

EDUCAR EN LA MÚSICA: UNA APROXIMACIÓN CRÍTICA AL TALENTO Y LA EDUCACIÓN MUSICAL

Education in music: A critical approach to talent and music education

Ligia Ivette ASPRILLA
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Correo-e: ligiaivette@gmail.com

Recepción: 10 de noviembre de 2014

Envío a informantes: 11 de noviembre de 2014

Aceptación definitiva: 19 de enero de 2015

Biblid. [0214-3402 (2015) (II época) n.º 21; 63-83]

RESUMEN: La importancia de la música para la vida y su permanencia en todas las culturas permiten concebirla como un contexto de desarrollo y aprendizaje, más que como una especialidad profesional. Tanto la cultura como proceso de formación, como la educación institucionalizada, convergen en el campo musical, lo cual permite pensar que es posible educar en la música. Desde esta reflexión, se problematiza la noción de talento y se indaga en el concepto más global de inteligencia musical; se analizan las distintas formas de valoración del potencial musical, y finalmente se propone un modelo de integralidad que abarca desde la primera infancia hasta la formación posgradual y articula el desarrollo de la corporalidad a diversas formas de pensamiento simbólico, lógico-formal y creativo. Los ejes del modelo se caracterizan por su amplitud, su flexibilidad y la variabilidad de formas en que se pueden expresar.

PALABRAS CLAVE: educación; música; inteligencia musical; modelo de integralidad.

ABSTRACT: The importance of music to life and retention in all cultures, allow conceived as a context for development and learning, rather than as a professional specialty. Both culture and training process as institutionalized education, converge in the music field, which suggests that it is possible to educate in music. From this discussion, the notion of talent becomes problematic and explores the whole concept of musical intelligence; different forms of assessment of musical potential are analyzed and finally a model of integration ranging from early childhood to graduate training aims to develop

and articulate corporeality to various forms of symbolic, formal logical and creative thinking. The axes of the model is characterized by its breadth, flexibility and variability of ways you can express.

KEY WORDS: education; music; musical intelligence; holistic model.

LA IMPORTANCIA DE LA MÚSICA PARA LA VIDA y su permanencia en todas las culturas permiten concebirla como un contexto de desarrollo y aprendizaje, más que como una especialidad profesional. Tanto la cultura como proceso de formación, como la educación institucionalizada, convergen en el campo musical, lo cual permite pensar que es posible educar en la música.

En su obra *Arte, mente y cerebro*, Howard Gardner señala que «las investigaciones sobre procesos creativos han hallado una enorme diversidad en los grados y tipos de habilidad y en las formas de acceso a la música» (1987). Es decir, que no se trata de que muchos caminos conduzcan a la música, sino de que diferentes caminos conducen a distintas músicas. La academia constituye uno de esos caminos y es precisamente el que transitaré en esta reflexión que problematiza la concepción de talento, analiza las diversas formas de valoración del potencial musical y propone un modelo de integralidad para la formación musical que abarca desde la primera infancia hasta la formación posgradual y articula el desarrollo de la corporalidad a diversas formas de pensamiento simbólico, lógico-formal y creativo.

1. Talento, aptitud, inteligencia musical

La formación artística ha estado dominada por el paradigma del talento, que se define, desde la experiencia docente, como una capacidad natural para comprender el lenguaje musical, para apropiarlo y para expresarse a través de él. El talento de un estudiante particular puede realizarse en determinado instrumento y no en otros; existe talento musical que puede presentarse asociado a determinado talento instrumental. La psicología ha concebido el talento como lugar de convergencia del pensamiento en imágenes, una peculiar sensibilidad emocional y una capacidad creadora. Cada una de estas caracterizaciones deja lugar para otras, evidenciando que el don o talento artístico sería una formación psíquica compleja y heterogénea, innata pero no hereditaria¹.

Si bien el talento es objeto de múltiples enfoques desde la psicología y la estética, no es tema de reflexión en los programas de música; se asume como una realidad que se evidencia en las interacciones pedagógicas y en la diversidad de ritmos y formas de aprendizaje. En la educación musical, el talento se ha constituido en un dispositivo de exclusión: son innegables la vocación y las diferencias interindividuales, pero ello

¹ José Antonio Marina, en su obra *La educación del talento*, define el talento como «la inteligencia triunfante, un tipo de inteligencia práctica vinculada con la resolución de problemas, que ordena y gestiona al resto de capacidades y estructura proyectos, emociones, éxitos y fracasos». El autor propone una serie de recursos dirigidos a potenciar el talento de los niños: «Una idea del mundo veraz, rica, amplia y llena de posibilidades; un pensamiento fluido, riguroso, creativo y capaz de resolver problemas; un tono vital activo, seguro de sí mismo, optimista y resistente; el aprendizaje de la libertad, que supone la construcción de la voluntad, la responsabilidad personal, la formación de la conciencia moral y de las virtudes de acción; la comunicación con nosotros mismos y con los demás: comprender y saber expresar y la sociabilidad, los sentimientos sociales» (MARINA, 2010).

no implica que su desarrollo no pueda lograrse, con las pedagogías apropiadas, por diferentes caminos y en tiempos distintos, hacia objetivos que también difieren: desde la música como parte de la vida, a la música como factor de desarrollo, la música como profesión o la música como afición. La respuesta fácil de que el estudiante no tiene talento –después de que ha superado pruebas de ingreso supuestamente destinadas a detectarlo– encubre buena parte de las veces (desde posturas del profesor, el programa o la institución) insuficiencia en la investigación; desconocimiento de los procesos del aprendizaje musical en niños y jóvenes; repertorios pedagógicos, metodológicos o didácticos restringidos, y falta de compromiso con los procesos formativos del estudiante.

El talento también puede concebirse como un conjunto de aptitudes o facilidades naturales que permiten adquirir, a través de la formación, conocimientos, destrezas, competencias o habilidades específicas y posibilitan el desempeño de una variedad de tareas en un área determinada. Según el investigador Dionisio del Río, «la psicología de las aptitudes musicales plantea problemas de investigación dirigidos a conocer los potenciales humanos disponibles o en desarrollo para la interpretación, creación y percepción musical» (1998: 3).

... Existiría un reconocimiento primario de las propiedades acústicas de cada nota, como tono, duración, timbre e intensidad. Un siguiente paso sería la Integración, mediante el procesamiento de las relaciones tonales, que comprendería la discriminación del lugar de cada nota en la escala, de la melodía (notas consecutivas), de la armonía (notas simultáneas) y del ritmo (secuencia temporal de las notas). Otro de los componentes de la aptitud musical es la capacidad para la lectura de la notación musical, un código universal de símbolos que es el lenguaje físico de la música... Un componente importante de la aptitud musical es la respuesta emocional del oyente a la música, difícilmente explorable y, sin duda, de capital valor para vivenciar la experiencia musical. Así mismo, se precisa de memoria musical, necesaria para la apreciación y realización musical. El componente efector de la aptitud musical comprende las capacidades de creación y composición musical, de interpretación musical (cantada e instrumental) y de notación musical, para lo cual precisa compartir funciones de forma integrada con otros sistemas cerebrales, como son el visual, motor y perceptivo y lenguaje (Del Río, 1998: 3).

Investigaciones recientes proponen un desplazamiento conceptual a la inteligencia musical², que se presenta también como una potencialidad, pero resulta un concepto mucho más holístico y complejo que la aptitud o el talento y, principalmente, más abierto a la construcción, el desarrollo, el autoaprendizaje, la investigación y la innovación pedagógica. Los modelos tradicionales de educación musical no han sido permeados por esta nueva visión; continúan anclados en la preocupación por las habilidades técnicas y las posibilidades interpretativas. Al definir la inteligencia musical, sin embargo, tomo distancia de la noción que la asocia exclusivamente con el razonamiento³: ningún músico afirmaría que su actividad se centra en la resolución de problemas con base en información sonora. Al ser la música un campo complejo, la inteligencia que le es propia resulta *sui generis*: frente a las alternativas que ofrecen tanto la educación

² Ver: NEBREDÁ (2002).

