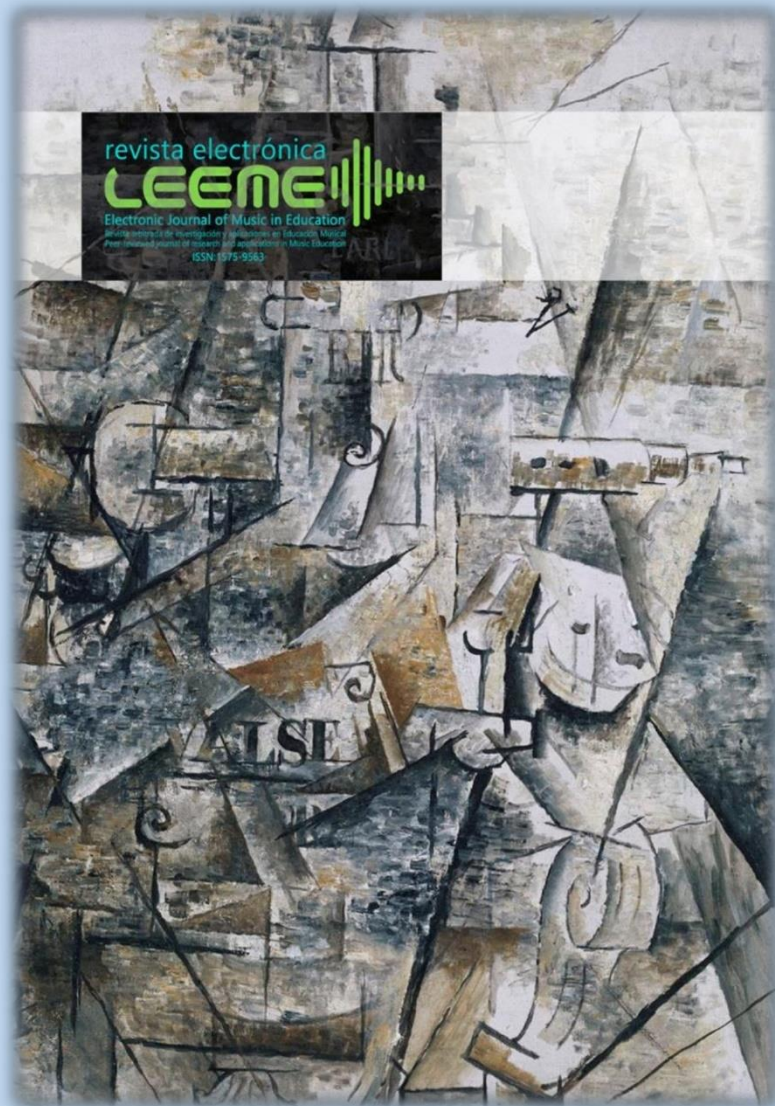




revista electrónica  
**LEEME**   
Electronic Journal of Music in Education  
Revista arbitrada de investigación y aplicaciones en Educación Musical  
Peer-reviewed journal of research and applications in Music Education  
ISSN: 1575-9563

**NÚM. 41 (2018): REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME**



# Artículos

## El ingreso de las músicas colombianas a la educación superior del Conservatorio del Tolima

Introduction of colombian's musical styles in higher education at the Tolima Conservatory

Boris Alfonso Salinas Arias

[boris.salinas@conservatoriodeltolima.edu.co](mailto:boris.salinas@conservatoriodeltolima.edu.co)

Conservatorio del Tolima

Tolima, Colombia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2439-744X>

doi: 10.7203/LEEME.41.10220

Recibido: 20-07-2017 Aceptado: 01-03-2018. Contacto y correspondencia: Boris Alfonso Salinas Arias  
Conservatorio del Tolima, C/9, 1-18, Ibagué (Tolima), Colombia.

### Resumen

La Educación musical en el Conservatorio del Tolima se ha enfocado en la Música Clásica o Culta Europea, fenómeno que no es aislado sino común en un país que tradicionalmente ha dejado por fuera de la academia a las Músicas Colombianas. No obstante, en el año 2011 estas músicas ingresaron de forma decidida al Currículo del programa Licenciatura en Música. El presente trabajo es un análisis curricular que establece las razones por las cuales las Músicas Colombianas ingresan a la Formación profesional de esta institución, entre las que se encuentra la visión del Estado Colombiano sobre la Música como herramienta de pacificación en medio del Conflicto Armado, la creación de un Plan Nacional de Música guiado hacia la Convivencia y apoyado en sus orígenes por la política de intervención militar de Estados Unidos llamada Plan Colombia. Asimismo, se discute la adaptación que hizo la Institución a su programa académico de la política Nacional de Guerra.

**Palabras clave:** Músicas Colombianas, Análisis Curricular, Educación Musical, Conflicto Armado.

### Abstract

Music education in the Conservatory of Tolima has focused on Classical Music or European art music, a phenomenon that is not isolated but instead common in a country that has traditionally Colombian music out of the academy. However, in 2011, these musical styles became part of the curriculum of the Bachelor of Music program. The present work is a curricular analysis and establishes the reasons why Colombian Music began to form part of the Professional Formation of this institution, among these reasons the Colombian State's vision of music as a tool of pacification in the Armed Conflict and the creation of a National Music Plan to establish coexistence, originally supported by the United States military intervention policy called Plan Colombia. Also discussed is the adaptation made by the Institution to its National War Policy academic program.

**Key words:** Colombian Music, Curricular Analysis, Music Education, Armed Conflict.

## 1. Introducción

El Conservatorio del Tolima fue creado en 1906 como proyecto educativo musical no formal, que pasó a ser un Bachillerato Musical en 1959, ofertando un programa de educación media en el que los estudiantes se graduaban como instrumentistas sinfónicos en un periodo de ocho años. Desde 1980 este Conservatorio se convirtió en Institución de Educación Superior empero, comenzó a funcionar como tal hasta 1994 cuando ofertó su primer programa profesional, la Licenciatura en Música (*Resolución N° 645 del ICFES*).

Desde su nacimiento hasta hoy la Licenciatura en Música ha tenido seis versiones curriculares siendo la más reciente la del año 2017. Sin embargo, fue la versión número 5 del año 2011 la que incorporó de manera estructural a las Músicas Colombianas en su currículo. Este hecho no es menor pues de manera tradicional la educación musical profesional no solo en la ciudad de Ibagué sino en Colombia se ha basado en el estudio de la Música Europea relegando a un segundo plano a las Músicas Colombianas, fenómeno que ha sido documentado por autores como Ochoa (2011) y Ayala (2013).

El objetivo central de este documento es analizar y comprender por qué, luego de tener una escasa presencia, ingresó la música colombiana al currículo del programa Licenciatura en Música del Conservatorio del Tolima, así como identificar las fuerzas e intereses que posibilitaron ese cambio, entre los cuales se encuentra el Conflicto Armado Colombiano (de 1948 a hoy) y el discurso utilitario sobre la Música.



**Figura 1.** Sede tradicional del Conservatorio del Tolima, Salón Alberto Castilla, edificio declarado Monumento Nacional de Colombia, Ley 112 de 1994. Fotografía tomada por el Autor, Ibagué, Conservatorio del Tolima, 2017.

## 2. Estado de la Cuestión

Aunque la inclusión de las Músicas Colombianas en el Conservatorio del Tolima es un cambio nuevo y sustancial en un país que, tradicionalmente, formó académicamente a sus músicos para interpretar música Clásica, los antecedentes que demuestran esfuerzos para lograr esa inclusión llegan desde los años 90 con la creación de la Licenciatura. El documento *El papel de la música popular en la Facultad de Educación y Artes del Conservatorio del Tolima* contextualiza este panorama:

“Tradicionalmente en el Conservatorio del Tolima se han privilegiado las llamadas “músicas cultas”, como fuente principal de enseñanza y de interpretación musical. Era no sólo mal visto sino cohibida la inclinación espontánea de estudiantes y docentes de recrear aires musicales populares... Esta es la historia de la celosa tradición musical (de corte clásico y origen europeo) que se impone en la institución, haciendo negación y prohibición de la música popular, llegando a penalizar a quienes se arriesgaban a interpretarla con castigos que iban desde las amonestaciones verbales hasta quitar el instrumento por varios días, dejarlos en el colegio después de la salida (de cinco a seis de la tarde) o, escribir frases en un cuaderno: “no debo tocar música popular” (Camacho, Díaz y Pérez, 2000, p.1-2).

Este documento explica que con la creación de la Licenciatura en Música se estaba explorando un nuevo camino para la institución en el que la incorporación de las Músicas Colombianas dejó de ser un tema tabú. Este fenómeno fue impulsado por eventos como la crisis económica institucional que impidió continuar con la vinculación de profesores extranjeros, lo que llevó a la contratación de docentes graduados de la institución quienes “se debaten entre esta historia de negación y de osadía estudiantil: son ellos mismos portadores de esta ambigüedad musical entre lo clásico y popular” (Camacho *et al.*, 2000, p.3). Asimismo, entre los sucesos que influyeron para hacer posible un cambio de pensamiento se encuentra el quinto centenario del descubrimiento de América el cual propició un “nuevo ambiente ideológico frente al reconocimiento y la reivindicación de las identidades locales y étnicas” (Camacho *et al.*, 2000, p.3). A esto se sumó el que los intereses de los estudiantes de Licenciatura en Música fuese la Música popular, así como la necesidad institucional de buscar nuevas metodologías de enseñanza, “puesto que la tendencia del conservatorio era la educación clásica instrumental y no pedagógica” (p.4), sumado a que el Conservatorio no poseía experiencia en la formación de músicos profesionales ni de docentes de música. El programa de Licenciatura en Música hacía presión al cambio e inclusión de las Músicas Colombianas, mientras los otros programas tradicionales de formación seguían vigentes.

Al hacer una revisión documental de los micro currículos que existen en archivo del año 1996 al 2006 -no existen anteriores-, es visible que efectivamente se incluyeron diversas materias que poseían una iniciativa de reconocimiento y estudio de la cultura colombiana y Popular, incluyendo su Música, aunque con una visión euro céntrica. Asignaturas como *Sociedades*

*Tribales, Cultura Nacional y Regional y e Historia de la Música IV (Historia de la Música en Colombia)*, aparecen en el micro currículo desde el año 1996 (PAFE, Conservatorio del Tolima, 2006). De este periodo, se encuentra que los cambios de contenido y asignaturas coinciden con el cambio de docente. Evidentemente hay libertad de cátedra. No se puede decir que es prioridad de la institución fortalecer el estudio de las Músicas Colombianas, pero se permitía que los docentes la incluyeran en sus materias, se crearan ensambles e hicieran presentaciones artísticas.

Fue hasta el plan curricular del año 2011 de la Licenciatura en Música que se incluyó decididamente las Músicas Colombianas en el Pensum, a diferencia del pasado, donde en algunos casos el nombre mismo de la asignatura se dejaba entre paréntesis como *Historia de la Música IV (Música Colombiana)*- lo que denota una subordinación, visión lineal y euro céntrica de la Historia-. Se pasó de una inclusión tímida a una presencia notable. Entonces ¿Por qué ingresan decididamente y de manera estructural las Músicas Colombianas al programa de Licenciatura en Música del Conservatorio del Tolima?

### 3. Método

Este trabajo hace parte del proyecto de Investigación *Las Músicas Colombianas en los programas de Formación Musical de Ibagué: apuntes sobre Currículo y Colonialidad*, cuya estrategia central de investigación fue el Estudio de Caso (Páramo, 2013). El Caso escogido es el Conservatorio del Tolima, y el fenómeno a estudiar es la formación en Músicas Colombianas en sus programas de educación musical profesional, ante la paradoja que, siendo Ibagué la Ciudad Musical de Colombia, en su institución musical insignia no era permitida la Música Colombiana.

Para el presente escrito se configuró un análisis curricular partiendo del estudio de caso, que usa como fuentes de información los documentos -curriculares- del Conservatorio del Tolima, el Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2015), Proyecto Educativo del Programa (PEP, 2010), así como los documentos *Programas Académicos, Facultad de Educación y Artes, años 1997 - 2006. Legajos 1 al 19* del Conservatorio del Tolima (2006) -que en adelante llamaremos PAFE-, y otros archivos a los cuales la investigación orientaba como los documentos del Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) del Estado Colombiano, entre otros.

### 4. Resultados

Al analizar el Proyecto Educativo del Programa (PEP) de Licenciatura en Música en la versión del 3 de agosto de 2010, se logra identificar que las razones por las cuales se modifica el programa obedecen a una mirada utilitaria de la música y la preocupación del Conservatorio del Tolima de garantizar un campo laboral a sus graduados.

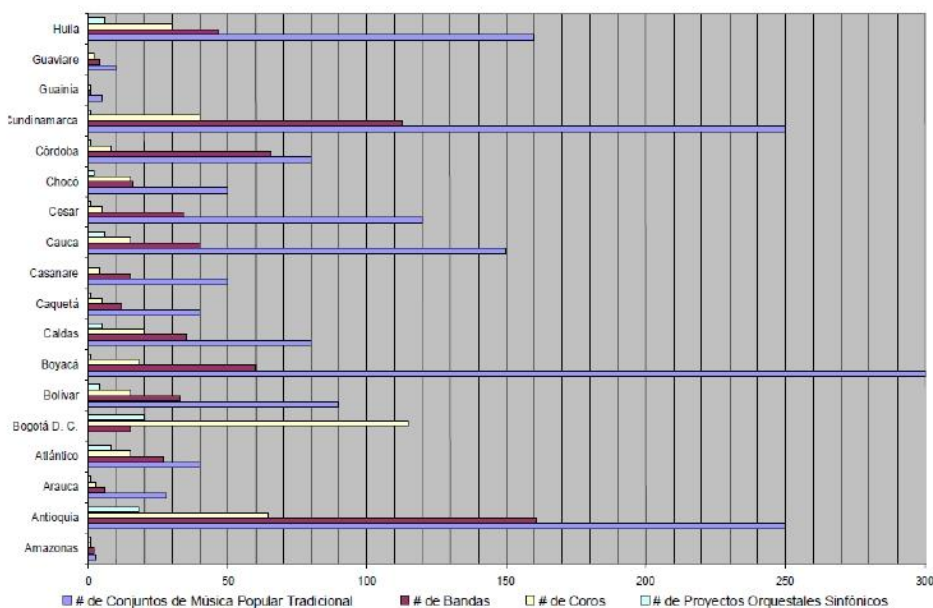
En la justificación de la Licenciatura se encuentra desde el primer párrafo unas oportunidades potenciales o existentes de desempeño enmarcadas por las necesidades del país y la región en la visión del Gobierno Nacional y los estudios realizados por sus entes, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura:

“Además de las acciones conducentes al fortalecimiento de la educación artística y en particular la musical en las instituciones de educación básica y media en Colombia, el gobierno nacional a través del Ministerio de Cultura ha formulado el Plan Nacional de Música para la Convivencia en el cual traza como política pública la formación musical como un derecho para todos” (PEP, 2010, p.1).

En el PEP (2010) de la Licenciatura se identifica como “Oportunidades potenciales o existentes de desempeño y tendencias del ejercicio profesional” (p.1), y define como relación entre “El programa y las necesidades el país y la región” (p.3), a dos políticas de Estado. La primera de ellas es la política de Educación Artística emanada desde la Ley General de Cultura - Ley 397 de 1997- y estructurada en el Documento *Orientaciones pedagógicas para la educación artística y cultural en la educación preescolar, básica y media del Ministerio de Educación (2008)* en el cual se describe a nivel general la importancia de la música en la escuela. De allí la Licenciatura en Música toma algunos aspectos importantes para la configuración del programa como son la forma de elaborar las Competencias y el sentido de los espacios educativos, pero no da luces sobre las Músicas Colombianas, objeto del presente documento.

