

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE BELLAS ARTES  
LICENCIATURA EN MÚSICA

ACTA DE APROBACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, constituidos como Jurado Calificador para presenciar y evaluar la sustentación del Trabajo de Grado titulado:

"Canciones en mi mejor!" Sistematización de una experiencia de educación musical aplicada a la guitarra desde el enfoque crítico-transformador en el Departamento de extensión del Instituto Popular de Cultura de Cali IPC

Presentado por el estudiante:

Diego Alejandro Rodríguez Castañeda

Consideramos que dicho trabajo cumple con los requisitos y condiciones necesarios para su aprobación por las siguientes razones:

El rigor, la coherencia y el enfoque pedagógico planteada desde unos sustentos teóricos se presenta como una propuesta innovadora que sirve para ser implementada en cursos de este orden en academias e instituciones de educación informal y en institutos de educación popular a nivel Nacional

	NOMBRE	FIRMA	NOTA
Jurado 1-lector	<u>Ma Cristina Rivera C</u>	<u>Ma Cristina Rivera</u>	<u>5.0</u>
Jurado 2-lector			
Jurado 3-asesor	<u>Edga Lucia Jiménez</u>	<u>Edga Jim</u>	<u>5.0</u>
Jurado 4-asesor	<u>Wendula Rivero C</u>	<u>Wendula Rivero</u>	<u>5.0</u>

CALIFICACIÓN FINAL (50) Cinco

DISTINCIONES:

Se sugiere distinción Meritoria

Dado en Bogotá, a los 25 días del mes de Febrero 2013

“CANCIONES EN MÍ MEJOR”  
SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN MUSICAL APLICADA A  
LA GUITARRA DESDE EL ENFOQUE CRÍTICO-TRANSFORMADOR EN EL  
DEPARTAMENTO DE EXTENSIÓN DEL INSTITUTO POPULAR DE CULTURA DE  
CALI- IPC.”

DIEGO ALEJANDRO RODRÍGUEZ CASTAÑEDA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE BELLAS ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN MUSICAL  
PROGRAMA DE PROFESIONALIZACIÓN EN MÚSICA  
COLOMBIA CREATIVA  
BOGOTÁ 28 DE ENERO DE 2013

“CANCIONES EN MÍ MEJOR”  
SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN MUSICAL APLICADA A  
LA GUITARRA DESDE EL ENFOQUE CRÍTICO-TRANSFORMADOR EN EL  
DEPARTAMENTO DE EXTENSIÓN DEL INSTITUTO POPULAR DE CULTURA DE  
CALI- IPC.”

DIEGO ALEJANDRO RODRÍGUEZ CASTAÑEDA  
Trabajo de Grado para Optar al Título de Licenciado en Música

ASESORAS

OLGA LUCÍA JIMÉNEZ SILVA. Asesora específica  
LUZ DALILA RIVAS CAICEDO. Asesora Metodológica

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE BELLAS ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN MUSICAL  
PROGRAMA DE PROFESIONALIZACIÓN EN MÚSICA  
COLOMBIA CREATIVA  
BOGOTÁ 28 DE ENERO DE 2013

## DEDICATORIA

Quiero dedicar este trabajo al Dios Supremo Universal, a la energía creadora que nos permite llegar a estos niveles de abstracción mental, a mi familia y amigos por ser cómplice durante todo el proceso de gestación, por su apoyo incondicional en todo sentido y a todos los colegas que como yo están convencidos de que el mundo está cambiando gracias a lo que hacemos a diario mediante la educación y el arte.

## AGRADECIMIENTOS

En la banda sonora de mi vida esta etapa de formación en Colombia Creativa viene a ser algo así como la “Sinfonía del Nuevo Mundo” pues en ella quedan plasmados todos mis deseos y mis esfuerzos por aportar a la construcción de una vida más humanizada, más creativa y en comunión con los demás. Como toda obra musical ha tenido su *motivo* que señala el norte, su *desarrollo* en el que parece perderse el rumbo entre tanta complejidad y su *punto áureo* al que finalmente he llegado. Su materialización se debe a la participación de todos aquellos que aportaron con su amor, sabiduría, recursos y confianza para verla terminada. Agradezco en especial a mi hermana Lina por ser cómplice, amiga y maestra tanto en lo académico como en lo personal, a mis padres Fabiola y Diego León por confiar en mis capacidades desde siempre y por demostrarme lo valioso que hay en el acto de enseñar con amor y entrega. A mis amigos, amigas y colegas, en especial a Bonnie por estar siempre allí para escucharme, aconsejarme y darme confianza. A mis amigos y maestros Magali Fernández y Juan Manuel Collazos quienes fueron grandes impulsores mediante el ejemplo acerca de vivir haciendo lo que se quiere y ser feliz compartiéndolo con los demás. A la Universidad Pedagógica, sus directivas, personal administrativo y docentes por creer en el proyecto Colombia Creativa y poner a nuestra disposición todos sus conocimientos y

experiencia, en especial agradezco a los maestros Eliécer Arenas, Gloria Valencia, Olga Lucía, Luz Dalila, María Cristina y Mauricio Sichacá por la convicción y el amor que me hicieron sentir hacia el arte, la investigación y la pedagogía. A Vanesa y Carlos por ser los cómplices y guardianes de nuestro proceso formativo desde su gestión. A los amigos y amigas que me brindaron su espacio y su aprecio durante estos cinco semestres en Bogotá. Al Instituto Popular de Cultura, a los niños y niñas que hicieron parte activa de este proyecto y a sus familias por brindar su transparencia, sus ganas de aprender y disponibilidad para recibirme en cada clase y en cada visita que hicimos. Gracias a todos y todas, que las bendiciones regresen a ustedes miles y miles de veces.

**DIEGO ALEJANDRO RODRÍGUEZ CASTAÑEDA**

## RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN-RAE

1. Información General	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	“Canciones en Mí Mejor” Sistematización de una Experiencia de Educación Musical Aplicada a la Guitarra desde el Enfoque Crítico-Transformador en el Departamento de Extensión del Instituto Popular de Cultura – IPC.
<b>Autor(es)</b>	Rodríguez Castañeda Diego Alejandro
<b>Director</b>	Olga Lucía Jiménez
<b>Publicación</b>	Bogotá D.C. 2013 (Sin editar)
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	Educación Musical, Sistematización de Experiencias, Enfoque Crítico-Transformador, Curso de Guitarra

2. Descripción
La presente investigación recupera y analiza la experiencia del curso de guitarra del Departamento de Extensión del Instituto Popular de Cultura vivenciado entre febrero y junio de 2012, centrándose específicamente en sus elementos pedagógicos musicales y socioculturales. Con ella se pretende aportar al desarrollo de la educación musical aplicada a la guitarra popular, desde el enfoque crítico-transformador con una perspectiva global adecuada a la realidad local, reconociendo las situaciones del contexto sociocultural, las motivaciones y las experiencias vitales de todos los actores participantes y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Fuentes
Alcaldía de Santiago de Cali. (Julio de 2010). <i>Alcaldía de Santiago de Cali</i> . Recuperado el 12 de Septiembre de 2012, de <a href="http://www.cali.gov.co/publicaciones.php?id=32881">http://www.cali.gov.co/publicaciones.php?id=32881</a>
Carvajal Burbano, A. (2007). <i>Teoría y Práctica de la Sistematización de Experiencias</i> . Cali: Escuela de trabajo social y desarrollo humano Universidad del Valle.
Herrera C., M. C. (1993). Historia de la Educación en Colombia La República Liberal y la Modernización de la Educación: 1930-1946. <i>Revista Colombiana de Educación</i> (26). Recuperado el 27 de Noviembre de 2012, de Universidad Pedagógica Nacional: <a href="http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce26_06ensa.pdf">http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce26_06ensa.pdf</a>
Ibáñez Herrán, J. E. (16 de Agosto de 2004). <i>Acción social, Educación y Ciencias Sociales</i> . Obtenido de <a href="http://jei.pangea.org/edu/f/edu-transf-conc.htm">http://jei.pangea.org/edu/f/edu-transf-conc.htm</a>
Willems, E. (2011). <i>Las bases psicológicas de la educación musical</i> . Paidós.
_____ (2002). <i>El Valor Humano de la Educación Musical</i> . Paidós.

#### 4. Contenidos

El desarrollo de la investigación se estructuró en tres capítulos más un apartado de conclusiones, el primer capítulo condensa todos los elementos del marco contextual en el que se dio la experiencia, partiendo del entorno cultural de la ciudad y su oferta educativa musical para profundizar después en la presentación del Instituto Popular de Cultura y su Departamento de Extensión haciendo un breve recorrido desde sus orígenes hasta la actualidad.

El segundo capítulo abarca la definición de los referentes teóricos que soportan la investigación, partiendo por hacer una descripción del enfoque pedagógico crítico-transformador, sus orígenes, sus diferencias con otros enfoques, sus referentes, sus fines y sus medios. Posteriormente, se presentan los principios de la educación musical propuestos por Edgar Willems que fueron adaptados al contexto de la investigación, definiendo así los principales conceptos que fundamentan la acción educativa.

El tercer capítulo está dedicado a la Sistematización de la Experiencia del Curso de Guitarra del Departamento de Extensión del IPC Febrero-Junio 2012 -SCG, en él se recogen todos los elementos que hicieron parte de la misma iniciando con la justificación y relevancia de la Sistematización de Experiencias como enfoque investigativo para el presente caso, sus conceptos principales y su estrategia metodológica. Seguidamente se describen las fases de la SCG partiendo de la recuperación de una experiencia previa mediante el relato “Entre cuerdas y recuerdos”, se realiza la delimitación del objeto de estudio y finalmente se presenta la recuperación de la Experiencia: “Qué bonita forma de compartir: Musicaliando!” recogiendo en ella todos los elementos relevantes que afectaron el proceso formativo de acuerdo a los ejes del Proyecto.

A la postre se presentan las conclusiones de la investigación resaltando la relación entre el contexto sociocultural de los estudiantes y sus familias y el proceso de enseñanza-aprendizaje planteando algunos nuevos cuestionamientos a fin de seguir profundizando en el campo de la educación musical partiendo de la acción hacia la reflexión.

#### 5. Metodología

La presente es una investigación de tipo cualitativa experiencial centrada en describir y analizar una experiencia colectiva de educación musical. El enfoque investigativo con el que se trabajó es el denominado Sistematización de experiencias, con el cual se pretende desentrañar la lógica interna de las prácticas sociales -en este caso práctica artística educativa- involucrando los saberes e interpretaciones de los participantes, para darle un sentido a partir del cual se pueda generar conocimiento que enriquezca la práctica y confronte la teoría. Los instrumentos de recolección de información que se usados son:

- a) Revisión bibliográfica
- b) Ficha de inscripción tipo encuesta. (Formato 1)
- c) Entrevista familiar a los participantes. (Formato 2)
- d) Entrevista al Coordinador del Departamento de Extensión. (Formato 3)
- e) Diarios de campo (Formato 4)
- f) Videos y fotos

Las fases que conforman la estrategia metodológica son:

1. Primera Recuperación de la Experiencia construida en el Relato “De Cuerdas y Recuerdos. Tema con variaciones”
2. Delimitación del objeto de la Sistematización, sustentada en el Relato y materializada en el Proyecto.
3. Recuperación de la segunda experiencia, realizada desde los tres ejes del proyecto tomando en cuenta las voces de los actores (familia, estudiantes y docente)
4. Síntesis, que para el presente caso equivale a las conclusiones de la investigación.

#### 6. Conclusiones

En la SCG se demostró que el proceso metodológico de priorizar el desarrollo de la musicalidad antes que el manejo técnico del instrumento es valedero y puede funcionar muy bien.

El hecho de que los propios estudiantes reflexionaran acerca de las dificultades que experimentaron en el proceso de aprendizaje representa un gran avance en el empoderamiento y el pensamiento crítico que se pretende sembrar en los estudiantes desde el enfoque educativo crítico-transformador.

La guitarra es un instrumento que en comparación con otros instrumentos armónico-melódicos es difícil de comprender visualmente, lejana de la teoría musical, por ejemplo en el sentido de sonidos agudos y graves la guitarra funciona al revés (graves arriba, agudos abajo). A pesar de esas dificultades se logró integrar el instrumento al proceso dándole su lugar de acuerdo a las capacidades de cada estudiante.

El acompañamiento de los familiares durante el proceso formativo de sus hijos, nietos, sobrinos ha sido fundamental tanto en lo material como en lo emocional y energético. Destacando que para la mayoría de ellos es incluso más importante el desarrollo social y personal de los chicos y chicas que las habilidades técnicas que puedan adquirir.

La diversidad de la población, que al principio fue una incomodidad, se convirtió en una fortaleza puesto que permitió demostrar cómo a través de la actividad musical los estudiantes no solamente superaron sus diferencias de contexto sino que las aprovecharon para enriquecer su acervo cultural.

La importancia de tener una actitud receptiva hacia los planteamientos filosóficos de la institución en la que se interviene para apropiarse de ellos y enriquecerlos con la mirada personal desde la argumentación y la reflexión.

El arte, por sus características sensitivas, ha irradiado el entorno familiar produciendo nuevas maneras de relacionarse y compartir: los padres acompañaron a sus hijos, compraron o arreglaron guitarras, recordaron sus experiencias o frustraciones con la música, los hermanos aprendieron un poco y todos los participantes conocieron nuevas músicas.

En el transcurso de la investigación se generó otra perspectiva acerca del “deber ser” en cuanto a gustos musicales se refiere, la idea de identidad cultural en relación a divisiones geográficas o políticas es un anacronismo, este debe estar ligado con la relevancia social de la música en el contexto.

Una educación que pretenda ser transformadora y crítica tal como la que se evidenció en la SCG, debe involucrar los espacios y entornos distintos al del salón de música en los que se desenvuelve el estudiante (colegio, hogar, amigos) para garantizar un verdadero aprendizaje significativo.

<b>Elaborado por:</b>	Diego Alejandro Rodríguez Castañeda
<b>Revisado por:</b>	

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	26	02	2013
--	----	----	------

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	13
Problemática.....	13
Justificación.....	17
Objetivos .....	18
Objetivo general .....	18
Objetivos específicos.....	18
Metodología de la investigación .....	18
CAPÍTULO 1. Marco contextual: La ciudad, su oferta educativa musical, el IPC y su Departamento de Extensión. ....	22
La ciudad y su oferta cultural.....	22
Centros de Formación Musical .....	23
Conservatorio Antonio María Valencia.....	23
Escuela de Música de la Universidad del Valle .....	26
El Instituto Popular de Cultura – IPC.....	27
El Departamento de Extensión del IPC .....	29
CAPÍTULO 2. Referentes teóricos: Conceptos del enfoque pedagógico crítico-transformador y principios de la educación musical de Edgar Willems .....	32
El enfoque pedagógico Crítico-transformador.....	33
Diferencias con la educación tradicional.....	34
Diferencias y convergencias con la pedagogía humanista .....	35
Referentes conceptuales .....	36
Fines y medios.....	38
Principios de la educación musical de Edgar Willems .....	43
CAPÍTULO 3. La Sistematización de Experiencias del Curso de Guitarra del Departamento de Extensión del IPC Febrero-Junio 2012. SCG. ....	48

Relevancia de la Sistematización de Experiencias .....	48
Estrategia Metodológica y conceptos clave.....	50
3.1 Primera recuperación de la Experiencia.....	53
De cuerdas y recuerdos. Tema con variaciones.....	54
La intro... experiencias previas y expectativas de un nuevo proceso .....	54
Presentación del tema... La propuesta del curso .....	56
Variaciones... cada sesión de clase es una creación colectiva .....	57
Cadencia imperfecta... los problemas de la clausura .....	65
Coda... reflexiones finales.....	66
3.2 Delimitación del Objeto de la Sistematización .....	68
El Proyecto .....	71
3.3 ¡Qué bonita forma de compartir: Musicaliando! Recuperación de la Experiencia. ....	73
Contextualización .....	74
Elementos demográficos y del contexto sociocultural .....	78
Instrumentos de recolección: Aciertos y desaciertos en su implementación.....	80
La Experiencia.....	83
Iniciación musical .....	87
Práctica instrumental.....	95
Mundo sonoro .....	103
Reflexiones del grupo sobre La Experiencia .....	109
Las voces de los familiares .....	113
ANÁLISIS Y CONCLUSIONES .....	116
Para mejorar .....	116
Para destacar.....	117
Situaciones del contexto.....	120

Aportes de la Experiencia .....	120
Reflexiones finales .....	121
EPÍLOGO: Estudio de un caso del Mundo Sonoro .....	124
BIBLIOGRAFIA .....	131

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Criterios de selección para conformar los dos grupos

Tabla 2. Información general sobre el grupo definitivo de la SCG

Tabla 3. Listado de canciones del Mundo Sonoro

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Los ejes del Proyecto representados en espirales

Figura 2. Ondas enarmónicas. La espiral del proceso de aprendizaje

Figura 3. Célula Rítmica

Figura 4. Transcripción Dynamite

## LISTA DE IMÁGENES

Foto 1. Comienzo de clase. Sesión 3.

Foto 2. Ensayo general con los dos grupos. Sesión 14

Foto 3. Ejercicio en parejas ritmo real y compás. Sesión 9

Foto 4. Ensayo general .Sesión 16

Foto 5. Ensayo grupal de *La Guabina*. Sesión 13

Foto 6. Estudiante 9 tocando su guitarra

Foto 7. Familiares de estudiantes preparando el Compartir

Foto 8. Estudiantes jugando fútbol en El Compartir

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1. Entrevistas

ANEXO 2. Formatos

ANEXO 3. Videos

ANEXO 4. Estadísticas demográficas

ANEXO 5. Diarios de campo

ANEXO 6. Transcripciones

ANEXO 7. Canciones y videos Mundo Sonoro

## **INTRODUCCIÓN**

La presente investigación pretende aportar al desarrollo de la educación musical aplicada a la guitarra popular, desde una perspectiva global adecuada a la realidad local, reconociendo las situaciones del contexto sociocultural, las motivaciones y las experiencias vitales de todos los actores participantes y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación se describen los elementos que conformaron el proyecto de investigación.

### ***Problemática***

En la década del cuarenta del siglo pasado, estuvo en su máximo auge político e ideológico la llamada “República Liberal”, durante la cual se impulsó, entre otras iniciativas, la creación de centros e institutos orientados hacia la cultura popular. Es así como se crea en el año 1947 mediante decreto del concejo municipal de Cali, el Instituto Popular de Cultura – IPC, adscrito a la Secretaría de Educación Municipal con el propósito de promover el desarrollo del espíritu y el intelecto de las clases populares mediante la oferta de talleres, cursos y programas técnicos en diversas áreas artísticas, civismo y saberes populares. (Cali, 2010)

En su proceso de desarrollo, el Instituto ha pasado de ser un centro de capacitación por cursos aislados, hasta llegar a conformar programas educativos dentro del ámbito de la educación para el trabajo y el desarrollo humano, recientemente avalados por los entes legales, separados por escuelas como sucede actualmente con las escuelas de música, teatro, artes plásticas y danzas. Al especializarse los programas artísticos por escuelas, con una intensidad horaria y una

exigencia mayor, surgió la necesidad de crear un espacio a través del cual se pudiese seguir ofreciendo cursos libres en diferentes áreas sin prerequisites técnicos para su ingreso y con una menor exigencia horaria. Es así como surge formalmente en los años ochenta el Departamento de Extensión, el cual ha mantenido desde su fundación la oferta de dichos cursos y talleres dirigidos a niños, niñas, jóvenes y adultos, con el fin de fomentar el desarrollo y la sensibilización artística en los diferentes sectores de la ciudad-región.

Dicho departamento continuó su labor ofreciendo cursos disciplinares en artes y haciendo gestión de los mismos hasta finales de 2010. Este modo de operar lo interpreta David Santos, actual director del departamento, de la siguiente manera: “el instituto tenía una verdad que necesitaba ir a enseñársela a la gente y formarla en esa verdad para que pudiera apreciar en este caso la belleza del arte y contradictoriamente a lo que se supone son las artes populares”<sup>1</sup>. Durante toda esa época se podría decir que se mantuvo en contradicción con su apuesta política y filosófica en cuanto se basó en lo que hoy se conoce como enfoque de tecnología educativa mediante el cual se buscaba capacitar en artes y oficios a manera de acercamiento o sensibilización en dichas actividades para que posteriormente, quienes quisieran profundizar sus conocimientos se vincularan al programa técnico regular de cualquiera de las escuelas. Es así que la mayoría de los docentes han sido estudiantes de semestres avanzados de otras instituciones reconocidas como el conservatorio Antonio María Valencia o la Universidad del Valle, capacitados muy bien en cuanto a lo técnico desde una perspectiva de las bellas artes pero con poco conocimiento y experiencia en procesos formativos pensados desde las artes populares, ignorando factores importantes del proceso de aprendizaje como lo son las motivaciones de los estudiantes y su entorno sociocultural.

---

<sup>1</sup> Ver Anexo 1 *Entrevistas*: Entrevista 10. Al Coordinador del Departamento, p.3

Otro factor que ha dificultado la unificación en cuanto a la metodología, la didáctica y los objetivos de los cursos del Departamento de Extensión ha sido el cambio de políticas de las directivas del Instituto Popular de Cultura que por ser una entidad pública se renuevan con cada cambio de gobierno de la ciudad, imposibilitando la construcción de una postura política y filosófica firme que guíe el camino del departamento y por tanto de cada uno de los talleres que ofrece.

Esta realidad cambiante ha afectado también al curso de guitarra, objeto de estudio de la presente investigación, pues los docentes que han pasado por él han logrado instruir a los estudiantes en el manejo técnico general del instrumento utilizando diversas estrategias como el uso de números para la ubicación de las cuerdas y trastes en el diapasón aunque sin asociarlas a los nombres de notas o el uso de la partitura para el montaje de piezas de tradición europea sin la asimilación corpórea de conceptos como pulso o compás. Este tipo de estrategias sin un soporte conceptual desde lo pedagógico, político y filosófico que unifique criterios independientemente de quien sea el docente de turno debilitan aun más el sentido del curso. La promoción de la técnica guitarrística per se, sin la toma de conciencia de elementos fundamentales de la educación musical como el ritmo, la melodía, y la armonía, dejan como resultado estudiantes que pueden ejecutar un repertorio de piezas para guitarra a manera de operarios pero sin las herramientas necesarias para integrarlas a su contexto sociocultural y resignificar su realidad de vida a través del arte, objetivo primordial de la educación popular.

Desde febrero de 2011, la dirección del departamento de extensión ha estado en manos de David Santos. Con él se produjo un cambio en el enfoque que se venía dando en los cursos puesto que progresivamente fue renovando los docentes dando prioridad a los mismos estudiantes y egresados del programa técnico laboral del IPC, quienes ya conocen la institución y además tienen experiencia en artes populares. Este cambio ha implicado nuevos planteamientos y cuestionamientos para el departamento y sus docentes, pues el interés de la nueva administración por fomentar la cultura popular y el diálogo de saberes implica la modificación de los contenidos y/o enfoque de los cursos tal como se venían desarrollando desde la lógica de la tecnología educativa.

La motivación para la realización de la presente investigación surgió a partir de la experiencia del curso dado entre septiembre y diciembre de 2011, del que nacieron ciertas inquietudes respecto a la dirección que debería tomar el curso, ¿Qué tan relevante es la experimentación y asimilación de conceptos básicos de la música como pulso, altura, escala, en el aprendizaje técnico de la guitarra y el montaje de repertorio popular? ¿Qué tipo de repertorio se debe seleccionar? ¿Se tienen en cuenta las expectativas y la intencionalidad de los estudiantes y sus familias al planear el curso? ¿Con qué criterios se deben agrupar los estudiantes (edad, capacidades desarrolladas, conocimientos previos)?

A partir de todos estos cuestionamientos surgió la siguiente *pregunta de investigación*:

¿Cuáles son los elementos pedagógicos musicales y socioculturales que aportan a la definición e implementación del enfoque pedagógico del curso de guitarra del Departamento de Extensión del Instituto Popular de Cultura de Cali?

### ***Justificación***

La presente investigación pretende aportar, desde la praxis, la reflexión y la construcción de pensamiento, al campo de la educación artística, una educación pensada desde la realidad de las clases populares, que promueva la resignificación de las expresiones autóctonas y urbanas en el ámbito académico, tanto como la visión crítica e integradora del arte como estrategia para la transformación de la realidad social.

En el campo específico de la educación musical, intenta evidenciar una perspectiva integradora en la que convergen el orden y la profundidad teórica de las metodologías musicales de origen europeo con la historia y riqueza de las manifestaciones musicales populares de la región, hijas del mestizaje cultural de toda América Latina.

De igual manera pretende aportar a otros procesos formativos de iniciación musical y de guitarra popular, mediante la recuperación y análisis de una experiencia concreta, demostrando sus fortalezas y debilidades y planteando nuevos interrogantes que permitan seguir mejorando la labor del docente en relación al contexto en el que se desenvuelve.

Finalmente, la presente investigación espera servir como experiencia significativa que confirme la pertinencia de la educación desde las artes populares en la ciudad de Cali, valorando así la trayectoria del Instituto Popular de Cultura y aportando a su continuidad y mejoramiento constante.

