciudad - Eje central del modelo pedagógico - Motivación para el estudio individual de los estudiantes	Conciertos - 1 concierto al final de cada semestre - Se aprovecha para la conformación de ensambles
Intensidad horaria Entre 4-5 horas semanales	Intensidad horaria Generalmente 1 hora semanal

modelo se acopla y reproduce mediante prácticas y discursos. Esto es lo que Bourdieu denomina *habitus*: “a la vez el principio generador de prácticas objetivamente enclasables y el sistema de enclasmiento de esas prácticas” (Bourdieu, 1988, 200). Es decir, las prácticas entendidas como la representación visible de la posición que se tiene en el campo social debido a las condiciones objetivas de existencia.

La asociación entre un modelo pedagógico particular con cierto sector educativo da cuenta de prácticas distintivas entre grupos sociales determinados. En el caso del sector público, la práctica colectiva en relación a los sectores sociales de menores recursos y, en el caso del sector privado, la práctica individual como designada a las clases privilegiadas. De acuerdo con Bourdieu (1988), esa relación de oposición entre los sectores educativos y, con ellos, dos modelos pedagógicos, corresponde a una relación antagónica entre grupos sociales que se ve representada en la definición de sus prácticas y preferencias.

De allí derivan, también, unos juicios sobre las necesidades de cada grupo social y, con ellas, los valores que, en cada uno de ellos, deben ser inculcados. Ese es el *habitus*: estructuras sociales que han sido interioriza-

das por los individuos o los grupos sociales a manera de esquemas clasificadores y que funcionan desde lo inconsciente generando, permanentemente, patrones de acción. Las consecuencias del *habitus* pueden observarse entonces tanto a nivel estructural como a nivel de la agencia. En el primer caso lo podemos constatar en la correspondencia entre la distribución geográfica de la oferta educativa (y con ella de las prácticas pedagógicas), y la estratificación social de la ciudad; lo que expresa claramente relaciones de desigualdad configuradas o reforzadas mediante condiciones espaciales. En el segundo caso, el *habitus* se hace visible en relación a las preferencias de los padres/madres de altos recursos por la educación privada incluso cuando tienen la “posibilidad” de escoger cualquiera de las dos opciones en razón de sus capacidades económicas y teniendo en cuenta las cualidades que brinda el sector público en términos de experiencias musicales que están ausentes en el sector privado. Pero lo cierto es que el *habitus*, en tanto percepciones interiorizadas por los agentes, delimita inconscientemente la acción, definiendo en este caso como incompatible la oferta pública con ese grupo de personas, en razón del factor de clase al cual está asociado.

Es así como el *habitus* establece unas limi-

taciones tanto estructurales como simbólicas para el acceso de los grupos sociales privilegiados a las prácticas pedagógicas y experiencias musicales presentes en el sector público.

Conclusiones

Presenciamos entonces una situación de tensión entre dos maneras de acercarse a la música, de significarla, de enseñarla. Resulta interesante entender cómo esa dicotomía, en principio planteada desde lo musical, es producto de relaciones sociales mucho más profundas que dan cuenta de conflictos de poder en ámbitos tan diversos como la educación, la música, la política, y la sociedad. Aquí, el debate histórico sobre la música como experiencia o como objeto se conecta a la discusión pedagógica entre el aprendizaje individual y el colectivo; al mismo tiempo, ambas cuestiones están atravesadas por relaciones de clase en donde se vinculan ciertos significados de la música con ciertos modelos pedagógicos y con ciertos grupos sociales; todos ellos interactuando en contextos sociales y educativos particulares como el campo de la educación musical no formal, a su vez estructurada por la división social y política entre lo público y lo privado.

Esa imposición se ejerce mediante la relación entre discursos institucionales, modelos pedagógicos y prototipo poblacional; a partir de esa triada se configuran sistemas de valores, percepciones y formas de relacionarse consigo mismo y con los otros. En el caso del sector público la relación se establece entre: música para la transformación social, práctica musical colectiva y poblaciones de bajos recursos, teniendo como resultado la formación en valores comunitarios como el trabajo en equipo y la cooperación. Por su parte, en el sector privado, el vínculo se da entre música para el desarrollo personal, clases individuales de instrumento y poblaciones de altos recursos; se enfatiza, así, en la inculcación de habilidades como autonomía y creatividad.