³ Howard Gardner, quien postuló la Teoría de las Inteligencias Múltiples, define la inteligencia musical como «la capacidad de resolución de problemas sobre manejo de información sonora relativa a ritmos, cadencias, silencios, timbres y volúmenes» (GARDNER, 1994).

musical convencional, como las propuestas de reconocidos maestros, el paradigma de inteligencia musical se fundamenta en las formas de desarrollo y de construcción de conocimiento propias del niño y del joven; se sustenta en un acervo investigativo que convoca el trabajo de numerosos grupos; toma distancia del conocimiento disciplinar y reconoce las distintas formas de organización sonora, así como las variadas estéticas que son construcción de las culturas; aporta el interés por la pregunta, la experimentación, la curiosidad, la búsqueda; incorpora el juego, en su capacidad heurística, como base del aprendizaje; integra el desarrollo sensoriomotor y propicia la construcción de la corporalidad; conlleva las dimensiones intra- e interpersonal en un contexto social; cerca a la racionalidad de la cognición, genera una alta valoración de las emociones y las vías intuitivas del conocimiento; concibe la música como campo abierto y establece relación con otras disciplinas artísticas, humanísticas y científicas.

Un aspecto crucial que debe considerarse en el potencial musical es la disposición cultural: los entornos y las experiencias previas generan actitudes que influyen tanto o más que el potencial genético en los aprendizajes; Jesús Martín Barbero retoma la noción desde el concepto de *hábitus*, de Bourdieu:

... la competencia cultural del *hábitus*, que es la que nos interesa en términos educativos, hace parte del sistema de disposiciones que hay en el sujeto del aprendizaje, en el que se integran sus experiencias, su trayectoria cultural, o los modos de adquirir esas disposiciones... No se aprecia el piano del mismo modo por alguien que nunca tuvo que ver con uno que por alguien que nació en una casa donde había un piano en el que alguno de sus padres o hermanos tocaba cotidiana o festivamente... El modo de relación con los objetos, con el lenguaje o con los saberes, depende de su modo de adquisición (Martín Barbero, 2002: 9).

Me referiré, por lo tanto, al potencial musical como un conjunto de aptitudes, un potencial de inteligencia musical y un sistema de disposiciones culturales susceptibles de desarrollo a través de interacciones pedagógicas y comunicativas.

2. Valoración del potencial musical

La música es una constante en todas las culturas; como potencial, está presente en todos los seres humanos en distintos grados y formas, por lo tanto, el problema no es detectar el potencial musical sino valorarlo, de manera que el proceso pueda dar lugar a un mapa a manera de diagnóstico con fines pedagógicos. ¿Significa esto que la formación profesional en música está abierta a todos? No; aunque la práctica y disfrute de la música están al alcance de todos, los niveles de educación musical superior exigen un conjunto de condiciones que los hacen restringidos y plantean un conjunto diferente de consideraciones.

En la etapa sensorio-motriz no se presenta *aprendizaje musical* como lo concebimos convencionalmente, pero son esos primeros años los que condicionan profundamente nuestra percepción musical. A pesar de las investigaciones, sigue siendo un enigma el hecho de que el talento musical surja más temprano que ningún otro. Se resalta que «los elementos musicales no se desarrollan como fenómenos solitarios, sino que forman parte de la conducta global y la interacción social... El niño utiliza la expresión vocal como medio de comunicación, dotándola intencionadamente de entonaciones e intensidades

adaptadas a sus deseos y en las que está implicando parámetros y elementos musicales tales como entonación, intensidad, acentuación, etc.» (Lacárcel, 2001).

La valoración del potencial musical se ha llevado a cabo a través de pruebas o mediante interacción prolongada. Las pruebas pueden asumirse de diversas formas: por su contenido, las pruebas de musicalidad pueden desarrollarse con material atomístico (sonidos aislados, intervalos, series sonoras) o con material musicalmente significativo (motivos, frases, temas, piezas musicales); este segundo enfoque se denomina global. Puede valorarse la musicalidad a través de una única prueba o pueden diseñarse varias pruebas que den cuenta de los diversos aspectos que la constituyen; en este último caso, las diversas pruebas conforman una batería. Por su forma de aplicación, las pruebas de musicalidad pueden ser individuales o grupales. Por sus requisitos previos, es opcional que las pruebas exijan conocimientos en música. Es necesario tener en cuenta que todas las pruebas apelan a las experiencias previas en música y a la percepción del medio sonoro. Según el objetivo, las pruebas pueden aplicarse por interés investigativo, para adelantar un diagnóstico con fines pedagógicos o para regular el proceso de ingreso a un programa de formación musical. Las pruebas pueden ser diseñadas por psicómetras, por investigadores musicales o por profesores.

Los psicómetras han trabajado en la medición del componente perceptivo a través de test de aptitudes musicales que son una prolongación directa de los logros y desarrollos investigativos que alcanzó este campo, pero que también recogen todos los problemas técnicos, cognoscitivos, socioculturales, éticos y políticos alrededor de la inteligencia, la capacidad creadora, las aptitudes y en general de las potencialidades humanas. Carl Seashore diseñó las pruebas de mayor aceptación para la medición de las aptitudes musicales, sustentadas en un trabajo de investigación de más de 20 años. Las pruebas se estructuran con base en la percepción de cualidades del sonido y no pretenden dar cuenta de aptitudes expresivas, interpretativas o creativas; han sido utilizadas (con adaptaciones) para medición de aptitudes musicales en la población española y norteamericana. Las pruebas integran un total de 300 ejercicios divididos en 6 ítems: Tono, Intensidad, Ritmo, Duración, Timbre y Memoria Tonal. Desde la visión del campo musical, se considera que estos test son más de audiometría que de aptitud musical; Seashore utiliza un generador de sonidos cuyo timbre resulta monótono, así como un rango muy limitado de sonidos, lo cual genera agotamiento en el oyente y distorsión de la percepción. Se considera, igualmente, que las aptitudes no se determinan mediante elementos aislados, sino en una simulación del tipo de experiencias en que opera de manera característica una inteligencia dada. En música, por ejemplo, sería necesario enfrentar al estudiante a las posibilidades de actividad holística que ofrece el campo.

Los programas de música, por otra parte, aplican en sus procesos de ingreso exámenes que pueden ser de dos tipos: como examen de aptitudes, se aplican a aspirantes sin conocimientos previos en música y se dirigen a la medición de las condiciones naturales del estudiante para el aprendizaje de la música mediante ejercicios de audición, entonación y ritmo. Como examen de conocimientos, se aplican a quienes tienen estudios previos en música y evalúan el nivel de aprendizaje y el desempeño del estudiante en las áreas de teoría musical e instrumento. Las pruebas son diseñadas desde la experiencia de los profesores; las investigaciones evidencian que es común que los programas de música no abran espacios de debate sobre las concepciones que subyacen a las pruebas aplicadas. Se asume sin discusión previa que se evaluarán las condiciones previas del aspirante para la formación musical y no se toman en cuenta las experiencias musicales previas. Tampoco existe un principio de organización sistemática de los contenidos de

estas pruebas: presentan un agregado de ítems que se juntan al azar para predecir un criterio, más que un constructo de referencia. Un aspecto positivo de las pruebas diseñadas en los programas de música es que incluyen tanto la audición como ejercicios de ritmo y canto, es decir, abordan los componentes perceptivo y expresivo.

En *Diagnosticar la Musicalidad*, Alberto Alén Pérez, investigador cubano, señala que las pruebas de aptitud musical empleadas en los establecimientos educativos de música no siempre han respondido a un plan de investigación semejante al que ha realizado la psicología sobre los test de inteligencia, ni tampoco se asemejan a los que se adelantaron en las primeras décadas de este siglo sobre investigaciones psicológicas en música bajo la dirección de Carl Seashore. Existen, sin embargo, algunos casos en los cuales la intuición y la experiencia docente vislumbraron soluciones que no se encontraron en test de reconocido prestigio (Alén Pérez, 1998).