## ***Objetivos***

### **Objetivo general**

Identificar los elementos pedagógicos musicales y socioculturales del curso de guitarra vivenciado durante el primer semestre de 2012 en el Departamento de Extensión del Instituto Popular de Cultura de Cali.

### **Objetivos específicos**

- a) Reconocer el contexto sociocultural y musical de los y las estudiantes del curso de guitarra del primer semestre de 2012 y su incidencia en el proceso de aprendizaje.
- b) Reconstruir el proceso de enseñanza-aprendizaje del curso de guitarra del primer semestre de 2012.

## ***Metodología de la investigación***

La presente es una investigación de tipo cualitativa experiencial centrada en describir y analizar una experiencia colectiva de educación musical. El enfoque investigativo con el que se trabajó es el denominado Sistematización de experiencias, definido como:

Un proceso teórico y metodológico, que a partir de la recuperación e interpretación de la experiencia, de su construcción de sentido y de una reflexión y evaluación de la misma, pretende construir conocimiento, y a través de su comunicación orientar otras experiencias para mejorar las prácticas sociales. (Carvajal Burbano 2007, p. 22)

Más allá de recopilar u ordenar información, la sistematización de experiencias busca desentrañar la lógica interna de las prácticas sociales -en este caso práctica artística educativa- involucrando los saberes e interpretaciones de los participantes, para darle un sentido a partir del cual se pueda generar conocimiento que enriquezca la práctica y confronte la teoría. Los instrumentos de recolección de información que se usarán en la investigación son<sup>2</sup> :

- g) Revisión bibliográfica
- h) Ficha de inscripción tipo encuesta. (Formato 1)
- i) Entrevista familiar a los participantes. (Formato 2)
- j) Entrevista al Coordinador del Departamento de Extensión. (Formato 3)
- k) Diarios de campo (Formato 4)
- l) Videos<sup>3</sup> y fotos

El desarrollo de la investigación se estructuró en tres capítulos más un apartado de conclusiones, el primer capítulo condensa todos los elementos del marco contextual en el que se dio la experiencia, partiendo del entorno cultural de la ciudad y su oferta educativa musical para

---

<sup>2</sup> Ver anexo 2. Formatos

<sup>3</sup> Ver anexo 3. Videos

profundizar después en la presentación del Instituto Popular de Cultura y su Departamento de Extensión haciendo un breve recorrido desde sus orígenes hasta la actualidad.

El segundo capítulo abarca la definición de los referentes teóricos que soportan la investigación, partiendo por hacer una descripción del enfoque pedagógico crítico-transformador, sus orígenes, sus diferencias con otros enfoques, sus referentes, sus fines y sus medios. Posteriormente, se presentan los principios de la educación musical propuestos por Edgar Willems que fueron adaptados al contexto de la investigación, definiendo así los principales conceptos que fundamentan la acción educativa.

El tercer capítulo está dedicado a la Sistematización de la Experiencia del Curso de Guitarra del Departamento de Extensión del IPC Febrero-Junio 2012 -SCG, en él se recogen todos los elementos que hicieron parte de la misma iniciando con la justificación y relevancia de la Sistematización de Experiencias como enfoque investigativo para el presente caso, sus conceptos principales y su estrategia metodológica. Seguidamente se describen las fases de la SCG partiendo de la recuperación de una experiencia previa mediante el relato “Entre cuerdas y recuerdos”, se realiza la delimitación del objeto de estudio y finalmente se presenta la recuperación de la Experiencia: “Qué bonita forma de compartir: Musicaliando!” recogiendo en ella todos los elementos relevantes que afectaron el proceso formativo de acuerdo a los ejes del Proyecto.

A la postre se presentan las conclusiones de la investigación resaltando la relación entre el contexto sociocultural de los estudiantes y sus familias y el proceso de enseñanza-aprendizaje

planteando algunos nuevos cuestionamientos a fin de seguir profundizando en el campo de la educación musical partiendo de la acción hacia la reflexión.

Por último, en el epílogo se presenta el análisis de un caso sobre el Mundo Sonoro de una de las estudiantes del curso y la relación con su entorno sociocultural evidenciando algunos elementos que pueden servir como precedentes para futuros procesos formativos en educación musical o para la formación de públicos.

## **CAPÍTULO 1. Marco contextual: La ciudad, su oferta educativa musical, el IPC y su Departamento de Extensión.**

### ***La ciudad y su oferta cultural***

En el suroccidente colombiano se encuentra Santiago de Cali, capital del departamento del Valle del Cauca y una de las ciudades más importantes del país, ejemplo del mestizaje de la nación donde convergen personas provenientes del Litoral Pacífico, Eje cafetero, Cauca y Nariño además de aquellos que por generaciones han habitado en ella. Caracterizada también por ser una ciudad con grandes aportes en los campos del deporte y la cultura, en este último se destaca por promover eventos y festivales de gran magnitud y diversidad como el Festival de Música del Pacífico Petronio Álvarez, el Festival Mundial de la Salsa, la Feria de Cali, el Festival de jazz y música experimental Ajazzgo y el Festival Tamborimba, entre otros.

Cali, actualmente considerada por muchos “capital mundial de la salsa” ofrece un gran número de puntos de encuentro para los amantes del género entre discotecas modernas, viejotecas especializadas en salsa clásica y escuelas de baile. De la misma forma cuenta con espacios para disfrutar de otras manifestaciones culturales al aire libre como lo son la Loma de La Cruz, la Colina de San Antonio, el Parque de los Estudiantes, el Teatro al aire libre Los Cristales y la Plazoleta del Museo de Arte Moderno La Tertulia, sitios históricos de la ciudad en los que se organizan conciertos y audiciones musicales itinerantes de diversos géneros urbanos reconocidos como el Reggae, el Jazz, el Rock, el Pop, el Metal, así como los amantes de otras manifestaciones como el Bolero, la Andina colombiana (bambuco, pasillo, etc.), la tradición de la costa Caribe (cumbia, porro, puya, bullerengue, etc.) y todas las fusiones musicales propias de

una ciudad mestiza como lo es Cali, sin dejar de nombrar las salas y teatros municipales de gran tradición en la ciudad como lo son el Teatro Municipal Enrique Buenaventura, el Teatro Jorge Isaacs, la sala Beethoven del Instituto Departamental de Bellas Artes, entre otros.

### ***Centros de Formación Musical***

Toda esta amalgama de eventos, lugares y públicos de diversas expresiones musicales tienen cabida gracias a la participación indispensable de quienes convierten en música el sonido: las y los músicos, quienes de alguna manera desarrollan esas capacidades ya sea a través de procesos de formación en instituciones especializadas, tradición oral o el empirismo. El presente capítulo se centrará en los centros de formación musical especializados entre los que se destacan por trayectoria y cobertura: 1. el Conservatorio Antonio María Valencia del Instituto Departamental de Bellas Artes, 2. la Escuela de Música de la Universidad del Valle y 3. El Instituto Popular de Cultura, este último como eje central de la investigación<sup>4</sup>.

#### **Conservatorio Antonio María Valencia**

La primera de estas instituciones de formación musical en iniciar labores fue el Conservatorio Antonio María Valencia que desde 1933 viene desempeñando un papel importante

---

<sup>4</sup> Antes de comenzar a describir las instituciones nombradas, es necesario aclarar que la intención del autor de la presente investigación no es la de fomentar los dogmas y las divisiones románticas o mercantilistas de la música creados por algunos grupos sociales y por la industria del entretenimiento separándola en culta/popular, rock/pop, etc. Por el contrario pretende reconocer la diversidad resaltando la historia y logros de las entidades promotoras de la cultura popular, al tiempo que evidencia lo que las instituciones de educación musical formal de la ciudad han hecho hasta ahora al oponerse a la diversidad con una oferta educativa centrada en la promoción de la cultura musical eurocéntrica.

en el desarrollo académico y cultural de la región. Su fundador, el maestro Antonio María Valencia, inició sus estudios musicales bajo la dirección de su padre el chelista y pedagogo musical Julio Valencia, posteriormente continuó sus estudios en París en donde también ofreció una exitosa serie de conciertos como pianista y finalmente regresó a Colombia con la convicción de aportar al desarrollo musical en su país sacrificando su promisoría carrera como pianista en Europa (Biblioteca Luis Angel Arango, 2012).

El énfasis del conservatorio, obedece a la misma lógica bajo la cual fue formado el maestro Valencia, en la que se busca el máximo desarrollo interpretativo del estudiante en su instrumento de acuerdo a los repertorios, metodologías y fines propios de la música eurocéntrica, dando prioridad a la lectura, la precisión técnica y la interpretación ligada al estilo de la época y autor de la obra. (Instituto Departamental de Bellas Artes, 2012)

Este tipo de formación, resultado de años de acción-reflexión entre los músicos y pedagogos del viejo continente, puede ser la más adecuada para lograr los objetivos musicales y sociales propios de su contexto y sus expresiones musicales puesto que se cuenta con los tiempos, recursos, escenarios e instrumentos requeridos para ello. Sin embargo, su implementación en la realidad sociocultural caleña debe someterse a nuevos cuestionamientos no solo por el contexto de los elementos ya nombrados sino también por las aspiraciones y funciones que cumple el músico en esta sociedad. Mientras que bajo la lógica eurocéntrica un objetivo realizable para la mayoría de músicos puede ser convertirse en miembro de una orquesta o concertista del repertorio “clásico” escrito, en Cali y en la mayoría de ciudades de Colombia, este es un sueño poco probable de cumplir tanto por la poca cantidad de orquestas, como por la

calidad de las mismas, causa y efecto de la poca *relevancia social*<sup>5</sup> que tiene esta música entre sus habitantes, refiriéndose el término a los significados, usos y funciones que desempeña esta música en la sociedad.

No quiere decir que la labor que realiza el conservatorio Antonio María Valencia no sea importante para la ciudad, porque finalmente un músico, sin importar el tipo de repertorios que maneje, debe velar por dominar cada vez más la técnica de su instrumento así como las capacidades fundamentales de su profesión (audición, entonación, lectoescritura, conceptos teóricos, etc.). Lo que sí se hace evidente en el caso de la oferta de estudios del Conservatorio es que está diseñada para ejercer en un campo de acción que difiere un poco de la realidad sociocultural de la mayoría de los caleños y caleñas, esto ha implicado para muchos de sus estudiantes, que permanecieron durante toda su carrera viviendo y disfrutando la música desde el enfoque eurocéntrico, incurrir en nuevos procesos de adaptación a la realidad musical dominante de la ciudad o en el mejor de los casos, partir hacia otros países donde los conocimientos y habilidades aprendidos gocen de mayor relevancia. Actualmente hay un creciente número de casos de estudiantes de música de origen popular que logran, a través de programas financiados y gestionados por entidades culturales de la ciudad, desempeñar su carrera como intérpretes de música académica de influencia mayormente europea. Aunque esto implica un avance en la promoción y difusión de estas músicas de tan alto desarrollo y complejidad, siguen siendo pocas

---

<sup>5</sup> la idea de *relevancia social* (Martí Josep 1995) es un concepto menos patriótico y más objetivo en el que, en nuestro contexto de mundo globalizado las músicas ya no son *de* un lugar sino que suceden *en* un lugar y solamente de acuerdo a los significados, usos y funciones que recibe se puede decir cuan relevante es en ese lugar específico. Este concepto va de la mano con el de *entramado cultural* y *transculturación* propuestos también por Martí. Para ampliar la información ver el artículo: La idea de “relevancia social” aplicada al estudio del fenómeno musical. *TRANS Revista transcultural de música* . Martí Josep (1995).

en contraste con la mayoría de casos de los músicos de la ciudad, a ellos está dirigida la presente investigación.

En consecuencia, durante los últimos años el Conservatorio ha ido reestructurando sus objetivos, al menos en sus postulados pedagógicos, procurando tener en cuenta el contexto sociocultural caleño y sus expresiones musicales, esta labor aun está en proceso de implementación. (Ibídem)

### **Escuela de Música de la Universidad del Valle**

Fue fundada por el maestro León J. Simar, músico compositor y pedagogo de origen Belga quien llegó a Cali en 1949 para vincularse al Conservatorio a través del maestro Antonio María Valencia como profesor y luego como director de la institución hasta 1957. Tras su paso por el Conservatorio se vincula a la Universidad del Valle como director del Coro Magno y el Coro de Cámara para posteriormente, en 1971, fundar el Departamento de Música de la Universidad, el cual se convertiría en la actual Escuela de Música. Al igual que el Conservatorio, la Escuela de Música de la Universidad del Valle ha sido pensada desde la lógica y tradición musical eurocéntrica, dado el origen y la formación musical también europea de su fundador el maestro Simar. Lo que hace diferente a la Escuela de Música de la Universidad del Valle del Conservatorio es su oferta académica puesto que mientras el Conservatorio tiene su mayor fortaleza en ofrecer formación musical con énfasis instrumental desde la edad escolar (primaria y bachillerato musical), la Universidad ofrece dos carreras de pregrado, una otorga el título de Licenciado en Música, profundizando en componentes pedagógicos musicales y la otra concede

el título de Maestro en Música ofreciendo cuatro opciones distintas de profundización: Interpretación instrumental, Dirección de conjuntos vocales e instrumentales, Composición y Musicología (Universidad del Valle, 2012).

Evidentemente la oferta de estudios de la Escuela de Música de la Universidad del Valle es más amplia, sin embargo esta variedad no implica diferencias profundas en la forma de concebir la educación musical. Las metodologías de enseñanza-aprendizaje, los usos y funciones de la misma en la sociedad y los repertorios que se manejan son similares a los del Conservatorio presentando la misma problemática de descontextualización con la realidad local.

### **El Instituto Popular de Cultura – IPC**

En contraste a los dos centros educativos ya mencionados, el Instituto Popular de Cultura, tal como se mencionó en la problemática de la presente investigación, surge en 1947 como resultado de la denominada “República Liberal”, período comprendido entre 1930 y 1946 durante el cual hubo una sucesión de gobiernos del partido liberal caracterizados por promover posturas políticas e ideológicas modernizantes y laicas en las que se impulsaba el derecho a la educación para formar ciudadanos con valores acordes al nuevo Estado Nación (Herrera C., 1993).

Además de la educación como derecho universal, se impulsaron iniciativas relacionadas con la promoción de la cultura popular: “Se multiplicaron las conferencias culturales, las exposiciones artísticas, las ferias del libro y ferias artesanales. Se dio apoyo a las escuelas musicales, orfeones y

murgas; se presentaron espectáculos de música, baile y arte dramático” (Ibídem). Este tipo de ideas impulsadas en esa época por el entonces ministro de educación Jorge Eliécer Gaitán tuvieron impacto a nivel nacional en la manera de pensar y percibir la vida por parte de los habitantes de los sectores populares. Así mismo, se realizaron esfuerzos investigativos en pro de conocer y difundir las expresiones y actividades culturales de los sectores campesinos y populares urbanos, en medio de lo que se podría llamar un diálogo de saberes entre la cultura dominante de origen hispano y los conocimientos tradicionales que hacían parte del folclor nacional.

Al final del período de la llamada “República Liberal”, en medio de la crisis del partido por haber perdido elecciones en todo el país frente a los conservadores en 1946, un grupo de intelectuales y políticos demócratas liderados por Álvaro Valencia, promovieron la creación del entonces denominado Instituto Municipal de Cultura Popular en la ciudad de Cali, como una de las últimas iniciativas que pretendían dar continuidad a las políticas impulsadas durante su mandato. (SILVA. República Liberal y Cultura Popular en Colombia: 1936-946 citado en Alcaldía de Santiago de Cali, 2010)

Es evidente, de acuerdo a lo reseñado hasta el momento, que el Instituto Popular de Cultura de Cali en adelante denominado IPC, tiene cimientos ideológicos y pedagógicos distintos a los de las dos instituciones nombradas anteriormente. Mientras que el Conservatorio Antonio María Valencia y la Escuela de Música de la Universidad del Valle obedecen a la lógica de la educación colonizadora en la que se pretende culturizar a la población mediante los conocimientos y prácticas importadas del viejo continente sin mediar con la realidad local, el IPC busca abrir un espacio de formación y reconocimiento de las expresiones de la cultura

popular en relación con los acumulados de cada campo artístico y el contexto social de sus practicantes.

Ahora bien, dado que la presente investigación se desarrolló en el marco del Departamento de Extensión del IPC, a continuación se profundizará tanto en las características globales de la institución como en las del departamento en cuestión.

### **El Departamento de Extensión del IPC**

En sus orígenes, en el entonces Instituto Municipal de Cultura, se impartían cursos de historia patria, civismo, urbanidad, higiene, entre otros. Era un momento en el que aun se sentía el eco de la ideología de la Republica Liberal y el IPC era la entidad encargada de “propender por el desarrollo de la cultura artística para las clases populares” (Ibídem). Es así que la postura política y filosófica y las prácticas educativas de la institución se correspondían con los ideales de la educación popular, asumiendo el arte como instrumento de concientización de las clases obreras y como espacio para construir posturas de vida críticas que conllevaran a la transformación del entorno social de sus estudiantes. (Ibídem)

Esa manera de ver la educación artística configuraba en sí un enfoque pedagógico, reflejado en las prácticas utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la relación docente-estudiante y en los objetivos trazados en cada curso, apuntados hacia la reflexión acerca de la realidad circundante, el desarrollo de la creatividad y el descubrimiento de nuevas formas de expresar la vida a través del arte.

Justamente, una de las estrategias que desde sus inicios utilizó y aun sigue utilizando el IPC para lograr ese encuentro entre los saberes populares y la academia, es la vinculación de docentes e investigadores que aunque no cuentan con títulos otorgados por entidades educativas especializadas son reconocidos por su trayectoria artística, como fue el caso de la maestra Delia Zapata Olivella en el área de las danzas folclóricas y el maestro Diego Estrada en la enseñanza de la bandola y la dirección de la estudiantina.

El IPC de hoy, es el resultado de varios procesos de transformación propios del devenir de la ciudad a la que pertenece, adaptaciones vividas en aras de responder a las necesidades de los caleños y caleñas y a los criterios tantas veces caprichosos de los dirigentes de turno. Con el transcurso de los años y la evolución de la ciudad, la oferta de cursos fue inclinándose hacia las prácticas artísticas, consolidándose posteriormente en cuatro escuelas con programas formativos –en esa época aun sin el aval del Ministerio de Educación- especializados en música, danzas, teatro y artes plásticas, más cercanas al rigor de una escuela formal, aprobando o reprobando estudiantes y exigiendo pruebas de aptitud artística para admitir a sus aspirantes.

Tras la estructuración por escuelas, surgió la necesidad de seguir ofreciendo los cursos y talleres que anteriormente fueron bandera de la institución, es por esta razón que durante los años ochenta se conforma el Departamento de Extensión, desde el cual se continuó la labor de promover la sensibilización artística, la transformación de valores y la formación integral del ser humano a través del arte popular (Alcaldía de Santiago de Cali, 2010).

Sin embargo, en los últimos años el Departamento de Extensión ha disminuido su impacto en la ciudad debido principalmente a la falta de planeación y evaluación constante tanto administrativa como pedagógica, que le permita mantenerse actualizado mediante el diálogo con la comunidad, respecto a las necesidades y expectativas de la población que atiende. Teniendo en cuenta los cambios socioculturales, políticos y tecnológicos que ha sufrido la sociedad caleña, es previsible que una entidad educativa que no esté al tanto de las nuevas tendencias del mundo del arte y del entretenimiento,<sup>6</sup> las expectativas y formas de aprendizaje de las nuevas generaciones esté destinada al olvido. Esto implicaría una pérdida tanto para la institución en términos económicos y de posicionamiento como para la sociedad caleña en la medida que se va debilitando el principal promotor de educación en artes populares de la ciudad.

En el próximo capítulo, al exponer los referentes teóricos que sustentan la presente investigación, se profundizará en la relación existente entre los fundamentos pedagógicos del IPC, las prácticas educativas implementadas en el curso de guitarra y los planteamientos teóricos que lo soportan, surgidos precisamente en un contexto latinoamericano de desigualdad social y de búsqueda de la emancipación de las clases obreras desde la educación crítica y reflexiva.

---

<sup>6</sup> Un ejemplo del concepto de industria del entretenimiento será evidenciado en el Epílogo de la presente investigación.

## **CAPÍTULO 2. Referentes teóricos: Conceptos del enfoque pedagógico crítico-transformador y principios de la educación musical de Edgar Willems**

El presente apartado pretende ubicar al lector dentro de una perspectiva específica del conocimiento de las ciencias sociales, pedagógicas y de educación musical, delimitando así el foco desde el cual se realizó la presente investigación tanto en las metas trazadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (¿para qué?), los contenidos del mismo (¿Qué?) y las prácticas que permitieron alcanzar o no dichos objetivos (¿Cómo?). Ello implica la definición de ciertos conceptos y términos clave propuestos por autores pertenecientes a movimientos pedagógicos y sociales que obedecen a la misma lógica bajo la cual se construyó la presente experiencia.

Es necesario tener en cuenta que tanto en el ámbito de la sistematización de experiencias como en el campo de la educación crítico-transformadora -los cuales representan el marco metodológico y conceptual de la presente investigación - los modelos educativos y las teorías sociales son ante todo referentes que deben relacionarse con el contexto concreto en el que se aplican, en este caso, en el curso de guitarra del Departamento de Extensión del IPC. Los conceptos e ideas que se expondrán a continuación fueron presentándose en diferentes momentos, algunos con reflexión teórica previa a la acción y otros llegaron a enriquecer y sustentar la práctica educativa incluso en su última etapa. El propósito final del capítulo será entonces definir lo que se podría llamar el sustento filosófico que pretende responder a las preguntas base de la práctica educativa planteadas anteriormente (¿Para qué? ¿Qué? y ¿Cómo?).

## ***El enfoque pedagógico Crítico-transformador***

En primera instancia, para abordar el *¿para qué enseñar?*, es necesario recordar que tal como se estableció durante el capítulo anterior dedicado el marco contextual, el IPC surgió en un ámbito político y cultural promotor de la educación popular y el desarrollo artístico de las clases obreras e hizo de ellos sus principales objetivos aunque al transcurrir el tiempo estos se hayan ido transformando a causa de las políticas locales vigentes en cada momento histórico. Precisamente lo que se busca al responder esa primera pregunta es reivindicar esos enunciados filosóficos y políticos que tuvo en sus inicios, para ello, se tomó como referente principal el enfoque educativo denominado educación crítico-transformadora (Ibáñez Herrán, 2004), acorde a los principios del IPC y basado igualmente en los acumulados de otros autores afines como lo son Paulo Freire desde la *Pedagogía del Oprimido*, Henry Giroux desde la *Pedagogía Crítica*, Ramón Flecha desde el *Aprendizaje Dialógico* y los Movimientos de Renovación Pedagógica de España entre otros. Vale la pena entonces citar el concepto de Ibáñez respecto a qué es la educación crítico-transformadora:

No estamos hablando de un método educativo concreto, sino de una filosofía pedagógica que, eso sí, requiere una implementación coherente, o bien, si empezamos por el otro lado, de una práctica que tiene que ver con referentes emancipadores. Se trata, por tanto, de un enfoque que admite la pluralidad dentro de sí, incluso en los nombres: hay quien habla de “educación crítica”, “educación transformadora”, “educación liberadora”, “educación popular”, “educación emancipatoria.” (Ibídem)

Esta explicación que ofrece el autor clarifica lo que pretende ser: una *filosofía pedagógica* que sirva de referente para prácticas educativas en búsqueda de la transformación aplicada de manera coherente en un contexto concreto. Es momento entonces de entrar a identificar la lógica interna de la misma, revisar en qué consisten sus postulados filosóficos y cuáles fueron los más relevantes durante el ejercicio educativo objeto de la presente investigación.

### **Diferencias con la educación tradicional**

En primera instancia es necesario aclarar que la educación crítico-transformadora surge en oposición a la *educación dominante o tradicional*, más por el contexto social que la soporta y promueve que por cuestiones meramente educativas, al respecto dice Ibáñez en el documento antes referenciado: “El desacuerdo con la educación dominante ha de contemplarse como una parte del desacuerdo con la sociedad en la que se da, y no como una insatisfacción puramente pedagógica y mucho menos académica”(Ibídem). Es claro que la problemática de la educación dominante surge por la sociedad en la que se da y su desinterés en ampliar las fronteras de percepción de los estudiantes, no en vano es denominada también *educación conservadora y/o transmisiva* puesto que busca mantener el *statu quo* y aunque se jacta de promover la igualdad de derechos, realmente lo que pretende es la simplificación de opciones de autorrealización del individuo ofreciendo un único camino para lograrlo además, en desigualdad de condiciones. Esto lo define mejor Ibáñez en la frase: “La cultura escolar está más cerca de ciertos grupos sociales que de otros, así que la escuela, mientras contribuye a “igualar” en cierto sentido, legitima la desigualdad básica por otro lado”(Ibídem).

Así mismo identifica al docente como el único poseedor y transmisor de conocimientos quien los imparte de manera unilateral al alumno, además de percibir como distintos los espacios del aula de clase y del entorno social del estudiante dificultando aún más la posibilidad de un aprendizaje significativo. Toda esta manera de concebir la educación está enmarcada en la modernidad, en la medida que refuerza la idea del uso de la *razón* como la capacidad de resolver problemas para adaptarse al modelo social imperante usando solamente el conocimiento científico para ello, y al *progreso* como una línea recta que delimita el único camino posible para el “ascenso social”, ignorando las posibilidades de desarrollo alternativas.