Se conforman así dos mercados, cada uno funcionando bajo sus propias lógicas. No interactúan entre sí, ni siquiera a manera de competencia; pues, al cumplir funciones distintas en la sociedad, permanecen aislados el uno del otro. Los tres ejes se instituyen como propios de cada sector, reforzando, de esa manera, las distancias entre ellos. Por lo tanto, ninguno de los ejes es intercambiable entre un sector y otro, lo que construye unas barreras de acceso a las dinámicas propias de cada sector.

Limitaciones que a pesar de la perspectiva inclusiva de ambos modelos por acoger a todas las personas independientemente de sus habilidades musicales, derivan de dinámicas de exclusión presentes en uno y otro sector. En el caso del ámbito privado, la exclusión parte de su vínculo metodológico con la cultura tradicional del conservatorio, cuyo enfoque en el rigor, la concentración y disciplina (que se instruye dentro de las clases individuales) no es un modelo pedagógico al cual todos(as) los(as) estudiantes se acoplen fácilmente, pues exige bastante estudio individual y motivación propia, lo cual repercute en una alta deserción. En el sector público en cambio, la exclusión parte de su particular enfoque hacia las poblaciones vulnerables y de bajos recursos, que se expresa no solamente desde sus discursos institucionales, sino en la forma misma en la que se instalan geográficamente en la ciudad (sectores periféricos). Se constituye así un habitus en la cual las personas de mayores recursos perciben como ajenas las opciones formativas de la oferta pública, incluso a pesar de poder recibir allí prácticas con un alto valor pedagógico y social.

En ese sentido, existe una riqueza importante en las experiencias musicales

ofrecidas por los programas públicos, de las cuales carece el sector privado. Y no es por afirmar que un proyecto educativo sea mejor que otro, sino por cuestionar la poca legitimidad del sector público y de la práctica colectiva dentro del campo musical, para de esa manera reivindicar su potencial formativo desde lo propiamente musical. La relación del sector público con la comunidad, con los públicos y escenarios de la ciudad, el encuentro entre personas de distintos grupos sociales y el simple hecho de pertenecer a una institución nacional o distrital da cuenta de una visión profunda de la música, inmersa en un contexto que le brinda sentido y significado al hecho de hacer música, y que aporta de distintas formas al proceso pedagógico de los estudiantes. Al mismo tiempo, se trata de reflexionar sobre la pertinencia de los valores colectivos no solamente en las clases sociales menos privilegiadas sino en la totalidad de la población, problematizando así la forma en que estos valores se dirigen solamente a unas poblaciones específicas.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P. (1988) *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 2o ed. México: Ed. Laia S.A.
- Guarín, A., Medina, C., Posso, C. y Medina, C. (2017). *Calidad y cobertura de la educación secundaria pública y privada en Colombia, y sus costos ocultos*. Borradores de Economía n.o 1006.
- Mascareño, A. y Carvajal, F. (2016). Los Distintos Rostros de la Inclusión y la exclusión. *Revista de la CEPAL*, 2015(116), 131–146. <https://bit.ly/3XqXqok>.
- Montero-Díaz, F. y Winter, F. (2019). *Citizenship in the Latin American upper and middle classes: Ethnographic perspectives on culture, politics, and consumption*. London: Routledge.
- Pereyra, A. (2008). *La fragmentación de la oferta educativa en América Latina: la educación pública vs. la educación privada*. *Perfiles educativos* 30(120) Ciudad de México.
- Wright, R. (2015) 'Now We're the Musicians': Using Bourdieu's Concepts of Habitus, Capital and Field to Analyse Informal Learning in Canadian Music Education. En: Bernard et al (ed.). *Bourdieu and the sociology of music education*.

Sobre Laura Paola Castro Chíquiza

Violinista, educadora y socióloga bogotana nacida en 1996. Egresada de las carreras de música con énfasis en educación y de sociología de la Pontificia Universidad Javeriana. Inició su carrera musical como violinista en la Fundación Nacional Batuta, en donde participó en diversos eventos nacionales e internacionales con la Orquesta Juvenil Batuta Bogotá. Posteriormente ingresó como violinista a la Orquesta Sinfónica Javeriana y fundó junto con el guitarrista Juan David Corzo el Duetto Café para 2.