La segunda política Estatal en que se inspira la Licenciatura en Música es el *Plan Nacional de Música para la Convivencia* (PNMC), la cual orientó el diseño curricular de la versión 2011 del programa, y permitió -a la luz del estudio curricular- el ingreso estructural de las Músicas Colombianas al Conservatorio del Tolima, ¿Por qué ingresan las Músicas Colombianas al Currículo del programa Licenciatura en Música del Conservatorio del Tolima? La respuesta a esta pregunta está en la relación existente entre el PNMC y el Conservatorio del Tolima.

El programa Licenciatura en Música en su PEP (2010) poco habla de las Músicas Colombianas, no obstante, asume en su Currículo cuatro áreas de énfasis o profundización entre las cuales se encuentra la Licenciatura en Música con énfasis en conjuntos de música tradicional colombiana, ¿Qué relación posee esto con el PNMC? La propuesta musical del PNMC fija un completo paquete que abarca la dotación de instrumentos musicales e infraestructura, formación musical, investigación, creación, divulgación, emprendimiento, generación de empresas culturales, y publicación editorial; su visión pedagógica se basa en la práctica musical colectiva a partir de grupos y ensambles en los que se escogió crear o fortalecer cuatro tipo de agrupaciones musicales (i) Música popular tradicional, (ii) las Bandas -sinfónicas-, (iii) Coros, y (iv) Orquestas sinfónicas. Estas agrupaciones fueron escogidas por PNMC que realizó un diagnóstico sobre la actividad de este tipo de agrupaciones en el país:



**Figura 1.** Ubicación de prácticas musicales de Conjuntos de Música Popular Tradicional, Bandas, Coros y Proyectos Orquestales Sinfónicos por Departamento. Fuente: Tomado de PNMC, 2004. p.20.

Las razones que justifican que el PNMC escoja los Conjuntos de Música Popular Tradicional en su proyecto formativo, es que estos obedecen a una necesidad de Contexto, pues como puede verse en la Figura 1, son el tipo de agrupación con mayor existencia en los distintos departamentos del país a penas seguido por las Bandas, lo cual permite alcanzar el elemento Cobertura respecto a la formación musical -tan buscado en la política pública- y enlaza este tipo de agrupación con lo que el PNMC llama *Diálogo de Saberes*, que es no solo la interacción del saber musical popular con la academia, sino cómo el saber tradicional se convierte en un insumo para la música y músicos académicos. Ante el interés utilitario que tiene el Estado sobre la Música, a su vez, el PNMC tiene una visión utilitaria de subordinación de la Música Tradicional Colombiana - o Músicas Colombianas- ante la llamada Música Académica o Clásica.

El Conservatorio del Tolima encuentra una oportunidad laboral para sus futuros graduados de Licenciatura en Música y diseña su currículo ante las necesidades manifiestas del Estado incluyendo los cuatro tipos de agrupaciones que selecciona el PNMC en sus áreas de énfasis, y por tal da ingreso a las Músicas Colombianas de manera estructural. Vemos pues, que la decisión de ingreso de estas músicas proviene del seguimiento de una política de estado más que de una deliberación y discusión interna sobre la importancia de las mismas.



**Tabla 1.** Comparación Músicas Colectivas del PNMC y Áreas de énfasis de Licenciatura en Música. Figura realizada con la información disponible del PNMC (2004) y el PEP de Licenciatura en música del Conservatorio del Tolima (2010).

Prácticas musicales Colectivas escogidas por el PNMC	Áreas de énfasis del programa Licenciatura en Música
Conjuntos de Música Popular Tradicional	Lic. en Música con énfasis en Música Tradicional Colombiana
Las prácticas de Bandas –Banda Sinfónica-	Lic. en Música con énfasis en Vientos y Percusión
Los Coros	Lic. en Música con énfasis en Coro
Orquestas - de música Clásica-	Lic. en Música con énfasis en Cuerdas Frotadas

## 5. Discusión

Según Miñana (2006), con la entrada del Neoliberalismo a Colombia, el Arte y la Cultura comienza a verse como un negocio, donde prima la austeridad por parte del Estado y la búsqueda de diferentes ingresos privados para el sector. Las personas deben estar dispuestas a pagar para acceder al Arte pues éste se considera como producto y bien de valor más no como un derecho:

“En la última década hemos asistido en Colombia... a una situación paradójica: mientras se promulgaban modernas y participativas leyes de cultura (1997 en el caso colombiano), acordes con nuevas y más democráticas constituciones (1991 en Colombia), se producía un recorte significativo en los recursos públicos destinados al área de cultura, artes y patrimonio.

Mientras que en 1997 el presupuesto del Ministerio de Cultura fue de 107.749 millones de pesos, el presupuesto 2006 fue de 84.206 (ambas cifras en pesos constantes de 2002, sin considerar la inflación). En este periodo hubo años en la que la inversión bajó a 49.199 (año 2000). El Ministerio y Planeación Nacional son conscientes de los precarios recursos que se asignan al sector. Pero, en lugar de incrementarlos proponen: “Dada la escasez de recursos en el sector es indispensable que estos se utilicen con la mayor eficiencia y transparencia posible” (Colombia 2002:28) y “Como complemento a los recursos propios, MC debe conseguir una mayor cantidad de recursos externos que le permitan financiar sus programas de acuerdo con los lineamientos de la política cultural” (Miñana 2006, p.1).

La reducción de presupuesto para la Cultura dada por la base ideológica Neoliberal en la que entró el país desde el Gobierno de Gaviria (1990 - 1994) con la Apertura Económica, marca un cambio de visión, la cultura pasó a ser valorada por su utilidad en “proyectos de convivencia, de resolución de conflictos, de formación para la paz orientadas a esas inmensas juventudes marginalizadas” (Miñana 2006, p.4). La Cultura -incluyendo en esta a todas las manifestaciones artísticas- pasó a tener un valor instrumental dada su pertinente utilidad de pacificación en un país con más de medio siglo de Conflicto Armado, como lo deja ver el Documento CONPES 3162 de 2002:

“Este documento presenta a consideración del Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) los lineamientos de política orientados a la sostenibilidad del Plan Nacional de Cultura

2001 - 2010. Se trata de un esfuerzo orientado a fortalecer tanto al Ministerio de Cultura como los procesos del sector, con el fin de aprovechar el potencial que tiene la cultura para fomentar los valores, la creatividad, la cohesión social, el mejoramiento de la calidad de vida y la búsqueda de la paz” (CONPES 3162 de 2002, p.2).

Para el año 2002 la Música fue escogida como práctica artística insignia en el proceso de pacificación –y fue la única práctica artística con un plan propio durante casi una década -. Este rumbo aparece trazado en el punto 48 del Manifiesto Democrático del entonces candidato y posterior presidente Álvaro Uribe Vélez -2002 a 2008- “Cuando un niño abraza un instrumento musical, jamás empuñará un fusil contra el prójimo” (Uribe, 2002, p.7).

En este mismo año -2002- nace el *Plan Nacional De Música Para La Convivencia* (PNMC), el cual tuvo una fuerte relación con el Plan Colombia, política de cooperación y lucha contra las drogas entre Estados Unidos y Colombia que comenzó con el Gobierno de Andrés Pastrana (1998 - 2002), que a través del *CONPES 3134 de 2001 Plan Colombia: Infraestructura Social Y Gestión Comunitaria*, fijó como objetivo “apoyar a los municipios más pobres y afectados por la violencia a través de acciones en tres áreas” (2001, p.2) primero construir y mejorar la infraestructura social básica para luego realizar allí programas sociales y culturales con entidades nacionales donde se vincula directamente al Ministerio de Cultura. Recursos provenientes del Plan Colombia llegaron al Plan Nacional de Música para la Convivencia, el cual concibe a la música así:

“La música es asumida en el PNMC desde su naturaleza intrínseca y su fuerza propia y no solamente como un instrumento de pacificación y cohesión social. Si bien es cierto que la música y las demás manifestaciones artísticas por sí mismas no contrarrestan las expresiones violentas del conflicto, sí posibilitan un mejor desarrollo perceptivo, cognoscitivo y emocional de los individuos y contribuye a fortalecer valores sociales.

El hecho de que el fenómeno musical tenga la facultad de conmovernos, esto es, de dar forma y expresión a nuestros mundos afectivos, lo ubica como una alternativa de vital importancia en la construcción de tejidos sociales” (PNMC, 2004, p.3).

Con la Ley 812 de 2003 se aprobó el Plan de Desarrollo Nacional de Colombia en cuyo articulado quedó el PNMC no en la sección cultural sino en el capítulo II que habla de la Seguridad Democrática, en medio de los temas de fortalecimiento de la convivencia y los valores, fortalecimiento de las fuerzas armadas, lucha contra las drogas y la subversión.

Más allá de si la música puede o no generar hábitos de convivencia o una cultura de Paz, lo cierto es que el Estado se inclinó sobre esta propiedad o facultad de la música más que sobre el arte mismo. El Plan Nacional de Música fue uno de los pocos programas sociales que financió el Plan Colombia, con la finalidad de generar Convivencia; música utilizada como forma de pacificación a través de la creación de tejido social, que con organizaciones como la Fundación Nacional Batuta pudo ver cómo en regiones azotadas por el Conflicto Armado como el municipio de Planadas, sur del Tolima, se creaban -y actualmente existen- agrupaciones y escuelas de música

que pudieran prevenir el reclutamiento armado de menores de edad y dar atención social a víctimas del Conflicto. En este momento programas como *Música para la Reconciliación*, financiados por el Departamento de la Prosperidad Social (DPS) son llevados a cabo para este tipo de población.

Para el año 2006 se da un segundo impulso al PNMC a través del CONPES 3409 *Lineamientos para el fortalecimiento del Plan Nacional del Música para la Convivencia*, esto ocurría en momentos álgidos del Conflicto Armado Colombiano y la política de Seguridad Democrática del gobierno Uribe:

“Este documento presenta a consideración del Consejo Nacional de Política Económica y Social una propuesta para avanzar en la consolidación del Plan Nacional de Música para la Convivencia-PNMC. Se trata de un esfuerzo orientado a fortalecer los procesos del subsector de la música, las agendas intersectoriales y el presupuesto del PNMC, con el fin de aprovechar el potencial que tiene la música para fomentar los valores, la creatividad, la cohesión social, el mejoramiento de la calidad de vida y la búsqueda de la convivencia pacífica” (CONPES 3409. 2006, p.2).

Nos encontramos en un escenario en que la música fue concebida como elemento de pacificación, pero no es la primera vez que algo similar ocurre, recordemos que Descartes con su *Tratado de las Pasiones del Alma* (1649) influyó en lo que se conoció durante el Barroco como la *Teoría de los Afectos* que buscaba causar y controlar las emociones humanas a partir del arte, algo que en la Antigua Grecia se estudiaba y se conocía como el Ethos. En Colombia, “Niños y jóvenes guerrilleros y paramilitares abrazan sus guitarras en el descanso de la batalla, y ayer la infancia y las juventudes nazis entonaban himnos patrióticos en honor al führer.” (Miñana 2006, p.6).

El asunto de todo esto es el uso de la Música para pacificar a una población, el arte aparece como un producto por el cual se debe pagar, hay una reducción de los recursos económicos por parte del Estado para atender culturalmente a la Nación, el gobierno suprime programas como la Orquesta Sinfónica de Colombia y la Banda Nacional (Decreto 3210 de 2002), el grueso de la población queda sin acceso a la formación musical y cultural focalizando la atención en la población que vive en los puntos clave del conflicto armado.

Al ser la Música asumida por el Estado como una forma de combatir en el conflicto, es predecible que los artistas y organizaciones como el Conservatorio del Tolima deban cambiar su concepción y discurso de la Música por la Música, por expresión humana, por búsqueda de belleza, a una concepción y discurso de la Música en pro de la Convivencia, al fin y al cabo, en Colombia la gran mayoría de Artistas y ONG así como los Gobiernos locales, obtienen importantes recursos económicos del Estado Central.

Ahora, ¿Cuál es la posición ideológica del Conservatorio del Tolima frente a las Músicas Colombianas y la política de pacificación del Estado? El Conservatorio fijó una posición utilitaria sobre la música muy parecida a la visión instrumental que posee el Estado sobre la misma, por el

cual se justifica la música a partir de los otros beneficios que ésta puede llegar a brindar, mas no por su valor y desarrollo propio:

“En nuestra institución se considera la práctica musical en la escuela como el medio que permite el desarrollo de otras competencias cognitivas y afectivas que dan una integralidad al estudiante y lo preparan para la vida en comunidad” (PEP. 2010, p.9).

Esta posición es completamente coherente con uno de los objetivos principales que la institución se impuso, pues según el PEI (2015) el Conservatorio del Tolima se propone “liderar programas educativos musicales que favorezcan la convivencia y la construcción pacífica de nuestro país” (p.11).

En el PEI (2015) del Conservatorio del Tolima las Músicas Colombianas aparecen como algo menor, pues en sus ocho Objetivos institucionales no se propone el estudio de estas, al contrario, la Música Clásica sí es parte fundamental de su misión, en el Objetivo 3, el Conservatorio del Tolima se propone “Ser fuente de investigación, interpretación y difusión de la música erudita nacional e internacional” (p.11, 2015). Cabe aclarar que las Músicas Colombianas no hacen parte de lo que el Conservatorio llama música erudita, pues esta es otra forma de llamar a la Música Clásica o de Europa Central.

En las páginas 6 y 7 del PEI (2015), el Conservatorio relata la existencia de nueve agrupaciones de las cuales ocho son de música Clásica. A continuación, se presenta un extracto de estas páginas:

#### “AGRUPACIONES ARTÍSTICAS EXISTENTES

##### ORQUESTA PRE-INFANTIL

Conformada por niños(as) entre 6 y 10 años de edad, estudiantes de la Escuela de Música. Inició en el año 2002. Su repertorio está constituido por obras clásicas y populares del ámbito regional, nacional e internacional.

(...)

##### ORQUESTA SINFÓNICA DEL CONSERVATORIO DEL TOLIMA

Inició su actividad en el año 1906. Es la agrupación sinfónica de mayor nivel, está conformada por docentes y estudiantes. Ofrece conciertos periódicos en el Salón Alberto Castilla y participa en los eventos especiales que organiza el Conservatorio del Tolima en la ciudad y fuera de ella.

##### ENSAMBLES Y OTROS GRUPOS

La actividad musical de la institución permite que se creen y organicen otros grupos musicales para permitir expresar la creatividad, la innovación y la libre expresión musical de profesores y estudiantes. Por esta razón se han organizado agrupaciones como el Grupo de Jazz, la Estudiantina, grupo de percusión folclórica, grupos de rock y grupos de música folclórica” (PEI, 2015, p.6-7).

Es de observar que mientras las agrupaciones de Música Clásica fueron enunciadas una por una, descritas incluso con año de creación y repertorio a interpretar, a diferencia, las agrupaciones de música no Clásica como Colombiana o Popular se acuñaron en una única categoría -Ensamblés y otros grupos- ya que la institución permite la existencia de otras agrupaciones para dar un espacio expresión de estudiantes y profesores, es decir, no son

agrupaciones que hacen parte de las prioridades, no son objeto de estudio ni parte fundamental de la identidad institucional, sino manifestaciones artísticas de algunos estudiantes y docentes, toleradas por la universidad. Aun así, resulta apreciable cómo dentro de esos otros grupos dos fueron escritos con mayúscula inicial, el grupo de Jazz y la Estudiantina, lo que representa una hegemonía interna en la que los grupos de Folclor escritos en letras minúsculas sugieren una categoría inferior.

Es comprensible la preocupación del Conservatorio por la posibilidad laboral de sus graduados, pero es cuestionable que la inserción de las Músicas Colombianas no se deba a un proceso de reflexión, análisis y crítica sobre estas sino por la implementación a ciegas del modelo de Estado planteado por Gobiernos Neoliberales comprometidos con el Plan Colombia que construyeron un Plan de Música para la pacificación. A su vez, se pudo develar a lo largo del estudio que las Músicas Colombianas son asumidas con un interés curricular de tipo técnico.