### **Diferencias y convergencias con la pedagogía humanista**

De otra parte, la educación crítico-transformadora contiene y complementa las *pedagogías humanistas o activas* destacadas por realizar grandes aportes al proceso de enseñanza-aprendizaje especialmente desde el campo de la psicología infantil, reconociendo el valor de la infancia no como un adulto imperfecto sino como un estado de conciencia específico, procurando estimular los intereses y actividades del niño/a (García García, 1990, pág. 25). La importancia de la intuición y las etapas evolutivas de desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje suponen también un avance respecto a la educación transmisiva, sin embargo en cuanto a la finalidad de la educación se centró en la libertad y la autonomía de pensamiento del niño sin modelos educativos estructurados que lo guíen confiando en que él irá construyendo los conocimientos que requiere para desenvolverse en el contexto, tal como lo plantea García: “Para la Escuela Nueva el modelo es el desarrollo natural y espontáneo. El niño aprende a andar, a hablar sin necesidad de explicaciones y reglas. No se puede enseñar a andar o hablar antes de la edad apropiada” (Op. cit, p. 39). Estos principios de la escuela nueva o activa parecen pertenecer a contextos

ideales donde el niño cuenta con todos los elementos sociales y mentales para aprender y decidir lo que es mejor, situación alejada de la realidad social latinoamericana actual en la que el sistema social se basa en relaciones de poder mediadas por el dinero y la toma de decisiones se dificulta debido al acceso a la información muchas veces amañada y descontextualizada a la que se exponen los niños desde muy pequeños.

Este es precisamente el mayor desacierto de la pedagogía humanista, pretender ser un modelo de aplicación global sin reconocer las diferencias existentes entre la sociedad europea en la que tuvo origen y el modelo social vigente en Latinoamérica y la manera como este afecta el desarrollo del niño no sólo en cuanto a sus formas de aprender sino también en cuanto a la finalidad de ese aprendizaje, tanto que parece quedarse en la mera justificación del accionar del individuo en pro de su autonomía sin reconocer que pertenece a una sociedad a la cual también debe *transformar* y no sólo *adaptarse*.<sup>7</sup>

## Referentes conceptuales

Si lo anterior no define completamente a la educación crítico-transformadora entonces, ¿cuáles podrían ser sus referentes más significativos? En la siguiente afirmación parece estar la respuesta (Ibáñez Herrán, 2004):

Entendemos la educación transformadora ligada a la acción de los *movimientos sociales liberadores* y al *conocimiento crítico*. No es una mera derivación o aplicación de estos dos

---

<sup>7</sup> El autor considera que para el caso específico de la experiencia educativa del curso de guitarra del Departamento de Extensión del IPC estas dos corrientes pedagógicas son complementarias en la medida que la educación artística musical debe velar tanto por la libertad de exploración del mundo interior (enfoque humanista) como por la resignificación y cuestionamiento de la realidad en la que se da (enfoque crítico-transformador)

referentes, sino que podríamos decir que se trata de tres formas complementarias de acercarse a un común enfoque intelectual, moral y de acción, que podemos definir como crítico, transformador o emancipatorio

La visión crítica-transformadora no obedece a una sola disciplina, su desarrollo y aplicación está también presente en los referentes nombrados por Ibáñez que la enriquecen y complementan. En primer lugar toma de los movimientos sociales liberadores la intención de convertir todos los valores y actitudes construidos en el aula de clase en prácticas concretas que afecten y sean afectadas por todo lo que está fuera de la institución escolar (Rizzardini citado por Ibáñez Herrán 2004), por su parte el conocimiento social crítico por sus características y los fines que persigue, aporta una perspectiva para el análisis de la educación como proceso de conocimiento participativo e información de fondo sobre los modelos sociales que la rigen:

No se trata, pues, de la concepción de la modernidad tradicional, basada en una racionalidad instrumental, que llevaba a que alguien tenía la solución más científica a un problema y se la enseñaba a los demás. (...) Tampoco se trata del relativismo posmoderno de que no hay criterio para establecer qué es racionalmente mejor o peor. (Ayuste et al., citados por Ibáñez Herrán 2004)

En relación con la modernidad y la postmodernidad, el conocimiento social crítico establece una *relación dialógica* en la que reconoce los avances que suponen la idea de modernidad en cuanto resalta la razón como herramienta para resolver problemas aunque las supera en la medida que acepta del postmodernismo la posibilidad de encontrar diversas maneras de alcanzar la autorrealización no solo por la vía de la racionalidad instrumental. Sin embargo es crítico respecto al relativismo promovido por el postmodernismo puesto que no define ningún

criterio ni modelo social más favorable para resolver los problemas de la sociedad actual dejando a la deriva la posibilidad de transformarla.

Así mismo, tal como se dijo al comienzo del capítulo, se apoya en otras experiencias y teorías educativas alternativas como las propuestas por Paulo Freire, Ramón Flecha y los Movimientos de Renovación Pedagógica de España – MRP en la medida que estos representan experiencias exitosas de procesos educativos afines con los aquí planteados.

Después de delimitar conceptualmente el enfoque crítico-transformador, es oportuno especificar los fines y medios que hacen parte de su accionar en el proceso de enseñanza-aprendizaje tal como lo dice Ibáñez: “Una pedagogía emancipatoria no se reduce a una metodología, y aún menos a identificarse con un método cerrado, pero negaría su compromiso con la realidad si no contase con medios y métodos coherentes con sus fines” (Ibídem). Esto aclara que aunque este enfoque educativo, por su propia naturaleza autocrítica y dialéctica no busca configurarse como una metodología estática para seguir al pie de la letra, sí determina los elementos que rigen su práctica a fin de ser consecuente con su filosofía. A continuación se sintetizan los elementos más relevantes para la experiencia educativa objeto de la presente investigación.

### **Fines y medios**

En primer lugar es conveniente aclarar que la visión crítico-transformadora reconoce que la educación no es neutral y esta obedece a unos *fines políticos y morales* establecidos, en ese sentido, busca exponerlos a la opinión pública y ser autocrítica manteniendo la coherencia con lo

planteado en sus principios filosóficos, esta capacidad de autocrítica es precisamente una de las características que se pretende retomar dentro de la práctica educativa del Departamento de Extensión del IPC a fin de replantearse sus prioridades en relación con el contexto sociocultural actual.

Otro elemento estructural en el ejercicio educativo es la *praxis* entendida como la síntesis entre teoría y práctica formada por la relación dialéctica entre acción y reflexión. En el caso específico de la experiencia del curso de guitarra este elemento se constituyó en la estrategia y objetivo principal de la investigación en la medida que la metodología investigativa usada fue la Sistematización de Experiencias y que las sesiones de clase, fueron espacios de práctica musical nutridos de lo observado durante las visitas familiares y la revisión bibliográfica. Esta relación entre teoría y práctica será profundizada en el próximo capítulo.

De la misma manera asume la *participación comunitaria* como uno más de los medios de acción para lograr la transformación educativa tanto al formular sus objetivos como en los ejercicios prácticos de enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta los saberes teóricos y prácticos de la institución, los docentes, los estudiantes y sus familias. La propuesta educativa del curso de guitarra implementada en la sistematización de experiencias tuvo en cuenta este elemento al realizar las visitas familiares que le permitieron conocer las condiciones socioculturales en las que habitan los estudiantes y sus familias así como los intereses que rigen la institución mediante la entrevista hecha al coordinador del Departamento de Extensión. Adicionalmente al finalizar cada clase se abría un espacio de diez minutos para dialogar con los estudiantes y sus familias respecto al desarrollo de las clases y el cumplimiento o no de sus expectativas.

En la misma línea de pensamiento, de la mano con la participación comunitaria se busca generar en los estudiantes el *Empoderamiento*, entendido este como “el proceso de adquisición de poder o el proceso de transición de una falta de control a la adquisición del control sobre la propia vida y el entorno inmediato” (Martínez Rodríguez citado por Ibáñez Herrán, 2004). Esto es posible en el caso del curso de guitarra en la medida que la música como manifestación artística, permite concientizar al estudiante sobre su mundo interior y su poder creativo a través del estudio, interpretación y creación del mundo sonoro tanto para el autoconocimiento como para la resignificación y transformación de su entorno.

Así mismo la educación crítico-transformadora se fundamenta en el *aprendizaje compartido* en la medida que reconoce las experiencias y conocimientos tanto de los docentes como de los estudiantes sintetizándose y complementándose para generar lo que se denomina una *creación cultural*. Esto no implica que se desconozca la relevancia del docente como acompañante en el proceso formativo, en ese sentido se basa en la idea de Freire: “El rol del educador consiste en proponer problemas en torno a situaciones existenciales codificadas para ayudar a los educandos a alcanzar una visión cada vez más crítica de la realidad” (Freire citado por Ibáñez Herrán, 2004). La afirmación de Freire encierra no sólo la misión principal del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje sino también uno más de los elementos constitutivos de la educación crítico-transformadora que considera *el contexto social concreto como un espacio de interacción e intervención* en el cual construir nuevos conocimientos que conlleven a su transformación. En la propuesta de formación planteada para el curso de guitarra se tuvo en cuenta este principio especialmente al estructurar el eje denominado “*Mundo sonoro*” el cual será presentado y analizado más adelante.

Una filosofía pedagógica basada en el empoderamiento, el aprendizaje compartido, el reconocimiento del contexto social y de la igualdad de diferencias entre los estudiantes como la educación crítico-transformadora, necesariamente debe tener en cuenta aquello que motiva y hace único a cada sujeto, esto es su *experiencia vital* y sus deseos. Al respecto Giroux plantea:

Para el desarrollo de unas relaciones sociales progresistas del aula resulta crucial la apertura de canales de comunicación en los que los estudiantes utilicen el capital lingüístico y cultural que llevan consigo al aula. Si se encuentran sometidos a un lenguaje y a un cuadro de creencias y valores cuyo mensaje implícito los considera culturalmente analfabetos, los estudiantes aprenderán poco acerca del pensamiento crítico. (Giroux citado por Ibáñez Herrán, 2004)

La valoración y el reconocimiento por el capital cultural, logros, deseos y necesidades que cada estudiante ha acumulado en su experiencia vital resulta imprescindible para lograr un verdadero cambio del individuo y la sociedad, puesto que son estos la base sobre la cual se construye aquello que se pretende alcanzar creando una relación dialógica entre lo individual y lo social para conformar una visión educativa integradora. Este elemento estuvo presente en el curso de guitarra en cuanto se tuvieron en cuenta las preferencias y experiencias previas de los estudiantes en el campo musical, las cuales sirvieron como herramienta para el planteamiento de cada sesión de clase tal como se verá en el próximo capítulo.

Uno de los preceptos más significativos de la educación crítico-transformadora y más evidente en la experiencia del curso de guitarra es la *igualdad de diferencias* propuesta de manera crítica por Ramón Flecha:

Se atacan dos posturas: la concepción homogeneizadora de la igualdad y su reducción a la igualdad de oportunidades. La primera pretende integrar a todo el alumnado en un currículo homogéneo, llevando así al fracaso a quienes tienen en sus familias y comunidades saberes diferentes a los que impone la escuela. La segunda intenta que toda niña o niño tenga las mismas oportunidades de llegar a las posiciones altas o bajas de una sociedad, pero sin cuestionar las distancias existentes entre ellas. (...) El aprendizaje dialógico se orienta hacia la igualdad de las diferencias afirmando que la verdadera igualdad incluye el mismo derecho de toda persona a vivir diferente. (Flecha citado por Ibáñez Herrán 2004)

Si hay algo que en definitiva debe cambiar en la sociedad latinoamericana es la evidente desigualdad social que ha ampliado cada vez más su brecha en gran medida por la poca variedad en la oferta educativa del sistema actual. Como se plantea en el párrafo anterior, el aprendizaje dialógico busca una verdadera igualdad de oportunidades no para crear hombres y mujeres masa sino para que cada individuo construya y materialice sus deseos mediante sus propias experiencias y saberes reconociendo la diversidad propia de su entorno sociocultural. En ese sentido la experiencia del curso de guitarra hace su aporte al haber conformado un grupo constituido por niños, niñas y jóvenes de distintas edades, colegios, preferencias musicales, estrato socioeconómico, lugares de origen, entre otros y haber abierto el espacio para compartir las preferencias musicales de cada uno de manera crítica y reflexiva.

Tras haber definido los fundamentos pedagógicos de la educación crítico-transformadora que sustentan la propuesta educativa de la presente investigación es momento de introducirse al campo de la educación musical para establecer también los planteamientos metodológicos y

didácticos que la rigen. Se tomaron como referentes conceptuales los principios de la educación musical formulados por el pedagogo musical suizo Edgar Willems por dos razones, en primer lugar por la experiencia previa adquirida por el autor de la presente investigación al haberlos conocido e implementado en procesos anteriores de formación musical en la ciudad de Cali demostrando así la posibilidad de su realización en el contexto local y en segunda instancia por la profundidad filosófica y psicológica de sus planteamientos destacados entre los pedagogos musicales más importantes del siglo XX.

### ***Principios de la educación musical de Edgar Willems***

Tal como se dijo al momento de enunciar los aportes del humanismo al campo de la educación crítico-transformadora, estos surgieron en el contexto europeo de mediados del siglo XIX en contra de la educación tradicional promoviendo el reconocimiento de la individualidad y el desarrollo cognitivo del niño/a, así mismo se criticó su poco interés en transformar el contexto social. Sin embargo es importante aclarar que estos planteamientos en vez de contradecir la propuesta del enfoque educativo crítico-transformador, la complementa en la medida que se refieren, en la presente investigación, a una educación artística musical que propende por el desarrollo integral del estudiante favoreciendo la expresión de su mundo interior compuesto por los deseos y necesidades acumulados en su experiencia vital y que al entrar en diálogo con los demás actores del proceso de enseñanza-aprendizaje (docente, institución, compañeros de clase, familia y contexto cultural) empiezan a empoderarlo para construir esa nueva realidad social intersubjetiva que aporte a la transformación del modelo social dominante. Esto no implica alejarse de los principios éticos y políticos que defiende la educación crítico-transformadora por

el contrario ayuda a equilibrar el proceso de transformación individual y social mediando entre la lucha por resistir lo que existe y oprime al individuo y la creación de nuevos mundos posibles a través de la práctica artística musical.

Para Willems la *educación musical* se diferencia de la instrucción o enseñanza musical en la medida que va más allá de los aspectos técnicos musicales aportando a la formación del ser en todos sus sentidos (Willems, 2002). Plantea que la educación puede servir para la *formación del ser humano de una manera integral*, dejando de ser simplemente una disciplina de estudio para convertirse en una actividad reflexiva, con aprendizajes sociales y personales explícitos. Esto es posible gracias al alto contenido intelectual, físico y afectivo que contiene la práctica musical y que se hace evidente en el momento de interpretar o escuchar activamente una obra. Willems plantea también que:

Una de las tareas de la nueva pedagogía es unir sensatamente los aspectos artísticos y científicos de la música y armonizar el saber, la sensibilidad y la acción. Vida y formas, cultura y técnica, deben complementarse en la educación musical para contribuir al advenimiento de un nuevo humanismo, conforme a las necesidades de nuestra época. (Ibídem)

Al escuchar una idea o construcción musical compuesta por un conjunto de sonidos pertenecientes a una escala, es posible percibir como el mundo musical es un reflejo de la vida en sociedad en la que un grupo de individuos construye ideas y conceptos que posteriormente demarcan su existencia, concepción del aprendizaje social presente también en la educación crítico-transformadora. De igual forma un tempo determinado, una idea melódica o una progresión armónica afectan de manera distinta a cada individuo que la interpreta o aprecia,

demostrando así la naturaleza subjetiva de las reacciones del ser humano ante la creación sonora. Este aspecto de la *subjetividad* de la música se convierte en un factor clave para acercarse al nuevo humanismo al que se refiere Willems. El docente debe propiciar espacios de intercambio, donde por ejemplo, cada estudiante exponga sus preferencias musicales ante sus compañeros y compañeras, a fin de lograr el reconocimiento y la comprensión de las *motivaciones* y *deseos* propias y ajenas no solo a nivel musical sino en cada aspecto de la vida en sociedad.

Otro elemento fundamental de la propuesta metodológica de Willems, en consonancia con los ideales del presente proyecto de educación musical, es el *desarrollo de la intuición*. Al respecto, Jacques Chapuis, Presidente de la Sociedad Internacional de Educación Musical Edgar Willems, plantea en el prefacio del libro *El valor humano de la educación musical*: “En la música y el arte no basta con saber y comprender. En primer lugar hay que vivir y sentir: en consecuencia actuar de un modo dinámico e instintivo y funcionar tan sensorial y afectivamente como sea posible”. (Chapuis en Prefacio del libro de Willems, 2002, p.15)

Experimentar los fenómenos musicales sin conocer técnicamente de la materia es tan importante para el desarrollo de la sensorialidad e intuición como atreverse a hacer un viaje sin mapa y sin brújula, dejando que el asombro y la emoción del momento vayan mostrando la ruta. Esa sensación de sorpresa permite que el estudiante se motive y profundice en el mundo de los sonidos partiendo de la *experiencia sensorio-motriz*, a la *toma de conciencia –interiorización-* y finalmente *al conocimiento -ideas y conceptos-*. (Willems en Valencia Mendoza, 2010). Para efectos de lo que se pretendió construir con el estudiante, en medio del ejercicio educativo, el desarrollo de la intuición fue de vital importancia porque significó confianza en sí mismo, libertad de expresión y la posibilidad de exteriorizar lo que vive en su mundo interior. Esto no

demerita la importancia de ahondar en la técnica y teoría musical, pues su estudio ofrece un camino para la libre expresión que reconoce así mismo su evolución histórica.

De igual manera Willems destaca el valor en el proceso de formación musical de *la canción como elemento sincrético* en la que se condensan todos los elementos fundamentales que conforman el sistema musical, estos son: ritmo, melodía y armonía, sin embargo aclara la importancia de saber elegir las con *criterios educativos* acordes al proceso de formación (Willems, 2011).

Por otro lado, en aras de contextualizar aún más la propuesta de educación musical de Willems en el curso de guitarra del IPC, se tomó como referente bibliográfico en torno a lo didáctico, el texto Editado por la Universidad de Antioquia “*¡Juguemos a la música! ejercicios para la enseñanza musical*” (Marín Álvarez, Misas Urreta, & Tobón Restrepo, 2000) el cual puntualiza algunas recomendaciones metodológicas afines con la propuesta de Willems y condensa una serie de ejercicios prácticos musicales adaptados e implementados en el contexto social colombiano partiendo de los mismos principios filosóficos y psicológicos propuestos por Willems y otros autores del siglo XX.

A través de este capítulo se han sintetizado los principios filosóficos de la educación crítico-transformadora y de la propuesta metodológica de educación musical de Edgar Willems que interesan para la presente investigación. De esta manera se establece un enfoque educativo *participativo y dialógico* que pretende en lo social construir una *visión crítica e incluyente* de las expresiones musicales indagando sus componentes técnicos y socioculturales y su relación con

las *experiencias, deseos* y necesidades del individuo en un entorno que reconoce la *igualdad de diferencias*. En cuanto a la educación musical pretende alcanzar el máximo de *musicalidad* en cada estudiante mediante el desarrollo de la *intuición, la sensibilidad, la capacidad reflexiva y la creatividad* usando la *canción como elemento sincrético*, seleccionada según criterios pedagógicos y socioculturales acordes al proceso formativo y *la guitarra como instrumento de interpretación* al servicio de esa musicalidad lograda (perspectiva crítico social) y no como el fin mismo de la práctica musical (perspectiva tecnicista).

### **CAPÍTULO 3. La Sistematización de Experiencias del Curso de Guitarra del Departamento de Extensión del IPC Febrero-Junio 2012. SCG.**

Durante el presente capítulo se expondrá en detalle todo lo que hizo parte de la Sistematización de Experiencias del Curso de Guitarra del Departamento de Extensión del Instituto Popular de Cultura de Cali realizado entre febrero y junio de 2012<sup>8</sup>. En primera instancia se expondrán las características que hicieron del enfoque investigativo de Sistematización de Experiencias el más relevante, posteriormente se presentarán algunos conceptos y fases que fueron clave para la implementación de la estrategia metodológica, reconstruyendo una a una sus etapas, exponiendo tanto los aciertos como las dificultades de su realización. Finalmente la reflexión de fondo o síntesis permitirá clarificar los aspectos pedagógicos musicales y socioculturales más relevantes de la experiencia los cuales se espera logren nutrir futuras prácticas educativas al interior del Departamento de Extensión del IPC y de la institución en general.

#### **Relevancia de la Sistematización de Experiencias**

Vale la pena recordar en este momento la definición sobre la sistematización de experiencias dada por Carvajal y referenciada en el anteproyecto, este la define como un proceso teórico y metodológico que mediante la recuperación e *interpretación crítica* de la experiencia (en este caso de educación artística), el *diálogo* de las prácticas, saberes y actitudes de los participantes y la *construcción de sentido*, se forjan nuevos conocimientos teóricos y prácticos que aporten a otros procesos formativos.

---

<sup>8</sup> Con el fin de facilitar la lectura, la sistematización de la experiencia del curso de guitarra se seguirá llamando en adelante la SCG.

En el marco de una institución como el IPC, con más de 60 años de experiencia en educación artística popular, caracterizada por sufrir cambios frecuentes en su modo de operar por factores políticos y económicos, y con tan poca información sistematizada rigurosa y críticamente respecto a sus prácticas educativas, es sumamente importante una investigación de este tipo que valide y deje huellas del camino recorrido sobre las cuales los futuros docentes y estudiantes soporten su proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo el ejercicio metodológico de la sistematización una herramienta de suma importancia en sí misma, puesto que tras su difusión y apropiación puede llegar a convertirse en una actividad común para la conservación del pasado y el mejoramiento de las prácticas presentes de la institución.

La diferencia de la sistematización de experiencias respecto a otros enfoques investigativos radica en la importancia que le da a la práctica respecto a la teoría y al saber popular en relación con el conocimiento académico. Esto obedece al contexto y la época en la que se origina:

La sistematización de experiencias es una metodología de investigación participativa iniciada por colectivos comprometidos con la educación popular en América Latina (...). Nace a principios de la década de los 80 en un contexto de crisis socioeconómica en la mayoría de países de la región (Verger i Planells, 2002, p. 2)

Lo anterior evidencia las similitudes en cuanto al origen tanto de la sistematización de experiencias como del IPC, ambos surgidos en el contexto social latinoamericano y fundamentados en los principios de la educación popular. De manera que las características de la sistematización de experiencias más importantes para la presente investigación se sintetizan

entonces en la *relación dialógica* entre *teoría-práctica* y *reflexión-acción*, el valor que le otorga a la *construcción de sentido* desde las interpretaciones de los actores y a la *visión crítica* del contexto en relación a la experiencia, elementos que resultan afines a los propuestos por el enfoque educativo crítico-transformador descrito en el capítulo anterior reforzando así la consistencia de la estructura teórica y metodológica de la SCG.

### **Estrategia Metodológica y conceptos clave**

Existen distintas propuestas metodológicas para llevar a cabo una sistematización de experiencias sugeridas por expertos en el tema quienes durante su trayectoria han estructurado su accionar, sin embargo es claro que no es posible definir un modelo de aplicación global puesto que cada experiencia tiene sus particularidades de acuerdo al momento histórico, el lugar, los actores y los objetivos que persigue. Para el presente caso, se definió una estrategia metodológica basada en algunos conceptos y momentos planteados por María de la Luz Morgan complementados en el momento requerido, con algunos elementos propuestos por Sergio Martinic a fin de favorecer la perspectiva interpretativa y la visión crítica que fundamentan la SCG. En primera instancia, se definieron y adaptaron los términos *Proyecto*, *Experiencia* y *Práctica*<sup>9</sup> tal como se describe a continuación:

Al intervenir profesionalmente en cualquier campo, lo que pretendemos es modificar dimensiones de la realidad para enfrentar los problemas que identificamos en ella. Llamaremos Proyecto a esta propuesta. Se trata de una propuesta ideal que aún no se ha llevado a la práctica que expresa una

---

<sup>9</sup> Estos tres conceptos representaron momentos e ideas centrales de la SCG y serán retomados en adelante durante el texto

“apuesta” y un deseo de lograr algo, pero que aún no está comprobada. (Morgan citada en Carvajal, 2007, p. 54)

Con el *Proyecto* se pretende construir una hipótesis que brinde solución a los problemas identificados, en el presente caso está representado por la propuesta educativa elaborada para el curso de guitarra objeto de la sistematización. Es importante resaltar que al momento de la elaboración del Proyecto se contaba con información acerca del contexto institucional gracias a experiencias previas con otros grupos, mas no se conocían las perspectivas e intenciones específicas de los estudiantes que participarían de la SCG puesto que aun no se habían matriculado, de tal manera que dicho Proyecto se construyó partiendo de la intencionalidad del docente y su capacidad de leer el contexto. Los detalles de esta etapa de la investigación se presentarán más adelante. De la misma manera, Morgan identifica otro momento clave en la sistematización:

Durante el desarrollo del Proyecto, al confrontarlo con la realidad, con los sujetos que en él participan y que tienen su propia visión del problema, (...) la propuesta original va sufriendo transformaciones. A ese desarrollo complejo y contradictorio lo llamamos la *Experiencia*. (Ibídem)

La Experiencia representó la parte práctica de la sistematización, en ella se tuvieron en cuenta los antecedentes e hipótesis propuestos en el Proyecto buscando su relación con el contexto y con las “conversaciones” (Martinić citado por Carvajal, 2007, p.83) que se dieron entre los actores del proceso, a fin de construir el sentido de la misma desde una perspectiva interpretativa y dialógica y no solo desde lo propuesto por el docente.

