

Desarrollo de la audición musical en prácticas curriculares y extracurriculares de estudiantes de Composición y Arreglos

Genoveva Salazar Hakim



*A Hugo, Genfief y Daniel,
los refugios de siempre.*

*A Leidy Carolina León,
por el tiempo que generosamente
compartió con nosotros.*

Agradecimientos

Agradezco a todos los estudiantes del Proyecto Curricular de Artes Musicales que participaron en esta investigación compartiendo valiosos relatos sobre sus experiencias y trayectorias de formación y práctica musical. Ellos son: Gabriel Mora, John Jairo Hurtado, Mauret Gaitán, Felipe Corredor, Andrés Corredor, Diego Rojas, Andrés Barbudo Rodríguez, Germán Rizo, Juan David Domínguez, Laura Alejandra Chaparro Nossa, Andrés Felipe Muñoz Sarmiento, Vanessa Zárate, Diego Bahamón, Cristian Guataquira, Oskar García, Adriana Carolina Correa, Daniel Acosta Pulido, Andrés Felipe Prieto Montoya, Francisco Chapetón González, Laura Carolina Álvarez, Jorge Guerra Castañeda, Jorge Junior Hoyos Hernández, Huberth Oswaldo Conde Losada, Paola Andrea Patiño Castillo, Daniel Amaya Cifuentes, Juan Camilo Buitrago, Raúl Torres Álvarez, Manuel Acevedo, Estefanía Lambuley, Mario Andrés Latorre, Leidy Carolina León (q. e. p. d.), Giselle Segrera, Jhon Pulido y Rafael Florido Diego. Mi mayor agradecimiento para Gabriel Mora y John Jairo Hurtado, quienes desempeñaron con gran compromiso su rol de auxiliares de investigación, e hicieron y dieron entrevistas y sistematizaron la información obtenida en el trabajo de campo. De igual forma agradezco a los estudiantes del Seminario de Investigación: Desarrollo de la Audición Musical, quienes colaboraron en la obtención de información en el trabajo de campo entrevistando a otros compañeros, y pusieron a disposición los relatos de su propia experiencia musical. Ellos son: Mauret Gaitán, Felipe Corredor, Diego Rojas y Andrés Corredor. Así mismo, doy las gracias a Jurguén Echeverry por sus valiosos aportes como entrevistador y su apoyo en la sistematización de entrevistas. Por último, expreso mi gratitud a los maestros Néstor Lambuley y César Augusto Villamil (coordinadores del Proyecto Curricular de Artes Musicales), Elizabeth Garavito, José Assad y Santiago Niño (decanos de la Facultad de Artes ASAB) por su apoyo para compartir los resultados de esta investigación, y a los maestro José Nelson Pérez y Nelson Libardo Forero (directores del Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico —CIDC—), y a su equipo de trabajo por el soporte logístico y de gestión durante la elaboración de este trabajo.



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

UD
Editorial



© Universidad Distrital Francisco José de Caldas
© Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico (CIDC)
© Genoveva Salazar Hakim
Primera edición, julio de 2017
ISBN: 978-958-5434-55-4

Dirección Sección de Publicaciones
Rubén Eliécer Carvajalino C.

Coordinación editorial
Nathalie De la Cuadra N.

Corrección de estilo
Lilia Carvajal Ahumada

Diagramación
Isabel Sandoval

Imagen de cubierta
Genoveva Salazar Hakim

Editorial UD
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Carrera 24 No. 34-37
Teléfono: 3239300 ext. 6202
Correo electrónico: publicaciones@udistrital.edu.co

Salazar Hakim, Genoveva

Desarrollo de la audición musical en prácticas curriculares y extracurriculares de estudiantes de Composición y Arreglos / Genoveva Salazar Hakim. -- Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2017.

142 páginas ; 24 cm.

ISBN 978-958-5434-55-4

1. Composición musical - Enseñanza 2. Música - Enseñanza

3. Planificación curricular I. Tít.

781.3 cd 21 ed.

A1574725

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

Todos los derechos reservados.

Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo escrito de la Sección de Publicaciones de la Universidad Distrital.

Hecho en Colombia

Contenido

NOTA PRELIMINAR	11
PRESENTACIÓN	13
ESTUDIAR LOS PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL A TRAVÉS DE LA SENSIBILIDAD DE LOS ESTUDIANTES	13
INTRODUCCIÓN	17
Premisas respecto de la audición musical y su desarrollo	19
Objetivo general	20
Objetivos específicos	20
Método	21
MARCO DE REFERENCIA	25
Ontologías de la música	25
Consideraciones sobre el significado musical desde la perspectiva de la cognición corporeizada: estructuras imaginativas y cognitivas	28
Consideraciones sobre la audición musical	36
Sobre el aprendizaje, las prácticas y las comunidades de práctica	43
El desarrollo auditivo musical y sus concepciones: la propuesta institucional del PCAM	54
RESULTADOS	63
Estudio de cuatro casos del Énfasis en Composición y Arreglos	63
Escenarios de aprendizaje musical previos a la carrera y sus vínculos con los desarrollos auditivos	64
Escenarios de aprendizaje en la carrera en relación con los desarrollos auditivos, sus valoraciones y articulaciones	93
CONCLUSIONES	117
¿De qué hablan los estudiantes al referirse a tener desarrollo auditivo?	118
¿Qué valoración dan los estudiantes a sus desarrollos auditivos?	
¿Qué se facilita, se dificulta y se articula?	125
¿Qué no se dice del desarrollo auditivo? ¿Qué se puede inferir de los relatos sobre las prácticas musicales?	130
¿Qué sigue a este estudio?	133

REFERENCIAS	135
ANEXO. TEMÁTICAS ABORDADAS EN LA ENTREVISTA	139

Nota preliminar

Soy profesora de música de una asignatura llamada Formación Auditiva. Su nombre resulta comprometedor frente al inmenso panorama de prácticas musicales cuyo aprendizaje está mediado por la modalidad perceptual auditiva y, en consecuencia, por su cualificación. Al mismo tiempo, el término resulta estrecho si se asocia a los contenidos de la asignatura, por lo cual con frecuencia decir “desarrollo auditivo” es sinónimo de saber tomar un dictado o imaginar la música en categorías teórico-musicales, dejando por fuera una inmensidad de significados posibles en la experiencia auditiva musical (corporeizados, emocionales, proposicionales y no proposicionales). Igualmente restringido resulta imaginarse que el desarrollo de la audición musical es asunto exclusivo de una actividad netamente mental o perceptual auditiva, en la que el cuerpo se sienta para que el oído mental escuche y analice, y que del acierto o desacuerdo de los enunciados que surjan de esta actividad se llegue a afirmar coloquialmente que alguien tiene oído o es un desorejado.

Es mi deseo que las descripciones de prácticas de aprendizaje musical hechas por estudiantes del Proyecto Curricular de Artes Musicales que se presentan en este estudio, posibiliten al lector contrastar y cuestionar las concepciones que en los entornos académicos se tienen respecto del desarrollo auditivo y de las estrategias pedagógicas para llevar a cabo este objetivo. Esto con el ánimo de ampliar el ámbito de reflexión e investigación académica en torno al desarrollo de esta habilidad, que al mismo tiempo es condición para la práctica musical en diversos escenarios de aprendizaje. De igual forma, ante el panorama curricular por el cual habitualmente transitamos estudiantes y profesores, por nichos que pretenden ser autocontenidos en sus campos de conocimiento, este trabajo quiere incitar a las comunidades académicas a buscar estrategias que propendan por lograr recorridos más fluidos, placenteros, integrales y articulados. Con ello, quizás, lleguemos a no hablar más de desarrollos auditivos o de formación auditiva y por el contrario encontremos categorías y prácticas de aprendizaje más afines con lo que involucra la experiencia musical en sus diversas modalidades de práctica.

Presentación

Estudiar los problemas de la educación musical a través de la sensibilidad de los estudiantes

“Yo siempre aprendo de mis alumnos”. ¡Cuántas veces escuchamos expresiones como esta! Sin embargo, a la luz de lo que las prácticas reales de la educación dejan ver, tanto en los contenidos y sus fundamentos epistemológicos como en las metodologías y sus bases psicológicas y didácticas, esta declaración parece más un recurso de la retórica educacional “políticamente correcta”, que una manifestación de principios éticos y formales que deberían guiar la compleja actividad humana que denominamos educación. Lógicamente, la educación musical, como subárea, no escapa a estas consideraciones. Pero, ¿es posible “aprender de nuestros alumnos” si no los conocemos, si no sabemos qué piensan, qué desean, que sienten? ¿Qué es lo que “aprendemos de nuestros alumnos” cuando partimos de considerar que lo que necesitan saber es lo que nosotros vamos a proporcionarles y cuando estamos permanentemente recordándoles lo que ellos no saben? Genoveva Salazar Hakim, en este libro que tengo el enorme placer de presentar, se sumerge sin reparos en busca de este conocimiento que es, en definitiva, el conocimiento de “quiénes son mis alumnos, cómo piensan y qué sienten”.

En principio, esto no es lo común. La mayor parte de los sistemas, protocolos, métodos y muchísimas otras instancias educativas, muestran una realidad en la que, más allá de las expresiones políticamente correctas como aquella, el sentido común que los rige se basa en una noción más o menos estricta de *tabula rasa*. La idea de *tabula rasa* (literalmente, *tablilla sin escribir*) se aplica en educación para indicar que la mente del sujeto que aprende está vacía y que debe comenzar a ser llenada con los contenidos que se vayan “inscribiendo” en ella a través de la educación. Presupone que ese sujeto comienza a construir el conocimiento a partir de su compromiso con la instancia educativa. Es interesante vincularlo con la expresión *hacer tabula rasa* que implica desconocer lo que haya previamente. Es decir, suponemos que puede haber algo, pero lo desconocemos, lo ignoramos.

La idea de *hacer tabula rasa* está ligada al ejercicio del poder, y ha sido uno de los instrumentos principales de la instauración conquistadora en América, a través de

la cual se llevó a cabo el genocidio y el epistemocidio americano (de Sousa Santos, 2010). A este respecto, acompañó la Conquista validando el desconocimiento de los saberes existentes, obviándolos o directamente aniquilándolos. La educación musical oficial en Latinoamérica, heredera del impulso evangelizador de los misioneros católicos (principalmente jesuitas) y, en general, el planteamiento académico de la música, proveniente del modelo académico europeo decimonónico, derivan directamente de esta epistemología avasalladora. Por ejemplo, no es infrecuente encontrar en estudios musicológicos o trabajos sobre educación musical expresiones como la siguiente: “El primer músico que llegó al virreinato de Nueva Granada fue Juan Pérez Materano, en 1537” (Barriga Monroy, 2006, p. 9). La realidad es que en los territorios que a partir del siglo XVIII (no del XVI) fueron denominados como Virreinato de Nueva Granada había músicos (esto es, personas que hacen música) desde por lo menos unos diez mil años antes. Es interesante tomar, no obstante, esta frase como un ejemplo de la noción de *tabula rasa* engarzada en el pensamiento académico musical. ¿Qué concepto de música es el que subyace en este enunciado? ¿Qué idea de músico tenemos en mente cuando decimos esto?, y de ahí, ¿qué ideas de cultura, identidad, etc.?

En el contexto de colonialidad epistemológica descripta, la noción de *tabula rasa* tiene dos consecuencias centrales en la lógica con la que se ha establecido la educación musical y más aún la formación musical profesional en Latinoamérica (Shifres y Gonnet, 2015). En primer lugar, el hecho de suponer que el sujeto que aprende “no sabe nada” instituye y justifica, al mismo tiempo que las expía, las asimetrías que facilitan la dominación cognitiva del otro. En segundo lugar, legitima un conjunto de saberes que se imponen como verdades absolutas, universales y únicas, lo que aletarga el pensamiento crítico y muta las sensibilidades del sujeto que aprende. Se trata de imponer ciertos saberes y, en el mismo acto, desconocer otros que forman parte de la experiencia vital del individuo. Así, la atribución de *tabula rasa* legitima la coerción que se ejerce sobre la persona para que olvide quién es antes de comenzar a transformarse en quien se quiere que sea.

La formación de los músicos profesionales en Latinoamérica está marcada claramente por los principios coercitivos mencionados. Inicialmente, las instituciones le piden al estudiante una dedicación exclusiva a un único instrumento, antes de que él tenga la posibilidad de comprender qué es lo que los diferentes instrumentos le ofrecen como medio expresivo. En estas nupcias prematuras, el estudiante comienza estudiando su instrumento a través de métodos que abordan, conforme a una progresión que va de lo simple a lo complejo, una combinación de problemas de la técnica instrumental y de la lectura musical en el instrumento. Esta perspectiva considera que la experiencia musical del que está aprendiendo comienza en la “Lección número uno”. Durante décadas esta formación comenzaba en la infancia buscando hacer realidad esa asunción. Cuanto más temprano era el inicio de la educación

formal del niño, parecía que ella resultaba más eficaz. Es posible que fuera, en efecto, más eficaz para *hacer tabula rasa*. Innumerables cambios sociales, académicos y culturales que serían muy largos de comentar aquí, hicieron que muchas personas tomaran contacto con el campo académico musical a una edad más avanzada, y esto permitía atesorar un importante bagaje experiencial con la música como fruto de años de exposición y actividades musicales de muy diversas índoles y en muy variados ámbitos. Como resultado de esto, creció exponencialmente la tensión entre la idea de *tabula rasa* de los principios pedagógicos de la tradición educativa y las expectativas, los conocimientos, las experiencias, los anhelos y las sensibilidades de quienes ven en la institución académica un sitio para desarrollarse musicalmente.

“Soy profesora de Música de una asignatura llamada Formación Auditiva”, nos dice Genoveva Salazar Hakim en el comienzo de este libro. Este es el punto de partida desde el cual se embarca en un recorrido por esas tensiones que va dejando al descubierto sus orígenes, causas, desarrollos y consecuencias, con una honestidad intelectual encomiable. El territorio andado es el de la *formación auditiva*, un espacio paradojal y caleidoscópico, en el cruce de las exigencias del dominio de la notación musical de los músicos del siglo XIX y las necesidades que de ella tienen los protagonistas de la cultura musical posalfabetizada (Taruskin, 2009; Halle 2004). Personalmente, comparto con ella este campo profesional y puedo decir que tal vez sea este uno de los espacios académico-musicales que más bestial e inexplicablemente genera adhesiones, frustraciones, sumisiones, estigmatizaciones, violencias y renunciamientos. La mirada con la que Genoveva realiza este viaje es, sin duda, la de una docente sensible, atenta, crítica e inteligente, preocupada sin reservas por sus estudiantes en cuanto seres sensibles y creativos, su desarrollo musical y sus vínculos con la cultura. Por ello, el objeto de estudio aquí es claramente esa sensibilidad, relatada por sus propios portadores. La autora se muestra profundamente comprometida con el universo que investiga. No se viste con trajes antisépticos a fin de no contaminarse; por el contrario, se interesa profundamente por la suerte de las personas y las instituciones que analiza y plantea su trabajo como parte de su compromiso por su bienestar.

Los cuatro casos que Genoveva Salazar nos muestra son seres de carne y hueso, son personas que sienten y que nos trasmiten, a través de sus relatos, el modo como tramitan las tensiones a las que su paso por la academia los expone. Ellos muestran una diversidad de estrategias más o menos deliberadas para compatibilizar las rigideces institucionales con las expectativas personales, las imposiciones del sentido común dominante con la lógica de sus propias vocaciones, las razones del deber ser con las necesidades de la vida cotidiana.

Genoveva nos brinda el marco teórico, nos invita a pensar que la universalidad de la música pasa por su ubicuidad, por la presencia que ella tiene en la vida de todas las personas, pero no por el modo donde todas las personas la viven. Por el contrario,

nos explica que la música es vivida, concebida, sentida y comunicada de múltiples maneras. La academia asume una de ellas y con todo su poder instituyente procura imponerla. Los relatos de sus cuatro casos nos muestran el debate interno de cada estudiante, sus dudas, sus triunfos personales y sus claudicaciones. Las categorías con las que los analiza son útiles porque surgen de su propia experiencia como docente del área, de sus años de trabajo en las aulas y de sus interminables diálogos con sus estudiantes, aprendiendo, verdaderamente, de ellos. Sus conclusiones son prolíjamente analíticas y muy autocríticas, con lo cual demuestra y deja definitivamente derrotado el principio de la *tabula rasa*. En ese sentido, este libro es revelador, y me atrevo a sugerir al lector que lo aborde en esa clave, excediendo ampliamente el interés de quienes nos dedicamos, como Genoveva Salazar Hakim, a favorecer la formación auditiva de los músicos, hacia todos aquellos que entienden la música y la educación como ámbitos privilegiados para contribuir a la felicidad de las personas y de los pueblos.

FAVIO SHIFRES

Febrero de 2017

Referencias

- Barriga Monroy, L. M. (2006). La educación musical durante la Colonia en los virreinatos de Nueva Granada, Nueva España y Río de la Plata. *El Artista*, 3, 6-23.
- De Sousa Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. *Development and Change*, 44(3), 727-738. Recuperado de <http://doi.org/10.1111/dech.12026>
- Halle, J. (2004). *Meditations on a Post - Literate Musical Future*. Recuperado el 3 de febrero de 2017, de <http://www.newmusicbox.org/articles/Meditations-on-a-PostLiterate-Musical-Future/>
- Shifres, F. y Gonnet, D. (2015). Problematizando la herencia colonial en la Educación Musical. *Epistemus*, 3(2), 51-67. Recuperado de <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.21932/epistemus.3.2971.2>
- Taruskin, R. (2009). *Music from the Earliest Notations to the Sixteenth Century: The Oxford History of Western Music* (vol. 1). Oxford: Oxford University Press.

Introducción

Al hablar de desarrollo auditivo en el ámbito académico universitario, se da a entender que la audición para la práctica profesional de la música es una habilidad que se desarrolla. En el contexto académico, ello implica transitar por escenarios y rutinas diseñados para el aprendizaje y la enseñanza, con el propósito de llegar a ser hábiles auditivamente frente a las demandas de ciertas prácticas musicales y pedagógicas.

Una mirada a la formación musical universitaria y no formal, nacional e internacional, deja ver que son varias las instituciones que cuentan con programas establecidos para el desarrollo de la audición musical. Como evidencia de esto, se encuentran asignaturas como Formación Auditiva (de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas), Entrenamiento Auditivo (de la Pontificia Universidad Javeriana) y Educación Auditiva (de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina).

Tener buen oído, o simplemente tener oído, en el contexto de este tipo de asignaturas se asocia con la habilidad para comprender, a través de la percepción auditiva, eventos sonoros a manera de estructuras tipo intervalos, tríadas, melodías, ritmos y progresiones armónicas. A su vez, implica poder expresar los significados de dichas estructuras sonoras, de forma verbal o escrita, mediante el uso de términos y códigos de notación, procedentes de la teoría musical de Occidente.

En otras palabras, el desarrollo auditivo así visto contempla el establecimiento de vínculos estrechos entre la audición y la lectoescritura, y el manejo de lenguajes técnicos derivados de conceptos teóricos musicales para la descripción de aspectos estructurales de la música. La correlación entre códigos sonoros y de notación supone seguir unas rutinas establecidas académicamente para el estudio secuencial de contenidos, que se desglosan metodológicamente en el solfeo, el dictado y otro tipo de estrategias.

Dentro de esta tradición pedagógica del desarrollo auditivo se cuenta con una variedad de materiales didácticos que incluyen ejercicios para solfear, analizar, describir y transcribir eventos sonoros en partitura y en cifrados diversos. Ejemplo de estos materiales son los producidos por Edlund (1963), Berkowitz, Frontier y Kraft (1986), Carothers (1989), Alexeiev y Blum (1991), Ottman y Dworak (1991), Burcet, Wagner, Jacquier, Mussico, Pereira, Saint Pierre, Silva y Herrera (2008), Burcet y Jacquier (2012) y Salazar (2015). De igual forma, a través de internet se puede

acceder a cursos virtuales y a software que tienen como propósito entrenar la audición, tales como los propuestos por Radley y Marvuglio y el *Earmaster*, entre otros.

De manera paralela a la perspectiva de desarrollo auditivo de los espacios y métodos referidos, es aceptado en algunos círculos de aprendizaje que auditivamente alguien es competente cuando canta o *saca de oído* música del instrumento, sin que medie o se aplique el conocimiento de la lectoescritura musical. Por otra parte, así no se aluda al desarrollo auditivo en una clase de instrumento, gran parte de la apropiación de contenidos de interpretación tiene que ver, por un lado, con la escucha y el aprendizaje de modelos de ejecución transmitidos por la demostración que hace el profesor y, por otro, con el monitoreo corporal de la propia producción sonora que hace el estudiante. Allí, además de la lectoescritura, si aplica, entran en juego otro tipo de mediaciones en vínculo con la audición, y con estructuraciones de lo sonoro, por ejemplo, los patrones de movimiento corporal.

De esta manera, la idea de tener buen oído habría que considerarse en relación con los desempeños competentes que le permiten a alguien involucrarse musicalmente en diversas prácticas. Así mismo, habría que preguntarse qué implica ser competente auditivamente en acciones como tocar un instrumento solo o en ensamble, o al analizar músicas de diversos contextos y períodos históricos.

Al respecto, en los estudios efectuados por Green (2002, 2008, 2011) y Baker y Green (2013), sobre situaciones de aprendizaje musical informales y formales, se ponen de relieve estrategias contrastantes en relación con las prácticas auditivas y las diversas mediaciones que en conjunto están en función, por ejemplo, del montaje del repertorio en clase de instrumento, o en agrupaciones musicales entre pares. A su vez, Castillo, Salazar, Agudelo y Bernal (2011), Salazar, Bernal, Agudelo y Castillo (2011), Salazar, Castillo, Bernal y Agudelo (2012), Salazar (2013), Agudelo, Salazar, Castillo y Bernal (2014); Castillo, Salazar, Agudelo y Bernal (2014) y Salazar, Castillo, Agudelo y Bernal (2015a, 2015b) muestran un panorama transversal sobre las concepciones de la audición musical desde la perspectiva institucional en diversas asignaturas del Proyecto Curricular de Artes Musicales (en adelante PCAM), en el que se pueden observar diversos roles que se dan a la percepción auditiva en relación con las prácticas curriculares.

Considerando la relevancia que tiene en la formación académica la denominada audición estructural, es necesario indagar por los modos de estructuración sonora que se convierten en foco de atención del aprendizaje en los diversos escenarios de formación y práctica. Dicha indagación supone la pregunta sobre qué es lo estructural del sonido o de la experiencia musical. Adicionalmente, según lo propone Shifres (2012, 2015), hay que contemplar otros modos de existencia de la música (ontologías) y de concebir la audición musical, que son de gran relevancia para construir significados musicales, más allá de la concepción estructural y de la práctica en solitario de la percepción auditiva.

La idea de observar los desarrollos auditivos en el contexto de las prácticas musicales, se basa en la concepción de que lo que aprendemos no es independiente o separable de lo que nos brinda el entorno con el cual interactuamos ni de los modos como lo hacemos. De esta manera, es de esperarse que la aproximación y la interacción en situaciones de aprendizaje musical en determinadas comunidades de práctica (Wenger, 1998), al tiempo que constituyen oportunidades para desarrollar la audición, propician tendencias hacia ciertos desarrollos.

Además del esfuerzo académico por diseñar rutas conducentes al logro de competencias para la práctica profesional de la música, existen otros recorridos para el aprendizaje que tienen lugar en las experiencias musicales previas y paralelas al estudio de la carrera, los cuales ameritan ser observados. En lo que respecta a las habilidades auditivas, la necesidad de observar otros recorridos extracurriculares de aprendizaje obedece a que ofrecen un panorama de variables que probablemente incidan en que los procesos de formación en la academia se dificulten o fortalezcan en unos aspectos más que en otros.

Respecto a la repercusión de ciertas prácticas de aprendizaje en desempeños musicales en escenarios formales de educación, Green (2002, 2008, 2011, 2012) y Baker y Green (2013) dejan ver la importancia de una práctica asociada al aprendizaje informal, como sacar música de oído, en destrezas de interpretación instrumental, lectura a primera vista y otras habilidades comprometidas en diversas prácticas musicales. De allí que en el Reino Unido, varios colegios se han articulado al *Ear Playing Project* (EPP) del Institute of Education University of London, para introducir una estrategia informal de aprendizaje como tocar de oído y con esto favorecer tanto la habilidad en sí misma como las otras señaladas anteriormente.

Es de interés para esta investigación ahondar en la audición musical como habilidad esencial en desempeños de la formación y práctica profesional de la música, y también como modo de conocimiento. De allí que este estudio se pregunte sobre las prácticas auditivas y el desarrollo de habilidades de audición que tienen lugar en diversos escenarios de práctica y aprendizaje musical.

Premisas respecto de la audición musical y su desarrollo

Los avances obtenidos en cuanto a fundamentación teórica y al desarrollo de categorías de análisis e interpretación en los estudios de Salazar *et al.* (2015a, 2015b) están en la base de esta investigación. Adicionalmente, surgen otras categorías dado el interés de observación de las prácticas auditivas en escenarios de formación curriculares y extracurriculares. A continuación se exponen las premisas que orientan el desarrollo de este estudio.

La audición es una modalidad perceptual básica para diversos aprendizajes y prácticas musicales (tocar, componer, dirigir, bailar) y constituye un modo de conocimiento musical (Stuble, 1992). Desde la perspectiva de la cognición corporeizada,

la experiencia auditiva y el conocimiento que se adquiere a partir de esta son de naturaleza transmodal (entre modalidades perceptuales) y transdominio (entre dominios de la experiencia) (Johnson, 1987). A su vez, la comprensión musical que involucra la audición, se basa en mímisis motoras y en la imaginación que puede ser de naturaleza intramodal, intermodal o amodal en cuanto a modalidades perceptuales y dominios de la experiencia involucrados en la construcción de significados (Cox, 2011).

El desarrollo auditivo musical comprende poder actuar de manera competente en las prácticas sociales y culturales que involucran la participación en la música. Estas competencias son producto de aprendizajes sociales logrados a través de interacciones dentro de comunidades de conocimiento y práctica (Wenger, 1998; Wenger y Lave, 1991). Son diversos los escenarios y prácticas en los cuales nos involucramos musicalmente, que ofrecen oportunidades para cualificar las habilidades auditivas musicales (Clarke, 2005). Desde la perspectiva de las prácticas de aprendizaje, estos espacios o situaciones pueden ser de naturaleza formal o informal (Folkenstad, 2006; Green, 2002, 2008; Feichas, 2011).

En consecuencia, las habilidades auditivas para el desempeño musical en diversas prácticas (interpretación, composición, dirección) y sus particularidades, no pueden ser vistas como producto de las acciones e interacciones que tienen lugar en un espacio exclusivo de formación (Solfego, Entrenamiento Auditivo, Formación Auditiva). Por el contrario, son múltiples los escenarios y prácticas que contribuyen al desarrollo de habilidades y conocimientos que involucran la audición musical y la cualifican, tanto en escenarios curriculares (Salazar *et al.*, 2015a, 2015b), como extracurriculares.

Objetivo general

Este estudio se propone caracterizar las concepciones de desarrollo de audición musical de estudiantes del PCAM de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, centrándose en esta primera etapa en cuatro estudios de caso de estudiantes del Énfasis en Composición y Arreglos, teniendo en consideración sus prácticas de aprendizaje musical en contextos de formación curricular y extracurricular, y las tradiciones musicales en las que estas se inscriben.

Objetivos específicos

- Caracterizar las prácticas curriculares y extracurriculares de aprendizaje musical de los estudiantes, en las que la audición musical desempeña un rol fundamental, considerando las tradiciones musicales en las que se enmarcan dichas prácticas.
- Indagar en las valoraciones que, según su experiencia formativa, dan los estudiantes a las prácticas de formación curriculares y extracurriculares en relación con su aporte al desarrollo auditivo musical.

- Indagar modos de articulación de habilidades auditivas en prácticas de aprendizaje curriculares y extracurriculares.
- Analizar los resultados obtenidos en el trabajo de campo, apoyándose en categorías que aluden a la función (roles), los contenidos, los materiales y las tradiciones musicales vinculados a las prácticas auditivas.
- Interpretar los resultados de acuerdo con categorías como ontologías de la música, procesos de cognición transmodales y transdominio, y conocimientos proposicionales y no proposicionales.

Método

Es necesario aclarar que este estudio constituye una de las etapas de un proyecto más amplio. Para iniciar, se ha querido explorar en el tema delimitando la observación a cuatro casos de estudiantes del Énfasis en Composición y Arreglos, de los últimos semestres de la carrera.

En etapas posteriores se analizarán otros casos de los énfasis en Interpretación Musical y en Dirección Musical, para lo cual se cuenta con información recolectada mediante entrevistas a estudiantes en trabajo de campo. Su posterior análisis e interpretación permitirá tener una mirada transversal respecto de las prácticas y concepciones de desarrollo auditivo, desde la perspectiva de los estudiantes de los diferentes énfasis de formación musical del PCAM. La contrastación de resultados posibilitará observar incidencias de los diversos tipos de prácticas musicales y de aprendizajes en el desarrollo de competencias de audición. De igual forma, se podrá tener una aproximación a la manera como las propuestas de formación curricular en el campo de la audición inciden en las prácticas musicales de los estudiantes.

El diseño metodológico de la investigación es de enfoque cualitativo, con estudios de caso múltiple e instrumental. A su vez, es de carácter exploratorio respecto de las prácticas y desarrollos auditivos en contextos de aprendizaje extracurriculares y curriculares.

La metodología comprendió las siguientes etapas: (1) revisión bibliográfica en torno a modalidades de aprendizaje, la audición como modo de conocimiento, y concepciones de la audición musical; (2) trabajo de campo para la aplicación de entrevistas abiertas a fin de indagar sobre las prácticas de aprendizaje y las concepciones de desarrollo auditivo en diversos escenarios previos a la carrera y durante esta, y (3) análisis de la información recolectada e interpretación de los datos.

En la primera etapa, respecto del aprendizaje, se examinaron categorías relacionadas con las estrategias para aprender y los escenarios en donde se aprende. Estas son: aprendizaje formal y aprendizaje informal. A fin de observar la audición como modo de conocimiento, se acudió a categorías utilizadas en proyectos de investigación anteriores (Salazar *et al.* 2015a y 2015b) tales como transmodalidad,

transdominio y conocimientos proposicionales y no proposicionales, agregando a este modelo la idea de hipótesis mimética desarrollada por Cox (2011), para explicar procesos de cognición basados en la imitación motora. Al ser la audición musical el foco de atención de este estudio, se indaga por sus concepciones, apoyándose en campos de conocimiento como la cognición y la pedagogía musical. Por último, se presenta un consolidado de resultados obtenidos en estudios precedentes adelantados en el PCAM sobre concepciones de la audición musical en diversos escenarios curriculares, desde una perspectiva institucional. Con esto se busca dar un marco contextual y conceptual al tema de estudio, el cual a su vez servirá de fundamento para las etapas posteriores de esta investigación.

Las entrevistas

La información en trabajo de campo se recogió mediante entrevistas a estudiantes. Estas fueron aplicadas, en su mayoría, por alumnos del PCAM, del mismo énfasis al cual pertenecían los entrevistados. Se contó, además de los estudiantes, con un egresado en composición de otra institución, quien colaboró en sistematizar la información en el software Nvivo, y a su vez ayudó a hacer algunas entrevistas.

La investigadora principal, quien ha trabajado durante muchos años en la asignatura Formación Auditiva, se marginó de aplicar entrevistas por recomendación de un asesor del trabajo etnográfico, con el fin de evitar un posible condicionamiento de las respuestas de los estudiantes, dado el presupuesto de que las destrezas auditivas se vinculan a campos de desempeño mucho más amplios que los que aborda esta materia. La asignatura Formación Auditiva se enmarca en una concepción de la audición musical asociada al desarrollo de destrezas de lectoescritura musical y a la identificación auditiva de rasgos estructurales de la música mediante el uso de rótulos teórico-musicales. Por ello se consideró que habría mayor apertura y libertad en las respuestas de los estudiantes si las entrevistas eran hechas por pares, preferiblemente del mismo énfasis.

En el Seminario de Investigación: Desarrollo de la Audición Musical, abierto en el primer semestre de 2013, tuvo lugar la fundamentación y acompañamiento del trabajo etnográfico de los estudiantes que hicieron las entrevistas. Esta asignatura hizo parte del compromiso adquirido para la formación de jóvenes investigadores del PCAM.

Respecto al contenido de las entrevistas, más que un cuestionario claramente definido se propusieron temáticas sobre las cuales entablar una conversación entre pares, y se plantearon algunas preguntas y ejemplos que posibilitaran profundizar en aspectos de la investigación. El foco de interés era indagar por las prácticas y concepciones del desarrollo de la audición musical, situándolas en escenarios de formación y práctica musical previos a la carrera y durante esta. En síntesis, se buscaba caracterizar las concepciones y prácticas de desarrollo auditivo considerando aspectos como qué

se considera tener desarrollo auditivo, cómo, por qué, para qué, cuándo, dónde y con quiénes se logra. Esto a fin de poder tener una mayor aproximación a las relaciones, las valoraciones y los contextos de práctica en los que enmarcan los desarrollos auditivos descritos por los estudiantes.

Partiendo de la idea de que el desarrollo de la audición musical se vincula con prácticas musicales diversas, se buscó que los entrevistados tuvieran la oportunidad de contar sus experiencias de formación y práctica musical curriculares y extracurriculares. En relación con esto, se recomendó llegar a las preguntas sobre el desarrollo auditivo una vez los entrevistados hubieran hablado de las experiencias de formación y práctica musical en diversas etapas de su vida, para así poder situar las destrezas de audición en contextos específicos. En el anexo se pueden observar las temáticas propuestas para llevar a cabo la entrevista.

La obtención de resultados

Varias de las actividades musicales en las que los estudiantes han estado inmersos previo al ingreso a la carrera involucran la audición como aspecto esencial del aprendizaje y la práctica de producción musical. Sin embargo no es común que esta modalidad perceptual sea entendida como un ámbito del cual se pueda hablar separándolo de actividades como tocar, componer, arreglar o dirigir, y lo que implica aprender a hacerlas.

Por tal razón, en la obtención de los resultados se aplicaron dos perspectivas que se entrelazan para aproximarse a las prácticas de aprendizaje musical y a las concepciones de desarrollo auditivo de los estudiantes en el contexto de dichas prácticas. Una de ellas alude directamente a los testimonios de lo que los estudiantes creen sobre el desarrollo de la audición en cuanto a qué es, cómo y dónde se logra, y para qué es útil. La otra se fundamenta en sus relatos sobre los escenarios y prácticas de aprendizaje musical, vistos como contextos en donde la audición musical cumple funciones y logra desarrollos en articulación con las prácticas a las que se vincula, así dichos desarrollos no sean mencionados por los estudiantes. En consecuencia, en esta segunda perspectiva lo que se evidencia como logro auditivo a partir de las descripciones sobre las prácticas surge de inferencias que hace la investigadora.

La caracterización de las prácticas de aprendizaje musical se hace considerando los siguientes parámetros:

- La actividad musical como propósito central (contenido) del aprendizaje o la práctica musical.
- Las actividades subsidiarias para alcanzar el propósito central (contenidos).
- Los escenarios, las condiciones y las mediaciones para el aprendizaje y la práctica musical (fuentes, modelos de referencia, saberes, tecnologías) con las cuales se interactúa para aprender o hacer música.

- Los contextos sonoros y las prácticas en relación con las tradiciones musicales (sujetos, repertorios, formatos instrumentales, estrategias de aprendizaje) y su relevancia en el propósito central.

En relación con los parámetros de descripción anteriores, se observa el rol de la audición musical y su desarrollo desde las dos perspectivas referidas arriba. Los resultados se presentan organizados según los siguientes criterios:

- Escenarios de aprendizaje y práctica musical previos a la carrera.
- Escenarios de aprendizaje y práctica musical en la carrera.

Para el caso de los escenarios previos a carrera, se han tomado los que surgen de las entrevistas, los cuales se condensan en prácticas de aprendizaje musical:

- “Autodidacta”.
- En clases con profesor de instrumento (clases particulares y en academias centradas en la formación instrumental).
- Entre pares en agrupaciones musicales.
- En colegios y en academias que preparan para la formación profesional.

El cuerpo de este libro consta de tres partes. En primer lugar se presenta el marco conceptual en el cual se exponen conceptos y categorías que fundamentan la interpretación de los resultados, tales como el aprendizaje formal y el informal, la audición como modo de conocimiento, la transmodalidad, el transdominio y los conocimientos proposicionales y no proposicionales, la hipótesis mimética, las concepciones de la audición musical desde la cognición, la pedagogía musical y el contexto institucional del PCAM. En segundo lugar, se exponen los resultados sobre las prácticas de aprendizaje musical y en ellas los desarrollos auditivos, inicialmente en escenarios previos a la carrera y posteriormente dentro de esta. En tercer lugar, se presentan las conclusiones.

Marco de referencia

Ontologías de la música

La audición, como modalidad perceptual y como modo de conocimiento, participa en la creación de múltiples significados en las diversas prácticas de aprendizaje musical. Al preguntarse qué se conoce musicalmente a través de la audición y de qué naturaleza son los significados, es necesario atender a los tipos de objetos, procesos y experiencias que son considerados música o musicales. Esto lleva a indagar por las ontologías de la música, es decir, por sus modos de existencia.

Bohlman (2001) señala que las ontologías de la música son posibles de observar solo a través de las prácticas musicales “de tal forma que no resulten ser categorías abstractas sobre las que algunos individuos piensan y otros no” (p. 19)¹. El autor se refiere a una serie de condiciones ontológicas de la música en donde esta existe como objeto, como proceso, incrustada y adumbrada. La música se considera objeto cuando se concibe como algo ajeno, aislado y delimitado, susceptible de ser estudiado. En su condición de proceso, esta puede existir como actividad, de forma indefinida y de límites abiertos. Respecto de la condición de adumbrada, la música no se presenta a las personas directamente, sino a través de sus efectos. A su vez, en su condición de incrustada, la música aparece acompañada de otras actividades. Por otra parte, el autor se refiere a un modo de concebir la música que encierra sentidos de pertenencia a determinadas comunidades de aprendizaje y práctica musical. Tal es el caso de una ontología como “mi música”. Al respecto, Bohlman (2001) dice:

“Mi música” no asume la forma de una clase única de objetos. Lo que puede ser “mi música” para un grupo generacional o una clase socio-económica o un grupo étnico puede no ser comparable a “mi música” en otros grupos (p. 20).

La distinción entre “mi música” y su opuesto subyace en las tensiones que se generan entre contextos de aprendizaje musical formales e informales, frente a las músicas que son objeto de estudio y práctica, y a sus rutas de apropiación y difusión. Es decir, dicha distinción puede encontrarse entre las músicas y los métodos

¹ Todas citas de Bohlman (2001) en este texto han sido traducidas del inglés al español por Genoveva Salazar Hakim.

de aprendizaje que se legitiman en la carrera de formación profesional y las que han practicado los estudiantes en sus procesos de aprendizaje autodirigido o entre pares.

En el campo de la pedagogía musical, hay estudios que evidencian ontologías de la música que subyacen en asignaturas como Audio Perceptiva y Educación Auditiva, en las que lo musical es visto como objeto, texto, movimiento y actuación (Shifres, 2007; Vargas, Shifres y López, 2007; Vargas y Chernigoy, 2008). De igual forma, los estudios de Salazar *et al.* (2015a y 2015b) ofrecen una mirada transversal sobre concepciones de la audición musical en el PCAM, desde la perspectiva institucional, que ponen de relieve ontologías de la música tales como objeto y experiencia.

Al respecto, la ontología de la música como objeto se manifiesta, en el contexto de la academia, cuando en relación con los parámetros de organización del sonido se busca indagar, medir y entender las lógicas de estructuración sonora a partir del uso de la partitura, acudiendo a categorías teórico-musicales para describir aspectos estructurales. De allí que la partitura, es decir, el guión musical, adquiera el estatus de música. Así mismo, esta asociación lleva a considerar otra ontología equiparable a la de objeto que es la música como texto. Al respecto, Shifres (2007) expresa:

El planteo epistemológico de la musicología moderna a través de los modelos de análisis musical está fuertemente enraizado en el realismo objetivista. De acuerdo con esto existe una obra musical que es independiente de la mente que la experimenta y que puede ser escrutada objetivamente. Para ello es necesario que se puedan establecer modos de medirla y los modelos de análisis proporcionan ni más ni menos que eso: un modo de medir esa realidad. En este marco, la partitura musical es un mapa directo [...] de la obra musical que tiene realidad objetiva. Las notas, las figuras, etc. son elementos prototeóricos que sirven para la medición y la representación de esa realidad objetiva (p. 66).

Vargas y Chernigoy (2008) hacen una crítica respecto del predominio dado a la ontología de la música como texto en programas de la asignatura Educación Audio perceptiva, especialmente por no tener en cuenta la experiencia en tiempo real de los estudiantes en sus actos de aprendizaje musical. Al respecto, los autores sugieren:

El texto musical, tiene un tiempo que no es necesariamente el tiempo real, y la comprensión de su organización sintáctica no necesariamente es lineal. Por el contrario, entender a la música como actuación implica concebir que el significado se concrete en acto. Es decir al escuchar, interpretar o componer música y no a través de la escritura (p. 251).

En relación con lo anterior, cuando en el contexto académico el foco de atención de lo musical son aspectos como las percepciones, las emociones y las acciones durante actividades como analizar, interpretar, componer, improvisar y escuchar, lo musical es concebido como experiencia de los sujetos. La música como experiencia

puede ponerse de relieve con preguntas como qué se siente, qué se imagina o qué se hace durante la escucha, la composición, la dirección o la interpretación de una pieza. Tanto las descripciones de carácter proposicional de los significados como las no proposicionales entran a formar parte de la consideración de la música como experiencia.

Salazar *et al.* (2015a y 2015b) observaron en sus estudios que en los diversos escenarios curriculares las ontologías de la música como objeto y como experiencia no son excluyentes sino complementarias. Un ejemplo de esto lo constituye el hecho de que para aprender determinadas estructuras sonoras en cuanto a imagen, memoria auditiva y representación con categorías teórico-musicales, se acude a acciones como cantar y tocar a fin de tener experiencias corporales —perceptuales, cognitivas y emocionales— sobre las cuales crear significados. Esto da una idea de la naturaleza corporeizada del aprendizaje musical en la que los aspectos sensoriales, perceptuales, cognitivos y emocionales no actúan como nichos independientes, sino como ámbitos de la experiencia que continuamente aportan, por su interconexión, al significado.