En el marco del proyecto *La prueba de musicalidad como dispositivo generador de procesos de formación musical*⁴, de un total de 1710 ejercicios observados en 82 pruebas de musicalidad en tres universidades, el 75% intentaba valorar la aptitud del aspirante para la imitación, o captación inmediata, a nivel perceptivo y expresivo, de esquemas sonoros, rítmicos y melódicos. El 25% restante consistía, por una parte, en actividades de identificación y discriminación auditiva de sonidos aislados, intervalos o motivos y, por otra, en entonación sobre una o más tonalidades, de canciones conocidas o previamente preparadas por el aspirante. ¿Qué se pretende valorar? ¿El talento del aspirante o su capacidad para aprender a través de la imitación como pedagogía privilegiada del modelo conservatorio?. Es necesario revisar los procesos de ingreso a los programas de música, pues constituyen dispositivos fundamentales de evaluación: debe abrirse un espacio de discusión, diseño y entrenamiento previo para los procesos

⁴ Proyecto financiado por la Universidad Central y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. Dirigido por Ligia Ivette Asprilla. Bogotá, Colombia. 2009.

⁵ No se propone excluir la imitación, pero sí enriquecer las estrategias pedagógicas: según John Sloboda «Algunos estudiantes son capaces de retener e imitar de manera inmediata tras una demostración de su profesor de instrumento. Considero esta habilidad uno de las que mejor predicen altos niveles de talento musical. Es infortunado que sus bases cognitivas no han sido reveladas ni comprendidas» (SLOBODA, 1985). Smirnov, por otra parte, cuestiona la imitación: «¿Cuál es el lugar de la demostración del profesor? Puede ser más conveniente que el estudiante se familiarice con distintas interpretaciones de la obra, para que forme su enfoque y su idea interpretativa personal» (SMIRNOV, 1989).

«Con la demostración, el profesor demuestra que conoce el repertorio del instrumento, domina su técnica, tiene el nivel necesario para realizar una demostración frente al estudiante, reconoce la importancia de la captación global o imitación por parte del estudiante en las pedagogías de la música y comprende el poder de la intuición en la formación artística. La imitación, sin embargo, puede ser problematizada como estrategia de la pedagogía musical, en cuanto la demostración al instrumento podría sustituir el conocimiento profundo, por parte del profesor, de la enseñanza de diversos aspectos del instrumento: puede mostrar al estudiante el qué, sin el cómo ni el porqué; la demostración del profesor se constituye en un ejemplo restringido para el estudiante, configurándose un modelo pedagógico autorreferencial» (ASPRILLA y DE LA GUARDIA, 2009).

«Lo cierto es que al final, al revés de lo que creyó la Revolución [Francesa], en la enseñanza profesional de la música, los métodos se vuelven cada vez más y más primitivos por la propia urgencia de los resultados que se han de obtener. Así, por ejemplo, en la música orquestal, el director acaba muchas veces gesticulando y cantando él mismo lo que quiere conseguir. Y entonces los músicos sólo pueden imitar lo que él dice... como sucede, por otro lado, y de modo especialmente claro, en las clases de canto, donde es imposible verbalizar la serie de instrucciones que el profesor quisiera transmitir a su alumno: en la enseñanza del canto no hay método, no puede haberlo. Sólo hay imitación. La consecuencia de todo esto es que el mundo de la música se apoya sobre un sistema de reproducción profesional de bases muy endeble y totalmente aleatorias e incompletas. Esto tiene consecuencias no sólo sobre los sistemas de enseñanza, sino sobre la organización profesional del oficio, sobre su reproducción y transmisión» (RODRÍGUEZ SUSO, 2000: 6).

de ingreso; se requieren elementos suficientes para establecer el puntaje y valoración general de cada aspirante; deben ser claros los criterios por los cuales un estudiante es rechazado o se le permite el ingreso al programa de música y la prueba debe constituir una muestra adecuada y representativa de los contenidos que pretende evaluar.

Desde la Teoría de las Inteligencias Múltiples se critica la utilización de pruebas psicométricas para la valoración de los distintos tipos de inteligencia; sin embargo, en la línea de investigación que he venido desarrollando sobre *Procesos creativos y pedagogías de la música* se han llevado a cabo múltiples experiencias de diseño y aplicación de pruebas de inteligencia musical con un enfoque pedagógico. Aunque existen numerosas investigaciones sobre las aptitudes musicales y su medición, es en el proyecto *Sonidos en movimiento: pedagogías y juegos de inteligencia musical para los jóvenes*⁶, en el que se adelantó un diagnóstico comparativo sobre inteligencia y aptitud musical en 205 adolescentes y jóvenes de 5 colegios de Bogotá. Para las aptitudes musicales se aplicaron los Tests de Seashore; para la inteligencia musical se diseñó la Prueba IMU, que se estructura en torno a tres juegos: (a) Sonidos y Variaciones, (b) Sonidos y Símbolos y (c) Sonidos y Formas. Los resultados del diagnóstico por estudiante y por institución no presentaron una correlación entre aptitud e inteligencia musical. El constructo de aptitud es atomístico y se enmarca en una visión disciplinar de la música; corresponde a una concepción desagregada de la percepción de cualidades del sonido: altura, duración, timbre e intensidad. El constructo de inteligencia musical es por naturaleza interdisciplinar: surge de una intersección entre música, psicología, neurobiología y pedagogía. La Prueba de Inteligencia Musical propone problemas basados en material sonoro sobre una diversidad de dinámicas creativas: reconocer sonidos, motivos y frases; discriminar entre recursos expresivos de la música; relacionar sonidos, ritmos y movimientos sonoros con grafías; representar la forma de la música a través de diferentes lenguajes; discriminar distintos niveles de organización de las unidades sonoras; conceptualizar sobre la textura de la música; identificar la cualidad musical representada visualmente, entre otras. Se trabaja principalmente con material musicalmente significativo, en el marco de una concepción holística. Aunque se utiliza la selección múltiple, hay que resaltar que, al ser el objeto musical transitorio, la selección múltiple combina procesos repentizados y reflexivos que exigen no sólo concentración en la audición, sino audición interior, representaciones internas de la música y memoria reconstructiva. Se lograron mejores resultados en aptitud, pero los puntajes por estudiante y por institución señalan que no necesariamente el buen desempeño en la prueba de aptitud garantizó el buen resultado en inteligencia musical. Se presentaron casos de alto o bajo desempeño en las dos pruebas, así como de buen desempeño en aptitud y pobre en inteligencia musical, pero no al contrario. Este hecho es indicativo de la complejidad de la noción de inteligencia musical y de su valoración.

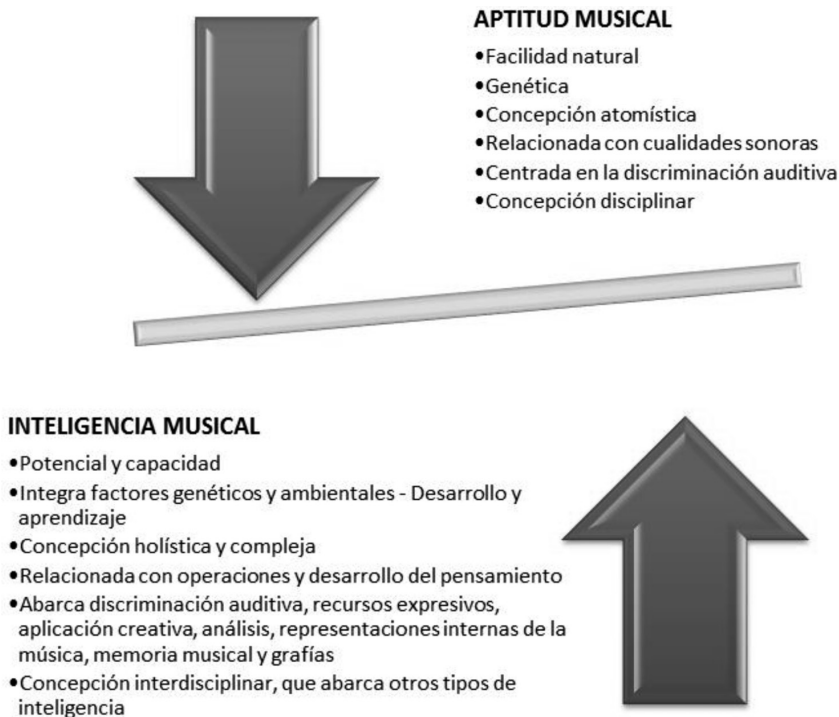
En síntesis, las diferencias entre la aptitud y la inteligencia musical se pueden fundamentar desde diversos marcos: (a) los constructos difieren, en cuanto la inteligencia musical resulta un concepto mucho más holístico. (b) La aptitud musical se enmarca en los modelos tradicionales de educación musical; la inteligencia musical propone nuevos modelos y la transformación de las pedagogías. (c) Las pruebas de aptitud musical son atomísticas, en cuanto trabajan con sonidos, intervalos, algunas veces con motivos musicales; se concibe la aptitud musical como la sumatoria de la capacidad perceptiva sobre cualidades del sonido (tono, intensidad, duración, timbre, ritmo).