Desde el año 2015 se desempeña como profesora de música en diversas academias y jardines infantiles de la ciudad e imparte clases particulares. En el año 2021 fundó Coomusicar, academia de música y laboratorio de servicios musicales, en donde trabaja actualmente, buscando hacer de la música un medio de bienestar y transformación social.



Interconexiones entre la Música Ubicua y la Música Electroacústica: nuevos usuarios, conectividad e indeterminación

Carlos Gustavo Román Echeverri
José Miguel Luna

La música ubicua y la música electroacústica son dos campos del conocimiento artístico diferenciados, pero con una larga historia de intersecciones, encuentros y separaciones, que al ser analizados pueden brindar perspectivas sobre cómo reconsiderar la historia reciente de la música mediada por la tecnología. En los últimos 15 años, el concepto de música ubicua (también conocido en la literatura científica con la abreviatura UbiMus) ha sido utilizado por académicos e investigadores para describir un campo interdisciplinario que combina ideas y técnicas de diversas áreas del conocimiento, tales como las tecnolo-

gías del sonido y la música, la interacción humano-computadora, la informática y el diseño industrial. Los campos de investigación actual en música ubicua abordan varias temáticas, incluida la identificación, el análisis y el diseño de escenarios interactivos en los que la música desempeña un papel ubicuo. Esto abarca un conjunto de contextos y prácticas cotidianas en los que tanto músicos profesionales como no músicos pueden participar en cualquier tipo de actividades relacionadas con la música, tales como la composición, la producción, la interpretación o el consumo de música. Sin embargo, al examinar el objeto de estudio

de UbiMus, encontramos muchas similitudes e interconexiones con los objetivos y propósitos de las tradiciones académicas y movimientos artísticos establecidos durante el siglo XX y agrupados bajo el término música electroacústica.

Específicamente, en esta ponencia exploraremos la interconexión de UbiMus con el campo de la música electroacústica. La tradición electroacústica a nivel mundial, pero específicamente en Latinoamérica, ha logrado consolidar prácticas y técnicas que, de manera similar a UbiMus, aprovechan los avances tecnológicos para crear nuevas formas, sonidos innovadores y dispositivos de interacción únicos en contextos que han desafiado los límites de lo musical.

En esta discusión, primero profundizaremos en la historia y definición de la música ubicua para definir los objetivos y propósitos de este campo de investigación. En segundo lugar, definiremos categorías que corresponden con las tendencias emergentes y los paradigmas en el campo de UbiMus, relacionándolos con prácticas heredadas de la tradición musical electroacústica y experimental. Esta exploración nos ayudará a identificar escenarios donde las técnicas, procesos y herramientas bien definidos del campo de UbiMus pueden

enriquecerse al integrar conceptos y técnicas de la música electroacústica en actividades como la composición y la interpretación.

En tercer lugar, ilustraremos estas categorías mediante el análisis de algunas obras musicales compuestas e interpretadas dentro del marco de la ideología de UbiMus. Finalmente, a modo de conclusión, ofreceremos algunas reflexiones sobre cómo UbiMus puede expandirse al reconocer explícitamente sus vínculos con la historia de la música electroacústica.

Breve historia y definición de la Música Ubicua

A finales de la década de 1980 y principios de la década de 1990, el científico e ingeniero Mark Weiser, quien en ese entonces trabajaba para la empresa Xerox PARC, contribuyó a acuñar el término “Computación Ubicua” como una forma de predecir el papel futuro que tendría la tecnología a medida que aumentaban las capacidades de procesamiento de las computadoras. En sus palabras, las tecnologías de la informática estaban destinadas a “entretejerse en el tejido de la vida cotidiana hasta que fueran indistinguibles de ella misma” (Weiser, 1993). De esta manera, Weiser vislumbró gran parte del papel actual y casi omnipre-

sente que desempeña la tecnología en las sociedades contemporáneas, contribuyendo a consolidar gran parte de la investigación en años posteriores en diversos campos relacionados. Al comienzo del nuevo milenio, surgió el Internet de las Cosas (conocido como IoT por su sigla en inglés) como un campo de investigación que tenía como objetivo incorporar tecnologías para la conectividad permanente a redes en diferentes actividades y objetos cotidianos. Del mismo modo, el campo de los sistemas embebidos o integrados creó dispositivos cada vez más pequeños especializados en funciones específicas, lo que ayudó a desarrollar aplicaciones en tiempo real que potenciaban la interacción con todo tipo de objetos en diferentes contextos, incluyendo la automatización de procesos cotidianos y electrodomésticos en el hogar.