Respecto de lo anterior, se resalta la noción de experiencia que presenta Johnson (1987) desde la perspectiva de la cognición corporeizada, la cual se toma como referencia para el presente estudio:

Estoy rechazando la noción clásica empírica de experiencia como algo reducible a impresiones sensitivas recibidas pasivamente, que están combinadas para formar experiencias minúsculas. En contraste, la experiencia involucra todo lo que nos hace humanos nuestro ser corporal, social, lingüístico e intelectual combinado en interacciones complejas que construyen la comprensión de nuestro mundo (p. xvi)².

Por lo anterior, al hablar de música como experiencia se hace posible la inclusión de múltiples situaciones y de los significados que surgen de estas, involucrando diversas modalidades perceptuales (visuales, auditivas, cinestésicas) y dominios (emociones, percepciones, conocimientos, valoraciones) individuales, sociales y culturales. En este sentido, si se trata de hablar de desarrollos auditivos musicales es necesario ampliar el campo de observación de lo musical a diversas prácticas de aprendizaje y no solo centrándose en los contenidos y rutas metodológicas que proponen espacios como las asignaturas de Formación Auditiva o Entrenamiento Auditivo.

² Todas las citas de Johnson (1987) en este documento han sido traducidas al español por Genoveva Salazar Hakim.

Consideraciones sobre el significado musical desde la perspectiva de la cognición corporeizada: estructuras imaginativas y cognitivas

Uno de los objetivos de aprendizaje relevantes en entornos de formación musical profesional es comprender la música en cuanto a estructura. Esto puede llevarse a cabo a través de prácticas de audición analítica o estructural bien sea sobre la partitura o sobre la propia performance y la de otros, entre otras posibilidades. Desde la perspectiva de la cognición corporeizada, la creación de significados musicales se basa en el uso de estructuras imaginativas tales como la metáfora cognitiva y los procesos de mapeo transdominio.

Las categorías que usamos para describir aspectos de la estructura musical en ámbitos de la formación académica, desde el punto de vista de su terminología, son comunes a múltiples campos del conocimiento. Tal es el caso de “altura”, “movimiento”, “espacio”, “ritmo”, “métrica”, “textura”, “suave”, “fuerte”, “limpio”, “sucio”, “ligado” y otras tantas más. No obstante, el uso de esta terminología está tan naturalizado que no nos percatamos de los campos de donde procede y, con frecuencia, para propósitos de las tareas pedagógicas en las que se los emplea, tampoco interesa. Sin embargo es gracias a esa posibilidad de haber apropiado nociones como altura, movimiento y espacio, entre otros, dada nuestra experiencia física en situaciones familiares, que es posible usarlas metafóricamente para construir significados en música.

Desde la perspectiva de la cognición corporeizada se ha postulado que los procesos de categorización, entendimiento y adjudicación de significados a nuestra experiencia son llevados a cabo por el cerebro-mente-cuerpo. Estos procesos se basan en el uso de estructuras imaginativas como la metáfora no solo en su rol lingüístico, sino también como estructura cognitiva de naturaleza corporeizada. Al respecto, Johnson (1987) comenta:

Estudios recientes indican que, aunque pocas de nuestras categorías cumplen con el modelo clásico, la mayoría de ellas difieren en la medida en que involucran estructuras imaginativas del entendimiento, tales como el esquema, la metáfora, la metonimia y la imagen mental. Adicionalmente, sus estructuras dependen típicamente de la naturaleza del cuerpo humano, especialmente de nuestras capacidades perceptivas y habilidades motoras. Tales categorías están formadas sobre la base de modelos cognitivos estructurados imaginativamente, y su naturaleza es tal que no podrían corresponder directamente con algo de la realidad externa a la experiencia humana (p. xi).

De acuerdo con Shifres (2009a, 2009b, 2014), la perspectiva de la cognición corporeizada brinda una explicación a los modos no proposicionales de conocimiento, que son cruciales para entender la música en acciones tales como escuchar, tocar,

bailar o moverse, entre otros. De igual forma, estos modos no proposicionales están en la base del conocimiento proposicional mediante el cual podemos demostrar nuestro entendimiento hablando sobre la música y utilizando códigos formales de comunicación musical como, por ejemplo, al escribir en partitura.

Lo anterior muestra el reconocimiento de modos diferentes de conocer, que tienen que ver con habilidades y experiencias perceptuales y motoras de las cuales se consolidan esquemas de imagen que posibilitan entender lo que experimentamos. De acuerdo con esto, en el terreno del desarrollo de la audición musical, además de las categorías con que se cuenta para demostrar que se tiene oído en términos de identificación de aspectos estructurales (altura, métrica, entre otros), habría que reconocer la existencia de otros modos de imaginación musical que posibilitan la comprensión cuando no se poseen dichas categorías. Por ejemplo, alguien demuestra “tener oído” y comprender la música cuando sin tener la habilidad de transcribir o leer en partitura, puede montar un repertorio a partir de escucharlo y pasarlo directamente al instrumento.

El mapeo entre dominios o transdominio

En la noción de comprensión imaginativa corporeizada, Johnson (1987) hace referencia a los esquemas-imagen y a las proyecciones metafóricas, considerándolos como estructuras que emergen de la experiencia corporal, que contribuyen a elaborar nuestra comprensión de la realidad. De acuerdo con la teoría de los esquemas-imagen, su estructura permite el mapeo de un dominio de conocimiento familiar o concreto y corporeizado, hacia otro más abstracto o menos familiar. Este proceso se conoce como el mapeo entre dominios o transdominio, en el cual se establecen correspondencias gracias a las proyecciones metafóricas. Johnson (1987) explica el esquema-imagen de la siguiente manera:

Un esquema imagen es un patrón dinámico y recurrente de nuestras interacciones perceptivas y programas motores que le da coherencia y estructura a nuestra experiencia. El esquema de VERTICALIDAD, por ejemplo, surge de nuestra tendencia a emplear una orientación ARRIBA-ABAJO para discernir estructuras significativas de nuestra experiencia. Nosotros asimismo esta estructura de verticalidad repetidamente en las miles de percepciones y actividades que experimentamos cada día, tales como percibir un árbol, nuestra sensación de estar de pie, la actividad de subir unas escaleras, formar una imagen mental de una asta de bandera, medir la estatura de nuestros niños, y experimentar el nivel del agua subiendo en la bañera (p. xiv).

De acuerdo con Lakoff y Johnson, según Martínez (2005), nuestro sistema conceptual general es de naturaleza metafórica: en él la metáfora es entendida como estructura cognitiva que opera como un agente de organización conceptual. En el campo de la música, el mapeo transdominio, por una parte, proporciona modos de conectar los conceptos musicales con los de otros dominios y, por otra, establece las

bases para comprender aspectos musicales de difícil explicación a partir de nuestras experiencias cotidianas (Zbikowski, 2002).

La noción de mapeo entre dominios o transdominio es relevante para este trabajo, en la medida en que abre la perspectiva de observación a aspectos de la experiencia que pueden cumplir un rol en la construcción de significados musicales en diversas situaciones de aprendizaje conducentes a desarrollos auditivos.

La transmodalidad

Este estudio pretende ampliar la idea de audición como modo de conocimiento, asumiendo al mismo tiempo que los significados musicales que se construyen con la participación de la escucha son complejos en cuanto a los dominios que incorpora de la experiencia, entre ellos el perceptual. La transmodalidad es una cualidad de la experiencia e implica un proceso de transferencia y sincronía temporal entre diversas modalidades de percepción. El término surge en el campo de la psicología del desarrollo y alude a la capacidad de los bebés para transferir la experiencia perceptual de una modalidad sensorial a otra (Shifres, 2006, 2008; Martínez, 2005, 2010).

La experiencia transmodal se basa en propiedades temporales equivalentes de la estimulación multimodal. En este proceso, los estímulos provenientes de diferentes modalidades perceptuales coexisten y se correlacionan dentro de una misma estructura temporal de tal forma que se produce una redundancia, es decir, una concordancia de duración, proporción o ritmo, que permite entender una estructura y organizar la experiencia como un todo (Lewbowicz, citado en Shifres, 2006).

Para el caso de este estudio, se podría hablar de experiencias transmodales que incluyen la audición, por ejemplo, cuando se saca música de oído. Dicha actividad podría implicar acciones como la exploración en el instrumento para tocar un determinado fragmento melódico; al mismo tiempo que se observa el recorrido de la mano y de los dedos, se sienten sus movimientos y se escucha lo que se produce socráticamente. Por lo anterior, nociones como transdominio y transmodalidad entran a desempeñar un papel importante en la caracterización los diversos ámbitos de la experiencia que se involucran en las prácticas de aprendizaje musical, en relación con los desarrollos auditivos.

Conocimientos proposicionales y no proposicionales en la música

En música, al igual que en actividades de otros campos, existen modos de conocimiento demostrables a través de descripciones verbales y de lenguajes formalizados, como también de acciones o procedimientos no expresables verbalmente. De acuerdo con Stuble (1992), el qué se conoce y el cómo se conoce son equiparables a conocimientos de índole proposicional y no proposicional, respectivamente. A su vez, estos últimos se asimilan con los términos “conocimiento declarativo” y “conocimiento procedimental”. Al respecto, Dowling (1993) menciona que el

conocimiento declarativo es del tipo de acceso consciente del cual se puede hablar. Por su parte, el conocimiento procedural es el saber-cómo práctico que se tiene respecto de la realización de una actividad.

En el contexto de las prácticas musicales y pedagógicas, los conocimientos proposicionales se asocian con aspectos de la música que son descritos y analizados en el cuerpo de categorías de la teoría musical. Por ejemplo, se puede hablar de la música en cuanto a su forma, su tonalidad y sus estructuras armónicas usando rótulos como A-B-A, re mayor o I-V-I. También se puede demostrar conocimiento proposicional a través de la escritura musical cuando esta se utiliza para describir lo que se escucha, por ejemplo al copiar un dictado melódico. Por otra parte, el conocimiento no proposicional en música es asimilable a demostraciones que tienen lugar durante acciones como tocar, cantar, improvisar o leer partitura en la ejecución de una pieza. Lo que se demuestra en estos casos durante la realización de estas acciones, es que se sabe hacerlas. Por otra parte, hay ejecuciones instrumentales que se utilizan con propósitos analíticos y descriptivos, como por ejemplo, cantar para ayudar a discernir aspectos de la estructura musical, acudiendo a habilidades como imitar un fragmento melódico o percibir corporalmente un ritmo.

Adicional a las clasificaciones anteriores, Davison y Scripp (1992) aluden a tres modos primarios de conocer la música: en la producción, en la percepción y en la reflexión. A su vez estos modos se dan en dos condiciones: en la acción y por fuera de esta. La primera se relaciona con la forma declarativa o fija del conocimiento, y la segunda con la procedural o dinámica (Davidson y Scripp, 1992).

Si bien, las categorías proposicional y no proposicional pueden ser vistas como el reflejo de la dicotomía mente-cuerpo, autores como Johnson (1987) y Shifres (2013), aluden a que estas modalidades de conocimiento forman parte de un continuo en la cognición humana, es decir, no son separables de los actos cognitivos y de creación de significados. De esta manera, lo consciente, explícito, verbal y racional, por un lado, y lo inconsciente, implícito, no verbal, automatizado y emocional, por el otro, no deben ser vistos como dos ámbitos de la experiencia aislados, considerando que los conocimientos y significados no proposicionales son fundamento para los proposicionales.

Johnson (2007) alude al inconsciente cognitivo como un ámbito en donde se ubican aspectos básicos para el entendimiento y el significado en la experiencia humana cuya naturaleza es no proposicional. La naturaleza de los significados no proposicionales es corporeizada e inmanente, en el sentido de surgir de fuentes profundamente arraigadas del significado que van más allá de lo meramente conceptual y proposicional; allí lo sensorio motor y nuestra habilidad para sentir y emocionarnos tienen un rol fundamental. De acuerdo con el autor, los significados no proposicionales sustentan los proposicionales y en ese sentido hay que observarlos como un continuo. Al respecto, Johnson (2007) menciona:

Por contraste con la perspectiva conceptual-proposicional del significado y del conocimiento, la ciencia cognitiva aporta un cuerpo sustancial de evidencias que soportan la hipótesis de que el significado es formado por la naturaleza de nuestros cuerpos, especialmente por las capacidades sensorio motoras y la habilidad para experimentar sensaciones y emociones. Si observamos a bebés en una etapa pre lingüística y a niños que están aprendiendo cómo funcionan sus mundos y lo que las cosas significan para ellos, encontraremos vastas extensiones de significado corporeizado que no son conceptuales ni proposicionales en carácter, aunque más adelante hagan posible el pensamiento proposicional (p. 9).

De acuerdo con lo anterior, Steven Larson, según Shifres (2013), sugiere que la música es experimentada conforme su significado expresivo, el cual es de carácter no proposicional. Respecto de este tipo de significado, se trata de la cualidad experimentada de la música que sugiere sentimientos, acciones, movimientos o quietud. Esto es posible en la medida en que la música puede ser comprendida, en su percepción, como un conjunto de tensiones dirigidas, llamadas por Larson *fuerzas musicales*. Para Larson (citado por Shifres, 2013):

[...] existe un conocimiento de la música que es no consciente (y no verbal), pero que nos permite tanto vincularnos afectivamente con la música, como operar con ella a partir de tal vinculación (por ejemplo prefiriendo un tipo de música a otro, evocando la música que nos gusta, discriminando estilos musicales, etc.) (pp. 7-8).

Shifres (2013) señala que en el campo de la educación auditiva, dentro de los enfoques tradicionales se tiene la idea de que hay una escucha implícita y otra explícita, asociadas respectivamente a conocimientos, por un lado, automáticos y, por otro, conscientes. Al respecto, el autor expresa:

Frecuentemente, muchos de los automatismos que desarrollamos al escuchar música provienen de percepciones que fueron inicialmente conscientes. La tradición del entrenamiento auditivo se basa justamente en la capacidad de automatizar ciertos procesos y en la idea de que escuchas explícitas pueden hacerse implícitas sobre la base de un entrenamiento sistemático. La tradición pedagógica ligada al desarrollo de las habilidades de audición sostiene que dicho desarrollo consiste en llevar al plano de la conciencia aquellos componentes musicales que pueden ser procesados habitualmente de manera inconsciente. Así, los enfoques tradicionales aspiran a una escucha consciente, privilegiándola y valorándola como cualitativamente diferente de la inconsciente. Sin embargo, [...] no hay razones teóricas ni psicológicas para suponer que ambos tipos de escucha son verdaderamente dicotómicos (pp. 7-8).

Aportes de la hipótesis mimética para la creación de significados musicales

La hipótesis mimética planteada por Cox (2011) ofrece una aproximación desde la perspectiva de la cognición corporeizada (*embodiment*) para entender las bases corporales de la creación del significado musical. A partir de allí desarrolla su teoría sobre la hipótesis mimética y, tomando como base un conjunto de principios, argumenta la manera en que la música se interioriza en el cuerpo y en la mente de los oyentes. También resalta una teoría del significado musical que involucra el afecto, el razonamiento metafórico, el género y otras áreas de investigación sobre la experiencia corporal.

En su planteamiento argumenta que gran parte de la comprensión musical se basa en la mimesis. De igual forma, muestra cómo la imaginación musical, incluyendo el recuerdo, la planeación y otros pensamientos sobre la música, es parte de la imaginación motora. A esta última, Cox (2011) la describe como “aquella relacionada con los esfuerzos y los movimientos de nuestro sistema esquelético-motor, que en el caso de la música, involucra esfuerzos variados representados en la performance musical” (p. 1)³.

De acuerdo con Cox (2011), parte de la manera como nosotros comprendemos la música se da por medio de un tipo de empatía física que involucra imaginarse haciendo los sonidos que escuchamos. Esto tiene que ver con la propensión humana a entender aspectos de los otros a través de la imitación, a lo cual el autor se refiere como cognición o comprensión mimética.

En la mimesis, la imitación puede ser manifiesta o encubierta. Si bien el entendimiento a través de la imitación manifiesta es muy evidente en los niños, esta se da de manera continua a lo largo de nuestras vidas, tornándose más sutil y encubierta a medida que maduramos. Cox usa la categoría *imaginación motora mimética* (MMI) para aludir a una forma encubierta de la imaginación motora que se da por imitación. Respecto de las modalidades de la imitación, expone el siguiente ejemplo:

... la comprensión del sonido de un violín involucra la imaginación en relación con a) tocar el violín, o b) tocar la misma cosa (la “misma” cosa) en otro instrumento o cantar la misma cosa, y/o c) esfuerzos análogos en otra modalidad que en principio no está destinada a ser acústica, tal como balancearse o bailar, lo cual normalmente se ajusta al rango o patrón, y a algo del vigor de los esfuerzos evidentes en los estímulos acústicos (p. 2).

Cox (2011), en el principio 7: “La imitación involucra tres variables, intención, conciencia y manifestación” (p. 7), expone que con frecuencia la imitación se da de manera no intencional (involuntaria), no consciente (más allá de la conciencia) y

³ Todas las citas de Cox (2011) en este documento han sido traducidas al español por Genoveva Salazar Hakim.

encubierta (que sucede solo en imágenes). Este aspecto se desarrolla en el principio 10: “La imagen mimética motora y la acción suceden en tres modalidades: intramodal, cross-modal y amodal” (p. 8). Estas modalidades se refieren a los siguientes tipos de coincidencia entre la fuente y lo que se imita de esta: (1) la directa o intramodal (e. g., imitación de dedos o movimientos de dedos), (2) crossmodal o intermodal (e. g., imitación con la subvocalización de sonidos instrumentales), y (3) amodal (imitación abdominal de los esfuerzos dinámicos evidentes en los sonidos)⁴. En relación con la coincidencia intramodal, esta hace referencia a una imitación a partir de las “mismas” acciones del modelo, por ejemplo, tocar un fragmento melódico por imitación, cuya fuente procede de un instrumento del mismo tipo. Respecto de la imitación intermodal, Cox (2011) expone:

Las formas más comunes de imitación inter-modal probablemente sean las representaciones vocales y subvocales [cantor silente o interno] de la música instrumental. La vocalización mimética y la subvocalización involucran hacer el “mismo” sonido con un conjunto de acciones motoras diferentes, y así, lo que es imitado no son los esfuerzos específicos del ejecutante del violín o del trombón, por ejemplo, sino más bien las alturas, las duraciones, la intensidad y, hasta cierto punto, los timbres de los sonidos producidos. [...] La voz es crucial para el entendimiento humano de la producción sonora hecha por humanos, no sólo por la importancia en el lenguaje sino también porque 1) es un medio de producción-sonora que normalmente tiene cada uno, 2) esta es capaz de representar, con algún grado de fidelidad, sino todos, la mayoría de sonidos, y 3) es el más íntimo (interno) de los medios de producción sonora (pp. 8-9).

Cox (2011) menciona que la subvocalización es algo que sucede habitualmente al recordar música instrumental. Al mismo tiempo, alude a estudios en los que se ha podido evidenciar que gran parte de los músicos relatan experiencias de subvocalización. Un porcentaje mínimo de músicos manifiesta no hacerla, lo cual Cox relaciona con las prácticas de teoría y hábitos de escucha que pueden enmascararla o atenuarla y, en general, aminorar la representación motora-mimética. Por otra parte, se hace referencia a que la subvocalización pueda estar relacionada con la facilidad para cantar una melodía, por lo cual se deja la pregunta de hasta qué grado la respuesta mimética de subvocalización se activa al comprender melodías menos fáciles de cantar. Al respecto, se menciona que la facilidad puede variar con la experiencia y con otros factores.

El uso de la voz entonada en diversos escenarios de formación musical es evidente para efectos de comprender y armar imágenes tanto de lo que se escucha como de lo que se recuerda o se planea tocar. De igual forma, la vocalización y subvocalización pueden llegar a ser un medio frecuentemente usado por quienes aprenden a

4 La subvocalización se entiende, en el caso de la música, como la pronunciación no manifiesta de eventos musicales. También se habla de canto interno, oído interno o audición interna.

sacar repertorio, por ejemplo, tocando de oído, sin muchas destrezas técnicas en el instrumento. La imaginación motora sobre los movimientos que se hacen para tocar un instrumento también puede ser de ayuda para entender qué es lo que se hace y qué se imita cuando se aprende a tocar o a sacar música de oído.

Es interesante el planteamiento de Cox (2011) en el principio 2, en cuanto a la mayor o menor correlación que se da entre la imitación y la fuente, y a las dificultades que esto ocasiona en el proceso de la comprensión mimética. De acuerdo con este principio "... los sonidos musicales, en su mayoría, son una evidencia de las acciones motoras producidas por los seres humanos" (p. 3). Cox establece un continuo de correlación entre acciones y sonido, en el que varía el grado de mediación. El continuo de correlación afecta la comprensión mimética en la medida en que incide en la imitación de los sonidos. Lo que esto quiere decir es que cuanto más próximos sean los sonidos a la producción humana, más fáciles serán de imitar.

Ejemplos de la incidencia del principio anterior se pueden observar en la imitación intermodal, en el caso de sacar de oído la parte musical de un instrumento en otro diferente, o a hacerlo con un instrumento eléctrico con cuya producción de efectos tímbricos no se está familiarizado. Un caso extremo de dificultad en aprendices puede observarse en una tarea de dictado que involucra procesos de mímesis intermodal, en la que a partir de escuchar una fuente sonora se imitan eventos cuya comprensión es demostrada mediante la escritura en pentagrama. Este proceso puede pasar por la subvocalización o por otro tipo de imágenes, como por ejemplo la imitación imaginaria y actuada de las acciones de ejecución en un instrumento que es familiar a quien transcribe.

En cuanto a la imitación amodal, esta tiene que ver con la correlación de los patrones de esfuerzos evidentes en los sonidos o de las energías dinámicas musicales con la actividad muscular abdominal. Al respecto, Cox (2011) explica:

La tercera forma "amodal", es la más inefable y aún así es quizás la más poderosa. La idea básica es que los músculos del abdomen anclan todos los movimientos de las extremidades, y así se involucran en la ejecución de todos los instrumentos como también al cantar. Esto es amodal en el sentido en que teóricamente se activa sin importar el comportamiento mimético particular, mientras que al mismo tiempo tiene una mayor o menor modalidad específica estando en el abdomen bajo o el "centro". La actividad muscular acá es algo como apretar el estómago, lo que coincide con las dinámicas de energía de la música, y en el caso de la música hecha por humanos esto obtiene al coincidir los patrones de esfuerzos evidentes en los sonidos musicales (p. 9).

En la ejecución instrumental acústica se involucra una combinación de las tres formas de imitación: la intramodalidad en el movimiento de dedos y manos (salvo en la voz); la intermodalidad en los esfuerzos miméticos subvocales, y la amodalidad, en los esfuerzos abdominales. Cox (2011) señala que lo que comparten las tres modalidades es un esquema de esfuerzo que consta de fuerza, duración, "forma"

(patrón de cambio durante el curso de un esfuerzo) y, por los esfuerzos repetidos, rango y patrón de repetición.

Se considera, a su vez, que la invitación a participar, a comprometernos, a hacer representaciones miméticas de lo que escuchamos, tiene que ver con la posibilidad de cantar o bailar o de imaginarnos estas acciones sobre lo que escuchamos. Aun en las músicas más difíciles, Cox considera que hay que imaginar coreografías que permitan representar la música. A su vez, asocia el involucrarse, el dejarse invitar o el no sentirse invitado, con la imposibilidad de hacer o de imaginarse el canto o los gestos coreográficos y esto a su vez con la valoración estética de gustar o no gustar. Todo esto lo lleva a decir que las valoraciones estéticas, el conocimiento y el significado musical dependen de la mímisis y de los esfuerzos corporeizados.

Consideraciones sobre la audición musical

El carácter perceptual del significado musical y el concepto de fuente

De acuerdo con Clarke (2005), escuchar música implica comprometerse con el significado musical. La perspectiva ecológica desde la cual se explican los diversos modos de audición, proporciona bases para entender el carácter perceptual del significado musical. La percepción tiene que ver con capturar lo que pasa en el mundo, y en el caso de la música, lo que pasa en esta es fundamental para el significado. Considerando que hay diversos modos de escucha musical, el significado no debe entenderse exclusivamente como determinación de aspectos estructurales, sino también como “modos en los cuales los sonidos musicales especifican el mundo más amplio del cual son parte” (p. 189)⁵.

Para Clarke (2005), la percepción auditiva nos permite en principio “descubrir qué sonidos son los sonidos de, y qué hacer con ellos” (p. 3). Cuando se tiene alguna idea de lo que un sonido significa es porque este se ha asociado a algo como “el sonido de”, es decir, a alguna fuente. En el campo de la música, de algo que suena podríamos decir que es una pieza alegre, música de parrando, un arpa, un golpe llanero, un pajarillo, un seis por derecho, Abdul Farfán tocando, una pieza en la menor, entre otras tantas posibilidades. De esta manera, podríamos dar significados diversos respecto de lo que escuchamos, en dependencia de nuestra actitud de escucha, de sensaciones, emociones y conocimientos involucrados en nuestra experiencia auditiva, y de otras acciones que se vinculen a la audición, como por ejemplo, tocar o bailar.

5 Todas las citas de Clarke (2005) en este documento han sido traducidas al español por Genoveva Salazar Hakim.

Respecto de las fuentes musicales, Clarke (2005) expresa:

... los sonidos de la música especifican una gran diversidad de fuentes: los instrumentos y medios de grabación desde donde emergen, los estilos musicales a los cuales pertenecen, las funciones sociales en las cuales participan, los estados emocionales y acciones corporales de sus intérpretes, los espacios y lugares —virtuales y reales— que habitan, los discursos con los cuales se entrelazan. Dado que los instrumentos, los cuerpos, los parlantes, los escenarios, las catedrales y los clubes son físicamente palpables, hay poca dificultad en aceptarlos como fuentes especificadas en sonido. [...]. Sin embargo, ha habido más resistencia a la idea de que las culturas, las prácticas sociales, los estados emocionales y las lealtades ideológicas puedan ser concebidos como “fuentes” porque han sido observados como demasiado abstractos e inmateriales. Esta restricción es innecesaria: las culturas, las emociones y las ideologías no solo son materiales, sino que se manifiestan necesariamente en formas materiales de uno u otro tipo, entre las cuales están los sonidos de estos fenómenos. Viena alrededor de 1900, o la cultura de la juventud americana de los 60, o los clubes nocturnos británicos de los años 90, todas son culturas y subculturas manifiestas en formas materiales (imágenes, edificios, lenguajes, ropa) con las cuales quienes perciben pueden estar más o menos afinados —y los sonidos musicales son una de estas formas materiales—. Estas culturas y subculturas (e instrumentos, cuerpos, emociones, prácticas sociales) son las fuentes de esos sonidos, ya que ellos constituyen las condiciones y circunstancias que dan surgimiento a la música. De la misma manera, la cadencia en A menor, una prolongación de dominante o un ritmo de gavota pueden ser observados como las fuentes (estructurales) de un sonido que escucha un oyente (pp.189-190).

Todos los posibles significados que pueden surgir durante la experiencia musical tienen en común el mismo sistema perceptual auditivo para escuchar los diversos entornos sonoros, incluyendo los musicales. Al respecto, Clarke (2005) menciona:

Los sonidos musicales habitan el mismo mundo que los otros sonidos, y mientras que la mayoría de escritos sobre música, y sobre percepción musical, han tendido a aislar la música del resto del ambiente acústico, es evidente en sí mismo que nosotros escuchamos los sonidos de la música con el mismo sistema perceptual que usamos para todos los sonidos (p. 4).

Clarke entiende la percepción como la conciencia del ambiente y la continua adaptación hacia este. A partir de esta definición, y en relación con la audición, el autor expresa:

[...] la percepción del significado musical es por lo tanto la conciencia del significado en música durante su escucha. Esto es diferente del significado musical que surge al pensar o reflexionar sobre la música, cuando no está directamente comprometida la audición. Bajo estas circunstancias la música es imaginada o recordada, más que percibida, ya que nada sucede en el sistema auditivo periférico (el oído externo, el medio y el interno) (2005, pp. 3-4).

Como se observa, el autor diferencia los significados musicales que surgen durante la escucha de aquellos que tienen lugar al reflexionar sobre la música. Algo similar a la distinción que hacen Davidson y Scripp (1992) respecto de la percepción en la acción y sobre la acción. No obstante, Clark diferencia la percepción de la imaginación y del recuerdo; la imaginación podría asimilarse a lo que comúnmente llamamos *audición interna* en el contexto pedagógico, que a su vez es equiparable con lo que Cox (2011) denomina *subvocalización*.

Las características perceptuales con las que nace un individuo se van cualificando. Esto significa que desde los primeros días de contacto con el mundo se da un proceso continuo de aprendizaje perceptual. Desde la perspectiva ecológica, el aprendizaje perceptual es visto como la diferenciación progresiva por parte de quienes perciben. Esto implica que cada vez haya una mayor sensibilidad para diferenciar la información presente en los estímulos. Clarke lo explica así:

Un humano recién nacido es equipado con un número relativamente pequeño, y aun muy indiferenciado, de capacidades perceptuales muy poderosas. La exposición al ambiente forma esas capacidades perceptuales, y las distinciones que previamente no eran notorias se hacen detectables. Cuando un niño explora esos nuevos descubrimientos, las distinciones que antes no se percibían se revelan cada vez más, y se continúa con una serie de diferenciaciones sucesivas (2005, pp. 22-23).

Clarke (2005) diferencia dos tipos de aprendizaje perceptual: el pasivo y el dirigido. Por pasivo da a entender uno que no involucra un entrenamiento explícito. Es pasivo solo en el sentido de no tener la guía directa de un agente humano externo. Al mismo tiempo, es autoaprendizaje por exploración directa e implica la no supervisión de otros. Este se da de manera continua. Para Clarke (2005),

[...] la percepción y la acción están unidas de manera compleja, y la diferenciación de atención que se describe acá tiene lugar porque las acciones del organismo sobre el ambiente revelan distinciones que antes no se notaban, las cuales a su vez dan como resultado acciones modificadas (2005, p. 23).

En el aprendizaje perceptual pasivo, a partir de la exploración con acciones diferentes se van encontrando resultados diferenciados los cuales pueden a su vez ser usados para encontrar otros. De un ejemplo de exploración que hacen unos niños con instrumentos musicales, Clarke (2005) expone: “El aprendizaje perceptual sobre la altura, las dinámicas y el timbre que resulta de la exploración manual/auditiva [aural], conduce a más aprendizaje perceptual sobre las posibilidades de afinación o de expresión” (p. 23).

Por su parte, el aprendizaje perceptual dirigido se refiere a “la diferenciación de atención que se da cuando una persona le señala a otra una distinción, o deliberadamente pone al individuo en una situación diseñada para obtener aprendizaje perceptual” (Clarke, 2005, pp. 23-24). En este caso, la atención se orienta a percibir

aspectos que previamente no han sido detectados y sin embargo están disponibles en la información del estímulo. De acuerdo con Clarke, la conciencia de la información casi siempre se logra mediante el ciclo percepción/acción, que anima al aprendiz a producir una acción manifiesta y con esto a dirigir la atención y a consolidar la nueva conciencia perceptual, “un ‘reforzamiento’ de la información perceptual a través del ciclo percepción/acción” (2005, p. 24).

El aprendizaje perceptual pasivo tiene relación con algunas situaciones de aprendizaje informal, autodirigido, o en solitario, planteadas por Green (2002, 2008) en prácticas como sacar música del instrumento a través de la propia exploración. Así mismo, puede decirse que el aprendizaje perceptual dirigido caracteriza situaciones como las clases que tienen lugar con profesor particular, en academias o en la carrera, e inclusive en los montajes en agrupaciones entre pares.

La posibilidad de cualificar —afinar— la percepción con las características particulares o constantes del ambiente (invariantes), según Clarke (2005), es consecuencia de la flexibilidad del sistema perceptual y de la plasticidad del sistema nervioso en el contexto del ambiente en que se forma. A su vez, esto es resultado de la adaptación de las especies en la escala de tiempo evolutivo y del aprendizaje perceptual dentro del tiempo de vida de un individuo.

En situaciones de aprendizaje se supone que si algo es reconocido es que se ha aprendido. “El reconocimiento es esa clase de percepción para la cual el sistema ha llegado a adaptarse (o afinarse)” (Clarke, 2005, p. 31). En relación con el reconocimiento, Clarke señala que cuando este se da es porque “el sistema perceptual ha entrado en un estado que está ‘afinado’ con las características particulares del entorno y ese estado es aquel con el cual el sistema ha estado antes” (2005, p. 31).

Al hablar de constantes del ambiente, Clarke se refiere al principio de invariancia. Este posibilita explicar la estabilidad y la constancia del ambiente percibido en la medida en que dentro de los cambios continuos a los que el perceptor se expone también hay propiedades invariantes. Dichas propiedades, desde la perspectiva ecológica, no son proyecciones de representaciones que hace quien percibe, sino que están en la información que proporciona el estímulo y en esa medida señalan la naturaleza ambiental y “dada” del fenómeno.

Un ejemplo en la música, citado por el autor, es identificar que un material que ha sido transpuesto, sigue reconociéndose como el mismo, por mantener un patrón de proporciones temporales y de intervalos de altura. De igual forma, puede decirse de cuando se canta un fragmento escuchado inicialmente en otro instrumento diferente a la voz, se imitan invariantes de orden melódico.

La caracterización de Clarke sobre los aprendizajes perceptuales es relevante por considerar que las prácticas musicales informales en las que han estado inmersos los estudiantes, previo al ingreso a la carrera, contribuyen a la cualificación de la percepción auditiva, como por ejemplo, sacar música de oído al instrumento. Dicha

cualificación está en relación con las acciones que se efectúan sobre el instrumento a partir de escuchar tanto la música que se va a sacar, como el propio monitoreo durante la exploración.

Gibson, citado por Clark (2005), expone: “Cuando las propiedades constantes de los objetos son percibidas (la forma, el tamaño, el color, la textura, la composición, el movimiento, la animación y la posición relativa a otros objetos), el observador puede detectar sus affordances” (p. 36). El sentido de las affordances puede entenderse como aquello que el ambiente o las cosas facilitan, ofrecen o proporcionan al observador, para bien o para mal, y esto depende del hecho de detectar sus propiedades. De acuerdo con Gibson, citado por Clarke (2005):

... el observador humano aprende a detectar lo que ha sido llamado el valor de los significados de las cosas, percibiendo sus características distintivas, colocándolas dentro de categorías y subcategorías, notando sus similitudes y diferencias, y estudiándolas para su propio bien, aparte de aprender lo que debe hacer sobre ellas. Todas estas discriminaciones, es maravilloso decirlo, tienen que basarse completamente en la educación de su atención hacia las sutilezas de la información invariante del estímulo (pp. 36-37).

Para Gibson, las affordances encierran un principio de complementariedad entre el observador y el ambiente, en cuanto a que estas son producto tanto de las propiedades objetivas como de las capacidades y necesidades del organismo que las encuentra. Clarke (2005) menciona a su vez que las affordances son principalmente entendidas, por los psicólogos ecologistas, como “las consecuencias de la acción de encontrar información perceptual en el mundo” (p. 38). En el caso de la música, Clarke (2005) señala varios ejemplos de affordances:

la música brinda bailar, adoración, trabajo coordinado, persuasión, catarsis emocional, marchar, golpear con los pies, y una miríada de otras actividades de cosas perfectamente tangibles. Pero en ciertas tradiciones musicales (y la música de concierto de Occidente es un ejemplo obvio) escuchar música ha llegado a ser algo divorciado de la acción manifiesta – ha llegado a ser aparentemente autónoma. [...] este ejemplo resalta la naturaleza social de las affordances para los seres humanos (p. 38).

El sentido de las affordances, como antes se mencionó, concierne al valor de los significados de las cosas. Podría entenderse entonces que lo que un ambiente ofrece está en relación con las necesidades de los sujetos, que pueden a su vez verse como necesidades y significados socialmente construidos y valorados. A su vez, todo lo que se puede considerar fuente musical (repertorios, instrumentos, conceptos, escenarios) forma parte del ambiente que ofrece al perceptor; cosas que puede tomar o dejar de acuerdo con lo que considere necesario y valorado para su vida, dentro de su contexto sociocultural.

Volviendo al tema del desarrollo de la audición musical, hay aprendizaje perceptual auditivo en la medida en que las personas se involucran en las prácticas musicales que brinda el entorno sociocultural en el que viven, incluyendo el global al cual se tiene acceso por los medios masivos de comunicación. Hay que mencionar que, a menos que se tenga alguna discapacidad auditiva, difícilmente alguien se puede sustraer de participar mediante esta modalidad perceptual en una o más de las posibilidades de práctica musical que le brinda el entorno.

A continuación se hará referencia a uno de los modos de audición musical que si bien se apoya en el mismo sistema perceptual auditivo, tiene la característica de requerir una escucha en la que la música se presenta como un objeto de gran complejidad estructural. Para esto, el entorno académico ofrece un cuerpo conceptual que se debe aprender a fin de poder develar y tener conciencia de las propiedades estructurales de la música.

La audición estructural

De acuerdo con Shifres (2013), haciendo uso del sentido común podría decirse que una persona cuenta con un buen oído musical cuando puede involucrarse en la música de manera pertinente, ajustada y expresiva. Es decir, que lo que haga sea adecuado con el momento musical que experimenta, ajustándose a los marcos de estructuración sonora de la música que escucha, de manera variada, a fin de favorecer la expresión de lo que desea comunicar.

Las manifestaciones de tener buen oído podrían observarse, por ejemplo, cuando alguien canta ajustando su entonación a la del modelo escuchado, o cuando al bailar logra coincidencias con aspectos de estructuración metrorítmica y con los pasos de la pareja, si es el caso. No obstante, dentro del gremio académico, la educación auditiva para los estudiantes de música supone que estén inmersos en prácticas especializadas conducentes a escuchar, pensar e imaginar la música de modos diferentes a los que se experimentan cuando no se tiene la formación profesional o tendiente a profesionalizar.

Para las competencias auditivas, Shifres (2010) llama la atención sobre el paradigma limitado que tiene la academia respecto de las ideas sobre *saber música y tener oído*. De acuerdo con el autor, una concepción bastante arraigada sobre saber música implica que se pueda operar de manera más o menos consciente con las categorías de la teoría musical, en particular con las relacionadas directamente con la lectoescritura musical. Este tipo de saber musical se asocia a su vez con modos proposicionales de conocimiento en cuanto a poder *hablar acerca de*.

Las categorías teórico-musicales y sus representaciones gráficas en el sistema de notación constituyen la materia prima de las expresiones metalingüísticas de las que nos valemos en el medio académico para comunicar conocimiento musical. Al respecto, Shifres (2010) sugiere que:

Es posible que, a falta de un metalenguaje, las categorías descriptivas de la música acuñadas por la teoría musical, y su correlato en la escritura musical, se hayan establecido como expresiones metalingüísticas ampliamente aceptadas por la comunidad epistémica. Hablamos de ellas como expresiones metalinguísticas porque sin llegar a ser metalenguaje en sentido estricto, son enunciados que cumplen la función de referirse al lenguaje. Así, los musicólogos usan las categorías teóricas y la escritura musical para hablar acerca de la música, de modo que el dominio del metalenguaje fue convirtiéndose paulatinamente en el dominio de la música, en el conocimiento musical autorizado (pp. 51-52).

Para el autor, el sentido anterior dado a *saber música* tiene sus bases en la imposición de la audición estructural, como modo privilegiado de escucha y medida de pericia musical en las etapas iniciales de la profesionalización musical. Respecto de la audición estructural, se refiere a esta como aquella que requiere el manejo conceptual de categorías delimitadas por la teoría musical de Occidente y cuyas respuestas auditivas son rotuladas en dichas categorías.

Shifres (2010) caracteriza la audición estructural de la siguiente manera:

[...] es un tipo de audición idealizada orientada a la producción de respuestas en términos de la estructura musical tal como ésta es descripta por la teoría musical. La *audición estructural*, es una noción de fuerte arraigo positivista. Su carácter moderno no radica tanto en las categorías de las que se vale, sino más bien en su pretensión de mirada científica del fenómeno musical. Esta mirada considera a la música como un objeto del mundo que se nos presenta para ser contemplado (escuchado) y comprendido a través de un sistema teórico erudito (científico). De este modo, supone que al examinar la música de acuerdo a tales estructuras tenemos una medida objetiva de sus atributos. La *audición estructural* ha tenido una poderosa influencia en las múltiples disciplinas musicales. Por ejemplo, la musicología se ha ocupado de indagar el fenómeno musical y transmitir sus hallazgos siguiendo esta idea. Pero es en el campo de la pedagogía donde su predominio ha tenido consecuencias desfavorables. Toda la educación musical en Occidente, pero en particular la profesionalización del músico pasa por intentos sistemáticos por orientar ese tipo de escucha destacándola como un rasgo privilegiado de musicalidad. Tener oído es señalado por músicos y no músicos como un atributo *sine qua non* de la excelencia musical [...] que implica claramente dominar la *Audición Estructural* [...]. Sin embargo, son numerosas las personas que se enfrentan a una gran frustración por no alcanzar el desarrollo deseado para brindar, a partir de la audición musical, el tipo de respuestas estructurales esperadas. Pero además de enormes dificultades en este desarrollo, la predilección académica por la audición estructural como rasgo de musicalidad a menudo da lugar a situaciones paradójicas que exponen las contradicciones entre los dos significados de *saber* [saber hablar de y saber hacer] [...]. Típicamente, personas con capacidades notables, por ejemplo, para producir enunciados musicales nuevos, tienen fuertes dificultades para operar con aquellas categorías teóricas (p. 52).

Shifres (2010) llama la atención sobre dimensiones de la música que no han sido tenidas en cuenta en las prácticas pedagógicas de desarrollo auditivo y de ejecución musical, y que deben ser consideradas como componentes musicales. Estas dimensiones son: la emocional, la intersubjetiva y la temporal. En relación con lo anterior, propone la exploración de otras expresiones metalingüísticas de carácter no proposicional, diferentes a las categorías de la teoría musical, relegadas de los planteamientos pedagógicos del desarrollo de la audición, y que den cabida a la expresión de la experiencia auditiva en cuanto a las dimensiones referidas.

La relevancia de dicha inclusión tiene que ver con que las dimensiones emocional, intersubjetiva y temporal están en la base de los procesos de comprensión de la experiencia musical. La emoción permite hacer inferencias frente a las acciones de los demás, y es básica para procesos de memoria y de intersubjetividad. Esta última aporta a la comprensión sobre cómo se generan significados, transcendiendo así la postura del solipsismo ante la comprensión objetiva de la realidad, y de la unidireccional en los procesos de comunicación, para abrir paso a aspectos como la empatía emocional, e inferir significados de acciones no proposicionales, tales como la gestualidad. La temporalidad es relevante pues no reduce la comprensión de la experiencia a una secuencia de instantes, sino que esta se comprende como algo dinámico entre el pasado, el presente y el futuro, y apunta a capturar la experiencia musical en el momento en que transcurre, es decir, en tiempo real. Para eso se propone la exploración de metalenguajes no instituidos, como el teórico musical, que sirvan de mediaciones.