Un último término indispensable en el proceso de sistematización es denominado por Morgan la *Práctica*: “Llamaremos Práctica a las acciones mediante las cuales se espera lograr un producto deseable para cambiar una situación dada independientemente que se consiga o no” (op. cit.). En el transcurso de la Experiencia se consolidaron *Prácticas* construidas mediante la interacción de los participantes y del docente, en el caso de la SCG no solo son cuestiones técnicas del aprendizaje de la guitarra sino también comportamientos o actitudes reflejados en las relaciones sociales del grupo.

La definición de las fases de la estrategia metodológica usada estuvo inspirada en la propuesta de Morgan: 1. Primera Recuperación y Ordenamiento de la Experiencia, 2. Delimitación del Objeto de la Sistematización, 3. Segunda Recuperación de la Experiencia (desde el objeto), 4. Operacionalización de las Preguntas y recopilación de la Información (Análisis), 5. Síntesis, 6. Exposición (Ibídem, p. 86).

Lo relevante de la propuesta metodológica de Morgan radica en la concordancia que se encontró entre las fases que la conforman y los momentos que se fueron presentando en el proceso formativo de la SCG según los tiempos de la institución, el docente y los estudiantes. Sin embargo, tal como lo sugiere Morgan, estos pasos o momentos no fueron tomados como una fórmula rígida, sino que fueron adaptados al contexto de la SCG. La implementación del proceso se llevó a cabo desde una perspectiva dialógica en la que se tuvieron en cuenta las voces de los diferentes actores (estudiantes, familias, institución y docente) en especial durante la fase de la *Segunda Recuperación de la Experiencia*.

En ese sentido se decidió unificar en un solo apartado las fases 4. *Operacionalización de las preguntas* y 5. *Análisis* con la intención de dar mayor unidad a la recuperación incluyendo simultáneamente elementos descriptivos y analíticos. Por otra parte la fase de Exposición, que consiste en socializar los resultados de la sistematización, no se incluyó debido a que no hace parte de los objetivos de la presente investigación -sin que esto signifique que no se vaya a llevar a cabo en un momento posterior fuera del rigor académico-. A continuación se presentan entonces las fases definitivas que conformaron la estrategia metodológica:

5. Primera Recuperación de la Experiencia construida en el Relato “De Cuerdas y Recuerdos. Tema con variaciones”
6. Delimitación del objeto de la Sistematización, sustentada en el Relato y materializada en el Proyecto.
7. Recuperación de la segunda experiencia, realizada desde los tres ejes del proyecto tomando en cuenta las voces de los actores (familia, estudiantes y docente)
8. Síntesis, que para el presente caso equivale a las conclusiones de la investigación.

Cada una de estas cuatro fases será profundizada a continuación.

### ***3.1 Primera recuperación de la Experiencia***

Esta fase representa el origen de la sistematización, la primera experiencia educativa de la cual surgieron las inquietudes que dieron pie al planteamiento del Proyecto. Para reconstruirla se

utilizó como instrumento de recolección de información el relato en cuanto favorece la exposición de las situaciones más significativas del proceso desde la perspectiva del docente. Este se realizó basado en la memoria de los hechos, usando un lenguaje menos académico y con un sentido más personal evidenciando desde su óptica, tanto los elementos pedagógicos musicales como los elementos socioculturales producto de la interacción de los actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El relato a continuación titulado “*De Cuerdas y Recuerdos. Tema con variaciones*” fue realizado por el investigador meses después de su primera experiencia como docente del curso de guitarra del Departamento de Extensión del IPC efectuado entre los meses de agosto y diciembre de 2011.

### **De cuerdas y recuerdos. Tema con variaciones**

#### **La intro... experiencias previas y expectativas de un nuevo proceso**

Ha pasado un año ya desde el inicio de esta historia, empiezan a aparecer como en un sueño las imágenes de mis comienzos como docente de guitarra en el Departamento de Extensión del Instituto Popular de Cultura (IPC). Lo primero que recuerdo es la mezcla de satisfacción y ansiedad que me produjo recibir la invitación por parte del coordinador del Departamento, pues tener la posibilidad de empezar a poner a prueba mis conocimientos y capacidades como músico y profesor siendo aun estudiante de la escuela de música del IPC me pareció un privilegio increíble, más aún teniendo en cuenta que hasta ese momento mi experiencia había sido solamente como docente de clases particulares a niños y niñas con una condiciones de vida supremamente cómodas en las que instrumentos, clases y espacios de práctica se disponían a petición del estudiante.

Por esta razón, a finales de julio, cuando me confirmaron que iniciaba con el primer curso en agosto empecé a prepararme para lo que me imaginé serían unos cuantos días de planeación previos al comienzo de las clases a fin de establecer criterios de la acción educativa, sin embargo esto no sucedió. Fue así que empecé a pensar en cómo abordaría cada sesión de clase pues no sólo era el hecho de tener que enfrentarme a un grupo de niños y niñas de no sé qué edades y qué condiciones de vida (en ese momento no lo sabía) sino que además el curso estaba estructurado en 15 sesiones de 2 horas una vez a la semana y esto ya implicaba la elaboración de un programa mucho más específico que los que hacía con mis estudiantes particulares dado que con ellos no habían clausuras, audiciones de final de semestre ni nada parecido que implicara presiones de tiempo y resultados tan concretos.

Me dediqué a construir un programa para el curso, basado en los que había realizado empíricamente en mis experiencias previas, en algunos textos y artículos sobre educación musical de Edgar Willems que había adquirido durante un seminario en el Conservatorio Antonio María Valencia y en los conocimientos aprehendidos en la Universidad Pedagógica en las clases de profundización en pedagogía musical. Fruto de ese esfuerzo surgió un primer documento que me imaginaba que sería socializado con todo el grupo de docentes de los otros talleres y que sería revisado y comentado por el equipo de trabajo del departamento para verificar su nivel de compatibilidad con los principios pedagógicos del IPC, sin embargo esto tampoco sucedió, solo se me pidió entregar la propuesta como requisito para la contratación sin ninguna discusión pedagógica de fondo, lo que me produjo en un principio la sensación de ser uno de los docentes de confianza del equipo -porque además el coordinador argumentó estar de acuerdo con mi visión de la educación musical al proponerme el cargo- y posteriormente un poco más de incertidumbre al no saber que pensaban hacer los docentes de los otros cursos.

Bien fuera con el aval y/o recomendaciones del coordinador o no, ese documento ya significaba para mí una evolución como docente en la medida que había superado el ímpetu desmedido con el que escribí propuestas anteriores en las que pretendía, en clases de una hora, abordar un sinnúmero de elementos de la educación musical llegando en ocasiones a confundir el objetivo principal de las clases.

### **Presentación del tema... La propuesta del curso**

La necesidad de regirme a los tiempos establecidos para el curso implicó un aterrizaje de las ideas a la realidad, no solo era el hecho de tener unos límites de tiempo para obtener resultados sino también el que las clases ya no serían personalizadas y con todas las comodidades logísticas, ahora debía lograr resultados con un grupo que según había averiguado oscilaba entre los 8 y 20 estudiantes. Es así que la propuesta que presenté se centraba tan sólo en dos ejes de acción la *iniciación musical y la práctica instrumental*.

El objetivo de aquella propuesta era: “Construir a través de la experiencia musical, un nuevo significado de la música en la vida de los y las estudiantes, convirtiéndola en una fuente de alegría, creatividad, reflexión, motivación de vida, tranquilidad y una posibilidad para desarrollar el autoconocimiento (físico, afectivo, mental y espiritual) y el sentido de pertenencia (familia, trabajo, entorno social)”. Ese objetivo estaba sustentado en una serie de objetivos específicos: sembrar las bases del pensamiento musical a través de la canción como elemento sincrético, explorar las técnicas de la guitarra popular, estimular la apropiación de las músicas tradicionales y populares de la región, incentivar la creatividad y expresividad, concientizar a los padres de familia sobre el valor de la educación musical en la formación integral de sus hijos/as y presentar el montaje de una o dos canciones del repertorio popular y/o tradicional de la región para la

muestra final de cada nivel de los talleres. La intención de esa propuesta era promover una visión de la música en los estudiantes no solo como arte o como entretenimiento sino como herramienta para conocerse a sí mismo y al entorno. La estrategia para ello fue convocar el interés de los padres de familia manteniéndolos informados respecto a lo que sucedía en las clases e invitándolos a que motivaran a sus hijos en casa escuchándolos durante la práctica y reconociéndoles su progreso en el instrumento. Por otro lado había un interés institucional y personal en promover las expresiones musicales tradicionales y populares, para lo cual se seleccionó un repertorio compuesto por canciones infantiles del repertorio popular entre villancicos y rondas para los más pequeños, y bundes y guabinas para los más grandes. Así mismo traté de involucrar un componente fundamental en todo trabajo artístico: la creatividad, fue así que abrimos espacios para la creación grupal de textos y melodías espontáneas sobre las cuales explorar y problematizar los factores en juego al crear una canción. Hasta ese momento ya tenía clara, según lo que había conversado con el coordinador del programa y mis propios intereses, la finalidad del curso, las estrategias metodológicas y las prácticas que confrontarían los supuestos con la realidad de cada niño/a.

### **Variaciones... cada sesión de clase es una creación colectiva**

Llegó el primer día de clase, me desbordaba la ansiedad propia del que va al encuentro de un universo de posibilidades, porque si compartir con un solo niño a la vez ya es ingresar a un mundo en el que los sueños y la espontaneidad se funden entre la ficción y la realidad, encontrarse con un grupo de niños y niñas daba pie para cualquier cosa. Lo más prudente fue iniciar invitando a los padres a ver el proceso formativo de sus hijos/as no como la fabricación de una cajita musical que reproduce melodías de manera automática sino como la posibilidad de descubrir todo lo que subyace en la práctica: la curiosidad, el esfuerzo, la frustración, la

concientización y los auténticos frutos del trabajo, visto ese trabajo como una búsqueda personal, un camino de autoconocimiento en la medida que los practicantes debieron superar sus barreras mentales y físicas iniciales para llegar a tocar esas melodías que los inspiraron a iniciar el proceso.

Fue así que me encontré con un grupo de 10 niños y niñas con edades entre los 6 y 11 años - incluyendo el caso especial del hermano mayor de uno los pequeños que ya tenía 14 años-, venían todos tan llenos de expectativas como yo y con cierto nivel de timidez propio del primer día de clase. Precisamente para romper esa timidez propuse como actividad grupal, reproducir una célula rítmica sencilla con palmas y pies a fin de generar un tempo y un ambiente de compás específico sobre el cual crear un diálogo rítmico entre todos para presentarnos ante el grupo diciendo el nombre, la edad, el año escolar en curso y porque le gustaba la guitarra. Esta experiencia fue un reto para mí, pues no me resultaba fácil exteriorizar los ánimos que requería para motivar a los niños y niñas a hacerlo. Sin embargo el resultado de la experiencia fue en general bueno en la medida que la mayoría estuvieron dispuestos a participar activamente del ejercicio y esto me sirvió para empezar a reconocer sus capacidades rítmicas y de coordinación así como algunos rasgos de su personalidad. Sin embargo, ese mismo día sufrí mi primer susto al ver como Cristian, un pequeño de 6 años con dificultades en el habla se hizo un mar de nervios y rompió en llanto por ser el único que no pudo hacer el ejercicio completamente. Esta primera experiencia significativa ya planteaba para mí algunos interrogantes ¿Qué herramientas brindarle a un estudiante con estas particularidades en medio de un grupo de desempeño en general homogéneo? ¿el ingreso al curso de guitarra debería tener alguna prueba de aptitud musical o un mínimo de edad para agrupar los estudiantes de acuerdo a sus aprendizajes previos? Afortunadamente el resto de la clase transcurrió mucho más de acuerdo a lo planeado, en ese primer día me enfoqué en conocer las razones que habían llevado a los niños a estar presentes en el curso y si habían realizado otras prácticas musicales anteriormente.

En general, la mayoría de los niños y niñas estaban allí porque se habían motivado tras escuchar a algún artista en la radio o en la televisión que lo inspirara a excepción de un par de ellos que estaban allí por iniciativa de sus padres, a propósito, la mayoría de los padres los apoyaban porque les parecía una buena forma de ocupar el tiempo libre. De otra parte, de todos los estudiantes del grupo solamente dos de ellos habían participado previamente en prácticas musicales tocando flauta en el colegio, situación que me generaba por un lado alegría de saber que sería su primer profesor de música y que seguramente me recordarían por mucho tiempo, pero por otro lado implicaba mayor responsabilidad de sembrar en ellos y ellas unas bases musicales consistentes que sirvieran de fundamento en posibles procesos formativos posteriores.

A la siguiente clase todo se tornó un poco más tranquilo en la medida que ya nos habíamos presentado y yo ya tenía una percepción general de sus intereses y aprendizajes previos. Ya en la cuarta sesión, la situación cambió, pues llegaron 9 estudiantes más de los cuales 6 venían de cursar un primer nivel con el profesor anterior y tenían edades entre los 12 y 14 años. Esto sucedió porque no se le había avisado a este grupo antiguo de estudiantes que las clases ya habían comenzado, en este caso se evidencia cómo algunos factores externos (administrativos o logísticos) pueden llegar a transformar el proceso del curso, en ese sentido, la habilidad del docente para adaptarse al cambio y leer el nuevo contexto es fundamental.

Precisamente, el mismo día en que llegaron los nuevos estudiantes al grupo, volvimos a hacer el ejercicio de presentarnos para integrarlos al curso y de la misma manera que con los que iniciaron desde el primer día, revisar sus aptitudes rítmicas y de motricidad.

La diferencia entre los estudiantes ya era muy evidente, de manera natural se fueron agrupando entre los que venían del proceso anterior con una confianza de grupo ya consolidada, quienes

acogieron a dos de los estudiantes más grandes que no habían realizado el nivel anterior. Por otro lado el grupo de los que aún se pensaban como niños pudo consolidarse con la partida del joven de 14 años quien venía cumpliendo más un papel de monitor entre los más pequeños. De esta manera, basado en las experiencias previas y en el proceso vital de acuerdo a la edad, decidí dividir el curso en dos grupos previa aprobación del coordinador del programa a quien no le gustaba mucho la idea porque económicamente podría ser perjudicial en la medida que implicaba reconocermé más horas de honorarios y el Departamento de Extensión poseía (y aún posee) recursos limitados porque se autofinancia.

A partir de la quinta clase me empecé a reunir de 9 a 11 de la mañana con el grupo de los niños, niñas y jóvenes más grandes y con mayor experiencia al cual llamamos *grupo dos*, y de 11 a 1 de la tarde con el *grupo uno* de los más pequeños, fue así que empecé a proponer actividades distintas para cada grupo según su proceso. Con el grupo uno las actividades del eje de iniciación musical se basaron en rondas infantiles aprendidas en la universidad como *Mi tío llegó*, *El Campanario* y *el Sapo Ramón* las cuales presentaban elementos musicales de una manera muy didáctica y divertida, apropiada para el proceso vital de los estudiantes. Así mismo hicimos ejercicios de movimiento corporal, atención, memoria y coordinación usando canciones tradicionales y populares de las costas pacífica y atlántica, la zona andina y los llanos orientales en los que se asignaba un número a cada movimiento, por ejemplo si yo decía “uno” ellos debían cambiar de dirección, con el dos saltaban, el tres paraban, etc. Este tipo de ejercicios con canciones infantiles cantadas por ellos mismos y de movimiento corporal con repertorio tradicional y popular colombiano tuvieron un alto impacto en los chicos y chicas, tanto así que si en alguna clase no hacíamos alguna ronda o ejercicio lúdico me lo reclamaban aunque tuviéramos que dedicar menos tiempo a la guitarra.

Por el contrario, el eje de iniciación musical con el grupo dos fue un poco más difícil de abordar debido a la edad en la que se encontraban, pues en esa etapa adolescente es normal que la mayoría estén más interesados en el desarrollo de la técnica guitarrística, traducida para ellos en la capacidad de tocar igual a la versión original. Me parecieron “normales” o mejor previsibles las intenciones de los estudiantes, pues lo que para ellos es un buen músico está generalmente asociado a lo que ofrecen los cursos y videos de guitarra por internet, que en muchos de los casos parecen fábricas de repetidores de melodías en la medida que se centran en que el estudiante logre tocar tan rápido y limpio como lo hacen en el video, olvidándose de presentar elementos fundamentales de la música que les permitan a los estudiantes ser sensibles y críticos respecto a lo que ellos mismos pueden expresar.

Viendo a esos jóvenes ansiosos por tocar las canciones que los hicieron enamorarse de la guitarra recordé mis inicios cuando, al igual que ellos deje tiradas unas clases que estaba tomando para dedicarme a dañar la casetera de la grabadora de mi casa repitiendo sin descanso el mismo pedacito de la canción que me gustaba hasta que fuera capaz de tocarla en la guitarra. Algo sí es cierto y es que en mis inicios musicales Internet aún no se había masificado, esto me obligaba a mí y a los demás músicos empíricos a desarrollar el oído por medio del ensayo y error a expensas del martirio sonoro que vivían nuestros familiares. Esto me hizo surgir otra inquietud, ¿de qué manera mediar los repertorios entre lo que los estudiantes escuchan y que además los motiva a estar en el curso y lo que la institución pretende como promotora de la músicas tradicionales y populares regionales y nacionales? En ese momento lo único que se me ocurrió hacer fue hablar directamente con ellos haciéndoles ver la importancia de una verdadera educación musical que les brinde herramientas para crear, recrear e interpretar de forma crítica una pieza musical.

Finalmente esto generó frustración en unos y motivación en otros que aunque se negaron a hacer actividades relacionadas con rondas, sí estuvieron de acuerdo con hacer ejercicios de

entrenamiento auditivo inspirados en el bunde del pacífico “*San Antonio*” como la identificación de fragmentos melódicos ascendentes y descendentes, la identificación de la cantidad de repeticiones de una nota en una melodía, ejercicios rítmico corporales relacionados con los cuatro modos rítmicos según Willems (ritmo melódico, pulso, división y primer pulso del compás), etc. Nuevamente los elementos sociales influyeron en el contexto académico pues solo cuando los niños que gozaban de mayor “popularidad” en el curso como Esteban y Francisco accedieron a realizar los ejercicios, los demás estuvieron de acuerdo.

Algo que recuerdo con cariño es el papel que desempeñó el diálogo en el curso para llegar a acuerdos, en medio de grupos numerosos de niños y niñas con gustos, capacidades y edades distintos se mantuvieron siempre buenas relaciones gracias al diálogo. Tanto los estudiantes más adelantados en el proceso como los que iban un poco más despacio encontraron un lugar en el grupo en la medida que a través del diálogo se llegaba a acuerdos para aprovechar el máximo de posibilidades de cada uno. Por ejemplo en el montaje de las canciones para la clausura de ambos grupos se asignaron roles a cada estudiante de acuerdo a lo que más les gustaba (tocar la melodía, el acompañamiento o cantar) y/o que les resultaba más cómodo hacer. Así sucedió con Cristian, Tatiana y Emmanuel, tres pequeños de menos de 7 años que amaban cantar y que no lograban tocar a la misma velocidad de los demás ni la melodía ni el acompañamiento, por petición de ellos y de acuerdo a lo que veía en su potencial decidimos dejar que ellos tres cantaran todo el villancico de Noche de Paz que presentamos en la audición final.

El trabajo con la guitarra inició con el aprendizaje de la escala de Do mayor (natural) para ambos grupos, previa presentación de la misma sin el instrumento. En ese aspecto fue posible que todos los estudiantes tocaran la escala tanto de manera ascendente como descendente a una velocidad moderada, a excepción de dos de los más pequeños del curso de primer nivel quienes por el

desarrollo físico y motriz propios de su edad presentaron algunas dificultades debido al tamaño del instrumento y a la memorización de trastes y cuerdas de la guitarra.

Una segunda fase explorada con el *grupo uno* consistió en tocar en la guitarra melodías cortas en la tonalidad de do mayor, tomadas del repertorio popular y seleccionadas conjuntamente buscando su motivación. Estas fueron el Cumpleaños, Los Pollitos, La Cucaracha y Noche de Paz. En este grupo me sorprendí gratamente al descubrir que había tres o cuatro estudiantes con grandes facilidades tanto de musicalidad como de desarrollo técnico en el instrumento que sirvieron de ejemplo y de acompañamiento para los demás del curso.

Con el *grupo dos* las cosas se dieron de otra forma. Los chicos vivieron durante las primeras clases una especie de desencanto al ver que el tiempo que requerían para tocar las canciones que soñaban era un poco más extenso de lo que ellos esperaban y que tocar la guitarra no era tan sencillo y natural como se veía en la tele o en internet. Sin embargo, nuevamente el diálogo hizo su aporte pues logramos identificar las dificultades y escoger un repertorio y unos ejercicios técnicos que les permitirían avanzar hacia sus propias metas de una manera natural. También mediante el diálogo fue posible que valoraran el trabajo pre-instrumental de iniciación musical, para lograrlo traté de hacerles ver cómo, si ellos entrenaban su oído y su capacidad rítmica entre otros aspectos, en un futuro próximo ya no tendrían que acudir a ningún profesor para aprender las canciones que tanto les gustaban. Fue así que llegamos a la presentación de clausura con el montaje del bunde del pacífico San Antonio, con una versión que yo había realizado para la clase de Pedagogía de la profesora María Olga Piñeros en la Universidad, recuerdo la satisfacción que sentí al escuchar la interpretación de los niños y niñas tocando no solo el acompañamiento y la melodía sino también un ostinato rítmico melódico y un contracanto. Me emocionaba escuchar en un contexto distinto algo que había hecho con fines académicos así como ver el progreso que les significó a ellos en cuanto a capacidad de escucha, trabajo en equipo y concentración.

Recuerdo también cómo distribuíamos las dos horas de clase, siempre hacíamos una parte de trabajo grupal en relación a ejercicios rítmicos, auditivos o corporales, una parte de trabajo individual sobre el instrumento en el que yo revisaba uno a uno sus avances y reconocía sus dificultades, sin embargo por la cantidad de estudiantes y el poco tiempo disponible siempre organizábamos grupos en los que uno de los estudiantes hacía las veces de monitor para ayudar a resolver las dudas de los compañeros. Esa estrategia trajo unos resultados tanto musicales como personales inmejorables pues los propios estudiantes que servían de monitores sentían que realmente ya sabían al menos un poco sobre cómo tocar la guitarra y esto era reconocido por sus compañeros quienes los volvían referentes de consulta. Para mí fue grandioso disponer de esos momentos porque podía ver cómo en muchas ocasiones los chicos y chicas lograban comprender mejor algún concepto o tocar mejor algún pasaje musical mediante las indicaciones de sus compañeros que a través de las mías, comprendí el valor de la comunicación entre compañeros que comparten las mismas dificultades y conjuntamente encuentran las soluciones en sus propios términos y sus propios métodos tantas veces más efectivos que los que se aprenden en la academia.

También, por petición de los estudiantes que se estaban convirtiendo casi en profesores de sus compañeros y que sentían que no estaban avanzando mucho en su propio aprendizaje, decidimos asignar una parte de la clase a dividir el trabajo en grupo entre los más avanzados a quienes les dejaba nuevas tareas de acuerdo a su nivel como por ejemplo enseñarles el arpeggio de la canción de rock en español “Nubes negras” que me habían pedido mucho antes y que en realidad ellos ya estaban en capacidad de hacer. Mientras que el resto del grupo trabajaba en superar sus propias dificultades acordes a su proceso.

Después de unas seis sesiones, a fin de comprobar el progreso tanto musical como instrumental, dedicamos tiempo al desarrollo de la creatividad. La propuesta consistió con el *grupo dos*, en crear un texto basado en tres palabras escogidas por los propios estudiantes, las palabras fueron *felicidad, naturaleza y paz*. Ellos conformaron grupos de tres y construyeron sus propios textos, en el proceso la mayoría de ellos pasaron por un estado generalizado de rechazo por la creación propia, me decían que hacer una letra que rimara y que fuera acorde con los ritmos que yo les había dado a escoger era muy difícil. Las posibilidades rítmicas que les propuse fueron reggae, cumbia o arpegios, tanto porque ellos reconocían haberlos escuchado antes como por la relativa facilidad de su ejecución. Situación similar se presentó con el *grupo uno*, sin embargo ellos solo debían crear la melodía libremente y luego yo les mostraba las posibilidades de acompañamiento y entre todos decidíamos cual era la mejor opción. Aunque para la mayoría fue más difícil tocar las melodías propias que las que veíamos en clase y esto los frustró un poco en un comienzo, los resultados en ambos cursos fueron satisfactorios, ver en sus rostros esa alegría y orgullo de cantar las melodías creadas además en compañía de amigos y amigas parecía ser más importante que aprenderse cualquier canción de radio. Ese fue tal vez el momento más bonito del curso para mí, porque así realmente sentía que estaba aportando al desarrollo de su personalidad y al autoconocimiento.