Desde el año 2007, varios grupos de investigación, en particular de universidades como la Universidad Federal de Acre, la Universidad Federal de São João del Rei en Brasil o la Universidad de Maynooth en Irlanda, comenzaron a abordar diferentes proyectos bajo el término sombrilla de “música ubicua”, incluyendo la publicación de un manifiesto relacionado que explica los cimientos conceptuales, la

filosofía y enfoques principales de la misma como campo de investigación. Investigadores y compositores relevantes en el campo, como Damián Keller, Marcelo Pimenta, Víctor Lazzarini, Flávio Schiavoni, comenzaron a publicar diversos trabajos y artículos en conferencias y revistas, logrando avances significativos en el campo, consolidando a UbiMus como objeto de estudio e influyendo en otras áreas de investigación bien establecidas como la interacción humano-computadora con dispositivos y el desarrollo de nuevas interfaces para la expresión musical.

Desde nuestra propuesta de investigación, antes de intentar proveer una definición cerrada de la música ubicua, quizás sea importante abordar una definición negativa. La música ubicua definitivamente no puede considerarse como un género, movimiento o estilo, o ni siquiera incluso como una escuela de música. El alcance de los proyectos de UbiMus es tan amplio y diverso que es infructuoso intentar encontrar un patrón estético o estilístico definido en la música producida, o una metodología común en la variedad de proyectos de investigación realizados a la fecha. En su lugar, consideramos que la música ubicua y proyectos UbiMus se pueden considerar como un enfoque académico y metodológico para la inves-

tigación, diseño y desarrollo de sistemas interactivos digitales en contextos de música contemporánea. La investigación en Música Ubicua es un campo interdisciplinario, y los proyectos relacionados tienden a centrarse en situaciones más pequeñas y específicas donde existe una tecnología emergente que permite la producción de música en un contexto con características específicas. Elementos de áreas tan diversas como la Tecnología Musical y del Sonido, las Ciencias de la Computación, la Recuperación de Información Musical (Music Information Retrieval o MIR en inglés), el Diseño de Interacción y la Inteligencia Artificial convergen en proyectos de música ubicua bajo un marco teórico común. Uno de los objetivos de los proyectos de música ubicua es respaldar las prácticas creativas cotidianas a través de tecnologías desarrolladas y modeladas de acuerdo con las características distintivas de los usuarios y su contexto (Keller et al., 2019; Lazzarini et al., 2021). De esta manera, los proyectos de investigación de UbiMus reconocen el papel ubicuo actual de la música en prácticas y actividades cotidianas como la interpretación, la composición, la producción o el consumo en contextos públicos, privados o telemáticos. Este marco conceptual se ha empleado también en diversas áreas de investigación, como tales como las prácti-

cas educativas situadas, las prácticas musicales fundamentadas ecológicamente, el desarrollo de software musical de código abierto o las técnicas de interacción hombre-computadora dirigidas a usuarios sin experticia previa.

Según los investigadores pioneros en el área, la música ubicua se puede definir como un “campo de investigación que se ocupa de sistemas de agentes humanos y recursos materiales que ofrecen actividades musicales a través de herramientas de apoyo a la creatividad sostenible” (Keller et al., 2014). Esta definición resulta muy general y amplia, ya que no aclara cuál es el objeto específico de estudio del campo o las cualidades que hacen que UbiMus sea único en comparación con otros enfoques de investigación similares bien establecidos, como el desarrollo de instrumentos musicales digitales o las aplicaciones basadas en redes informáticas para la interpretación musical. Por lo tanto, vamos a proponer algunas categorías que muestran cómo la mayoría de la literatura y proyectos de UbiMus están tomando prestadas ideas e inspirándose en conceptos y técnicas de la tradición de décadas establecida desde el campo de la Música Electroacústica y Experimental: nuevos tipos de usuarios, conectividad e indeterminación. De esta manera, espera-

mos establecer una base teórica más clara y sencilla que pueda ayudar a comprender mejor los principios de investigación de UbiMus.