De lo expuesto anteriormente, se señala la importancia de considerar en este estudio otros aspectos vinculados a las experiencias musicales de los estudiantes, a partir de los reportes que hagan sobre sus competencias auditivas. En otras palabras, se trata de valorar otros elementos más allá de los cognitivos asociados con el manejo de categorías de la teoría musical relacionadas con código de escritura musical, las cuales dependen de la información que arroja la partitura.

Del planteamiento de Shifres (2010) surgen interrogantes particulares para este estudio en cuanto a observar hasta dónde en los reportes de los estudiantes sobre sus desarrollos auditivos se evidencian dimensiones de la experiencia musical, más allá de las asociadas a las cognitivas basadas en el manejo de categorías teórico-musicales.

Sobre el aprendizaje, las prácticas y las comunidades de práctica

Para este estudio se ha partido de considerar que el desarrollo de la audición musical comporta una serie de habilidades que se construyen y se despliegan en relación con las prácticas musicales y de aprendizaje en las que han participado los estudiantes en diversos contextos y momentos de sus vidas. La audición musical, dependiente

de los contextos de aprendizaje, puede o no nombrarse como ámbito de la experiencia musical por desarrollar, o tener la conciencia de ello. Lo que se observa es que para algunos programas de formación de músicos profesionales, el desarrollo de la audición es la meta. Tal es el caso de asignaturas como Formación Auditiva, Entrenamiento Auditivo o Gramática Musical.

Si bien las prácticas de aprendizaje y de producción musical no son posibles sin el despliegue de habilidades auditivas, hay otros escenarios en donde estas no se conciben como algo de lo cual se pueda hablar por separado. De esta manera, se encuentran testimonios de docentes en ámbitos de formación profesional, que indican que en sus clases de instrumento o de ensambles no se llevan a cabo prácticas de audición musical (Salazar et al. 2015b). Esto quizás obedezca a que en sus concepciones de prácticas auditivas hay un referente respecto del desarrollo de determinadas competencias de audición, como la estructural, en escenarios particulares, como ya se ha señalado anteriormente.

Adicional a la perspectiva ecológica del aprendizaje perceptual presentada por Clarke (2005), para este estudio también son relevantes las aproximaciones que hacen Wenger y Lave (1991) y Wenger (1998) en la teoría de las comunidades de práctica. Lo anterior teniendo en cuenta que la intención de este estudio es develar concepciones de desarrollo auditivo de los estudiantes a partir de sus testimonios, considerando a su vez las prácticas de aprendizaje musical en las que tiene lugar la audición, incluyendo sus contenidos y contextos de formación, al igual que las identidades y valoraciones que van formando de sus propios logros.

El aprendizaje

Para Wenger y Lave (1991) el aprendizaje es una dimensión integral e inseparable de la práctica social. De esta manera, el aprendizaje de un individuo se concibe como participación en el mundo social. Al respecto, los autores mencionan:

En cuanto a aspecto de la práctica social, el aprendizaje involucra a la persona toda; implica no solamente una relación con actividades específicas sino una relación con comunidades sociales -implica volverse participante pleno, miembro, clase de persona (p. 53).

Para Wenger (1998), lo importante de aprender, de conocer, de los conocedores y de la naturaleza del conocimiento, se puede resumir en cuatro premisas:

1) somos seres sociales. Este hecho, lejos de ser una verdad trivial, es un aspecto esencial del aprendizaje; 2) el conocimiento es una cuestión de competencia en relación con ciertas empresas valoradas, como por ejemplo, cantar afinando, descubrir hechos científicos, arreglar máquinas [...]; 3) conocer es cuestión de participar en la consecución de estas empresas, es decir, de comprometerse de una manera activa en el mundo (p. 21).

En su teoría sobre las comunidades de práctica, el autor concibe el aprendizaje como participación social. Esta puede tener lugar, por una parte, en eventos locales con ciertas actividades y con determinadas personas y, por otra, en procesos de mayor alcance, participando de manera activa en las prácticas de las comunidades sociales y en construir identidades en relación con estas comunidades.

En el contexto social de Bogotá, junto con las exploraciones individuales y en agrupaciones que se tienen a fin de hacer música por fuera de escenarios curriculares mediante aprendizajes autodirigidos o entre pares, existe un buen número de academias focalizadas al aprendizaje de instrumentos, y otras que por su estructura emulan la de un conservatorio en pequeña escala. Estos contextos son importantes por cuanto a través de sus recorridos se van definiendo identidades musicales y afiliaciones a determinados modos de práctica musical: ser músico popular, ser músico académico, ser roquero, ser compositor.

Respecto al proceso de aprender y conocer, Wenger expresa que la participación social está integrada por cuatro componentes: el significado, la práctica, la comunidad y la identidad. El sentido dado a estos componentes es el siguiente:

1) significado: una manera de hablar de nuestra capacidad (cambiante) —en el plano individual y colectivo— de experimentar nuestra vida y el mundo como algo significativo; 2) práctica: una manera de hablar de los recursos históricos y sociales, los marcos de referencia y las perspectivas compartidas que pueden sustentar el compromiso mutuo en la acción; 3) comunidad: una manera de hablar de las configuraciones sociales donde la persecución de nuestras empresas se define como valiosa y nuestra participación es reconocible como competencia; 4) identidad: una manera de hablar del cambio que produce el aprendizaje en quienes somos y de cómo crea historias personales de devenir en el contexto de nuestras comunidades (1998, p. 22).

La importancia que tiene para el autor centrarse en la participación se relaciona con las repercusiones de esta para comprender y apoyar el aprendizaje. Al respecto, Wenger (1998) explicita dicha importancia de la siguiente manera:

- para los individuos significa que el aprendizaje consiste en participar y contribuir a las prácticas de sus comunidades;
- para las comunidades, significa que el aprendizaje consiste en refinar su práctica y garantizar nuevas generaciones de miembros;
- para las organizaciones, significa que el aprendizaje consiste en sostener interconectadas las comunidades de práctica a través de las cuales una organización sabe lo que sabe y, en consecuencia, llega a ser eficaz y valiosa como organización (p. 25).

Respecto del refinamiento de la práctica, en el caso de la música esto es evidente, por ejemplo, cuando en el aprendizaje autodirigido se ve la necesidad de buscar al experto que pueda ayudar a cualificar la ejecución de un instrumento. Esa

búsqueda del otro para hacer mejor lo que se viene haciendo es un indicio de compromiso con una práctica reconocida social e históricamente, aunque no se tenga la conciencia de ello. Se recurre entonces a un profesor particular, o se ingresa a una academia. De igual forma, refinar la práctica es un objetivo de las carreras de música, para lo cual se tienen paradigmas de lo que es ser competente en ella en cuanto a los diversos campos de desempeño, por ejemplo, en la interpretación, la dirección y la composición, entre otros. Así mismo, estímulos como tocar en determinada sala de conciertos o ganar una convocatoria para componer una obra forman parte de los reconocimientos sociales y de las comunidades de práctica que hacen evidentes mecanismos de cualificación y de demostración de las competencias de los músicos en determinados estados de aprendizaje y práctica musical.

El aprendizaje y la identidad

El aprendizaje, visto como una experiencia de identidad, supone un proceso y un lugar. Como proceso, el conocimiento se transforma. En cuanto al lugar, es preciso un contexto para definir una identidad de participación. Por consiguiente, “apoyar el aprendizaje supone apoyar el proceso para adquirir conocimiento como también ofrecer un lugar donde se puedan plasmar nuevas maneras de conocer en la forma de esa identidad” (Wenger, 1998, p. 260). De acuerdo con Wenger (1998), una comunidad puede fortalecer la identidad de participación de sus miembros de dos maneras que se relacionan entre sí:

1. incorporando a su historia el pasado de sus miembros, es decir, permitiendo que lo que han sido, lo que han hecho y lo que saben contribuya a la constitución de su práctica;
2. abriendo trayectorias de participación que coloquen el compromiso con su práctica en el contexto de un futuro valorado (p. 261).

Con respecto al primer punto, situándonos en el contexto de formación universitaria musical, la concepción de la carrera de música supone que quien pretende cursar estudios en ella debe ser competente en ciertos campos de desempeño. Por ejemplo, quien va a estudiar instrumento debe demostrar experiencia en él, tocando una serie de obras consideradas de nivel básico para retomar desde allí la cualificación de la práctica. En este sentido, se observa que hay una incorporación de la historia de vida musical del estudiante. No obstante, mientras que para la interpretación instrumental hay diversas oportunidades de participación, aprendiendo y oficiando por fuera de la Universidad y previamente a esta, para la composición y la dirección no sucede lo mismo, al menos en lo que respecta a aprendizajes orientados por expertos en academias. Quizá ello se deba a una idea de la formación musical en la que primero hay que conocer la música mediante la ejecución instrumental, para después, sobre esta experiencia, desarrollar otras prácticas como la composición, la dirección y la musicología, entre otras.

Por otra parte, es importante señalar que con frecuencia los escenarios académicos no favorecen la integración de modos y contenidos de aprendizaje que traen los estudiantes, desarrollados y adquiridos en sus exploraciones autodirigidas o entre pares. Un ejemplo de esto es la tensión por la alta demanda que tiene la lectoescritura musical en asignaturas de la carrera de música, en relación con las trayectorias previas de los estudiantes. En el PCAM, algunos llegan con una experiencia musical amplia de aprendizaje y práctica obtenida tocando en agrupaciones, para lo cual no han requerido de la lectoescritura. Por lo general, antes de ingresar a la carrera empiezan a aprender a leer en partitura, sin embargo por los hábitos que traen de hacer y conocer la música, tardan un buen tiempo antes de que se vuelva para ellos una herramienta de conocimiento, y deje de ser extraña y problemática. En algunos casos, los estudiantes que ingresan se conciben a sí mismos como músicos populares, empíricos, asociando a dichas denominaciones modos de aprender y contenidos de conocimiento algunas veces incompatibles con los que ofrece la Universidad.

Por otra parte, en cuanto al segundo punto, se observa que cada vez hay más espacios académicos universitarios, que en el caso de la formación musical acercan más las prácticas académicas a las que demanda el oficio en el contexto social. Así, junto con la tradicional clase de instrumento en solitario con el profesor, existen otros ámbitos que organizan prácticas en conjunto en formatos diversos, los cuales con frecuencia divultan sus productos más allá del salón de clase. En el caso del PCAM, asignaturas como *Ensamblés y Músicas de Cámara* tienen gran importancia para aprendizajes musicales en ejecución grupal al tiempo que favorecen la articulación de los productos académicos con el contexto social por fuera de la academia.

La práctica y las comunidades de práctica

De manera sucinta Wenger (1998) presenta un recorrido por las comunidades de práctica. Como seres humanos, iniciamos permanentemente empresas que van desde obtener aspectos básicos de supervivencia hasta los placeres más sofisticados. Al definir estos emprendimientos y participar en su consecución se interactúa con los demás y con el mundo, lo que a su vez trae como consecuencia un ajuste con el entorno. El aprendizaje colectivo con el tiempo se convierte en prácticas que reflejan la búsqueda del logro de nuestras metas y las relaciones sociales que las acompañan. En consecuencia, estas prácticas son propiedad de las comunidades creadas en torno a las empresas compartidas, de allí que tenga sentido llamarlas *comunidades de práctica* (Wenger, 1998, p. 69).

De lo anterior, se observa que una práctica tiene que ver con compartir objetivos comunes y modos de relacionarse con el fin de conseguirlos, para lo cual están las comunidades de práctica que colaboran, ofrecen recursos y regulan la consecución de nuestras búsquedas. Para Wenger, el concepto de práctica implica “hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que

hacemos. En este sentido, la práctica es siempre social” (1998, p.71). De acuerdo con el autor, este concepto incluye todos aquellos aspectos explícitos e implícitos mediante los cuales se logra ser miembro de una comunidad de práctica. A su vez, esta se define en cuanto a “mantener un compromiso mutuo en la consecución conjunta de una empresa para compartir algún aprendizaje significativo. Desde esta perspectiva, las comunidades de práctica se pueden concebir como historias compartidas de aprendizaje” (p. 115). Respecto de la idea de práctica, Wenger expresa:

La práctica es una historia compartida de aprendizaje que exige una especie de puesta al día para poder incorporarse a ella. No es un objeto que se pase de una generación a la siguiente. La práctica es un proceso continuo, social e interactivo y la iniciación de los principiantes es simplemente una versión de aquello en lo que consiste la práctica. El hecho de que los miembros interactúen, hagan cosas conjuntamente, negocien nuevos significados y aprendan unos de otros ya es inherente a la práctica: así es como evolucionan las prácticas. En otras palabras, las comunidades de práctica reproducen su afiliación de la misma manera que ellas mismas se originan, comparten su competencia con las nuevas generaciones mediante una versión del mismo proceso por el que se desarrollan (pp. 132-133).

La competencia en la práctica

Ser miembro de una comunidad de práctica implica ser competente mediante el propio compromiso que se emprende dentro de la práctica en cuestión. Para Wenger (1998), una afiliación competente incluye:

1. *un compromiso mutuo*: la capacidad de comprometerse con otros miembros y responder de acuerdo con sus acciones y en consecuencia, la capacidad de establecer relaciones donde esta mutualidad sea la base para una identidad de participación;
2. *responsabilidad en relación con la empresa*: la capacidad de comprender la empresa de una comunidad de práctica con la profundidad suficiente para asumir un poco de responsabilidad en relación con ella y contribuir a su consecución y a su negociación continua por parte de la comunidad;
3. *un repertorio negociable*: la capacidad de hacer uso del repertorio de la práctica para dedicarse a ella. Esto exige una participación (personal o indirecta) en la historia de una práctica suficiente para reconocerla en los elementos de su repertorio. En consecuencia, exige la capacidad —y la legitimidad— para hacer que esta historia vuelva a ser significativa (p. 172).

Respecto de cómo se demuestra la competencia en la práctica o en una comunidad de práctica, el autor señala que es la comunidad la que establece lo que significa ser un participante competente en relación con la misma práctica. Al respecto, menciona:

[...] una comunidad de práctica actúa como un régimen de competencia negociado localmente. Dentro de un régimen como éste, conocer deja de ser algo indefinido. Se puede definir como lo que se considera una participación competente en la práctica. Esto no significa que sólo se pueda conocer lo que ya se sabe. El régimen de competencia de una comunidad no es estático. Incluso conocer algo totalmente nuevo y, en consecuencia, descubrir algo pueden ser actos de participación competente en una práctica (1998, p. 172).

Una comunidad puede ofrecer formas periféricas de participación, consideradas legítimas aun cuando no cumplan todas las condiciones para una afiliación plena. Al respecto, Wenger y Lave (1991) desarrollan el concepto de *participación periférica legítima*, para explicar los modos en que los aprendices van haciéndose miembros de una comunidad de práctica, aprendiendo en el mismo hacer, sin que medien las didácticas de las instituciones educativas para aprender el oficio.

Un descentramiento necesario para observar el aprendizaje

Wenger y Lave (1991) señalan que los recursos estructurales para el aprendizaje provienen de una variedad de fuentes y no solamente de la actividad pedagógica. Por tal razón es necesaria una serie de descentramientos para observar mejor el aprendizaje. Al respecto, mencionan:

[...] una explicación coherente de estas observaciones [del aprendizaje] depende del descentramiento de las nociones comunes de maestrazgo y pedagogía. Esta estrategia descentradora está, de hecho, profundamente encajada en nuestro enfoque situado, puesto que desplazarse, como lo hemos hecho, desde la noción de un aprendiz individual al concepto de participación periférica legítima en comunidades de práctica, es precisamente descentrar el análisis del aprendizaje. Una perspectiva descentrada de las relaciones de maestro-aprendiz, lleva a la comprensión de que la maestría no reside en el maestro sino en la organización de la comunidad de práctica de la cual el maestro es parte: el maestro, en cuanto lugar de autoridad (en varios sentidos) es, después de todo, un producto de la teoría centrada convencional del aprendizaje, tanto como lo es el aprendiz individual. De la misma manera, una visión descentrada del maestro como pedagogo aleja el foco del análisis de la enseñanza y lo mueve hacia la intrincada estructuración de los recursos de aprendizaje de una comunidad (1991, p. 94).

Respecto del descentramiento referido por los autores, este estudio sobre las concepciones de desarrollo auditivo amplía el campo de observación en cuanto a que los ámbitos de aprendizaje no se restringen a la academia, de la misma manera en que los escenarios curriculares para la observación del desarrollo auditivo no se restringen a la asignatura de Formación Auditiva. Así mismo, la observación de las concepciones de desarrollo de la audición se amplían al contexto de los estudiantes en relación con los estudios precedentes de Salazar *et al.* (2015a, 2015b). Para finalizar, Wenger y Lave (1991) desarrollan la idea de la participación legítima

periférica para explicar de qué manera los novatos van haciendo su inmersión en la práctica mediante aprendizajes de *conocimiento-en-la-práctica*:

[...] la periferalidad legítima de los novatos les proporciona más que un puesto “observacional”: implica la participación como una manera de aprender —a la vez de absorber y ser absorbido— en la “cultura de la práctica”. Un período extendido de periferalidad legítima ofrece a los novatos las oportunidades para hacer suya la cultura de la práctica. Desde una perspectiva periférica amplia, los aprendices gradualmente se organizan, una idea general de lo que constituye la práctica de la comunidad. Este heterogéneo esquema de la empresa (disponible si hay acceso legítimo) permitiría incluir quiénes se involucran, qué hacen, cómo es la vida cotidiana, cómo hablan, caminan, trabajan, y conducen sus vidas los maestros, cómo interactúa con la comunidad de práctica la gente que no participa de ella, qué hacen los otros aprendices, y qué necesitan aprender los aprendices para convertirse en practicantes plenos. Lo cual incluye una comprensión cada vez mayor de cómo, cuándo, y en qué colaboran, conspiran, y generan conflictos los veteranos, y de qué disfrutan, qué les disgusta, qué respetan y qué admiran. En particular, ofrece modelos (que son fundamento y motivación para la actividad de aprendizaje), incluyendo maestros, productos terminados, y aprendices más avanzados en el proceso de convertirse en practicantes plenos (1991, p. 95).

Según Wenger y Lave (1991), para llegar a ser miembro de una comunidad de práctica se requiere acceder a un amplio espectro de actividades en curso, a personas —veteranos y otros miembros de la comunidad—, a la información, a los recursos y a las oportunidades de participación.

Las prácticas de aprendizaje que se observan en este estudio, especialmente las que se llevan a cabo fuera de los escenarios curriculares de la carrera, pueden ser vistas como modos de participación periférica legítima de los estudiantes. En la práctica de aprendizaje autodirigido, cuando se busca sacar música de oído, por citar el caso más extremo, hay un referente de miembros expertos con los cuales se interactúa, a quienes se tiene acceso mediante las grabaciones de piezas musicales —los músicos intérpretes—. El estudiante aprende en el contexto de una práctica real, en este caso la performance de repertorios comunicados mediante grabaciones musicales en audio o en video. Esta práctica, al mismo tiempo, tiene un reconocimiento social e histórico más allá de la mediación con la que se interactúa. A medida que va aprendiendo el oficio de ser músico instrumentista, en esta etapa inicial empieza a frecuentar lugares en donde puede empezar a demostrar ciertas competencias.

Prácticas de aprendizaje formal e informal

En el campo de la psicología social de la música, Green (2002, 2008) identifica algunas diferencias importantes entre las prácticas de aprendizaje informal de los músicos populares y los enfoques de la educación musical. Respecto del aprendizaje informal, señala las siguientes características: la música es seleccionada por quien

aprende; se copia de oído música grabada y sin notación; el aprendizaje es autodirigido y también dirigido por pares, sin la guía de un adulto; las destrezas se adquieren de manera holística en vez de las que resultan de las propuestas curriculares en las que se planean secuencias para el aprendizaje a fin de ir de contenidos y materiales simples hacia otros más complejos.

Tocar de oído: una estrategia de aprendizaje que beneficia destrezas en varios campos de conocimiento musical

El estudio de Green (2001) sobre cómo aprenden los músicos populares, muestra que la estrategia de tocar de oído es una práctica común en ámbitos informales al aprender un instrumento, contrario a lo que sucede en escenarios formales de aprendizaje, en donde es habitual que el estudiante requiera desarrollar al mismo tiempo destrezas de lectura.

Baker y Green (2013) en un estudio desarrollado dentro del *Ear Playing Project* (EPP) en el Institute of Education de University of London, encontraron que tocar de oído a partir de una grabación puede beneficiar el desarrollo auditivo de los niños. Los autores, haciendo referencia a los estudios de McPherson, Bailey y Sinclair (1997), señalan la evidencia del beneficio que tiene la práctica de tocar de oído para diversos tipos de performances musicales, tales como la lectura a primera vista en el instrumento, la composición, la interpretación con notación y la improvisación, en casos de personas inmersas en modos de enseñanza tradicional, en donde dicha estrategia no es habitual. De allí que se haya sugerido que el enfatizar en la notación sin tocar de oído, puede restringir la generalidad del desempeño musical (Baker y Green, 2013).

En el estudio experimental de Baker y Green con dos grupos de niños, se encontró que quienes aplicaban en sus clases estrategias de tocar música de oído tuvieron mejores desempeños en una serie de pruebas de habilidades performativas, contrariamente a lo sucedido con quienes usaban la notación musical. Al respecto los autores comentan⁶:

Tocar de oído, así fuera por un período breve de tiempo, fue claramente benéfico para “El Cierre”, lo cual se relaciona con la capacidad de los estudiantes para retener y reproducir un centro tonal, aún cuando el material temático en algunos casos no fuera completamente preciso. Nuestro experimento también mostró que es importante para la “Precisión Rítmica” y en ambos casos son componentes relevantes para la fluidez al responder a tareas de lectura a primera vista [...]. La habilidad de leer a primera vista, aun en el manejo de pequeños fragmentos de material en las lecciones de instrumento, en sí misma capacita a los estudiantes para apropiar material mediante la notación y

6 Todas las citas de Baker y Green (2013) en este documento han sido traducidas por Genoveva Salazar Hakim.

progresar rápidamente, lo cual con seguridad los motiva. Los estudiantes pueden llegar a ser más capaces de copiar las exemplificaciones de los profesores en las lecciones de clase, como resultado de tocar de oído. De esta manera, esta forma de audición puede tener lugar antes de que esta sea relacionada con la notación musical (2013, p. 154).

Baker y Green (2013) consideran, en el caso de quienes aprenden instrumentos, que en la adquisición de destrezas musicales se hace uso de un abanico de estrategias de aprendizaje en las que tocar de oído forma parte de una matriz de actividades relacionadas. Estas estrategias incluyen tocar de oído, leer a primera vista, improvisar, componer e interpretar con la notación. Los autores mencionan:

[...] la ausencia de una escucha crítica a profundidad (e. g. la versión del profesor, interpretaciones en vivo, grabaciones de audio) y su imitación podría ser una de las razones de por qué algunos estudiantes no progresan, debido a un desarrollo auditivo inadecuado, y por ello pierden el interés (2013, p. 154).

La *chisga* como contexto de práctica musical

El sentido de tratar el tema de la *chisga* en este estudio sobre las concepciones de desarrollo auditivo, obedece a que esta forma de práctica representa un escenario importante de aprendizaje y demostración de competencias musicales, así como también de articulación laboral de los estudiantes con el medio sociocultural, en procesos previos y paralelos a la carrera musical. La *chisga* compite con los espacios académicos en el sentido de que además de posibilitar aprendizajes musicales y tocar en público, ofrece alternativas laborales para obtener recursos económicos para el diario vivir.

De acuerdo con Goubert (2009), la *chisga* es una actividad laboral de corta duración y alta inestabilidad en la cual los músicos ofrecen sus servicios en eventos sociales, restaurantes u hoteles, y obtienen remuneración económica. Quienes trabajan de esta forma se consideran *chisgueros*. De ellos se espera que sean capaces de interpretar los temas de moda, preferiblemente de la manera más parecida a las versiones más comerciales, y que complazcan las peticiones del público. Por eso su estética se vincula a la imitación sea cual fuese el género que toquen.

Algunos círculos académicos no aprecian la *chisga*. Por una parte, el producto musical que surge de esta práctica se considera de factura fácil; por otra, la demanda de montajes rápidos de repertorio, algunas veces en tiempo real durante la *chisga*, no favorece la difusión de composiciones o arreglos individuales o grupales, lo que en principio va en contra de la aspiración de un artista creador. Para algunos la *chisga* es un atentado contra la autonomía del arte y del músico, en el sentido de que los *chisgueros* están al servicio del gusto de los clientes. Al respecto, Goubert (2009) comenta:

La tensión del campo artístico se expresa en la forma en que son valoradas las prácticas musicales de los estudiantes. La producción ligada a intereses ajenos a la autonomía que reclaman los partidarios del “arte por el arte” excluye simbólicamente y desacredita a sus opositores, ya que para ellos un éxito comercial representa el abandono de todos los principios que rigen el campo del arte. El público “difícil”, es decir, selecto, culto, conocedor y cultivado considera un insulto el ofrecimiento de “cosas fáciles”, como las que ejemplifica la chisga, en la que no solamente el músico sino el público se convierte en un sujeto espontáneo, sometido a todas las necesidades, a todas las “servidores” (p. 104).

No obstante, otra es la mirada de algunos estudiantes frente a la *chisga*. Además de la remuneración económica que pueden recibir, esta práctica les resulta propicia para el desarrollo de ciertas habilidades de ejecución en grupo, y les provee de escenarios alternativos para tocar en público diferentes al ámbito educativo:

Los estudiantes de la Universidad Pedagógica señalaban que la chisga permite aprender a tocar música en público, supliendo así la carencia de escenarios para conciertos en la instancia educativa. Chisguear aguza también habilidades como la de establecer y mantener un patrón de afinación grupal, así como la de hacer música en un ensamblaje, ejercicio muy distinto de actuar como músico solista. Además, la presión de la inmediatez para la conformación de un grupo de chisga los motiva para aprender de forma rápida, de manera que se suple el espacio del ensayo con el de la presentación [...]. Y de la mano de estas posibilidades de práctica está la retribución económica de la transacción. En principio, entonces, la chisga es una práctica musical altamente apetecida por sus bondades (Goubert, 2009, p. 102).

De lo anterior se observa el valor que se da a tocar en grupo, en cuanto a que representa otros retos en contraposición con la ejecución individual. Son desafíos para lograr en poco tiempo la “afinación grupal”, que implica no solo tocar afinados en cuanto al ajuste de altura y de otros parámetros del sonido, sino también respecto a lograr comunicarse efectivamente durante la performance en diversos dominios de la experiencia.

En relación con la importancia social de la práctica de la *chisga* en el engranaje de los estudiantes en el mercado laboral de la música, Goubert expresa:

La chisga, como práctica cultural ligada a la formación académica, posibilita ensamblar subjetividades atomizadas, juntar trabajo y arte para formar un músico completo, y constituir un sujeto en contexto, situado en el marco de demandas sociales tan prosaicas como acompañar al enamorado en la serenata, darle un carácter ceremonial a una boda, animar el baile y el jolgorio, acompañar la gravedad de un sepelio o sencillamente hacer soportable la cotidianidad (2009, p. 111).

La valoración que da Goubert a la *chisga* refleja una concepción que permea cada vez más el ámbito académico. Un ejemplo de esto es la apertura de varios programas

de prácticas musicales que hace unas décadas no se consideraban como objetos de estudio en las carreras. Uno de estos casos es la Academia Superior de Artes de Bogotá (ASAB), que desde 1993, mediante un convenio entre el Instituto Distrital de Cultura y Turismo y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, abrió sus puertas para que personas deseosas de estudiar músicas populares y regionales o de cualificar sus prácticas tuvieran diversos espacios a su disposición (Ensamblés, Electivas, Trabajo de Grado, Instrumento). La ASAB se convirtió en 2005 en la Facultad de Artes ASAB de la Universidad Distrital, institución a la cual está adscrito el PCAM, lugar de estudio de esta investigación.

El desarrollo auditivo musical y sus concepciones: la propuesta institucional del PCAM

Salazar, Castillo, Agudelo y Bernal (2015a y 2015b) hicieron dos investigaciones enfocadas en las concepciones de desarrollo auditivo a partir de la propuesta y la práctica institucional, con la idea de tener una mirada transversal del PCAM, por ello incluyeron la observación de asignaturas teórico-musicales, de música y contexto, y de los énfasis en Interpretación Musical, y en Composición y Arreglos.

La información recolectada en estos estudios se obtuvo a través de la aplicación de encuestas y entrevistas a docentes, la observación de clases y la consulta al *syllabus* de las asignaturas. El análisis se efectuó aplicando categorías que posibilitaran caracterizar las competencias auditivas, que implícita o explícitamente buscaban desarrollarse en los espacios académicos. Estas categorías obedecían a preguntas sobre la función de las prácticas auditivas, y los contenidos y materiales vinculados a ellas: “¿Para qué se llevan a cabo prácticas de audición?” (función), “¿qué se conoce a través de la audición musical?”, “¿qué marcos conceptuales y procedimientos apoyan la construcción de significados de aquello que se espera conocer en la audición?” (contenidos), “¿con qué recursos —medios de reproducción, fuentes, repertorios, autoría— se llevan a cabo las prácticas auditivas?” (materiales).

En estos estudios se partió de considerar la audición, además de una modalidad perceptual, como modo de conocimiento, y la música como aquello que se experimenta y se conoce. En este sentido, fue necesario ahondar en preguntas sobre qué y cómo se conoce mediante la audición y qué se concibe como música. Para esto, se acudió a categorías tomadas de conceptos del campo de la cognición musical que fundamentaron la interpretación de los datos: *ontologías de la música, transmodalidad y transdominio, y conocimientos proposicional y no proposicional*.

Los tipos de objetos, procesos y experiencias que en el contexto académico se consideran como música o musicales, se indagaron aplicando la categoría “*ontologías de la música*”. La complejidad de la audición musical, como modalidad perceptual partícipe en experiencias que implican sentir, imaginar, conocer y razonar sobre la música, fue observada a través de categorías enmarcadas en la cognición

corporeizada como transmodalidad (sincronía de modalidades perceptuales) y transdominio (cooperación y participación de diversos dominios de la experiencia). La comprensión sobre cuál es la naturaleza o el contenido del conocimiento en las prácticas de audición musical, y sobre cómo se conoce y se demuestra aquello que se conoce, se abordó a partir de las categorías “conocimiento proposicional” y “no proposicional”, respectivamente.

A continuación se presenta parte de los hallazgos obtenidos en los dos estudios de Salazar *et al.* (2015a y 2015b). Esto con el fin de proporcionar un marco contextual a la presente investigación.

Las asignaturas-teórico musicales y de música y contexto

Salazar *et al.* (2015a) observaron que en el conjunto de asignaturas teórico-musicales y de música y contexto las funciones de las prácticas de audición más relevantes y comunes se relacionaban con la apropiación de aspectos estructurales de la música (comprender, analizar, interiorizar, abstraer o identificar aspectos estructurales). En menor medida sobresalían las funciones relacionadas con la producción musical (ejecuciones de diversos tipos, producciones sonoras y discursivas). Estas últimas no tenían tanto que ver con la cualificación de ejecuciones musicales, como pudiera serlo en clase de instrumento. En su lugar, se relacionaban con procedimientos pedagógico-musicales utilizados para la comprensión de aspectos estructurales de la música, y particularizados según las asignaturas. En otras palabras, la producción musical, en cuanto a acciones performativas que vinculan la audición, como cantar, tocar o bailar, estaban en función de comprender aspectos de estructuración musical en diferentes niveles, según fuera la asignatura: aspectos melódicos, rítmicos, armónicos (Formación Auditiva, Armonía) y rasgos estructurales, de estilo y formales de músicas de tradiciones académica, popular y regional, que a su vez incluyen el conocimiento teórico-musical de los diversos niveles de estructuración sonora (Armonía, Músicas Regionales y Sistemas Musicales).

En lo anterior se observa que de alguna forma se reconoce la importancia de diversos modos de ejecución musical en la construcción de conocimiento teórico-musical y contextual. Es decir, no sería suficiente la propuesta de construir significados mediante el conocimiento de tipo proposicional, sino que es necesario acudir a conocimientos no proposicionales que involucran diversas modalidades perceptuales y dominios de la experiencia.

Con respecto a los contenidos vinculados con las prácticas de audición, se encontró que los teórico-musicales tenían mayor relevancia, presencia y frecuencia de uso, por sobre los técnicos e interpretativos musicales. En el contexto de las asignaturas observadas, lo teórico tendió a asociarse con el reconocimiento auditivo y la construcción de herramientas analíticas que posibilitan identificar y describir aspectos de la estructura musical a diferente nivel. Esto es consecuente con lo expuesto en cuanto al rol de las prácticas auditivas en función de la comprensión de aspectos

estructurales de la música, lo cual implica entender relaciones sonoras de diversa índole a la luz de categorías y conceptos teórico-musicales especialmente de tradición occidental.

Acciones como tocar y cantar, vinculadas a la audición, formaban parte de contenidos metodológicos compartidos por las asignaturas. Estas herramientas de apropiación y demostración de conocimiento musical, que implican la confluencia de modalidades perceptuales, fueron evidentes en las asignaturas, especialmente a través de la observación de clases. Sin embargo en la información recolectada mediante entrevistas no era habitual encontrar alusiones a asociar las prácticas de audición de manera explícita con actividades performativas tales como tocar y cantar. Esto sugiere una concepción de prácticas de audición como actos de pensamiento o de percepción no permeados por otras modalidades perceptuales y de acción.

Dentro de los contenidos metodológicos se encontró que el análisis de aspectos estructurales y formales vinculado a las prácticas de audición era algo habitual. No obstante en la observación de los *syllabus* no se hallaron alusiones a prácticas de análisis y, en consecuencia, tampoco a los enfoques o referentes que se siguen para las propuestas de análisis. Habría que preguntarse el porqué de esta omisión. Se podría aventurar a pensar que los métodos de análisis no se contemplan como contenido de reflexión y de metacognición porque en el contexto académico de algunas asignaturas está “naturalizado” tal como lo pueden estar, en el mismo contexto, las relaciones sonoras y sintácticas que forman parte de los sistemas musicales tonales en los cuales estamos enculturizados, y las categorías verbales que usamos para designar dichas relaciones en la academia.

Por su parte, los materiales (repertorios, fuentes, autoría) vinculados a las prácticas de audición dejaron ver la participación multimodal, en cuanto a que los estudiantes y los profesores son fuente de producción sonora, de ejecución en vivo, y a su vez involucran la partitura en sus actos performativos. En su mayoría, los materiales usados son de autores externos a los participantes, les siguen los creados por los estudiantes y en último lugar están los diseñados o compuestos por los profesores. Se observa entonces que las prácticas de creación que suponen participar de la audición o de la imaginación auditiva se dan en pocas asignaturas, o por iniciativa de algunos docentes y no como metodologías generalizadas en el conjunto de los espacios académicos observados. Las creaciones acá cumplen la función de poner en práctica o de emular aspectos estructurales y estilísticos, como modo de conocer y demostrar conocimiento de los temas en cuestión, en los que aspectos proposicionales (precisiones en la escritura u otro formato) y no proposicionales del conocimiento (ejecuciones) son relevantes para la formación.

En relación con las ontologías de la música aplicables a su vez a las prácticas de audición, se observa la coexistencia de la música como objeto y como experiencia. Al respecto, Salazar *et al.* (2015a), exponen:

Si bien el foco de atención de la audición tiende a ser la comprensión de aspectos estructurales de la música, lo cual se asimila a una concepción de objeto, la relevancia y frecuencia de uso dada a los contenidos metodológicos centrados en performances de diversa índole, deja ver a su vez la importancia de la música como experiencia de los sujetos. Lo anterior se hace evidente cuando lo que se somete a objeto de estudio, por parte de los estudiantes, resultan ser sus propios actos performativos (pp. 141-142).

De la observación de contenidos metodológicos o procedimentales y de los materiales propuestos para las prácticas auditivas, se logran establecer algunas características en relación con procesos transmodales. A su vez, permiten evidenciar que la construcción de conocimiento proposicional y conceptual involucrada en la audición musical, se soporta en la participación de varias modalidades perceptuales. Al respecto, Salazar *et al.* (2015a) expresan que en algunos espacios las prácticas auditivas se dan en relación con contenidos metodológicos como imitar de manera manifiesta modos de ejecución diversos como moverse, tocar, cantar, solfear con y sin partitura y transcribir. Otros ejemplos de transmodalidad se observan en el uso frecuente de la partitura como apoyo a las prácticas de audición y a escuchar mientras se toca en conjunto o en solitario, con o sin la retroalimentación del apoyo verbal del profesor o de los estudiantes.

A las diversas modalidades perceptuales que se sincronizan con la audición, y que en conjunto dan como resultado que su práctica sea de naturaleza transmodal, se suman otros dominios de la experiencia, como el cognitivo conceptual y procedimental. En este caso, en las asignaturas observadas, como ya se dijo, es alta la presencia de contenidos conceptuales de índole proposicional que conforman el conjunto de conceptos teórico-musicales por medio de los cuales se busca entender la música en cuanto a estructura, objeto y experiencia.

Algunas observaciones dejan ver que, pese a la gran participación de los estudiantes y los docentes en la producción sonora, en ocasiones no se hacen visibles los participantes y con ellos su experiencia en la música. Salazar *et al.* (2015a), comentan:

[...] mientras que se reconoce que los materiales de las prácticas de audición proceden de fuentes como los estudiantes y el profesor, no se identifican dichas fuentes con los apoyos de materiales en vivo o con el monitoreo de la producción del colectivo. Lo anterior sugiere una falta de percatación de los docentes de la experiencia multimodal (visual, auditiva, kinestésica) e interdominio (perceptual, cognitiva, emocional) que tiene lugar durante las prácticas de audición. Dicho de otra manera, en ocasiones parece haber una desvinculación entre la experiencia corporal integral y la práctica auditiva musical (p. 142).

Al respecto, se observó que hay una tendencia por parte de varios docentes a desconocer prácticas de audición musical cuando las fuentes sonoras proceden de las propias ejecuciones de los estudiantes y de profesores en clase. Es decir, las prácticas

auditivas parecieran ser las que implican que los estudiantes estén en un estado de atención, concentrados en los estímulos sonoros que otros emiten a fin de llevar procesos de análisis para conocer y reconocer rasgos estructurales de diversa índole.

Los ensambles

De acuerdo con lo expuesto en Salazar (2013) y Salazar *et al.* (2015b), una de las características de las prácticas de audición en los ensambles es la de posibilitar entender y apropiar rasgos estructurales y estilísticos de las músicas abordadas, en función de comprender su performance. Las maneras de entender y apropiar se basan en percepciones, producciones y reflexiones en la acción de ejecutar, por lo cual se deja ver la preponderancia de conocimientos de carácter no proposicional, es decir, más procedimentales.

En la medida en que la performance es objeto de estudio en las clases de Ensamble, la forma de aproximarse a su conocimiento se centra en la experiencia construida intersubjetivamente en un escenario compartido como el aula, durante el despliegue de habilidades de ejecución. Las prácticas de audición desempeñan un rol importante en cuanto al monitoreo de la ejecución, la propia, la de otros y la del conjunto, involucrando diversas modalidades perceptuales (comunicación mediante gestos, miradas, indicaciones verbales y sincronías en torno a las intenciones expresivas). La imitación también es mencionada en relación con las prácticas de audición y con la adquisición de modelos de ejecución. ¿Qué se imita y cómo se produce eso que se imita? Acá podría pensarse que la experiencia multimodal tiene un papel importante para permitir una comunicación sincrónica de intenciones en función de la producción sonora.

La idea de comprender rasgos estructurales y estilísticos de las músicas interpretadas, también es relevante en las prácticas auditivas en ensamble. La transcripción es referida como ejercicio que ayuda a tal propósito e incluiría también modalidades como el registro de información en partitura u otro medio externo, y el *tocar de oído*. De acuerdo con sus usos, la transcripción puede observarse como un modo de conocimiento proposicional en casos en que se escribe en partitura o en otro medio para representar y analizar aspectos estructurales y estilísticos musicales. Esto se observa en el caso de músicas que inicialmente no están escritas en partitura, como algunas regionales, al igual que los solos improvisados en músicas populares y en el jazz. Estos son casos que dejan ver la incidencia de procedimientos académicos en los modos de analizar y comprender las estructuras de músicas que por tradición no son escritas.

La transcripción también es asimilable a tocar de oído, en el caso de formatos instrumentales de tradiciones regional campesina y popular urbana, en las que el uso de la partitura no es habitual. Tocar de oído es un procedimiento de respuesta inmediata para la producción sonora en el que se imitan y capturan rasgos estructurales

y estilísticos durante la ejecución. Además de implicar la imitación de aspectos melódicos, rítmicos y armónicos, también se emulan cualidades tímbricas en relación con el accionar sobre el instrumento (articulaciones, ataques, posición de las manos). Tocar de oído compromete tipos de conocimiento que tienen que ver con procedimientos corporales, y cualidades e intenciones sonoras describibles y demostrables a través de la ejecución instrumental. En este sentido, esta forma de ejecución musical puede verse como un modo de conocimiento no proposicional.

Otra característica de las prácticas de audición importante en los ensambles alude al desarrollo de un tipo de escucha flexible y de interacción con el entorno, a fin de estructurar un pensamiento musical, y de actuar, apreciar, valorar, expresarse en y sobre diversos escenarios y tradiciones musicales (formatos, estilos, mediaciones). A la estructuración de pensamiento musical contribuyen la discusión y contrastación de experiencias auditivas relationales. Se compara la experiencia auditiva propia con la de los otros, en relación con las intenciones expresivas de los intérpretes, y con apoyo de marcos conceptuales, estilísticos y contextuales.

Las prácticas auditivas también están en función del desarrollo de competencias comunicativas, favorables a la interpretación musical, entendiendo esta última en una doble acepción. En un sentido, la interpretación se entiende como la expresión musical lograda en la ejecución, en la que se demuestra el conocimiento de rasgos estilísticos y estructurales de las músicas abordadas. En otro, la interpretación se asocia a la expresión verbal de lo experimentado musicalmente mediante la escucha y la ejecución, en la que entran en juego diversos dominios de la experiencia—emocional, perceptual, cognitivo, estético y valorativo— propios y de los compañeros.

La observación en el conjunto de asignaturas de Ensamblles dejó ver cómo las prácticas de audición son un campo que posibilita reunir diversos dominios de experiencia, en actos de interpretación. A su vez, los actos de escucha propuestos en torno a la interpretación son la base de la interacción de modos de conocimiento no proposicionales, bien sea en la experiencia de escuchar tocando o sin tocar, y proposicionales, a través de las declaraciones que se hacen sobre lo escuchado o tocado.