## 6. Conclusiones

La Universidad no debe renunciar a su autonomía de pensar e idear un país y reflexionar cuál debe ser su aporte en la construcción de nación, criticar y enriquecer la política pública o buscar nuevas alternativas ante los cambios que el pensamiento Neoliberal ha traído al Estado sobre las artes y el oficio del Músico.

La razón de ser de la Universidad no puede estar atada al Estado y gobierno de turno, pues su deber es con el saber científico y con la Humanidad, su Misión tiene que estar por encima de la verdad política. La Universidad debe ser la fuente de cambios y mejoras de una sociedad. Se necesita una universidad más propositiva y menos responsorial, esto es, que proponga cambios a la sociedad desde una reflexión profunda y no que se limite a responder a las necesidades momentáneas que el estado y el mercado pide.

Frente al postconflicto el Licenciado en Música parece estar más que preparado a las necesidades del estado y su PNMC; pero, si para el año 2020 el PNMC desaparece o cambia, ¿Estarán los Licenciados en Música preparados para los cambios laborales que plantee el sector? ¿Continuarán las Músicas Colombianas siendo parte del currículo del programa Licenciatura en Música o regresarán a ser parte de lo prohibido?, en este sentido hay que decir que la Universidad debe tener un compromiso permanente con los distintos saberes y el estudiar las músicas nacionales no debería ser iniciativa de intereses transnacionales.

Si bien el PNMC surge como iniciativa para la pacificación del país, la finalidad del Plan Colombia –su financiador– no estuvo encaminada a la solución del conflicto armado colombiano, sino que obedeció a la política exterior de seguridad de Estados Unidos en el marco de la de guerra contra las drogas. Colombia fue visto como estado fallido, luego del posicionamiento del tráfico

de drogas en la economía de las guerrillas y la estrecha relación entre las fuerzas políticas colombianas con el narcotráfico, lo que hizo percibir a este país como un inminente narco estado (Monroy, 2015).

El objetivo del Plan Colombia fue lucha contra el terrorismo y las drogas pero también obedeció a otras lógicas de Colonialidad y mercado; actualmente se sabe que este tuvo directa incidencia en la decisión del presidente Pastrana (1998-2002) en realizar los diálogos de paz con las FARC, así como en la negociación del TLC entre Estados Unidos y Colombia en el gobierno de Uribe (2002-2008):

“El plan Colombia no es una mera repetición de las pretensiones imperialistas del pasado, sino que hace parte de un diseño global mucho más complejo en el cual se combinan elementos expansionistas y militaristas con fuertes distancias aislacionistas... la “anexión” de América Latina al modelo hegemónico de producción ya no se realiza bajo la forma del capitalismo liberal clásico. Difiere, entre otras cosas, en que opera sin necesidad de apelar al “contrato social” y se concentra en la expropiación ya no solo de la mano de obra barata, sino de conocimientos subalternos que antes se tenían por “premodernos”... Es decir que la incorporación de las periferias a la economía del sistema mundo continúa pasando por la “vía colonial” - la colonialidad del poder de la que habla Aníbal Quijano (1992)- pero ahora asumiendo formas diferentes. Todo esto significa que las luchas frente al modelo hegemónico de globalización pasan, en parte, por la afirmación de formas locales de conocimiento... pues éstas ya se encuentran integradas a redes globales” (Castro-Gómez & Guardiola, 2002, p.70-71).

Hay una estrecha e inquietante relación entre el Plan Colombia, los TLC, la legislación colombiana sobre los derechos de propiedad intelectual, el Mercado mundial y el Neoliberalismo, con el interés asumido por el PNMC hacia los saberes musicales, las Músicas de Colombia. En el tratado de Libre Comercio Estados Unidos aceptó reconocer los conocimientos tradicionales y el folclor colombiano como conocimientos especiales en el marco del acuerdo de la ADPIC, solo a cambio de que Colombia incluyera en el TLC el patentamiento de vegetales y animales, junto al tratado UPOV respecto a derechos de autor, así como de interpretación de fonogramas, entre otros (Hernández, 2015).

En este aspecto queda decir que la capacidad científica, económica y tecnológica de Colombia frente a Estados Unidos es completamente desequilibrada. Colombia tiene el perfil para seguir siendo un productor de materias primas con la diferencia que ahora puede abastecer el comercio de patentes de Estados Unidos.

Insertar las Músicas Colombianas así como los saberes ancestrales en el Mercado global es una tarea asumida por los tratados firmados por el Estado colombiano, que debe ser analizada con detenimiento por los artistas, la academia y los diversos miembros pluriétnicos y multiculturales del país, más aun con la fuerte política extraccionista y minera que los últimos cinco gobiernos han profesado, en el que las obras musicales de carácter colectivo que pertenecen a las diversas etnias del país no cuentan con propiedad intelectual.

## Referencias

Camacho, F., Díaz, L. y Pérez, A. (2000). “El papel de la música popular en la Facultad de Educación y Artes del Conservatorio del Tolima”. En J. González (Presidencia), *III Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular (IASPM-AL)*. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://iaspmal.com/index.php/2016/03/02/actas-iii-congreso-bogota-colombia-2000/>

Castro-Gómez, S. y Guardiola, O. (2002). “El Plan Colombia o de cómo una historia local se convierte en diseño Global”. En C. Walsh, F. Schiwy, S. Castro-Gómez (Ed), *Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. (pp. 61-71). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Editorial Abya Yala.

Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 112 de 1994*. Recuperado de [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0112\\_1994.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0112_1994.html)

Consejo Nacional de Política Económica y Social de la República de Colombia (2001). *Documento CONPES 3134. Plan Colombia: Infraestructura Social y Gestión Comunitaria*. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/CONPES/Econ%C3%B3micos/3134.pdf>

Consejo Nacional de Política Económica y Social de la República de Colombia (2002). *Documento CONPES 3162. Lineamientos para la sostenibilidad del plan Nacional de Cultura 2001-2010 “Hacia una ciudadanía democrática Cultural”*. Recuperado de [http://www.nuevalegislacion.com/files/susc/cdj/conc/conpes\\_3162.pdf](http://www.nuevalegislacion.com/files/susc/cdj/conc/conpes_3162.pdf)

Consejo Nacional de Política Económica y Social de la República de Colombia (2002). *Documento CONPES 3191. Fortalecimiento del Programa Nacional de Bandas de Vientos*. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/CONPES/Econ%C3%B3micos/3191.pdf>

Consejo Nacional de Política Económica y Social de la República de Colombia (2006). *Documento CONPES 3409. Lineamientos para el fortalecimiento del Plan Nacional del Música para la Convivencia*. Recuperado de [http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/conpes\\_dnp\\_3409\\_2006.htm](http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/conpes_dnp_3409_2006.htm)

Conservatorio del Tolima (2006). *Facultad de Educación y Artes, programas Académicos, años 1997 - 2006. Legajos 1 al 19*. Ibagué, Colombia: Fondo Documental Conservatorio del Tolima.

Conservatorio del Tolima (2015). *Plan de Curso por Competencias, programa Licenciatura en Música, plan 2012*. Ibagué, Colombia: Facultad de Educación y Artes del Conservatorio del Tolima.

Conservatorio del Tolima (2015). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Ibagué, Colombia: Facultad de Educación y Artes, Conservatorio del Tolima.

Conservatorio del Tolima (2010). PEP: Proyecto Educativo del *Programa de Licenciatura en Música: informe para la Renovación del Registro Calificado*. Ibagué, Colombia: Facultad de Educación y Artes, Conservatorio del Tolima.

Hernández, R. (2015). Tratado de libre comercio Colombia-EEUU, propiedad intelectual y conocimientos tradicionales en el contexto de los Derechos de las Comunidades Afrocolombianas, Negra, Raizal y Palenquera. *Revista Virtual de Ciencias Sociales y Humanas PSICOESPACIOS*, 9 (15), 283-327.

Mignolo, W. (2002). “Las Geopolíticas de Conocimiento y Colonialidad del Poder”. En C. Walsh, F. Schiwy, S. Castro-Gómez (Ed.), *Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. (pp. 17-42). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Editorial Abya Yala.

Ministerio de Cultura. (2004). *Plan Nacional de Música para la Convivencia*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Ministerio de Cultura. (2012). *Plan Nacional del Música para la Convivencia, Guía para Alcaldes y Gobernadores de Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (2008). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural: Educación Preescolar, Básica y Media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (2011). *Articulación de la Educación con el Mundo Productivo*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Miñana, C. Ariza y A. Arango, C. (2006). “Formación Artística y Cultural: ¿arte para la convivencia?”. En M. Giraldo (Presidencia), *VII Encuentro para la promoción y difusión del patrimonio inmaterial en países iberoamericanos*. Caracas, Venezuela.

Monroy, M. (2015). Acontecimientos históricos de la política exterior de Estados Unidos hacia Colombia antes del Plan Colombia 1998. *Revista Científica General José María Córdova*, 13 (15), 19-61.

Páramo, P. (2013). *La Investigación en Ciencias Sociales: estrategias de investigación*. Bogotá: Editorial Universidad Piloto de Colombia.

Quijano, A. (2000). “Colonialidad del Poder, eurocentrismo y América Latina”. En E. Lander. (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas*



*Latinoamericanas*. (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Uribe, A. (2002). *Manifiesto Democrático*. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85269\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85269_archivo_pdf.pdf)

## Música tradicional en el aula: aportaciones para un aprendizaje significativo en la escuela

Traditional music in the classroom: contributions for meaningful learning at school

Hita Ximena Valverde Ocariz

[ximena.valverde@gmail.com](mailto:ximena.valverde@gmail.com)

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal  
Universidad Autónoma de Barcelona  
Barcelona, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9197-8044>

Pere Godall

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal  
Universidad Autónoma de Barcelona  
Barcelona, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6548-2624>

doi: 10.7203/LEEME.41.10530

Recibido: 27-11-17 Aceptado: 08-03-18. Contacto y correspondencia: Hita Ximena Valverde Ocariz, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal  
Universidad Autónoma de Barcelona, Campus de la UAB, Plaça Cívica, 08193 Bellaterra, Barcelona. España.

### Resumen

La educación musical en Chile necesita tener como referentes para el aprendizaje el rico patrimonio de la música tradicional. Este artículo tiene como objetivo analizar la utilización de músicas tradicionales en el nivel de sexto año básico de escuelas chilenas. El diseño metodológico se basa, por una parte, en el análisis de los programas de estudio elaborados por el Ministerio de Educación de Chile y, por la otra, en una encuesta realizada a una muestra de 113 profesores que realizan la clase de música en el nivel de sexto básico, que pertenecen a 13 de las 15 regiones chilenas. En los resultados, se categoriza al profesorado en función de su posicionamiento en la enseñanza de estas músicas, se describe el rol del Estado como educador y transmisor de cultura en la escuela y los datos muestran el interés por el trabajo con músicas tradicionales en el aula.

**Palabras clave:** Música tradicional, educación musical, interdisciplinariedad

### Abstract

Music education in Chile also needs to have as reference for learning the rich heritage of traditional music. This article aims at the presence and use of traditional music at the sixth grade basic level of Chilean schools. The methodological design is based, on the one hand, on the analysis of the curricula elaborated by the Chilean Ministry of Education and, on the other hand, on a survey carried out on a sample of 113 sixth-grade teachers belonging to 13 of the 15 Chilean regions. In the results, teachers are categorized according to their position in the teaching of these types of music, the role of the State as educator and transmitter of culture in the school is described, and the data is revealed that demonstrates interest in working with traditional music in the classroom

**Key words:** Traditional music, music education, Interdisciplinarity.

## 1. Introducción

La educación musical dentro del currículum formal chileno ha ido perdiendo espacios y, lamentablemente, se ha vuelto cada vez más prescindible. Un ejemplo de ello quedó demostrado en el año 2011 cuando se promulgó el Decreto Presidencial 1363, que realizó cambios como la cantidad de horas de educación musical. En segundo ciclo de Enseñanza Básica (incluidas las horas para sexto básico), las clases quedaron conformadas por 45 minutos semanales. Por su parte, el Ministerio de Educación (MINEDUC), en 2012, presentó los nuevos programas de estudio para la educación musical desde primero a sexto año básico incluyendo cambios de forma y fondo como, por ejemplo, la no inclusión de unidades de trabajo temáticas, entre ellas, la música tradicional.

El presente artículo se basa en una investigación que pretende analizar la utilización de músicas tradicionales en el nivel de sexto año básico en escuelas chilenas. Para ello, la recolección de información se ha realizado, por un lado, a partir del análisis de programas de educación musical desarrollados por el Ministerio de educación de Chile y, por el otro, de los datos obtenidos con una encuesta realizada a 113 profesores que imparten la asignatura de música en el nivel de sexto año básico en Chile.

### *La música tradicional como recurso para la educación musical*

Entre las distintas definiciones de lo que se considera como música tradicional, destacamos la de Salazar (2016) quien concreta que son aquellas músicas que forman parte de la cultura e identidad de un grupo social. Por este motivo, siguiendo lo propuesto por Martí (2000) al referirse a músicas tradicionales o folclóricas en el aula, estas deben involucrar no tan solo el repertorio sino, además, un acercamiento a la cultura donde se desarrolla la música estudiada. La música tradicional, tiene su referencia principal en el concepto de "tradicción", una idea de tradición desarrollada especialmente durante el romanticismo. Se refiere a un concepto complejo para ser definido y que en ocasiones hace que se entienda la idea de "música tradicional" de una manera tautológica (Martí, 2000).

La valoración de la utilización de músicas tradicionales en la escuela es una necesidad que ha surgido por parte de la comunidad académica internacional desde hace ya décadas (Campbell, 2013). Al respecto, es importante mencionar la valoración que ha tenido a lo largo de los años la relación interdisciplinar que ha ido realizándose entre la educación musical y la etnomusicología (Campbell, 2013; Salazar, 2016). Ha sido desde esta disciplina donde ha nacido el interés de llevar estas músicas al ámbito educacional con el objetivo de conocer la cultura y los contextos en que se crean y desarrollan las músicas en el mundo.

La presencia y utilización de recursos provenientes de las músicas tradicionales en la escuela puede plantear un modelo de transmisión cultural que esté directamente relacionado con la conservación de los saberes y esté basado en la interiorización de las habilidades y los conocimientos de la cultura (Davis, 2009). Serán los hechos musicales quienes participen de manera significativa en la construcción de las identidades por el hecho de ser una expresión viva de un colectivo social. De esta forma se puede llegar a comprender, desde la dimensión educativa, la función de desarrollo identitario y el valor de contribuir desde la sonoridad a la integración de las prácticas sociales de la comunidad a la que pertenecen (Heargraves, 1998). Por su parte, Casals (2009) plantea que la importancia de la música tradicional como un aprendizaje escolar debe basarse en conocer y respetar el propio entorno y la propia cultura, así como para incorporar elementos de otras culturas.

A nivel curricular la experiencia de un aprendizaje a partir de un contacto intercultural o multicultural permite el estudio y la comprensión de conceptos fundamentales de la música y la cultura, ya que la música participa dialógicamente en la creación y renovación de esta (Anderson y Campbell, 1996; Lines, 2009). Las particularidades de las músicas tradicionales permitirán a los estudiantes vivir la cultura musical y participar a partir de la experiencia de la música. Esta experiencia musical dependerá de un concepto generado social o históricamente de que los patrones sonoros deben contar como música (Green, 2008: 32). Es importante que esta experiencia de aprendizaje tenga un carácter global, dado que en muchas músicas tradicionales la danza y la música se mezclan y forman una unidad inseparable. Esto a nivel educacional y de búsqueda de aprendizajes se traduce en una estrecha relación entre la actividad motora y la actividad mental, lo cual posiblemente facilite y mejore el aprendizaje conceptual (Anderson y Campbell, 1996: 7).