⁶ Proyecto financiado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP, de Bogotá, Colombia. Investigadora principal: Ligia Ivette Asprilla. Bogotá, Colombia. 2011.

Una prueba de inteligencia musical se basa en actividades globales, con material musicalmente significativo –motivos, frases, temas, obras musicales–, sobre componentes de la inteligencia. (d) Principalmente, la prueba de inteligencia musical exige un aprendizaje sobre la marcha, al incorporar dinámicas de los ejercicios y problemas que plantea, lo cual implica que incrementa paulatinamente su nivel de complejidad y se potencia como un dispositivo pedagógico.

Para niños pequeños, de 6 a 10 años, se diseñó una batería de pruebas que se aplica en el Programa de Formación Musical Básica del Conservatorio Antonio María Valencia, de la ciudad de Cali, Colombia⁷. La batería incluye dos pruebas: una perceptiva, que incluye la utilización de grafías (Reconoce y Escribe) y una prueba expresiva.

En cuanto a la valoración del potencial musical a través de interacciones prolongadas, un ejemplo lo constituyen los cursos preparatorios para la formación profesional, en los cuales durante uno o dos años se examina no solo el potencial, sino la capacidad del aspirante para los aprendizajes musicales en el marco de un modelo pedagógico determinado. Muchas de las formas intuitivas del pensamiento creativo requieren cavilación y maduración, por lo cual se justifica este tipo de proceso. En el caso de los niños, puede tratarse de interacciones de un año de duración con base en juegos y exploración, que permitan determinar no solo su potencial, sino su interés por un instrumento determinado.



⁷ Estas pruebas se diseñaron e implementaron en el marco del *Proyecto de Reestructuración de la Formación Musical Básica*, financiado por el Instituto Departamental de Bellas Artes. Dirigido por Ligia Ivette Asprilla. Cali, Colombia. 2012.

Considero importante resaltar que la valoración del potencial musical puede abordar:

(a) *El componente perceptivo*, que integra audición musical, memoria y representaciones internas de la música. Se trata de ejercicios de reconocimiento, discriminación auditiva y audición interior que no exijan entonación o ejecución de ritmos. Puede valorarse en una prueba grupal, mediante una grabación y un cuestionario. Es factible su aplicación a quienes no tienen conocimientos previos en música.

Ejemplos:

1. Escucha el siguiente motivo musical. Entre los que vas a escuchar, ¿cuál suena igual? Marca con una X sobre el círculo.



2. Escucha este motivo. Lo vamos a llamar A. ¿Cómo se representa el tema que vas a escuchar?



(Asprilla, Ligia Ivette. (2011). PRUEBA DE INTELIGENCIA MUSICAL – IMU. Colombia, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP).

(b) *El componente expresivo*, que articula la audición musical a la entonación, el ritmo, la ubicación tonal y la coordinación sensoriomotriz. Los ejercicios pueden basarse en la imitación y en la ideación musical, a través de juegos creativos de pregunta-respuesta. Puede valorarse en una prueba individual, que exige interacción con el examinador. Es factible su aplicación a quienes no tienen conocimientos previos en música.

Ejemplo:

Canta el siguiente tema (el examinador puede entonar una canción académica, popular o tradicional; no se presenta partitura):



Luego se pide al aspirante que la cante en otra tonalidad. El aplicador debe tocar algunos compases introductorios en el teclado que orienten la ubicación tonal por parte del aspirante; puede optarse por el acompañamiento al teclado sobre tónica y dominante.


(c) *El componente analítico y lectoescritural*, que incluye diversas relaciones entre el sistema sonoro y el sistema de lectoescritura musical, mediante el juego entre estímulo auditivo y partitura. Incluye ejercicios de dictado, solfeo y teoría musical.

Puede valorarse en una prueba grupal, mediante una grabación y un cuestionario. Exige conocimientos previos en música. Este componente puede aplicarse sin conocimientos si incluye gráficas y análisis de pequeñas formas musicales.

Ejemplos:

1. Con conocimientos:

A.





Indique el ritmo (2/4, 3/4, 4/4 o 6/8) y escriba las barras de compás del coro del villancico "A la nanita nana".

(Asprilla, Ligia Ivette y De la Guardia, Gisela. (2007). TRAS LAS HUELLAS DE LA INTELIGENCIA MUSICAL. Colombia, IDEP y Universidad Central).

2. Sin conocimientos:

¿Cuál gráfico corresponde a la serie rítmica?





(Asprilla, Ligia Ivette. (2011). PRUEBA DE INTELIGENCIA MUSICAL – IMU. Colombia, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP).

(d) *El componente interpretativo*, con base en los requisitos para las diversas modalidades instrumentales. Exige una valoración de aspectos técnicos, expresivos y comprensivos. Es muy importante que constituya parte estructural del proceso de ingreso, en interrelación con los demás componentes. Se valora individualmente y exige conocimientos previos en el área instrumental.

(e) *El componente actitudinal (Formación Básica) o vocacional (Pregrado)*: incluye una valoración sobre motivación para estudiar música, experiencias previas en instrumento, conjuntos, teoría y manejo de software musical; experiencias creativas en música, expectativas sobre la formación, hábitos de escucha musical, participación en actividades artísticas y culturales, etc. Este componente puede valorarse grupalmente a manera de encuesta o individualmente mediante entrevista estructurada o por pautas. En ambos casos, es importante que quede un registro de la información.

3. Modelo de integralidad para la música

A partir de un análisis de los métodos de educación musical inicial, del modelo conservatorio de educación superior y de una consideración sobre los aportes de la psicología cognitiva a la pedagogía musical, propongo para la música un modelo de integralidad. Si bien el criterio de continuidad es imprescindible para el modelo, la integralidad implica la coherencia de la propuesta con las formas de desarrollo y aprendizaje características del niño y del joven, así como su pertinencia social y cultural.

Violeta de Gainza nos ubica en el panorama del siglo xx, a través de «métodos precursores, históricos, instrumentales, creativos y de transición» (De Gainza, 2004: 5). Esta pedagoga resalta que en el nivel metodológico se ha innovado durante el siglo xx para la educación de los niños, no en la educación musical superior. Los nuevos paradigmas han aportado modelos o construcciones teóricas que se fundamentan más en una visión pedagógica, propiamente dicha, que en metodologías.

El nivel de la formación musical especializada o superior continúa desactualizado: la mayor parte de las reformas educativo-musicales del siglo xx sucedieron en el campo de la educación general y de la educación musical inicial, mientras los conservatorios y las universidades permanecían al margen de los cambios... La organización de la educación musical superior es, pues, en la actualidad, el principal desafío para los países latinoamericanos y latinoeuropeos, ya que fue en estos países donde se registró el mayor índice de deterioro y fue más severa la desactualización educativa durante el siglo pasado... En la actualidad, urge: 1) revisar profundamente los fundamentos y, sobre todo, las técnicas de enseñanza-aprendizaje que rigen en la actualidad en todos los niveles, y 2) fomentar entre los maestros la reflexión, el espíritu crítico y la creatividad (De Gainza, 2004: 8).

En cuanto a la educación musical en los niveles superiores, Orlando Musumeci recoge las conclusiones sobre distintos trabajos investigativos realizados acerca de la educación de conservatorio; ésta se define como «cierta clase de educación musical especializada que ha dominado la educación musical profesional occidental durante los últimos tres siglos... y que ha sido mínimamente afectada por las teorías del aprendizaje, permaneciendo en cambio aferrada a prácticas educativas obsoletas» (Musumeci, 2002: 3). En proyectos adelantados desde la línea de *Procesos creativos y pedagogías de la música* se construye una visión del modelo, que lo analiza críticamente, pero que también reconoce sus aciertos y, principalmente, que estudia su complejidad, sin admitir respuestas unidimensionales.