Asignaturas del Énfasis en Interpretación Instrumental

De acuerdo con Salazar *et al.* (2015b), en las asignaturas de Instrumento Principal las prácticas auditivas se relacionan con el desarrollo de competencias que están en función de cualificar aspectos performativos. Esto involucra, por una parte, el monitoreo de la propia producción en desempeños instrumentales como solista y en ensamble. Por otra parte, comprende el conocimiento estilístico del repertorio y la cualificación de aspectos técnicos pertinentes, en conjunción con la aplicación de conocimientos teórico-musicales.

De igual forma, se observan competencias auditivas vinculadas con la lectoescritura musical y el análisis, que incluyen tener habilidades como leer correctamente

una melodía, identificar la armonía en categorías de función armónica, y reconocer y crear imágenes que guíen la interpretación y la expresión musical. En relación con este último aspecto, se incluye en las competencias auditivas la capacidad de establecer correlaciones entre diferentes dominios de la experiencia, como por ejemplo entre la gestualidad corporal, la experiencia sonora y musical, y el desarrollo de la memoria y el oído interno.

Las prácticas de audición en las clases de instrumento y de ensamble se dan en relación con la interpretación instrumental. Esta se aborda como un modo de conocimiento privilegiado, en el que se conoce en gran parte desde y en la producción sonora con el instrumento. Lo anterior supone una concepción de la música como experiencia de los sujetos en que lo interpretativo, lo técnico y lo teórico son aspectos que se incorporan e integran a la producción musical tocando o cantando, y en menor medida solfeando.

Al mismo tiempo, se presentan concepciones que convierten en objeto la música con el apoyo de conocimientos teóricos y técnicos aplicados en procesos de análisis y comprensión, que incluyen descripciones gráficas, verbales, sonoras y gestuales. Estas descripciones ejemplifican rasgos estructurales y modelos de ejecución en las que lo musical toma la forma de fragmentos, partes, modos de articulación, entre otros aspectos. Dentro de las descripciones musicales, la transcripción desempeña un papel importante. Esta puede ser vista como herramienta cognitiva para la interpretación, e incluiría modos de conocimiento proposicional y no proposicional. En ese sentido, se considera que transcribir contribuye a incorporar aspectos estilísticos y estructurales de la música. Al igual que lo expuesto en los ensambles, la transcripción incluiría modalidades como tocar de oído y el registro de información en partitura.

Frente a procesos transmodales y transdominio, se observa que en la consolidación de conocimiento musical sobre la interpretación instrumental, convergen monitoreos de la producción sonora durante la ejecución, los cuales reflejan conocimientos proposicionales (retroalimentación verbal) y no proposicionales (la ejecución). A su vez, la observación de modelos de ejecución presentados por el profesor y su reproducción simultánea o posterior por parte del estudiante, reflejan la interacción de modalidades de percepción (visuales, auditivas, cinestésicas, táctiles) y la sincronía de estados corporales, que entran en juego para la captura de dichos modelos y la creación de significados musicales. El uso de expresiones sonoras, gestuales y lingüísticas para describir, acompañar y metaforizar emotivamente la producción sonora son ejemplos de propuestas de mapeos entre modalidades de percepción (visuales, cinestésicas, auditivas) y de participación de diversos dominios de la experiencia (emocional, perceptual, cognitivo, imaginativo).

Para el caso de algunos docentes de instrumento y de ensambles, las prácticas de audición musical no se asocian con la ejecución instrumental que los profesores

y estudiantes hacen en clase, algo similar a lo observado en las asignaturas teórico-musicales. Ante la pregunta por la frecuencia con que se hacen en clase prácticas de audición de piezas ejecutadas en vivo por el profesor y por los estudiantes, Castillo *et al.* (2011), encontraron que:

[...] tan sólo un 33% de los profesores de ensambles de tradición regional afirmaron tener en sus clases prácticas de audición de piezas ejecutadas por sí mismos o por los estudiantes con una frecuencia alta; más extraño aún parece el resultado de la clase de I.P. Tiple, adscrito a la misma tradición, donde el 0% reconoce alta frecuencia de dicha actividad. Un resultado tan paradójico, acentuado a la luz de que son clases de instrumento y ensamble donde se sabe que el docente incluye recurrentemente ejemplos y presentación de modelos de referencia, puede explicarse si el enfoque se posa sobre la idea o imaginario que se tiene sobre lo que es una práctica auditiva. Claramente, no se contemplan como prácticas auditivas aquellas dinámicas naturales que se dan en estos espacios tan insertados en prácticas interpretativas: pareciera que lo que se entiende por audición musical corresponde al ejercicio excluyente de escuchar sin hacer nada distinto a reflexionar. Podemos intuir que, para estas asignaturas, la idea de audición no está directamente vinculada a la producción musical (p. 874).

Esta concepción de las prácticas de audición como algo separado de la ejecución instrumental se reitera en las respuestas dadas a la pregunta por la frecuencia de uso de los materiales utilizados en las prácticas auditivas, en relación con si son obras completas, fragmentos o diseños sintéticos. La respuesta fue de 0 %, lo cual resulta coherente si se piensa que en el imaginario de los docentes “ningún ejercicio de producción puede incluir apoyo a la audición con obras completas o incompletas, ya que la misma ejecución no es entendida como un acto de audición” (2011, p. 875). En relación con la autoría de los materiales usados para las prácticas de audición, Castillo *et al.* (2011) señalan que “es paradójico que las autorías estén afuera: excepto en I.P. Guitarra Eléctrica, donde la improvisación se tiene altamente valorada como creación, ni las obras originales, ni los arreglos, ni las versiones interpretativas de profesores y estudiantes fueron valoradas” (p. 875).

Asignaturas del Énfasis en Composición y Arreglos

En este énfasis, Salazar *et al.* (2015b) observaron que las prácticas de audición tienen como propósitos apropiar aspectos de estructuración musical en cuanto a comprender la estructura y el estilo, desarrollar la audición interna, y tener modelos de referencia para la escritura musical dirigida a la composición. Las prácticas auditivas se vinculan con la producción musical, en particular para adquirir modelos de referencia para los ejercicios compositivos o arreglísticos.

A diferencia de lo observado en algunos espacios teórico-musicales, en los resultados de este énfasis no se encuentra la inclusión de contenidos metodológicos como tocar, cantar, moverse o transcribir. No obstante, hay un alto componente

corporal implicado en el proceso cognitivo en composición y arreglos, el cual es expresado en el lenguaje verbal y metafórico. El uso de expresiones metafóricas es frecuente en estos espacios para explicar conceptos musicales y como vía para comprender aspectos concernientes a la escritura musical a escala compositiva.

Desde el punto de vista de las ontologías de la música, y de lo proposicional y no proposicional del conocimiento, el uso de expresiones metafóricas puede llegar a propiciar la creación o evocación de imágenes, sensaciones y percepciones que facilitan la comunicación y el entendimiento de puntos alusivos a las cualidades abstractas de la música. Tal es el caso del timbre cuyas descripciones involucran términos referentes a diversas modalidades perceptuales y dominios de la experiencia: lo visual (brillante, oscuro, opaco), lo táctil (seco), lo gustativo (dulce), estados corporales relacionados con la sensación muscular (fuerza, tensión), ámbitos de lo higiénico (sucio, limpio) y conceptos geométricos (linealidad), entre otros. El uso de la metáfora lingüística pareciera invertir el proceso que va del cuerpo al concepto, de lo no proposicional a lo proposicional; en este sentido, las expresiones verbales relacionadas con las prácticas de audición musical cumplirían la función de provocar imágenes de estados corporales o de percepciones que faciliten el entendimiento a partir de las propias experiencias.

Por lo observado en estas investigaciones, las prácticas de audición musical cumplen funciones diversas en las asignaturas, en dependencia del foco de estudio. Podría decirse que hay metas comunes en las que la comprensión estructural de la música mediada por la audición, cumple un rol en la producción, sea esta teórica, compositiva o interpretativa. Acciones como moverse, cantar, bailar o hacer gestos en respuesta a la audición musical, vistas como modos de conocimiento no proposicional, tienen un papel fundamental en demostrar la comprensión y como vía de entendimiento de aspectos estructurales. De igual importancia son las metáforas lingüísticas expresadas proposicionalmente, como vías de conexión con aspectos profundamente corporales para conducir a nociones y conceptos de estructuración sonora.

Resultados

Estudio de cuatro casos del Énfasis en Composición y Arreglos

Varias, sino todas, las actividades musicales en las que los estudiantes han estado inmersos previo al ingreso a la carrera, involucran la audición musical para el aprendizaje y la producción musical. Sin embargo no es común que esta modalidad perceptual sea entendida como un ámbito del cual se pueda hablar separándolo de actividades como tocar, componer, arreglar o dirigir, y lo que implica aprender a hacerlas.

Por tal razón, en la obtención de los resultados en este estudio se aplican dos perspectivas que se entrelazan para aproximarse a las prácticas de audición musical y a las concepciones de desarrollo auditivo de los estudiantes. Una de ellas alude directamente a los testimonios de lo que los estudiantes creen acerca del desarrollo de la audición, y la otra se fundamenta en los relatos sobre situaciones de aprendizaje musical en las que se infieren las prácticas auditivas involucradas y el rol de estas.

La caracterización de las situaciones de aprendizaje musical se hizo considerando los siguientes parámetros de descripción:

- La actividad musical que es considerada el propósito central (contenido central) del aprendizaje: qué se busca aprender o practicar.
- Las actividades subsidiarias para alcanzar el objetivo principal (contenidos): qué actividades se involucran.
- Los escenarios, las condiciones y las mediaciones para el aprendizaje y la práctica musical (fuentes, modelos de referencia, saberes, tecnologías).
- Los contextos sonoros y espacios de práctica en relación con tradiciones musicales (sujetos, repertorios, formatos instrumentales) y su relevancia en el propósito central.

En relación con los parámetros de descripción anteriores, se observa el rol de la audición musical y su desarrollo desde las dos perspectivas referidas arriba. Los resultados se presentan organizándolos según dos criterios amplios:

- Escenarios de aprendizaje musical previos a la carrera.
- Escenarios de aprendizaje musical en la carrera.

Los escenarios previos a la carrera se describen según las categorías surgidas de las prácticas de aprendizaje observadas en las entrevistas, a saber:

- “Autodidacta”.
- En clases con profesor de instrumento: clases particulares y en academias centradas en la formación instrumental.
- Entre pares en agrupaciones musicales.
- En colegios y en academias que preparan para la formación profesional.

Escenarios de aprendizaje musical previos a la carrera y sus vínculos con los desarrollos auditivos⁷

Los estudiantes de Composición y Arreglos tomados como casos han tenido diversos recorridos de aprendizaje musical. Estos incluyen: la exploración instrumental en solitario, la participación musical tocando en agrupaciones con amigos o en el colegio, el estudio instrumental con profesor particular o en academia, y el estudio formal similar al propuesto para la formación profesional pero en pequeña escala, en lo que respecta a la propuesta de espacios ofrecidos y la duración del plan de estudios. El panorama general de recorridos para el aprendizaje musical puede observarse en la tabla 1. A continuación se presentan los resultados de casos, según los lugares y prácticas de aprendizaje musical, y dentro de estos los desarrollos auditivos vinculados.

Prácticas de aprendizaje musical “autodidacta”

Caso 1. Exploraciones en el instrumento sacando música de oído

El caso de este estudiante, en una etapa inicial de aprendizaje musical con instrumento, se caracteriza por darse en un contexto informal, al cual él se refiere como “autodidacta”, situación relacionada, según él, con la ausencia de escuelas de música en la región donde vivía. En las prácticas iniciales con la guitarra acústica, adelanta exploraciones orientadas a hacer música motivado por el reto de poder tocar un instrumento. Como procedimientos para aprender canciones, en este caso en la guitarra acústica, hace referencia a “sacar de oído”, y a “transcribir directamente al instrumento” y en menor medida al uso de tablatura, por dificultades en su consecución. Sacar de oído o transcribir al instrumento alude a escuchar la grabación de una pieza musical e imitarla pasándola al instrumento, en algunos de sus rasgos estructurales, y aplicando el procedimiento de “prueba y error”. Durante el proceso de imitar una grabación en el instrumento, se aplican recursos de imaginación, que involucran el recuerdo y la memorización, y de ejecución que el estudiante va

7 En el caso de los estudiantes involucrados en las entrevistas, no se utilizan sus nombres a fin de conservar su confidencialidad. De igual forma sucede con los profesores y otros estudiantes que se citan, los cuales aparecen con iniciales que no corresponden a sus nombres.

Tabla 1. Escenarios y contenidos de aprendizaje y práctica musical previos a la carrera

AUTODIDACTA	AGRUPACIONES ENTRE PARES	CLASES PARTICULARES-ACADEMIAS PARA LA FORMACIÓN INSTRUMENTAL	COLEGIO	ACADEMIAS QUE PREPARAN PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL
Sacar “de oído” música en instrumento; músicas populares y académicas	Montar repertorio para la chisga	Aprender técnicas de ejecución instrumental	Aprender a tocar en ensambles musicales	Prácticas de ejecución instrumental: clase de instrumento y ensambles
Aprender repertorios en el instrumento	Montar repertorio	Aprender roles instrumentales en músicas regionales: acompañamiento, solos	Aprender repertorios de diversas tradiciones	Aprendizaje teórico musical: solfeo hablado, solfeo entonado, dictados, conducción de voces
Aprender aspectos teórico-musicales: contrapunto, armonía, entrenamiento auditivo			Aprender comportamientos estructurales de músicas según roles instrumentales	
Aprender aspectos compositivos en repertorios académicos en la audición estructural				

encontrando en su búsqueda, entre ellos, cantar lo que escucha y luego emular en el instrumento lo que canta, y que, de acuerdo con Cox (2011), constituye una imitación intermodal.

Respecto de cómo es el proceso de sacar de oído o transcribir directamente al instrumento, el estudiante expresa:

[...] la forma de transcribir era prueba y error [...]. Si era una melodía, era primero escucharla, después cantarla y después imitar con el instrumento lo que se cantaba. Y con lo de los acordes, acompañamiento acórdico, y eso sí era prueba y error hasta que le diera.

[...] aparte de escuchar y tratar de imitar con el instrumento muchas veces, después de escuchar los fragmentos los cantaba y trataba de imitar lo que cantaba con la guitarra. Haciendo esto último, por lo general, obtenía mejores resultados.

De la anterior descripción se observa el conocimiento intuitivo del estudiante cuando para sacar una melodía en el instrumento la canta antes, lo cual le resultaba favorable para la tarea emprendida. No se puede decir lo mismo del uso de esta estrategia al momento de sacar acordes en el instrumento. Para esto encontraba

más efectivo buscar directamente sobre el instrumento, y luego constataba con la grabación. Es decir, en este caso la correlación entre la acción de la voz y la fuente sonora con sentido armónico no era posible para llegar a la comprensión musical, por lo cual, la imitación más efectiva resultaba ser la intramodal (Cox, 2011).

El procedimiento de sacar música de oído es “autodidacta”, es decir, sin ayuda u orientación de un profesor. En una etapa inicial, para el caso de este estudiante, esto significa que no hay un modelo de ejecución preestablecido, ni orientado por conocimientos técnicos del instrumento, sino que este se va construyendo mediante “prueba y error”, en otras palabras, por lo que se pueda imaginar y proponer como hipótesis hasta que se comprueba en la ejecución misma. No obstante, lo que si hay es un producto real de la práctica musical, la grabación, a partir de la cual empieza a sacar música desde su instrumento. En este sentido, hay uno o más intérpretes virtuales con los cuales contrasta su propia producción, lo que reafirma la naturaleza intersubjetiva del aprendizaje (Shifres, 2008, 2012).

Las fuentes de donde procede el material sonoro para imitar son reproducciones musicales de casetes, CD o de la radio. En este caso, internet no siempre fue un recurso a disposición por dificultades de conectividad en la región de Colombia donde vivía el estudiante. Lo anterior sugiere una actividad de imaginación e imitación basada especialmente en la percepción auditiva de la música que escucha, a su vez articulada a la experiencia multimodal de la propia ejecución. Las fuentes utilizadas dejan ver la mayor facilidad que algunas de estas ofrecen para el aprendizaje instrumental que se lleva a cabo. Tal es el caso de reproducciones en casete o CD, que a diferencia de la radio, permiten fragmentar la información para su posterior análisis e imitación en el instrumento. Respecto de su interacción con las fuentes sonoras, el estudiante expresa:

[...] generalmente reproducía los audios en un casete o a veces en un CD, escuchaba los fragmentos y trataba de imitar lo que sonaba con mi guitarra, la gran mayoría de las veces eran más bien variaciones que reproducciones exactas. Algunas veces prendía el radio y trataba de hacerlo solo con una escucha lo cual generalmente no resultaba muy bien.

Los repertorios abordados son de música “popular, comercial” o académica. Si bien no alude a los formatos instrumentales de la música que escucha para ser tocada, si habla de repertorios y compositores de diversas tradiciones: “como por ejemplo Vivaldi, pero solo pequeños fragmentos melódicos, no la obra entera; como [también] canciones de música popular o comercial”.

Sobre las motivaciones que lo llevan a explorar con el instrumento, a montar repertorio, y sobre los escenarios de práctica, el estudiante expresa: “... generalmente era solo por el reto de hacerlo, sobre todo al principio, pero después entré a participar en un grupo de *chisga* así que se volvió una forma de ganar algo de dinero”. De este testimonio se observa la relación entre prácticas de aprendizaje que

van desde acciones de búsqueda individual con el instrumento, a otras situadas en ensambles de músicos *chisgueros* con el objetivo de tocar músicas reales en lugares públicos y de tener una remuneración económica. Este es un ejemplo de inmersión desde temprana edad en un circuito de práctica de aprendizaje y de producción musical, como la *chisga*.

Los procedimientos que una vez usó para tocar un instrumento los transfirió a otros que abordaría más adelante. Tal es el caso de pasar de la guitarra acústica a la eléctrica. No obstante, pese a las similitudes entre los dos instrumentos, las posibilidades sonoras del segundo, junto con los repertorios, le plantearon retos de aprendizaje auditivo, en cuanto a efectos y distorsiones tímbricas en coordinación con los modos de producirlos, difícilmente traducibles a la voz. Al respecto, el estudiante expresa:

[...] luego empecé a tener un acercamiento a la guitarra eléctrica y fue como el mismo proceso que era transcribir cosas de oído, sacar solos, cosas así. Así duré, no sé, tal vez tres años, algo así, y contacté a un amigo que fue también mi profesor de guitarra. [...] Pero lo mismo, era más de recursos técnicos del instrumento.

¿Y cómo fue el paso de asimilación, de pasar de guitarra acústica a guitarra eléctrica, teniendo el mismo método de transcripción a oído?

Me acuerdo que lo más difícil fue transcribir cosas con efectos y distorsiones porque yo no estaba habituado a eso y es curioso que siempre en ciertas transcripciones uno se acostumbra a veces a ciertos timbres y le cuesta trabajo transcribir cosas, en esa época, que tenían un timbre muy diferente, pero igual, era prueba y error, y estar dándole.

De lo expresado en la cita anterior, se observa que alterna la experiencia de aprendizaje “autodidacta” con otras de acompañamiento, motivadas por sentir, por una parte, que sacar música de oído es muy difícil por la falta de familiaridad con las posibilidades sonoras que le ofrece el nuevo instrumento, y por otra, dada la necesidad de cualificar los desempeños instrumentales. Por tal razón busca la colaboración de instrumentistas idóneos para iniciar clases particulares, hasta donde el entorno sociocultural en el que vive le posibilita encontrar estas personas. Se trata de otra modalidad de aprendizaje, con profesor particular, focalizada en la cualificación técnica; ahí empieza a gestar la idea y la práctica del estudio profesional del instrumento.

El contexto en el que creció este estudiante no fue favorable para tener el acompañamiento de un profesor. Su fuerte interés por la música lo llevó a crear estrategias de estudio individual o “autodidacta”. Estas estrategias estaban en gran parte influenciadas por modos formales de aprender, de las cuales tuvo referencia a través del contacto con personas que estudiaban profesionalmente la música y de la obtención de materiales para el estudio. Adicional al estudio del instrumento,

tocaba en un ensamble básico de rock con repertorios de este género y entre amigos, y también en escenarios de *chisga* en formato de bajo, batería, voz y percusión latina. Al respecto, el estudiante menciona:

[...] Siempre me ponía rutinas. Instrumento estudiaba ocho horas diarias. Preguntaba, conocía a veces turistas que llegaban allá de vacaciones y pues como yo también trabajaba tocando en hoteles y cosas así, hablábamos y yo les preguntaba sobre lo que veían en la universidad. Entonces empecé a estudiar armonía por mi cuenta, contrapunto, formas, orquestación. Mi hermano mayor vivía en Bogotá, entonces cuando iba de vacaciones a San Andrés, yo le encargaba libros y me ponía a leerlos. Entonces mi vida después del colegio era trabajar, estudiar guitarra y leer. Eso era todo lo que hacía.

De lo descrito anteriormente, y desde la perspectiva de caracterizar los desarrollos auditivos de este estudiante, se observa que focaliza las prácticas de audición en el montaje de repertorio en instrumentos particulares, al mismo tiempo que conoce el instrumento en sus posibilidades sonoras y cualifica los mecanismos corporales para su ejecución, inicialmente sin lectura de partituras ni cifrados, y después con ellos. Otra parte del panorama indica que las prácticas auditivas están en función de la ejecución musical en agrupaciones en las que entran en juego habilidades comunicativas, expresivas y de sincronía en la performance en grupo. Por último, se puede inferir que el estudio teórico que emprende por su cuenta el estudiante, comienza a aportar significados conceptuales respecto de modos de estructuración musical que permean desde el dominio cognitivo las prácticas de audición musical. Es decir, el conocimiento teórico-musical empieza a constituirse en fuente conceptual (Clarke, 2005) que aporta a los procesos de significación que tienen lugar en las prácticas de audición y ejecución instrumental.

Al tratar de identificar la concepción del estudiante sobre su desarrollo auditivo respecto de las prácticas referidas anteriormente, podría sugerirse que el hecho de poder imitar lo escuchado cantando o tocando en el instrumento, mediante el procedimiento de “sacar de oído”, constituye para él una competencia básica. Dicha competencia se constata en el hecho mismo de poder corroborar en el instrumento su hipótesis auditiva de la escucha inicial, lo cual no siempre se logra pues es un vínculo que depende no solo de lo que se escucha, sino también de los recursos técnicos y de imaginación motora que se tienen para la ejecución. Referente a la valoración de esta competencia, no es explícita en sus testimonios. En cuanto a su articulación con otros escenarios, se verá más adelante que “sacar de oído” o “transcribir directamente al instrumento” será algo utilizado para montar repertorio en grupo, de manera informal, y posteriormente en una academia.

Frente a la observación de la audición como modo de conocimiento musical, puede decirse que en este caso y en esta situación de aprendizaje, subyace una concepción de la música como ejecución (Vargas, Shifres y López, 2007). En ese sentido, la audición está en función de posibilitar la ejecución desde la escucha inicial,

el monitoreo en la prueba y error, y su cualificación y memorización. La audición como modo de conocimiento musical, por enmarcarse en función de la ejecución instrumental y del montaje de repertorio, se involucra transmodalmente con otras modalidades perceptuales como la visión del propio cuerpo y la sensación cinestésica en la ejecución.

Caso 2. Exploraciones en el instrumento en interacción con el entorno sonoro

La exploración instrumental en una etapa inicial y en un aprendizaje informal ofrece matices diferentes, en relación con las experiencias y contextos de vida de quien la lleva a cabo. Estas diferencias tienen que ver en parte con las motivaciones para tocar y con lo que se imita e imagina en relación con el entorno. En el caso de este estudiante, se trata de una exploración que se instaura como modo de expresión, de comunicación introspectiva y con el ambiente, de transformación, de mimesis y de catarsis con el instrumento. El procedimiento es explorar, escuchar e imitar o traducir en el instrumento aspectos sonoros del entorno y de la percepción de sí mismo. Es sobre todo la experiencia emocional y el gusto por lo sonoro, lo que impulsa la búsqueda. Literalmente, el estudiante suplanta su voz para manifestarse en la producción sonora que hace con el instrumento (guitarra acústica). El contexto sonoro que imita o construye no está conformado por repertorios de piezas musicales, sino por el paisaje sonoro, imaginario o que le rodea, en vínculo con su experiencia emocional. Respecto de lo que imita en la guitarra, podría decirse que es de naturaleza intermodal desde el punto de vista de lo sonoro, y quizás quepa la categoría amodal en este caso, en relación con la imitación que hace de su mundo emocional y de las sensaciones físicas que este le genera (Cox, 2011).

La práctica de escucha y de exploración sonora que hace, de manera intensa, se constituye en un “lugar” que proporciona cierta seguridad y gusto, un espacio que de alguna manera le permite estar, llegar a entender y entenderse en el mundo desestabilizado que experimenta en un momento de su vida:

[...] Cuando estaba en ese estado lo único que tenía al lado era una guitarra dañada, con una cuerda y lo único que hacía era arreglarla. La arreglaba, tocaba algunas cosas que no tenía ni idea qué, pero tocaba y me gustaba lo que sonaba, me gustaban los sonidos.

[...] a partir de ese día [de una tragedia familiar] busqué escuchar más. Al escuchar más, empecé a generar mi propio mundo, por decirlo así, de escucha. Entonces claro, obviamente no fue solamente en un cuarto tirado, no, obviamente que no pasó eso; tenía que ir al colegio, porque era obligatorio. Al ir al colegio, siempre llevaba una guitarra, entonces mi forma de aislarme y de protección de aislamiento, era con una guitarra. [...] siempre buscaba alguna forma de modificar ese mundo que puede llegar a afectar, porque alguien me iba a hablar y, obviamente, yo tocaba, y pues se va a sentir, como, “¿y entonces?”,

como que “hablemos”, y yo no permitía eso. Entonces eso fue como un medio de “yo estoy tocando, pero sigo escuchando lo que está pasando en mi entorno”, y lo que está pasando en mi entorno, lo iba tocando, también, iba tratando de hacer cosas rasgueadas, la guitarra estaba rota, entonces seguía rompiéndola, empezaba a pegarle durísimo a la guitarra. Entonces era, como que trataba siempre de deducir el ambiente de lo que estaba sonando, entonces sonaba un celular y empezaba a tratar de sacar lo que sonaba en el celular, alguien pasó una radio y trataba de sacar lo que estaba sonando en la radio. Había un compañero que en ese momento sí estaba estudiando música, guitarra de hecho, y él siempre me pasaba hojas de partitura, pero no sé, mi única reacción era “yo no sé eso, no me interesa, quiero seguir escuchando”. [...] mi silencio estuvo todo el tiempo escuchando, pero escuchándome internamente, entonces hablaba un montón adentro, empezaba, no sé, a hacer conectores de frases de lo que pudo haber pasado, lo que me dicen acá, creé un mundo, un mundo constante, todo el tiempo, y todo el tiempo con una guitarra al lado, con tornillos [...], bueno estaba vuelta nada literalmente, esa guitarra, terrible. Pero me ayudó un montón a entender, literalmente, la música, a entender el sonido como tal, y a entender el silencio como tal. Eso es como mi conclusión que yo saqué de esa experiencia.

La entrevista no posibilitó indagar con mayor profundidad en lo que quería decir el estudiante con que su experiencia con la guitarra y el modo de utilizarla le “ayudó a entender, literalmente, la música, a entender el sonido como tal, y al entender el silencio como tal”. No obstante, en su narración deja ver una concepción de la música como experiencia que involucra diversos dominios (emocional, perceptual auditivo, cognitivo). Aquí se observa el vínculo entre emoción, percepción auditiva y cognición, referido a la creación de significados musicales en dinámicas que implican la atención y la afinación auditiva ante el entorno (incluyendo en este el instrumento que manipula), la exploración instrumental para traducirlo o imitarlo, y la imaginación surgida de su mundo emocional. A su vez, en su experiencia musical se observa la fuerte participación de conocimientos no proposicionales, basados en el hacer sonoro sobre el instrumento.

Por otra parte, la manera como el estudiante aborda la exploración sonora con el instrumento, puede implicar el desarrollo de formas de imaginación que aluden no necesariamente a aspectos melódicos o rítmicos convencionales, sino a ámbitos emocionales de su experiencia de vida, que se mapean o proyectan en gestos sonoros de interés en aspectos como la intensidad y el timbre. Al respecto, el entrevistador, compositor e intérprete de música contemporánea, después de la respuesta citada establece alguna similitud con la *improvisación libre*, en la que entran a jugar otros parámetros musicales:

[...] Esto que me cuentas me hace pensar un poco en una especie de entrenamiento inconsciente, sin saberlo así, similar al que le hacen a uno para entrar a un escenario de improvisación libre, en donde uno está prestando atención,

más que a parámetros musicales tradicionales que nos enseñan, de melodía, armonía, lo que sea, a empezar a pensar en términos de frecuencia, intensidad, timbre.

Para este estudiante, el proceso exploratorio referido coincidió con el ingreso a escuelas de música para estudiar guitarra. Anticipándose a lo que se expondrán al hablar de estos contextos de formación, cabe señalar que, según sus testimonios, tuvo gran facilidad para montar de oído el repertorio que trabajaba en las escuelas. De igual forma, las experiencias narradas anteriormente fueron una base importante de motivación para lo que serían los intereses de formación posterior en el campo de la composición, lo cual se refleja en lo expresado por el estudiante:

Yo tomé una decisión radical en mi vida entre los 17 y 18 años, y fue: [...] quiero conocer la sustancia, como el tuétano, como la profundidad del sonido. Fue algo muy abstracto, muy romántico en ese momento, pero siento que a raíz, cada día, a raíz de los años, logro ver un poquito eso.

Caso 1. Prácticas de aprendizaje auditivo y teórico-musical con materiales y músicas de tradición occidental

El autodidactismo en este estudiante, con un gran interés por aprender la música en diferentes frentes, le permitió aproximarse a procedimientos habitualmente asociados con modos de aprendizaje informales y formales. Así, además del deseo de aprender a tocar un instrumento por cuenta propia y de montar repertorio sacando de oído, estudió también en una etapa previa a la academia aspectos teórico-musicales de tradición occidental a través de la consulta bibliográfica de textos especializados. Esta experiencia, junto con la aproximación que tuvo de escucha analítica orientada a la identificación de aspectos de estructuración musical, mediante medio televisivo, fueron elementos para despertar su interés por la orquestación y por otros aspectos compositivos de las obras que escuchaba, y para emprender posteriormente el estudio de la composición y el arreglo a escala profesional. Al respecto, el estudiante menciona:

[...] también tenía curiosidad por otras cosas, por eso mi curiosidad por el contrapunto, que fue desde San Andrés, donde estudiaba de forma autodidacta contrapunto, armonía y también orquestación. Esos libros de Piston los leí estando allá y cuando entré a estudiar a la Sinfónica Juvenil [en Bogotá] se me dio una oportunidad que yo no tenía planeada. [En la Sinfónica Juvenil] hay muchos instrumentos sinfónicos y hay orquestas, diferentes tipos de orquestas. Entonces, echando otra vez un poquito hacia atrás, me acuerdo de las obras que me hicieron pensar en escribir, en hacer composición [una de ellas fue] *El mandarín maravilloso* de Bela Bartok. Una vez estaba viendo un programa en *Film and Arts* y un director estaba haciendo una interpretación sobre *El mandarín maravilloso* y empezó a hablar sobre secciones, a mostrar ejemplos como “aquí escuchamos este tema pero escuchemos el acompañamiento de la

orquesta” y yo cuando escuchaba eso dije: “¡Qué maravilloso es eso!”. “¡Todo lo que hay de fondo!”, y que yo en ese momento, al principio, solo escuchaba eso y decía “bueno suena chévere” y cuando este señor empezó a hablar sobre todo lo que había detrás yo dije, “esto es increíble, yo quiero llegar a hacer eso”, sin embargo, por las cosas que se presentaron, me seguí enfocando en la guitarra. Luego estando en Bogotá escuché en la Sinfónica Juvenil dos obras que también me llevaron a querer estudiar composición, [...] La consagración de la primavera, que también yo dije, “esta cosa tímbricamente es asombrosa”, y hoy en día sigo pensándolo, pero en esa época, tímbricamente me parecía asombrosa la sonoridad de la orquesta que lograba Stravinsky y los ritmos que provocaba. Y después, como al mes de escuchar *La consagración de la primavera*, escuché un fragmento del Cuarteto para el fin de los tiempos que se llama *La danza del furor de las siete trompetas* y yo dije, “no, yo quiero estudiar composición”, y enfatice mucho en mi estudio sobre la orquestación, sobre formas.

La anterior cita permite observar de qué manera una situación de audición analítica, apoyada en descripciones proposicionales sobre la estructuración de una obra musical impacta e incide en una persona ávida por conocer diversos modos de producción de la música, en este caso el compositivo. Por otra parte, se muestra que en medio de lo que puede considerarse un aprendizaje informal, motivado por intereses personales puntuales, y sin la orientación de un profesor, se dan aprendizajes de corte formal en el sentido de que se siguen ciertas trayectorias y formas de presentar la información de manera secuencial o temática, como puede observarse en los textos de armonía y de orquestación producidos con propósitos didácticos.

Prácticas de aprendizaje en clases con profesor de instrumento: clases particulares y en academias centradas en la formación instrumental

Caso 1. Aprender la técnica para tocar bien un instrumento

En el caso de este estudiante primero surge la exploración en el instrumento de manera autodidacta y posteriormente busca orientación de un experto para cualificar la producción sonora: “... el acercamiento a la guitarra me llamó mucho la atención y era la posibilidad que tenía yo de hacer música y de tocar música, y me empecé a enfocar mucho en perfeccionar la técnica”.

Por tal razón, acudió a un profesor con quien abordó el estudio técnico del instrumento, inicialmente con la guitarra acústica y años más tarde con la eléctrica. Esto a fin de “tocar bien” y a su vez de facilitar modos de producción sonora a los cuales no está habituado y cuyo desciframiento auditivo-instrumental es difícil a través del procedimiento de sacar música de oído en solitario. El aprendizaje técnico del instrumento supone a su vez el de la lectoescritura musical. Esto incluye descifrar información sobre digitación, leer partitura en el instrumento y, más adelante, en

el caso de la guitarra eléctrica, efectos sonoros. En esta etapa, más que aludir al aprendizaje de repertorios, hace referencia al estudio de ejercicios de técnica en el instrumento.

Al hablar de cómo era la clase de instrumento con su primer profesor, el estudiante expone: “Bueno él me enseñó a leer, eran ejercicios de digitación, más como cosas de recursos técnicos y lectura de la partitura al instrumento, o sea ejecución partitura-instrumento”. Este proceso se interrumpió por la ausencia del profesor y por la dificultad de conseguir en la región otra persona que lo orientara. Posteriormente inició un acercamiento a la guitarra eléctrica de manera autodidacta, “en un proceso que era transcribir cosas de oído, sacar solos, cosas así”. Luego contactó a un profesor para aprender este instrumento y dice que los contenidos eran similares a los que vio con la guitarra acústica: “recursos técnicos del instrumento”.

Las prácticas auditivas en relación con el desarrollo de habilidades técnicas para la ejecución en este caso se vinculan con la creación de imágenes y modelos en torno a las posibilidades sonoras tímbricas del instrumento y en relación con sus tecnologías. Por otra parte, se conectan con otras modalidades perceptuales y, en general, con mecanismos corporales involucrados en la producción sonora —sistema motor y perceptual, visual, auditivo, táctil—. De igual forma, se vinculan con aspectos expresivos en función de la interpretación y del conocimiento de la lectura musical en partitura, según sea la orientación del aprendizaje, mediante la cual se comunican aspectos como la digitación.

Lo que se observa en este caso es que al estudio técnico del instrumento orientado por un profesor, antecede una práctica extensa de exploración, sacando música de oído. Durante la etapa de estudio técnico hay una inmersión fuerte en el instrumento: el alumno se aplica en ello en promedio ocho horas diarias, situación que se asemeja a los requerimientos que se le hacen a alguien que estudia con intenciones de ser músico profesional. En paralelo con el estudio técnico, se da la práctica performativa en grupos de *chisga* en los que pone a prueba su conocimiento como intérprete. La *chisga* constituye un nicho de aprendizaje e inmersión en prácticas musicales socialmente reconocidas como la ejecución musical grupal (Wenger, 1998; Goubert, 2009).

Aunque no haga referencia a desarrollos auditivos durante el estudio técnico del instrumento, es de esperarse que los haya en la medida en que se trata de consolidar patrones de motricidad efectivos en vínculo estrecho con ideales de sonido “limpio” considerados de buena calidad según los contextos de práctica en los cuales se actúa, lo cual le permitiría “tocar bien”.

Caso 2. Sacar de oído repertorio estudiado habitualmente en la partitura
Este estudiante inició en el bachillerato el estudio de la guitarra acústica, y pasó por más de una escuela de música. En paralelo exploró en la guitarra en solitario (ver

caso 2, en “Exploraciones en el instrumento en interacción con el entorno sonoro circundante”). De su paso por las academias dice que se le facilitó aprender y con esto la promoción rápida de un nivel, lo que adjudica a ser ágil auditivamente para hacer las cosas que le pedían que hiciera.

[...] me metí a varias academias. Estuve en la Gentil Montaña, ahí conocí al maestro L. M. y al maestro X. Y. [...] se dio otra vez el mismo proceso, el primer día llegue al primer nivel, el segundo lo mismo, y me subieron hasta tercer semestre, y fue porque hacía las cosas, pues no sé, auditivamente, creo que rápidas. Nunca supe leer partitura, eso sí lo confieso radicalmente, porque, literalmente, yo entré a esta universidad sin leer partituras, sin saber leer partituras.

En particular, relata su experiencia como estudiante en la academia Gentil Montaña. El propósito era aprender el instrumento con la orientación de un profesor, basándose sobre todo en el repertorio académico transmitido por partitura. Más que referirse a cómo era su proceso de aprendizaje con el profesor, relata la relación con amigos y compañeros de la escuela a través de quienes tuvo la oportunidad de escuchar repertorios de guitarra por los cuales sintió una gran motivación para montarlos. Si bien estos eran de los que habitualmente se estudian con la partitura, el procedimiento que él utilizaba era oírlos e imitarlos en la guitarra y, a partir de esta experiencia, montarlos y memorizarlos repitiendo una y otra vez, quizás de manera similar a la que relata el caso 1. Al respecto, menciona:

[...] no me acuerdo bien por qué llegué a una partitura de Leo Brouwer, y esa fue una de mis primeras partituras. Yo escuchaba y de un momento a otro una amiga me pasó una partitura, no entendía nada, pero para mí era otra vez deducción, al escuchar, al ver algo, pero bueno digamos que nunca lo leí así. Al escuchar constantemente que ella lo tocaba, que ella estaba tocando, eso, y que a mí me encantaba. Tocaba Gentil Montaña, tocaba obras colombianas, ella estudiaba en la Gentil Montaña, [...], entonces, como estoy imitando, también imitaba esas sonoridades. Mi primer repertorio fue Brouwer, estudios de Brouwer, me encantaban los estudios, los repetía, y los repetía, y los repetía. Empecé a averiguar con amigos, porque por internet no tenía acceso en ese momento, no, tampoco me interesaba la parte de la máquina. Empecé a ver a Villa-Lobos [...], esos fueron los dos, los fuertes, digámoslo así y, después, Gentil Montaña [...]. Entonces no fue un repertorio de la canción de la radio, o de rock, sino que trataba de buscar ese tipo de sonoridades.

De su descripción se infiere que aprendía de oído y observando tocar, y de alguna forma establecía algún tipo de asociación entre lo que escuchaba y el repertorio presentado en partitura, aunque afirma que no lo sabía leer. De esta experiencia se resalta la relación del estudiante con repertorios académicos que saca de oído en colaboración con lo que le aportan sus amigos. Como se verá más adelante, esto se convertirá en un “obstáculo” al entrar a la Universidad y enfrentarse con el mismo

repertorio y con la exigencia de un profesor que pide fidelidad a la partitura. Los logros de interpretación de antes, basados en lo que en su momento imitó y comprendió musicalmente, al entrar a la Universidad se ven como errores, especialmente por la valoración del profesor. Lo anterior muestra un conflicto que pone en juego la verosimilitud de una interpretación musical. De igual forma, enfrenta procesos de aprendizaje musical de repertorios académicos basados principalmente en modelos de referencia auditivos y de observar la ejecución, con aquellos aprendizajes e interpretaciones basados en las indicaciones de la partitura, con orientación del profesor.

Caso 3. Aprender técnicas para tocar músicas en instrumentos y formatos de tradición regional

Otra entrada al instrumento se da a partir de aprender a acompañar músicas de contextos regionales o populares con la orientación de un profesor, en una academia dirigida especialmente al conocimiento instrumental y de ejecución de repertorios de músicas llaneras. El proceso con el profesor supone una etapa de imitación en el que se presentan modelos para la ejecución instrumental. No obstante, tal como describe el estudiante, el aprendizaje de canciones se hacía con base en la lectura de cifrados, con el apoyo de la ejecución del profesor y de otros participantes:

Cuénteme por ejemplo, ¿usted cómo hacía con los temas que se proponían en clase o con los profesores particulares? ¿Usted cómo hacía para sacar los temas? ¿Se los enseñaban, los sacaba por su lado, o ambos?

No, primero, ahí sí como se dice “coge el papá al hijo de la mano”. Entonces empezaban enseñándole a uno canciones básicas. Primero, cogía *Carmentea*, lo cifraba y empezábamos a tocar solamente los compases. Despues de eso venía acompañado con el arpa. Entonces siempre se empezaba, cuando yo iba a acompañar, escribiéndome el cifrado y yo lo tocaba. Ya cuando es la parte solista del cuatro, lo mismo, o sea, me lo enseñaban. Ahí no había digamos un tipo de notación, partitura, ni nada de eso, sino como siempre ha sido: de tradición oral, auditivo, como siempre lo han hecho ellos.

Del proceso anterior, se observa que la ejecución instrumental se apoya en el manejo de cifrados organizados en compases. Las metodologías propuestas para el aprendizaje comprenden el encuentro uno a uno y también se da la posibilidad de práctica de lo aprendido junto con otros instrumentistas del formato característico de la tradición musical en cuestión, constituido por otros estudiantes de la academia.

En este caso, se aprenden aspectos técnicos de la producción sonora en un instrumento, roles de ejecución (solos y acompañamiento), estructuras de acompañamiento armónicas, metrorítmicas y tímbricas características de las músicas, tales como los golpes, y las maneras como estos se incorporan y articulan con otros

instrumentos del formato instrumental en el montaje de repertorios. Es decir, se aprende a tocar con otros en el ensamblaje de repertorios específicos.