Un nuevo tipo de usuario en contextos heterogéneos

En UbiMus, se adopta el paradigma de centrar el diseño de interacción con nuevas tecnologías musicales en un nuevo tipo de usuario. La música ubicua considera la redefinición de los roles tradicionales de la práctica musical (compositores, intérpretes y audiencia) ya que emerge un nuevo usuario que no necesariamente requiere conocimientos musicales o tecnológicos previos en estos escenarios. Esta reinterpretación de la división del trabajo musical (Keller et al., 2019; Keller et al., 2020) crea un nuevo tipo de usuario de los sistemas interactivos, en contextos que trascienden las barreras impuestas por los lugares artísticos tradicionales (e.g. la sala de conciertos). Conceptualmente, los proyectos de música ubicua consideran la posibilidad de que tanto músicos como no músicos puedan convertirse en usuarios de un mismo sistema, participando en diversas formas de interacción social. Esto requiere no solo el desarrollo de nuevos materiales o combinaciones de materiales musicales; los

proyectos también buscan nuevas formas de participación de los usuarios (Keller et al., 2015). Por lo tanto, usuarios sin conocimientos musicales o tecnológicos pueden formar parte de los escenarios de la música ubicua, un aspecto que requiere particularmente que la interacción y los dispositivos diseñados sean fáciles de aprender a usar e intuitivos en su funcionamiento. La idea de considerar al intérprete como creador/compositor sin necesidad de que exista una partitura previamente establecida ha sido ampliamente empleada en numerosos enfoques de música experimental a lo largo del siglo XX (Samson, 2001).

Precisamente, muchas de las tecnologías musicales que se han desarrollado en los últimos cien años se basaron en depender del proceso de aprendizaje progresivo del usuario, hasta que alcanzara algún nivel de experticia que le permitiera participar activamente en una actividad musical. De igual manera, estos procesos también dependían de la adquisición de conocimientos técnicos específicos acerca del instrumento o herramienta tecnológica, el software y los eventos asociados con su manipulación. Por otro lado, la estructura básica de la música ubicua propone pensar en escenarios específicos en los que el usuario no necesita ser un experto, ni requiere un periodo pre-

vio y lento de aprendizaje, sino que, a través de procesos intuitivos y exploratorios, puede participar activamente en el entorno de composición o en la configuración de la interpretación musical. Esta característica tampoco es exclusiva de UbiMus, ya que ha sido explorada en numerosos movimientos artísticos vanguardistas establecidos durante el siglo XX, incluida la evolución del arte interactivo en todas sus formas. Desde principios de la década de 2000, conferencias académicas como NIME¹ (Nuevas Interfaces para la Expresión Musical, de su sigla en inglés: New Interfaces for Musical Expression) se han centrado activamente en el diseño e implementación de interfaces y controladores para la expresión musical que en muchos casos permiten a personas sin antecedentes o formación musical previa formar parte activa de un proceso de creación musical.

Este aspecto requiere encontrar o crear nuevas metáforas para el diseño de la interacción que vayan más allá de la comprensión de los instrumentos musicales tradicionales. Además, en las aplicaciones de UbiMus, la ubicación de los sistemas es

heterogénea, ya que no se limita a lugares específicos especializados para la interpretación musical, sino que se pueden aplicar en entornos cotidianos (Zhao, 2021). Esto se puede alcanzar identificando las tareas del usuario y modelando las características específicas de la interacción en las cuales se puede emplear una técnica particular, utilizando procesos rápidos de transferencia de conocimiento y configurando parámetros según una ubicación específica. Esta idea también se puede correlacionar con los procesos colaborativos en la composición y ejecución de música electroacústica, o algunos subgéneros de esta con amplio desarrollo teórico y práctico, tales como la improvisación libre, en los que cualquier participante bajo algunas reglas básicas puede contribuir al resultado musical general. Como ejemplo de este enfoque, la iniciativa Collaborative Situated Media (CoSiMa) del IRCAM ha ayudado a establecer “nuevas relaciones entre usuarios, entornos y contenido de medios digitales a través de interfaces móviles colaborativas y herramientas de autoría”.²

1. [The International Conference on New Interfaces for Musical Expression | NIME](#)
2. [CoSiMa – Collaborative Situated Media \(ircam.fr\)](#)