### *La música tradicional en el sistema educativo chileno*

En el contexto educacional chileno, la música tradicional ha estado presente en los programas de estudio elaborados por el Ministerio de Educación con una presencia explícita desde la década de 1930 (Pino, 2015). Sin embargo, a lo largo de la historia de la educación musical en el país, esta presencia ha ido variando según los contextos sociales que se han ido desarrollando en el país. Por ejemplo, durante el periodo comprendido entre 1973 y 1989, donde Chile fue gobernado por una dictadura militar, la mayor parte de las músicas de raíz folclórica fueron eliminadas del currículum escolar y también de toda práctica social pública, por considerarlas subversivas o de incitación al marxismo, con el claro objetivo de contribuir a la despolitización de la sociedad chilena (Donoso, 2009; Poblete, 2016). Esta fue una reacción a lo que sucedió durante el gobierno que precedió a la dictadura, donde se dio un gran énfasis a las músicas de raíz folclórica tanto de Chile como de otros lugares de Latinoamérica (Donoso, 2009). Las músicas tradicionales tendrían a partir de este momento un nuevo lugar, el cual tenía un carácter más decorativo y estilizado. A nivel educativo esto sería especialmente utilizado para reforzar elementos patrios y de identidad nacional (Donoso, 2009; Pino 2015).

Es importante mencionar que, durante la década posterior a la dictadura, se realizaron importantes cambios curriculares, los cuales se vieron reflejados en la elaboración de nuevos programas de estudio para la educación musical del año 2000 donde, por primera vez, se abordan en profundidad temáticas en torno a las músicas tradicionales tanto de pueblos originarios de Chile como también de otros puntos de Latinoamérica. Sin embargo, en el año 2012, nuevamente, los programas de estudio fueron modificados, desapareciendo de esta forma el tratamiento en profundidad que se le otorgaba a la música tradicional.

Por otro lado, el hecho que se pueda contar con programas de estudio para la clase de música, donde se aborde con mayor o menor profundidad la música tradicional, no significa una garantía de que estas músicas lleguen a los estudiantes, ya que aún se debe sortear un obstáculo: la formación previa que han tenido los profesores que realizan las clases de música. Estos debido a que en Chile no existe un currículum nacional para las carreras universitarias (Insunza, Assael y Scherping, 2011). La consecuencia de esta decisión se hace visible al momento del egreso de los profesores desde las universidades ya que cuentan con perfiles profesionales variados y llegan a las aulas con conocimientos muy diferentes.

Es posible encontrar en los sitios web de las universidades chilenas donde se imparte la carrera de Pedagogía en Música que, por ejemplo, en tres ellas no existe ninguna asignatura relacionada con la música tradicional. Por otro lado, universidades tales como la Universidad de Playa Ancha (Valparaíso), Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Santiago) o Universidad Inacap (Santiago), destacan porque son las que cuentan con mayor cantidad de asignaturas y horas destinadas a la formación docente en el área de músicas tradicionales.

Es importante destacar que en Chile existen algunos proyectos educativos donde se busca de manera clara y concisa la valoración e inclusión de estas músicas en el aprendizaje escolar. Destacamos dos ejemplos correspondientes a dos lugares de Chile (Valverde, 2013). El primero lo podemos encontrar en el colegio artístico “Santa Cecilia” de la ciudad de Osorno, en el P.E.I. elaborado por un equipo de docentes hace ya más de una década. La enseñanza transversal de músicas latinoamericanas folclóricas y tradicionales se transformó en la columna vertebral de su enseñanza general. Por otra parte, en el norte de Chile, en Iquique, existe el Liceo Artístico “Violeta Parra” cuyo eje transversal de los aprendizajes se nutre de la cultura tradicional. En este caso específico ya no solamente se trata de aprendizaje de músicas, sino que, igualmente, abarca un espectro sociocultural mucho más amplio.

En lo referido a los materiales que actualmente disponen los docentes de música para incluir la música tradicional en las clases estos se encuentran principalmente en sitios web y se pueden consultar y extraer de forma gratuita, desde portales como [educarchile](#), [folklore](#), [musicadechile](#) o [memoriachilena](#) entre otros; todos ellos ofrecen una variedad importante de recursos y herramientas para el trabajo en el aula. En el sitio web del Ministerio de Educación, no existen canales directos de apoyo con materiales sobre dichas temáticas, si se incluye una

selección de repertorio y propuestas de actividades que existen en los propios programas de estudio. Y, en lo que se refiere a material bibliográfico de apoyo como libros de música tradicional para trabajar en el aula, podemos encontrar algunos materiales como los del profesor Jorge Rodríguez Gallardo, titulado *Cantando a Chile* y *El folclor musical en la escuela*, o el material de repertorio llamado *Latinoamérica en el aula* del equipo de investigación Entorno Sonoro, entre otros. Pese a estas iniciativas, este tipo de material específico sobre músicas tradicionales de Chile o Latinoamérica, hoy por hoy, es aún muy escaso.

Resulta igualmente importante mencionar algunos ejemplos concretos de la aplicación didáctica de músicas tradicionales en la escuela, llevadas a cabo en diferentes puntos de España, donde se hace manifiesta la intención por parte de organismos institucionales de que la música tradicional esté presente y sea parte de los aprendizajes escolares, es el caso de la inclusión de la música tradicional canaria y todos sus elementos interculturales (Delgado, 2005) o la utilización de cantos tradicionales en Jaén (Arévalo, 2009), entre otros.

## 2. Método

La investigación se estructuró a partir de dos fases de trabajo. La primera fase consistió en el análisis de documentos realizado a partir de los programas de estudio de música para sexto año básico del año 2000 y del año 2012: se seleccionó el nivel de sexto básico debido a que, por más de una década, fue el nivel de enseñanza donde se abordaba y otorgaba con mayor profundidad aprendizajes en torno a las músicas tradicionales. Y, la segunda fase, y a partir de los datos obtenidos en el análisis documental, consistió en la elaboración de un cuestionario el cual fue aplicado a profesores que realizaban la clase de música en sexto año básico.

Este cuestionario contó con un total de 28 preguntas, organizadas en 6 partes (identificación de participante, conocimiento del programa de estudio, presencia de músicas tradicionales en 6º básico, estrategias utilizadas por el docente para el tratamiento de estas músicas, interés del docente por difundir estas músicas, preguntas de cierre y evaluación del instrumento). El cuestionario fue previamente validado por 3 expertos en educación de Chile y aplicado posteriormente a modo de prueba piloto a 3 profesores (anexo 1). En este artículo han sido consideradas 5 preguntas del cuestionario (15, 18, 22, 23 y 28), debido a que son las que se relacionan con el tema que se analiza en el estudio: la utilización de estas músicas en el nivel de sexto básico.

### *Fase 1: Análisis de los programas de estudio*

El análisis consistió, por una parte, en reconocer e identificar los diferentes componentes con que contaba el material recogido y, en un paso posterior, se efectuaron comparaciones entre

el actual y el anterior programa de estudio para el mismo nivel. Del mismo modo, se generaron categorías para su posterior clasificación y comprensión. A continuación, se presenta un cuadro resumen con los pasos utilizados para el análisis de los programas de estudio.

**Tabla 1.** Resumen del análisis de programas de estudio

Qué se busca identificar	Qué procedimiento se utiliza
Principales características de ambos programas.	Se analizó la presentación del material en ambos programas de estudio por parte del Ministerio de Educación.
Principales diferencias entre ambos programas	Se compararon los contenidos presentes en ambos programas y cómo éstos influyen en la importancia y desarrollo de determinados tópicos y la disminución y/o ausencia de otros.
Tratamiento de conceptos sobre música	Se compararon diferentes conceptos musicales y cómo son abordados en ambos programas de estudio.
Tratamiento de la música tradicional	Se comparó la organización y planificación de ambos programas en relación a la música tradicional: la distribución temporal, la organización por unidades de aprendizaje, los objetivos y el nivel de profundidad en los dos programas.
Recursos que se utilizan para el tratamiento de las músicas tradicionales en ambos programas de estudio.	Se analizaron los recursos propuestos en ambos programas y cómo éstos contribuyen a la profundización y tratamiento de la música tradicional en el aula de música.

### *Fase 2: Cuestionario para docentes*

Una vez analizado el programa, se extrajeron de él las ideas conductoras para la elaboración de un cuestionario que fue respondido por 113 profesores que realizaban las clases de música en el nivel de sexto básico. En Chile, no existe un catastro objetivo sobre el número total de profesores de música. Para efectos de esta investigación nos basamos en el último registro realizado por el Ministerio de Educación, en el año 2013. Se establece un total de 1.922 profesores de música a lo largo de todo el país.

La selección de los participantes se realizó en primer lugar gracias a la base de datos con que cuenta la agrupación de profesores de música Fladem Chile. En segundo lugar, vía redes sociales (foros de profesores de Chile, Facebook, Twitter). Se recibieron un total de 121 respuestas con la intención de participar, sin embargo 113 profesores cumplían con el perfil requerido para responder el cuestionario. El perfil requerido consistía en dar clases de música al nivel de sexto básico al menos desde el año 2011.

Los docentes que finalmente participaron fueron 101 profesores titulados de la carrera de pedagogía en educación musical, y 12 profesores titulados de pedagogía en enseñanza general básica. Además, entre los profesores de música titulados había quienes tenían segundas carreras tales como licenciatura en música (18 participantes) o interpretación instrumental o vocal (10 participantes).

La elaboración del cuestionario buscaba obtener datos sobre la relación del docente con la música tradicional y su labor en el aula respecto a la utilización de la música tradicional como recurso de aprendizaje.

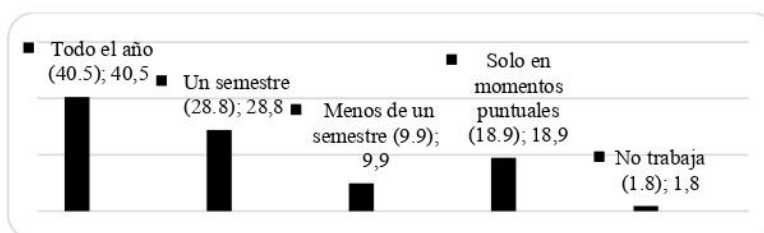
**Tabla 2.** Resumen de participantes de la encuesta

Tipología profesional	Regiones donde trabajan	Tipo de institución en la que trabajan
101 profesores música (titulados de la carrera) 12 profesores de enseñanza general básica (titulados de la carrera)	Profesionales de 13 de las 15 regiones existentes en todo el territorio chileno.	Profesionales de establecimientos municipales, subvencionados y particulares.

### 3. Resultados

A continuación, se presenta el análisis realizado, principalmente desde la visión del profesorado respecto a la utilización de la música tradicional en la escuela. Los docentes que participaron en esta encuesta fueron consultados sobre la valoración que ellos asignan a la enseñanza de las músicas tradicionales de diferentes lugares de Chile, dato de vital importancia para el diagnóstico que se buscaba en esta fase de la investigación. Para el desarrollo de este artículo, han sido consideradas sólo parte de las preguntas realizadas a los docentes participantes con el objetivo de conocer la utilización de las músicas tradicionales en la clase de educación musical.

Pregunta 15: Con el programa de estudios actual, ¿Qué cantidad de tiempo del año académico destinas al tratamiento de las músicas tradicionales de Chile u otros lugares de Latinoamérica?



**Figura 1.** Tiempo destinado a la música tradicional

Se obtuvieron un total de 111 respuestas por parte de los docentes. Como se observa en la Figura 1, un 40.5% (45 respuestas) afirma trabajar la música tradicional durante todo el año. El resultado llama la atención, ya que, con el actual programa de estudio para este nivel de enseñanza, la música tradicional no tiene un lugar claro y definido durante el transcurso de los



aprendizajes. Por otro lado, un 18.9% (21 respuestas), afirma trabajarlos en momentos específicos del año, esto quiere decir según fundamentan algunas respuestas, que estas músicas son trabajadas especialmente en el denominado “mes de la patria”. Esto ocurre en el mes de septiembre donde en colegios de todo Chile se celebra el comienzo del proceso de independencia nacional (1810), el cual es enarbolado con alegorías nacionalistas y donde en ese momento se hacen visibles músicas folclóricas y tradicionales de diferentes lugares de Chile.

Pregunta 18: Consideramos de importancia conocer las estrategias y recursos que los profesores utilizan en sus clases al momento de utilizar músicas tradicionales. En el cuestionario se incluyó la pregunta ¿Qué recursos utilizas en tus clases para abordar las músicas tradicionales? Los participantes debían jerarquizar en una lista de 9 tipos de recursos diferentes entre los cuales se contaban; la ejecución instrumental, canto colectivo y/o individual, invitación a cultores (expertos en la tradición sin estudios formales) al aula, danza y/o expresión corporal, salidas a terreno, investigaciones con los estudiantes, algún soporte multimedia, videos documentales, clases expositivas.

Para los participantes de la encuesta, el recurso más utilizado es la ejecución instrumental, situándose en el primer lugar. El canto colectivo y/o individual ocupa el segundo lugar en la jerarquía. Por el lado opuesto el recurso menos utilizado, corresponde a la participación de cultores en el aula donde ocupa siempre el noveno lugar en la jerarquía. Otro recurso muy poco utilizado es la danza y la expresión corporal situándose en el séptimo lugar. Estos datos refuerzan nuestro planteamiento respecto a la disparidad en la formación del profesorado donde el tratamiento de la música tradicional es actualmente escaso.

Pregunta 22 y 23: Otra de las preguntas que analizadas tiene relación con la importancia que el docente asigna en la clase al tratamiento de estas músicas: ¿Qué nivel de importancia otorgas a la música tradicional en tus clases?

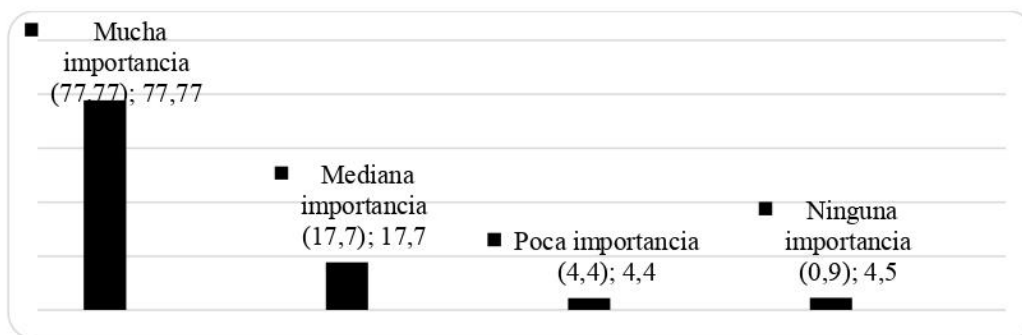


Figura 2. Importancia de la música tradicional en la clase

Se obtuvieron un total de 113 respuestas. En base a las respuestas obtenidas, es evidente que para un porcentaje importante de los participantes el tratamiento de estas músicas en el aula es muy importante (77,77%). Más aún, cuando se invita a los participantes a fundamentar la razón de su respuesta nos encontramos con variadas opiniones entre las cuales destacamos las que

indican que a través de la enseñanza de estas músicas se buscan objetivos tales como el desarrollo de una identidad y pertenencia nacional:

“Es importante poder entregar a los alumnos un conocimiento sobre los distintos tipos de música tradicional del país, ya que deben tener un conocimiento, aunque sea mínimo del tema, ya que les entrega las herramientas necesarias para poder crear identidad, pertenencia, patrimonio, tolerancia e integración, la cual en estos tiempos es cada vez más necesaria”.  
(Profesor de música, región de Coquimbo Chile)

Pregunta 28: Finalmente se analiza una pregunta abierta realizada en la encuesta, la cual pretendía conocer cuál es la postura que tiene el docente frente a la utilización de estas músicas como recursos de aprendizaje en el aula. La pregunta se planteó de la siguiente forma:

Opinión final: Entregamos este espacio para permitir al docente expresar alguna opinión personal en relación a la presencia de la música tradicional en el aula de 6° básico, que no haya sido considerada en las preguntas anteriores. Para esta pregunta fue posible generar algunas categorías relacionadas con el tipo de respuestas otorgadas por los profesores participantes, las cuales surgieron en base al análisis del contenido de las respuestas obtenidas y se propusieron a partir de las similitudes y reiteración de estas. La Tabla 3 resume las tipologías de respuesta obtenida:

**Tabla 3.** Tipologías de docentes según respuestas

Tipología del docente	Descripción
Profesor nacionalista	Busca desarrollar un sentimiento de chilenidad y patriotismo en la clase, a partir de la utilización de la música tradicional. Propicia y motiva al estudiante a desarrollar una identidad nacional.
Profesor transmisor y conservador	Siente que su rol está en la transmisión y la conservación de músicas tradicionales y la clase de música es un espacio importante para este desarrollo. Se diferencia del profesor nacionalista porque no persigue el desarrollo de un concepto de chilenidad, sino que aboga por la conservación de las tradiciones sin importar el país.
Profesor integrador	Busca acercarse a los estudiantes inicialmente valorando las experiencias musicales que traen desde fuera del contexto educativo formal, sin importar que tipo de música sea esta. En una siguiente etapa este profesor acerca a los estudiantes a las músicas tradicionales. Además, comprende que el valor de la música tradicional va más allá de lo musical y considera como un aporte para el desarrollo humano.
Profesor contracultural	Defiende la importancia de la inclusión de la música tradicional para contrapesar toda la cultura foránea a la que están expuestos los estudiantes fuera de la escuela. Este profesor además tiene un compromiso y se siente una pieza fundamental como transmisor de cultura a los estudiantes.
Profesor pragmático	No tiene un interés particular por desarrollar este tipo de música (tradicional), ya que su interés mayor se encuentra en el desarrollo musical de los estudiantes, independiente del repertorio que se utilice (sin embargo, no la descarta).