### **Cadencia imperfecta... los problemas de la clausura**

Las últimas sesiones de clase las centramos en preparar muy bien la audición de la clausura y en la medida que nos acercábamos a la fecha empezó a rondar el nerviosismo y la ansiedad pues ninguno había vivido antes la experiencia de tocar y/o cantar delante de un público. En esas últimas sesiones tuve momentos de tensión y aprendizaje bastante fuertes, pues no fue muy fácil lograr el acople de todos los niños y niñas ya que todos tenían una propensión a adelantarse en el

ritmo, producto seguramente de la ansiedad. No quería llegar a la audición a poner a sufrir a los chicos y chicas con tal de mostrarles a los padres los avances del trabajo pero al mismo tiempo me parecía injusto no presentar nada tanto por la experiencia para los estudiantes de enfrentar un público como para los padres de ver a sus hijos en un montaje musical grupal.

La situación más triste que viví en el curso fue el no poder llegar a la clausura para dirigir y acompañar a los chicos pues por esos días tuve que viajar a Bogotá por cuestiones de estudio y en el regreso las dificultades de la carretera nos hicieron pasar a mí y a todos los demás pasajeros del bus, más de veinte horas atrapados en el tráfico usual de la temporada de lluvias en las vías del país. Lo único que logré hacer para resolver fue pedirle a la profesora de canto que dirigiera a mis estudiantes tras haberle expuesto las partes de los temas mediante conversación telefónica. Según me enteré después por algunos estudiantes los resultados no fueron muy buenos, en especial con los chicos del *grupo dos* que tuvieron dificultades en el mantenimiento del pulso, no así con los más pequeños que presentaron Noche de Paz. Para rematar la situación, la audición tuvo que hacerse en un salón con una acústica pésima y con una mala amplificación debido a que el coordinador y la secretaria habían pedido prestado el auditorio del IPC para el evento pero a última hora se los negaron porque había otro acto en el mismo lugar. De nuevo las cuestiones administrativas hicieron estragos en un momento importante del proceso formativo.

### **Coda... reflexiones finales**

Fue frustrante para mí haber trabajado durante 14 sesiones de clase de la mejor manera para que en la muestra final no se pudieran evidenciar los resultados reales del proceso. Lo único que se me ocurrió hacer para enmendar la situación fue citar a los estudiantes y sus familias para escuchar su apreciación de lo que pasó y presentar excusas por mi ausencia. A la reunión solo llegaron tres estudiantes. A pesar de todo, queda la satisfacción de saber que se lograron la

mayoría de los objetivos y que con seguridad la visión que tenían los niños y niñas antes de ingresar al curso se vio transformada tras la experiencia vivida.

En cuanto a la institución me queda la sensación de que los cursos que se dictan no son realmente cursos estructurados en cuatro niveles de tres meses tal como está planteado en el papel sino que se les da tratamiento de *taller*, entendiendo este como un encuentro práctico de experimentación artística musical sin continuidad desde lo curricular, lo cual no corresponde a lo que se le promete a los padres cuando matriculan a sus hijos. A mi parecer eso se debe en parte a la falta de planteamientos pedagógicos que superen el interés o necesidad económica que es finalmente lo que en realidad parece regir las acciones del IPC, situación indignante tratándose de una institución de carácter público que además se supone defiende los principios de la educación popular. Digo esto pensando por ejemplo en el hecho de que se reciban nuevos estudiantes después de la quinta o sexta clase sin ni siquiera preguntarse si al hacerlo se está perjudicando o favoreciendo la formación del niño o niña, pues no es fácil lograr que un estudiante que llega tarde al proceso y, a quien ni siquiera se le puede dedicar una jornada de nivelación, se adapte al grupo. De la misma manera, no existe un plan de trabajo con los docentes de los cursos en los que se articulen los procesos, se reconozcan los aportes de cada uno y se les enriquezca con los conocimientos y saberes que se supone reposan en los acumulados de la institución.

Quedan los deseos de seguir avanzando en el camino de la educación musical que más allá de formar músicos de oficio, forme músicos de corazón, personas que reconozcan la pluralidad de las expresiones musicales y todo lo que hay de valor dentro de su práctica.

Para Morgan, la reconstrucción del proceso debe contener tres elementos: el contexto, los objetivos de la experiencia y el desarrollo del proceso (Ibídem, pág. 87). Se mantuvo durante

todo el relato la intención de incluir dichos elementos, procurando representar no solo la visión del docente sino también la de los estudiantes más aún sabiendo que estos servirían de soporte para la delimitación del objeto de la Sistematización y el planteamiento del Proyecto.

### ***3.2 Delimitación del Objeto de la Sistematización***

La propuesta metodológica de Morgan sugiere en este punto especificar de la manera más concreta posible aquello que se pretende conocer de la experiencia. Esto implica puntualizar el problema que guía la sistematización, quiénes son los actores que hacen parte de la experiencia, cuáles son sus características y de qué manera se piensa intervenir para dar una solución al problema conjuntamente (Ibídem, p. 88). En el caso de la SCG ya se han expuesto hasta aquí el problema y los objetivos en el anteproyecto de la investigación, el marco contextual en el capítulo uno y los referentes teóricos en el capítulo dos. No obstante, vale la pena recuperar y ordenar las preguntas y situaciones más relevantes surgidas del relato “*De cuerdas y recuerdos. Tema con variaciones*” a fin de delimitar aún más el objeto de la Experiencia.

Tal como se planteó durante la descripción del problema y en el marco contextual, los cambios de gobernantes y de directivos del IPC han ido transformando históricamente el accionar de la institución. En los últimos años, a pesar de que en el papel existen unos planteamientos filosóficos basados en el enfoque de educación popular, estos no siempre son tenidos en cuenta durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Precisamente, durante el relato realizado con base a la primera experiencia se evidenció poco interés por parte de los directivos del Departamento de Extensión en establecer y comunicar unos lineamientos pedagógicos claros,

a pesar de que se realizaron varias reuniones casuales entre el coordinador y el docente para hablar sobre el desarrollo del curso, no se hizo en ningún momento alguna reunión formal de planeación y/o capacitación con el equipo de docentes así como tampoco se retroalimentó la propuesta del docente de guitarra a fin de verificar su concordancia con el trabajo de los demás profesores del Departamento.

Lo anterior es importante debido a que todos los docentes del Departamento de Extensión son estudiantes o egresados del IPC, situación favorable en cuanto al enfoque en artes populares que recibieron durante su proceso formativo, sin embargo respecto a la fundamentación pedagógica los programas técnicos del IPC no ofrecen más que una materia electiva de menor relevancia dentro del pensum<sup>10</sup>. Esto hace que la labor del docente parta especialmente de sus experiencias e iniciativas personales pues ni como estudiantes de la carrera técnica ni como docentes del Departamento de Extensión pasan por un proceso formativo que fortalezca su labor desde los conceptos. En ese sentido, las siguientes preguntas pretenden abrir el camino hacia la definición de criterios pedagógicos del curso de guitarra teniendo en cuenta el contexto institucional, los acumulados del docente y los intereses y saberes de los estudiantes que hicieron parte de la SCG.

El propósito del Departamento de Extensión ha sido promover la sensibilización artística de los estudiantes, la transformación de valores y la formación integral mediante la experimentación de las músicas populares, en este caso específico a través de la práctica instrumental en la guitarra. Este objetivo refleja un interés primordial en el componente social, sin embargo no precisa cuáles son los objetivos a alcanzar específicamente en el campo de la

---

<sup>10</sup> Esa afirmación la hago con conocimiento de causa puesto que soy egresado de la institución.

educación musical, es así que surge la pregunta *¿Qué tan relevante es la educación musical pre-instrumental dentro del curso de guitarra popular del Departamento de Extensión del IPC?* Así mismo, tal como se planteó en el relato, surgieron muchas inquietudes respecto a los repertorios que se trabajarían para las audiciones debido a las diferencias existentes entre lo que los estudiantes prefieren y lo que la institución pretende promover, lo cual dio pie a la pregunta *¿Bajo qué criterios se seleccionan los repertorios del curso?* Otro interrogante relevante para la SCG teniendo en cuenta los principios del enfoque educativo crítico-transformador fue *¿Qué papel cumplen las expectativas, los aprendizajes previos y la intencionalidad de los estudiantes y sus familias en la estructura del curso?* Una última pregunta surgida en aras de facilitar el proceso social de enseñanza-aprendizaje fue *¿Con qué criterios se deben conformar los grupos y/o niveles del curso (edad, capacidades desarrolladas, conocimientos previos)?*

Todas esas inquietudes surgidas en el curso anterior, desembocaron en la formulación del Proyecto<sup>11</sup> en el cual se retomaron los ejes de acción de la propuesta, se sumó uno denominado *Mundo sonoro* y se formuló la realización de visitas domiciliarias a fin de conocer un poco más los intereses y gustos de los estudiantes y sus familias. La elaboración de dicho Proyecto implicó retomar algunos componentes exitosos de la primera experiencia y confrontar las preguntas surgidas con los aportes de educadores y músicos que fueron llegando a enriquecer la visión del investigador.

---

<sup>11</sup> Se llamará Proyecto a la propuesta educativa que sirvió como plan de acción de la SCG, de acuerdo a la definición de Morgan dada anteriormente.

## **El Proyecto**

En el momento de la elaboración del Proyecto, por recomendación de docentes que acompañaron el proceso de la investigación, se tomaron referentes teóricos del enfoque pedagógico conocido como Constructivismo Social el cual tiene como principales exponentes a Piaget, Vygotski, Ausubel y Bruner sin embargo, estos fueron sustituidos al conocer los principios filosóficos de la educación crítico-transformadora por ser más acordes al contexto latinoamericano y contener a su vez, el elemento del constructivismo social que más interesa a la investigación, el cual consiste en concebir la educación como un proceso de construcción social. De la misma manera Willems, desde ese entonces ha sido referente para los principios de la educación musical, descritos en el capítulo anterior. En la propuesta no se incluyeron elementos de lectoescritura musical debido a que el propósito del mismo es la sensibilización y exploración práctica.

El Proyecto, tal como se entregó al coordinador del Departamento de Extensión se estructuró en tres ejes temáticos interrelacionados y desarrollados simultáneamente:

a) **Iniciación musical:** Es el eje transversal de la propuesta, en él se presentan los elementos fundamentales de la música: ritmo, melodía, armonía mediante ejercicios de audición, entonación, movimiento, lectura y escritura basados en canciones tradicionales y populares propuestas por el docente y/o por los mismos estudiantes.

b) **Práctica instrumental:** Se apoya en la musicalidad sembrada en el estudiante. Se presentan las técnicas fundamentales de la guitarra (punteo, arpeggio,

rasgueo, posiciones de acordes) aplicándolas a canciones del repertorio del curso, dando prelación a la audición interior al ejecutar el instrumento.

c) Mundo sonoro: Además de vivenciar la música mediante la práctica instrumental, con este eje se pretende que el estudiante comparta y reconozca sus intereses musicales, los elementos que le atraen -que no siempre son de naturaleza musical puesto que influyen también elementos sociales - y abra sus horizontes hacia otras músicas compartidas por los propios compañeros o por el docente del curso de una manera crítica y reflexiva. Los elementos de este eje se complementan con los resultados de las visitas familiares en la medida que fueron una herramienta para conocer el contexto en el que se forman sus gustos e intereses y los de sus familiares.

### ***3.3 ¡Qué bonita forma de compartir: Musicaliando! Recuperación de la Experiencia.***

Para empezar, es importante describir el momento, el lugar y los actores que hicieron parte de la Experiencia así como las herramientas utilizadas en la recuperación de la misma, antes de iniciar la reconstrucción desde los ejes mencionados.

Foto 1. Comienzo de clase. Sesión 3



## Contextualización

La Experiencia se llevó a cabo en quince sesiones de clase más una audición de clausura entre los meses de febrero y junio de 2012 en las instalaciones de la Escuela Marco Fidel Suárez de Cali, sede adaptada para la realización de los cursos que ofrece el Departamento de Extensión los días sábados. El grupo participante se reunió todos los sábados de 9 a 11 de la mañana, en medio de cada sesión se daba un receso de aproximadamente veinte minutos para refrigerio.

Durante la primera sesión asistieron aproximadamente dieciséis estudiantes aunque todavía no se sabía el número definitivo de inscritos. Se presentó a los estudiantes y sus familias la propuesta, aclarando que mas allá de ser un curso de guitarra, sería el foco de la presente investigación lo que implicaría un acercamiento mayor al proceso formativo de cada estudiante y sus familias. A la postre se explicaron de manera resumida los principales elementos que regirían el curso según el Proyecto presentado por el docente, así como los referentes teóricos del mismo.

Para la segunda sesión llegaron seis estudiantes nuevos conformando así un grupo de veintitrés con lo cual el manejo se volvió más complejo por las diferencias de niveles en el proceso de aprendizaje, las edades y las experiencias previas, además debía emplearse más de media hora de clase sólo en afinar las guitarras. A la propuesta de dividir el curso en dos grupos el coordinador del Departamento de Extensión puso como condición que cada uno tuviera al menos ocho (8) estudiantes para que fuera viable económicamente así que se definieron como criterios de agrupación: 1. Los niveles previos de guitarra cursados en el IPC 2. Experiencias de formación musical previas en otra institución 3. Capacidades y actitudes demostradas durante el aprendizaje de la escala de Do Mayor en la segunda y tercera clase. Finalmente se conformaron

dos grupos, el nivel uno (1) con catorce (14) estudiantes y el nivel dos (2) con nueve (9). En el proceso se presentaron cuatro casos de estudiantes que sin haber realizado el curso anterior fueron promovidos al segundo nivel para cumplir con el número mínimo permitido por grupo. El primero de ellos por la capacidad de tocar la escala de Do Mayor en primera posición con la digitación sugerida y manteniendo el pulso, además por el compromiso de esforzarse para permanecer en el nivel promedio del curso, un segundo caso corresponde a un estudiante que ya había aprendido con otro profesor y demostró que comprendía todo lo que se había visto en el primer nivel. Un tercer caso porque ya tenía conocimientos básicos de lenguaje musical y poseía cierta destreza con los dedos gracias a su experiencia con el violín y un último caso porque ya sabía algunas cosas de guitarra que había explorado por internet y por haber demostrado compromiso y participación en clase. Los otros cinco estudiantes fueron promovidos por el hecho de haber tomado el nivel previo. A continuación se resumen los criterios y casos encontrados (Ver Tabla 1):

Tabla 1. Criterios de selección para conformar los dos grupos

CRITERIOS PARA ASISTIR AL SEGUNDO NIVEL	No. DE ESTUDIANTES
Haber cursado un nivel anterior de guitarra en el IPC	5
Tocar la Escala de Do mayor en primera posición con la digitación apropiada conservando el pulso	2
Experiencias previas de formación musical en otra institución o personalizadas	2
Total de estudiantes de segundo nivel	9

Para la presente investigación se decidió tomar como grupo objeto de estudio solamente a los estudiantes del nivel uno (1) por ser el grupo que inicia su proceso de aprendizaje, además por optimizar los tiempos y recursos para la realización de la Sistematización dado que todas las

actividades de planeación y ejecución de la Experiencia así como las revisión y análisis estarían a cargo del docente del curso. Sin embargo, los comentarios y/o actitudes observadas en los estudiantes de segundo nivel fueron tenidos en cuenta en circunstancias en las que los dos grupos estuvieron juntos y/o cuando sus apreciaciones aportaron al desarrollo de los objetivos de la SCG.

A continuación se presenta una tabla resumiendo algunos datos estadísticos del grupo definitivo de quince estudiantes con el que se trabajó durante toda la investigación, se omiten los nombres a fin de preservar su privacidad (Ver Tabla 2):

Tabla 2. Información general sobre el grupo definitivo de la SCG

No. Est.	Sexo	Edad	Barrio	Comuna	Estrato	Motivo por el que se inscribió	Fuente de info.	Experiencia musical	Tipo de familia	Preferencias musicales	Ocupación de los padres	Ciudad de origen de los padres	Músicos en la familia	Gustos de familiares
1	F	14	Colseguros	19	3	Le gusta la música	Referencia personal	No	Ensamblada	Balada pop y reggaeton	Independientes	Cali	Tíos	Tropical, pop y anglo
2	F	11	Napoles	18	3	Aprender a tocar guitarra y	Referencia personal	Varios	Monoparental	Rock, pop y tektonik	Empleado sector privado	Cali y San Andrés	Más de un familiar	Reggae, rock y anglo
3	M	14	Caney 4	17	4	Aprender a tocar guitarra y	Referencia personal	Flauta	Nuclear	Balada pop y reggaeton	Empleados públicos	Cali, Toro y San Lorenzo	Tíos	Tropical y baladas 70's
4	F	12	Aguacatal	1	2	Aprender a tocar guitarra y cantar	Referencia personal	No	Nuclear	Baladas y pop	Empleado público y ama de casa	Cali, Cartago y Pensilvania	Abuelos	Popular y decembrina
5	F	10	Morichal de Comfandi	15	2	Aprender a tocar guitarra y cantar	Referencia personal	Canto	Nuclear	Cualquier tipo de música	Empleado público y ama de casa	Cali y Buenaventura	Más de un familiar	Tropical y baladas 70's
6	F	14	San Juan Bosco	3	3	Amigos y familiares	Referencia personal	No	Monoparental	Baladas y pop	Empleado sector privado	Cali y Cartago	Más de un familiar	Tropical, pop y anglo
7	M	10	Ciudad Cordoba	15	3	Le gusta la música	Referencia personal	No	Extensa	Baladas y pop	Empleado sector privado	Cali y Pradera	Tíos	Tropical, pop y anglo
8	M	16	Caney	17	4	Amigos y familiares	Referencia personal	No	Nuclear	Clásica y rock	Empleados públicos	Cali, Buga, Sevilla y Armenia	Más de un familiar	Variada
9	M	7	Limona	17	3	Aprender a tocar guitarra y cantar	Referencia personal	No	Nuclear	Salsa y balada pop	Empleada publica e independiente	Cali, Cauca y Tolima	No	Tropical y baladas 70's
10	F	14	Cristobal Colón	10	3	Ocupacion del tiempo libre	Internet	No	Sin información	Baladas y pop	Empleada publica y sector privado	Cali	primos	Sin información
11	F	13	Madroñal	17	5	Le gusta la música	Medios impresos	No	Sin información	Cualquier tipo de música	Empleado público y sector privado	Cali, Aracataca y Miranda	primos	Sin información
12	M	12	Arboleda Campes	2	3	Le gusta la música	Fué a averiguar por cuenta	No	Extensa	Reggaeton	Empleado sector privado	Cali	No	Sin información
13	M	11	Miraflores	19	5	Aprender a tocar guitarra y	Referencia personal	Varios	Monoparental	Baladas, Rock, Pop, Regaeton	Empleado sector privado	Cali	primos	Sin información
14	F	14	Pacará	2	4	Aprender a tocar guitarra y	Referencia personal	No	Sin información	Cualquier tipo de música	Sin información	Sin información	Sin información	Sin información
15	F	12	Vipasa	2	4	Aprender a tocar guitarra y cantar	Medios impresos	Canto	Sin información	Baladas y pop	Sin información	Sin información	Sin información	Sin información

## Elementos demográficos y del contexto sociocultural

Vale la pena resaltar algunos elementos demográficos y del contexto sociocultural de los y las estudiantes que influyeron en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar la diversidad de la población en cuanto a variables como la edad ya que estuvieron en un rango de nueve (9) años de diferencia, siendo siete (7) años la edad del más pequeño y dieciséis (16) la del más grande, donde la edad promedio fue de doce (12) años y la edad predominante catorce (14) con el 33%<sup>12</sup>. La diversidad también se notó en variables como el lugar de residencia dado que los quince estudiantes representan a catorce barrios caleños, casi uno por estudiante. De igual manera sucedió con las ciudades de origen de los familiares puesto que aunque todos los estudiantes son nacidos en Cali, las familias paternas y maternas de nueve de los trece estudiantes que suministraron dicha información provienen de diferentes zonas del país destacándose la alta presencia de poblaciones del departamento del Valle del Cauca (46%) específicamente de Cartago, Pradera, Buga, Buenaventura y Toro, además de tres de municipios del Cauca (23%). Los casos restantes son familiares oriundos del Tolima, el eje cafetero, Aracataca en el Magdalena y San Andrés. En cuanto a los estratos socioeconómicos a los que pertenecen los estudiantes también hay un rango amplio entre el estrato 2 y el 5, siendo el 3 el de mayor presencia con el 47%. Cabe anotar que en cuanto a género el curso estuvo bastante equilibrado puesto que el 60% eran mujeres y el 40% hombres.

Es importante resaltar que a pesar de las diferencias ya marcadas se evidenció mayor homogeneidad en cuanto al tipo de música que escuchan los estudiantes predominando géneros como las baladas (60%), el pop (67%), y el reggaetón (27%), la diferenciación entre géneros

---

<sup>12</sup> Estos análisis y sus gráficos están registrados en el Anexo 4. Estadísticas demográficas

como las baladas, el pop y el rock resulta a veces complejo por la cercanía de los mismos en instrumentación, estilo vocal y temática de los textos, sin embargo todos estos se pueden incluir en la categoría de música pop juvenil.

Respecto al gusto musical del grupo familiar los géneros de mayor aceptación son la salsa y tropical (66%), ante todo de parte de los papás como en el caso de los estudiantes 1 y 3 quienes además son verdaderos melómanos del género. Al respecto comentó el padre del estudiante 3: “me gusta mucho todo lo que es el género de la música salsa, la antillana, la cubana y mi chicle es grabar, bajar música, sacar sonidos diferentes, por un lado los instrumentos, por otro lado la vocalización”<sup>13</sup>. De otra parte, el padre de la estudiante 1 dijo: “es que yo toda la vida he sido rumbero, tengo 41 años (...) he sido un locutor atípico porque usualmente en esta profesión todo el mundo toma y el periodista, pero rumbeé mucho, escuché mucho la salsa y la música tropical”<sup>14</sup>. El otro género ampliamente aceptado son las baladas de los años 70's (44%). También es importante destacar que a pesar de la imagen de ciudad salsera que tiene Cali, 3 de las nueve familias entrevistadas dijeron no ser muy amantes del género (33%), en esos casos tiene una gran influencia los lugares de origen de los padres: norte del Valle, eje cafetero y San Andrés.

De igual manera vale la pena recalcar el hecho de que el 67% de los estudiantes tuvieron en la SCG su primera experiencia de formación y exploración musical, precisamente esta estadística fue una de las razones que impulsó a tomar como objeto de estudio solamente el grupo del nivel uno. Por el contrario, el porcentaje de estudiantes que cuentan con familiares que se hayan desempeñado en el campo de la música, ya sea a nivel de aficionado o profesional, es

---

<sup>13</sup> Ver anexo Entrevistas. Entrevista estudiante 3 p.2

<sup>14</sup> Ver anexo 1 Entrevistas. Entrevista estudiante 1, p. 4

bastante alto (85%), donde incluso la mayor proporción de ellos tiene más de un familiar con experiencia musical (31%) y los demás referencian a primos, tíos y/o abuelos en este punto.

### **Instrumentos de recolección: Aciertos y desaciertos en su implementación.**

En cuanto a las acciones e instrumentos para la recolección de información se determinaron, desde el anteproyecto, el uso de 1. Fichas de inscripción tipo encuesta<sup>15</sup>, 2. Diarios de campo y grabaciones audiovisuales para recopilar lo observado en clase y 3. Entrevistas semi-estructuradas dirigidas a todo el grupo familiar. Las circunstancias de la Experiencia obligaron a realizar algunas modificaciones en los formatos iniciales adaptándose a los tiempos y necesidades de los estudiantes y sus familias.

1. En el caso de las *fichas de inscripción* se presentaron dos situaciones, por un lado dos de los estudiantes no diligenciaron las encuestas porque perdieron los formatos, de otra parte faltó incluir en la encuesta algunas preguntas clave que se habrían podido formular como lo son las ciudades de origen del grupo familiar, la ocupación de los padres y los antecedentes musicales en la familia, estas se formularon durante las entrevistas, por lo cual no se contaba con la información de los estudiantes a los que no se les pudo realizar la visita familiar. Para resolver los inconvenientes se preguntó directamente a los padres de familia vía telefónica logrando obtener la información completa de trece de los quince estudiantes.