Una primera fortaleza del modelo es su énfasis en la formación musical temprana. Sin desvirtuar las valiosas experiencias adelantadas con jóvenes y adultos, los hallazgos de la psicología cognitiva han confirmado la necesidad de iniciar durante la infancia la educación musical, como época privilegiada para el desarrollo del pensamiento simbólico y las capacidades sensorio-motrices. Un segundo acierto de la educación de conservatorio es que la formación musical parte siempre de la vivencia, en un proceso que admite lo psicológico intuitivo y lo lógico-lineal. El aprendizaje de un instrumento favorece la apropiación de un lenguaje artístico sin el cual no pueden expresarse la sensibilidad ni la creatividad. La audición permanente es condición de la formación de un músico, tanto en el nivel de la imaginación sonora (audición interna), como de la percepción de los sonidos que se emiten. El eje de desarrollo auditivo, desde el cual fluyen y al cual convergen permanentemente la vivencia y la reflexión, constituye el

fundamento básico de la formación de un músico en cualquier especialidad. Una tercera fortaleza del modelo conservatorio es el reconocimiento de los distintos ritmos de aprendizaje del instrumento y el énfasis en los procesos personalizados para el área, que se traducen en la modalidad de clase individual de instrumento.

Este planteamiento se evidencia en la formación instrumental: quien construye conocimiento, desarrolla procesos, se hace cada vez más dueño de su propio proceso educativo, alcanza determinados logros y realizaciones artísticas, es el estudiante; el profesor, por otra parte, es, además de orientador y mediador en los procesos de formación, quien construye (o debería construir) experiencias de aprendizaje. La clase de instrumento, por su modalidad individual, su intensidad horaria mínima (una hora semanal, máximo dos), y el alto volumen de trabajo extra-clase que implica, corresponde al modelo tutorial, que se caracteriza por el considerable nivel de autonomía, motivación intrínseca y responsabilidad que exige del estudiante. Se trata de un modelo que se gesta históricamente desde la cultura griega, se nutre de la relación maestro-aprendiz, propia de los oficios y artesanías, y se consolida en el modelo tutorial, característico de los medios académicos, entendido como asesoría personalizada para la realización de un proyecto. En las áreas científica y humanística este modelo se aplica a los proyectos de investigación y tesis de grado hacia el final de la carrera, cuando el estudiante tiene un bagaje formativo y claridad en sus expectativas profesionales. El estudiante de música desde el inicio del pregrado trabaja con este modelo, lo cual le significa una ruptura abrupta con los modelos de aprendizaje heterónomo, basados en el autoritarismo y la total dependencia del profesor propia de la educación básica y media (Asprilla, 2003: 217).

El individualismo inherente a la modalidad de clase de instrumento se complementa, en el modelo conservatorio, con las prácticas de conjunto, que posibilitan la socialización musical, la re-creación artística grupal, el conocimiento del repertorio de talleres corales, orquesta, banda, música de cámara y conjuntos de diversos géneros, el desarrollo de la audición de conjunto y el abordaje de habilidades profesionales. Los conjuntos se presentan como prácticas complejas: se trata de talleres que exigen por parte del director atención en todos los niveles, desde el personalizado hasta el grupal.

El sistema de lectoescritura musical constituye simultáneamente una fortaleza y una debilidad del modelo conservatorio. Su nivel de estructuración permite que, con criterios derivados de la semiótica, la música se considere forma *sui generis* de inteligencia. Por otra parte, la escritura convencional se ha convertido en el recurso intelectual por excelencia de la formación musical en Occidente. La música contemporánea propone interrelaciones diferentes entre el compositor, la obra, el intérprete y el perceptor: desde la predeterminación total de la creación sonora hasta la total apertura al azar en la música aleatoria. La formación musical, sin embargo, se centra solo en una de esas dinámicas: la creación y re-creación de obras musicales con base en el sistema lectoescritural; no se incluyen las lógicas derivadas de la improvisación parcial o total de la obra, ni las sugeridas por las grafías contemporáneas o las músicas de tradición oral.

La desactualización del modelo conservatorio constituye su principal problema, que se manifiesta en tres niveles: (a) el contextual, que demanda una revisión de los programas y perfiles de formación frente a los ámbitos de desempeño profesional y las dinámicas de la industria cultural. Es evidente la desconexión del modelo con las nuevas propuestas creativas, incluso las del ámbito académico, así como la exclusión que hace de la cultura musical en la cual está inmersa la cotidianidad de los estudiantes. La polarización entre músicas académicas, tradicionales y populares ha derivado en un debilitamiento de los

espacios sociales y circuitos culturales de las primeras; es imperativo el reconocimiento de las músicas propias como objetos de investigación, interpretación y formación. (b) La desactualización pedagógica de los conservatorios es muy notoria⁸; es importante que el modelo sea autocrítico frente a su acervo tradicional e incorpore elementos de la psicología cognitiva, las investigaciones sobre procesos creativos, las metodologías de iniciación musical y los nuevos modelos de formación. Aunque es una fortaleza del modelo conservatorio la organización de la literatura y los métodos por estilos, géneros, niveles y grados de dificultad, esta literatura no puede constituir por sí misma un programa. Se requieren programas muy bien estructurados para la formación musical, con énfasis en el momento de la evaluación, al cual convergen todas las problemáticas del modelo, por la insuficiencia de criterios e instrumentos que generen una retroalimentación necesaria para el estudiante. (c) La tecnología constituye el tercer ámbito en el cual se requiere actualizar la formación que ofrecen los conservatorios; las nuevas tecnologías, lejos de ser simples herramientas, están transformando profundamente los procesos de creación y resultan fundamentales para la proyección de los egresados de los conservatorios.

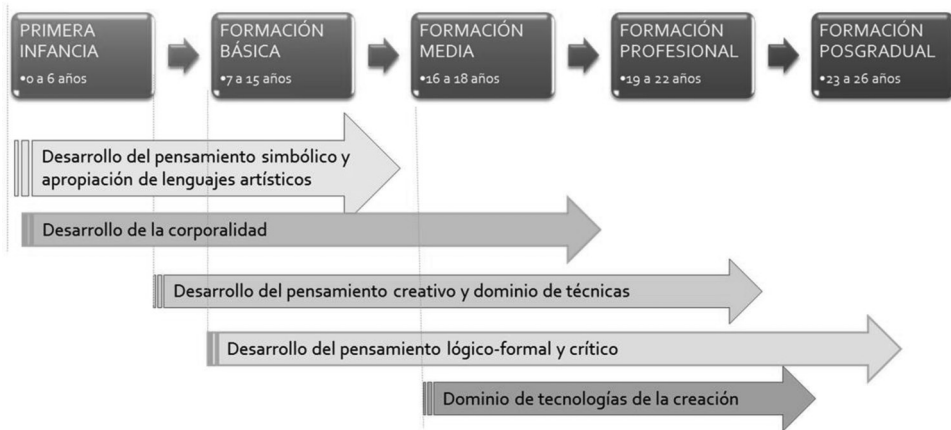
Desde las investigaciones sobre procesos creativos, se enfatiza en la importancia del desarrollo del pensamiento simbólico en la infancia. Las artes cumplen frente a esta necesidad un papel fundamental, como lenguajes simbólicos que ofrecen una diversidad de juegos, técnicas, materiales y posibilidades de apropiación, manipulación y creación. Estas investigaciones, adelantadas por un grupo de la Universidad de Harvard en el marco del Proyecto Cero, aportan nueva luz y perspectivas innovadoras sobre la creación en las artes. El conocimiento logrado por la psicología y la pedagogía sobre desarrollo y aprendizaje en niños y jóvenes constituye un fundamento, tanto para la construcción de estrategias pedagógicas, como para el rediseño de los programas de música. Lo característico del niño es el desarrollo sensoriomotor: el cuerpo como lugar de la experiencia pedagógica y el pensamiento simbólico: la capacidad de apropiar, combinar, manipular y transformar símbolos. Hay creatividad asociada a la imaginación, a la comprensión de pequeñas formas y al manejo de imágenes. Lo particular del adolescente y del joven es el desarrollo del pensamiento lógico-formal: la capacidad de análisis, la comprensión del arte como sistema y como disciplina, el desarrollo de la creatividad mediante la comprensión y el manejo de elementos artísticos.