Las prácticas de audición musical se dan en función del aprendizaje de la producción y cualificación sonora en un instrumento, de cómo suenan ciertos golpes en este y cómo se insertan en contextos musicales reales en cuanto a formatos y repertorios, en este caso, en un ensamble llanero. Esto deja ver un predominio de modos de conocimiento no proposicionales basados en la ejecución. De igual forma, se observa la importancia de relaciones intersubjetivas que tienen lugar durante el aprendizaje musical que posibilitan la comprensión auditiva y performativa de aspectos de estructuración musical durante la ejecución, tal como se da al tocar en grupo.

Además de la práctica de aprendizaje con el profesor, en un proceso posterior del estudiante se da la situación de sacar acompañamientos armónicos y solos “de oído”, a partir de grabaciones, con repertorios de músicas regionales (llaneras), esto con la motivación de otro profesor particular, y de concebir que este procedimiento es adecuado para cualificar la ejecución instrumental. Este tema se trata a continuación.

Caso 3. Sacar solos y armonía de oído

Este estudiante tuvo un aprendizaje temprano de un instrumento, el cuatro, en una academia focalizada en la enseñanza de instrumentos y repertorios de músicas llaneras, que trabaja con formatos específicos y roles de ejecución definidos. En este proceso, un profesor le enseñó acompañamientos armónicos de repertorio llanero y solos, que pudo poner en práctica en el formato típico de estas músicas, y que consolidó en la academia con los demás estudiantes.

Posterior a este proceso de aprendizaje, pasando adicionalmente por otras academias, el estudiante tomó clases de cuatro con un profesor de formación académica y profesional en este instrumento. Este profesor lo motivó para que sacara de oído solos, y la armonía de piezas musicales en su instrumento. Este procedimiento, asociado anteriormente como una estrategia de aprendizaje informal, sigue proponiéndose en espacios más formales de aprendizaje musical. Respecto a sacar de oído, expresa:

Y entonces, ¿nunca hubo un momento donde usted sacara los temas por su cuenta en su casa, solo?

[...] digamos que ese proceso se vino dando fue en el momento en el que empecé a tomar clases con D., porque yo era una persona muy mecánica, ¿sí? A mí me gustaba que me enseñaran los solos, pero en el momento en que llegó D. él en algún momento me dijo: “Yo a usted no le voy a enseñar solos de cuatro, sino vamos a ver cómo puedo aportarle a usted a enseñarle solos de cuatro”. Desde ese momento fue como otra etapa de mi vida en la parte solista porque desde ahí yo empecé a sacar mis propios solos de cuatro.

Sobre cómo sacaba los solos y el acompañamiento, por lo que el estudiante describe, se observa que hay un conocimiento técnico del instrumento y de sus roles en las músicas que ejecuta. También se infiere que tiene claridad sobre ciertas estructuras armónicas las cuales reconoce auditivamente en los repertorios, y que puede tocar y transportar. A su vez, dichas estructuras le sirven de base para aproximarse a otras sonoridades desconocidas probando en el instrumento. Además, conoce el vínculo entre melodía y armonía en relación con los roles de ejecución de solista y acompañante. Respecto del procedimiento para sacar los solos, expone lo siguiente:

¿Y cómo los sacaba?

A oído. Yo cogía un tema y sacaba primero la armonía. Siempre miro que esté en el registro del cuatro, ¿sí? Porque hay veces que digamos está en un registro que no se puede acomodar al cuatro y me toca transportarlo. Entonces lo que yo hago primero es sacar la armonía y, ya después de haberla sacado, miro si está en el registro, si se puede tocar en la armonía original o si hay que transportarla. Después de eso, en la segunda del cuatro que es la cuerda prima, la cuerda melódica es la que me ayuda a que yo pueda sacar el solo de cuatro.

¿Y cómo sacaba la armonía de los temas? ¿Probaba cada acorde hasta que le sonara? O ¿cómo hacía?

Sí. Hasta que me sonara. [...] Como yo no tenía pues una tradición de saber armonía ni nada de eso, sino primero, cuarto y quinto, y lo que sabía, entonces yo lo asociaba mucho a eso, entonces estaba digamos en la escala y no salía de lo tradicional. Yo empezaba con temas muy sencillos, que no tuvieran tanta complejidad armónica, entonces los empezaba a sacar. Me ponía a orejearlo hasta que sacaba el acorde.

Este procedimiento es similar al ya descrito en el caso 1, en cuanto a sacar la armonía en el instrumento. De la cita anterior se puede observar que el estudiante entrevistador conoce formas similares de sacar de oído. Igualmente, se ve que los logros auditivos, como el reconocimiento de estructuraciones armónicas, se van consolidando sobre la práctica de la ejecución instrumental con repertorios regionales. En este caso, se trata de repertorios de músicas llaneras, muchos de los cuales pueden agruparse en golpes según su estructuración armónica, metrorítmica y tímbrica (zumba que zumba, pajarillo, seis por derecho, san Rafael, entre otros).

Esta forma de aprender estructuraciones armónicas en contextos de ejecución instrumental de músicas regionales, contrasta con los procedimientos usados en academias de corte formal para el estudio de la armonía y el reconocimiento auditivo de progresiones armónicas. Como se verá más adelante, este contraste de formas de aproximación genera dificultades en la comprensión auditiva y conceptual de estructuraciones armónicas tonales.

Prácticas de aprendizaje entre pares en agrupaciones musicales

Tres de los cuatro casos observados reportan haber tenido prácticas en agrupaciones musicales, dos de ellos tocando en lugares comerciales como hoteles y asaderos. De los tres, solo uno inició su formación musical en agrupaciones, que en este caso se dio en el contexto escolar, como se verá más adelante.

Caso 1. La práctica en la chisga

Para este caso, la experiencia de tocar en agrupaciones musicales se da en dos momentos. El primero es después de emprender exploraciones en el instrumento sacando música de oído de manera autodidacta y con las clases de técnica instrumental con su profesor particular. El segundo es durante su permanencia en una academia, antes de iniciar su carrera musical, que se describe en otro punto.

Hay poca alusión a la práctica inicial en agrupaciones. Menciona el trabajo tocando en hoteles, en una agrupación tipo *chisga*, que constaba de batería, bajo, guitarra y voces, aspecto que consideraba limitado en comparación con la experiencia de músicas y formatos con los cuales entraría en contacto posteriormente en una academia en Bogotá. Los repertorios que tocaba correspondían a músicas populares “tropicales”, de moda en su momento (reggae, salsa, merengue, reguetón). Como ya se había mencionado, su participación en la *chisga* “se volvió una forma de ganar algo de dinero”.

Caso 3. Tocar de oído en la chisga

Este estudiante trae procesos de aprendizaje con profesor tanto en academia como en clases particulares. Ha aprendido a tocar el instrumento en el contexto de músicas e instrumentos regionales (el cuatro en formato llanero) en sus roles de acompañamiento y solista. Ha tenido a su vez la práctica de sacar de oído de grabaciones las armonías y los solos de temas musicales. Adicional a esto, relata haber tocado de oído en agrupaciones, en *chisgas*. Al respecto, dice:

A mí me tocaba hacer en algunos casos turnos en los asaderos y es puro oído. Te dicen a ti “re mayor” y no va a tener un cifrado sino, “¡listo, re mayor y pón galas!”. Entonces eso me sirvió mucho a mí para la auditiva en el Preparatorio porque a algunos les costaba identificar los grados que eso para mí ya era un poco más fácil.

Aunque en la entrevista no menciona qué música tocaba ni en qué tipo de agrupación, se infiere que se trataba de formato y repertorios llaneros. Lo anterior considerando que en el gremio de músicos llaneros es común *chisguear* en asaderos de comida típica de los Llanos Orientales de Colombia y Venezuela. Por lo que expresa el estudiante, la experiencia de tocar de oído en los asaderos fue provechosa y le dio cierta ventaja frente a sus compañeros de Preparatorio, en cuanto a la audición

de grados armónicos. A esto hay que agregarle su experiencia previa estudiando el cuatro en su rol de acompañamiento en una academia, en donde se enfrentaba con músicas llaneras, muchas de ellas con un patrón armónico recurrente. Es decir, el reconocimiento se facilita porque, como menciona Clarke (2005) sobre el aprendizaje perceptual, quien reconoce es porque ya ha estado allí, en este caso, tocando y escuchando, lo cual ha posibilitado su afinación perceptual hacia ciertas estructuraciones armónicas.

El estudiante relata que en una época, al tocar el cuatro no sabía si lo que tocaba eran acordes con agregaciones pues no los entendía como tales, cosa que solo logró cuando ingresó a la Universidad.

[...] tal vez los hacía pero no sabía que los estaba haciendo [...], yo siempre supe que había acordes con tensiones pero realmente no sabía del término de “tensiones” como era aplicado a un acorde, entonces después de que comencé a adquirir este conocimiento, empecé a fijarme más en el cuatro y decía: “[...] estoy haciendo un acorde con novena y no me había dado cuenta”. Entonces, eso fue así.

De lo anterior se observa que el estudiante comprende en la ejecución de su instrumento aspectos musicales armónicos (conocimientos no proposicionales), y cuyas imágenes motoras y auditivas frente a ciertas sonoridades correlacionará con conceptos armónicos nuevos para él, bajo rótulos como agregación y tensión (conocimientos proposicionales). Esto se asemeja a lo que narra otro estudiante (caso 1) frente a la familiarización que tuvo con ciertas sonoridades (acordes con agregaciones) en su instrumento y en ensambles de jazz. Sin embargo, en este caso, la situación alude a la dificultad que tuvo luego en la carrera para identificar auditivamente y transcribir este tipo de sonoridades en cifrados y en partitura. Quizás esto tenga que ver con los contextos sonoros en los que las escuchaba (ejercicios sintéticos tocados al piano como es común en las clases como Gramática Musical y Formación Auditiva).

Sobre la posibilidad de aplicar en la *chisga* de los asaderos lo aprendido en la academia en relación con las agregaciones, el estudiante señala:

[...] tocaba tener cuidado porque depende del cantante, no [se puede hacer] con todos los cantantes. Uno va a hacer una novena y lo que le dice el cantante es: “Uy, ojo hermanito que esa vaina esta desafinada” o así porque a ellos les gusta “pelaíto” [acorde de triada]. Entonces cuando yo empezaba esa exploración era más que todo en los ensambles, porque en un asadero es más complicado porque esa gente escucha una tensión y para ellos es terrible. Entonces, cuando yo empecé a explorar lo de las tensiones fue en los ensambles, mirando con el bajo, usted hace la fundamental entonces mientras yo hago esto y lequito la fundamental para hacer otras tensiones, o sea crear otros colores.

Esta cita muestra un ejemplo de práctica auditiva en un ensamble en el que convergen músicos quizás con diversas trayectorias. Por un lado, está el interés de un intérprete por explorar con ciertas sonoridades en una agrupación, posiblemente de música llanera, en la cual, en dependencia del contexto cultural y estilístico, es usual o no utilizar armonías con influencia del jazz. Por otra parte, hay otro intérprete que se puede desorientar en su rol de cantante al tener una base que se sale del entorno sonoro en el que está acostumbrado a actuar. A su vez, hay otros escenarios de ensambles que, en asocio con otros instrumentistas, se da a la tarea de explorar para lograr efectividad en las sonoridades. En todas las situaciones referidas, se trata de crear entornos sonoros que ofrezcan a sus intérpretes condiciones adecuadas para la performance. El panorama también deja ver la habilidad del estudiante para adaptarse a uno y otro ámbito, aprender y actuar competentemente en cada uno de ellos.

Caso 4. Tocar en agrupaciones con amigos y compañeros de estudio musical
El estudiante hace referencia a prácticas de interpretación instrumental en grupos formados por su cuenta con compañeros de la academia y con amigos de universidades, quienes estudian profesionalmente música. Uno de los grupos es de jazz y trabaja con repertorios de este género en un formato de guitarra, piano, bajo y batería. De esta experiencia señala que auditivamente aprendió a escucharse como grupo y a aplicar estrategias aprendidas en la academia en aspectos de interpretación, como por ejemplo, a contrastar matices según fuera la sección de la pieza por la cual se pasara. Al respecto, menciona:

Teníamos un pequeño repertorio de cuatro o cinco canciones que intentábamos pulir, y muy dedicados al ensamble, a aprender a escucharnos como grupo, a montar bien los temas... [a aplicar] todo lo que le enseñaban, a matizar cuando viene el solo, que “pilas cuando viene la estrofa, todos para arriba” y cosas así.

Prácticas de aprendizaje en colegios

La clase de música en el colegio, mientras que para algunos no ha sido el mejor escenario de aprendizaje, para otros ha ofrecido oportunidades de práctica para aprender a tocar instrumentos en el contexto de ensambles y repertorios diversos, con la orientación de profesores y con procedimientos de prácticas asociadas al aprendizaje informal.

Caso 1. El colegio como lugar que poco aporta al conocimiento musical

Al referirse a su proceso de aprendizaje musical, este estudiante siente que el colegio poco le aportó y, por el contrario, sus logros obedecieron en gran medida a su interés que lo llevó a aprender de manera autodidacta:

Realmente las clases de música en el colegio eran muy deficientes, pues porque era como decir “existe la música” y cosas así, pero no había ningún tipo de profundización en cuanto a conocimientos. Fue un proceso más bien de interés y muy autodidacta, hasta cuando me encontré con este profesor de guitarra.

Caso 4. Prácticas de aprendizaje en el colegio para la interpretación musical en ensamble

Aquí se presenta la experiencia de aprendizaje musical en un colegio con énfasis en educación artística, en donde el estudiante inicia desde temprana edad hasta finalizar sus estudios escolares. En la clase de música tiene la posibilidad de experimentar con varios instrumentos enfatizando con el tiempo en unos más que en otros, siempre en función de tener una práctica musical en agrupaciones de diversos formatos, especialmente de músicas populares urbanas, con repertorios de diferentes contextos. El proceso para llegar al montaje de repertorio incluye mediaciones, por ejemplo: el profesor da bases para la ejecución instrumental; si el estudiante no sabe leer, el profesor le muestra cómo se toca, tocando él mismo o explicándole “verbalmente” cómo se hace; si el estudiante sabe leer, el profesor le escribe en el tablero su parte para que la practique; los estudiantes que saben cómo se toca alguna parte les indican a quienes no saben cómo hacerlo.

Respecto de los aprendizajes que se dieron en el colegio, el estudiante resalta que fue en la clase en donde más aprendió el acompañamiento de ritmos de músicas populares de diversas partes, inicialmente con tambores y más adelante con el bajo, en función del montaje grupal de repertorio. Al respecto, comenta:

Yo creo que ahí en el colegio fue donde yo más aprendí de ritmos pues antes de la U. o sea, hablando de la academia Francisco Cristancho y en la Plinio, fue donde yo aprendí más ritmos en el bajo eléctrico. Acompañé ritmos de todo lado, música suramericana, música europea no. ¡Mentiras, sí! Montamos flamenco alguna vez, música de las Antillas, etc. Creo que en el colegio con estudiantes de acá en esa época fue donde yo más aprendí sobre acompañamiento de ritmo en el bajo.

A partir de una descripción que hace de sus clases de música, concibe estas como no convencionales, en el sentido de no “aprenderse el pentagrama, las notas, sino más bien de aprenderse los ritmos”. De manera abreviada, este proceso lo resumen en los siguientes pasos: “... te soltaban a ti los instrumentos, te enseñaban los patrones de los ritmos y se hacía un montaje”.

En las descripciones que hace el estudiante sobre cómo aprendían las cosas que debían tocar instrumentalmente, alude a otra forma de oralidad, o de sacar de oído, a la cual llama “por reproducción”: quien aprende, además de escuchar, ve cómo se hace en el instrumento para después hacerlo por sí mismo y aprenderlo mediante repeticiones. De igual forma, se observa cómo se aprovechan los saberes previos de

los estudiantes para usarlos en la práctica musical y se busca balancearlos de forma colaborativa, en pro de lograr hacer música en grupo. Así, el montaje se aborda con lo que saben hacer los estudiantes y lo que pueden aprender en las clases:

Me acuerdo que el maestro W. me preguntó: “¿Tu sabes leer partitura?”, y yo le dije: “Sí, ¡claro que sí!”, y me anotó el groove del bajo en el tablero pentagramado y me dijo “estúdialo”. Yo sabía leer partitura por lo que había aprendido de solfeo en la Cristancho [una academia de música en Bogotá]. Estaba curiosamente con A. B. en esa clase, él es también [estudiante] de la universidad, tiplista. ... nosotros éramos los únicos de la clase, aparte de los profesores, por supuesto, que leímos partitura. Entonces a nosotros dos nos escribían en el tablero y lo estudiábamos, interiorizábamos y lo montábamos. Ellos [los profesores] verbalmente les explicaban a los estudiantes cómo hacerlo. Por ejemplo, el baterista no sabía leer pero era muy bueno tocando batería, entonces el profe se sentaba en el instrumento y le decía “mira, el ritmo es así”, se lo explicaba bien lento, y luego lo ponía por pura reproducción. A las cantantes, lo mismo. Las profesoras llegaban y bueno, “canta tan, tan, tan”, y “esta nota, mira como suena”, “vuelve a hacerlo”, y así, por pura reproducción. Los que no podían leer, por que no sabían por supuesto, les tocaba así por reproducción y los que sabíamos leer nos escribían el groove. Muy rara vez nos pasaban una partitura... Y les preguntaban [a los estudiantes]: “¿Sabes acompañar salsa?” “Si no sabes, el acompañamiento es este” y después daban la armonía.

Los formatos instrumentales en los que tocaba en el colegio eran sobre todo de tradición popular urbana, y también se incluían otros que sabían tocar los estudiantes y que ellos mismos llevaban.

Siempre eran formatos muy sencillos, por ejemplo, piano, guitarras varias, tanto acústicas como eléctricas, bajo, por supuesto, algo de percusión menor, cantantes; alguna vez una chica tocaba clarinete y ella lo llevaba, porque en el colegio no teníamos clarinete, había un autista que tocaba cello, y era muy bonito, porque era muy pilo para coger la música... Pero eran formatos reducidos, no teníamos grandes formatos.

Adicional y en paralelo a la práctica musical del colegio, el estudiante relata que escucha músicas como rock de diversas épocas y estilos, y “rap colombiano”. También ingresó a una academia a estudiar inicialmente instrumento (bajo). Luego continuó con el profesor de la academia en clases particulares. Posteriormente fue a una academia de estructura más formal en donde estudió instrumento, teoría musical, práctica en ensambles e historia de la música y adicionalmente hizo parte de grupos (rock y jazz) con amigos de dicha academia y de otras instituciones musicales. Cerró esta etapa previa al ingreso a la Universidad con el estudio en el Programa Preparatorio articulado a la carrera en cuanto a que se abordan contenidos concebidos como requisito para el examen de admisión que abarcan la formación en instrumento, teoría musical y taller vocal y práctica en ensambles. Las experiencias en estos espacios se narran en otros apartados de los resultados.

En relación con las prácticas auditivas de la experiencia de formación musical en el colegio, se puede decir que están vinculadas al aprendizaje instrumental que se da directamente en función del montaje de repertorio en grupo. El estudiante ganó mucha experiencia en la ejecución de percusiones y del bajo, con repertorios de diversas latitudes, especialmente de tradición popular. Es decir, fue desarrollando aspectos técnicos de la ejecución instrumental, al mismo tiempo que aprendió comportamientos de estructuración rítmica y armónica de las músicas populares en su rol de acompañante, y a articularse en un entorno sonoro complejo con los demás intérpretes, instrumentos y roles.

Por sus narraciones, se infiere que las prácticas auditivas para el montaje de repertorio, la mayoría de las veces estaban vinculadas a la imitación —escuchar y ver cómo se toca— para aprender la parte del repertorio que debía interpretar en el instrumento. En menor medida usaba la partitura para aprender su parte en el instrumento. Otro aspecto importante de las prácticas auditivas tiene que ver con aprendizajes implícitos en la ejecución en ensamble: aprender a comunicarse musicalmente para poder tocar con los demás, monitorear auditivamente la propia producción en el conjunto y la de los otros.

Caso 4. Prácticas informales de dictado en el colegio para prepararse para la formación profesional

Con el interés de ingresar a la Universidad para adelantar la carrera profesional en música, el estudiante comenzó a prepararse en el aprendizaje de contenidos de corte académico. Esto lo hizo por fuera de clase, en los tiempos de recreo. A la pregunta de si era consciente o no del trabajo auditivo que hacía en su etapa escolar, responde:

Al principio fue inconsciente. Pero cuando estaba finalizando el colegio, fue consciente que yo quería estudiar en la Facultad de Artes, aproveche que algunos profesores eran de acá. Entonces, en algunos recreos, cuando ninguno de los dos teníamos pereza y teníamos el tiempo, nos íbamos al salón de música, me soltaba material y ella decía: “Voy a hacer un dictado de intervalos, escalas y acordes”. De una manera consciente, le exigía a mi profesora de música que me diera material. Pero antes era muy inconsciente, no tenía idea de cómo estaba educando mi oído al montar ese repertorio y aprenderme esas canciones.

Se observa que el estudiante asocia su educación auditiva, por una parte, con la identificación de aspectos estructurales de la música, mediante categorías teórico-musicales, es decir, con conocimientos de tipo proposicional. Eso a su vez lo vincula con el inicio de la ruta que considera legítima para desarrollar su audición en términos de un profesional de la música. Por otra parte, reconoce que prácticas como montar repertorio y aprenderse canciones también conducen a desarrollos auditivos, así no se tenga la conciencia de esto.

Caso 4. Concepción de desarrollo auditivo en relación con las prácticas musicales en el colegio

El desarrollo auditivo lo describe el estudiante en relación con las cosas que puede o no hacer musicalmente en determinadas tareas que emprende y que involucran la audición. No se trata de algo abstracto, sino de habilidades auditivas aplicadas a situaciones concretas y vinculadas a otras modalidades perceptuales y a conocimientos diversos requeridos para la tarea en cuestión. Así, a la pregunta sobre cómo trabajó el desarrollo auditivo, responde:

Antes de la carrera, montando repertorio. A mí me pusieron a transcribir una canción, pues no a transcribir, a sacarla, y no pude, me quedó grande, la línea del bajo me costó muchísimo, los enlaces, las digitaciones que había implícitas. Cuando nos colocaban un cifrado y lo hacíamos bien varias veces, podía identificar cuando alguien se equivocaba, sin tener idea de qué nota era exactamente, o cuánto se había desfasado o qué acorde era en realidad. El oído comprendía que había algo ahí que no debía sonar de esa forma.

En la cita anterior, el desarrollo auditivo se valora en relación con la facilidad o dificultad para sacar música de oído del instrumento, que a su vez implica disponer de ciertas habilidades técnicas sobre este. Por otra parte, el conocimiento que da la ejecución de determinada estructura, le permite identificar posteriormente si esta está bien o mal tocada, aunque no pueda describir verbalmente en qué consiste el error. En ambos casos, el desarrollo auditivo se da en relación con aprendizajes situados en la práctica del montaje de repertorio.

Prácticas de aprendizaje en academias no formales que preparan para la formación profesional

En este apartado se observan prácticas de aprendizaje en academias cuya estructura en campos de conocimiento musical se asemeja, hasta cierto punto, a las que ofrecen las carreras universitarias. Si bien, ante el Ministerio de Educación son de carácter informal o no formal, especialmente por el número de horas de estudio y por no conducir a título técnico o profesional, las maneras como se estructuran los contenidos de enseñanza y sus metodologías dejan ver una concepción de aprendizaje altamente formalizado.

Respecto de los contenidos de enseñanza y de sus mediaciones, la formación técnica instrumental es central, al igual que en academias en donde solo se enseña instrumento. No obstante, en esta estructura se dispone de escenarios adicionales para desarrollar habilidades subsidiarias al aprendizaje instrumental y de aspectos que tienen que ver con el conocimiento teórico de modos de estructuración musical, cuyo acceso depende del manejo de la lectoescritura en pentagrama o en cifrados. En algunos casos, la oferta académica incluye cursos de historia de la música y talleres de lectoescritura en lengua materna.

En los espacios para la enseñanza de la lectura musical, no precisamente vinculada al instrumento, se enseña a leer en pentagrama con solfeo hablado o entonando, lo que a su vez puede o no ir de la mano del desarrollo de estrategias de transcripción o copiado de aspectos estructurales a través del dictado. Cabe resaltar que en este último caso, la audición comienza a nombrarse o a hacerse “visible” como habilidad por desarrollar en los espacios de formación teórico-musical, separándola de la ejecución instrumental. Esta puede ser una de las razones por las cuales habitualmente el desarrollo auditivo se asocia especialmente con la metodología del dictado o copiado al pentagrama u otro formato de aspectos estructurales —melódicos, rítmicos y armónicos— que se piden identificar aplicando categorías teórico-musicales, temática que se tratará más adelante.

En dependencia de las tradiciones musicales abordadas, las clases de instrumento y las de ensambles hacen uso o no de la partitura o de “sacar de oído” como mediación para la ejecución instrumental. Además del aporte al conocimiento teórico-musical y técnico interpretativo, estas academias ofrecen espacios para el aprendizaje de repertorios y formatos instrumentales de diversas tradiciones a través de la práctica en ensambles. Esto constituye una fuente valiosa para el conocimiento auditivo y de exploración, por un lado, de contenidos de estructuración tímbrica de los instrumentos y del formato, junto con sus posibilidades sonoras y, por otro, de aspectos estructurales, expresivos y estilísticos de músicas académicas, populares y regionales. Adicionalmente, las prácticas en ensambles posibilitan al estudiante ambientes en los cuales proyectar futuras trayectorias musicales por su identificación o afinidad con ciertas prácticas musicales.

Caso 1. Las prácticas en ensambles diversos en academia diferente al Preparatorio

El estudiante narra la experiencia que tuvo durante su participación en una academia en Bogotá, que además de tener contenidos de conocimiento similares al de un conservatorio en pequeña escala, daba la posibilidad de estudiar instrumentos de tradición popular y tocar en ensambles de este tipo. En este escenario recibió clases en asignaturas como Instrumento, Gramática Musical, Armonía y Ensembles, con prácticas de interpretación instrumental de ensayos para montaje y presentaciones en público, como también de arreglos en ensambles diversos. La formación ocurrió en las clases orientadas por un profesor y en el trabajo colaborativo con sus compañeros. Respecto de las mediaciones en las prácticas instrumentales, alude a tocar sacando de oído, “transcribir directamente al instrumento” y leyendo en partitura.

Sobre la interpretación y los arreglos, relata que el entorno propició el conocimiento tímbrico y de registros de diferentes tipos de instrumento, como también la posibilidad de experimentar con ellos por las oportunidades que le dieron sus maestros de participar en varios ensambles, haciendo arreglos e interpretando un

instrumento. Dichos ensambles, junto con su instrumento y el repertorio, eran de tradiciones académica, popular y mixta. A su vez, su paso por esta escuela de música fortaleció su motivación hacia el estudio de la composición, dada la experiencia de experimentación sonora que propició el entorno. Al respecto, el estudiante menciona:

Estando en la Sinfónica Juvenil, como ya había dicho antes, se prestaba para ver muchísimos instrumentos sinfónicos, muchos más que en la universidad y uno los tenía en cualquier pasillo, usted podía encontrar cornos, fagotes, oboes, contrabajos, arpa, de todo, y yo estuve hablando siempre con profesores y me permitieron trabajar con diferentes ensambles que había allá y cuando terminé en la Sinfónica Juvenil, mi énfasis era la guitarra eléctrica, propuse tocar un movimiento del Concierto para guitarra eléctrica y orquesta de Yngwie Malmsteen que era la Fuga. Ese movimiento me tocó transcribirlo, orquestarlo y era el solista del concierto, y ya haciendo ese proceso yo dije, “no pues, esto me gusta mucho” entonces, finalizando para graduarme de la Sinfónica Juvenil hice eso, empaté para entrar a la ASAB. Dije, “yo quiero estudiar composición, esto me llama mucho la atención” y así fue como terminé estudiando composición en la ASAB.

Las mediaciones utilizadas tienen que ver con los propósitos de los espacios académicos y en ellos con los contextos musicales sobre los cuales se interviene. En algunas situaciones se utiliza leer partitura, en otras se saca música de oído directamente al instrumento como a la partitura. La selección de repertorios, en dependencia del espacio académico, la hace el profesor o los estudiantes, quienes también llevan a cabo prácticas de arreglo y orquestación con los recursos instrumentales que brinda la academia. Al respecto, el estudiante menciona:

Se hacían presentaciones. Había dos tipos de montajes. Cuando eran coros, el profesor daba el repertorio y ponía la partitura. En ensambles de jazz y de rock, el profesor proponía una canción y se transcribía directamente al instrumento, y había ensambles de armonía, entonces uno proponía a qué tipo de canción popular, o a algo así, se le iba a hacer un arreglo y todos se tocaban en concierto y había ensayos al respecto. [...] En la clase de armonía, los estudiantes [hacían los arreglos]. Obviamente estaba la tutoría del profesor. En los de jazz y rock, como tal no eran arreglos, sino que había que transcribir del audio directamente al instrumento, era tocar básicamente como estaba en el audio. De lo coral sí había arreglos de otras personas, que conseguía el director.

De la experiencia que narra sobre el aprendizaje tímbrico que tuvo de una diversidad de instrumentos, alude a la facilidad de sacar de oído y posteriormente transcribir al pentagrama cosas procedentes de fuentes similares a su propio instrumento, y la dificultad para hacerlo con otros que apenas conocía. Lo anterior coincide con lo que plantea Cox (2011) en relación con los aspectos que facilitan emular, tal como sucede con la imitación intramodal (entre instrumentos del mismo tipo) en comparación con la intermodal (entre instrumentos de diferentes tipos).

El estudiante resalta la diferencia de la experiencia auditiva de los instrumentos en vivo a hacerlo a través reproducciones de CD o de la televisión. Así mismo, deja ver lo que pudo aprovechar de cada uno de los escenarios de aprendizaje, en relación con tímbricas, instrumentos, agrupaciones, repertorios y tradiciones musicales. Al respecto, menciona:

El escuchar otros timbres, por ejemplo, ver posibilidades y ver limitaciones que tenían otros tipos de instrumentos, me ayudó a ampliar mucho el horizonte que tenía de estos y de los ensambles, porque en San Andrés estaban los que llaman *chisga* que es generalmente batería, bajo, guitarra y voces. En cambio aquí era llegar a la orquesta de cuerdas u orquesta de vientos o grupos mixtos de instrumentos sinfónicos, que nunca en la vida los había visto en persona, lo máximo que los veía era por televisión, y escucharlos en vivo es muy diferente a como uno los escucha en estos medios de televisión o por un soporte sonoro como puede ser un CD. Fue muy impresionante, me gustó mucho. Volviendo a los tipos de transcripciones, no era lo mismo para mí transcribir una guitarra, que ya uno tenía la familiaridad con el timbre a transcribir un corno. La primera vez que empecé a transcribir un corno yo era como “¿ah? ¿eso qué es?”. Los intervalos que ya eran como muy afianzados para mí, en el corno sonaban diferente, el timbre, los ataques, el fraseo me confundían muchísimo. Pienso que fue vital el tener ese contacto con otro tipo de instrumentos y, bueno, en la ASAB el otro contacto que tuve fue con el cuatro llanero, con el tiple, con cosas así que en la Sinfónica Juvenil nunca tuve, de pronto un poco con el arpa llanera, y en San Andrés con instrumentos así folklóricos como la mandolina, la carraca y la tina no más. En cambio fue un apilamiento tímbrico tremendo.

Las prácticas auditivas del estudiante en esta academia se vinculan al estudio del instrumento que tiene por énfasis la interpretación instrumental en diversos ensambles, la exploración arreglística con instrumentos de diversas tradiciones y el conocimiento teórico-musical articulado a la ejecución grupal. En relación con la interpretación en ensambles, puede decirse que desarrolló habilidades para tocar con otros, conoció los instrumentos, en cuanto a posibilidades tímbricas y expresivas, repertorios y comportamientos estructurales de las músicas trabajadas, que en su conjunto constituyen a su vez elementos para el arreglo.

Sobre las mediaciones del estudio teórico (armonía), del instrumento y de la ejecución en ensamble, se observa que las prácticas auditivas se vinculan con la lecto-escritura musical en el instrumento, con la transcripción a partitura o en cifrados, y con sacar música de oído tocando.

La transcripción en partitura se constituye en una herramienta metacognitiva para el arreglo. Sacar de oído (transcribir directamente sobre el instrumento) en esa etapa, es una herramienta en función de la performance, que además se utiliza como paso previo para la transcripción en la partitura. El hecho de transcribir en partitura aspectos musicales procedentes de diversas fuentes instrumentales,

le permitió al estudiante observar comportamientos frente a su propia percepción auditiva en relación con qué se le dificultaba, qué se le facilitaba, y por qué.

Al respecto, manifiesta que la familiaridad con un instrumento, lograda por su ejecución, le facilitó reconocer intervalos y su transcripción, mientras que esto mismo se le dificultaba cuando lo hacía a partir de instrumentos con los cuales no estaba familiarizado, adjudicando la dificultad a variables de timbre, articulación y fraseo. Percatarse de la facilidad para sacar de oído, imitar o transcribir a la partitura aspectos musicales procedentes de fuentes conocidas, como el instrumento del mismo tipo que se toca (imitación intramodal, según Cox, 2011), es algo que debería considerarse en las prácticas pedagógicas que buscan el desarrollo de la audición musical orientado a la comprensión de rasgos estructurales de la música y su demostración mediante descripciones en términos teórico-musicales y de notación en el pentagrama.

Por su parte, la transcripción en partitura, como herramienta metacognitiva aplicable en su caso al arreglo, le permitió, por un lado, entender modos de organización sonora y, por otro, plasmar ideas en función de la propia performance y de la de otros. Este sentido dado a la transcripción se mantuvo como estrategia de aprendizaje para la composición y los arreglos durante toda la carrera, y es un ejemplo de práctica auditiva que llevada a la transcripción constituye un modo de conocimiento proposicional de la música en relación con los aspectos estructurales.

Caso 1. Los dictados melódicos en partitura en clase de teoría musical

Este estudiante alude a su experiencia en su clase de entrenamiento auditivo en la Sinfónica Juvenil, en donde hizo prácticas de dictado, lo cual constituye una novedad en el paso de su formación autodidacta a la academia:

[...] entré a la Sinfónica Juvenil, allá estudié dos años, aprendí metodologías de las instituciones, cosas así, pues yo estudiaba según mi ritmo, pero por ejemplo había cosas que tenía descuidadas que era por ejemplo los dictados transcritos a partituras, eso yo nunca lo había hecho porque todas las transcripciones que hacía eran directamente al instrumento, entonces cuando me enfrenté a eso fue traumatizante, pero bueno, fue una nueva experiencia, me gusto, fue un cambio bueno.

El nuevo proceso lo describe como “escuchar, hacer el proceso cerebral y luego pasar [lo imaginado] a la hoja. Era muy frustrante. Lo que hacía era conseguir métodos por internet que hablaban sobre eso y empezar a trabajar por mi cuenta, otra vez de forma autodidacta”.

Como se observa, siguió rutas propias que lo llevaron a buscar soluciones puntuales para resolver retos cognitivos impuestos en concepciones académicas de lo que es el desarrollo auditivo, en el contexto de este tipo de asignaturas teórico-musicales. Sobre sus logros auditivos en esta materia y al finalizar su proceso en la

academia, alude a que podía copiar dictados a una voz e identificar tríadas en estado fundamental e inversiones.

Caso 2. Los dictados melódicos en partitura en clase de teoría musical

Este estudiante pasa de clases de instrumento regional en una academia y del estudio de instrumentos en músicas llaneras, a la Academia Luis A. Calvo, en donde tuvo posibilidades de continuar su estudio instrumental junto con prácticas en ensambles y formación teórica musical. Menciona que su primer semestre en la Academia (único cursado) fue de “relax” pues ya conocía “la armadura de clave y se vio un poquito de la parte auditiva, pero era muy sencillo”. Aquí “auditiva” se relaciona con acciones y contenidos asociados al dictado. De igual forma, se observa que con la pregunta del entrevistador, “¿qué veían en auditiva?”, se orienta la respuesta hacia un campo de conocimiento de la carrera en la asignatura Formación Auditiva. Este proceso lo describe así:

[La profesora] ponía fragmentos muy cortos y le ponía una melodía pero era muy corta, y había que transcribirlo, entonces la maestra daba la tonalidad (D), cogía una melodía muy pequeña y había que transcribirla, y ya.

A la pregunta sobre cómo le iba en esas transcripciones, el estudiante comenta:

¡Uy! ¡Tenaz!, porque como uno es más instrumentista popular y yo soy un instrumentista más armónico, entonces me quedaba más complicado lo melódico... Siempre me costó [trabajo] porque además la maestra decía, “pero escuchen por intervalos también” y yo en ese momento, “¿cómo así?, ¿qué intervalos?”. Ni siquiera sabía ese concepto, todo eso para mí era muy nuevo.

Como se observa, el dictado melódico se le dificultó mucho y, de acuerdo con su profesora, se debía a no escuchar por intervalos, insinuando que hay también otros modos de escucha. Como bien señala el estudiante, el intervalo era un concepto que no tenía, por lo cual no podía organizar la descripción de lo escuchado con esta nueva perspectiva teórica y en la partitura. A su vez, el estudiante relaciona su dificultad de transcripción melódica con el hecho de ser un instrumentista popular que hasta ese momento había tenido una práctica fuerte en un instrumento armónico, el cuatro.

Como en los casos anteriores, el paso de sacar música de oído directamente al instrumento, y luego hacerlo en otros escenarios sin la ayuda de este, es una tarea que ha sido difícil. Esto puede tener que ver con los vínculos que se han establecido a través de la ejecución instrumental entre códigos sonoros y patrones motores y topográficos con el instrumento, es decir, con la experiencia transmodal y cognitiva implícita en las tareas de sacar música de oído al instrumento. En la nueva etapa, al transcribir un dictado, el estudiante no cuenta con el apoyo sólido y espacial que le da el instrumento, en el que la producción sonora tiene un lugar y unas acciones corporales visibles. Por otra parte, cabe preguntarse qué es lo que se saca de oído y cómo se codifica, representa o imagina lo que de una pieza musical se pasa al instrumento.

El estudiante se considera músico popular. Una primera aproximación al sentido de concebirse así puede tener que ver con sus estrategias de aprendizaje y con los modos de imaginar y significar lo concerniente a estructuras musicales abordadas. Él conoce cifrados para los acordes que toca, sin embargo no tiene la experiencia de leer estructuras armónicas ni melódicas en el pentagrama, lo cual demanda la tarea de dictado, pues los solos que ha sacado de oído y los acompañamientos no han sido analizados tomando como base conceptos tonales melódicos. Sus categorías de análisis estarían en relación con otro tipo de imágenes relacionadas, especialmente, con patrones de acción y perceptuales en el instrumento y con códigos de naturaleza motriz y visual, y no proposicional. Por tal razón, la observación de la profesora sobre el porqué no puede transcribir melódicamente, tiene sentido en cuanto a que la tarea de un dictado melódico demanda conocimientos proposicionales describibles mediante categorías de altura como intervalo y grado, entre otras, algo que el estudiante no había experimentado como tal en su práctica instrumental.

Lo anterior lleva a pensar en que una articulación entre el conocimiento teórico-musical, la transcripción en partitura y la lectura, debería contemplar la mediación de la ejecución instrumental por el compromiso de memorias motrices que de alguna manera colaboran en la imaginación de estructuras sonoras.

Caso 4. Los dictados melódicos y de intervalos en clase de solfeo

En la Academia Taller Francisco Cristancho, este estudiante inició en una primera etapa clases de solfeo hablado en diversas claves, y posteriormente tocó el contenido en su instrumento. No hay descripción al respecto. En una segunda etapa, estudió solfeo entonado y tuvo prácticas de dictado melódico, giros melódicos e intervalos, que encontró muy fáciles (no aclaró si lo hacía en pentagrama). En su experiencia previa, en relación con la etapa de los dictados, tuvo mucha práctica tocando el bajo en agrupaciones en el colegio, algunas veces con el apoyo de la lectura en pentagrama.

Prácticas de aprendizaje en preparatorios para el ingreso a la carrera universitaria

Haber transitado por academias cuya estructuración de campos de conocimiento musical es similar a la de una carrera de música, tiene relación con las habilidades que los estudiantes van incluyendo en su concepción de desarrollo auditivo. Estas habilidades se asocian con poder transcribir exitosamente estructuraciones melódicas y armónicas al pentagrama, durante o después de la escucha. Esta actividad se conoce como dictado, que en el contexto del Ciclo Preparatorio de Artes Musicales, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, tiene lugar especialmente en la asignatura Gramática Musical. Los ejemplos musicales que hay que copiar al pentagrama, de acuerdo con el conocimiento que tiene de dicha asignatura la investigadora,

son en gran parte diseños de pequeña dimensión, cuyos modelos tratan de reflejar y sintetizar los contenidos conceptuales y estructurales que se estudian.

Caso 3. El desarrollo auditivo asociado a la clase de Gramática Musical y al dictado

El estudiante asocia las actividades de audición musical y de desarrollo auditivo, por un lado, con el reconocimiento de estructuraciones melódicas y armónicas en los dictados que llevaba a cabo en la academia y, por otro, con lo que podía hacer de oído en la *chisga*. Respecto de sus logros en los dictados, los relaciona con los instrumentos con los cuales tiene experiencia tocando. Así, a este estudiante se le facilita el reconocimiento armónico en cuanto a grados de una tonalidad, por tocar el cuatro y hacerlo de oído, mientras que los dictados melódicos se le dificultan, cosa que no observa en los instrumentistas de viento. No menciona el tipo de materiales con que desarrolla los dictados, es decir, si se trata de repertorios o de diseños sintéticos, como tampoco las tradiciones musicales de estos. No obstante, alude a la armonía clásica por lo cual se infiere que se trata de materiales que de alguna forma son de tradición académica. Si bien al inicio del Preparatorio sintió mucha desventaja respecto a sus compañeros, a lo largo de tres semestres se fue adaptando y ganó habilidades dentro de los nuevos marcos conceptuales que le ofrecían para entender la música como estructura. Al respecto, menciona:

[En Gramática Musical] fui avanzando realmente de a poco, digamos que no fue de a mucho porque pues igual siempre se me ha complicado esa parte de la auditiva, de lo melódico, identificar sonoridades en ese momento, colores de un acorde era un poco complejo para mí. Ese fue un proceso digamos un poco difícil en ese sentido, pero se iba mejorando a medida que iba pasando el semestre, o sea, yo iba mejorando ciertas cosas y me iba adecuando al terreno, ya lo iba tanteando muy bien. [Más adelante, en los otros dos semestres] ya me sentía con más confianza. Obviamente el nivel de mis compañeros..., había unos compañeros que tenían un nivel brutal, entonces yo siempre me sentí un poco quedado con respecto a mis compañeros porque la mayoría de ellos eran de vientos, entonces claro, ellos la tenían superclarísima con las melodías. De pronto yo si les llevaba un poquito de ventaja en la parte armónica, porque como a mí me tocaba hacer en algunos casos turnos en los asaderos, y allá en los asaderos es puro oído, te dicen a ti “re mayor” y no va a tener un cifrado sino, “listo, re mayor” y ¡póngalas! Entonces eso me sirvió mucho para la auditiva en Preparatorio porque a algunos les costaba identificar los grados que eso para mí ya era un poco más fácil.