Por último, en relación a la pregunta anterior, llama la atención que, dentro de las respuestas

obtenidas, en al menos un tercio de los docentes existe una aparente confusión entre lo que se entiende por música tradicional y música de raíz folclórica. Estos docentes afirman que dentro de sus clases enseñan música de Víctor Jara o Violeta Parra, y a estas músicas las consideran como música tradicional. Aunque, por otro lado, es importante destacar que existe un interés por la enseñanza de estas músicas en el aula con el objetivo claro de desarrollar en los estudiantes un sentido de identidad cultural y pertenencia. Y aún más; otro grupo de respuestas contemplan la música tradicional como un medio para aprendizajes interdisciplinarios y de recursos musicales que permiten a los estudiantes alcanzar mayores habilidades en esta área.

“La música latinoamericana y tradicional es parte de mis propias búsquedas. Corresponde a mi mundo significativo. El enseñar sólo la música se vuelve una práctica inocua, en cambio el enseñar el sentido espiritual o más profundo del porque existen las músicas tradicionales otorga sentido y valor”.

(Profesor de educación musical, región de Valparaíso Chile)

La respuesta anterior ejemplifica la responsabilidad que recae sobre el docente, como transmisor o no de estos aprendizajes. Cuando el docente tiene un nivel de compromiso como el antes expuesto, los estudiantes se verán beneficiados. El problema surge cuando el docente o bien no tiene el interés, o no cuenta con las herramientas necesarias para este propósito.

#### 4. Discusión

Los datos y resultados aquí presentados han puesto de relieve elementos y evidencias que reafirman la importancia y significancia que la música tradicional puede llegar a tener en la escuela, tal como argumentan Small (1989), Casals (2009) y Campbell (2013). Por un lado, para enriquecer los conocimientos musicales de los estudiantes o, por el otro, y de vital importancia e interés educativo, para el acercamiento a los contextos socioculturales. Contextos donde estas músicas se dan y que permiten a los estudiantes ampliar los horizontes del conocimiento a partir de la disciplina de la música, pero con una visión integral; sin embargo, estos aprendizajes serán significativos siempre y cuando sean producto de un proceso de reflexión y contextualización.

Según lo propuesto por Abrahams (2008), Lines (2009) y Davis (2009), es importante comenzar a plantearnos como docentes algunas cuestiones fundamentales en cuanto al rol y las responsabilidades que tenemos dentro del aula y en las músicas que enseñamos a nuestros estudiantes. Finalmente, y no menos importante, existe el rol evidente que juega el Estado como la entidad que debe garantizar a sus ciudadanos una enseñanza de calidad. A continuación, se organiza la discusión en torno a estas tres cuestiones.

#### *La importancia del trabajo con músicas tradicionales en el aula*

De acuerdo con el análisis de los programas de estudio anteriores al año 2012, la utilización de músicas tradicionales en el aula de música no solamente aporta elementos para el trabajo musical, sino que se convierten en un elemento valioso para acercar a los estudiantes al conocimiento de la cultura. En este sentido, coincide con la opinión de Small (1989:87) quien afirma que la música puede constituirse como el indicador más sensible de la cultura debido a su estrecha vinculación con actitudes y supuestos inconscientes sobre los cuales construimos nuestra vida en el seno de una sociedad. La utilización de estas músicas en la escuela permite abordar diferentes tipos de aprendizajes, ya sean musicales o de carácter transversal los que contribuyen al desarrollo integral de los aprendizajes escolares. Sin embargo, es importante señalar que es necesario tener los recursos para poder desarrollar estos conocimientos. Éstos contribuirán a enriquecer el trabajo en el aula. Por ejemplo, la participación de un cultor en el aula para explicar desde su experiencia el rol que cumplen las músicas tradicionales en los lugares en que estas se desarrollan, puede contribuir de manera significativa al aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, consideramos la ejecución instrumental y vocal como el punto central dentro de la experiencia musical escolar. Sin embargo, somos conscientes de la importancia que tiene la danza en el desarrollo de estas músicas y vemos la poca inclusión que tiene dentro de la clase de música. Aún un paso más allá es proponer a incorporación de trabajos de campo o actividades en terreno, donde los estudiantes puedan participar de fiestas tradicionales que se realizan durante todo el año en Chile, incluso en lugares urbanos. De esta manera se incrementaría la experiencia de aprendizaje a partir de la experiencia etnográfica como una estrategia de aprendizaje.

### *El rol del profesor frente al desafío de enseñar estas músicas*

Los datos recopilados y analizados nos permitieron identificar el punto donde se sitúa el docente, frente a su rol como mediador de aprendizajes en el aula. Abrahams (2008:307) afirma que cuando los docentes analizan, adaptan y manipulan el curriculum, abren la puerta a experiencias creativas que pueden ser liberadoras y transformadoras. Sin embargo, nuevamente reconocemos, que actualmente, debido a la libertad de enseñanza que no solo rige las escuelas chilenas sino también en las universidades, los profesores de educación musical deben enfrentarse en sus aulas a desafíos educacionales, y también musicales. En lo referido a las músicas tradicionales y al tratamiento de éstas en el aula, evidenciamos que en la mayoría de las universidades chilenas que imparten las carreras de pedagogía en música las asignaturas relacionadas con la música tradicional son escasas y, en algunos casos, simplemente no existen. De este modo, como lo hemos advertido durante el desarrollo de este artículo, la responsabilidad de ofrecer estos aprendizajes en el aula queda en manos del profesor de música o, en el caso que la clase no sea realizada por el profesor de música, esta responsabilidad recae en el profesor de educación general básica, quien cuenta con una menor preparación en la disciplina.

Creemos que es fundamental la creación de espacios de discusión, reflexión, reciclaje y/o adquisición de nuevos conocimientos por parte de los docentes en temáticas relacionadas con el

tratamiento de las músicas tradicionales en el aula. Este tipo de aprendizajes, indudablemente, nos llevan a un trabajo interdisciplinar puesto que los estudiantes no solamente aprenden sobre música, sino que además están acercándose a las costumbres, tradiciones e incluso las cosmovisiones que tienen los pueblos de los diferentes lugares de Chile. Este tipo de iniciativas educativas se pueden convertir en un momento perfecto para trabajar desde perspectivas multidisciplinares y, además, donde sea posible, involucrar y hacer partícipe a la totalidad de la comunidad educativa.

Hemos podido observar a lo largo de esta investigación y, durante los años de trabajo realizado en el aula de música de escuelas, que muchas veces la utilización de estas músicas carece de un fundamento ideológico en pos del reconocimiento y valoración cultural tanto de los pueblos originarios de Chile como así también de la propia cultura popular tradicional. En vez de eso las escuelas muchas veces optan por muestras “folclóricas” las cuales no cuentan con una verdadera fundamentación teórica y se transforman en objetos decorativos dentro de actividades de carácter nacionalista y solo en momentos específicos del año.

#### *El rol del Estado como educador y transmisor de cultura en la escuela*

Por último, y como una de las interrogantes que plantea esta investigación, es importante conocer donde se sitúa el Estado a través del Ministerio de Educación. El objetivo de este estudio no se centró en la valoración de los programas de estudios, sin embargo, nos preguntamos por qué se optó por un programa de estudio tan abierto y flexible, y, por otro lado, por qué ya no están presentes de forma explícita, los aprendizajes relacionados con la cultura tradicional, las músicas y costumbres de los pueblos originarios y también con la cultura popular del país. Así, surge la pregunta sobre la visión que tiene el Ministerio de Educación para y con la educación musical ya que, además, desde el año 2012, las horas para la educación musical en segundo ciclo de enseñanza básica fueron reducidas a 45 minutos semanales.

Esto se contrapone a lo que sucede en primer ciclo de enseñanza básica (1º a 4º básico) donde si existió un aumento de las horas de educación musical, pero las cuales, en su mayoría son realizadas por los profesores de educación general básica, quienes como dijimos antes no cuentan con la formación necesaria. Esto sumado a que los programas de estudio actuales no cuentan con lineamientos sobre qué tipo de educación musical busca el Estado para sus ciudadanos; por el contrario, el Estado advierte en varios momentos que los programas son siempre flexibles, adaptables y contextualizables. Sin embargo, lo que se evidencia con facilidad, es delegar en el docente la responsabilidad de entregar uno u otro tipo de aprendizajes, y lamentablemente, los docentes reconocen que no siempre cuentan con las estrategias adecuadas para tratar diferentes tipos de músicas en el aula.

Finalmente, señalamos la importancia de generar futuras investigaciones en esta área de la educación musical, pese a que en otros lugares del mundo como por ejemplo Argentina o

España, este es un tema de gran importancia. La realidad de la investigación en educación musical en Chile tiene por el momento otros intereses. Por otro lado, es importante asumir y reconocer las particularidades socioculturales que tiene el territorio chileno y como a partir de la música es posible llegar a puntos de consenso a nivel de construcción de identidades culturales colectivas en la escuela.

## Referencias

- Abrahams, F. (2008). "Musicando Paulo Freire: una pedagogía crítica para la educación musical". En P. McLaren y J. Kincheloe (Eds), *Pedagogía crítica: de que hablamos, donde estamos* (pp. 305-322). Barcelona: Graó.
- Anderson, W. y Campbell, P. (1996). *Multicultural Perspectives in music Education*. Virginia: Menc.
- Arévalo, A. (2009). Importancia del folklore musical como práctica educativa. *Revista electrónica de Leeme*, 23, 1-14.
- Campbell, P. (2013). Etnomusicología y educación musical: punto de encuentro entre música, educación y cultura. *Revista internacional de educación musical*, 1, 42-52.
- Casals, A. (2009). *La cançó amb text improvisat. Disseny i experimentación d'una proposta interdisciplinària per a primària*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Davis, R. (2009). "Educación musical e identidad cultural". En D. K. Lines (Ed.), *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 71-90). Madrid: Morata.
- Delgado, J. (2005). La aplicación de la música tradicional canaria en las aulas: un reto didáctico para el profesorado. *Revista electrónica de Leeme*, 15, 1-14.
- Donoso, K. (2009). Por el arte-vida del pueblo: Debates en torno al folclor en Chile 1973-1990. *Revista musical chilena*, 212, 29-50.
- Green, L. (2008). *Informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Hampshire: Ashgate.
- Hargreaves, D. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Inzunza, J., Assaél, J., y Scherping, G. (2011). Formación docente inicial y en servicio en Chile: tensiones de un modelo neoliberal. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16 (48), 267-292.
- Lines, D. (2009). La improvisación y el trabajo cultural en la música y en la educación musical. En D. K. Lines (Ed.), *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 91-102). Madrid: Morata.
- Martí, J. (2000). *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*. Sant Cugat: Deriva.

Pino, O. (2015). *El concepto de música en el curriculum escolar chileno 1810-2010*. Tesis para optar al grado de Magister en Artes, mención Musicología. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Poblete, C. (2016). *Profesores de música en Chile y sus repertorios: contextos de origen, formación universitaria y prácticas de enseñanza*. Tesis para optar al grado de Doctor en Educación. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Salazar, N. (2016). Músicas tradicionales en espacios académicos: la rueda de gaita como experiencia de aprendizaje. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 16 (31), 205-218.

Small, C. (1989). *Música, sociedad y educación*. Madrid: Alianza.

Valverde, X. (2013). *Análisis de fortalezas y debilidades en relación al aporte de la Educación Artística en los subsectores de Matemáticas, Lenguaje y Ciencias de los docentes de primer ciclo básico del colegio Hispano Italiano de la ciudad de Iquique*. Tesis de Magister en desarrollo curricular y proyectos educativos. Santiago de Chile: Universidad Andrés Bello.

## Anexos

### CUESTIONARIO Nº 1 "PRESENCIA Y TRATAMIENTO DE LA MÚSICA TRADICIONAL EN SEXTO AÑO BÁSICO"

Estimad@s docentes: este cuestionario se propone en el marco de una investigación mayor. Este instrumento pretende identificar la presencia y tratamiento que se le otorga a la música tradicional en el aula de 6º año básico.

\*Para comprensión del término música tradicional utilizaremos aquellos que se presentan en los programas de estudio del año 1999 y 2012.

Podrán responderlo todas aquellas personas que hayan trabajado con el nivel de 6º básico en los últimos dos años. Pedimos para ello tu colaboración, respondiendo las preguntas que se presentan a continuación. No implicará mucho tiempo de tu parte. Agradeceremos tu ayuda y garantizamos la confidencialidad de los datos.

#### IDENTIFICACIÓN DEL PARTICIPANTE

1. Nombre

-----

2. Correo electrónico

-----

3. Profesión u oficio

-----

4. Universidad o instituto donde estudiaste

-----

5. Años de experiencia como docente en aula

<input type="checkbox"/>	Es mi primer año de ejercicio profesional
<input type="checkbox"/>	Entre 1 y 5 años de experiencia profesional
<input type="checkbox"/>	Entre 6 y 10 años de experiencia profesional
<input type="checkbox"/>	Más de 10 años de experiencia profesional

6. Región o regiones donde trabajas actualmente

-----

7. Nombre del establecimiento (s) donde trabajas

-----

8. Tipo de establecimiento educacional

<input type="checkbox"/>	Municipal
<input type="checkbox"/>	Particular subvencionado
<input type="checkbox"/>	Particular



## CONOCIMIENTO DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

Esta sección aborda temas relacionados al conocimiento por parte del docente, respecto de "ambos" programas de Estudio para Educación Musical en 6° año básico.

9. ¿Desarrollabas las unidades que proponía el Ministerio de Educación en el programa anterior de Educación musical para sexto básico?

<input type="checkbox"/>	Siempre	<input type="checkbox"/>	A veces	<input type="checkbox"/>	Ocasionalmente	<input type="checkbox"/>	Nunca
--------------------------	---------	--------------------------	---------	--------------------------	----------------	--------------------------	-------

10. ¿Utilizas el programa de Educación Musical para 6° básico actual, para preparar tus clases y actividades de aula? Para esta pregunta por favor considera lo que efectivamente haces en la clase de música, no solamente aquello que escribes en la planificación.