En Colombia, la educación artística aún constituye el privilegio de una minoría; inciden en esta situación la ausencia de políticas educativas y de fomento a la investigación para el campo. Corresponde a maestros, artistas, investigadores y gestores culturales asumir el reto de abrir espacios para la música como campo de formación e investigación y de consolidarla –en el marco de una educación integral– como factor de desarrollo y potenciador del aprendizaje. Como proyecto artístico, educativo y sociocultural, resulta tan imperativo generalizar la formación musical de niñas y niños, como generar opciones de desarrollo a los jóvenes que aspiran a realizar su

⁸ «... Con la idea de que tiene que existir un método para aprender música, y con la de que sólo existe un tipo de experiencia musical que, además, es inefable, se ha configurado el actual panorama de acceso a la música en sus niveles profesionales, al que no parece haber llegado ninguna forma de renovación pedagógica equiparable a la que se ha producido en la enseñanza musical de base: una explosiva mezcla de concepciones monolíticas y totalizadoras, junto a un cultivo de la irracionalidad que deriva en una actitud fundamentalista. Todo ello coloca al profesor de música en una situación que los sociólogos de las profesiones denominan como “sacerdotal”» (RODRÍGUEZ SUSO, 2000: 3-4).

Para un estudio en extenso sobre la educación musical superior, ver: ASPRILLA y DE LA GUARDIA (2009).

potencial sensible y creativo. El problema no es únicamente la coherencia de las políticas que generalicen la educación musical en los niveles de básica y media; resulta igualmente preocupante que, en muchos de los espacios que se abren para la música, ésta se asume como un conjunto de actividades, no como una forma cognoscitiva alternativa ni como un campo de formación sustentado en un proceso pedagógico sólido y continuado.



Son *características* del modelo:

Potencia el desarrollo sensorio-motor, sensible, cognitivo y emocional para la primera infancia; complementa los programas de cuidado que garantizan salud y seguridad alimentaria; privilegia espacios de juego, desarrollo del pensamiento simbólico y creatividad. Se fundamenta en pedagogías del sonido, el movimiento, la corporalidad y el desarrollo de la imaginación⁹. Recoge los avances en las investigaciones sobre procesos creativos y los ofrece al desarrollo del pensamiento y las inteligencias. Se propone para el período de 4 a 6 años.

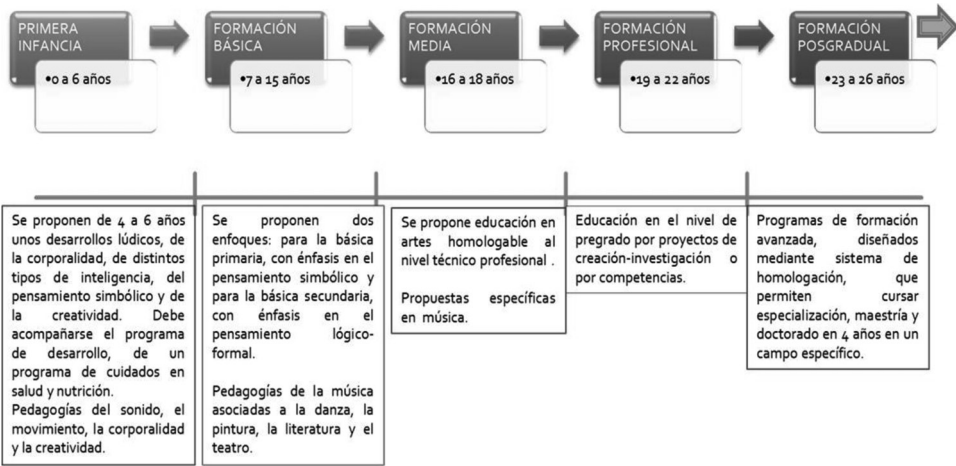
Contempla para la formación básica (5 años de primaria y los 4 iniciales del bachillerato) dos momentos que transitan tanto por lo lúdico y simbólico, como por lo analítico y creativo, acorde con los procesos de desarrollo cognitivo.

Ofrece para los dos últimos grados del bachillerato dos niveles de formación técnica en distintos campos de la música, homologables al nivel técnico-profesional de ofertas de educación superior.

Posibilita pregrados en arte de cuatro (4) años, con alta calidad, en cuanto ha garantizado la formación temprana, la fundamentación básica y la apropiación de técnicas musicales.

Articula en el nivel posgradual un programa de formación avanzada, diseñado para que, en un área determinada, sea posible titularse en cuatro (4) años en especialización, maestría y doctorado.

⁹ En la actualidad, se desarrolla desde la línea de investigación el Programa *Alondras y Ruiseñores: la inteligencia musical como alternativa de desarrollo multidimensional para la primera infancia*. Financiado por Colciencias, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Fundación Nacional Batuta y la Fundación Éxito. Bogotá, Colombia. Empezó en 2013 y finalizará en 2017.



El modelo puede desarrollarse por proyectos transversales o por competencias. Los proyectos son formas privilegiadas de formación, creación e investigación; constituyen igualmente una valiosa opción de grado en música. La competencia puede asumirse como capacidad intrínsecamente creativa, en la que se integran diversas formas y expresiones del conocimiento.

Las competencias, por su naturaleza integral, pueden aportar a las artes un modelo de desarrollo y aprendizaje que permita someter a discusión la tradición, generar innovaciones y cualificar la formación, procesos que demandan con urgencia los cambios acelerados del contexto social y cultural, tanto como las dinámicas internas de la educación y el ejercicio profesional de los artistas. Simultáneamente, desde una postura crítica, las artes pueden aportar al campo educativo una nueva construcción de competencias, que recoja el interjuego de conocimientos y habilidades, modelos y prácticas, tradición e innovación, racionalidad e intuición, así como creación e investigación. Los conceptos implícitos en la formación artística pueden recuperar de manera poderosa el sentido cognitivo y creativo de las competencias, no sólo frente al enfoque competitivo empresarial, que está dominando la educación desde los niveles iniciales, sino frente al predominio de la ciencia y la tecnología como únicas áreas privilegiadas de desarrollo del pensamiento. En síntesis, no se trata de simplificar la formación en artes al asumir acríticamente el esquema competencia-desempeño-logro, sino de complejizar el concepto de competencia a través de su inserción en la trama de discursos y prácticas características de la formación en el campo. Desde el análisis de diversos ejes conceptuales que constituyen el tejido discursivo y experiencial de la formación en artes, se puede dar una nueva lectura a la definición oficial de competencia como «un saber hacer en el que se conjugan pensamiento, conocimiento y habilidades» (MEN, 2011), y se construye su concepción como capacidad intrínsecamente creativa, en la que se integran diversas formas y expresiones del conocimiento (Asprilla, 2012: 140).

Se parte de que las investigaciones sobre procesos creativos completan el panorama del desarrollo del pensamiento al indagar en las estructuras cognitivas de distintas áreas y al interesarse por los modos de producción de conocimiento en diversas culturas.

En el cuadro siguiente se presenta de forma muy sintética un marco de referencia fundamental para una propuesta de formación en cualquier área; a partir de los estadios propuestos por Piaget de desarrollo del pensamiento y del desarrollo socioafectivo, se ha fundamentado desde el Proyecto Cero la evolución del pensamiento artístico:

PIAGET DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CIENTÍFICO (Piaget, 1984)	GARDNER PROYECTO CERO PROCESOS CREATIVOS (Gardner, 1987)	PIAGET DESARROLLO AFECTIVO (Piaget, 2001)
Primeros dos años de vida; conocimiento práctico del mundo, los objetos tienen una existencia permanente en un marco espacial o temporal.	Estas actividades son un requisito, una exploración previa a la actividad artística, pero no tienen una conexión fundamental con las artes en ningún sentido esencial.	SENTIMIENTOS INTRAINDIVIDUALES (Acompañando la acción del sujeto sea cual fuese) Dispositivos hereditarios: tendencias instintivas y emociones. Afectos perceptivos: placeres y dolores ligados a percepciones, sentimientos de agrado y desagrado. Regulaciones elementales: activación, detención, reacciones de terminación con sentimiento de éxito o fracaso.
El niño explora diversas clases de símbolos o imágenes que representan el mundo, pero no de un modo sistemático o lógico.	El arte se relaciona con los sistemas simbólicos: el lenguaje, la música, la pintura; la capacidad de usar, manipular, transformar y comprender diversos símbolos madura en este período; es la «Edad de oro para las artes».	SENTIMIENTOS INTERINDIVIDUALES (Intercambios afectivos entre personas). Afectivos intuitivos: Sentimientos sociales elementales, aparición de los primeros sentimientos morales.
Capacidad de pensar en forma lógica acerca de los objetos, de clasificarlos con coherencia y de apreciar su permanencia, pese a eventuales cambios de apariencia.	El niño comienza a hacerse consciente de los elementos constitutivos de las obras de arte ejecutadas.	Afectos Normativos: Aparición de sentimientos morales autónomos, con intervención de la voluntad (lo justo y lo injusto ya no dependen de la obediencia a una regla).
Capacidad de razonamiento lógico, empleo de palabras y otros símbolos, a efectos de crear un mundo y hacer deducciones acerca de él en el nivel abstracto simbólico.	Proceso acumulativo; conocimientos técnicos y estilísticos, dominio de recursos expresivos, comprensión de la cultura, apreciación fina de las obras de arte, dominio del lenguaje artístico. En música, manejo de estructuras sonoras.	SENTIMIENTOS «IDEOLÓGICOS» Los sentimientos interindividuales se duplican en sentimientos que tienen por objetivos ideales colectivos. Elaboración paralela de la personalidad: el individuo se asigna un rol y metas en la vida social.

El desarrollo del pensamiento que se propone para la formación musical se fundamenta desde este marco.

Una concepción múltiple de inteligencia debe conducir a una concepción múltiple de conocimiento. Tradicionalmente se diferencia entre conocimiento, habilidad y destreza; pienso que tras este tipo de diferenciación se da una jerarquización del conocimiento, para reconocer como tal únicamente el que proviene del desarrollo intelectual. En otros términos: también el oído conoce, las manos conocen, la boca conoce, el cuerpo conoce. Las sensaciones, percepciones y emociones son formas diferentes en que el conocimiento opera. Existen los centros de pensamiento, a través

de los cuales se procesa el conocimiento como lo reconocemos convencionalmente, pero los seres humanos tenemos también un sistema de emociones y un complejo sistema sensorial. Principalmente en el arte, es clave reconocer las distintas formas y expresiones del conocimiento. El *desarrollo de la corporalidad* exige espacios que permitan un encuentro con el propio cuerpo y los esquemas mentales, sensibles y cognitivos asociados, en el nivel de imagen, sentimientos, dominio de movimientos, procesos de relajación, conciencia, sensibilización, proyección y apropiación de recursos que permiten manejarlo como instrumento expresivo. El instrumento musical se potencia como una mediación cultural para hacer arte, y el cuerpo, como una mediación natural para dominar su lenguaje, como un primer instrumento o herramienta expresiva. Es importante una opción pedagógica que posibilite a los estudiantes construir una relación lúdica, sensible y creativa con su propio cuerpo, mejorar sus procesos de coordinación auditivo-motora, flexibilidad, armonía y equilibrio en los movimientos de la cotidianidad, direccionalidad, ajuste postural, lateralidad y desarrollo de la motricidad gruesa y fina. La expresión corporal, específicamente, propicia además experiencias de contacto, interacción y comunicación a través del cuerpo y explora lenguajes no estereotipados para generar relaciones intra- e interpersonales y grupales.

El *pensamiento simbólico* se refiere a las formas de representación del mundo; la competencia relacionada aborda la capacidad de usar, manipular, transformar y comprender diversos símbolos. Estos desarrollos se evidencian en el estudiante en realizaciones o performance a través del lenguaje musical, en propuestas que vinculan la música y sistemas simbólicos de otras artes, así como en el dominio de sus fundamentos semióticos. Jeanne Bamberger, música y psicóloga desarrollista del Instituto Tecnológico de Massachusetts, basada en la teoría piagetiana, llama la atención acerca de dos formas contrastantes de procesar la música en el niño (Bamberger en Gardner, 1994). Precisa que hay un saber figurativo, de carácter simbólico, global; es un enfoque basado en lo que se percibe y capta intuitivamente, con prevalencia sobre los conocimientos teóricos acerca de la música. En contraste, el modo formal de pensamiento, que se recoge en la competencia referida al *desarrollo del pensamiento lógico-formal*, permite conceptualizar la experiencia musical en forma de principios y dota del conocimiento relativo a la proposición del arte como sistema. El choque entre los modos figurativo y formal del pensamiento puede generar una crisis entre los jóvenes músicos, pues les significa una reconfiguración de los modos en que operan sus procesos cognoscitivos, y les obliga a complementar su comprensión intuitiva con un conocimiento más sistemático de la música. Los desarrollos asociados se manifiestan en el estudiante en la apropiación, análisis, comprensión y construcción de conceptos, marcos referenciales y teóricos sobre la música en su estructura disciplinar, su contexto histórico y sociocultural, su valoración estética y en sus posibilidades de proyección interdisciplinar.

La revalorización que hacen las pedagogías contemporáneas de la intuición justifica la postulación de la competencia de *desarrollo del pensamiento psicológico-intuitivo*. Según Terry Atkinson y Guy Claxton en *El profesor intuitivo*, cada vez más se consolida una tendencia, en oposición a la tradición dominante, que revaloriza el papel de la intuición en el ámbito de la formación. Convencionalmente se considera la comprensión racional, explícita y articulada, como el ingrediente central, tanto de la práctica en sí como del aprendizaje profesional, y, en consecuencia, se estigmatizan o ignoran otros modos de conocimiento (Atkinson y Claxton, 2002).

Michaels Rogers afirma que la intuición:

Es conocimiento que viene a la persona sin que exista un sentido consciente de recuerdos o razones. La intuición musical incluye un vasto depósito de sonidos familiares, patrones establecidos de melodías, armonías y ritmos, y una conciencia instintiva que usted riega miles de veces en la comprensión de una composición... Usted toma rápidas decisiones sobre las frases o melodías, o en la aplicación de dinámicas y tempos en la música que interpreta y rara vez podrá decir precisamente de dónde viene este conocimiento. Su intuición musical se ha desarrollado como parte de sus conocimientos, de sus experiencias y, efectivamente, es uno de los más valiosos regalos que usted posee. El estudio racional de la música debe enriquecer su intuición, incrementada con más visiones y percepciones no disponibles en ninguna otra fuente (Rogers, 1984).

Son demostración de estos desarrollos en el estudiante las realizaciones que aborda globalmente desde la percepción, el lenguaje expresivo y la creatividad. El desarrollo de esta forma de pensamiento requiere disponer en los programas y las pedagogías de la música espacios –distintos a la preparación de grado– para la maduración de proyectos de largo alcance, que sobrepasen las limitaciones de los semestres académicos.

El *desarrollo del pensamiento creativo* se evidencia en (a) los procesos creativos, que deben asumirse como relaciones que se entablan para generar transformaciones; se dan en una red, tejido o entramado de relaciones que admiten secuencialidad y simultaneidad y que pueden generar transformaciones, a veces impredecibles, en múltiples sentidos. El proceso no tiene, en este caso, carácter terminal; se potencia a sí mismo en otros procesos; en el interjuego de relaciones, produce realizaciones que pueden adquirir relevancia y significación para diversos campos. (b) El desarrollo de la personalidad creadora, que define ciertos rasgos de personalidad:

La persona creativa encierra una cantidad de subsistemas en interacción, produce una red de actividades y complejo de búsquedas que atrapa su curiosidad durante largos períodos y persigue una serie de metáforas dominantes. El creador está animado por una serie de problemas y proyectos que se propone completar en forma satisfactoria; elige las iniciativas y se centra en el propósito-meta. El sistema total deriva de la vida afectiva del creador (Gardner, 1994).

(c) Los productos, en la perspectiva de que la obra es un medio. Al respecto, el pianista y profesor Antonio Narejos llama la atención sobre el hecho de que, durante al menos los dos últimos siglos, la historia de la música ha gravitado en torno a la obra, máxima expresión de la creación artística. Sin embargo, no es difícil concluir que las obras solo son cristalizaciones de propuestas artísticas concretas y que por tanto el arte no puede reducirse a ellas... no existen los músicos porque haya obras que necesiten ser creadas o interpretadas, sino que existen obras porque hay artistas que las provocan (Narejos, 1998). Las obras se consideran en función de quien las crea o las re-crea; desde la singularidad, los aportes creativos, la construcción y la resignificación que de ellas hacen los artistas en formación.