---

<sup>15</sup> Ver Anexo 2. Formatos

2. Respecto a la observación en las sesiones de clase, los *diarios de campo* y las *grabaciones audiovisuales* fueron los principales instrumentos de recolección, a lo largo de cada clase se fueron registrando los hechos más relevantes tanto en lo educativo como en lo social. La implementación y diligenciamiento de los formatos tal como se propuso en un comienzo tuvo que ser modificada por dificultades de tiempo dado que tan pronto terminaba el grupo del nivel uno, comenzaba el nivel dos y no daba mucho tiempo para llenar los formatos en cada campo, por consiguiente lo que se hizo fue escribir en un cuaderno de apuntes todos los detalles de lo realizado durante la clase de una manera menos estructurada pero más eficaz. Al final de la Experiencia se revisaron los apuntes y se clasificaron de acuerdo a los tres ejes del Proyecto.<sup>16</sup> Así mismo, las grabaciones en medios audiovisuales de lo que se hacía en clase fueron de gran ayuda para registrar situaciones que mediante palabras habría sido imposible conservar fielmente, sin embargo el uso de la cámara en algunos momentos intimidaba a los estudiantes por lo cual se procuraba ponerla en un lugar más alejado a expensas de perder un poco de calidad en imagen y sonido.
  
3. Finalmente, las *entrevistas semi-estructuradas* realizadas durante las visitas familiares implicaron un nuevo reto en el proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que esta no es una herramienta frecuente dentro del ejercicio docente. En primera instancia, fue difícil acordar horarios en los que fuera posible encontrar a todo el grupo familiar reunido situación que fue resuelta destinando los fines de semana. Inicialmente se

---

<sup>16</sup> Ver Anexo 5. Diarios de campo.

pretendía realizar las visitas a los quince integrantes del curso para obtener información veraz acerca del contexto social de cada familia, sin embargo esto no fue posible debido a los horarios de trabajo y/o lugares de residencia de las familias muy distantes entre sí por lo que se decidió tomar como muestra representativa del curso aquellos con los que se pudiera acordar un horario de encuentro, de tal manera que se realizaron entrevistas a nueve (9) de los quince (15) estudiantes inscritos, lo que representa un 60% del total de la población.

Las visitas se realizaron entre los meses de abril y junio dejando un lapso de dos meses entre el inicio del proceso educativo y el comienzo de las mismas a fin de dar tiempo para evidenciar la apropiación de la propuesta y se pudieran abordar cuestiones de la práctica musical basándose en su propia experiencia.

La definición de las preguntas que estructuraron la entrevista fue otro elemento que llevó tiempo. Después de realizadas las primeras dos visitas seguían surgiendo nuevos interrogantes que podrían aportar a la investigación tales como *¿qué opina acerca de la diversidad de los participantes del curso en cuanto a edades, condiciones socioeconómicas y experiencias previas con la música?* así como también se fueron descartando preguntas implementadas en un comienzo y que se fueron volviendo poco relevantes para el objeto de la Sistematización como *¿qué tipo de dispositivos se utilizan para escuchar música?*. Es importante resaltar que este tipo de cambios en la preguntas se realizaron basándose en la necesidad de obtener información cada vez más consecuente con el propósito de la misma.

De acuerdo a la propuesta metodológica de Morgan, la fase de recuperación de la experiencia no debe ser simplemente un resumen de todo lo acontecido si no que debe estar centrada en lo que interesa para la sistematización y que fue establecido en la delimitación del objeto. En ese sentido se tomaron como elementos centrales para la recuperación de la experiencia los tres ejes que estructuraron el Proyecto: 1. Iniciación Musical, 2. Práctica Instrumental y 3. Mundo Sonoro.

## La Experiencia

Como en todo proceso de aprendizaje, en el curso de guitarra objeto de estudio, las actividades realizadas abarcaron simultáneamente los distintos ejes de acción. Por ello, se adaptó

Foto 2. Ensayo general con los dos grupos. Sesión 14



el concepto de espiral<sup>17</sup> para representar La Experiencia dado que permite visualizar en una misma imagen todo el proceso formativo del estudiante incluyendo los tres ejes establecidos.

Se realizaron cuatro espirales, tres de ellas para representar cada uno de los ejes con sus componentes (Figura 1) y otra denominada *Ondas Enarmónicas* en la que convergen los tres ejes (Figura 2). A diferencia de la percepción lineal, la espiral reconoce los avances y retrocesos del proceso en la medida que puede girar en

<sup>17</sup> La representación en Espiral, fue vivenciado durante un taller de pedagogía con la maestra María Cristina Rivera.

sentido ascendente y ascendente sin que eso implique que se pierda su estructura. Esta herramienta brinda mayor cohesión a una perspectiva educativa integral, afín con los principios de la educación musical planteados por Willems.

Figura 1. Los ejes del proyecto representados en espirales

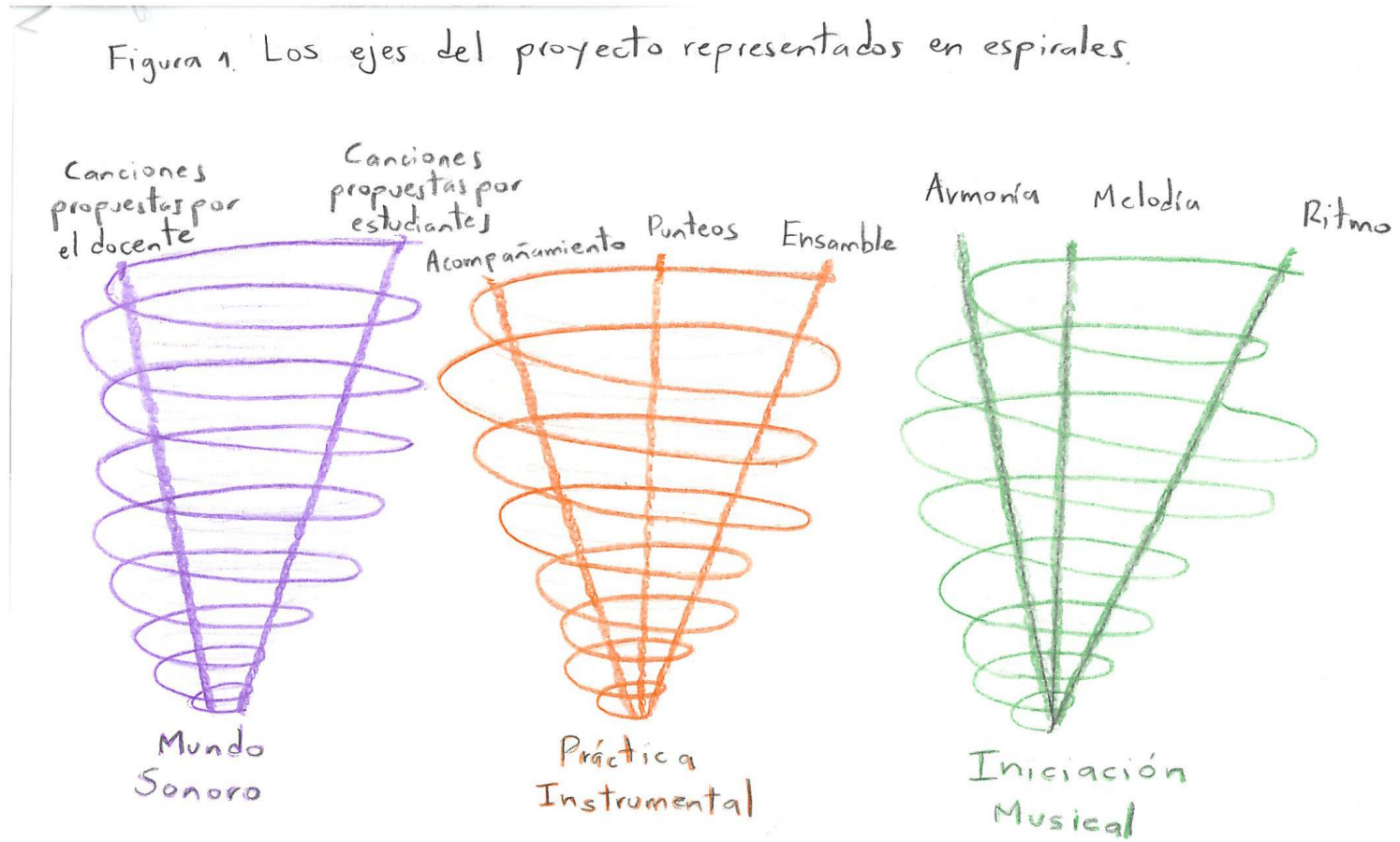
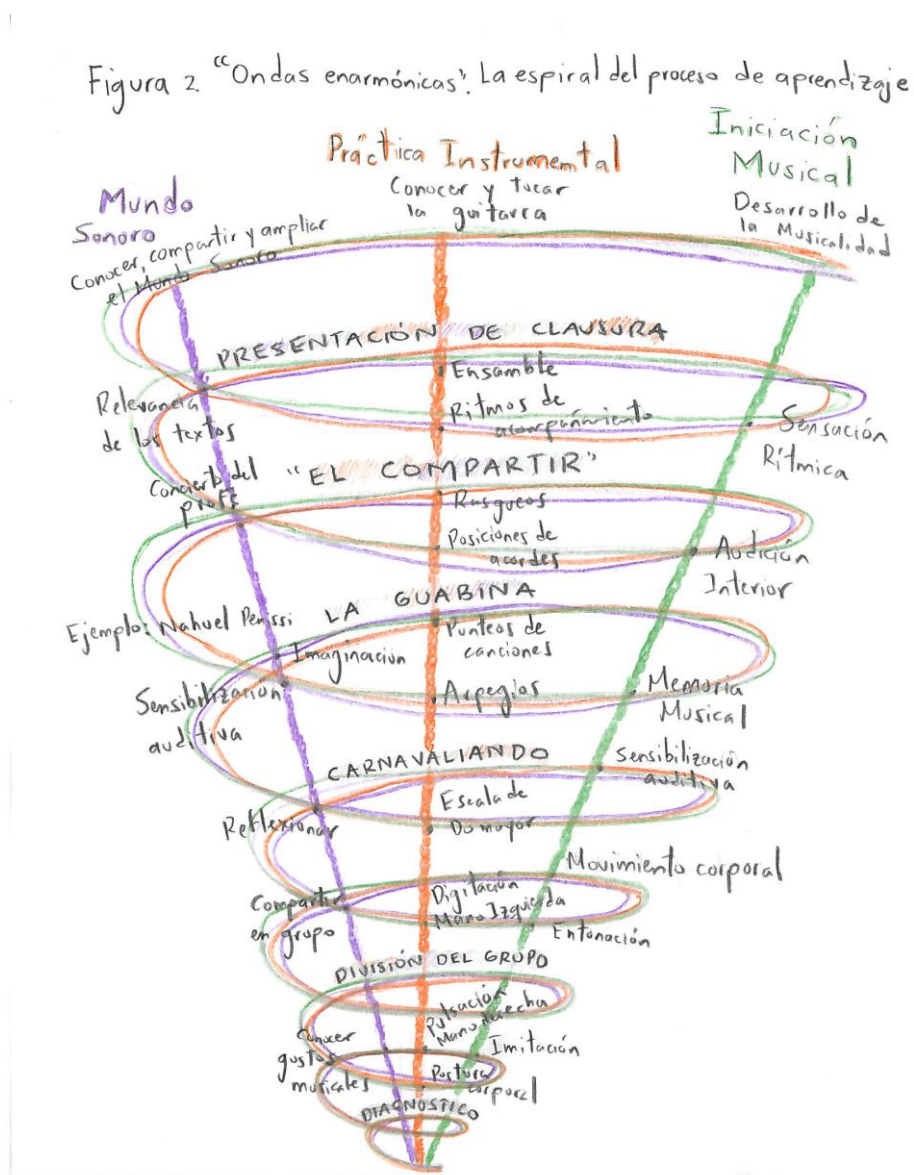


Figura 2. Ondas enarmónicas. La espiral del proceso de aprendizaje



A continuación se describen de manera más detallada los aspectos más relevantes de la Experiencia organizados por cada uno de los ejes:

## Iniciación musical

Foto 3. Ejercicio en parejas ritmo real y compás. Sesión 9



En el Proyecto se planteó la iniciación musical como el eje transversal de la propuesta debido a que, desde la óptica del investigador y en consonancia con los principios de Willems, es necesario desarrollar el máximo de musicalidad en el estudiante para que su desempeño como intérprete o como oyente crítico y reflexivo de la música de su entorno se presente de una manera natural partiendo de su propio cuerpo y emociones. No obstante, durante la implementación se presentaron situaciones en las que por necesidad o por preferencia del grupo se dio prioridad al trabajo instrumental.

Durante todo el curso se realizó un trabajo basado en los tres elementos esenciales de la educación musical según Willems: Ritmo, Melodía y Armonía a través de ejercicios de movimiento corporal, motricidad, entonación, entrenamiento auditivo y memoria musical. Se enfatizó en los elementos rítmicos debido a que resultaron ser más accesibles para los estudiantes en términos de disposición anímica y corporal y a que fueron esenciales para lograr cierto nivel de acople requerido durante la interpretación grupal de las canciones propuestas. La descripción general de las actividades se hará según como se trabajaron en clase, puntualizando algunas con objetivos específicos melódicos, rítmicos o armónicos -como la presentación de la escala mayor - y otras relacionadas con el montaje de las dos canciones mezclando los tres elementos (ritmo, melodía, armonía).

Durante la primera sesión se realizó un ejercicio a manera de diagnóstico mediante un trabajo rítmico corporal repitiendo una célula binaria de dos pulsos sobre la cual los estudiantes fueron presentándose ante sus compañeros con ritmo recitado (Figura 3).

Figura 3. Célula Rítmica



Dicha actividad permitió tener una primera impresión de las aptitudes rítmicas de los estudiantes en cuanto a mantenimiento del pulso, motricidad e independencia corporal, así mismo posibilitó la observación de algunas características de la personalidad de los estudiantes en relación a la manera como se dirigieron a sus compañeros al presentarse, allí se pudo percibir sucintamente quienes eran los más tímidos, los más extrovertidos, los más aplicados, etc.

En la misma sesión se trabajó también el fraseo rítmico mediante la audición e imitación de frases sobre una de las cuerdas de la guitarra al aire. Durante el desarrollo de esta actividad no se expuso alguna manera correcta o incorrecta de tomar la guitarra, favoreciendo así la libre expresión de los estudiantes partiendo de su propia comodidad e intuición. Esto sirvió como primer acercamiento al instrumento al tiempo que se trabajó la memoria musical, la precisión rítmica y la concentración.

La presentación de la escala mayor se hizo a partir de Do en primera posición por ser la escala natural y ser de fácil digitación en la guitarra. Primero se tocaron las notas en la guitarra para que los estudiantes la escucharan y dijeran si reconocían qué era, solo un estudiante con experiencias previas en el violín, que posteriormente sería promovido al nivel dos, reconoció que se trataba de lo que él denominó “la escala musical”.

Seguidamente se trabajó con el grupo tarareando, recitando y cantando con nombres de notas la misma escala, a lo cual los estudiantes respondieron negativamente por temor a cantar en público a excepción del estudiante 7 quien lo hizo además con buena afinación y expresión<sup>18</sup>. Su buena disposición se debe en gran medida a la motivación que ha recibido por parte de su madre quien también sentía gusto por el canto, esto dijo su madre durante la entrevista: “Pues yo realmente lo metí a él porque yo cuando estaba joven me gustaba mucho cantar, entonces yo lo veo que él se emociona y le gusta cantar, entonces yo por eso, pues como fue mi ilusión cuando estaba joven”<sup>19</sup>

Al pedir que lo hicieran descendentemente ninguno pudo hacerlo con fluidez, incluso algunos no entendieron qué significaba descendente por lo cual se explicó la diferencia entre sonidos agudos y sonidos graves y melodías ascendentes y descendentes, conceptos que varios de los estudiantes desconocían. Para trabajar la escala descendentemente se escribió en el tablero y se leyó rítmicamente alternando entre ambos sentidos a manera de pregunta y respuesta. De esa manera se mejoraron los resultados en cuanto a la escala al tiempo que se reforzó el trabajo rítmico.

El trabajo de iniciación que se realizó respecto a lo armónico fue poco, solo se hizo un ejercicio de identificación y reacción corporal a los cambios de acordes, en la actividad se incluyeron variaciones en la velocidad del pulso y en el ritmo armónico.

---

<sup>18</sup> Ver Anexo 3. Video 1. Cantando la escala

<sup>19</sup> Ver anexo 1 Entrevistas. Entrevista 7, p. 6.

En las sesiones siguientes y hasta el final del curso se siguieron realizando ejercicios rítmicos y melódicos direccionados hacia el montaje de las dos canciones de la audición de clausura, buscando específicamente la interiorización del pulso, el ambiente de compás en 2/4 y 3/4, la concientización del ritmo real o ritmo melódico y la combinación de estos tres elementos, así como la identificación del sentido melódico (ascendente, descendente o constante).

La canción *Carnavaliando* de Marta Gómez<sup>20</sup>, fue la primera en hacer parte del montaje del curso, tras presentarla al grupo se inició el trabajo de experimentación e interiorización de la misma mediante nuevos ejercicios rítmicos y melódicos. Uno de ellos fue de marcación del pulso sobre la grabación, adicionalmente tararearon el motivo melódico de la voz, mientras lo hacían se silenciaba y se reactivaba la música para verificar que siguieran manteniendo el pulso y el ritmo melódico. Al revisar la afinación pidiendo a cada estudiante que cantara la melodía, la mayoría de ellos sintieron vergüenza de hacerlo, solo el estudiante 7 quiso hacerlo, el mismo que había cantado la escala de Do mayor en sesiones anteriores. Para motivar al resto del curso a dejar la timidez se les invitó a cantar libremente sin temor a equivocarse aprovechando que es una clase de música, se recurrió al ejemplo comparativo como el uso de traje de baño cuando se va a una piscina o al mar haciendo parte del contexto natural del entorno. Tras la reflexión hecha los estudiantes estuvieron más sueltos y cuatro de ellos se animaron a cantar<sup>21</sup>. Este ejercicio permitió vivir un momento de verdadero disfrute y desarrollo musical partiendo de situaciones relativamente sencillas y muy divertidas para sensibilizarse ante una canción.

---

<sup>20</sup> Ver anexo 6 Transcripciones. 1. Carnavaliando.

Las razones que llevaron a proponer esta canción para el montaje final serán expuestas durante la reconstrucción del eje *Mundo Sonoro*.

<sup>21</sup> Ver anexo 3 Videos. 2. Sensibilización Carnavaliando

Adicionalmente se realizaron dos actividades que no estaban basadas en las canciones y en las que se enfatizaba el desarrollo motriz, una de ellas enfocada en lograr hacer cambios de acentos en el pulso mediante la sensación rítmica en el cuerpo, el ejercicio consistió en marcar inicialmente un compás de tres tiempos usando para ello palmas, pecho derecho y pecho izquierdo, luego sin detenerse ni cambiar el pulso se marcó un compás de cinco tiempos agregando para los dos últimos pulsos golpes en los muslos. Posteriormente se dividió el grupo en dos donde un grupo marcaba el compás de tres pulsos y el otro el de cinco, el objetivo fue hacerlo simultáneamente y que cuando se volvieran a encontrar ambos grupos en el primer pulso con palmas gritaran “ju”, de esta manera se trabajó también la capacidad de escucha. Esta actividad presentó dificultades para los estudiantes en un comienzo dado que al escuchar a los compañeros que estaban llevando otro esquema rítmico se desconcentraban, sin embargo cuando el docente intervino dando el ejemplo el grupo se motivó y lo hizo de nuevo, en esa ocasión mejoraron los resultados.

El otro ejercicio de motricidad estuvo basado en la canción infantil *Mi tío llegó* aprendida de la maestra Olga Lucía Jiménez durante las sesiones de pedagogía, la canción fue presentada completa por el docente llevando el pulso con el balanceo del cuerpo mientras se cantaba a capela la canción realizando los movimientos de coordinación de acuerdo al texto, al cantar: “*mi tío llegó de Puerto Rico y me trajo de regalo este lindo abanico*” se debe llevar con una de las manos el movimiento del abanico en el mismo sentido del balanceo del cuerpo. Lo mismo cuando se canta: “... *y me trajo de regalo estas lindas tijeras*” se debe hacer con la otra mano el movimiento de las tijeras simultáneamente con el balanceo del cuerpo y el movimiento de la otra

mano. A medida que la canción se iba desarrollando iban sumándose nuevos movimientos con el tronco y la cabeza mientras se cantaba.

Los dos ejercicios descritos se hicieron en la mitad del curso a fin de variar un poco la actividad brindando un momento de integración y diversión para el grupo, previo al trabajo de montaje de la segunda canción.

A partir de la octava sesión se inició el trabajo del segundo tema del curso, para ello se compuso una pequeña pieza a manera de estudio en ritmo de Guabina. Dicha pieza fue pensada para que los estudiantes aplicaran toda la escala de Do en primera posición usando sobre todo movimiento conjunto<sup>22</sup>, se pensó en el ritmo de Guabina a fin de promover los ritmos tradicionales colombianos y en tener alguna música sobre la cual trabajar el compás de 3/4. El trabajo de iniciación musical con esta pieza consistió primero en presentar la canción completa, situación en la que no hubo mucho éxito debido a que el docente demostró inseguridad al interpretarla puesto que la acababa de componer, esto generó en un principio poca motivación en los estudiantes para aprenderla, no obstante, cuando se les dijo que sería más fácil de aprender que Carnavaliando y que podrían aplicar toda la escala de Do en ella accedieron a hacerla.

Se realizaron ejercicios de identificación del movimiento melódico usando los términos “sube” cuando la melodía es ascendente, “baja” cuando la melodía es descendente y “se queda” cuando la misma altura se repite. Algunos de los estudiantes lograron realizar el ejercicio sin mayores dificultades asumiendo el liderazgo en el curso mientras que los demás compañeros

---

<sup>22</sup> Ver Anexo 6 Transcripciones. 3. La Guabina

iban observando y escuchando. Como estrategia para favorecer el aprendizaje se usaron grafías y gestos manuales para representar el movimiento de la melodía.

Se hizo necesario el trabajo de interiorización corporal del compás de 3/4 debido a que se había fijado el de 2/4 con la canción anterior, para ello se trabajó la acentuación del primer pulso con los pies y los otros dos en los muslos, cuando fue posible se trabajó por parejas el compás y el ritmo de la melodía simultáneamente mostrándolo al resto del grupo. Hubo un momento en el que dos de los estudiantes más jóvenes salieron a hacerlo presentando algunas dificultades, como estrategia se pidió que cambiaran de parejas, cada uno de ellos trabajó con una compañera que ya dominaba el ejercicio, de esa manera fue posible que ambos estudiantes logran hacerlo recibiendo incluso aplausos de sus compañeros<sup>23</sup>. Esta socialización de la actividad, sus dificultades y logros generó un ambiente de diversión y sana competencia en el que todos querían salir a mostrar cómo lo hacían.

Se realizó un nuevo trabajo rítmico grupal de ensamble con la canción en el que los propios estudiantes dirigían saliendo al frente, cada uno de los que lo hicieron debieron argumentar por qué sonaba o no coordinadamente y plantear algunas soluciones. Este ejercicio permitió generar en los estudiantes cierto nivel de empoderamiento ante el ejercicio musical además de mejorar la capacidad de escucha al tener que observar y corregir los resultados del grupo.

En la recta final del curso el trabajo de iniciación se centró en el ensamble grupal, se realizaron ejercicios de solfeo grupal e individual de las melodías tocadas en guitarra para

---

<sup>23</sup> Ver Anexo 3 Videos. 3. Ejercicio ritmo real y compás de la Guabina.

verificar que su ejecución partiera del canto interior y no de un simple mecanicismo de los dedos. Con dicho ejercicio se notaron varias cosas, por un lado el progreso de la mayoría de los estudiantes en cuanto al desarrollo vocal y disposición corporal, aunque aún hubiera muchos que sintieran vergüenza de cantar y se escudaran con la guitarra, sobre todo los más grandes, mientras que los más jóvenes cantaban con mayor confianza. Por otro lado se pudo ver cómo la parte de la melodía de la Guabina que llega al Do superior les queda difícil para cantar<sup>24</sup>. También se evidenció cómo el estudiante (9) uno de los más tímidos del comienzo del curso, ayudó a corregir a un compañero que tenía alguna nota mal en el solfeo de Carnavaliando<sup>25</sup>.

Toda la labor de iniciación realizada durante los encuentros con el curso se vio materializada en la audición de cierre en la que los chicos y chicas lograron interpretar en grupo La Guabina y Carnavaliando usando no solo sus instrumentos sino también sus voces durante el segundo tema<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> Ver anexo 3 Videos. 4. Guabina Solfeada

<sup>25</sup> Ver anexo 3 Videos. 5. Estudiante 9 Solfea Carnavaliando

<sup>26</sup> Ver Anexo 3. 6. Audición Carnavaliando

## Práctica instrumental



Foto 4. Ensayo general, Sesión 16.

En este eje se concentraron las expectativas y motivaciones de los estudiantes puesto que su objetivo era precisamente aprender a tocar guitarra y por eso se inscribieron al curso, por tal razón se invirtió gran cantidad de tiempo y esfuerzo en lograr resultados en ese sentido. Como se dijo anteriormente, el proceso del mismo estuvo siempre relacionado con el trabajo pre-instrumental o de iniciación musical a fin de generar un proceso lleno de musicalidad para el estudiante en el que prevaleciera la vivencia musical sensorial por encima del mecanismo técnico en el instrumento.