<input type="checkbox"/>	Siempre	<input type="checkbox"/>	A veces	<input type="checkbox"/>	Ocasionalmente	<input type="checkbox"/>	Nunca
--------------------------	---------	--------------------------	---------	--------------------------	----------------	--------------------------	-------

11. Si tu respuesta anterior fue "nunca", podrías explicar brevemente ¿por qué no consideras su utilización?
- 

## PRESENCIA DE MÚSICAS TRADICIONALES EN 6° BÁSICO

12. ¿Abordabas temáticas relacionadas con músicas tradicionales en 6° básico a partir de la utilización de los programas de estudios anteriores? Pregunta referida a programa utilizado entre el año 1999 y 2011.

<input type="checkbox"/>	Siempre	<input type="checkbox"/>	A veces	<input type="checkbox"/>	Ocasionalmente	<input type="checkbox"/>	Nunca
--------------------------	---------	--------------------------	---------	--------------------------	----------------	--------------------------	-------

13. Si tu respuesta anterior fue "nunca", podrías explicarlo brevemente
- 

14. ¿Qué cantidad de tiempo destinabas al trabajo de estos temas durante el año? Esta pregunta busca obtener una respuesta aproximada de lo realizado.

<input type="checkbox"/>	Lo trabajaba durante todo el año
<input type="checkbox"/>	Lo trabajaba durante todo un semestre
<input type="checkbox"/>	Lo trabajaba solo en una parte de un semestre
<input type="checkbox"/>	Lo trabajaba solo en momentos determinados durante el año
<input type="checkbox"/>	No lo trabajaba

15. Con el programa de estudios actual, ¿Qué cantidad de tiempo del año académico destinas al tratamiento de las músicas tradicionales de Chile u otros lugares de Latinoamérica?

<input type="checkbox"/>	Lo abordo durante todo el año
--------------------------	-------------------------------

	Lo abordo durante un semestre
	Lo abordo por un periodo inferior a un semestre
	Lo abordo solo en momentos específicos dentro del año
	No lo abordo con sexto básico

## ESTRATEGIAS UTILIZADAS POR EL DOCENTE PARA EL TRATAMIENTO DE ESTAS MÚSICAS

16. ¿Utilizas en tus clases músicas que se asocian a diferentes zonas geográficas de Chile o Latinoamérica?

	Si
	No

17. En relación a la pregunta anterior, ¿podrías explicar brevemente tu decisión?

-----

18. ¿Qué recursos utilizas en tus clases para abordar las músicas tradicionales? Ordena de mayor a menor utilización. Marca solo una preferencia por fila.

Estrategias/recursos	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°
Ejecución instrumental									
Canto colectivo y/o individual									
Invitación a cultores al aula									
Danzas y/o expresión corporal									
Salidas a terreno									
Investigaciones con los estudiantes									
Algún tipo de soporte Tic									
Ver videos, Documentales									
Clases expositivas									

19. ¿Utilizas alguno de estos recursos para abordar las músicas tradicionales? Puedes marcar más de una preferencia si corresponde

	Realizo creaciones musicales a partir de elementos extraídos de estas músicas y los estudiantes las interpretan vocal o instrumentalmente
	Realizo arreglos y/o adaptaciones de músicas para que mis estudiantes las puedan tocar y/o cantar
	Los estudiantes realizan creaciones a partir de la utilización de elementos provenientes de las músicas estudiadas

Otro: ¿Cuál?
--------------

20. ¿Qué importancia les asignas al desarrollo del lenguaje musical (lecto escritura musical, teoría musical, entre otros) durante el desarrollo y tratamiento de las músicas tradicionales?

<input type="checkbox"/>	Lo considero de gran importancia
<input type="checkbox"/>	Lo considero de mediana importancia
<input type="checkbox"/>	Lo considero de menor importancia
<input type="checkbox"/>	No lo considero importante

21. ¿Con que frecuencia utilizas elementos de la danza y/o movimiento corporal para abordar estas unidades?

<input type="checkbox"/>	Siempre	<input type="checkbox"/>	A veces	<input type="checkbox"/>	Ocasionalmente	<input type="checkbox"/>	Nunca
--------------------------	---------	--------------------------	---------	--------------------------	----------------	--------------------------	-------

### INTERÉS DEL DOCENTE POR DIFUNDIR ESTAS MÚSICAS

22. ¿Qué nivel de importancia otorgas a la música tradicional en tus clases?

<input type="checkbox"/>	0	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>
Ninguna importancia								Mucha importancia

23. En relación a la pregunta anterior, ¿podrías explicar brevemente tu decisión?
- 

24. ¿Has trabajado con alguna de estas músicas con 6º básico? Esta pregunta se refiere específicamente al nivel de sexto básico. Puedes elegir más de una opción si es necesario

<input type="checkbox"/>	Música del pueblo Aymara
<input type="checkbox"/>	Música del pueblo Rapa Nui
<input type="checkbox"/>	Música del pueblo Mapuche
<input type="checkbox"/>	Música del pueblo Diaguita
<input type="checkbox"/>	Música del pueblo Atacameño
<input type="checkbox"/>	Otro:

25. ¿En qué medida estás de acuerdo con la siguiente afirmación?: “cuento con los elementos técnicos necesarios (formación) y didácticos (estrategias y recursos) necesarios para abordar la música tradicional en mis clases”

<input type="checkbox"/>	0	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>
Totalmente en desacuerdo								Muy de acuerdo

**PREGUNTAS DE CIERRE Y EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO**

26. En cuanto a comprender y responder este cuestionario, éste te ha resultado:

	0	1	2	3	
Muy difícil					Muy fácil

27. Responder este cuestionario te ha resultado:

	0	1	2	3	
Muy lento					Rápido

28. Opinión final: Entregamos este espacio para permitir al docente expresar alguna opinión personal en relación a la presencia de la música tradicional en el aula de 6º básico, que no haya sido considerada en las preguntas anteriores.

-----

-----

-----

**AGRADECEMOS PROFUNDAMENTE TU TIEMPO Y COLABORACIÓN EN ESTA INVESTIGACIÓN!!**

## El aprendizaje del violín en el siglo XX: un estudio comparativo de los métodos Suzuki, Rolland y Colourstrings

Learning violin in the twentieth century: comparative study of Suzuki, Rolland and Colourstrings methods

Luisa Moya Pastor  
[luiviolin@gmail.com](mailto:luiviolin@gmail.com)  
Universidad Internacional de La Rioja  
La Rioja, España  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6416-419X>

doi: 10.7203/LEEME.41.10827

Recibido: 13-10-17 Aceptado: 01-03-18. Contacto y correspondencia: Luisa Moya Pastor  
Universidad Internacional de La Rioja, Avda. de la Paz, 137 C.P. 26006 La Rioja. España

### Resumen

El propósito de este trabajo es valorar en qué aspectos puede influir la aplicación de determinados métodos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del violín. Para ello, en este artículo se plantea una revisión bibliográfica, así como un análisis comparativo de tres métodos de iniciación utilizados en la actualidad en el aprendizaje del violín: el método Rolland, el método Suzuki y el método Colourstrings. Se pretende buscar la validez de estos tratados identificando y comparando cuestiones referentes a la técnica y principios de cada uno, permitiendo ver las similitudes que comparten y los aspectos que las diferencian en las primeras etapas del aprendizaje de este instrumento. Las citadas metodologías poseen alternativas y recursos novedosos que, con una adecuada combinación, pueden ser adaptadas por el docente para utilizarse en la metodología actual.

**Palabras clave:** método; violín; pedagogía del violín; didáctica musical.

### Abstract

The aim of this work is to assess aspects that influence the application of certain methods in the process of teaching and learning the violin. For this, we propose a bibliographic examination as well as a comparative analysis of three methods for beginners currently used: Rolland method, Suzuki method, and Colourstrings method. We try to validate this process by identifying and comparing aspects regarding the technique and principles of each one, taking into account the similarities they share and the aspects in which they differ in their approaches to early stages of violin learning. Those methods offer original alternatives and resources that, when properly combined, can be adapted by teachers and added to current methodology.

**Key words:** methods; violin; violin teaching; music teaching.

## 1. Introducción

El aprendizaje del violín se puede abordar de múltiples formas. Las primeras etapas de su aprendizaje son fundamentales para el desarrollo de hábitos, sensaciones y movimientos motores que acompañarán al estudiante a lo largo de su formación; por tanto, resulta imprescindible aplicar una pedagogía adecuada desde el inicio.

El propósito de esta investigación ha sido realizar una labor de selección y revisión bibliográfica sobre los Métodos Suzuki, Rolland y Colourstrings, que ha servido para realizar un análisis comparativo a partir de una selección de ítems fundamentales en el proceso de enseñanza/aprendizaje del violín. Este proceso se llevó a cabo estableciendo dos categorías: aspectos técnicos y no técnicos, comparándose su abordaje desde cada método. Este procedimiento ha resultado de utilidad para profundizar en ellos métodos, valorar el enfoque de los profesionales entrevistados y elaborar una propuesta pedagógica pertinente.

## 2. Método

### 2.1. Contexto

Las corrientes pedagógicas y musicales del siglo XX consideran la música parte de la realidad del niño, siendo éste el protagonista de su propio aprendizaje. En el ámbito del violín, se desarrollan nuevos enfoques metodológicos que apuestan por una enseñanza activa. Uno de estos enfoques es el Método Suzuki (1959), relevante por instaurar y trabajar aspectos referentes a la técnica o musicalidad. Entre sus características principales, destacan: la educación del talento, la importancia de un entorno favorable para el aprendizaje, y la creencia de que a través del aprendizaje se mejoran las capacidades y el estado anímico del niño.

Otro de los principales métodos, surgido en Estados Unidos, fue el Método Rolland (1974), resultado de una investigación realizada en la escuela pública americana sobre la pedagogía de las cuerdas. Su trascendencia se debe al enfoque orientado hacia un aprendizaje que cultiva la consciencia corporal: recibió grandes aportaciones de Alexander o de Hellebrant, que le ayudaron a valorar la importancia del cuerpo en la acción de tocar el violín. Fanelli (2011) cita los escritos de Rolland como fuente primaria de material para el estudio de la pedagogía de la cuerda, la fisiología y kinesiología del violinista. Entre sus características generales destacan: el desarrollo de la consciencia rítmica, el movimiento como eliminación de tensiones y la concepción de la técnica condensada en dos años.

Los hermanos Szilvay desarrollan el Método Colourstrings (1996). Su filosofía se basa en los valores de Kodály (1964), extrapolados al aprendizaje del violín: para ser un buen músico

se deben formar por igual el oído, las emociones y la inteligencia. Entre sus principios generales, destacan: la enseñanza a través de los sentidos, la percepción visual por medio de colores y símbolos, el uso de representación rítmica no convencional y la importancia del canto y del solfeo relativo. Ruokonen, Juntunen y Ruismäki (2013) señalan que promueve el desarrollo integral del estudiante, donde la música se desarrolla como arte completo.

## 2.2. Revisión bibliográfica

En Suzuki (1969), se hallaron referencias para la “educación del talento”. Respecto a éste se encontraron estudios como los de Starr (1976), que trata la capacidad innata del niño y constituye una guía para padres y profesorado. En Nelson (2011), se enfatiza la educación del talento, señalando su importancia para el alumnado, ya que no es una cualidad innata, sino educable y en desarrollo.

Se revisaron publicaciones de Rolland donde describió los principios fisiológicos del aprendizaje (Rolland, 1959), el estudio sobre el desarrollo del programa de cuerdas en la escuela pública americana (Rolland, 1979), *Prelude to string playing* (1971) fruto de la colaboración con Krolick y Rowell; y el resultado del programa de cuerdas y suma de las enseñanzas de Rolland (acompañado de 17 vídeos del proyecto desarrollado en la Universidad de Illinois) (Rolland, 1974). También, Fanelli (2011) señaló las influencias de Rolland para desarrollar su proyecto y dilucidar en qué aspectos básicos se basó. Nelson (2011) enfatiza la importancia del movimiento corporal a través del desarrollo de programas de cuerda en la escuela pública americana. Por su parte, Fray (1979) cita los escritos de Rolland como fuente primaria de material para el estudio de la pedagogía de la cuerda, la fisiología y kinesiología del violinista; y, Haun (1988) en su recopilación bibliográfica sobre más de 200 fuentes de pedagogía del violín destaca la relevancia de los escritos y talleres de Rolland.

En cuanto al Método Colourstrings, se hallaron estudios que señalan las influencias de Kodály a través de una adaptación de los ejercicios de la pedagogía Rolland mediante el uso de colores (Mitchell, 1994). Voima (2009) profundiza y destaca los contenidos de cada libro, por ejemplo, la lectura musical aparece a través del uso de grafías no convencionales, que supone un acercamiento progresivo y empático con el niño. En cuanto a ese uso de colores en la pedagogía instrumental, Kuo y Chuang (2013) han observado la raíz de vincular la música al color, consiguiendo fomentar la creatividad a través de esta visión cinestésica. También, se han encontrado artículos relacionados sobre el desarrollo integral del alumnado (Ruokonen, Juntunen y Ruismäki, 2013).

Entre otras fuentes de interés, se han encontrado: una comparación entre los métodos Suzuki, Rolland y Havas (Perkins, 1995); una comparación del método Suzuki con el método Rolland (Göktürk, 2011); y dos comparaciones entre las técnicas Suzuki, Rolland y Zweig

(Nelson, 2011; Soterias, 2013). La referencia más reciente se centra en la comparación al abordar la lectura musical entre las pedagogías Suzuki y Colourstrings (Jansen Van Vuuren, 2016), fundamental para esta investigación.

Como se puede observar, la investigación deriva hacia el estudio comparado para extrapolar los beneficios de cada uno a la práctica actual, simple o complementariamente. Resulta significativo que no todos los métodos seleccionados presentan una bibliografía especializada similar. El más difundido es el Método Suzuki, probablemente, por estar mundialmente extendido al contar con gran cantidad de asociaciones que organizan cursos de formación, jornadas pedagógicas y proyectos de revisión de partituras y grabaciones.

### 3. Procedimiento

#### 3.1. Plan de análisis

Para llevar a cabo este estudio comparativo, se ha optado por destacar ciertos aspectos fundamentales del aprendizaje del violín contemplados en los métodos seleccionados. Para ello, se han distinguido dos categorías: aspectos técnicos y no técnicos.

Entre los *aspectos técnicos*, se han seleccionado herramientas básicas que deben desarrollarse para el aprendizaje. En este ámbito, se encuentran aspectos fisiológicos y psicológicos, dado que es el cerebro el que dirige los principales movimientos en el camino del aprendizaje. Y, entre los *aspectos no técnicos*, serían ciertos aspectos generales del aprendizaje que se han destacado por estar contemplados en los métodos abordados o por ser dignos de tener en cuenta para el aprendizaje del instrumento y del desarrollo artístico del músico.

**Tabla 1.** Aspectos analizados en los tres métodos

Aspectos técnicos	Aspectos no técnicos
Postura corporal	Edad inicial
Afinación y sonido	Tipo de clase
Ritmo	Motivación
Mano izquierda	Lectura musical y memoria
Cambios de posición y armónicos	Repertorio
Vibrato	Creatividad
Mano derecha	

La *postura corporal*, la posición del instrumento tanto del violín como del arco, garantizará la práctica adecuada de todos los movimientos y el desarrollo del equilibrio natural para tocar. En cambio, un mal hábito en la postura acarreará problemas musculares y de tensión



provenientes de este desequilibrio. Es necesario encontrar el equilibrio cuerpo-instrumento (Hoppenot, 2002).