Punto fundamental es la articulación (o explicitación) de las prácticas investigativas a los procesos de creación. La investigación se ha consolidado no solo como factor de calidad de la educación, sino como competencia de alta valoración en los ámbitos profesionales de la música y como práctica comunitaria relevante en la

recuperación de las músicas tradicionales, en cuanto, más allá de la generación de nuevo conocimiento, la investigación apunta a la transformación social a través de la experiencia intencionalmente dirigida, reflexivamente recuperada y teóricamente enriquecida.

Aunque la investigación es siempre de naturaleza creativa, desde el panorama del desarrollo del pensamiento, la creación-investigación (o investigación desde las artes) es un campo de tensiones entre distintas formas de construcción del conocimiento que se ponen en juego en la producción de lo original, de lo novedoso. Se trata de una indagación que realiza un artista desde su formación disciplinar, su ejercicio profesional y/o su experiencia pedagógica; propicia que una práctica artística sea permeada y refundada por el conocimiento reflexivo, a la vez que se compromete a generar referentes conceptuales, teóricos, analíticos y creativos que impacten el campo cognitivo, artístico, académico, educativo, productivo, social y/o cultural. Explicita una trayectoria creativa y una postura estética personal, por lo cual genera una alta valoración de la subjetividad, la emoción y el pensamiento intuitivo; admite diversidad y permanente innovación en los lenguajes (metafórico, analítico, crítico, narrativo, etc.), en las modalidades del trabajo académico, en la estructura de los proyectos, en los formatos en los cuales se concreta la producción y en las metodologías. La investigación artística, por el lugar que el campo concede a la libertad creativa, no se adscribe para su desarrollo a un paradigma, sino que admite la dialógica de múltiples opciones que estén acordes con los contextos, objetos y procesos en los cuales puede centrar su indagación. Excede la relación del artista con la obra, así como el estudio de las obras y sus contextos; puede desarrollarse alrededor de elementos creativos, lenguajes artísticos, áreas disciplinares, procesos creativos, contextos de la creación, campos conexos al arte o en ámbitos multi, inter o transdisciplinares (Asprilla, 2013: 15).

Entre los procesos dinamizadores del desarrollo del pensamiento, están (1) la *apropiación del lenguaje musical*, que se fundamenta en la representación interna y la construcción de sentido en torno al hecho sonoro; se evidencia en la comprensión de la música como código expresivo y comunicativo, así como en la manipulación de su lenguaje como sistema formal capaz de transmitir, recrear y crear experiencias y valores estéticos, culturales, sociales, emocionales e intelectuales. (2) La *apropiación de técnicas específicas instrumentales, vocales, de ideación musical, etc.* (3) El *dominio de tecnologías creativas* demanda el desarrollo no sólo de habilidades, sino de capacidades, que integran operatividad, reflexión e interpretación sobre el propio saber. Sus desarrollos se manifiestan en el interés por resolver problemas específicos, en el manejo de procedimientos y recursos tecnológicos y en la comprensión de los nuevos retos que presentan a la creación y a la formación de músicos.

La propuesta para la formación musical se centra en un único propósito: la educación musical superior no puede limitarse a la formación de profesionales o a velar por una tradición académica, sino que debe apuntar a la formación de una persona con capacidad creativa, crítica e indagadora.

¿Qué se requiere para su implementación?

Un marco legal que aborde la normatividad para los diversos niveles educativos, desde una perspectiva de integralidad del proceso de formación.

La apropiación y debate sobre los ejes del modelo, que se caracterizan por su amplitud, su flexibilidad y la variabilidad de formas en que se pueden expresar.

Un trabajo de cualificación de los maestros de música en los niveles de (a) contextualización (comprensión de dinámicas sociales y culturales y reconfiguración de los campos profesionales). (b) Enriquecimiento de repertorios pedagógicos y musicales, así como explicitación de prácticas investigativas. (c) Apropiación de nuevas tecnologías.

La diversidad de prácticas y saberes propia del área artística no significa la renuncia a la construcción de un proyecto pedagógico y educativo común. Seguramente, el proceso más complejo lo constituye la cualificación de las pedagogías; los profesores de música, como los de otros campos, enseñan según un modelo interiorizado de cómo a su vez les enseñaron sus profesores. La ruptura con los modelos interiorizados nos coloca frente a la incertidumbre pedagógica, único lugar desde el cual podremos construir propuestas transformadoras de la formación musical. Se trata de un trabajo que, por ser a largo plazo, resulta precisamente, inaplazable (Asprilla, 2003: 224).

BIBLIOGRAFÍA

- ALÉN PÉREZ, Alberto (1998) *Diagnosticar la musicalidad*. Cuba: Casa de las Américas.
- ASPRILLA, Ligia Ivette (2003) El intérprete: Tema y Variaciones. *Revista Nomadas*, n.º 18. Bogotá: Universidad Central.
- ASPRILLA, Ligia Ivette (2012) Las competencias en la red de las artes I: Interjuegos e intuiciones. *Revista Antonio María Valencia*, n.º 2. Cali: Instituto Departamental de Bellas Artes.
- ASPRILLA, Ligia Ivette (2013) *El Proyecto de Creación-investigación*. Cali: Instituto Departamental de Bellas Artes.
- ASPRILLA, Ligia y DE LA GUARDIA, Gisela (2009) *Hacia un modelo alternativo para la formación musical*. Bogotá: Universidad Central.
- ATKINSON, Terry y CLAXTON, Gay (2002) *El profesor intuitivo*. Colección Repensar la educación. España: Octaedro.
- DE GAINZA, Violeta (2000) *Problemática actual y perspectivas de la educación musical para el siglo XXI*. Recuperado el 3 de marzo de 2012, de www.violetadegainza.com.ar/trabajolima.pdf.
- DEL RÍO, Dionisio (1998) Mesa redonda: La investigación como proyecto de futuro. La investigación sobre las aptitudes musicales. *LÉEME, Revista Europea de Música en la Educación*. Recuperado el 2 de abril de 2002, de <http://musica.rediris.es/leeme/>.
- GARDNER, Howard (1987) *Arte, mente y cerebro*. Buenos Aires: Paidós.
- GARDNER, Howard (1994) *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE.
- LACÁRCEL MORENO, Josefa (2001) *Psicología de la música y educación musical*. España: A. Machado Libros.
- MARINA, José Antonio (2010) *La educación del talento*. Barcelona: Ariel.
- MARTÍN BARBERO, Jesús (2002) *Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades*. Recuperado el 23 de marzo de 2011, de www.rioei.org/rie32a01.htm.
- MUSUMECI, Orlando (2002) Hacia una educación de conservatorio medianamente compatible. En *La abyección por el otro en los exámenes de instrumento del conservatorio. Reunión Anual de SACCOM bajo el tema: Música y Bienestar Humano*. Resúmenes de los trabajos presentados. Uruguay. Recuperado el 15 de octubre de 2008, de www.saccom.org.ar/saccom/reunion6.html.
- NAREJOS, Antonio (1998) Nueva mirada sobre la actividad del pianista. *LÉEME, Revista Europea de Música en la Educación*. España. Recuperado el 12 de julio de 2007, de <http://musica.rediris.es/leeme/>.

- NEBRED, Pablo (2002) Aptitudes y hábitos musicales en el adolescente. *Revista Educación y Futuro*. Madrid, España.
- PIAGET, Jean (1984) *Psicología y epistemología*. Barcelona: Ariel.
- PIAGET, Jean (2001) *Inteligencia y Afectividad*. Buenos Aires: Aique.
- RODRÍGUEZ SUSO, Carmen (2000) La educación musical en los niveles profesionales. *LEEME, Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, n.º 5, mayo. Recuperado el 15 de junio de 2008, de musica.rediris.es/leeme.
- ROGERS, Michael (1984) *Teaching approaches in music theory*. USA: Southern Illinois University.
- SLOBODA, John (1985) *The musical mind*. New York: Oxford University Press Inc.
- SMIRNOV, M. A. (1989) *Interpretación musical*. Cuba: Pueblo y Educación.