Conectividad

También existe el paradigma de las plataformas tecnológicas utilizadas para materializar la música ubicua. En esta categoría, es especialmente relevante abordar la noción de conectividad, no solo en el sentido técnico que se refiere a los medios para acceder a redes digitales globales, sino también como una metáfora para considerar la experiencia musical entrelazada de los usuarios en entornos digitales. Desde esta perspectiva, las tecnologías móviles constituyen los dispositivos óptimos para repensar las aplicaciones musicales, ya que en la actualidad la mayoría de los usuarios que poseen dichos dispositivos tienen un acceso relativamente fácil y ubicuo a conexiones de red, así como a la instalación de software específico y una alta capacidad de procesamiento y cómputo.

Uno de los subcampos de investigación actuales dentro de UbiMus se ha denominado Internet de las Cosas Musicales (IoMT), que comprende el diseño y creación de instrumentos musicales aumentados o inteligentes, así como el uso creativo de Internet y dispositivos móviles. Géneros bien establecidos de música electroacústica, como la música telemática o interpretación musical en red, o escenarios

ampliamente explorados como aquellos de composición colaborativa, podrían emplearse para expandir y potenciar el diseño y desarrollo de herramientas que ayuden a interconectar a los usuarios en una experiencia musical compartida. La música telemática ha proporcionado un escenario rico y creativo, en el que diversos proyectos han intentado la interconexión entre usuarios locales y remotos, creando ecosistemas de dispositivos interoperables que conectan músicos, no músicos y audiencias. Un ecosistema de este tipo podría integrar intérpretes y audiencia co-ubicados, interactuando con intérpretes y audiencia remotos, incluyendo el procesamiento en tiempo real y la creación de señales musicales en máquinas remotas y locales. En este sentido, conceptos como la adaptabilidad, portabilidad y movilidad se vuelven cruciales al pensar en esquemas específicos a través de los cuales los usuarios interactúan entre sí. Otra característica de los proyectos de música ubicua es que tienden a utilizar tecnologías de bajo costo como una forma de descentralizar la costosa producción de tecnologías musicales y, en cambio, intentan hacerla disponible y más accesible para un público más amplio. Esto puede relacionarse con la cultura de hardware hacking y el movimiento de “hazlo tú mismo”, que hizo parte integral de la experimenta-

ción con sonido analógico y la tradición de música por computador, movimientos que se han integrado en diferentes entornos de música electrónica en vivo desde la década de 1960 (Holmes, 2020).

Indeterminación e improvisación libre
Los proyectos y composiciones en UbiMus comparten muchas características con la tradición de la improvisación libre en la música experimental. Entre estas, podemos enunciar las siguientes características definidas por Sansom (2001):

- La noción de considerar la música como un evento sonoro único e irrepetible, destinado a ser interpretado.
- La disminución deliberada de los elementos y variables de control de la pieza.
- La incorporación de elementos de azar, indeterminación y aleatoriedad en la estructura sonora, la interpretación y la naturaleza del sonido.
- La apertura conceptual para incluir la totalidad de sonidos de cualquier tipo de fuente (como grabaciones de campo, sonidos sintetizados, música grabada, instrumentos tradicionales) en conjunción con técnicas instrumentales experimentales y en relación con las características físicas del entorno.

- La ausencia de notación tradicional y la inclusión de partituras gráficas alternativas.
- Una perspectiva diferente de parte del compositor, en la que la música debe ser considerada como un evento de interpretación o ‘acontecimiento’, en lugar de comprenderse como una obra permanente e inmutable.

Todas estas características son pertinentes para guiar a los usuarios, especialmente a los no expertos, a participar activamente en la composición/interpretación musical y contribuir de manera intencionada pero indeterminada en el desarrollo de una pieza específica, un proceso, una composición o una actividad musical en el contexto de UbiMus.