Los movimientos de *mano izquierda* serán necesarios para una técnica básica de digitación. Los *cambios de posición* son los desplazamientos de la mano a lo largo del diapasón para tocar en otras posiciones. El alumnado debe familiarizarse con los *armónicos* (tonos producidos al tocar la cuerda al aire muy levemente en diversos puntos), que suelen anotarse con un pequeño círculo sobre la nota o en forma de diamante. Otro factor son los movimientos de *mano derecha*, es decir, los movimientos del arco: arco arriba y arco abajo; los golpes de arco, que son los diferentes ataques sobre la cuerda (*martelé*, *spiccato*, *detaché*, *ligato*, *staccato*); los cambios de cuerda que son los desplazamientos controlados del arco para cambiar de una cuerda a otra; y el control de la distribución del arco. Un recurso expresivo que se utiliza para embellecer el sonido es el *vibrato* (ondulación del sonido producida mediante un movimiento del dedo que pisa la cuerda e intensifica su vibración).

Respecto a los aspectos técnicos, la *edad inicial* para el aprendizaje del violín suele oscilar entre los 3-6 años, etapa decisiva porque su cerebro está más preparado para aprender nuevos procesos mentales y físicos. No pueden establecerse reglas muy rígidas porque cada sujeto es diferente y puede ser determinante la pasión, la fuerza de voluntad o la motivación, pero hay que desarrollar unas habilidades de coordinación y entrenar los músculos involucrados. De modo que, el *tipo de clases*, tanto individual como colectiva, es otro punto importante en estas metodologías. Tradicionalmente, la enseñanza se inicia bajo modalidad individual, ocupándose el profesorado de cada aspecto del aprendizaje técnico, repertorio adecuado, problemas de comprensión, asimilación, habilidad para mejorar sonoridad, afinación y musicalidad.

Según Evans (2015), la *motivación* está estrechamente relacionada con la autodeterminación y, para que ésta surja y se internalice, deben estar cubiertas las necesidades psicológicas básicas. Un espacio de comunicación abierto y liberal que dependerá del clima de seguridad, práctica del estímulo, desaparición del temor a crear delante de otros y la aceptación del análisis con atención a las propuestas del alumno, serán requisitos fundamentales. Para Martenot (1952), el gesto depende de la actitud interior y ésta del cuerpo, de un sistema nervioso y muscular que le permitirá exteriorizarse o no. Willems (1981) y Chevais (1932) han investigado sobre la importancia de la creatividad en los inicios musicales a partir de la práctica de la improvisación, al igual que Martenot (1993).

La *lectura musical* exige una atención y un esfuerzo mental especial y complejo. La mirada del músico debe prestar especial atención también a los signos que representan alturas, duraciones, unido a la rapidez de automatismos, compatibles con el desarrollo del movimiento sonoro, para poder expresar el sentido expresivo. La lectura musical está estrechamente vinculada a la *memoria*, ya que ésta se desarrolla desde el primer momento en el que se toca un

instrumento. Cuando el alumnado toca una pieza, no es suficiente con recordar las notas, las digitaciones o los golpes de arco, sino también las dinámicas, el fraseo y las sensaciones. La memorización es una experiencia global que comprende estrategias, estructuras y procesos que estarán fuertemente influenciadas por las características del instrumento y por los conocimientos del alumno.

En cuanto al *repertorio*, un factor de confianza reside en el éxito de los primeros ejercicios a realizar (Martenot, 1952): es mejor partir de un nivel inferior al alcanzado previamente, para luego pasar a mayor dificultad y evitar el fracaso inicial. Si los conceptos a transmitir son rígidos, se reflejará en la metodología de las clases y repercutirá en la creatividad. Así, otro aspecto es la *creatividad*. Los métodos de la pedagogía musical actual están basados en unos principios comunes: creatividad, motivación, componente lúdico, participación, imaginación, globalización. Koestler (1964) afirma que el acto creativo no surge de la nada: sería la interacción entre pensamiento y contexto sociocultural.

### 3.2. Diseño de las entrevistas

Para su diseño se han tenido en cuenta los aspectos agrupados en dos categorías (Tabla 1): un bloque de preguntas dedicado a los aspectos técnicos, para comprobar aplicación y desarrollo de recursos (postura corporal, afinación y sonido, ritmo, mano izquierda, cambios de posición y armónicos, vibrato y mano derecha); y otro bloque dedicado a los aspectos no técnicos, para profundizar en la experiencia docente y ampliar cuestiones relacionadas con el proceso de aprendizaje (edad inicial, tipo de clase, motivación, lectura musical y memoria, repertorio y creatividad). Estas entrevistas han sido útiles para contrastar los resultados entre metodologías, además de que han permitido profundizar en las prácticas docentes. De manera que, se han escogido dos docentes de cada metodología: profesionales Suzuki del *Districte Marítim de Gandia* y una profesora de la academia *Cordes Espai Educatiu* de Valencia; profesionales de *Colourstrings* del Conservatorio de Reus y la Escuela de Música Pau Casals del Vendrell. Del método Rolland no ha podido entrevistarse a nadie.

## 4. Resultados

### 4.1 Aspectos técnicos

**Postura corporal:** Suzuki y Rolland difieren en la *postura corporal*. Para Suzuki, la posición de descanso es distinta a la de tocar; en reposo los pies están juntos a la altura de los talones; al tocar, los talones están separados. Todos practican la misma posición (Figura 1) y mantienen el peso del instrumento en el costado izquierdo. En Rolland, es siempre la misma posición (Figura 2), buscando comodidad, flexibilidad y balanceo equitativo entre las dos partes

del cuerpo. Szilvay (2015) señala que una buena postura (Figura 3) requiere un equilibrio desde los pies hasta la cabeza, mientras que los pies deben estar ligeramente separados.



**Figura 1.** Postura Método Suzuki



**Figura 2.** Postura Método Rolland (Johnson,1971, p.2)



**Figura 3.** Postura Método Colourstrings

**Afinación y sonido:** Los conceptos de *afinación* y *sonido* se abordan de manera diferente en cada método. Suzuki (1969) se centra en la técnica del codo y en un sistema basado en marcas para controlar la afinación (Jansen Van Vuuren, 2016). En cuanto al desarrollo del sonido, se basa en la “tonalización”, una serie de ejercicios de escalas, arpeggios, cuerdas al aire y alguna melodía fácil que preparan al alumno para cada pieza. Además de esto, pone especial atención en el sonido, ya que a partir del repertorio desarrollará su musicalidad.

Rolland (1974) introduce las dificultades desde el principio, facilita que los movimientos sean libres, da importancia al equilibrio y al movimiento constante del cuerpo, al balanceo del peso, la cabeza, el brazo, el codo, las piernas, etc., para poder liberar tensión y producir buen sonido y una afinación correcta. La calidad del movimiento determina la calidad de sonido. Se colocan tres marcas en el diapasón para proporcionar al alumnado una orientación visual de la afinación sobre la línea del primer dedo, del tercero y en el centro del violín, en la posición del armónico (Johnson, 1971).

Colourstrings mantiene como principio el desarrollo del oído interno para una correcta afinación. A través de la “solmisación” se anima al niño a cantar primero lo que tocará después. Ello hace que relacione el sonido del instrumento con su propia voz y aprenda a escucharse (Voima, 2009). Desde el *Book A* se practica la transposición con el llamado “do móvil” para las tonalidades mayores y el “la móvil” para las tonalidades menores (Voima, 2009), desarrollándose el oído relativo.

**Ritmo:** En Suzuki, la formación rítmica se efectúa a través de ejercicios de imitación y repetición, recreándose y experimentándose así los patrones rítmicos. Mientras que, Rolland considera un factor muy importante la formación rítmica. Para desarrollar la expresión de la pulsación en las etapas iniciales, propone una serie de actividades para trabajar el aspecto rítmico como escoger una pieza con un ritmo definido, caminar con el ritmo de la pulsación haciendo movimientos amplios y libres, balancear los brazos y levantar los pies, hacer palmas llevando la pulsación, hacer lo mismo pero con acentos, gestos con la mano para dirigir la pulsación, practicar la marcha del estuche, hacer los golpes de arco simulados en un tubo o tocar en *pizzicati* con ambas manos y por último, tocarlo con el arco. Frente a esto, en Colourstrings, se utiliza la misma nomenclatura rítmica que en Kodály (Voima, 2009) y el concepto de ritmo se inicia a través de las imágenes conocidas. Mediante el empleo de grafías no convencionales el alumnado aprende de forma lúdica y amena (Figura 4).

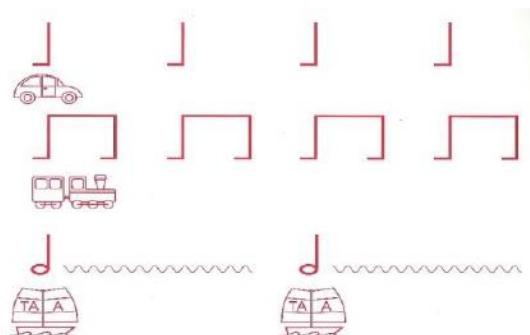


Figura 4. Representaciones rítmicas (Tomado de Szilvay, 2005, p.26)

**Mano izquierda:** La posición inicial de equilibrio para Rolland (1974) es con el segundo, tercer y cuarto dedo juntos, mientras que la de Suzuki y Colourstrings es con segundo y tercer dedo juntos. Pero, en Suzuki la posición es estática y el codo oscila para tocar en cada cuerda. Por su parte, Rolland (1974) diferencia tres tipos de movimientos de mano izquierda: el movimiento vertical (procura la puesta de los dedos), el movimiento horizontal (deslizamiento del mismo dedo) y el lateral (pasa un dedo de una cuerda a otra). Otro recurso pedagógico utilizado por Rolland es el pizzicato de mano izquierda, que ayuda a establecer una buena

posición de ésta y a desarrollar la fuerza necesaria, flexibilidad e independencia digital, especialmente del cuarto dedo.

En Colourstrings, se utilizan *pizzicati* de mano izquierda para aprender la técnica básica desde el *Book A* (Figura 5); esto hace que los dedos adquieran la fuerza necesaria para pisar la cuerda progresivamente (Szilvay, 2005). Según Vooima (2009) el método da gran importancia al desarrollo del cuarto dedo a través del uso de los *pizzicati*.

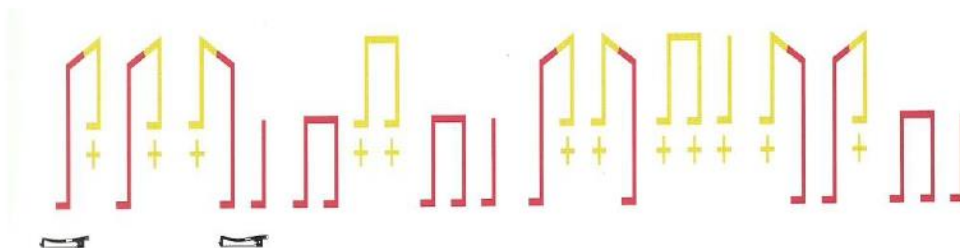


Figura 5. Uso de los *pizzicati* combinado con el arco (Szilvay, 2005, p.42)

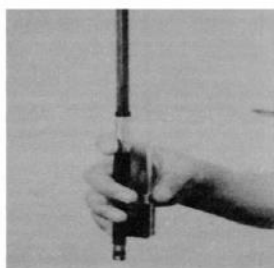
**Cambios de posición y armónicos:** La técnica de los cambios de posición es otra diferencia significativa. En Suzuki, se introducen en el Volumen 4 (Starr, 1976) y se comienza con la tercera posición, pero en los Volúmenes 2 y 3 ya se desplaza la mano para realizar los armónicos naturales. Ya en Rolland, se enseña a tener una movilidad de la mano desde los comienzos para no anclarse en una posición determinada, estableciéndose tres posiciones desde las primeras clases: baja, media y alta. Mientras en Colourstrings, se utilizan los armónicos naturales (Figura 6) del violín desde el *Book A* y se incorporan algunas de las ideas de Rolland. Por ejemplo, se busca mediante la práctica de estos armónicos, habilidad y flexibilidad en el sistema básico de la mano izquierda. Mediante estos ejercicios, el alumnado se familiariza con las diferentes posiciones del diapasón, evitando que se aferre al mango del violín, problema común entre los principiantes.



Figura 6. Representación de los armónicos naturales (Szilvay, 2005, p.34)

**Vibrato:** Respecto al *vibrato*, en Suzuki aparece en el Volumen 4, en el mismo momento en que se aprenden los cambios de posición. En Rolland, el *vibrato* se inicia como herramienta para eliminar tensiones de la mano y debe ser regular, y la velocidad y la amplitud pueden variar, originándose el *vibrato* estrecho, medio o ancho. En Colourstrings, aparece de manera asistida desde el primer año para liberar tensiones en el brazo.

**Mano derecha:** La posición de la mano derecha para Suzuki y en Colourstrings es la misma para los principiantes: el pulgar sujeta el arco por debajo de las crines (Figura 7); mientras que, en Rolland, se sitúa en el punto de equilibrio (Figura 8): introduce los golpes de arco y el concepto de *pizzicato* volante.



**Figura 7.** Posición del arco en Suzuki y en Colourstrings (Suzuki, 1959, p.4)



**Figura 8.** Posición del arco en Rolland (Johnson, 1971, p.7)

**Tabla 2.** Comparativa de aspectos técnicos en la iniciación del violín

	Suzuki	Rolland	Colourstrings
<b>Postura corporal</b>	En reposo: pies en "V" y violín inclinado en reposo. Al tocar talones separados. El peso en la parte izquierda.	En reposo: voluta no muy baja. Al tocar: equilibrada y busca el movimiento con transferencia del peso para liberar tensiones.	Equilibrio desde los pies hasta la cabeza, pies deben estar ligeramente separados.
<b>Afinación y sonido</b>	Afinación: uso de pegatinas para su control. Sonido: imitación, "tonalización" y otros ejercicios.	Afinación: usa tres pegatinas como guía. Sonido: calidad del sonido a través de relajación y compensación de movimientos.	Afinación: desarrollo del oído interno a partir de la "solmización". Sonido de gran calidad.
<b>Mano Izquierda</b>	Posición estática, con el codo que oscila para cada cuerda. Equilibrio de la mano entre los dedos 2º y 3º.	Equilibrio de la mano entre los dedos 2º, 3º y 4º. Distingue tres tipos de movimientos de dedo. Utiliza <i>pizzicati</i> de mano izquierda.	Equilibrio de la mano entre los dedos 2º y 3º. Importancia del desarrollo del 4º dedo en <i>pizzicati</i> .

<b>Vibrato</b>	A la vez que los cambios de posición.	Como herramienta para eliminar tensiones de la mano, debe ser regular, la velocidad y la amplitud pueden variar.	Desde el principio de manera asistida liberando el brazo de tensiones.
<b>Cambios de posición y armónicos</b>	Al consolidar la técnica básica de primera posición en el volumen 4. Los armónicos naturales aparecen desde el volumen 2.	Sí, para facilitar la movilidad de la mano. Tres posiciones desde los comienzos: baja, media y alta.	Sí, los armónicos naturales aparecen desde el <i>book 1</i> .
<b>Mano derecha</b>	Posición del debutante distinta a la del avanzado.	Iniciación en los golpes de arco y en el pizzicato volante.	Paso del arco de manera asistida por el profesor.
<b>Ritmo</b>	Sí, patrones rítmicos de imitación y repetición.	Sí, con juegos rítmicos y una acción rítmica precisa.	Sí, con representación visual y grafías no convencionales.

## 4.2 Aspectos no técnicos

**Edad inicial:** Como se ha señalado, suele fluctuar entre los 3-6 años. Al comparar este aspecto en los métodos, se ha observado que el que comienza más temprano es Suzuki, situándose entre los 3-4 años. Esto no es de extrañar pues una parte importante de su enfoque musical se basa en crear un entorno musical donde se aprenda la música como la “lengua materna”. Ante esto, Rolland parte de los 6 años porque su método está centrado en el desarrollo del cuerpo y la conciencia del movimiento: la edad no es tan importante, incluso se especializó en lo que él denominaba “reciclajes” de alumnado de edad avanzada (14 -15 años) ayudándoles a mejorar su técnica. Y, en Colourstrings, comienzan a partir de los 5 años: ña relevancia de este aspecto es el desarrollo de los sentidos musicales a través de un ambiente agradable y cálido, donde el alumnado responde a los estímulos musicales desde la naturalidad.