En comparación con lo aprendido en contextos previos al Preparatorio, el estudiante comenta sentirse en desventaja con sus compañeros, tanto en clase de Gramática Musical como en otras asignaturas. La idea sobre las fortalezas y debilidades frente a lo que se considera como habilidad auditiva surge en clase respecto a nuevas rutas de aprendizaje propuestas en la academia, dirigidas por el profesor.

Además de las dificultades ya referidas, expone otra en relación con el desconocimiento de conceptos de estructuración armónica:

Eso fue un cambio durísimo para mí, primero porque había compañeros que sabían muchísimo y yo me sentía ahí como el que no sabía nada. Entonces fue un proceso realmente difícil. De armonía no tenía conocimiento y mucho menos de clásica, me daba hasta risa cuando empezamos a ver armonía, que empezaba con plicas arriba y plicas abajo y yo decía, “¿cómo es eso?, ¿en qué momento se da eso?” Mejor dicho, el entrar a la ASAB fue una experiencia totalmente nueva, que cambió en ese momento mi vida musical.

Las “plicas arriba y plicas abajo” aluden al concepto armónico de conducción de voces y a su representación en el pentagrama en cuatro partes. Según se infiere de la experiencia previa del estudiante, esto se distancia de la forma como ha conceptualizado lo que hace armónicamente en el instrumento con las músicas llaneras. Se podría decir que a través de dinámicas de percepción y acción involucradas en sacar música de oído y tocar, ha armado imágenes auditivas en relación con las posiciones de dedos y los rasgueos. El acorde, en esa experiencia, constituye una cosa o unidad sonora cuya imagen difiere de las que se consolidan en la academia a partir de usar metáforas espacio-temporales para hablar de la música, por ejemplo, como línea melódica, de conducción de voces o de movimiento melódico de las voces dentro del espacio tonal.

Pese a que en el Preparatorio, además de las clases de Gramática Musical y Armonía, hay otras como la de Instrumento, Taller (práctica instrumental en ensamble) y Taller de Voces, en ningún momento se habló de desarrollos auditivos en ninguno de estos espacios. De alguna forma, eso reafirma la idea de que la audición musical, al menos en el contexto de la academia, se desarrolla —intencionalmente— en una clase.

Caso 4. El desarrollo auditivo asociado a la clase de Gramática Musical y al dictado

Este estudiante asocia sus desarrollos auditivos con las habilidades para solfear y copiar dictados, desarrolladas en la clase de Gramática Musical del Preparatorio. No alude a materiales o repertorios con los cuales desarrolla dichas habilidades. Respecto de sus desempeños con las tareas auditivas, menciona que tuvo dificultades, en comparación con sus compañeros, especialmente en el solfeo entonado. No obstante se le facilitaron tareas como la lectura y el dictado rítmico a uno y más planos, lo cual asocia con su “formación percusiva” previa. A la pregunta del entrevistador, “cuando usted inició la carrera, ¿cómo se sentía auditivamente respecto a sus compañeros?”, inmediatamente asoció el desarrollo auditivo a las clases de Gramática Musical y Formación Auditiva de Preparatorio y carrera, respectivamente. Sobre esto menciona:

[...] yo nunca me destaque tanto en esa clase, sobre todo por lo que te digo, yo muy acostumbrado al solfeo rezado, cuando llegó el momento del solfeo entonado a mí me costó muchísimo, porque yo me sabía las notas del pentagrama, pero no sabía cómo sonaban. Para mí era muy complicado aprenderme las alturas, aprenderme los intervalos era superdifícil, me costó muchísimo, yo siempre me sentí en desventaja con muchos de mis compañeros dentro del salón, tanto en Gramática cuando entré al Preparatorio, como en Formación Auditiva cuando estuve en la carrera, siempre en ese aspecto me sentí un poquito en desventaja. En cambio me sentí aventajado sobre mis compañeros en los dictados rítmicos. Estos los sacaba muy fácil, a un plano, a varios planos [...] yo creo, por la formación percusiva que tuve al principio. Se me hacía muy sencillo entender las divisiones, las subdivisiones, todo tipo de divisiones regulares, irregulares, me parecía un poco más sencillo que a mis compañeros.

A su vez, se da cuenta de su facilidad para comprender aspectos metrorítmicos diciendo que transcribía más rápido, acababa de primeras y tenía muy pocos errores en relación con sus compañeros.

Una vez más, se observa que el desarrollo de la audición musical se asocia con la identificación y reproducción entonada y escrita de aspectos estructurales de la música, conocimiento que se demuestra mediante el solfeo entonado y la transcripción en pentagrama y otros cifrados. Esta práctica tiene lugar en la clase de Gramática Musical. El estudiante asocia la mayor facilidad para resolver tareas con el hecho de haber tocado percusión en épocas anteriores. No obstante, también decía que en épocas pasadas había leído en partitura los grooves que le escribían en el colegio para tocar en el bajo. Sin embargo fue algo que aparentemente no le aportó como experiencia para las nuevas tareas. Por otra parte, no alude al reconocimiento armónico que se esperaría que se hubiera favorecido por la práctica en el bajo durante varios años. De manera similar al caso 3, no mencionó desarrollos auditivos que tuvieran lugar en otros espacios del Preparatorio. Esto sugiere que la audición musical en este tipo de escuelas, se concibe como una habilidad que se desarrolla en la clase de Gramática Musical o en asignaturas con propósitos semejantes.

Escenarios de aprendizaje en la carrera en relación con los desarrollos auditivos, sus valoraciones y articulaciones

Caso 1

Para este estudiante son varias las asignaturas de la carrera que han aportado a su desarrollo auditivo en diferentes sentidos. De manera general, en sus testimonios alude a espacios teóricos como Formación Auditiva, Armonía, Sistemas Musicales, Músicas Regionales, y las del Énfasis en Composición y Arreglos. A continuación se presentan descripciones de los aportes de cada uno de estos espacios al desarrollo

auditivo, así como también las valoraciones y la articulación de habilidades, hasta donde lo permiten sus testimonios.

La asignatura Formación Auditiva

La asignatura Formación Auditiva tienen lugar prácticas orientadas al desarrollo auditivo, que a su vez suponen haber adquirido ciertas habilidades consideradas básicas para los contenidos contemplados en la carrera. En este contexto, el estudiante concibe que el desarrollo de destrezas auditivas tiene que ver con un conjunto de habilidades que se debe poseer para ingresar a una carrera de música, entre las que se encuentran transcribir en pentagrama melodías a partir de la escucha, e identificar y transcribir, mediante cifrados, tipos de acordes y progresiones armónicas con base en ejemplos musicales dados. Para esto hay que prepararse y entrenarse y para ello existen métodos.

Del recorrido del estudiante por la carrera, menciona que, en particular, la asignatura Formación Auditiva fue la que le presentó más dificultades frente al aprendizaje de habilidades que le demandaba:

Lo que si me dio muy duro fueron las clases de Auditiva en la ASAB. [...] tuve que hacer un taller porque a pesar de que pasé, no tenía el mejor nivel. También me obsesioné con eso y dije, “esto tiene que salir, esto lo tengo que lograr”.

Las destrezas auditivas en el contexto de esta asignatura, se asocian con habilidades para identificar aspectos estructurales de la música y describirlos en el pentagrama a través de la transcripción. Desarrollar estas habilidades las concibe como un proceso que requiere de estudio “todos los días hasta que se vuelve un reflejo”. El estudiante señala que las habilidades auditivas de las personas son muy diferentes y dependen de las experiencias que hayan tenido. De acuerdo con lo que ha podido observar a través de su propia experiencia y la de sus compañeros, considera que las habilidades de comprensión, reconocimiento auditivo y transcripción de cierto tipo de estructuras a la partitura, están relacionadas con el instrumento que se toca y con la familiarización de ciertas sonoridades, registros y timbres, en los que se está acostumbrado a tocar. Al respecto, comenta la experiencia de un compañero suyo:

[...] un compañero violinista solo podía escuchar sonoridades agudas, a pesar de que era..., creo que él era barítono. Cuando hacíamos transcripciones no podía coger el bajo, entonces tratamos de hacer la asociación de “claro, como se la pasa escuchando el violín y dándole al violín, se acostumbró a escuchar en un solo registro”, y bueno, también depende de las experiencias que haya tenido cada quien.

En cuanto al desarrollo de habilidades auditivas, considera que en la carrera estas se basan en lo que proporciona el área de Formación Auditiva y manifiesta no tener conocimiento de qué tanto los énfasis emprenden reflexiones en torno al desarrollo de la audición respecto de sus propias áreas de conocimiento.

En relación con lo que se le facilitó, dificultó y logró con los contenidos de esta asignatura, el estudiante manifiesta que no tuvo dificultad para identificar y trascibir progresiones armónicas. No obstante, pese a que había tocado jazz en la Sinfónica Juvenil, se le dificultó identificar auditivamente, y con sus respectivos cifrados, sonoridades de acordes con agregaciones tocados en el piano. Cabe señalar que mientras en las agrupaciones de jazz donde tocaba, estas sonoridades estaban inmersas en el repertorio, en la asignatura de Formación Auditiva, por el conocimiento que tiene la investigadora, las tareas de identificación auditiva de intervalos y acordes suelen presentar modelos en piano, de manera descontextualizada.

En especial, el estudiante cuenta haber tenido mucha dificultad en la transcripción de dictados melódicos a varias voces, especialmente de enlaces armónicos tipo coral. Esta modalidad de tarea se le presentó de manera abrupta en relación con los logros que había adquirido antes de entrar a la carrera. Al respecto, comenta:

[...] pasar de transcribir una voz a transcribir cuatro era muy difícil. Transcribiendo una voz me costaba más o menos trabajo por lo que decía del proceso mental de escuchar y pasar al papel y aquí transcribía a veces cuatro voces y era como, “bueno, tengo problemas transcribiendo una, ¿cómo pretenden que pase a cuatro?”. Sin embargo me obsesioné por hacerlo y al final lo pude hacer.

Su logro lo adjudica en parte a su persistencia y estudio por fuera de clase teniendo prácticas auditivas adicionales escuchando y transcribiendo corales de Bach, y apoyándose con software para afianzar el reconocimiento de intervalos y la transcripción melódica.

Cuando tenía problemas con transcribir cuatro voces, la solución era tratar de transcribir corales, entonces conseguí partituras y audios de los corales de Bach, y eso me ayudó un poco. Pero el problema era que tuvieran el mismo timbre las voces, lo que hacía que costara un poco de trabajo diferenciar las intermedias. La contralto y el tenor me parecían siempre muy difíciles. Transcribir la soprano o el bajo era siempre lo más sencillo, se volvieron muy sencillos para mí. Pero más que todo la contralto [fue difícil], porque el tenor está cantando generalmente en una textura coral y uno alcanza a transcribir ciertas cosas, aunque a veces cuando tiene una línea protagónica se mezcla de una forma increíble y se facilita. Pero tratar de transcribir ese tipo de cosas creo que me ayudó muchísimo, y bueno, obviamente reforzando con las clases de acá que eran dictados a cuatro voces pero en un piano, eso me ayudó mucho.

Es de resaltar en este estudiante que en sus descripciones asume que debe y quiere desarrollar una habilidad, en este caso lograr discriminar cada una de las voces en una textura coral, lo cual se le presenta como un problema de la clase de Formación Auditiva. Por el conocimiento que tiene la investigadora y lo que refiere el estudiante, en la clase los dictados a cuatro voces se hacen en piano, sin que estas ofrezcan contrastes rítmicos entre sí, lo que hace aún más difícil la tarea de

discriminar cada una de las voces. Otra dificultad la añaden las habilidades interpretativas de los profesores en el piano. No siempre se cuenta con profesores que tengan formación en este instrumento y en consecuencia puede suceder que no se den balances adecuados en la interpretación, lo cual es un ingrediente más para dificultar la tarea de transcribir. Ante el interés del estudiante para resolver este tipo de tareas, encuentra una solución que es más adecuada, en términos ecológicos: utilizar repertorios reales con interpretaciones expresivas y timbres que, así sean similares (voces), ofrecen menos dificultad para la transcripción.

El Énfasis en Composición y Arreglos

El estudiante alude a que en las clases del énfasis siempre le fue bien en gran parte por su interés desde antes de entrar a la carrera y su actitud autodidacta. Al respecto, comenta: "... conocí muchísimos más compositores acá y me obsesionaba con cada compositor. Me sabía la vida, las obras, los métodos y cuando llegaba a una clase de composición o concerniente a la composición pues ya tenía ciertas herramientas".

Respecto del desarrollo auditivo en este énfasis, comenta que se busca escuchar cómo suena algo y observar su representación en la partitura: "No es como tal transcribir, pero sí es como una imagen mental que uno se puede hacer sobre un conjunto". La partitura constituye en la composición y el arreglo un recurso muy valioso para el análisis y el entendimiento de procedimientos compositivos y de orquestación. La herramienta de la transcripción tiene un papel importante para tal propósito, cuando no se cuenta con una partitura. Encuentra que la práctica de haber tocado de oído ayudó a su habilidad en la transcripción. No quedó claro si aludía a transcribir a la partitura o directamente al instrumento, dado que usa el término "transcribir" para ambos casos. No obstante, había una práctica auditiva y analítica para entender procedimientos, directamente desde un instrumento o a partir de la partitura:

Me acuerdo en la clase de arreglos, muchos de los que presentaba no tenían partitura, sino que hacía transcripciones y luego hacía las modificaciones de arreglo compositivo y lo demás. Me acuerdo que una vez hice un arreglo, no recuerdo si era un vals chocoano, pero era música chocoana. Yo no sabía hacer bien las contramelodías, entonces me puse a transcribir contramelodías y a hacer variaciones de estas para meterlas al arreglo. En composición me ayudó porque escuchaba muchísimo repertorio que, dependiendo del efecto o de las sonoridades yo decía, "bueno, esto ¿cómo lo logró?", y lo transcribía y a veces, si eran efectos tímbricos o cosas así, me iba a buscar la partitura como fuera y decía, "claro era por medio de esto que lo lograba", y recursos que había tenido antes con otros instrumentos en la Sinfónica Juvenil me ayudaban a distinguir otro tipo de sonoridades que me presentaban acá. Entonces, a pesar de que me demoré muchísimo en entrar a estudiar a la Universidad, yo creo que el proceso [previo] me enriqueció mucho, afortunadamente me ayudó y me enriqueció mucho.

De lo expuesto anteriormente, se observa una articulación de la habilidad auditiva del estudiante para transcribir en pentagrama o tocar de oído, en función de usar el producto obtenido como herramienta metacognitiva para entender qué es eso que se escucha y cómo se obtiene dicho resultado musical. La estrategia de transcribir con tales propósitos recorre varias etapas de su aprendizaje musical previas y durante la carrera, y se aplica en el contexto de múltiples repertorios y géneros musicales. Se resalta la importancia de la experiencia auditiva de manera holística, como motivación para descubrir parte de la arquitectura de la música escuchada.

La actitud del estudiante frente a los diferentes entornos sonoros que le ofreció la carrera con frecuencia era la de interesarse en qué es lo que suena y cómo se logra en el sentido de adquirir un conocimiento proposicional. Esto se ejemplifica una vez más con lo que narra sobre una clase de Sistemas Musicales (historia y análisis de la música según estilos y épocas delimitados en la tradición académica occidental): "... en Sistemas Musicales había que escuchar mucha música antigua, mucho organum o cantos gregorianos, me parece que ayudaron [las experiencias previas] porque también me llamaba la atención tratar de transcribir eso por ser otro tipo de sonoridad". De manera similar, articula lo que conoce en una asignatura como Músicas Regionales, a sus intereses compositivos:

[...] hay muchas cosas que desconocía de las músicas regionales y sobre todo porque yo iba con una actitud. Antes de entrar a la ASAB había conocido a Bartok y me había obsesionado con él. Conocía su proceso y sus estudios sobre músicas tradicionales, músicas campesinas y todo eso. Entonces cuando entré a estudiar Músicas Regionales traté de hacer eso mismo que hizo Bartok. Todo eso que me enseñaban de músicas regionales colombianas yo trataba de atarlas con lo que había aprendido que había hecho Bartok. [...] La clase como tal yo nunca vi que fuera enfocada a la composición, y creo que ese nunca fue el objetivo, porque la tomaban los de todos los énfasis de carrera, sin embargo yo sí le di ese énfasis, creo que por la cercanía que tuve con la música y el trabajo de Bartok.

Cabe señalar que la relación con Bartok se remonta a experiencias auditivas previas a la carrera, que el estudiante vincula con audiciones de obras que le sorprendieron, en gran parte por descubrir otras posibilidades de escucha analítica, y que despertaron su interés por estudiar composición. Por otro lado, volviendo a la clase de Músicas Regionales, también allí se tiene la oportunidad de escuchar repertorios de diversas regiones de Colombia en sus formatos tradicionales, como también en sus transformaciones tímbricas, formales y de escenarios de difusión. Las prácticas auditivas se vinculan, al igual que en Sistemas Musicales, a actividades de análisis estructural, que se nutren a su vez de otro tipo de significados sociales e identitarios relacionados con estas músicas.

Caso 2

El estudiante ingresó a la carrera con el Énfasis en Interpretación Instrumental Guitarra Acústica, para lo cual debió presentar una prueba de desempeño en el instrumento. No obstante, después de unos semestres optó por pasarse al Énfasis en Composición y Arreglos, lo cual logró tras haber cumplido con requisitos similares a los que le exigen para presentarse a la carrera. Es posible que uno de los aspectos que incidió en la decisión de su cambio tenga que ver con el conflicto que surgió en clase de instrumento en relación con el montaje de repertorio con mediación de la partitura, dado que su estrategia principal, antes de la carrera, era sacar el repertorio de oído directamente al instrumento. No obstante, siguiendo la trayectoria anterior a la carrera, se observa que el estudiante también tenía interés y práctica en la exploración de aspectos relativos al sonido y su configuración, con procedimientos asimilables a la improvisación libre.

La asignatura Formación Auditiva

Dentro de este espacio académico, el aspecto que el estudiante consideró que necesitó más fuertemente desarrollar fue la lectura de partitura, destreza que de alguna manera asocia con el desarrollo auditivo. Manifiesta que cuando entró a estudiar a la carrera no sabía leer partitura y en consecuencia debió estudiar mucho para ponerse al mismo nivel de sus compañeros. Leer partitura fue una exigencia que sintió que le imponía la academia como requisito para poder comunicarse y obtener información:

No sabía leer partitura, y fue como “aprendo o aprendo”, porque me están exigiendo eso, y yo necesito preguntarle otras cosas al maestro, entonces ese era el único boleto, como quien dice “o aprendes a leer partituras, o no te respondo lo que necesitas”, entonces me senté a leer partituras, no sé, todos los días consagrado.

Manifiesta la idea de que hay fortalezas auditivas que dependen del instrumento que se toque, poniendo como ejemplo su propio caso para indicar que a él se le facilitaba la identificación de aspectos armónicos, mientras que otros estudiantes eran “más abiertos” hacia otros parámetros de estructuración sonora:

[...] por ejemplo, una violinista que se presentó acá y no pasó, no podía con la armonía, no entendía por qué do-mi-sol era un acorde mayor, no sé, si es que no es lógico [...], no sé, depende también del instrumento que toque, se da, he visto yo eso ¿no?, se da un fuerte más hacia la parte melódica, hacia la parte armónica, también hacia los timbres, los percusionistas también son más abiertos a la tímbrica.

El desarrollo auditivo y de lectoescritura, como procesos de aprendizaje, los asocia al estudio individual y disciplinado de ejercicios. Frente a esto, cabe señalar que por el tipo de materiales con que se trabaja habitualmente en la asignatura Formación Auditiva, no es rara esta percepción del estudiante dado que los ejercicios

en clase son en su mayoría fragmentos (melódicos, rítmicos y armónicos), más que piezas musicales. Por otra parte, menciona que la asignatura le ayudó a disciplinarse en el estudio. Esto teniendo en cuenta el ordenamiento de sus contenidos según sistemas (tonal, modal y atonal). Reconoce a su vez que aprendió solo porque eso es algo que no se enseña.

[Frente a los desarrollos en la asignatura] lo que siento que desarrollé, es interés, y aprender a estudiar, sentarme a estudiar algo. Uno llega con una expectativa de que a uno no le interesa. “Estudie cuatro horas, estudie una hora bien, estudie ocho horas” porque todo el mundo dice eso, o sea, a uno realmente no le interesa eso [...], pero si educarlo. [...] yo creo que todo el mundo va aprendiendo eso, y desde la parte auditiva me ayudó mucho eso, que yo dije, “pues, tengo que presentar teclados, tengo que presentar melodías, tengo exámenes, pues me siento a estudiar”, entonces ahí sí (se) generó en mí una especie de disciplina..., obviamente, con sus problemas, ¿no? Uno al principio no arranca y ya, fluyó la cosa; no, uno siempre arranca y es difícil. Entonces a mí me costó muchísimo en eso, pero siento que me ayudó a tener una disciplina [...] en la organización, o sea, organizarme en los temas, por decirlo así; pensar que esto es melodía, que esto armonía, que esto es música atonal, que esto es música modal; entonces, me dio un contexto de organización musical.

De acuerdo con el estudiante, hay personas que entran a la carrera que no están interesadas en asignaturas como Formación Auditiva o como Sistemas Musicales. Ellas hacen todo muy bien en el instrumento, auditivamente responden bien en este, sin embargo no les interesa la lectura en Formación Auditiva. Esto podría entenderse como un deseo de continuar desarrollándose musicalmente centrando toda la formación en la ejecución instrumental. Esa fue además su propia experiencia cuando decidió presentarse a la carrera, frente a lo cual narra:

[...] yo creo que hay una falta de atención grandísima a lo auditivo. Le pasa a las personas que van a entrar, y me he dado cuenta de eso. O sea, ellos no tienen ni idea qué hacer cuando les dicen: “Lean la página, lean”, pero literalmente uno va a ver el sonido. ¿Mi ideal que tenía con respecto a los Sistemas? [Sistemas Musicales]. No tenía ni idea. Entonces yo decía, “a mí me van a enseñar allá a hacer sonido y a lo que yo escucho, reproducirlo mejor, o lo que yo entiendo de lo que es el instrumento, a desarrollarlo mejor”, entonces, parto de ese lado.

Respecto de la importancia del solfeo y el entrenamiento auditivo, cree que se va formando con la misma práctica en la asignatura y al poder escribir algo que se reproduce, aunque a veces no se tenga la conciencia de este:

[...] desde el preparatorio les empiezan a enseñar, “bueno, eso sí es relevante, eso sí es importante”. Entonces, lo que yo he visto es que las personas ya tienen eso incorporado, solo que uno no se da cuenta. Yo en segundo semestre, ya me di cuenta de que eso lo tenía de alguna manera, o sea, de alguna manera

podía reproducir algo y escribirlo medianamente bien, ¿sí?, me iba mejor en los atonales que en las melodías tonales.

Llama la atención que comente que tenía mejores resultados en la escritura de cosas atonales, dado que habitualmente es un contenido que ocasiona mucha dificultad a los estudiantes por no tener mucha relación con las músicas en que han sido enculturados. Esto puede tener que ver también con que habitualmente este tipo de dictados se hace sin dificultad rítmica para que se facilite la transcripción melódica. De igual manera, suelen ser mucho más cortos por su dificultad para memorizarlos.

De sacar de oído repertorio académico en su instrumento, a sacarlo por partitura

De su proceso de aprendizaje en períodos previos a la carrera y durante esta, valora haber sacado muchas cosas de oído en su instrumento, lo cual considera que favoreció el desarrollo de su memoria musical y la facilidad de sacar o montar repertorio. Sin embargo esto mismo lo presenta como obstáculo al momento de trabajar con partitura y con la asesoría de un profesor que se guía por ella. Esta situación deja ver un conflicto entre las mediaciones y las estrategias que ha utilizado el estudiante para aprender a tocar repertorio en su instrumento, y las que favorece y exige la institución.

Al comienzo de su carrera como es habitual en una clase de instrumento, debió estudiar repertorio leyendo partitura. En vez de hacer esto, el estudiante continuó con su práctica previa de sacar música de oído al instrumento a partir de escuchar el repertorio en grabación y de sucesivas repeticiones. Cabe señalar que en ambos escenarios se trababa de música de tradición académica presentada en partitura.

Según narra, aprender el repertorio de oído presentó conflictos para él, por la forma como ejecutaba el instrumento. Otro conflicto cuando empezó a leer fue observar la no correspondencia entre ciertas convenciones de lectoescritura y las que se aplican para la ejecución de la guitarra (registro, clave, algunas simplificaciones). Estas particularidades de la escritura para un instrumento no se hacen evidentes como un aspecto por enseñar, sino que se van dando en el momento de enfrentarse con la ejecución mediada por la partitura.

De igual forma, emprendió en la carrera el montaje de una obra que había sacado de oído antes de entrar a ella. Esto generó problemas pues dice que había muchos “errores” en su interpretación, aunque no menciona de qué tipo, los cuales le costó trabajo superar cuando se trababa de la misma obra. Respecto de esta última situación, se deja ver que lo escrito en partitura es un referente de “verdad” mientras que cosas que ha sacado de oído y que no corresponden con la escritura se ven como “errores”.

[...] saqué una pieza de Villa-Lobos, como en cuarto semestre, que [ya] había sacado a los 17 o 19 años. Y repercutió en que aprendí demasiados errores,

fueron demasiados, y fue un problema para mí salir de ellos. Con los maestros LM y XY también fue complicadísimo tratar de superarlos, porque siempre recaía en lo mismo. [...] Fue un proceso muy difícil con una sola obra.

Respecto de lo que potenció el sacar repertorio de oído, remontándose a sus etapas iniciales con el instrumento, hasta los primeros semestre de la Universidad, el estudiante expresa:

[...] tenía presentaciones y sacaba rápido las partituras, y las aprendía rápidísimo, me aprendía las cosas muy rápido... Me decían: "Saque ocho piezas, ocho", las sacaba, no sé, rápido, y era porque todo el tiempo estaba escuchando, entonces ponía el audio, no ponía la partitura, no me interesaba ponerla, y en primer y segundo semestre nada más escuchaba y empezaba a sacar. Hay cosas que no tenía ni idea de cómo se ponían, pues obviamente miraba la partitura y pues había muchas cosas, era como miti-miti. Entonces, por ese lado me potencializó como la memoria, estar repitiendo constantemente sin necesidad de decir "voy a repetirlo", sino, como una rutina [...] y esa fue la rutina que yo tuve en ese proceso de los catorce.

De las dos citas anteriores vale la pena resaltar el fuerte vínculo que estableció el estudiante entre la audición y la ejecución instrumental sin mediación de la partitura, a tal punto que cuando debió hacer ajustes interpretativos según lo que estaba escrito y las correcciones de su profesor, tuvo grandes dificultades con el repertorio que alguna vez sacó de oído.

El énfasis en Composición y Arreglos

En las diferentes etapas de aprendizaje que el estudiante ha permitido apreciar a través de sus narraciones, se observa que sus prácticas de audición musical llevan implícita una intención comunicativa con el entorno, permeada por dimensiones de la experiencia que rebasan lo cognitivo musical. Inicialmente, en su adolescencia, la idea era producir, reproducir y traducir sonidos del ambiente circundante y de su imaginación como mecanismo de evadir la comunicación verbal con otros, y resguardarse. La situación en su etapa final de estudios es la de valorar mucho la comunicación musical dialogada, la intersubjetividad y las experiencias de vida para sus procesos compositivos y de improvisación.

Respecto de las prácticas auditivas en la composición, para sus exploraciones manifiesta que ha variado las herramientas que utiliza:

La primera etapa, cuando me cambié a composición, me ayudó muchísimo el software Finale, a decir, "quiero muchos instrumentos, quiero tal instrumento, escuchemos, escribo esto", me ayudó muchísimo a encajonar de una u otra manera los sonidos. [...] Con el transcurso del tiempo, me di cuenta de que habían más programas, entonces empecé a utilizar ProTools, Logic, Audacity, PureData. Me fui dando cuenta de que me daba una forma de decir, sí, como una herramienta, me empecé a dar cuenta de que era una herramienta.

Tanto el uso de los *software* como el trabajo colaborativo con otros intérpretes y compositores para la composición, ofrecen al estudiante una postura liberadora y potenciadora a escala creativa. Esto contrasta con la idea de que se debe componer en una actitud de solipsismo desde lo que se tiene auditivamente interiorizado o lo que dicta la imaginación auditiva. Esta idea a su vez se relaciona con el supuesto de que es menos músico o menos compositor quien se ayuda o depende de un instrumento para escribir la música.

Por otra parte, mientras en otros espacios los estudiantes tienen a disposición ensambles en donde probar sus propuestas compositivas y arregísticas, en el PCAM lamentablemente hay mucho recelo con los repertorios de estas agrupaciones. Por esta razón, difícilmente entran las piezas de los estudiantes a engrosar las listas de obras de los ensambles. Lo anterior significa que ellos hagan uso de programas que simulen los sonidos de los instrumentos y los ensambles con los que hacen sus propuestas compositivas.

En la última etapa de su carrera, el estudiante manifiesta la necesidad de tener experiencias de vida que nutran su creatividad, que aporten al “qué decir”. No especifica qué tipo de experiencia ha tenido, sin embargo, por lo que describe, las ideas compositivas tienen un sustento en lo que ha vivido. Al mismo tiempo, la composición se va estructurando con base en la anotación de ideas sobre los materiales por utilizar, entre los que se incluyen determinados sonidos de instrumento que se constatan probándolos mediante la ejecución:

Entonces muchas veces me propuse: “en dos semanas voy a vivir esto, esto y esto” y ese mismo día voy a empezar a escribir todas las ideas. Me he dado cuenta que los pósit me han dado para organizar esas ideas. Ya ni un software, ni siquiera un instrumento como tal [...], me ha dado esa oportunidad de sentarme a organizar un universo de cosas que le pasan a uno. Entonces, si necesito el sonido de la guitarra, pues lo anoto y después me voy a la guitarra y lo ejecuto. Si necesito, no sé, tal instrumento, voy al instrumento después de hacerlo con el póst o con la hoja en blanco. Organizo, o sea, me cargo tanto, pero dejo un día específico para descargarme, para decir “esto fue todo”. Ese ha sido como el proceso que yo he tenido, o sea, no ha sido como “me pego literalmente a algo”, no.

Adicional al estudio en composición, el estudiante improvisa por fuera de los ámbitos académicos. Considera que en esta práctica hay un alto sentido de responsabilidad en la comunicación con los intérpretes. Al respecto, expresa: “[la improvisación] es muy chévere, porque ahí se da ese nivel auditivo, siempre ha sido como una conversación, o sea, realmente sí es una conversación en ese momento [...] la responsabilidad a la hora de responder”. De igual forma, la audición musical se pone al servicio de su deseo de querer escuchar al otro, algo que, según relata, no se dio en su adolescencia, cuando a pesar de tener una actividad fuerte de hacer traducciones sonoras del entorno a su guitarra, no tenía la intención de dialogar:

[...] ahora siento que quiero escuchar al otro, no sé como más decirlo. O sea, ya no siento que tengo que defenderme y que en el mundo me van a hacer daño. Bueno, hay muchas cosas que le hacen daño a uno, pero no me van a volver a decir, “tu padre está muerto”.

Lo expuesto anteriormente se refuerza con la respuesta que da el estudiante ante la pregunta por aspectos que considera que le hacen falta por desarrollar auditivamente para sus prácticas en composición, interpretación e improvisación:

Conocer más intérpretes, conocer más personas, estar más metido con el otro, porque hay una cosa de la que sí me he dado cuenta en la parte de la composición, y es que he visto que han sido islas, islas literalmente aisladas, valga la redundancia. Y ahí es donde yo te digo que quiero cargar de contenido el llegar a un papel, a una hoja en blanco, y me falta todavía seguir estando al lado de la otra persona para preguntar cosas, es el lado más humano, porque a veces uno se esconde en su pasado, como me pasó a mí...

De la recurrencia en la importancia en las relaciones intersubjetivas como fundamento para la composición, y la idea de tener muchas experiencias para llenar de contenido sus composiciones, se observa otra dimensión de significados musicales que aunque no son explícitos son de otro orden diferente a lo estructural y en consecuencia dan otro sentido y modo de existencia a las prácticas auditivas en relación con la composición.

Con respecto al montaje de sus composiciones y las demandas auditivas que esto conlleva, el estudiante aporta información sobre el rol de la partitura, los intérpretes y la audición:

[...] bueno, uno tiene que confiar en lo que escribió, pero ahí si uno entra a ver la parte de la acústica, a ver lo que realmente pasa afuera, ahí es donde uno se da cuenta de si lo escrito, es decir, el potencial de la partitura, es tan claro para potencializar al intérprete, o para decaerlo [...]. Entonces me olvido de la partitura, confío en ella, y me dedico a la parte acústica, o sea, qué pasa realmente en el ambiente con la pieza.

La partitura, como objeto que permite la comunicación entre compositor e intérprete, la entiende como un medio confiable del compositor sobre lo que tiene que sonar. No obstante, reconoce la importancia de la performance y su audición como aspecto fundamental para ver si la composición “funciona”. Esta necesidad es evidente cuando se trata de componer en colaboración con el intérprete. Tal como lo dice el estudiante, es un proceso de negociación sobre las propuestas sonoras que van surgiendo de la performance. En relación con lo anterior, y frente a la percepción que tiene de sí mismo como compositor y a la valoración del proceso compositivo en colaboración, señala:

[...] a veces me he sentido como una especie de médico. Me siento al lado del intérprete, miro alguna necesidad de lo que puede estar escrito y eso me

apasiona un montón, porque veo como una especie de diagnóstico y al diagnosticar algo a alguien... A veces uno tiene como esa especie de poder de decir, de poder hacer, pues uno lo escribe y le dice, “así”, “sí”. Una experiencia muy bonita que he tenido con un intérprete a quien le dije, “compongamos una obra los dos”, con YZ, el bajista. Yo nada más me he sentado a escucharlo, y él dice, “pero es que quiero esto, quiero esto”, y es bellísimo decir, “mira ¿te gustaría que nuestra composición sea así?”. Es una forma de llegar a compartir ese ser que yo tengo, o sea yo tengo el poder de lo que hice, compartir ese poder, de poder hacer, del poder hacer con el mismo intérprete, con el mismo del diagnóstico. Para mí ha sido una experiencia muy enriquecedora, primero, pues, con el eje angular de no llegar a esa discordia humana, a esa problemática de “yo quiero hacer esto y punto”, sino siempre, literalmente, de negociar, de ceder, y eso ha sido bonito, es lo que he buscado últimamente, porque es lo que me ha faltado y es la composición que estoy realizando en este momento. Entonces por ahí es.

Caso 3

La asignatura Formación Auditiva

Los contenidos referidos al desarrollo auditivo de este estudiante tienen que ver, inicialmente, con poder transcribir melodías, armonía y sonoridades, lo cual está en función de cumplir con sus tareas de Gramática Musical y Formación Auditiva. Aunque no expresa un fin más allá de la transcripción para la clase, a lo largo de la entrevista deja ver la aplicación y la articulación de contenidos abordados en esta asignatura, dentro de prácticas musicales efectuadas en otros espacios de la carrera y también extracurricularmente.

Respecto de la información en esta asignatura, el estudiante siente que avanzó en muchos aspectos en el desarrollo de competencias auditivas, pero que este proceso fue lento en la carrera. Él ya traía un recorrido de al menos tres semestres en espacios de formación similares, por ello tenía cierta familiaridad y se dio una articulación en cuanto a tipo de contenidos y metodologías.

Tanto para el entrevistador, como para el entrevistado, el reconocimiento auditivo de acordes con agregaciones fue relevante. Esto se observa en la pregunta: “Cuando entró a Formación Auditiva I, ¿cómo fue la asimilación de los nuevos contenidos, de los acordes con séptima? ¿Cómo fue todo esto? ¿Cómo le llegó a usted toda esta información, cómo la asimiló?”. Por otra parte, el entrevistado enfatizó en el tema al hablar sobre las habilidades auditivas. A su vez, deja ver que la identificación auditiva de acordes con agregaciones se constituye en una habilidad que ha podido desplegar en diversos escenarios curriculares y extracurriculares de práctica musical. La reiteración en este tema en varias de las respuestas del estudiante deja ver la importancia que tiene para él, por sobre la transcripción melódica u otros contenidos de la asignatura Formación Auditiva. A su vez, se

relaciona con el hecho ser intérprete del cuatro, instrumento armónico del formato llanero, y con la valoración que da a los usos armónicos en los grupos de “ fusión” o de la “nueva onda” de las músicas llaneras.

Sobre el reconocimiento del “color de los acordes”, menciona que no fue difícil para él, salvo cuando en Formación Auditiva se introdujeron las tensiones de novena debido al cambio de color. Según el estudiante, esto le demandaba escuchar más, es decir, con más cuidado. También menciona haber tocado en el cuatro este tipo de sonoridades antes de saber que se trataba de acordes con tensiones. Al respecto, comenta: “Después de que adquirí este conocimiento entonces empecé a fijarme más en el cuatro y decía, ‘yo estoy haciendo un acorde con novena y no me había dado cuenta’, entonces eso fue así”.

El hecho de darse cuenta de determinada estructura sonora, de percibirse de su existencia, tiene que ver con la perspectiva desde la cual se la observa, y de contar con una categoría para nombrarla. Esto no significa que antes de haber tenido el concepto de tensión, el estudiante no dispusiera de otra forma de representar o imaginar dicha estructura sonora desde otro punto de vista. El hecho de haber tocado el acorde en una pieza musical dentro de una secuencia armónica, aun cuando no supiera cómo era su estructura a la luz de las categorías teórico-musicales, implica que tenía un conocimiento de carácter no proposicional, en el que la imagen auditiva del acorde estaría vinculada con las posiciones de los dedos y la mano en el instrumento, la tímbrica según los modos de ejecución y el contexto sonoro en donde se aplicaban estas sonoridades.

Adicionalmente, se observa que este estudiante ha tenido la ventaja de ejecutar un instrumento armónico con músicas que constituyen un contexto real sonoro, con el cual se ha familiarizado e identificado culturalmente, sobre el cual puede relacionar los conceptos aprendidos en la carrera.

La asignatura Formación Auditiva y los ensambles curriculares y extracurriculares

Respecto de la asimilación de contenidos vistos en Formación Auditiva y su articulación en los ensambles de músicas regionales en los que tocaba el estudiante, de cómo incidió su práctica previa a la Universidad tocando músicas tradicionales para su desempeño, y de cómo se sentía en comparación con los logros de sus compañeros, expresa:

En ese sentido, ya me iba sintiendo más a la par con los compañeros, pues porque a través de los semestres uno va adecuándose a estos tipos de sonoridades, entonces la experiencia [...] con las músicas regionales fue realmente, en mi caso, distinta, ya no se veía como antes, ya las empezaba a ver de una manera distinta, empezaba a meterle otros colores, digamos en el caso de la música llanera, empezaba uno no solo con las fundamentales, sino que empezaba a jugar con las agregaciones. Entonces tenía más contacto con el bajo,

como un acuerdo, digamos: “usted hace esto y yo mientras tanto hago esto otro” para darle una sonoridad distinta, digamos en el caso del pajarillo, que se vea que había otro tipo de sonoridades.

De la cita anterior, se observa que el estudiante tiene una referencia sobre las músicas llaneras por su práctica instrumental en agrupaciones, previa a su ingreso a la Universidad. A su vez, que su paso por esta le dio herramientas para tener otras aproximaciones a las mismas músicas, con un formato similar, aunque quizás ampliado por las dinámicas de la carrera. Nuevamente surge el tema del uso de agrupaciones en las músicas en coordinación con lo que hacen otros instrumentos, y de prácticas auditivas vinculadas a la aplicación de conceptos teórico-musicales y a la exploración en la ejecución instrumental en grupo.

Al preguntar el entrevistador por la utilidad de los contenidos vistos en Formación Auditiva en su práctica extracurricular en ensambles, vuelve a surgir el tema de los acordes con tensiones. Al respecto, el estudiante explica:

[...] todo eso ayuda y pues yo ahorita estoy con varios grupos, y en el momento de aportar ha sido fundamental porque muchas veces las personas con las que yo he estado en grupo son excelentes pero no tienen un conocimiento de la auditiva, entonces eso le da a uno ciertas ventajas con respecto a los otros, porque uno ya puede explicar en términos académicos cómo puede uno meterle a un acorde una tensión, que sea de acuerdo con el contexto en el que está. Entonces sí, claro, la auditiva me ha servido muchísimo al estar en otros grupos, porque en los grupos hay que aportar.

De lo anterior se deduce que la asignatura Formación Auditiva se convierte para el estudiante en uno de los referentes de lo que es desarrollar la audición, con una concepción de músico académico. Esto a su vez se relaciona con la idea de entender de manera proposicional qué es lo que suena y poder explicar a otros cómo usar determinadas estructuras musicales en un contexto musical específico.

Los logros auditivos de los compañeros como referencia de las propias habilidades

El desarrollo auditivo del estudiante lo compara con el de sus compañeros de clase, lo cual es un punto de referencia para tener mayor o menor confianza frente a sus desempeños auditivos en sus etapas iniciales de formación teórico-musical. Esto se observa cuando dice: “... ya me sentía con más confianza. Obviamente el nivel de mis compañeros... había unos que tenían un nivel brutal, entonces yo siempre me sentí un poco quedado con respecto a ellos”. En los últimos semestres de carrera, el estudiante tiene la siguiente percepción de su desarrollo auditivo:

Bueno, yo siento que avancé muchísimo pero que todavía me hace falta. Porque cada uno tiene un proceso distinto. Hay gente de mi semestre que coge todos los colores de los acordes y las melodías. En esta parte yo siento que me

hace falta pero de lo que he logrado, he avanzado muchísimo y la auditiva en la ASAB fue algo que me ayudo muchísimo en ese sentido.

Se trae esta cita a colación para indicar que su concepción de desarrollo auditivo, al menos en una de sus etapas de formación, y en cuanto a la valoración de su propio proceso, tiene que ver con estar al nivel de estándares que, por una parte, establece una asignatura y, por otra, dependen de lo que observa en sus compañeros de clase, los cuales se convierten en modelos de referencia. Es decir, las valoraciones de los propios logros auditivos no solo se nutren de la retroalimentación del profesor en clase, sino también de lo que cada uno observa que puede hacer en relación con los logros de los demás.