Caos das 5: influencias de la música electroacústica en UbiMus

Como ejemplo de las categorías previamente revisadas, vale la pena mencionar la obra multimedia colaborativa y performática *Caos das 5*, creada por artistas e investigadores de la Universidade Federale de Sao Joao del Rei en Brasil. *Caos das 5* se inspiró conceptualmente en la obra literaria de Alicia en el País de las Maravillas de Lewis Carroll y musicalmente en los sonidos de Iannis Xenakis y Olivier Mes-

siaen. Esta obra utiliza procesamiento de imágenes y sonido en tiempo real, programación en vivo y diferentes formas de performance, incluyendo un grupo de actores, grafiti y arte callejero (Schiavoni et al., 2019). A continuación, identificamos algunas características de esta obra que corresponden a la filosofía y características de UbiMus, influenciadas por la tradición de la música electroacústica, como se definieron anteriormente:

- Un nuevo tipo de usuario y contexto: En esta obra, no hay un escenario ni otra marca que limite el espacio de los intérpretes y el público. De esta manera, el público no reconoce quiénes son los intérpretes. Los miembros del público pueden convertirse en intérpretes si lo desean, difuminando la línea entre los roles tradicionalmente separados de compositor/intérprete/oyente.
- Conectividad: En esta obra, los miembros del público pueden controlar el sonido en tiempo real accediendo a una aplicación web a través de sus teléfonos móviles. También pueden cargar imágenes a través de la misma aplicación, que finalmente se incorporarán en la proyección visual procesada. Esta idea puede brindar al público y a los participantes una sensación de integración y conexión que podría involucrarlos más profundamente en la interpretación de la obra.
- Indeterminación: Aunque hay una estructura predefinida a nivel global en la obra, la mayoría de los elementos temporales están sujetos a cambios según el grado de participación del público. Esta obra establece de manera inteligente al principio un formato abierto y libre que permite al público como participantes comprender rápidamente su papel, así como integrar una curva de aprendizaje rápida para el uso de los dispositivos tecnológicos y la plataforma digital utilizados para su participación.

Conclusiones

Como se revisó previamente, los conceptos fundamentales e ideas de UbiMus no son nuevos, ni exclusivos, ni únicos en su campo, sino que heredan ideas de desarrollos previos en la historia de la música electroacústica y experimental. Aunque desde una perspectiva geopolítica es comprensible la necesidad de diferenciar la producción en investigación de comunidades científicas empleando la misma etiqueta unificada,

también es importante reconocer directamente la historia y desarrollo contemporáneo en música electroacústica e iniciativas similares, ya que pueden ayudar a contextualizar desde una perspectiva musical los propósitos de un sistema UbiMus específico.

En conclusión, la integración de estas aplicaciones de proyectos de música ubicua con técnicas y recursos tecnológicos traídos de la música electroacústica podría ayudar a mejorar la participación de las comunidades en tareas creativas y colaborativas a través de plataformas interactivas digitales o aplicaciones móviles. Cada una de estas categorías tiene el potencial de ser relevante al diseñar, implementar y mejorar aplicaciones para un nuevo tipo de usuario hiperconectado, lo que podría tener un impacto más amplio en áreas tan diversas como la educación musical a distancia, la producción musical en red o la colaboración en composición.

Finalmente, recomendamos algunos caminos a seguir que podrían ser ventajosos para el campo:

- La creación de una ontología para UbiMus que abarque todas sus características principales y subcampos. Las ontologías pueden proporcionar un

marco para la base de conocimientos en un dominio específico, modelando una parte del mundo en términos de conceptos, atributos y relaciones debidamente establecidos (Simperl, 2009), que generalmente se clasifican jerárquicamente y se pueden utilizar para compartir y reutilizar conocimientos. Esta ontología de UbiMus podría ayudar a situar las relaciones mencionadas anteriormente con las prácticas de música electroacústica dentro de un contexto de investigación.

- Existen enfoques que mencionan el impacto potencial de las iniciativas de UbiMus en el desarrollo y bienestar humano, como el diseño e implementación de aplicaciones en las áreas de la salud, entrenamiento físico o fitness, escenarios donde la música desempeña un papel importante. Identificar y mapear estos contextos a la luz de las categorías revisadas podría ayudar a que UbiMus incursione positivamente en estos nuevos territorios.
- En los últimos años, los efectos de la pandemia de COVID-19 en el sector de la música, así como en otras industrias creativas, han forzado un proceso rápido de digitalización y migración

de diferentes actividades musicales a plataformas en línea. Por lo tanto, en los años venideros podrían surgir diferentes desafíos y situaciones para diseñar, crear e implementar nuevas aplicaciones y soluciones de bajo costo en entornos digitales, y la música electroacústica podría seguir inspirando y nutriendo un marco conceptual y técnico más consolidado propuesto por la iniciativa UbiMus.