La práctica instrumental consistió en presentar y explorar las técnicas básicas de interpretación entendidas como punteos, arpegios y rasgueos en la mano derecha y melodías y posiciones armónicas en la mano izquierda, esta exploración se hizo en torno a la canción aprovechando que en ella se condensan los elementos de los tres ejes propuestos y se pueden emplear todas las técnicas guitarrísticas.

El primer acercamiento a la guitarra se hizo mediante un ejercicio de imitación de frases rítmicas tocadas en cuerdas al aire, en ese primer encuentro no se mostró la postura adecuada para tomar la guitarra dejando que la tomaran libremente a fin de conocer sobre su manejo corporal. A partir de la segunda sesión se fue ayudando a encontrar la postura ideal para cada estudiante de acuerdo a sus condiciones fisionómicas. Resalta el caso del estudiante 9 quien por su corta edad y estatura presentó dificultades para tomar la guitarra durante las primeras sesiones<sup>27</sup>, como alternativa se decidió cambiar la guitarra por una más pequeña, conseguirle un bajo pie y una silla de acuerdo a su estatura. Los padres apoyaron la propuesta al punto que decidieron además pagarle clases particulares al estudiante para que alcanzara el nivel promedio del curso.

Una dificultad que se presentó durante todas las clases en cuanto a lo instrumental, en especial al comienzo, fue el tiempo exagerado que había que dedicar a la afinación de las guitarras llegando en ocasiones a durar cuarenta minutos el proceso debido a que las guitarras de la mayoría de los estudiantes no se encontraban en muy buenas condiciones y no habían sido usadas durante mucho tiempo. Dicha dificultad se fue resolviendo con la práctica gracias a que

---

<sup>27</sup> Ver anexo 3 Videos. 7 Guitarra muy grande

tres estudiantes consiguieron afinadores para colaborar en el proceso. El uso de la tecnología en ese caso fue fundamental para la solución del problema.

Se trabajó la escala de Do mayor en primera posición usando cuerdas al aire después de haberla interiorizado sin el instrumento, esto facilitó que la mayoría de los estudiantes la tuvieran de memoria y pudieran concentrarse en la guitarra y no en el papel, además se trabajó el canto interior mientras tocaban la escala ascendente y descendentemente a fin de generar asociación entre el nombre de la nota, su sonido y su ubicación en el diapasón. Algunos de los estudiantes tuvieron dificultades para memorizar las posiciones, sobre todo los más pequeños, para lo cual se nombró como monitores a los estudiantes que ya conocían la escala en el nivel anterior cursado<sup>28</sup>.

Durante la explicación de la escala se fueron resolviendo inquietudes planteadas por los estudiantes respecto a los nombres de las cuerdas de la guitarra, la ubicación de sonidos graves y agudos, los nombres y números de los dedos de ambas manos. El trabajo de la escala sirvió como referencia para definir la división del grupo en dos niveles, promoviendo al segundo nivel a quienes ya la dominaban.

Por otra parte se trabajaron arpeggios, se expuso la técnica usando cuerdas al aire para que los estudiantes la escucharan y por imitación fueran llevándola a cabo, generó un poco de dificultad para algunos estudiantes el uso del pulgar y el anular y el cambio en la manera de pulsar la cuerda pasando de apoyado a tirado. Dicho mecanismo se trabajó durante varias sesiones revisando y puliendo la sonoridad mediante ajustes de técnica y disposición corporal.

---

<sup>28</sup> Ver anexo 3 Videos. 8. Monitores para la escala de Do mayor

El trabajo interpretativo inició con el montaje de la melodía de la canción *Carnavaliando* la cual fue transportada de Si menor a La menor por facilidad de digitación y por la relación directa que tenía con la escala de Do mayor que ellos ya conocían. Al igual que con la escala, se realizó primero un trabajo pre-instrumental para generar sensibilización, interiorización y memoria, posteriormente se presentó la ubicación de las notas de la melodía en el diapasón para que mediante la audición y el canto interior fueran desarrollando la memoria táctil. Esta melodía generó algunas dificultades en cuanto al ritmo real, los desplazamientos de la mano izquierda y los cambios de cuerda, sin embargo el gusto que se había generado era tal que mantuvo la motivación de los estudiantes por aprendérsela<sup>29</sup>.

*La Guabina*, compuesta especialmente para el curso con fines didácticos y técnicos, surgió como repuesta a la inquietud del docente por encontrar una canción que contrastara con *Carnavaliando* en cuanto a métrica, tonalidad, nivel de dificultad y en la que se pudiera usar la escala de Do en primera posición completamente, tal como se enseñó a comienzos del curso. La respuesta a esta segunda canción en un comienzo no fue muy buena, debido a que los niños y niñas se identifican más con canciones que tengan texto y que preferiblemente ya las hayan escuchado antes, sin embargo con el tiempo encontraron en esta canción mayor satisfacción de sentir que podían tocar algo en grupo haciendo uso de todos sus conocimientos técnicos de la guitarra y además con un sentido de pertenencia fuerte, puesto que sabían que fue creada pensando en ellos y que la pieza se terminó de crear durante una de las clases del curso.

---

<sup>29</sup> Ver Anexo 3 Videos. 9. Revisión individual del punteo de *Carnavaliando*

La actividad se hizo al igual que con Carnavaliando, escribiendo las notas de la melodía en el tablero pero sin hacer el diagrama de ubicación en el diapasón dado que ya habían trabajado la escala previamente.

Posterior al trabajo de melodías que ayudó a desarrollar motricidad y coordinación, se realizó el trabajo de acordes y ritmos usando como base *La Guabina* aprovechando el tempo medio de la misma. En cuanto al acompañamiento se presentaron dificultades para hacer el ritmo de guabina de manera constante por lo que se dio la opción a los estudiantes de hacer el ritmo de vals usando un bajo y dos rasgueos. Respecto a las posiciones de los acordes fue necesario hacer algunas adaptaciones para facilitar la comodidad de digitación y el sonido de los mismos cambiando el Fa mayor (F) que se hace con cejilla por un FMaj7 (Fa mayor con séptima mayor) con primera cuerda al aire. Lo que más generó incomodidad y hasta un poco de frustración en los estudiantes fue el no poder hacer el cambio de un acorde a otro con fluidez<sup>30</sup>. Debido a esto, para la audición de clausura se pidió a todos los estudiantes que tocaran solamente el punteo de la melodía.

Después de haber dedicado tiempo al proceso individual de aprendizaje en el instrumento se empezó el trabajo de ensamble en donde se pudieron evidenciar los avances y retrocesos en cuanto a la sensación rítmica, el desarrollo técnico con el instrumento, la capacidad de escucha, la memoria y la concentración. Las diferencias de niveles encontrados en las últimas sesiones llevaron a abrir un espacio en la clase para agrupar a los estudiantes que individualmente ya tenían bien cada parte con el fin de que se dedicaran a ensamblar en grupo mientras que los compañeros que aun tenían dudas seguían resolviendo sus dificultades.

---

<sup>30</sup> Ver Anexo 3 Videos. 10. Dificultad en cambios de acorde

Durante las sesiones en las que se trabajó el ensamble fue necesario volver en repetidas ocasiones a ejercicios pre-instrumentales para corregir deficiencias, cuando algún estudiante se equivocaba con frecuencia en un pasaje musical se revisaba si se debía a dificultades técnicas con el instrumento, imprecisiones rítmicas o falta de interiorización de la melodía mediante el canto interior. Para resolver el problema se pedía al estudiante que 1. Cantara con nombres de notas la melodía manteniendo el pulso para mejorar la memorización y el canto interior, 2. Que tocara la melodía para revisar y ajustar la digitación y postura corporal o 3. Que hiciera ejercicios rítmicos con palmas y pies para interiorizar el ritmo real, el pulso y el compás. Todos estos mecanismos estuvieron encaminados a interiorizar la música en el estudiante, previo a la interpretación en la guitarra para que la ejecución fuera más natural y consciente.

También se vivieron momentos de reflexión acerca de las dificultades de tocar en grupo cuando los resultados no se lograban, al respecto la estudiante 10 descubrió la influencia que ejerce lo que está tocando el compañero sobre cada uno, ella dijo: “cuando alguno se pierde y entonces nosotros tratamos de llevar como un ritmo uniforme y por eso nosotros también nos perdemos”<sup>31</sup> esto fue complementado por la estudiante 11 quien dijo “es que unos repasan y otros no, unos están al día y otros no” esto se puede interpretar como falta de compromiso por algunos de los compañeros del curso que afecta el desempeño del grupo, se complementó la idea dándole importancia al rol de cada uno y asemejando al grupo como si fuera una guitarra con muchas cuerdas humanas. Este tipo de reflexiones enriquecieron el proceso y aportaron al mejoramiento tanto musical como actitudinal del grupo.

---

<sup>31</sup> Ver Anexo 3 Videos. 11. Reflexiones sobre tocar en grupo

Durante el montaje final de Carnavaliando, cuando ya sonaba mucho mejor la melodía, se vio la necesidad de hacer una parte cantada puesto que todos ya la habían escuchado así y la voz era precisamente uno de sus principales atractivos. Sorprendió ver que inmediatamente todos estuvieron de acuerdo en hacerlo y que incluso la estudiante 5 decidiera voluntariamente hacerlo, tan pronto ella la cantó una vez sola, otras cuatro compañeras se animaron a hacerlo, esto le dio otra energía a la canción, mayor variedad y una mayor expresividad a la interpretación.

A esas alturas del proceso se evidenciaron algunas particularidades como el hecho de que ciertos estudiantes se volvieran referentes para sus compañeros por su capacidad interpretativa, facilitando así el desempeño de los demás durante el ensamble. De igual forma se debe destacar el trabajo del estudiante 12 quien a pesar de ser uno de los estudiantes más inquietos y conversadores del curso siempre logra los objetivos propuestos en cuanto a lo musical<sup>32</sup>.

Durante las últimas dos sesiones se dio tiempo para ensayar el montaje de la clausura con los compañeros del nivel dos y para compartir saberes, canciones, emociones y comida. En una de las clases se abrió un espacio para compartir melodías en la guitarra libremente entre estudiantes sin la intervención necesaria del docente, la melodías de la banda sonora de Titanic y de Misión imposible fueron las más compartidas. Ese ejercicio permitió ver cómo entre los mismos estudiantes se ayudaron para aprender cosas nuevas y mantener el interés en la práctica así como también basados en la experiencia del compañero, comprendían sus errores y aciertos.

Así mismo, por petición de los propios estudiantes se enseñó el modelo de rasgueo rítmico para tocar rock y pop usando onomatopeyas para identificar los cambios tímbricos y

---

<sup>32</sup> Ver Anexo 3 Videos. 12. Estudiante 12 toca los acordes

dibujando flechas para recordar el sentido de cada rasgueo. En la misma jornada se realizó, a manera de resumen una exposición sintetizada de las principales técnicas de guitarra enfatizando el trabajo de solista que hasta ese momento nunca se había mostrado, para ello se interpretó el bambuco de la Suite No. 2 de Gentil Montaña a lo que los estudiantes reaccionaron con asombro, algunos de ellos se motivaron para aprender a leer partitura para iniciar ese tipo de montajes.

La jornada de “El Compartir” permitió una verdadera integración social en la que todos jugaron, comieron, tocaron y hablaron sin la presión de estar dentro de una clase normal. En dicha jornada el docente preparó como sorpresa para el grupo una pequeña intervención musical con su grupo a manera de regalo para compartir con todos, demostrar su trabajo artístico y ampliar el mundo sonoro de los estudiantes.

Finalmente en la audición de clausura se presentaron algunas situaciones propias de ese tipo de eventos como el retraso en la programación, los ensayos de última hora como el que se hizo con los estudiantes del curso de canto para que participaran en la interpretación de Carnavaliando, o las dificultades en la logística al punto que los propios docentes tuvieron que estar a cargo de equipos de amplificación. Pese a ello se evidenciaron los resultados del proceso vivido, el hecho de tocar de memoria, delante de sus familiares y amigos, montados en la tarima de un auditorio con toda la parafernalia de equipos y cables generó cierto nivel de nervios en todos, pese a ello lograron tocar los dos temas completos.

## Mundo sonoro

Foto 5. Ensayo grupal de *La Guabina*. Sesión 13



Tal como se dijo en la delimitación del objeto, este eje tuvo como finalidad compartir y reconocer las preferencias musicales de los estudiantes y ampliar sus fronteras mediante la socialización de su mundo sonoro. La implementación de esta propuesta sirvió para estimular el desarrollo auditivo mediante la identificación de instrumentos y patrones rítmicos recurrentes en las canciones, generar momentos de concentración y diversión al incitarlos a escuchar los detalles de cada canción en cuanto a instrumentación y texto, estimular su sensibilidad mediante la escucha activa proponiéndoles a los estudiantes que describieran qué tipo de sensaciones les generaba cada canción, así como conocer algunos elementos socioculturales que incidieron en

los gustos de cada uno como por ejemplo las influencias personales (amigos, familiares) o las influencias del mercado (realities, radio comercial, canales de videos musicales).

Las audiciones en clase estuvieron complementadas por las *visitas familiares* realizadas a un grupo representativo de estudiantes utilizando entrevistas semi-estructuradas a fin de conocer más a fondo el contexto social en el que se desenvuelven y su relación con su formación musical. Aunque todo lo concerniente a la realización de las entrevistas fue dicho al comienzo del presente capítulo, algunos apartados de las mismas serán citadas más adelante en la medida que se relacionen con la selección de canciones hechas por los estudiantes para las audiciones musicales o cuando incidan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La propuesta de las audiciones musicales fue presentada durante el primer encuentro invitando a los estudiantes a que llevaran una grabación de su canción favorita para compartirla con el grupo y comentar sobre la misma en clase. En la ejecución de las actividades se presentaron algunos inconvenientes de manejo de tiempo, disponibilidad de equipos o incumplimiento de los estudiantes que dificultaron la realización de lo planeado por lo cual, de los quince estudiantes que conformaron el grupo de la SCG, doce de ellos llevaron el Cd a la clase, pero por cuestiones de tiempo solo ocho socializaron las canciones ante todo el curso. El siguiente es el listado de las canciones que hicieron parte del proceso<sup>33</sup>:

Tabla 3. Listado de canciones del Mundo Sonoro

---

<sup>33</sup> Todas las canciones del listado más las propuestas por el docente, han sido incluidas en un cd recopilatorio Ver Anexo 7 Canciones y videos Mundo Sonoro.

Estudiante	Edad	Canción	Artista	Genero	Origen	Socializada
1	14 años	De mí	Camila	Pop Latino	Radio juvenil	Si
2	11 años	Dynamite	China Anne McLain	Rock/Pop anglo	Disney Channel A.N.T Farm	Si
3	14 años	Bonita	Cabas	Rock/Pop tropical	Radio juvenil	Si
4	12 años	Esta nas minhas veias	Bruno Sigris	Rock/Pop brasileiro	Canal Nickelodeon <i>Julie e os fantasmas</i>	No
5	9 años	Girlfriend	Avril Lavigne	Rock/Pop anglo	Disney Channel	Si
6	13 años	Dejarte ir	Siam	Pop Latino	Factor X de RCN y radio juvenil	Si
7	10 años	Rosa, Rosa	Sandro de América	Rock en español 70's	Música del abuelo materno	Si
8	16 años	No sabe el nombre	Takillakta	Andina Peruana	Pendiente	No
9	7 años	Escupiendo tu corazón	Rock Bones	Rock/Punk argentino	Peter Punk en Disney XD	Si
10	10 años	Californication	Red Hot Chili Peppers	Rock Anglo	Pendiente	Si
11	14 años	Florecita Rockera	Aterciopelados	Rock en español	Recomendación de amiga	No
12	12 años	No sabe el nombre	Camilo	Pop Latino	Factor Xs de RCN	No

A partir del listado de canciones seleccionadas, se pueden identificar algunas tendencias como por ejemplo la influencia de la música comercial entendida como aquella producida por los grandes sellos de la industria discográfica, puesto que tan sólo uno de los estudiantes llevó música andina peruana independiente (8%). De igual manera predominan los géneros urbanos Rock y Pop tanto en inglés como en español e incluso en portugués (92%). Pero el resultado más

determinante que se evidenció fue el fuerte impacto de la televisión en los gustos musicales de los jóvenes del curso, puesto que la mitad de los estudiantes que llevaron la canción seleccionaron artistas que escucharon y vieron en programas de televisión. Dos de ellos por el programa de televisión colombiano el Factor X y los cuatro restantes por series de televisión estadounidenses que se transmiten por los canales internacionales Disney Channel, Disney XD y Nickelodeon.

Dentro de todas las audiciones realizadas hay algunas que deben ser referenciadas con mayor detalle como es el caso del estudiante nueve (9) quien a pesar de ser el estudiante más pequeño y tímido del grupo llevó a clase una canción que sorprendió a todo el curso tanto por el contenido de su letra como por la música “estruendosa” que la acompañaba (*Escupe te corazón* del grupo *Rock n’ Bones*). Cabe resaltar que fue precisamente esta canción la que motivó al estudiante a ingresar al curso, al respecto dijo su madre: “ él ve un grupo que se llama los Rock n’ Bones, es un programa, entonces él siempre decía: yo quiero tocar como ese (...) entonces yo le decía pero es que ahí tiene que practicar mucho y entonces lo apoyé en eso”<sup>34</sup>.

De la misma manera sorprendió mucho el caso del estudiante siete (7) quien a pesar de tener tan sólo diez años de edad llevó para compartir en clase la canción “*Rosa Rosa*” de *Sandro de América*, éxito comercial de los años setenta y la cual conoció por medio de su abuelo paterno. En la entrevista, al preguntarle desde cuando conocía esa música el estudiante contestó: “*Desde que mi papito empezó a colocarlo*” el abuelo lo confirmó diciendo: “*Sí, es que nosotros tenemos videos, tenemos de Sandro y todo eso, entonces él los ve y a él le ha gustado*”<sup>35</sup>.

---

<sup>34</sup> Ver Anexo 1 Entrevistas. Entrevista No. 9, p. 4

<sup>35</sup> Ver Anexo 1 Entrevistas. Entrevista No. 7, p. 4.

El caso del estudiante trece (13) se destaca por la manera como presentó la canción *Californication* ante el curso, este afirmó que además de las guitarras y la batería, le gustaba mucho el texto de la canción que según lo que él había visto en el video se trataba sobre el fin del mundo. En este caso se notó la influencia de lo visual sobre lo auditivo, situación muy frecuente en el ámbito de la industria del entretenimiento.

La estudiante uno (1) compartió en clase la canción “*De mí*” del grupo *Camila*, argumentando que le gustaba mucho y quería aprendérsela en guitarra, este grupo conformado por tres hombres se ha destacado por hacer un trabajo de voces en un registro muy agudo al punto que algunos de los compañeros de clase aseguraron que lo que escuchaban era una voz de hombre y una de mujer. En este caso se evidencia otro rasgo de la industria del entretenimiento en el segmento juvenil fuertemente marcado y es la preponderancia a promover o construir proyectos con voces bastante agudas, ante todo en el caso de los hombres.

Además de las canciones compartidas por los estudiantes, el docente presentó tres canciones en el transcurso de las quince sesiones, una de ellas fue *Carnavaliando* que como ya se dijo antes, hizo parte del montaje del grupo. Esta canción fue un gran motor de motivación para los estudiantes puesto que constantemente pedían escucharla y tocarla. La canción se presentó haciendo uso de la tecnología (computador, equipos de amplificación) tan cercana y natural ahora para los estudiantes, para reproducirla en clase, dejar que la escucharan y para posteriormente preguntarles acerca de los instrumentos que escucharon, la temática de la letra, las imágenes que venían a sus mentes, la imagen física de quien la cantaba, etc. Además se hizo

una breve introducción sobre el origen de la cantautora Marta Gómez destacando que inició su actividad musical cuando aún estudiaba en un colegio en Cali a muy temprana edad y que a pesar de no ser una estrella radial, ahora vive en el exterior ofreciendo conciertos en diferentes partes del mundo. Esto se hizo con el doble propósito de mostrar a los estudiantes que también hay grandes artistas que no salen en televisión ni suenan en la radio de moda, que surgieron del mismo entorno social que ellos y que hay otras músicas distintas al rock y al pop que también generan sensaciones agradables. La mejor evidencia del buen impacto que generó la canción fue el hecho de que los propios estudiantes quisieran montarla en el curso, incluso el papá de uno de los estudiantes pidió una copia de la canción para escucharla en su casa.

En otra de las sesiones también se presentó la canción popular africana Mosadi Ku Rima a fin de exponer a los estudiantes otro tipo de entornos musicales desde lo vocal, rítmico y melódico. La reacción de ellos fue de asombro y nervios aunque después de escucharla hicieron asociaciones como por ejemplo con rituales o con Shakira, cuando se les preguntó de qué lugar creían que era esa música todos acertaron diciendo que era de África<sup>36</sup>.

Así mismo se presentó el video de la canción *Oración del Remanso* interpretada por el guitarrista y cantante argentino Nahuel Penissi quien a pesar de ser invidente ha desarrollado a un muy alto nivel la técnica de la guitarra incluso con una postura distinta a la convencional. Este ejemplo se presentó con el propósito de motivar a los estudiantes demostrándoles que siempre y cuando esté el amor y la constancia por lo que se hace los resultados llegan a pesar de las adversidades.

---

<sup>36</sup> Ver Anexo 3 Videos. 13. Video Canción Africana

En una de las sesiones se les pidió, después de escuchar dos canciones de los compañeros, que realizaran un escrito corto explicando cuál de las canciones les había gustado más y por qué, el resultado fue que sólo dos estudiantes llevaron el escrito evidenciando el poco interés de los estudiantes en el trabajo de reflexión escrita, por lo cual se decidió no volver a dejar ese tipo de trabajos.

### **Reflexiones del grupo sobre La Experiencia**

Finalmente, durante el Compartir de la última sesión, se reunieron los dos grupos para reflexionar sobre los resultados del curso, en el foro se encontraron aspectos relevantes para la investigación como por ejemplo el hecho de que el antiguo profesor, con el que habían tomado clase dos de los estudiantes de segundo nivel, pasara más tiempo demostrando sus habilidades que enseñándole a los estudiantes, al respecto dijo uno de los estudiantes a manera de burla: “Nos enseñó cómo tocaba él”<sup>37</sup>, según los estudiantes la mitad de la clase el profesor se la pasaba tocando y a ellos solo les enseñó a hacer arpegios, esto evidencia la falta de fundamento pedagógico del docente anterior al no privilegiar la atención a los estudiantes por encima de su necesidad de tocar.

Respecto a la relación entre el desempeño musical y los vínculos interpersonales generados en la convivencia con los demás vale la pena resaltar el caso del estudiante 9 quien a partir de la presentación de su canción en las audiciones y la relación que entabló con uno de sus

---

<sup>37</sup> Ver Anexo Videos. 14. Reflexiones finales1

compañeros empezó a ser más sociable con el resto del curso y por consiguiente a obtener mejores resultados en lo musical. Al respecto dijo su madre:

Llegamos a un punto en el que yo dije: no Ryan como que no. Y de un momento a otro como que la división en los dos estados de Ryan, que vimos cómo se disparó el avance de él y la motivación y yo creo que influyó mucho un compañero de él: Juan José. Porque Ryan un día llegó diciendo mire lo que me enseñó Juan José y lo puedo tocar y puedo lograr muchas cosas y usted empezó a motivarlo y él ya se disparó, o sea él necesitaba como un detonador. Y creo que él mismo cuando él se escucha que le suena la guitarra, que saca la melodía, que saca el ritmo, que saca la nota (...)entonces él ya se está motivando, ya lo hace con amor. Antes yo era todos los días lo llamaba de la oficina: Ryan estudiaste guitarra? “No, no”. Y ahorita yo llamo y está sonando la guitarra, entonces él ya se motiva solo.<sup>38</sup>

Foto 6. Estudiante 9 tocando su guitarra en clase



Tal como lo dijo su mamá, una buena relación de amistad puede convertirse en un potenciador del aprendizaje en la medida que se cuenta con alguien con quien compartir lo aprendido y tener una referencia para seguir aprendiendo-enseñando. Además en este caso se debe resaltar la constancia y confianza de los padres en que se van a lograr los resultados, puesto que fue hasta las últimas clases que el estudiante demostró verdadero progreso.

<sup>38</sup> Ver Anexo 1 Entrevistas. Entrevista No. 9, pp. 6 y 7

En cuanto a los repertorios seleccionados para la clase la estudiante 6 dijo haber disfrutado el montaje en especial de Carnavaliando porque la Guabina le pareció un poco más lenta, en contraste con la estudiante 4 a la cual le pareció que ambas canciones estuvieron bien y que fueron fáciles de aprender.

A todos los estudiantes les pareció que valió la pena asistir al curso, lo que más valoraron varios de los estudiantes fue el hecho de conocer nuevos amigos e incluso aprender de ellos otras canciones, de otra parte un estudiante del segundo nivel destacó el hecho de que aunque él ya sabía tocar solo, en el curso comprendió las dificultades que implica tocar en grupo y la importancia que tiene trabajar en ese aspecto<sup>39</sup>

Respecto a las canciones compartidas en las audiciones grupales los estudiantes estuvieron de acuerdo en que la canción que más les gustó fue la propuesta por el estudiante 9 *Escupe tu corazón* por la sorpresa que generó en todos.