Lo anterior se refuerza con la manera como el entrevistador, también estudiante, le plantea las preguntas, dejando ver el recurso usado para valorar los propios logros auditivos:

¿Y cómo le fue en ese proceso de Gramática durante el Preparatorio? Es decir, ¿en el primer semestre se sentía que no sabía mucho? ¿Veía que sus compañeros sabían más? ¿Eso fue así hasta tercero de Preparatorio, o en segundo ya se sintió mejor? [...] ¿Y entonces después ya no se sintió así, como se sentía en primero? ¿Se sentía al nivel de sus compañeros?

Y cuénteme, en relación con sus compañeros, con todos estos conocimientos que usted asociaba entre las músicas regionales colombianas y lo que usted aprendía en Auditiva, ¿siente que iba así a la par de sus compañeros? Es decir, ¿siente que asimilaba todos estos conocimientos de manera más lenta o a la par de sus compañeros? O por haber hecho música popular desde chiquitico ¿los entendía más fácil? ¿Cómo era la cosa con la comprensión de las músicas regionales?

Al aplicar a sus composiciones contenidos que usted veía en Formación Auditiva, por ejemplo, agregaciones o acordes de séptima o de otro tipo, ¿siente que el aplicarlos hizo que esos contenidos fueran cada vez más claros para usted y que cada vez le cogiera más confianza al usarlos?

En las preguntas anteriores se observa la idea de asimilación de conocimientos auditivos en diferentes ritmos de aprendizaje —lento, rápido— en relación con cómo aprenden los demás. De igual forma, se deja ver un modo de entender el logro de habilidades auditivas, de acuerdo con la familiaridad que se tenga con fuentes como repertorios, estilos, formatos y estructuras desde temprana edad. También se ve la intención de relacionar el afianzamiento o clarificación de contenidos abordados en un contexto, a través de su aplicación en otro. Igualmente, por la experiencia de vida musical de los estudiantes, se tienen teorías sobre el desarrollo auditivo respecto de qué rutas de aprendizaje y prácticas musicales les pueden o no facilitar su trayectoria por la carrera.

Al referirse a ritmos de aprendizaje en el contexto de Formación Auditiva, y por lo que el entrevistado ha asociado a esto, se entiende que dicho ritmo tiene que ver con una mayor o menor facilidad para las tareas que implican identificar auditivamente estructuras musicales a partir del uso de rótulos teórico-musicales, de manera verbal o escrita con los códigos de notación.

Articulaciones entre Formación Auditiva, Músicas Regionales, Sistemas Musicales y el Énfasis en Composición y Arreglos

De los aportes de asignaturas como Formación Auditiva y Sistemas Musicales a la comprensión de obras y contenidos del Énfasis en Composición y Arreglos, el entrevistador al preguntar deja ver su punto de vista respecto de la audición en una de las asignaturas:

En relación con el área de Composición y la de Formación Auditiva, a ustedes les ponían ejemplos para escuchar, ¿verdad? ¿Siente que las clases de Formación Auditiva y las de Sistemas Musicales le ayudaban a entender mejor estos contenidos que se veían en composición, estas obras nuevas que les ponían como referentes? ¿O era una cosa como en Sistemas Musicales que le ponen la música y todo es completamente un mundo nuevo?

No, de hecho sirvió muchísimo porque a veces ponían temas para escuchar y el profesor decía: “bueno y, ¿qué escucharon acá?, ¿qué acordes escucharon acá?”, entonces uno otra vez retroalimentaba la parte de la auditiva. Entonces uno decía, “es un delta” o “yo escucho aquí una tensión”, como que el cerebro empieza a actuar en ese momento, con lo que ya se ha aprendido. Entonces, sí.

En la pregunta del entrevistador se ve que en algunas asignaturas los estudiantes enfrentan repertorios que son “un mundo completamente nuevo”. Tal es el caso de Sistemas Musicales, que en cada uno de sus cinco niveles se focaliza en el estudio analítico musical y sociohistórico de músicas de tradición académica occidental, abarcando desde la antigua Grecia hasta los siglos XX y XXI, según los períodos estilísticos definidos por la historia de la música en Occidente. De acuerdo con la trayectoria de algunos estudiantes, su práctica musical previa se ha dado en ensambles de músicas populares urbanas y regionales. Pareciera, por el contexto de la pregunta, que la novedad de los mundos sonoros incluyera la dificultad para relacionar aspectos de estructuración ya conocidos con la naturaleza de las composiciones, sus formatos de interpretación y las magnitudes de las obras que se abordan en Sistemas Musicales.

A su vez, la respuesta del estudiante converge nuevamente en el reconocimiento auditivo de tipos de acordes con agregaciones, ahora en el contexto de la escucha de repertorio en las clases del énfasis en composición, algo que se ha demostrado que es de interés para el estudiante, como se constata con lo que viene a continuación.

En relación con la pregunta sobre si los conocimientos aprendidos en Formación Auditiva le ayudaban a entender mejor las músicas abordadas en Sistemas Musicales

y en Músicas Regionales y viceversa, el estudiante comenta que había retroalimentación. Al ejemplificar de qué manera la había, se remite nuevamente al uso de los acordes con agregaciones:

[...] como en el caso de Músicas Regionales, también nos ponían temas que eran de aquí de Colombia. Entonces uno se daba cuenta de que las músicas de uno también tenían este tipo de colores en los acordes, con novenas, con trece, las cosas que uno vio en Auditiva. Entonces uno empezaba a darse cuenta que las músicas de uno eran bastante grandes en ese sentido. Uno pensaba que solamente las músicas europeas tenían esos tipos, pero no, a partir de eso pues me di cuenta que las músicas de nosotros también manejan mucho las tensiones y todo eso de los colores. [...] en Sistemas fue distinto también porque ya es otro contexto y digamos es un poco más complejo escuchar una sonoridad así, pero al verlas en una partitura se tornaba un poco más fácil en ese sentido.

De lo anterior, resulta interesante la asociación que hace el estudiante con el uso de las agregaciones en relación con las músicas académicas y su estatus de superioridad. Frente a estas se cotejan las músicas regionales de Colombia, las cuales, en su caso, son valoradas por utilizar estructuras armónicas similares a las académicas. No obstante, de lo expresado por el estudiante frente a la audición de este tipo de estructuras en las músicas estudiadas en Sistemas Musicales, se infiere que algunos de los constituyentes de las músicas académicas (texturas, estilos, formatos) complican la identificación auditiva de las sonoridades con agregaciones. En este caso, la identificación visual en la partitura facilita su audición.

Las prácticas auditivas en el Énfasis de Composición y Arreglos

A la pregunta del entrevistador frente a la aplicación de contenidos de Formación Auditiva a la composición, el estudiante dice que los fue asimilando con el tiempo, dado que la composición se le hizo muy difícil al momento de iniciar.

Al referirse al aporte del énfasis en su desarrollo auditivo, el estudiante lo asocia con haber logrado más claridad en el lenguaje de “otros” tipos de música en su práctica arreglística y compositiva. Podría pensarse que por “lenguaje” se da a entender aspectos de estructuración sonora en correspondencia con estilos musicales. A su vez, con “otros” tipos de música, posiblemente se refiera a músicas diferentes a las llaneras con las que está bastante familiarizado por la práctica del cuatro y con los ensambles de la institución. Lo anterior se refuerza con lo que expone al momento de responder sobre el aporte del énfasis hacia otros espacios de formación, refiriéndose al análisis estructural focalizado en atender las distintas unidades formales y su articulación:

La escucha es más consciente, más clara e interesante. Pienso que hay una ventaja hacia el mismo intérprete, porque el arreglista o compositor siempre va estar atento a la forma de tema, frases, semifrases, motivos, dinámicas, de cómo se desarrolla, etc. Y son cosas que a la hora de la verdad hay que tener

presente, ya que hacen parte de una buena interpretación, y a su vez hay que tener un concepto claro hacia otros tipos de músicas, ajenas a nosotros.

A su vez, considera que en composición se estudian con más profundidad temas concernientes a la estructuración armónica, razón por la cual los conceptos estudiados en Formación Auditiva, tales como los acordes con agregaciones o tensiones, se clarifican mucho más. Esto tiene que ver con su aplicación directa en las composiciones y porque el compositor debe “saber mucho de armonía”.

De igual forma, alude a que si bien el énfasis da herramientas para enfrentarse a la realidad, es de cada persona lograr las cosas que se propone, entre ellas cualificar la audición:

“El escuchar es importante”, [el profesor] siempre nos decía en clase, ya que te hace un mejor intérprete, arreglista y compositor. Escuches lo que escuches, siempre hay que estar atento a lo que se escucha, porque a través de ello está la magia para nosotros de abordar nuestras músicas y hacerlas crecer.

Aunque en la cita no se hace explícito hacia qué dirigir la atención en la escucha, se deja entrever que a partir de esta se aprende y se descubren cosas que sirven para cualificar la interpretación, la composición y el arreglo, campos en los que se mueve el estudiante y cuyo interés sugiere dirigirse hacia “nuestras músicas”. Al respecto, con “nuestras músicas” alude a las regionales de Colombia, como la llanera, que para él constituye un contexto de alta relevancia, con el cual se identifica y ha trabajado desde muy temprana edad y a diferente nivel, desde unos arreglos muy básicos hasta otros altamente elaborados. Adicionalmente, menciona que el desarrollo auditivo alcanzado ha sido una herramienta muy útil y eficiente para su carrera profesional, como cuatrista, arreglista y compositor, lo cual le ha permitido lograr seguridad y crecimiento personal.

Caso 4

Para este estudiante, el desarrollo auditivo tiene que ver con procesos conscientes e inconscientes asociados a las prácticas musicales: desde aprender a escuchar una canción y concentrarse en la línea de algún instrumento, hasta tener un oído ya educado como lo enseñan en la Universidad, que incluye aprender a identificar estructuras musicales (intervalos, escalas, enlaces, ritmos, entre otros) y a transcribir.

Los procesos inconscientes de desarrollo auditivo para este estudiante tienen que ver con saber cómo suena algo y poder identificarlo sin saber cómo se denomina en cuanto a estructura, y con tener la certeza de que lo que se escuchó ya se conocía de algún otro lado, lo cual supone que se aprende desde muy temprana edad, es decir, a tener una memoria auditiva. De los procesos previos a la carrera, el desarrollo auditivo lo asocia al montaje del repertorio, a sacar canciones en el instrumento, a poder detectar si algo estaba bien tocado o tenía errores de notas o de desfases en la ejecución, por el hecho de estar familiarizado con lo que se tocaba.

En ocasiones, pareciera que lo consciente de la audición tuviera que ver con tener conocimientos de tipo proposicional respecto de la música, específicamente con la habilidad de emitir juicios o afirmaciones sobre lo que se escucha, utilizando categorías de la teoría musical. Así, tener un oído musical educado llega a asimilarse con poder dar nombre a lo escuchado, en cuanto a aspectos estructurales de la música.

Si bien en la entrevista el estudiante da mucha importancia al desarrollo auditivo tal como se lo enfoca en la asignatura Formación Auditiva, considera que varios espacios académicos contribuyeron a sus habilidades de audición, especialmente en el conocimiento de repertorios:

Las materias como Sistemas Musicales, Seminarios u otro tipo de asignaturas, también aportan en parte a la formación auditiva en el sentido de que te están mostrando repertorios todo el tiempo, en casi todas las clases finalmente estas escuchando ejemplos musicales y estos pues sí te sirven. De pronto estas en un seminario que tiene que ver con otra cosa completamente distinta, la audición musical te está enseñando algo no auditivo específicamente, pero se te graba en la cabeza la canción por lo que aprendiste. Al volver a escucharla, recuerdas y allí hay memoria auditiva en seguida. Ya no sea directo, porque se tuvo que estudiar la canción de salsa o un bossa nova, sino porque se mencionó a las favelas en Brasil y se puso el ejemplo de una canción de la película *Ciudad de Dios*, y la próxima vez que escuches esa canción te acuerdas de la clase, de la película y la memoria auditiva te lleva de una a las fórmulas del bossa nova. Tu escuchas la canción y no se sabe en qué tonalidad está, o no puedes saber con qué nota arrancó la melodía, pero sabes qué es un bossa nova y cómo se comporta de ahí en adelante. Me parece en parte que todas las clases le aportan a uno auditivamente.

Además de la posibilidad de conocer repertorios en diferentes espacios académicos, se observan modos de conocimiento asociados a la audición. Así, el estudiante habla de un conocimiento directo cuando hay un estudio dirigido hacia el repertorio frente a otro en donde este no es el foco de atención y, sin embargo, se aprende. También concibe la audición como algo que enseña cosas auditivas musicales, posiblemente en relación con la estructura musical, de la música entendida como objeto. De igual forma, deja ver diversos modos de audición, en los que se hacen presentes dominios de la experiencia dependiendo del propósito de la escucha o de lo que llama la atención en un momento, lo cual llega a necesitar de las fuentes que proporciona el entorno y de los significados que aporta quien escucha a partir de imágenes, evocaciones, recuerdos y conocimientos.

La asignatura Formación Auditiva

A la pregunta de la estudiante de cómo se sentía respecto de sus compañeros auditivamente al iniciar la carrera, el entrevistado inmediatamente se sitúa en la asignatura Formación Auditiva y en sus contenidos. Menciona que el solfeo entonado, y lo que esto implica en cuanto a estructuración melódica, se le dificultó y fue algo con lo

que siempre se sintió en desventaja ante sus compañeros. Esto lo asocia a que antes de la carrera solo había estudiado solfeo hablado. Por otra parte, destaca la ventaja que llevaba sobre sus compañeros en los dictados, y en la reproducción y lectura rítmica a uno y varios planos, cuya facilidad de ejecución la vincula a la práctica de percusión que tuvo a temprana edad. No dice si se le facilitaba o no la identificación armónica en relación con su ejecución del bajo:

[...] yo nunca me destaqué tanto en esa clase sobre todo por lo que te digo. Yo muy acostumbrado al solfeo rezado, cuando llegó el momento del solfeo entonado a mí me costó muchísimo, porque yo me sabía las notas del pentagrama, pero no sabía cómo sonaban, para mí era muy complicado aprenderme las alturas, aprenderme los intervalos, era superdifícil. Yo siempre me sentí en desventaja en ese aspecto con muchos de mis compañeros dentro del salón, tanto en Gramática cuando entre al Preparatorio, como en Formación Auditiva cuando estuve en la carrera. En cambio, me sentí aventajado en los dictados rítmicos, los sacaba muy fácil, a uno y varios planos... Creo también que fue por la formación percusiva que tuve al principio. Se me hacía muy sencillo entender las divisiones y las subdivisiones, todo tipo de divisiones, regulares e irregulares, me parecía un poco más sencillo que a mis compañeros. Yo siento que me destacaba porque terminaba primero el dictado y rara vez me quedaba mal, sí había errores, por supuesto, siempre hay errores, pero eran muy pocos; yo veía compañeros que tenían más errores, se demoraban, no alcanzaban a terminar la transcripción del ejercicio. No podían leer el ejercicio a un plano o dos planos mientras que a mí se me hacía muy sencillo hacer eso, mientras que leer así entonado no, me costaba muchísimo.

Al igual que otros casos, la mayor o menor facilidad para resolver tareas de lectura y de dictado el estudiante las asocia con el hecho de haber tenido experiencia afín, en cuanto al parámetro de sonido. Entre la lectura y el dictado rítmico, por un lado, y la ejecución de instrumentos de percusión, por otro, se comparten aspectos como la coordinación de movimiento corporal o vocalizaciones y subvocalizaciones respecto de los puntos de articulación o de ataque del sonido que tienen lugar en el ritmo. No sucede lo mismo con la lectura entonada pues pese a que sabe leer en pentagrama, no tiene la imagen sonora de las relaciones de altura representadas en las notas.

Sobre la percepción que tiene de Formación Auditiva, aunque manifiesta haber sufrido en su paso por esta, admite el aporte que le hizo a su desarrollo auditivo. A partir de su propia experiencia, reconoce también una diferencia entre quienes han tenido este tipo de formación académica y quienes no la han tenido. Esta diferencia tiene que ver con poder hablar de la música y saber y entender qué sucede en la audición, es decir, tener conciencia de lo que se escucha apoyándose para esto en la fundamentación teórica que aprendió en la primera etapa de la carrera:

Uno tiene muy poca conciencia de lo que uno escucha y el oído da mucho más de lo que uno espera. Haciendo la comparación, al principio yo tenía algunas herramientas y entendía algunas cosas de la música, pero hacía falta todo el proceso de fundamentación que le enseñan a uno durante los primeros semestres en la carrera... Ahora que estoy terminando, me siento agradecido con lo que vi, a pesar de que uno sufría para el parcial, y no quería ir a clase, estudiar los atonales, los teclados, las melodías ni nada de la clase de Formación Auditiva, pero era apasionante de una u otra forma, y esta es la hora en que uno dice que es bacanísimo poder escuchar la música, esto es algo que todo el mundo no puede hacer. Tengo amigos que no son músicos y a veces se quedan impresionados: “¿Usted cómo sabe qué instrumento está sonando? ¿Cómo habla de música con solo escucharla? Aprender el lenguaje de la música desde el oído es muy emocionante.

Nuevamente pareciera que la conciencia de lo que se escucha tras el paso por la carrera, tiene que ver con la habilidad para imaginar y hablar de la música a partir del uso de categorías teórico-musicales. Así mismo, “poder escuchar la música” tiene que ver acá con identificar sus fuentes en un sentido amplio del término (categorías teórico-musicales, instrumentos, géneros, entre otros). Es decir, la conciencia auditiva se relaciona con poder desplegar conocimiento proposicional en torno a lo escuchado, y a concebir la música como estructura.

Adicionalmente, el estudiante menciona que algunos contenidos trabajados en Formación Auditiva, como progresiones armónicas y estructuraciones rítmicas que le gustaron, sirvieron de modelos de referencia para sus composiciones. A su vez, considera que el tiempo de tres semestres para aprender los contenidos que esta asignatura propone es muy corto, y su intensidad semanal es muy alta en relación con lo que estaba acostumbrado. Por lo anterior, considera que a fin de ganar más conciencia de lo que se estudia, debería irse con más calma. Al respecto, menciona:

[...] hay cosas que yo no aprendí porque era volando que se tenían que ver los temas, y era superapretado. “Bueno, ahora vamos a ver sextas aumentadas, tema nuevo, modulación a tonos lejanos”. Todo fue muy rápido. Si el objetivo del músico es ser más consciente de los temas, uno sí debería estudiar con más calma cada uno.

El Énfasis en Composición y Arreglos

El estudiante considera que el oído del compositor se desarrolla de manera diferente al del instrumentista, por los aspectos que demanda, interesan y se piensan musicalmente en cada una de estas prácticas. De acuerdo con él, el desarrollo auditivo de un compositor se asemeja más al del director, dado que hay una mayor orientación a identificar aspectos musicales concernientes al estilo y a las técnicas de escritura:

[...] es por ejemplo identificar la música. Uno escucha la música y uno no sabe en qué tonalidad esta, o cuál fue el primer intervalo o qué escala está sonando

en la flauta piccolo, pero sabes que esta es una pieza de tal periodo o sabes que se está utilizando tal técnica de escritura. Entonces la formación auditiva como compositor lo lleva a pensar la audición de otra manera.

A su vez, considera que los instrumentistas tienen mejor oído que los compositores en lo que respecta a la identificación de aspectos de estructuración melódica y armónica, como por ejemplo, tipos de intervalos, acordes y escalas. Al respecto, menciona:

[...] por la experiencia que he tenido y que he visto con mis compañeros de composición durante toda la carrera, yo me he fijado en que el desarrollo auditivo está más marcado en los instrumentistas hacia la manera como se lo enseña acá en la academia, de aprenderse las notas, los intervalos, las escalas, los acordes, eso queda un poco más grabado en los instrumentistas que en uno como compositor. De pronto es pereza, yo creo que puede ser un poquito de pereza, pero nosotros tendemos a ver todos esos elementos que nos enseñan, como herramientas que podemos aplicar en un producto musical.

De lo anterior, se resalta la idea de que hay un desarrollo auditivo enseñable para todos en la carrera, que por el contexto de la entrevista alude a las aproximaciones que se hacen desde Formación Auditiva. No obstante, se deja ver la idea de que ante un mismo contenido de enseñanza, los usos dados a este son diferentes en relación con los énfasis que se estudian. De esta manera, considera que los intérpretes aprenden mucho en la práctica de tocar, puntualmente en lo que respecta a identificar y detectar errores estructurales de pequeña dimensión, a diferencia de los compositores que analizan estructuras, por ejemplo, en cuanto a su sintaxis:

Ellos aprenden mucho de lo que están tocando, uno como compositor, como no todo el tiempo está tocando, entonces va un paso atrás de ellos y siento que el intérprete tienen un poco más de oído que el compositor. Entonces ellos están tocando y lo miran de una y le dicen, “no estás tocando la nota que era”, o “ese acorde está mal tocado”, “la disposición está mal hecha”, mientras que los compositores están pensando, “bueno, ahora van para tal acorde, la progresión debería comportarse de tal manera”. Es un desarrollo auditivo diferente.

Por otra parte, alude a que el tipo de estructuras —intervalos, acordes— son herramientas para el compositor que no necesariamente tiene que poder identificar auditivamente o reproducir entonando, pues cuenta con mediaciones como los instrumentos y los software para constatar la intención compositiva que plasma en la partitura. En este sentido, el trabajo que se exige en Formación Auditiva de poder reproducir entonando y transcribir correctamente diferentes tipos de estructuras musicales, no lo considera fundamental para su oficio compositivo. Para él, lo que se plasma en la partitura es lo que queda como producto, dejando ver una ontología de la música como objeto y como texto:

Yo siento muchas veces que uno se deja de preocupar por si lo está cantando bien o no, porque finalmente en lo escrito todo te va a funcionar, finalmente una cuarta escrita va a ser una cuarta, así tu no la cantes como una cuarta. Muchas veces pasa que uno como compositor debe recurrir al piano para reafirmar lo que hay en la cabeza y cuando va a tocar lo que se estaba imaginando en realidad cuando suena no es lo que se imaginaba, es otro acorde, o la melodía es diferente, o las notas de la progresión son diferentes.

A su vez, en la caracterización del desarrollo auditivo de los compositores, además de mencionar la observación de aspectos estilísticos y de técnicas de escritura, alude al interés que despiertan estructuras como los intervalos o los acordes en función de la creación de aspectos de las obras musicales tales como atmósferas, tensiones y brillos. Por otra parte, hace referencia a la dificultad auditiva de aproximarse a ciertos repertorios que inicialmente no gustan y con los cuales empieza a tener familiaridad a fuerza de escuchar, tocar y empezar a escribir con las técnicas de escritura que los caracterizan. Al respecto, expresa:

Incluso, a los mismos compositores e intérpretes no les gusta mucho la música de vanguardia, lo que llaman siglo XX. La música contemporánea no les interesa mucho. Como compositor a uno al principio esa música le choca mucho, es muy difícil de escuchar. El dodecafonismo, la música serial, chocan mucho al oído cuando tu estás acostumbrado a escuchar tonal y modal, pero después de uno oírla mucho tiempo se aprende a escucharla y a entenderla. Después de uno escucharla varía veces y de pronto de tocar y escribir una obra con ese tipo de lenguaje, se acerca al lenguaje musical específico del que se está hablando y uno aprende a entenderlo de otra manera. Entonces ya no solo se trata de decir “eso es dodecafonismo, eso es serialismo, eso es politonalismo”, sino más bien, “el man está utilizando atonalismo, o cualquier técnica, pero fíjese que con los intervalos lo que quiere recrear es una atmósfera, este intervalo es un brillo, con esto quiere hacer una tensión”.

Para el estudiante, la idea de herramienta se asocia acá con servir para las intenciones expresivas de una composición. Por otra parte, dice que la práctica de escuchar, tocar y escribir colaboran al entendimiento de determinado lenguaje musical al que no se está familiarizado y que en principio no gusta ni interesa. Es con estas aproximaciones que llega a otros entendimientos, lo que a su vez permite apreciar más los recursos de escritura involucrados en una composición.

La asignatura de Contrapunto

Respecto de los aportes de las asignaturas al desarrollo auditivo, como ya se dijo, considera que son varios. Con relación a Contrapunto, en su condición de asignatura teórica, cree que ayuda a conocer las reglas que le permiten tener confianza en lo que escribe, así no lo pueda cantar. Aunque dice que el contrapunto le ayudó a desarrollar el oído interno, no quedó claro a qué hacía referencia. Conocer las reglas,

según el estudiante, le permite tener la certeza en cuanto a que lo que escribe tiene un comportamiento melódico correcto.

Se hace una distinción en que una cosa es saber cómo se comporta algo en la representación gráfica en partitura y tener confianza en que va a sonar bien porque está en concordancia con las reglas de escritura, y otra cosa es saber cómo suena, para lo cual debe acudir a un *software* o un instrumento. Esto no representa un problema para el estudiante, ni le genera frustración pese al ideal que tiene el gremio respecto de que el compositor no debe depender de los instrumentos para poder saber cómo suena algo que quiere escribir o que escribió.

[...] el contrapunto desarrolla el oído interno, porque finalmente tú no sabes cómo está sonando la línea melódica de la contralto, pero sabes que todo en bloque está sonando bien, te aprendes las fórmulas, y cuando lo pasas en el teclado o a un *software* como *Finale* y lo escuchas, seguramente no es lo que tenías en la cabeza cuando empezaste a escribirlo y hay cosas que no suenan como inicialmente pensabas, pero tú estabas seguro desde el principio que iba a sonar bien e iban a tener un buen resultado. Yo creo que esas clases de escritura ayudan a desarrollar mucho el oído interno y uno aprende a confiar en uno mismo, y decir, “esa melodía se comporta de cierta manera, no la puedo cantar, me toca tocarla para saber cómo es”, pero sé que está sonando bien. Yo sé que su comportamiento es correcto, con todas las pautas que exige la clase de técnica y la escritura y suena bonito, agradable y musical al oído y uno aprende a confiar en eso.

De acuerdo con la percepción del estudiante sobre los procedimientos de escritura en el contrapunto, se observa de qué manera estos llevan implícitamente valoraciones acuñadas por comunidades de práctica de lo que es sonar bien. Así, si se tiene la técnica —conjunto de reglas— para escribir correctamente, el producto resultante será estéticamente aceptable en cuanto a su audición. Sonar bien es estar de acuerdo con las reglas, aunque la imagen que se arme de lo escrito no necesariamente coincida con la de la experiencia auditiva. De nuevo, se manifiesta una ontología de la música como texto a su vez contrastada con la que da la experiencia auditiva. Así, de la producción de la partitura que deriva de la aplicación de reglas surgen imágenes auditivas, que pueden o no coincidir con las que se experimentan al escuchar la música, al menos en los detalles de la estructura.

Conclusiones

En este estudio se partió de considerar a la audición musical como una modalidad perceptual que posibilita tanto la creación de significados de índole proposicional como no proposicional. Preguntas como, “¿qué se aprende auditivamente en cuanto conocimientos proposicionales como no proposicionales en prácticas que involucran la audición?”, “¿cómo se llega a dichos conocimientos?”, y “¿qué modalidades perceptuales y dominios de la experiencia se vinculan con las prácticas auditivas? orientaron la indagación por las concepciones de desarrollo auditivo de los estudiantes a partir de los relatos de sus prácticas de aprendizaje musical.

Esta investigación se enfocó en ampliar la observación de las prácticas auditivas y su desarrollo en relación con lo obtenido en los estudios precedentes de Salazar *et al.* (2015a, 2015b), los cuales se focalizaron en observar las concepciones de desarrollo auditivo en la propuesta institucional. Lo que se presenta en el actual documento, constituye una exploración, que forma parte de una investigación más amplia, enfocada en las prácticas y concepciones de desarrollo auditivo de estudiantes del PCAM, en escenarios de aprendizaje y práctica musical, curriculares y extracurriculares.

Para comenzar, se han tomado cuatro casos de estudiantes del Énfasis en Composición y Arreglos. En etapas posteriores, la observación se extenderá a estudiantes de otros énfasis. Para ello, se hicieron entrevistas a estudiantes de los énfasis en Interpretación Instrumental y Dirección Musical del PCAM. Su posterior análisis posibilitará tener una mirada transversal respecto de las prácticas y concepciones de desarrollo auditivo desde la perspectiva de los estudiantes.

Analizar las prácticas y concepciones del desarrollo auditivo en escenarios curriculares y extracurriculares obedece a considerar, por una parte, que el aprendizaje de esta modalidad perceptual tiene lugar desde que se nace a través de interacciones que posibilitan cada vez más cualificar y adaptar la percepción ante las características invariantes del ambiente (Clarke, 2005). Por otra, se concibe el aprendizaje, como práctica social, que tiene lugar en una multiplicidad de espacios de participación, llámense formales, informales, institucionales, periféricos, curriculares y extracurriculares, dentro de comunidades de práctica (Wenger y Lave, 1991; Wenger, 1998).

En la obtención de los resultados se aplicaron dos perspectivas que se entrelazan para aproximarse a las prácticas de audición musical y a las concepciones de

desarrollo auditivo de los estudiantes. Una alude directamente a los testimonios respecto de las creencias de los estudiantes sobre su desarrollo auditivo. La otra se fundamenta en los relatos que ellos hacen sobre situaciones de aprendizaje musical en donde la investigadora infiere prácticas y desarrollos auditivos involucrados, y el rol de estos.

En cuanto a la caracterización de las prácticas de aprendizaje musical, esta se hizo con base en los siguientes parámetros de descripción: la actividad musical considerada o inferida como el propósito central (contenido central) del aprendizaje (qué se busca aprender); las actividades subsidiarias para alcanzar el propósito central (qué actividades y contenidos se involucran); las fuentes con las cuales se interactúa para aprender y hacer música (materiales, instrumentos, teorías); los contextos sonoros y escenarios de práctica en relación con tradiciones musicales (sujetos, repertorios, formatos instrumentales) y su relevancia en el propósito central.

Los estudiantes entrevistados pertenecían al Énfasis en Composición y Arreglos y se encontraban cursando los últimos semestres de carrera en el PCAM. Previo al ingreso a la Universidad, habían tenido prácticas musicales dentro y fuera de ambientes académicos, que incluyen: la exploración instrumental en solitario o “autodidacta”; la participación musical tocando en agrupaciones con amigos o en el colegio; el estudio instrumental con profesor particular o en academia, y el estudio formalizado, de corte similar al propuesto para la formación profesional, en cuanto a la propuesta de espacios ofrecidos y la duración del plan de estudios, pero en pequeña escala.

A continuación se presentan las conclusiones respecto de las concepciones y prácticas conducentes al desarrollo auditivo, surgidas del análisis de los testimonios de los cuatro casos.

¿De qué hablan los estudiantes al referirse a tener desarrollo auditivo?

Podría decirse de manera general que los enunciados más directos sobre el desarrollo de la audición musical, asociados a “tener oído”, se presentan especialmente cuando los estudiantes se refieren a los escenarios vinculados con el aprendizaje de la lectoescritura musical, en su etapa previa a la carrera y durante esta. La idea de desarrollo auditivo empieza a nombrarse principalmente en el contexto de asignaturas como Gramática Musical (en academias previas a la carrera) y Formación Auditiva (en el PCAM). En consecuencia, se habla de habilidades que involucran el manejo de categorías de la teoría de la música, en vínculo con códigos de notación y el manejo de la lectoescritura musical.

Estas habilidades se relacionan con poder solfear y con transcribir exitosamente aspectos estructurales de la música, bien sea durante la escucha o posterior a esta, mediante el copiado en pentagrama o en cifrados. Esta actividad comúnmente se

conoce como dictado y se efectúa, al menos explícitamente, separada de la ejecución instrumental y es una de las prácticas asociadas a un modo de escucha conocido como “audición estructural”.

En el contexto de las asignaturas referidas anteriormente, se relata sobre la transcripción o dictado de estructuras melódicas, armónicas y rítmicas, incluyendo sonoridades como intervalos, tríadas y tétradas. Cabe mencionar, que se alude a parámetros de estructuración sonora que dejan por fuera, al menos al relatar sobre estos espacios, aspectos tales como lo tímbrico y lo formal en escalas diferentes a la pequeña dimensión.

De acuerdo con lo que reporta un estudiante, la asignatura Formación Auditiva es la única que en la carrera se plantea explícitamente el desarrollo de destrezas auditivas, lo cual es consecuente con su nombre. Esta puede ser una de las razones por las cuales habitualmente el desarrollo auditivo se asocia especialmente con la metodología del dictado y del reconocimiento de aspectos estructurales —melódicos, rítmicos y armónicos— que se piden identificar aplicando categorías de la teoría musical. Al mismo tiempo, puede tener que ver con la asociación poco frecuente de otro tipo de desarrollos auditivos que hacen los estudiantes y que se vinculan a otros espacios de formación.

Las funciones dadas a las habilidades auditivas referidas anteriormente, se pueden sintetizar de la siguiente manera: resultan de utilidad para ingresar a una carrera de música, frente a lo cual hay que prepararse y entrenarse con la ayuda de métodos; atender a las demandas de asignaturas como Gramática Musical y Formación Auditiva; poder saber qué es lo que se toca en cuanto a estructura, y ser flexible en el uso de recursos de interpretación en dependencia del ensamble en el que se toca; poder hablar sobre la música en términos teórico-musicales, y plasmar ideas compositivas y arreglísticas en el pentagrama y para utilizarlas como herramientas de aprendizaje, como en el caso de la transcripción que posibilita analizar y entender qué es lo que hay en lo que se escucha para usarlo con fines arreglísticos y compositivos.

Respecto de este último caso, cabe resaltar el uso de la partitura como herramienta metacognitiva, por un lado, para entender modos de organización sonora y, por otro, para plasmar ideas en función de la propia performance y de la de otros. Este sentido dado a la transcripción se mantiene en algunos casos como estrategia de aprendizaje para la composición y los arreglos durante toda la carrera, y es un ejemplo de práctica auditiva que, llevada a la transcripción, constituye un modo de conocimiento proposicional de la música en relación con aspectos estructurales.

El desarrollo auditivo, tal como se lo refiere anteriormente, además de considerarse una carta de idoneidad para ingresar a la carrera, también se entiende en función de consolidar conocimientos de tipo proposicional en relación con aspectos estructurales de la música, específicamente con tener la habilidad de emitir juicios

o afirmaciones sobre lo que se escucha, utilizando categorías teórico-musicales y los sistemas de notación convencionales. Así, tener un oído musical educado llega a asimilarse con poder nombrar y escribir en lenguajes formalizados —tomar como objeto— lo que se escucha, en cuanto a aspectos estructurales de la música.

El marco conceptual para dichos conocimientos —fuentes, contenidos— lo proporcionan las categorías para imaginar y describir relaciones sonoras, acuñadas por la teoría musical de tradición occidental. Este tipo de habilidades auditivas se asocian también a un modo consciente de pensar sobre la música, legitimado por la formación académica y de alta estima en la formación de músicos profesionales. Esto es algo que va incorporando cada estudiante a su paso por la academia y que constituye un elemento para su identidad como músico profesional, que lo diferencia de otros; algo que no es fácil de aprender: poder hablar de la música y saber y entender qué sucede mediante la audición, es decir, tener conciencia de lo que se escucha apoyándose para esto en la fundamentación teórica que se aprendió en la primera etapa de la carrera.

Lo expuesto anteriormente deja ver una concepción de los estudiantes sobre lo musical, donde predominan ontologías de la música en cuanto objeto y texto (Bohlman, 2001; Shifres, 2007; Vargas, Shifres y López, 2007; Vargas y Chernigoy, 2008). En este caso, lo musical se convierte en objeto al concebirse y describirse según sus rasgos estructurales, para lo cual se utilizan rótulos verbales, cifrados, y registros en partitura, es decir, conocimientos de tipo proposicional (Johnson, 1987; Stuble, 1992; Shifres, 2013). De igual forma, se observa que la concepción de desarrollo auditivo de los estudiantes se sustenta en la audición estructural, dentro de escenarios dispuestos para ello, es el caso de asignaturas como Gramática Musical y Formación Auditiva. Lo anterior coincide con los planteamientos de Shifres (2010, 2013) en cuanto al objeto estructural del desarrollo auditivo y a los contextos y procedimientos que conducen al logro de competencias de audición de este tipo.

Las metodologías propuestas para la apropiación de aspectos estructurales de la música en estas asignaturas, en relación con las competencias auditivas, implican una fuerte inmersión de los estudiantes mediante la experiencia musical corporeizada (cantando, moviéndose, percutiendo). De esta forma, se observa una ontología de la música como experiencia basada fuertemente en conocimientos no proposicionales (Johnson, 2007; Shifres, 2013) en interacción permanente con los actos de análisis auditivo de aspectos estructurales. Esto coincide con lo expuesto por Salazar *et al.* (2015a) al observar las concepciones de desarrollo auditivo desde la perspectiva institucional (en observación de clases, entrevistas a docentes y *syllabus*).

Hay otros modos de escucha diferentes a los que aluden a la audición estructural, que aparecen en los relatos de los estudiantes con menor frecuencia. Se hace referencia a modos inconscientes de mostrar que se tiene desarrollo auditivo, o de tener oído. Estos se manifiestan desde antes de haberse involucrado en los códigos de

lectoescritura musical y también en paralelo con este proceso. Tal es el caso de tener habilidades auditivas vinculadas a algún tipo de producción sonora en un instrumento, que podrían asimilarse con conocimientos no proposicionales, por ejemplo: poder recordar y saber cómo suena algo e identificarlo sin saber qué o cómo se le denomina, lo cual se asocia con tener memoria auditiva; poder reproducir lo que se escucha, cantando o con otro instrumento diferente a la voz; seguir auditivamente la parte de algún instrumento; detectar si algo está bien tocado o si tiene errores de notas o de desfases en la ejecución, por el hecho de estar familiarizado con lo que se está tocando; sacar repertorio de oído en un instrumento; ser ágil en ello, y tocar un instrumento armónico en la *chisga* pudiéndose orientar con facilidad en tiempo real, durante el rol de acompañante.

Otro desarrollo de la audición tiene que ver con habilidades en el contexto de la ejecución musical en ensamble. Al respecto, se menciona aprender a escucharse como grupo en función de lograr una ejecución expresiva de acuerdo con las secciones de una pieza musical.

Otras de las características que se observan en los relatos sobre los desarrollos auditivos de los estudiantes, es que estos se valoran en dependencia de habilidades auditivas aplicadas a situaciones concretas, y en relación con las competencias de los otros compañeros, como también de las modalidades perceptuales y conocimientos requeridos para la tarea en cuestión. Al respecto, aparecen expresiones que aluden a “estar atrás”, “quedado” o “mucho mejor” que los compañeros de clase en determinados aspectos de identificación de estructuras sonoras. También se hace referencia a no tener una batería de conceptos teórico-musicales para las tareas según los marcos conceptuales que estas requieren; no disponer de habilidades técnicas en un instrumento para mejorar el montaje de repertorio, y tener más facilidad sacando de oído o en partitura gracias a la familiaridad con repertorios, instrumentos y formatos instrumentales.

En relación con lo anterior, se expone que el desarrollo auditivo se adquiere mediante hábitos de estudio hasta que se logra que lo que se emprende se vuelve un reflejo, o, de acuerdo con lo expuesto por Shifres (2013), se constituyen en conocimientos que están en el inconsciente o automatizados. Esto deja suponer que primero se pasa por unos estados de conciencia para atender determinados procesos y objetos de estudio, cuyo contenido pasa con el tiempo a ser de manejo inconsciente para disponer de este de manera automática.

A partir de la propia experiencia de los estudiantes en asignaturas como Gramática Musical y Formación Auditiva, hay la creencia de que si bien se dan unas bases comunes a todos los estudiantes, el desarrollo auditivo de las personas es muy diferente. Este se adecúa y potencia según sus énfasis y prácticas extracurriculares, por lo cual se llega a tener mayor afinidad y facilidad para el reconocimiento de determinadas estructuras musicales. En el caso del instrumento, se considera que

las habilidades de comprensión, reconocimiento auditivo y transcripción a partitura de cierto tipo de estructuras tienen que ver con el instrumento que se toca, y con la familiarización hacia ciertas sonoridades, registros y timbres, en los que se está acostumbrado a tocar.

Respecto de la observación anterior, llama la atención el fuerte vínculo que se establece entre la práctica instrumental y el desarrollo auditivo. Paradójicamente, en las clases de Formación Auditiva y Gramática Musical el uso de instrumentos no es una herramienta que se utilice para colaborar con las tareas de transcripción, al menos de manera explícita, pues la exigencia es ganar autonomía en el pensamiento y la imaginación sonora. No obstante, hay evidencia de imitaciones motoras y mediante el canto que, de acuerdo con Cox (2011), colaborarían en la comprensión auditiva de los estudiantes, ante la falta de instrumentos en donde concretar la música para su análisis.

Es importante resaltar que para algunos estudiantes hay una conciencia de lo adquirido en diferentes modalidades de aprendizaje extracurriculares previas a la carrera (tocando en agrupaciones, estudiando de manera autodidacta). La inmersión en comunidades de práctica se hace desde temprana edad, tanto en ámbitos legitimados institucionalmente (colegio, academias para la formación instrumental, preparatorios), como en otros de corte informal (agrupaciones, estudio autodidacta, profesor particular).

En estos recorridos, los estudiantes logran un aprendizaje perceptual auditivo, como es de esperarse, por estar permanente expuestos e involucrados en entornos que posibilitan la participación musical (Clarke, 2005). De igual forma, van teniendo conciencia de las competencias que académicamente se exigen para ser miembros legítimos de una comunidad de práctica (Wenger, 1998; Wenger y Lave, 1991), lo que se observa en alusiones respecto de tener oído, dando a entender que, en el contexto de la audición estructural, significa ser consciente de lo que suena en cuanto a estructura musical; esto a partir del uso de terminologías y lenguajes formalizados por la teoría de la música. También tienen claro que un nivel básico de este tipo de desarrollo auditivo les permitirá ser aceptados en las instituciones de formación profesional, para así continuar en la trayectoria que legitima sus experiencias de formación y práctica musical, desde la perspectiva académica.

Lo expresado por los estudiantes deja ver que la práctica instrumental previa a la carrera ha sido relevante para el aprendizaje perceptual auditivo, tanto en sus desempeños extracurriculares como en los curriculares. Para el caso de las competencias auditivas enmarcadas en la audición estructural en asignaturas como Gramática Musical y Formación Auditiva, se resalta el hecho de que pese a no tener explícitamente allí un acceso directo a los instrumentos y a las músicas que forman parte de su experiencia musical, ambos aspectos constituyen un sustento importante para los procesos de conocimiento y reconocimiento de estructuras musicales.