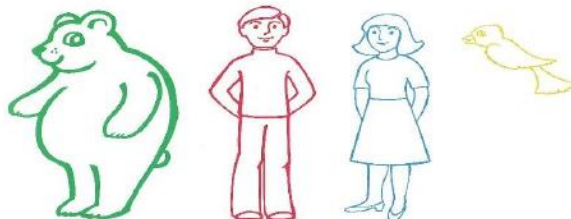
**Tipo de clase:** En Suzuki, se incluyen semanalmente dos clases instrumentales (individual y colectiva) de 20 minutos cada una. La presencia de los padres es fundamental e, incluso, reciben clase para poder ayudar y guiar el estudio. Suzuki y Rolland coinciden en que la clase colectiva está estrechamente vinculada a la motivación para aprender del compañero a través de la observación, ejercita el oído, repasa el material aprendido y domina el repertorio; sin embargo, el profesorado entrevistado coincide que estas sesiones no pueden sustituir a las individuales. Hay muchos aspectos y diferencias que no se pueden aprender en una clase grupal (sonido o afinación, adaptación al ritmo del aprendizaje).

Rolland fue uno de los primeros pedagogos en destacar la importancia del aprendizaje en grupo y le daba tanta importancia como al individual; y, en su método, no se habla del tiempo de duración de las clases, pero señala que deben ser dos clases semanales (individual y colectiva). En Colourstrings se empieza con la enseñanza individual y, luego, la completa con la

de grupo, para introducir al niño en la ejecución de música de cámara. Las clases son de 45 minutos cada una (individual y colectiva con 5-9 estudiantes), abiertas a los padres.

**Motivación:** Según Suzuki (1969), los niños aprenden reaccionando a los estímulos de su ambiente y a través de los sentidos, no de forma intelectual: el ambiente es lo que motiva y la motivación facilitará el aprendizaje que se sustenta a través del triángulo de aprendizaje: padre-profesor-alumno. En Rolland, la motivación aparece vinculada a las clases colectivas y al repertorio. Y, Szilvay (1996) sostiene que el método Colourstrings crea un entorno donde juguetes, cuentos, canciones e instrumentos están al servicio de la felicidad del niño. Según Vooima (2009) la música es ofrecida como un “paquete artístico”, en el que el desarrollo de la técnica musical y las emociones se producen todo el tiempo de un modo equilibrado, empleando explicaciones visuales para las nociones más complejas.

**Lectura musical y memoria:** Suzuki y Rolland coinciden en que la lectura y la memoria son imprescindibles. Suzuki aborda la lectura en el Volumen 4 cuando el niño tiene desarrollada su habilidad para escuchar y reproducir sonidos, tocando un repertorio de memoria y le introduce en la lectura del repertorio aprendido, relacionando frases y elementos y estableciendo relaciones visuales, auditivas, rítmicas y armónicas y también la lectura a primera vista. En cambio, Rolland la introduce desde el principio, apoyándose en la formación rítmica a través del movimiento corporal. Mientras que, en Colourstrings, la lectura es esencial y aparece simplificada con colores e imágenes; primeramente, se trabaja el aspecto rítmico y gradualmente se añaden las líneas del pentagrama. Voima (2009) señala cómo Szilvay introduce los contenidos visualmente, a través de imágenes e ilustraciones (Figura 9) y conecta lectoescritura musical con técnica instrumental mediante el juego. La coordinación motora se desarrolla a medida que avanzan los procesos intelectuales. No se potencia la memorización en las fases iniciales, sino que los niños desarrollan sus habilidades memorísticas a través del aprendizaje memorístico de canciones, de la relación de ritmos con imágenes o del conocimiento del instrumento sin el control visual.



**Figura 9.** Correspondencia visual con las cuerdas: SOL-RE-LA-MI (Szilvay, 2005, p.1)



**Repertorio:** En Suzuki, se utilizan piezas clásicas y barrocas durante los diez volúmenes, que guían el aprendizaje de forma secuenciada. El repertorio en los primeros libros se aprende por imitación; y el alumnado comienza memorizando piezas cortas y a medida que progresa, sigue reteniendo y memorizando las anteriores, con lo que ejercita constantemente la memoria y la concentración, lo que hace que la interpretación del instrumento sea más fluida.

El material de Rolland resulta atractivo y divertido para el alumnado, con canciones populares y música contemporánea del compositor y arreglista Fletcher; aunque no está secuenciado progresivamente, es ideal para trabajar aspectos técnicos concretos: se distribuye la información en diferentes bloques o acciones dedicados a la posición, vibrato, cambios de posición, golpes de arco, etc.; y cada bloque trata un tema diferente y el profesorado organiza el material utilizando el “currículum espiral”. Mientras que, en Colourstrings, el material didáctico está muy bien secuenciado. Los primeros pasos comienzan con la sensibilización musical en el jardín de infancia: utiliza los “little Rascals”; seguidamente, utiliza canciones populares alternando con clásicas y barrocas e, incluso, contemporáneas (Rossa, discípulo de Kodály).

**Creatividad:** En el método Suzuki y el método Rolland, no se contempla la creatividad como tal. Mientras que, en Colourstrings, la creatividad se desarrolla por medio de la transposición, improvisación y composición.

Seguidamente, la Tabla 3 muestra una comparativa sintetizada de las tres metodologías investigadas a lo largo de este documento:

**Tabla 3.** Comparativa de aspectos no técnicos en la iniciación del violín

	Suzuki	Rolland	Colourstrings
<b>Edad inicial</b>	3-4 años	6 años	5 años
<b>Tipo de clases</b>	Individual y colectiva, de 20 minutos cada una.	Individual y colectiva, no figura el tiempo.	Individual y colectiva, de 45 minutos cada clase.
<b>Motivación</b>	Sí, por parte del profesor y padres. Importancia del ambiente y triángulo de aprendizaje.	A través de las clases colectivas se mantiene motivados a los alumnos.	Sí. La música se ofrece al niño como “paquete artístico”. Las clases están abiertas a los padres.
<b>Lectura musical y memoria</b>	Aprendizaje por imitación al principio. Aborda la lectura en el volumen 4.	Imprescindible, comienza la lectura combinada con la formación rítmica.	Sí, con colores de las cuerdas y la representación de grafías no convencionales.
<b>Repertorio</b>	Aprendizaje progresivo en 10 volúmenes. Piezas barrocas y clásicas	Técnica condensada en dos años. Canciones populares y música contemporánea.	Books por niveles (A-F), dúos y música de cámara. Canciones populares, piezas barrocas y clásicas.
<b>Creatividad</b>	No lo contempla	No lo contempla	Sí. Transposición, improvisación y composición.

## 5. Discusión

Todos estos métodos persiguen el mismo objetivo: el aprendizaje del violín, pero de diferente forma. Esto ha llevado a ciertas reflexiones:

1. Cuanto más pronto se comienza, más necesario se hace secuenciar los contenidos. En este sentido, resulta acertada la manera de replantearlos en Colourstrings, de forma que resulten inteligibles para el niño.
2. La utilización de las clases colectivas constituye un gran pilar de motivación, siempre complementado con clases individuales donde tengan su espacio de aprendizaje personalizado.
3. La utilización de los cambios de posición y de los armónicos de Colourstrings es un aspecto relevante, porque en Enseñanzas Elementales no suele abordarse hasta tercer curso.
4. La lectura musical y su relación con la transposición, o con la creatividad, hace que el alumnado aprenda y viva los contenidos, disfrutando de la música e iniciándose en el proceso creativo.
5. Contar con un amplio repertorio aporta múltiples posibilidades. Es relevante la propuesta de Jansen van Vuuren (2016) de práctica combinada de lectura musical del Volumen 1 de Suzuki con el *Book B* Colourstrings.

En suma, para elaborar una propuesta pedagógica se aunaría el desarrollo rítmico, el *vibrato* y el movimiento de Rolland, sumados con el desarrollo de la memoria y la motivación de Suzuki, con los principios de lectura, repertorio, creatividad, cambios de posición y armónicos de Colourstrings. Además de esto, las clases se estructurarían en dos clases semanales, de 30 minutos individual y de 30 minutos grupal con un máximo de 8 estudiantes con una edad inicial de 4-5 años.

## 6. Conclusiones

Se han elegido estas tres metodologías por considerar que son las más apropiadas para la iniciación al violín. Actualmente, en España, las pedagogías Suzuki y Rolland están siendo aplicadas en numerosas escuelas de música y conservatorios, pero el uso del método Colourstrings es minoritario. Gracias al análisis comparativo se han resaltado ciertos ítems fundamentales en dicho proceso y se han conectado ideas, lo cual ha servido para establecer una propuesta pedagógica.

Si se observan sus principios generales, pueden verse muchas diferencias, pero si se ahonda se contempla cómo también convergen e, incluso, pueden complementarse para crear otras propuestas pedagógicas, en aras de la personalización. Por ejemplo, la visión integral del aprendizaje como un trabajo educativo a todos los niveles es muy relevante en Suzuki y Colourstrings; y, este planteamiento es más completo globalmente que el de Rolland, focalizado en el aprendizaje técnico específico durante los dos primeros años. Otro aspecto relevante en Suzuki es que se respeta el ritmo individual de aprendizaje, realizando conciertos con objetivos integradores, en los que tocan niños de todos los niveles y pequeños con mayores; en Colourstrings, en cambio, se motiva al alumnado siendo exigentes y valorando cada logro. Por otro lado, tras el análisis, haciendo referencia a los aspectos no técnicos, los objetivos de Suzuki y Colourstrings están más claramente definidos y motivan más que en Rolland. Otra observación tras el análisis es lo apropiado de la propuesta de Rolland y Colourstrings de introducir ciertas dificultades técnicas casi desde el comienzo (armónicos, cambios de posición y vibrato), que favorecen la relajación de la mano izquierda.

La realización de las entrevistas ha permitido profundizar sobre la práctica de estas metodologías. En Suzuki y Colourstrings, el profesorado entrevistado otorga una gran importancia a su formación por especialistas: en la práctica del aula, enseñan a dar clases a los más jóvenes, se observan y se cuestionan constantemente, para hacer que la enseñanza evolucione. El amplio material pedagógico de Colourstrings es otro aspecto que han destacado, por facilitar el desarrollo de las clases y constituir una guía pedagógica que contempla todos los aspectos del aprendizaje. Y, con respecto a la introducción de la lectura musical, los profesionales Suzuki comentan que la lectura musical debe introducirse cuando se considere que el alumnado está preparado; sin embargo, la lectura en Colourstrings a partir de notación no convencional, conecta la parte emocional con la intelectual y resulta un factor primordial para el aprendizaje porque aprende a través de su experiencia. Esto hace que su creatividad crezca y aprenda jugando con especial motivación.

El aprendizaje de un instrumento no tiene barreras, ni dogmas o escuelas rígidas e inamovibles, sino que está en constante evolución y cuestionamiento. Cada docente, con sus vivencias, experiencias y conocimientos, es el principal responsable de encontrar y distribuir las herramientas pedagógicas para contribuir a la formación del alumnado. Se hace indispensable que el profesorado sea flexible, pues desde los inicios del aprendizaje habrá de contagiar la pasión por la música, y ayudar a consolidar cimientos técnicos y no técnicos que acompañarán al violinista a lo largo de toda su vida.

## Referencias

Chevais, M. (1932). *La nouvelle Education*. París: Leduc.

- Evans, P. (2015). *Self-determination theory: An approach to motivation in music education*. *Musicae Scientiae*, 19 (1), 65-83.
- Fanelli, M. (2011). Paul Rolland 1911-2011: A century Celebration. *American String Teacher*, 61 (1), 20-23.
- Fray, D. L. (1979). *An annotated bibliography for string teachers: 100 selected sources from string pedagogy, physiology, and related disciplines (1929-1978)*. Rochester, NY: University of Rochester, Eastman School of Music.
- Göktürk, C. D. (2011). Comparing two contemporary violin teaching methods: Suzuki and Rolland. *Kastamonu Education Journal*, 19 (2), 401-408.
- Haun, S. C. (1988). *An annotated bibliography for violin teachers*. University of Miami: Miami.
- Hoppenot, D. (2002). *El violin interior*. Madrid: Real Musical.
- Jansen van Vuuren, C. (2016). *A structured comparison between the Suzuki and Colourstrings violin methods with critical reference to the teaching of notation reading skills/ Two examination concerts*. Pretoria: Universidad de Pretoria.
- Johnson, S. (1971). *Young Strings in Action Paul's Rolland Approach to String Playing*. New York: Boosey and Hawkes.
- Kodály, F. (1964). *The Selected Writings of Zoltán Kodály*. New York: Boosey & Hawkes.
- Koestler, A. (1964). *The Art of Creation*. London: Hutchison and CO.
- Kuo, Y. y Chuang, M. (2013). A proposal of a colour music notation system on a single melody for music beginners. *International Journal of Music Education*, 31 (4), 394-412.
- Martenot, M. (1952). *Formation et développement musical solfège: méthode Martenot*. Paris: Magnard.
- Martenot, M. (1993). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Madrid: Rialp.
- Mitchell, B. S. (1994). *A qualitative study of Geza Szilvay's colourstrings method for violin*. (Tesis doctoral). Recuperada de ProQuest Dissertations (304121956).
- Nelson, J. (2011). *An Investigation of Mimi Zweig's Violin Pedagogy and its Application to the American Public School String Orchestra Classroom in the 21st Century*. Florida: University of Florida.

- Perkins, M. M. (1995). *A comparison of violin playing techniques: Kato Havas, Paul Rolland and Shinichi Suzuki*. Bloomington, Indiana: American String Teachers Association.
- Rolland, P. (1959). *Basics Principles of Violin Playing*. Washington: Music Educators National Conference.
- Rolland, P., Krolick, E., y Rowell, M. (1971). *Prelude to string playing*. New York: Boosey & Hawkes.
- Rolland, P. y Mutschler, M. (1974). *The teaching of Action in String Playing: Developmental and remedial techniques*. Urbana, Illinois: Illinois String Research Associates.
- Ruokonen, I., Juntunen, P. y Ruismäki, H. (2013). Experiences of participants in Minifiddlers' distance learning environment. *Problems in Music Pedagogy*, 12 (2), 93-105.
- Soteras, I. (2013). *Comparació de tres mètodes per a violí: Shinichi Suzuki, Paul Rolland y Mimi Zweig* (Tesis de grado). Recuperada de: <http://www.recercat.cat/handle/2072/217011>
- Starr, W. (1976). *The Suzuki Violinist: a Guide for Teachers and Parents*. Tennessee: Kingston Ellis Press.
- Suzuki, S. (1959). *Suzuki violin school: Violin part*. Princeton: Summy-Birchard.
- Suzuki, S. (1969). *Nurtured by Love*. New York: Exposition Press.
- Szilvay, G. (1996). *About Colourstings in General. The East-Helsinki Music Institute*. Recuperado de <http://www.ihmo.fi/strings/sivutenglanniksi/CSarticles02.htm>
- Szilvay, G. (2005). *Violin ABC: Book A, Book B, Book C*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Szilvay, G. (2015). *Colourstrings*. Helsinki. Recuperado de <http://www.colourstrings.fi>
- Voima, N. (2009). *Child friendly approach to instrumental education, The Colourstrings Violin School* (Tesis de grado). Recuperada de: [http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/7246/voima\\_noora.pdf?sequence=1](http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/7246/voima_noora.pdf?sequence=1)
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.

## Redes sociales



Electronic Journal of Music in Education.  
Revista Electrónica de LEEME

@leemejournal



@revistaleeme



@LeemeRevista