BIBLIOGRAFÍA

- Holmes, Thom. 2020. *Electronic and Experimental Music*. New York: Routledge.
- Keller, Damián, Victor Lazzarini, and Marcelo S. Pimenta. 2014. *Ubiquitous Music*. [Electronic Resource]. 1st ed. 2014. Computational Music Science. Springer International Publishing. <https://search-ebscohost-com.libezp.lib.lsu.edu/login.aspx?direct=true&db=catt00252a&AN=lalu.6115433&site=eds-live&scope=site>
- Keller, Damián., Otero, N., Lazzarini, V., Pimenta, M. S., Lima, M. H. D., Johann, M., & Costalonga, L. 2015. Interaction aesthetics and ubiquitous music. In *Creativity in the digital age* (pp. 91-105). London: Springer.
- Keller, Damián. 2019. “Ubiquitous Music: Perspectives and Challenges.” *Journal of New Music Research* 48 (4): 309–15. <https://search-ebscohost-com.libezp.lib.lsu.edu/login.aspx?direct=true&db=rf-t&AN=A2019948&site=eds-live&scope=site>
- Keller, Damián, Brendah Freitas, Willian Ramon Barbosa Bessa, Ivan Simurra, and Flávio Miranda de Farias. 2020. “Semantic Strategies in Ubiquitous Music: Deploying the Sound Sphere Ecology in Transitional Settings.” *Heliyon* 6 (9). doi:10.1016/j.heliyon.2020.e04843.
- Lazzarini, Victor, Damián Keller, Nuno Otero, and Luca Turchet. 2021. “The Ecologies of Ubiquitous Music.” In *Ubiquitous Music Ecologies*, 1–22. Abingdon: Routledge. <https://search-ebscohost-com.libezp.lib.lsu.edu/login.aspx?direct=true&db=rf-t&AN=A2107085&site=eds-live&scope=site>
- Sansom, Matthew. 2001. Imaging music: Abstract expressionism and free improvisation. *Leonardo Music Journal*, vol. 11, p. 29-34.
- Schiavoni, Flávio Luiz, et al. 2019. “O Chaos das 5.” *Anais do XVII Simpósio*

Brasileiro de Computação Musical. SBC. Simperl, E. 2009. Reusing ontologies on the Semantic Web: A feasibility study. *Data & Knowledge Engineering*, 68(10), 905-925.

Turchet, Luca, et al. 2018. Internet of musical things: Vision and challenges. *Ieee access*, vol. 6, p. 61994-62017.

Weiser, Mark. 1993. "Hot topics-ubiquitous computing." *Computer* 26.10: 71-72.

Zhao, Wei. 2021. "Ubiquitous Music-Making Systems: A Critical Overview of Current Practices." *Audio Mostly 2021, ACM Other Conferences*, September, 204-7. doi:10.1145/3478384.3478391.

deo Lozano, la Universidad de La Salle y la UPTC. Como investigador ha sido ponente en diversos eventos académicos internacionales, tales como Art of Record Production (Université Laval), Music and the Moving Image (NYU Steinhardt), IASPM (Universidad de Oviedo), Echo (UCLA), entre otros. Fue Coordinador del Laboratorio de Paisajes Sonoros en el contexto del Paisaje Cultural Cafetero, (EntreLasArtes-Min-Cultura).

Sobre los autores

Carlos Gustavo Román Echeverri

Máster en Tecnologías del Sonido y de la Música, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España. PhD en Experimental Music and Digital Media (Louisiana State University, en curso). Esp. en Creación Multimedia, Ingeniero Electrónico, Universidad de Los Andes. Ha sido docente de la Universidad de Los Andes, la Universidad Jorge Ta-



José Miguel Luna

Músico, productor y artista multimedia, con base en Bogotá, Colombia. Se enfoca en la creación de música electrónica y la performance sonora y visual en tiempo real, mediadas por la tecnología, a través de herramientas de programación e interacción entre él y las computadoras. Su trabajo ha sido publicado en medios impresos y digitales, y ha recibido reconocimientos y premios en composición musical, divulgación, investigación y creación en temáticas de arte, ciencia y tecnología.



Estas memorias se terminaron de editar y
se publicaron en febrero de 2024.