Las músicas y los instrumentos practicados previo al ingreso a la carrera, se constituyen en experiencia que permite anclar los nuevos conocimientos. Entendiendo esto desde la perspectiva ecológica de la audición musical (Clarke, 2005) y de la cognición corporeizada, dicha experiencia conforma un cúmulo de fuentes ya experimentadas —corporales, imágenes motrices, emociones, sentido de identidad, entre otros aspectos—, que se vuelven a visitar —recordar, reconocer y sentir— en los escenarios de clase en otros contextos sonoros y demandas cognitivas.

De ahí la facilidad de reconocimiento auditivo que expresan tener los estudiantes, cuando lo que se estudia se parece en algunos rasgos a lo ya practicado por ellos: transcribir un dictado armónico para quien ha tocado un instrumento como acompañante; copiar un dictado rítmico, para quien toca percusión; sacar de oído o en partitura un fragmento musical apoyándose en un instrumento similar al que se toca. Por el contrario, la falta de proximidad con lo experimentado previamente, dificulta la tarea de análisis auditivo para la transcripción. Lo anterior también tiene un sustento en lo que plantea Cox (2011) a través de la hipótesis mimética y las diferentes modalidades de imitación (intramodal, intermodal y amodal), en el sentido de que cuanto más cercana sea la experiencia, en relación con la fuente instrumental por imitar, mayor es la posibilidad de facilitar la tarea de imitación y de comprensión.

En cuanto a los materiales utilizados en la asignatura Formación Auditiva, más que a repertorios, se alude a ejercicios que contribuyeron a lograr disciplina para el estudio individual. Si bien los estudiantes aprovechan los repertorios que escuchan en diversos escenarios de formación como materiales para sus composiciones, se dice muy poco sobre el aprovechamiento de estos en Formación Auditiva, pese a que su práctica les posibilita tener aprendizajes significativos, es decir, anclados en experiencias y en conocimientos ya consolidados.

Por otra parte, se valora el hecho de poder acceder, auditivamente, mediante la performance y el análisis, a repertorios de procedencias diferentes (académica, popular, regional) en las distintas asignaturas que han cursado (Sistemas Musicales, Músicas Regionales). Dicha valoración está dada por el conocimiento y el aprovechamiento de aspectos como instrumentaciones, tímbricas, formatos y rasgos estructurales de los repertorios, como base para sus propuestas compositivas y arregísticas.

De los aportes del énfasis al desarrollo auditivo

De acuerdo con lo manifestado por los estudiantes, se considera que el oído del compositor se desarrolla de manera parecida al del director y de modo diferente al de los instrumentistas. El de los compositores tiende a caracterizarse por ganar habilidad en la comprensión de aspectos de la estructura concernientes a unidades formales y su articulación, los géneros, los lenguajes musicales, las técnicas de escritura y la orquestación, mientras que el de los instrumentistas se orienta más al detalle que exige la ejecución, tocar bien lo que está escrito —las notas, los acordes, los

modos de articular el sonido, entre otros—. El desarrollo auditivo de los instrumentistas lo aprenden más de la práctica de tocar y de las exigencias que esto requiere.

De lo anterior, se resalta el hecho de una conciencia sobre la relación entre la práctica musical del énfasis y el desarrollo auditivo, centrando nuevamente este en conocimientos de la estructura musical y en su ejecución o composición. Se reconocen particularidades multimodales (perceptuales) y de transdominio (cognitivas y perceptuales propias de los énfasis) en el aprendizaje musical. Esto coincide con lo expuesto por Clarke (2005) respecto del aprendizaje perceptual auditivo y su continua cualificación y adaptación, lo cual no es independiente del entorno con el que se interactúa (*las affordances*). Los entornos musicales y pedagógicos ofrecen propiedades de la música que va a ser aprendida. En el ámbito académico, se proponen rutas y procedimientos para conocer aspectos musicales, y orientaciones de los docentes respecto de lo que hay que aprender. Así, cada espacio académico, con sus particularidades, ofrece perspectivas diferentes de aproximarse a la audición; aunque cabe señalar que en la base de varios procesos académicos subyace una valoración superlativa del conocimiento musical centrada en aspectos estructurales de la música.

De los aportes que ha hecho el Énfasis en Composición y Arreglos a los desarrollos auditivos de los estudiantes, se considera que a partir de la audición se pretende escuchar cómo suena algo y observar su representación en la partitura para hacerse una imagen mental del conjunto. De igual forma, se deja ver que la experiencia auditiva es fundamental para tener una imagen holística con base en la cual se generan intereses de búsqueda para saber qué suena y cómo se logran los eventos sonoros que llamaron la atención mediante el uso de la partitura. Esa misma intención de conocer se observa en otros espacios académicos en donde se tiene la posibilidad de escuchar repertorios de diversas tradiciones (académica occidental, popular y regional).

Son escasos los relatos sobre desarrollos auditivos y prácticas que no tengan que ver con la identificación de aspectos estructurales. Al respecto, se observa otro sentido dado a la audición, relacionado con la comunicación intersubjetiva entre los miembros de un ensamble y en la improvisación libre. En relación con esto, la práctica musical de interpretación y la compositiva cobran importancia en la medida en que aportan a la experiencia de vida de los participantes, más allá del ámbito cognitivo. Hay un desarrollo auditivo para posibilitar una buena comunicación en función de la performance y de la composición colectiva en el caso de procesos que implican el trabajo entre intérprete y compositor. Dentro de esta dinámica, se valora afectiva y cognitivamente el hecho de poder hacer y crear cosas juntos. Esto ejemplifica una dimensión de aprendizaje y práctica musical en la que confluyen permanentemente conocimientos proposicionales y no proposicionales: los saberes técnicos, procedimentales y conceptuales, que se tienen en la composición y la interpretación y los

saberes que surgen en la interacción intersubjetiva de sonar en tiempo real, tales como las dimensiones expresivas y emotivas de la música, lo que concuerda con lo expuesto por Shifres (2010).

En unos casos, más que en otros, se observa una postura sobre el desarrollo auditivo en función de apreciar, valorar y verificar lo que se ha propuesto como proceso y producto de una composición, plasmada inicialmente en partitura. Al mismo tiempo, puede observarse que el desarrollo auditivo está en función de crear la partitura: esta expone una idea de que hay que corroborar haciéndola sonar y para ello se escucha con ayuda de software y luego se ajusta lo proyectado.

Se piensa que no es indispensable estar en capacidad de imaginarse auditivamente lo que se escribe en una partitura pues para eso se cuenta con software e instrumentos que permiten constatar si lo que se escribió era lo que se quería. Así, estructuras como intervalos, acordes y similares, son herramientas del compositor para crear atmosféricas. Esta visión contrasta con otra del ambiente académico de formación profesional, en donde se concibe que un compositor, y en general el músico que aspira a ser profesional, debe tener la habilidad de imaginar auditivamente la estructura de todo lo que escribe, y no depender de ayudas externas, lo cual, de hacerse, se considera falta de cualificación.

Podría pensarse que la asignatura Formación Auditiva tiene rastros de esta concepción en la medida en que no se facilita el uso de instrumentos para ayudar en tareas de transcripción, tal como lo haría quien saca de oído. Al mismo tiempo, la valoración superlativa que se le da a la partitura, como verdad musical, resalta la ontología de la música como objeto y como texto (Bohlman, 2001; Shifres, 2007; Vargas, Shifres y López, 2007; Vargas y Chernigoy, 2008).

¿Qué valoración dan los estudiantes a sus desarrollos auditivos? ¿Qué se facilita, se dificulta y se articula?

Asignaturas como Gramática Musical y Formación Auditiva, principalmente, proveen a los estudiantes de una referencia sobre los logros en su desarrollo auditivo. Esto tiene sentido en cuanto a que los contenidos asociados al desarrollo de la audición estructural sobresalen frente a otros posibles. Los estudiantes valoran sus desarrollos en relación con ciertos estándares que impone la asignatura, evidentes en sus testimonios al comparar los propios logros con los de sus compañeros de clase, respecto a lo cual dicen ir más lento, más rápido o bien.

De igual forma, se adjudica el logro de habilidades auditivas a la familiaridad que se tenga desde temprana edad con los repertorios, estilos, formatos y estructuras, especialmente tocando. También se señala la importancia de tener formas de relacionar y aplicar un contenido visto en diversos contextos, lo cual ayuda al afianzamiento y la clarificación de contenidos. De alguna manera, los estudiantes a través de sus experiencias de vida musical tienen conocimiento y arman hipótesis sobre sus

desarrollos auditivos, en relación con qué rutas de aprendizaje y prácticas musicales les pueden o no facilitar su trayectoria en la carrera.

En lo que concierne al reconocimiento auditivo en tareas de transcripción en clases de Gramática Musical y Formación Auditiva, las cosas que se facilitan tienen que ver en parte con los instrumentos que han tocado los estudiantes y sus roles instrumentales. En primera instancia, en tareas de transcripción se hace referencia a que se facilita el hecho de que lo que se escucha sea familiar —en lo tímbrico, en las articulaciones y los fraseos— con el instrumento que cada uno ha tocado y, en consecuencia, en caso contrario la tarea resulta menos fácil. Esta facilidad, según Cox (2011), tendría que ver con la posibilidad de la imaginación motora mediante mímisis, es decir, de poder imitar de forma encubierta e inconsciente lo que se escucha en la misma modalidad (intramodal), con programas motores que son familiares y en conjunción con la subvocalización.

Por otra parte, se considera que quien toca percusión tiene facilidad con el solfeo y el dictado rítmico; los que tocan instrumentos melódicos fluyen más con las transcripciones de melodías, y quienes tienen experiencia con instrumentos armónicos se desempeñan mejor con la identificación de progresiones armónicas. En consecuencia, las dificultades que manifiestan tener frente a tareas de reconocimiento auditivo y de transcripción, las relacionan con no tener familiaridad con determinados parámetros de estructuración sonora en la práctica instrumental, por el tipo de instrumentos que tocan y por sus roles. Además, el cambio de perspectiva conceptual y de prácticas para abordar un contenido que aparentemente es el mismo, crea dificultades, que, *grosso modo*, se relacionan con el paso de prácticas como sacar de oído repertorios en el instrumento, a otras que implican pasar “directamente” a la partitura lo que se escucha, sin la ayuda instrumental. Esa transición se considera difícil en todos los casos.

Lo anterior podría explicarse en parte porque se le quita la posibilidad al estudiante de materializar y analizar lo que escucha plasmándolo en su instrumento, y puede tener que ver con los vínculos que han establecido a través de la ejecución instrumental entre códigos sonoros y de notación, y patrones motores y topográficos con el instrumento, es decir, con la experiencia transmodal y cognitiva implícita en las tareas de sacar música de oído al instrumento. En la nueva etapa, al transcribir un dictado, el estudiante no cuenta con el apoyo sólido ni con la espacialidad que le da el instrumento, en el que la producción sonora tiene un lugar y unas acciones corporales y motrices manifiestas y otras encubiertas, que son sustrato de conocimientos no proposicionales a los cuales vincula los nuevos conceptos.

Aunque no es frecuente que los estudiantes asocien directamente la práctica de sacar de oído con una habilidad auditiva, en un estudiante sí se hace evidente este vínculo, al relacionar dicho procedimiento con el hecho de tener buen oído y de poder montar con cierta facilidad repertorios en su instrumento. Esto

es excepcional frente a la asociación habitual en aprendizajes informales (Feichas, 2011; Green, 2002), en los que sacar de oído es común entre músicos y en repertorios populares. Este es un caso en el que el aprendizaje instrumental se va dando a partir de sacar de oído repertorios de tradición académica que habitualmente se aprenden a través de la partitura, haciéndolo inclusive en el contexto académico, en la clase de instrumento. Nuevamente acá se observa un conflicto de perspectivas cuando al entrar a la Universidad el estudiante continúa montando repertorio de oído a partir de escuchar sus grabaciones, lo cual no siempre correspondía con la partitura, según enfatizaba su profesor. De este caso, se sugiere que la elaboración de una interpretación instrumental basada en la copia de una grabación dará mayor relevancia a unos aspectos por sobre otros, quizás también en relación con las habilidades técnicas que se tengan disponibles para la ejecución, y en estructura es posible que lo auditivamente relevante para el estudiante no coincida con la minucia estructural de la partitura. El estudiante se vio en la obligación de aprender a leer, para evitar el conflicto al entrar a la carrera, que incluía no poder comunicarse en los términos que establecía el profesor. Respecto de esta última situación, se deja ver que lo escrito en la partitura es un referente de “verdad” mientras que cosas que se han sacado de oído y que no corresponden con la escritura se observan como “errores”. Una vez más, la primacía de la partitura en la asignatura de Instrumento pone de relieve una ontología de la música como texto, en la que el choque con la experiencia musical que trae el estudiante es evidente.

No obstante, la práctica sistemática en determinadas rutinas de trabajo conduce a que se aprenda a leer en la partitura y a describir y hablar sobre la música en términos teórico-musicales. De igual forma, dicha práctica propicia que progresivamente se facilite identificar aspectos de estructuración musical desde la escucha, sin y con el apoyo de la partitura, transcribiendo y solfeando. En el logro de estas habilidades, para algunos casos es necesario llevar a cabo prácticas adicionales por fuera de la clase, para agilizar sus procesos de transcripción mediante la ayuda de software diseñados para el “entrenamiento auditivo”.

Es frecuente asociar la facilidad del reconocimiento de progresiones armónicas en la clase de Formación Auditiva con el hecho de tener experiencia previa a la carrera tocando un instrumento armónico, sacando música de oído en este y tocar en ensambles. Esto concuerda con lo que plantea Cox (2011) sobre la hipótesis mimética y las imitaciones intramodal e intermodal. No obstante, al momento de incorporar al contenido armónico el concepto de conducción de voces, o de escritura de partes en pentagrama, se empieza a exigir escuchar, pensar e imaginar la armonía de otra forma, a partir de otras fuentes y a través de otros modos de producir los enunciados de verificación de lo que se escucha, lo cual desorienta y dificulta inicialmente la tarea.

La perspectiva anterior choca con el aprendizaje de aspectos armónicos en instrumentos como el cuatro y la guitarra, que siguen otras lógicas en las prácticas musicales de los estudiantes con músicas populares y regionales, y con las que de alguna manera se identifican. Del bloque sonoro asociado a mapas de posiciones de los dedos y la mano en el instrumento y a ciertas resultantes tímbricas por los modos de acompañar, se pasa a la idea de seguir líneas de voces y registrarlas en el pentagrama, sin la posibilidad de verificar en el instrumento con que se tiene familiaridad.

Adicionalmente, se hace referencia a que en espacios como Sistemas Musicales no era sencillo identificar auditivamente en los repertorios sonoridades con agregaciones. El conjunto de asignaturas de esta área trabaja con la contextualización histórica y el análisis estilístico de repertorios académicos de tradición occidental, en texturas y formatos muy variados, entre ellos el sinfónico. Esto sugiere la posible interferencia que generan los diferentes contextos sonoros en la identificación auditiva, en cuanto a categorías teórico-musicales.

Por otra parte, el hecho de mantenerse en actividades de ejecución en grupos les ha permitido a algunos relacionar lo que van estudiando en clases de Formación Auditiva y Armonía con las cosas que tocan en sus agrupaciones, con lo cual se favorece el aprendizaje. Un ejemplo son los acordes con agregaciones y su identificación auditiva. Como este, hay otros contenidos que los estudiantes en sus prácticas previas a la carrera ya conocían gracias a la ejecución instrumental, sin embargo desconocían sus rótulos. De esto se observa que la familiaridad de ejecución favoreció vincular el concepto teórico con imágenes auditivas y de ubicación topográfica de los dedos y las manos sobre el instrumento, armadas en experiencias previas. De esta manera, se deja ver que la experiencia multimodal que surge de la práctica instrumental ha favorecido, según reportan los estudiantes en sus propios términos, el aprendizaje de los nuevos conceptos en relación con determinados tipos de estructuración sonora.

Otra cosa a la cual se alude como facilidad y fortaleza en el desarrollo auditivo tiene que ver con un aspecto estructural del sonido al cual poca alusión se hace en asignaturas como Gramática Musical y Formación Auditiva: el conocimiento tímbrico de instrumentos de diversas familias y sus posibilidades expresivas y de registro. A este tipo de conocimiento se tuvo acceso mediante la participación en escenarios donde el estudiante podía escuchar, tocar y arreglar repertorios en ensambles de diversas tradiciones —académicos, populares, regionales— antes de la carrera, y en menor medida durante esta. Este tipo de conocimiento es valorado por lo que aporta al oficio del compositor y el arreglista en cuanto al manejo de la orquestación. De igual forma, se expresa que las experiencias previas de exploración con varios ensambles, constituyeron un factor importante para perfilar la opción de estudiar música orientándose hacia la composición.

Durante la carrera, los estudiantes tienen pocas oportunidades para que sus propuestas compositivas y de arreglos se toquen en los ensambles institucionales. Por tal razón, para el ejercicio compositivo se acude a software como *Finale* o *Protools*, a fin de explorar sonoridades y de saber cómo suena lo que se proyecta en una partitura. Otra opción valorada para la composición es el trabajo colaborativo con un intérprete, amigo, con el que se puede trabajar de manera similar a como se hacía en un principio, por “prueba y error” y también en la práctica de la improvisación. Esto se ve como una fortaleza auditiva en la comunicación intersubjetiva, esta última muy apreciada en la experiencia musical.

Según lo planteado por Clarke (2005) desde la perspectiva ecológica de la audición musical, es a través de las diversas interacciones con las prácticas musicales que ofrece el entorno que se va cualificando o afinando el sistema perceptual para captar las propiedades estructurales de los objetos del ambiente, entre estos, todos aquellos que consideremos musicales. En consecuencia, es de esperarse que de manera natural haya una articulación y transferencia del uso de habilidades auditivas entre los escenarios de práctica musical por los cuales transitan los estudiantes. Considerando la audición como un modo de conocimiento al cual se vinculan diversos dominios de la experiencia (perceptuales, emocionales, cognitivos), la pregunta por la articulación de habilidades auditivas debe contemplar ámbitos que dan contenido a cuestiones como para qué se llevan a cabo prácticas de audición y qué se conoce o experimenta a través de estas.

De igual forma, según lo expresado por Wenger (1998) desde su perspectiva social del aprendizaje, el contexto sociocultural ofrece oportunidades de cualificar los aprendizajes dentro de comunidades de práctica. Se observa a través de los relatos de los estudiantes rutas que en sus historias de vida los van conduciendo hacia la opción del estudio profesional de la música. En algunos casos se enfatiza ser autodidacta, especialmente en el sentido de autodirigir el aprendizaje, orientándolo hacia prácticas musicales establecidas, con modelos de referencia idóneos de los cuales se puede aprender, así no haya un profesor, por ejemplo mediante la interacción con grabaciones musicales en audio o video, de las cuales se saca música de oído, y con libros de teoría musical, entre otros. Esto se trae a colación para indicar que en todo caso el aprendizaje es una práctica social que implica interactuar con los otros.

El tema acá es rastrear cómo observan los estudiantes la articulación y aplicación de habilidades auditivas entre los espacios de práctica, de lo cual ya se ha hecho mención en párrafos anteriores al hablar de aspectos que han facilitado y dificultado el aprendizaje de determinados contenidos musicales. Precisamente, la mayor facilidad o dificultad en el aprendizaje tiene que ver con la posibilidad de articular o vincular los nuevos conocimientos con experiencias pasadas en cuanto a aspectos compartidos en diversos contextos.

Cabe resaltar que aquello que, según los estudiantes, les ha ocasionado dificultad en sus aprendizajes tiene que ver con el desconocimiento y a veces la descalificación por parte de la institución de los modos de aprender en escenarios extracurriculares. Tal es el caso de no tener en cuenta las prácticas intensivas que ellos han tenido de montaje de repertorio de manera individual o en grupos, sin la mediación de la lectoescritura musical. Es en torno a estas prácticas que han construido significados musicales —modos de pensar, imaginar, sentir— e identidades como músicos en etapas previas a la carrera. Según lo que plantea Wenger (1998), frente a los modos de participación de los nuevos miembros de una comunidad, la institución —como comunidad de práctica— debe propender por reconocer las historias de vida musical de los estudiantes, lo cual constituye la base sobre la cual es posible el aprendizaje y la cualificación de la práctica con un sentido sociocultural e histórico.

En relación con lo anterior, la evidencia de recursos como los software para ayudar a imaginar y plasmar las ideas compositivas en las clases del énfasis, el sacar música de oído en el instrumento y el recurso natural de imitar de manera manifiesta o encubierta, mediante mímicas en un instrumento imaginado, comportamientos que se quieren entender de la estructura musical, son aspectos sobre los cuales la academia debe reflexionar profundamente. Los software, los instrumentos y la emulación de tocarlos, más que muletas o prótesis usadas por quienes no pueden resolver situaciones de aprendizaje auditivo sin su instrumento, deberían ser vistos como ventajas de la tecnología y de los recursos cognitivos no proposicionales (la imitación y la mímisis) de los que disponemos los seres humanos por desarrollos culturales y por naturaleza para el aprendizaje, y deberían ser altamente aprovechables en el contexto de la educación musical.

¿Qué no se dice del desarrollo auditivo? ¿Qué se puede inferir de los relatos sobre las prácticas musicales?

De las prácticas de aprendizaje musical de los estudiantes, previas a la carrera, hay poca información sobre concepciones de desarrollo auditivo, más allá de lo expresado arriba. A manera de cierre, se presentan algunas inferencias hechas por la investigadora en relación con la práctica de sacar de oído y los desarrollos auditivos que esto comporta.

De las experiencias narradas por los estudiantes sobre sus etapas iniciales de aprendizaje musical con instrumento, hay un interés básico en tocar música, la que les gusta, o la que selecciona el profesor en el colegio o en la academia donde van a estudiar un instrumento. Para esto, el procedimiento básico al que aluden los estudiantes es sacar de oído, tocar de oído, transcribir directamente al instrumento u orejear. Esto quiere decir varias cosas en relación a cómo se llega a montar una pieza musical o un fragmento en un instrumento, involucrando procesos de imitación, y

de prueba y error: (1) a partir de escuchar una grabación, (2) observar cómo otro lo hace, y (3) que otro le enseñe.

En todos los casos sacar de oído implica involucrarse con dos fuentes de producción sonora: la externa de la que se copia un modelo, y la propia que lo produce. Además de la percepción auditiva, también tienen lugar otras modalidades perceptuales —visual, cinestésica, táctil, propioceptiva— que se involucran en la captura de datos relevantes por imitar en relación con la producción sonora. Todo este conjunto de información perceptual constituye una base importante de conocimiento corporeizado no proposicional sobre el cual se construyen los significados musicales que tienen que ver con aspectos de estructuración sonora. Así no se disponga de rótulos para diferenciar y nombrar los aspectos estructurales, hay instrumentos e imágenes resultantes de su interacción, que posibilitan y facilitan analizar lo que auditivamente se presenta de manera holística.

De las narraciones de los estudiantes sobre sus prácticas de sacar de oído, se puede inferir que aprenden aspectos de estructuración sonora en asocio con patrones de movimiento corporal (vínculo mano-sonido, para el caso de instrumentos de cuerda). Pasar de la grabación a un instrumento implica fragmentar lo que se escucha, y ello involucra el desarrollo de estrategias basadas en unidades estructurales (frases, motivos) que tengan algún significado, para así mismo poder ser retenidas en la memoria a corto plazo y poder trabajar con las imágenes que se tienen. Al mismo tiempo, en la búsqueda de los sonidos, por ejemplo en el diapasón de una guitarra, es posible percibirse de componentes estructurales de la melodía, y lo que antes se escuchaba como algo continuo ahora se discrimina en unidades diferenciadas.

Siendo que no hay la mediación de la partitura, se desarrollan habilidades de imitar capturando propiedades o características invariantes de la estructura musical. Por ejemplo, cuando se captura con un instrumento una línea melódica o una progresión armónica de una pieza presentada en otro instrumento diferente al que se toca y se efectúa una imitación intermodal.

Durante el proceso de imitación de una grabación hacia el instrumento, se aplican recursos de imaginación, memorización y ejecución que el estudiante va encontrando en su búsqueda para facilitar la tarea, entre ellos, cantar lo que se escucha y luego imitar en el instrumento lo que se canta, en el caso de estructuraciones melódicas. En el caso de estructuras armónicas, ante la dificultad para cantar un bloque armónico, se prueban sonoridades en el instrumento similares a las escuchadas y luego se cotejan tocando en tiempo real con la grabación para ver si encajan. En la interacción con el modelo externo y con la propia ejecución, se va cualificando la percepción auditiva de aspectos de estructuración y de producción sonora en asocio con patrones motores hasta llegar al producto deseado, en este caso, el montaje de la pieza, que puede considerarse así mismo como conocimiento no proposicional

demonstrable mediante la acción de tocar. Bien sea que el procedimiento se haga de manera autodidacta o con un profesor, el aprendizaje de esta experiencia corresponde a una manifestación concreta de una práctica musical compartida socialmente: los repertorios —géneros, estilos— interpretados por determinados músicos. Esta es una forma ecológica de ir haciéndose miembro de una comunidad de práctica que en muchos casos converge hacia la formación profesional en la carrera de música.

El conocimiento adquirido mediante el procedimiento de sacar de oído es aplicable a su vez al montaje de otras piezas, con lo cual se va facilitando la tarea gracias a procesos de adaptación y cualificación, en concordancia con lo expuesto en Clarke (2005). Estas habilidades se empiezan a desplegar en contextos más complejos de participación como en las agrupaciones musicales en las que, por los testimonios de los estudiantes, cada vez se hace más fácil tocar de oído aspectos como el acompañamiento armónico, especialmente en músicas que comparten rasgos estilísticos. De esta manera, en algunos casos se relata haber aprendido a acompañar en muchos ritmos, algo que deja ver un conocimiento de aspectos estructurales de determinadas músicas, y también de poder ajustar la ejecución con compañeros que desempeñan otros roles instrumentales, y aprender a comunicarse en tiempo real en función de ejecuciones expresivas.

Puede decirse que en las situaciones de aprendizaje y práctica referidos anteriormente, subyace una concepción de la música como performance, pues la audición, como modo de conocimiento musical, está en función de posibilitarla: de la escucha inicial se pasa al monitoreo para la prueba y error, a la cualificación y memorización de la ejecución hasta llegar a la producción en agrupaciones. De esta trayectoria deriva otra que obedece a la necesidad de cualificar la producción sonora en el instrumento, para ello se inicia el estudio de la técnica con la orientación de profesores. A la experiencia auditiva previa de sacar de oído se vincula la necesidad de leer en partitura para acceder a información respecto de la correcta digitación y los modos de articulación particulares del instrumento.

En este sentido, hay una afinación perceptual hacia aspectos tímbricos del instrumento en asocio, nuevamente, con patrones motores, aunado esto al conocimiento de códigos de notación. Aquí, el foco no es el montaje de repertorio, sino el aprendizaje de mecánicas de movimiento a través de la práctica de ejercicios transmitidos mediante la partitura y, seguramente, con la ayuda del modelo de ejecución que ofrece el profesor. Por otra parte, la dinámica que se establece de estudio se empieza a asimilar con las demandas que se hacen para el estudio profesional de la música: las ocho horas diarias habituales con el instrumento.

En contraste con este caso, se presenta otra experiencia con el acompañamiento de un profesor. El foco del estudiante estaba tanto en las técnicas de ejecución como en músicas de determinados contextos y formatos instrumentales; aprendió formas de acompañar armónicamente con la ayuda de la lectura de cífrados y de hacer

solos a partir de lo que le enseñaba el docente. Esto lo concretó en ensambles con instrumentos característicos de ciertos géneros. De esta experiencia se desprendió otra, cualificar la ejecución: sacar solos en el instrumento a partir de la escucha de la grabación y a través de la prueba y error.

Estos conocimientos, en los dos casos referidos, fueron aprovechados para la participación en otras prácticas socialmente reconocidas que, aunque han sido poco valoradas por la academia, ofrecen oportunidades a los músicos para aprender, afianzar y explorar mediante la performance en grupo y al mismo tiempo de ingresar al mundo laboral en el oficio de músico. Tal es el caso de la *chisga* (Goubert, 2009).

Para terminar, se presenta una experiencia en la que sacar de oído tiene otras connotaciones: traducir en sonido lo circundante y la experiencia emocional. Se trata de una exploración sonora en el instrumento que se instauró como modo de expresión, de comunicación introspectiva y con el entorno, de transformación, de mímisis y catarsis con el instrumento. El estudiante comenzó a explorar, escuchar e imitar o traducir en el instrumento aspectos sonoros de su contexto y de la percepción de sí mismo, impulsado sobre todo por la experiencia emocional y el gusto por lo sonoro. Ese contexto no estaba conformado por piezas musicales, sino por los sonidos circundantes o imaginarios en vínculo con su experiencia emocional. La experiencia denota una escucha exigente y creativa a otro nivel, en cuanto a que la fuente no procede necesariamente de otros instrumentos musicales. Esto sugiere que se desarrolla una habilidad de capturar otros aspectos sonoros en asocio con formas de imitación estructuradas a partir de emociones y sensaciones corporales, similares a las planteadas por Cox (2011) al referirse a imágenes motoras miméticas de tipo amodal. Por otra parte, en los relatos de este caso se observa una ontología de la música como experiencia volcada más hacia el dominio emocional.

¿Qué sigue a este estudio?

En etapas posteriores de este proyecto, se aspira a examinar otros casos del Énfasis en Interpretación Instrumental y Dirección Musical, para ello se cuenta con información recolectada mediante entrevistas a estudiantes en trabajo de campo. Su posterior análisis e interpretación permitirá tener una mirada transversal para comparar y contrastar las prácticas y concepciones de desarrollo auditivo, desde la perspectiva de los estudiantes de los énfasis de formación musical del PCAM. La comparación y la contrastación de resultados posibilitarán observar similitudes y diferencias entre los diversos tipos de práctica musical y de aprendizaje en el desarrollo de competencias de audición, como también su incidencia en contextos curriculares y extracurriculares.

Este estudio, al igual que los precedentes y los que se tienen en mente para darles continuidad, tienen la intención de aportar al campo de la cognición musical, observando procesos cognitivos y modos de conocimiento, como la audición musical,

en diversos contextos de práctica y a través de diferentes actores. Con los hallazgos, se quiere tener una incidencia en los procesos académicos, de manera transversal, que tenga en cuenta las experiencias musicales y pedagógicas relatadas, sus conflictos y sus fortalezas, así como también los hallazgos hechos en el campo de la cognición musical, con perspectivas interdisciplinares que incluyen las ciencias cognitivas, la cognición corporeizada, la psicología de la música, la musicología y la pedagogía musical, entre otras.

Referencias

- Agudelo, M. P., Salazar, G., Castillo, F. y Bernal, M. (2014). La audición musical en asignaturas de composición y arreglos: entre lo proposicional y lo experiencial. *Calle14. Revista de investigación en el campo del arte*, 8(11), 24-39.
- Alexeiev, B. y Blum, D. (1991). *Curso sistemático de dictado musical*. Moscú: Música.
- Baker, D. y Green, L. (2013). Ear playing and aural development in the instrumental lesson: Results from a “case-control” experiment. *Research Studies in Music Education*, 35(2), 141-159.
- Berkowitz, S., Frontier, G. y Kraft, L. (1986). *A New Approach to Sight Singing*. Nueva York: W. W. Norton & Company.
- Bohlman, P. V. (2001). Ontologies of music. En N. Cook y M. Everist (Eds.), *Rethinking Music* (17-34). Oxford: Oxford University Press.
- Burcet, M. I. y Jacquier, M. (2012). *Educación auditiva. Práctica y desarrollo de habilidades de audición y transcripción musical. Primera parte*. La Plata: Saccom.
- Burcet, M. I. (Coord.) (2008). *Educación auditiva I. Prácticas*. La Plata: Publicación Cátedra de Educación Auditiva [CEA].
- Carothers, A. (1989). *Studying Rhythm*. New Jersey. New Jersey: Prentice-Hall.
- Castillo, F., Salazar, G., Agudelo, P., y Bernal, M. (2011). Caracterización de las prácticas de audición musical en asignaturas de formación instrumental. En A. Guiena, P. Jaquier, M. Valles, y M. Martínez (Eds.). *Musicalidad humana. Debates actuales en evolución, desarrollo y cognición e implicancias socioculturales. Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música* (137-138). Buenos Aires: Saccom y Universidad Abierta Interamericana.
- Castillo, F., Salazar, G., Agudelo, P., y Bernal, M. (2014). De la audición a la ontología de la música en las asignaturas de música y contexto del Proyecto Curricular de Artes Musicales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. *Calle14: Revista de investigación en el campo del arte*, 8(12), 66-79.
- Clarke, E. F. (2005). *Ways of listening: an ecological approach to the perception of musical meaning*. Nueva York: Oxford University Press.
- Cox, A. (2011). Embodying music: principles of the mimetic hypothesis. *Music Theory Online*, 17(2), 1-24.

- Davidson, L. y Scripp, L. (1992) Surveying the coordinates of Cognitive Skills in Music. En R. Colwell (Ed.). *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (392-413). Nueva York: Schirmer Books.
- Dowling, W. J. (1993). Procedural and declarative knowledge in music cognition and education. *Psychology and music: The understanding of melody and rhythm*, 5-18. Ear Master ApS. Ear Master. Recuperado de <http://www.earmaster.com/es/>.
- Feichas, H. (2011). Diversity, Identity, and Learning Styles among Students in a Brazilian University. L. Green (Ed.). *Learning, Teaching, and Musical Identity: Voices Across Cultures* (281-294). Bloomington: Indiana University Press.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135-145.
- Goubert, B. (2009). La “chisga musical”: avatares de una práctica social en Bogotá. En M. Pardo (Ed.). *Música y sociedad en Colombia. Traslaciones, legitimaciones e identificaciones* (100-113). Bogotá: Universidad del Rosario.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate Publishing.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Farnham: Ashgate Publishing.
- Green, L. (2011). *Learning, teaching, and musical identity: voices across cultures*. Bloomington: Indiana University Press.
- Green, L. (2012). Musical “learning styles” and “learning strategies” in the instrumental lesson: Some emergent findings from a pilot study. *Psychology of Music*, 40(1), 42-65.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: the Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body: Aesthetics of Human Understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- McPherson, G. E., Bailey, M. y Sinclair, K. E. (1997). Path analysis of a theoretical model to describe the relationship among five types of musical performance. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 103-129.
- Martínez, I. (2005). La audición imaginativa y el pensamiento metafórico en la música. *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva* (47-72). La Plata: CEA Ediciones
- Martínez, I. (28 de abril de 2010). *La cognición corporeizada y sus aportaciones a la música como un modo expresivo de conocimiento*. Conferencia, Facultad de Artes-ASAB, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. [material en DVD. Archivo Grupo Piñeros y Salazar].
- Otmann, R. y Dworak, P. (1991). *Basic Ear Training Skills*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Radley, R. y Marvuglio, M. (s. f.). *Basic Ear Training 1* P. W. B. Online (Ed.). Obtenido de <https://online.berklee.edu/courses/basic-ear-training-1>.

- Salazar, G. (2013). Prácticas auditivas en agrupaciones del Proyecto Curricular de Artes Musicales (PCAM). En M. Nogueira (Ed.), *Anais do IX SIMCAM Simpósio de Cognição e Artes Musicais* (238-249). Belém de Pará: Escola de Musica da Universidade Federal do Pará y Associação Brasileira de Cognição e Artes.
- Salazar, G. (2015). *Lectura melódica entonada. Nivel básico*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Salazar, G., Bernal, M., Agudelo, P. y Castillo, F. (2011). Las prácticas de audición musical en asignaturas teórico-musicales del Proyecto Curricular de Artes Musicales de la Universidad Francisco José de Caldas. En A. Guiena, P. Jaquier, M. Valles y M. Martínez (Eds.). *Musicalidad humana. Debates actuales en evolución, desarrollo, cognición e implicancias socio-culturales. X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música* (113). Buenos Aires: Saccom y Universidad Abierta Interamericana.
- Salazar, G., Castillo, F., Bernal, M. y Agudelo, M. d. P. (2012). La audición musical en el espacio académico. Instrumento principal del Proyecto Curricular de Artes Musicales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En M. Escobar y L. Gasparoni (Eds.). *Nuevos Paradigmas. Segundas Jornadas de la Escuela de Música Producción Musical. Interpretación, Docencia e Investigación*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Salazar, G., Castillo, F., Agudelo, M. d. P. y Bernal, M. (2015a). *La audición musical. Concepciones, propuestas y prácticas de desarrollo en el Proyecto Curricular de Artes Musicales de la Facultad de Artes-ASAB*. (N. d. I. Cuadra, Ed.). Bogotá: Universidad Distrital.
- Salazar, G., Castillo, F., Agudelo, M. d. P. y Bernal, M. (2015b). *Concepciones de las prácticas de audición musical en asignaturas de Interpretación Instrumental y de Composición y Arreglos*. Bogotá: Universidad Distrital.
- Shifres, F. (2006). Comprensión transmodal de la expresión musical. *Sonido, imagen y movimiento en la experiencia musical (Actas de la V Reunión de Saccom)* (157-177). Buenos Aires: Saccom.
- Shifres, F. (2007). La educación auditiva en la encrucijada. Algunas reflexiones sobre la educación auditiva en el escenario de recepción y producción musical actual. *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva* (64-78). Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Shifres, F. (2008). Música, transmodalidad e intersubjetividad. *Music, crossmodality and second person intersubjectivity. Estudios de Psicología*, 29(1), 7-30.
- Shifres, F. (2009a). El oído musical: definición y desarrollo desde una perspectiva intersubjetiva, situada, corporeizada y multimodal. (Proyecto de investigación facilitado por el autor).
- Shifres, F. (2009b). Notas para un debate sobre el rol de la audición estructural en el desarrollo de las competencias auditivas de los músicos profesionales. En *Actas*

- de Músicos en Congreso 2009. Siglo XXI: Escenarios musicales en la educación (138-148). Recuperado de http://www.fba.unlp.edu.ar/educacionauditiva/investigacion/shifres_2009_notas.pdf.
- Shifres, F. (2010). Tener oído: de la dimensión desconocida a las dimensiones reconocidas. En F. Shifres y R. E. Herrera (Eds.). *Adquisición y desarrollo del lenguaje musical en la enseñanza formal de la música* (51-56). Buenos Aires: Saccom.
- Shifres, F. (2012). Bases para una educación auditiva intersubjetiva. En: F. Shifres (Ed.) *II Seminario sobre adquisición y desarrollo del lenguaje musical en la enseñanza formal de la música-Actas* (67-76). Buenos Aires: Saccom.
- Shifres, F. (2013). Introducción a la educación auditiva. En F. Shifres y M. I. Burcet (Coords.), *Escuchar y pensar la música: bases teóricas y metodológicas* (1-65). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Shifres, F. (2014). Los desafíos epistemológicos de la cognición corporeizada a la pedagogía musical. En O. Grau, F. Ortega, G. Celedón y E. Oyarzún (Eds.). *La instanciación de la música* (113-142). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Shifres, F. (2015). Lenguaje musical, metalenguaje y las dimensiones ignoradas en el desarrollo de las habilidades auditivas. En Shifres, F. y P. J. Holguín Tovar (Eds.). *El desarrollo de las habilidades auditivas de los músicos. Teoría e investigación* (23-53). La Plata: Gitev. Recuperado de <http://www.aacademica.org/favio.shifres/199.pdf>.
- Stubley, E. V. (1992). Philosophical foundations. En R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning. A project of the music educators national conference* (3-20). Nueva York: Schirmer.
- Vargas, G., Shifres, F. y López, I. (2007). Ontología de la música en la educación auditiva. En M. Espejo (Ed.). *Actas de la II Jornada de Educación Auditiva* (53-63). Tunja: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Vargas, G. y Chernigoy, L. (2008). Música como texto y música como ejecución en los programas de educación audioperceptiva de la UNR. *Actas de la VII Reunión de Saccom* (251-255). Rosario: Escuela de Música, Universidad Nacional de Rosario.
- Wenger, E. (1998, 2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, E. y Lave, J. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zbikowski, L. M. (2002). *Conceptualizing music: Cognitive structure, theory, and analysis*. Oxford: Oxford University Press.

Anexo

Temáticas abordadas en la entrevista

(1) DESARROLLOS AUDITIVOS LOGRADOS EN DIFERENTES ETAPAS DE LA VIDA DE LOS ESTUDIANTES

- Qué clase de desarrollo auditivo.
- En relación con qué prácticas musicales se dan dichos desarrollos (tocar, componer, improvisar, escuchar, analizar auditivamente, otros).
- En qué contextos sonoros tienen lugar (tipos de repertorio, formatos instrumentales).
- Qué escenarios, experiencias, prácticas académicas o extraacadémicas considera el entrevistado que contribuyeron a los desarrollos auditivos a los cuales hace referencia.
- Por qué estos desarrollos auditivos se consideran relevantes y de qué manera le aportan al estudiante en su vida musical.

(2) LAS MEDIACIONES INVOLUCRADAS PARA COMUNICARSE MUSICALMENTE DURANTE LAS PRÁCTICAS MUSICALES (AL COMPONER, IMPROVISAR, INTERPRETAR EN CONJUNTO, MONTAR PIEZAS, ENTRE OTROS)

(Algunos ejemplos)

- Al montar el repertorio en una agrupación, cómo era el acceso a ese repertorio: a través de partitura, sacaba de oído a partir de la escucha de una grabación, se aprendía una pieza a través de observar a alguien tocar, entre otras posibilidades.
- Al componer una pieza musical, cómo hacía para componer: se ayudaba con instrumentos, con un software para concretar las ideas, escribía directamente en la partitura y luego constataba, entre otras posibilidades.
- Si improvisa, qué aspectos orientan o han orientado su improvisación.

(3) SOBRE LAS PRÁCTICAS MUSICALES DE INTERÉS PARA EL DESEMPEÑO PROFESIONAL

Qué aspectos de desarrollo auditivo considera que demandan.

- De estos aspectos, cuáles considera que ha logrado consolidar y cuáles no.
- A qué cree que se deba el haber obtenido o no dichos logros auditivos.

(4) EN RELACIÓN CON EL DESARROLLO AUDITIVO EN EL CONTEXTO DE ESPACIOS ACADÉMICOS

- Qué aspectos aprendidos considera que le han aportado al estudio y la práctica de la música que adelanta en estos momentos, cuáles no, y por qué.

AUTORA

Genoveva Salazar Hakim

Licenciada en Pedagogía Musical, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Bogotá, Colombia; magíster en Artes Mención Música, del Instituto Superior de Artes (ISA), La Habana, Cuba. Docente e investigadora del Proyecto Curricular de Artes Musicales, de la Facultad de Artes ASAB, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.



Este libro se
terminó de imprimir
en julio de 2017
en la Editorial UD
Bogotá, Colombia