Durante el ejercicio de reflexión se notó en la mayoría de estudiantes dificultad para expresar sus emociones de manera abierta debido en parte a la burla provocada por el curso cuando alguno dice algo muy expresivo y sentimental, en ese sentido vale la pena para próximos cursos generar momentos de mayor apertura hacia la expresión de sentimientos más aun sabiendo de la importancia de los mismos en el ejercicio artístico.

---

<sup>39</sup> Ver Anexo 3 Videos. 15 Reflexiones finales2

Foto 7. Familiares de estudiantes preparando El Compartir



Uno de los elementos que más aportó a la ampliación del mundo sonoro de los estudiantes fue la presentación sorpresa que el profesor ofreció con su grupo musical en el cierre del Compartir, puesto que pudieron apreciar un repertorio distinto al trabajado en las clases, adicionalmente interpretado en vivo<sup>40</sup>.

Para terminar la reconstrucción de Experiencia vale la pena marcar algunas observaciones hechas por el docente en los diarios de campo y por los estudiantes y sus familias en las entrevistas que fueron relevantes para la SCG.

Foto 8. Estudiantes jugando fútbol en El Compartir



En varias ocasiones el manejo del grupo fue difícil al punto de caer en la lógica del regaño, tantas veces criticado desde el enfoque humanista de la educación, las razones de la desatención de los estudiantes en el curso pueden ser de diferente índole.

El compromiso de los estudiantes y sus familias fue constante, puesto que de los 16 estudiantes que estuvieron desde la división en niveles hasta el último encuentro tan solo una estudiante se retiró, incluso antes de terminar el curso ya había algunos estudiantes que se habían inscrito para el siguiente nivel. Hubo algunos días en que hasta los propios estudiantes querían

<sup>40</sup> Ver Anexo 3 Videos. 16. Concierto sorpresa del profesor y su grupo

alargar un poco más la clase, además el día del compartir los familiares se encargaron por su cuenta de organizar toda la logística del encuentro aportando con su servicio y recursos para que se llevara a cabo felizmente.

### **Las voces de los familiares**

En la reflexión de grupo se conocieron percepciones importantes de los estudiantes acerca de la Experiencia, no así de sus familiares, por ello se presentan algunos apartes de las entrevistas que enriquecen la visión del curso.

En primer lugar vale la pena conocer las razones que llevaron a los familiares a inscribir a sus hijos en el curso y la manera como la participación en el curso ha afectado el grupo familiar, llegando incluso a involucrarlos en el aprendizaje como es el caso de la estudiante uno (1) que comparte lo aprendido con su hermana y su madre “ella llega muy animada de allá de las clases ella llega y saca su guitarra y empieza pues a mostrarnos, nos ha enseñado algunas cosas a nosotras dos (mamá e hija mayor) nos ha enseñado algunas cositas”<sup>41</sup>. De igual forma la mamá de la estudiante seis (6) espera aprender a través de lo que ve en las clases su hija: “La intención al meter a la niña era que ella me fuera como enseñando lo que ella va aprendiendo (...) pero yo ya los veo tan avanzados que yo digo: no, me quedé atrás, no puedo, no sé qué me pasa”<sup>42</sup>.

Respecto a las razones que la motivaron a apoyar a su hija también comenta:

“No necesariamente lo veo como opción de trabajo, yo quiero que con esto ella se enriquezca como persona, que pueda desarrollar cualidades, que aprenda a intuir, la música lo vuelve más

---

<sup>41</sup> Ver Anexo 1 Entrevistas. Entrevista 1 p. 6

<sup>42</sup> Ver Anexo 1 Entrevistas. Entrevista 6 p. 8

sensible a uno y quiero que ella lo disfrute cuando estemos a nivel familiar, que nos pueda hacer pasar un rato agradable, esa es mi intención realmente al apoyarme con estos talleres” (Ibídem)

Así mismo se destaca la opinión del padre de la estudiante cinco (5) quien a pesar de tener conocimientos en guitarra para enseñarle a su hija decidió inscribirla en el curso para que compartiera con más niños y niñas de su edad:

“pues yo le podría explicar aquí (guitarra) pero ella se vino a motivar fue ahora con lo del IPC, incluso yo estaba sin guitarra, las guitarras las hice arreglar para eso, ella empezó fue con técnica vocal y ya cuando empezó me dijo que quería ingresar a guitarra y así uno le pudiera explicar pues porque algo conozco o por lo menos principios básicos, yo quería que interactuara pues con los más niños porque básicamente de eso se trata, entre ellos se motivan y además la relación con los demás es muy importante (...) bien lo decía usted pues cuando empezamos a hablar, no es solo que leyó, escuchó, interpretó y ya, no a mí me parece importantísimo la relación con los demás<sup>43</sup>

En cuanto a los tiempos de práctica de los estudiantes se presenta una situación paradójica puesto que todos los familiares dicen ver a sus hijos muy motivados con el proceso pero la mayoría asegura que practican muy poco tiempo, tal es el caso del estudiante 7, quien ha tenido dificultades para ser constante en sus actividades pero en la guitarra, a pesar de no practicar con frecuencia, ha conseguido buenos resultados, esto dice su madre:

yo veo que sí, yo pensé que no porque como él es tan desaplicado y no le gusta por lo menos que uno lo mande a estudiar y le da pereza y no le gustan las repeticiones como hacer planas y cosas así, yo dije de pronto no aprende pero le ha ido bien o sea yo veo que sí<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> Ver Anexo 1 Entrevistas. Entrevista 5 p. 6

<sup>44</sup> Ver Anexo 1 Entrevistas. Entrevista 7 p. 10

Otro tema interesante que se tocó en las entrevistas fue acerca de la diversidad de población del curso, asunto evidenciado en el análisis demográfico. En este aspecto todas las familias destacan la importancia de que sus hijos se relacionen con personas de distintas “culturas”, edades y demás. Incluso para algunos familiares, la diversidad fue uno de los aspectos más favorables del proceso formativo porque ayudaron al desarrollo de habilidades sociales en sus hijos, se destacan los comentarios de la mamá del estudiante 9, el menor del curso:

A mí me parece que a él ese curso le ha servido mucho porque él se ha socializado mucho, antes era muy tímido, ya ha despertado mucho y al compartir con niños mas grandes él ha aprendido mucho, su vocabulario ha cambiado, o sea esta diferente, ha mejorado mucho le ha servido mucho, además también de compartir con niñas (...) Si, además que me llama mucho la atención que los niños son grandes ya (...) O sea el más chico es él, porque el que le sigue a él tiene como doce años.<sup>45</sup>

Así mismo el caso de la estudiante 5:

A mí me gusta porque es que uno podría decir contratar un profesor particular por ejemplo, pero a mí me parece muy importante la relación con los demás, eso a mí me parece supremamente importante... empezando que ya hay algo y es que venció como la timidez porque veo que participa, ella generalmente yo la veía como muy callada y me quedé pues asombrado el día que ella dijo que cantaba y me dijeron ve te perdiste lo de tu hija.<sup>46</sup>

De esta manera finaliza la Recuperación de la Experiencia para culminar con el análisis y conclusiones que se presentan en el siguiente apartado.

---

<sup>45</sup> Ver Anexo 1 Entrevistas. Entrevista 9 p. 8

<sup>46</sup> Ver Anexo 1 Entrevistas. Entrevista 5 p. 11

## **ANÁLISIS Y CONCLUSIONES**

La doble labor de docente participante de la Experiencia e investigador de la misma me dio la oportunidad de observar en cada estudiante, sus familias y en el entorno general situaciones que describo a continuación a manera de análisis y conclusiones.

### ***Para mejorar***

En la SCG se demostró que el proceso metodológico de priorizar el desarrollo de la musicalidad antes que el manejo técnico del instrumento es valedero y puede funcionar muy bien, sin embargo en la implementación de dicha estrategia, faltó mayor variedad en los ejercicios propuestos y en las canciones a trabajar. Vale la pena intentar trabajar más canciones y ejercicios pre-instrumentales a pesar que en la audición solo se toquen dos, para dar variedad y mantener la motivación en los estudiantes, abarcar desde diferentes posibilidades musicales los mismos elementos que sirven para desarrollar su musicalidad y garantizar que las dos canciones que se eligen para la audición realmente sean las más apropiadas de acuerdo al proceso del grupo.

La presentación de las canciones para el montaje fue decisiva porque así como con Carnavaliando fueron más emotivos por la seguridad con la que se presentó, la calidad de la grabación y por tener una parte cantada, con La Guabina no lo fueron porque cuando la presenté al grupo con guitarra y voz hubo muchas inseguridades. En ese sentido considero que es de vital

importancia la transmisión de emociones del docente en el momento de presentar la canción, esto es en ocasiones aun más importante que la pertinencia técnica de la misma.

Considero que un error que se cometió fue el no haber trabajado nada de dinámicas ni matices de intensidad, se centró el trabajo en ritmo y melodía. Si se incluyen estos aspectos no solo se gana en cuestiones técnicas sino también en motivación del grupo porque los cambios de volumen son una buena manera de atraer la atención del estudiante.

Otro elemento que se pudo haber trabajado más y que incluso se pensó en algún momento fue la creatividad, se pudieron haber hecho ejercicios a partir de la escala y de motivos rítmicos para la creación de melodías.

La decisión sobre qué escala trabajar en este tipo de cursos es compleja porque en cuanto a memorización de nombres de notas y digitación en guitarra se les facilita la de Do mayor porque al menos ya la han oído nombrar pero en lo vocal les genera dificultades para cantarla completa, en ese sentido habría sido mejor trabajar varias tonalidades vocalmente con Do movable y realizar el trabajo instrumental de acuerdo a la escala que ellos canten espontáneamente con mayor facilidad.

### ***Para destacar***

El ejercicio de compartir melodías espontáneamente entre pares sin mi intervención como docente brindó un momento de confianza libertad y autonomía a los estudiantes para expresar

sus preferencias musicales así como también aportó al autoconocimiento puesto que en la medida que alguno le enseñaba al otro ambos aprendieron y esto les permitió, tanto como a mí, aprender nuevas maneras de abordar dificultades técnicas de una manera más fácil entre compañeros con quienes tienen una relación de mayor cercanía.

En el grupo humano que participó de la Experiencia (estudiantes, familiares, docentes, y administrativos) se respiró un ambiente de respeto y reconocimiento entre pares que facilitó el aprendizaje musical. La música congrega y une hacia un mismo fin.

El hecho de que los propios estudiantes reflexionaran acerca de las dificultades que experimentaron en el proceso de aprendizaje y que cada uno descubriera por ejemplo, la manera de digitar en la guitarra la melodía de la Guabina, representa un gran avance en el empoderamiento y el pensamiento crítico que se pretende sembrar en los estudiantes desde el enfoque educativo crítico-transformador.

La labor que realizamos para manejar un grupo tan diverso, nombrando monitores ante las dificultades, generando momentos de interacción y reconocimiento del otro como en los ejercicios de Mundo Sonoro o en el Compartir, resultaron ser fundamentales tanto para mantener la motivación del grupo como para garantizar un aprendizaje compartido entre el docente, los estudiantes y sus familiares.

A propósito de la motivación y de lo positiva que fue la Experiencia para los estudiantes y sus familias, es para destacar el hecho de que el grupo de 15 estudiantes que se definió desde la quinta clase se haya mantenido hasta la clausura. Es así que incluso en el curso que abrimos posteriormente, dieciocho estudiantes de entre nivel 1 y 2 que habían participado en el comienzo de la Experiencia continuaron el proceso formativo.

La guitarra es un instrumento que en comparación con otros instrumentos armónico-melódicos como el piano requiere de gran coordinación, fuerza y precisión en ambas manos. Además es difícil de comprender visualmente, lejana de la teoría musical, por ejemplo en el sentido de sonidos agudos y graves la guitarra funciona al revés (graves arriba, agudos abajo). A pesar de esas dificultades se logró integrar el instrumento al proceso dándole su lugar de acuerdo a las capacidades de cada estudiante obteniendo resultados tangibles durante la presentación de la clausura.

La efectividad de las actividades encaminadas a crear lazos de amistad y comprensión entre los estudiantes. Los ejercicios del Mundo Sonoro, El Compartir, las reflexiones en clase y el trabajo de ensamble musical fueron determinantes para el logro de esos objetivos.

La manera como se presentó la canción Carnavaliando partiendo de la sensibilización hacia la toma de conciencia tal como plantea Willems. A pesar de ser una canción desconocida para todos los estudiantes fue asimilada rápidamente por el vínculo que se generó mediante la imaginación, la contextualización del proceso vital de la artista y la experimentación con sus elementos constitutivos (rítmicos, melódicos y armónicos).

El uso de la canción como elemento sincrético puesto que no solo permite trabajar cada uno de los elementos constitutivos de la música sino que se puede materializar en un resultado comprensible para los actores participantes (estudiantes, familiares e institución).

El acompañamiento de los familiares durante el proceso formativo de sus hijos, nietos, sobrinos ha sido fundamental tanto en lo material como en lo emocional y energético. Destacando que para la mayoría de ellos es incluso más importante el desarrollo social y personal de los chicos y chicas que las habilidades técnicas que puedan adquirir.

### ***Situaciones del contexto***

La diversidad de la población, que al principio fue una incomodidad, se convirtió en una fortaleza puesto que permitió demostrar cómo a través de la actividad musical los estudiantes no solamente superaron sus diferencias de contexto sino que las aprovecharon para enriquecer su acervo cultural.

El hacer una investigación de este tipo de manera individual y con las dificultades de comunicación que se presentaron con asesores y compañeros significó pasar por momentos de inseguridad que trabaron el desarrollo de la misma por falta de alguien, sea estudiante o docente que permita una relación dialéctica en la construcción de pensamiento.

Los cambios de asesor para la investigación y de coordinador del Departamento de Extensión para el proceso formativo generaron por un lado varias miradas sobre el proyecto que la enriquecieron pero a su vez dificultaron la fluidez de su desarrollo.

### ***Aportes de la Experiencia***

La ampliación del número de posibilidades de concebir la educación musical, puesto que hasta hace poco mantenía la idea de formación tipo conservatorio en la que lo importante es el desempeño instrumental y donde el progreso se mide de manera lineal. En ese sentido la vivencia con los estudiantes, el reconocimiento de sus gustos, necesidades y formas de aprendizaje, así como los conceptos y herramientas vistas como la Espiral que representa el proceso formativo,

me han permitido ir desarrollando una perspectiva y un discurso más personal y acorde al contexto en el que me desenvuelvo cotidianamente con argumentos socioculturales, pedagógicos y artísticos.

La importancia de tener una actitud receptiva hacia los planteamientos filosóficos de la institución en la que se interviene para apropiarse de ellos y enriquecerlos con la mirada personal desde la argumentación y la reflexión. De esa manera fue posible transformar el modo de operar que traía el curso de guitarra del Departamento de extensión del IPC dándole un sentido más holístico.

La posibilidad de evidenciar la manera como el arte, por sus características sensitivas, ha irradiado el entorno familiar produciendo nuevas maneras de relacionarse y compartir. Basta con recordar todo lo que se movió alrededor de las clases: los padres acompañaron a sus hijos, compraron o arreglaron guitarras, recordaron sus experiencias o frustraciones con la música, los hermanos aprendieron un poco y todos los participantes conocieron nuevas músicas algunas del mismo medio en el que se desenvuelven y otras que les permitieron reconocer otros ambientes del mundo musical más allá de lo que ofrece la industria del entretenimiento.

### ***Reflexiones finales***

En el transcurso de la investigación se generó otra perspectiva acerca del “deber ser” en cuanto a gustos musicales se refiere, la idea de identidad cultural en relación a divisiones geográficas o políticas es un anacronismo. El concepto de Relevancia social propuesto por Martí evidencia que es más importante trabajar sobre lo que realmente hace parte del entorno de los estudiantes no solo para que sea más fácil de comprender sino también para que puedan ponerlo

en práctica fácilmente. Se propone desligarse un poco de la idea de género musical “apropiado o no” para los estudiantes dado que su nivel es inicial e interesa más acercarlos a música que los motive y adecuarla en la interpretación de acuerdo a su nivel.

El aprendizaje de la música y en especial de la guitarra es mucho menos una cuestión de talento, entendido como un don divino o genético reservado para unos cuantos, sino que más bien es cuestión de talante, visto como la capacidad de asumir autónomamente la responsabilidad del aprendizaje mas allá de la técnica, cuestionándose acerca de lo que se hace, aprovechando las características del entorno social y reconociendo los propios procesos cognitivos que favorecen a cada individuo.

Aunque las familias provienen de diferentes lugares y diferentes barrios, los gustos musicales tanto de los estudiantes como de sus familiares están enmarcados dentro de la oferta de la radio comercial vocal con acompañamiento instrumental. La ciudad, permeada por el mundo del entretenimiento, limita las posibilidades de disfrutar de una verdadera variedad de músicas, esto se evidencia en las respuestas de algunos estudiantes que dicen oír “de todo” y con ello se refieren a sala, rock, pop, vallenato, rancheras, reggaetón, etc. Sin incluir ninguna música alternativa que no pertenezca a los géneros comerciales. Los casos de personas que buscan otros intereses obedecen generalmente a tradiciones familiares o sociales muy fuertes que sobreviven a la oferta comercial.

Una educación que pretenda ser transformadora y crítica tal como la que se evidenció en la SCG, debe involucrar los espacios y entornos distintos al del salón de música en los que se desenvuelve el estudiante (colegio, hogar, amigos) para garantizar un verdadero aprendizaje significativo.

En un comienzo se planteó la Iniciación musical como el eje transversal del Proyecto, sin embargo en la Espiral los tres ejes fueron transversales al proceso de acuerdo a la manera como en realidad se realizó. La idea de tener una jerarquía de importancia en la educación musical depende del propósito del proceso formativo y de los intereses de sus participantes

Mucho se ha hablado acerca de la importancia de no dar demasiadas indicaciones durante la actividad musical para que se viva el momento intensamente, esto no quiere decir que en ocasiones no se deba interrumpir algún ejercicio siempre y cuando lo que se vaya a decir aporte al crecimiento de todo el grupo. La clave está en saber leer el momento para hablar y para actuar, en ese sentido la intuición del docente es fundamental.

## **EPÍLOGO: Estudio de un caso del Mundo Sonoro**

El repertorio presentado por los estudiantes en el marco de las actividades del Mundo Sonoro da pie para realizar todo un análisis sociocultural al respecto, sin embargo por cuestiones de tiempo y coherencia con el objetivo de la investigación se decidió incluir a manera de coda musical, el caso puntual de una estudiante del curso con el propósito de profundizar en todos los elementos visibles que afectan su mundo sonoro. Se escogió el caso de la estudiante 2 por haber realizado la entrevista familiar, por preferir el estilo musical pop anglo y seleccionar una canción difundida en televisión juvenil lo cual representa a más del 50% del grupo.

El fenómeno de los programas de televisión con énfasis en lo musical obedece a unos intereses económicos propios de la cultura de masas, al respecto afirma Oscar Hernández refiriéndose al caso del Factor X (Hernández Salgar, 2006):

el ingrediente secreto al que hace alusión el nombre de este show es aquel conjunto de cualidades y atributos que permiten convertir a una persona desconocida en estrella de la canción, a un programa en un fenómeno de rating y a un producto discográfico en dinero contante y sonante

De manera similar sucede con los artistas de las series infantiles y juveniles norteamericanas de las que surgen estas canciones seleccionadas, como ejemplo se analiza el caso de la canción “Dynamite” de China Anne McClain compartida por la estudiante 2<sup>47</sup>.

En primera instancia, se analizan los aspectos técnicos musicales tomando el coro de la canción:

---

<sup>47</sup> Ver Anexo 7 Canciones y videos mundo sonoro. 2. Dynamite -China Anne McClain

Figura 4. Transcripción Dynamite

**Dynamite**  
China Anne McClain

Letra: Taio Cruz

Flute

G D sus4 E m7 C sus2 G D sus4 E m7 C sus2

I throw my hands up in the air some times sa ying ay oo go tta let go

5 G D sus4 E m7 C sus2 G D sus4 E m7 C sus2

I wa nna ce le brate and live my life sa ying ay oo ba by let's go

The image shows a musical score for the song 'Dynamite' by China Anne McClain. It features a flute part in 4/4 time with a key signature of one sharp (F#). The score is divided into two systems. The first system contains the first line of music with lyrics 'I throw my hands up in the air some times sa ying ay oo go tta let go'. The second system contains the second line of music with lyrics 'I wa nna ce le brate and live my life sa ying ay oo ba by let's go'. Above the notes, guitar chords are indicated: G, D sus4, E m7, C sus2, G D sus4, and E m7 C sus2. A blue bracket with the number '3' is placed over the notes 'air some times' and 'live my life', indicating a triplet. There are also small padlock icons at the end of each line of music.

Como sucede con muchas de las armonías del Pop/Rock moderno, el uso de acordes suspendidos es frecuente, así como el uso de frases simétricas divididas en 4 y 8 compases.

Por otro lado, el ritmo melódico está ajustado a la base rítmica del bajo, guitarra, piano y batería dándole así más fuerza y acople. Como es usual en la música urbana, los instrumentos utilizados hacen parte de la organología “universal” de la música comercial, en la que sintetizadores y loops rítmicos refuerzan el sentido “moderno” de la misma.

En cuanto al texto de la canción, original del rapero Taio Cruz, se reafirman los principios del mundo del entretenimiento en el que el deseo de libertad, visto como la posibilidad de divertirse todo el día sin responsabilidades, tener mucho dinero y reconocimiento mediático son los principales preceptos. Aquí una traducción del coro: “*Pongo mis manos en el aire a veces diciendo ay oh tengo que dejarlo ir, y ahora quiero festejar y vivir mi vida diciendo ay oh, nene vamos*”, tal vez la parte en la que más se evidencian los deseos de una vida acorde al modelo consumista se presenta en el minuto 0:25 cuando el texto traduce: “*he venido a bailar, bailar, baila, bailar golpeando el suelo. Este es mi plan, plan, plan, plan. Estoy usando mis marcas favoritas, marcas, marcas, marcas.*” Asimismo el video de la canción viene cargado de un deseo

de triunfar y tener reconocimiento, en la medida en que todo transcurre como en una especie de concurso de talentos en el que la cantante toca guitarra, piano y violín y termina encantando al jurado.

De esta manera se genera un vínculo directo con los niños, niñas y jóvenes que al igual que el personaje de video sueñan con ser artistas exitosos. Con este análisis se pretende hacer una lectura global del contexto y las motivaciones existentes en las canciones de rock/ pop anglo creadas desde y para el mundo del entretenimiento con el fin de comprender un poco mejor las motivaciones de los estudiantes interesados en esta música.

Al relacionar la canción analizada con algunos apartes de la entrevista de de la estudiante dos (2) quien escogió dicha canción, se encuentran ciertas convergencias. Para empezar, se resalta el anhelo de llegar a ser cantante exitosa tal como la cantante de Dynamite, al respecto su mamá comenta:

Pues lo que pasa es que Laura -y no sé si te da pena, por eso yo quería que tu lo dijeras- Laura quiere ser cantante. ¿No? ¿Ese no es tu proyecto para toda la vida? (...) hasta ser muy grande y famosa<sup>48</sup>

Otro elemento que seguramente influye en las preferencias musicales de la estudiante es el hecho de estudiar en un colegio privado, bilingüe, rodeada de niños y niñas con un estilo de vida muy “internacional” como lo es el Bennett de Cali<sup>49</sup>.

De igual forma cuando se le preguntó a la estudiante por la música que generalmente escucha, esto fue lo que contestó: “Un grupo que se llama “Mindless Behavior” (...), hay un programa

---

<sup>48</sup> Ver anexo 1 Entrevistas. Entrevista 2 p.6

<sup>49</sup> Para conocer mejor sobre el contexto del colegio visitar su sitio web: <http://www.colegiobennett.edu.co/>

y allí aparecen famosos entonces muestran canciones y yo las pongo en el computador<sup>50</sup>” incluso su mamá ignoraba esta situación, a continuación se citan apartes de la entrevista:

Mamá: ¿Pero de qué canal es eso? Yo no sabía

Hija: De Disney

Entrevistador: ¿Disney Channel?

Mamá: ¿Pero cuál es, el del reality como de bailarines o el otro?

Hija: No, uno que se llama “Qué onda?”

Mamá: Ah ya sé. ¿Y el de la otra el de la niña?

Hija: El otro se llama programa de talentos

Entrevistador: ¿También de Disney Channel?

Hija: Si.

En esta conversación se evidencia el grado de influencia que tienen los programas musicales de canales internacionales como *Disney Channel* en el gusto musical de la estudiante. Al observar el colegio en el que estudia, el proyecto de vida con el que sueña y el tipo de música que escucha, se percibe una congruencia entre el contexto en el que se desenvuelve, sus expectativas de vida y sus preferencias musicales. Este tipo de acercamiento al mundo sonoro del estudiante permite al docente establecer una relación cercana con el niño o niña en la que puedan convivir y compartir las diferentes tendencias e intereses de los estudiantes, de la institución y del docente.

---

<sup>50</sup> Ver anexo 1 Entrevistas. Entrevista 2 pp.3 y 4

A propósito de los intereses y planteamientos musicales de la institución y del docente frente al curso, vale la pena retomar algunas reflexiones hechas en otro documento (Rodríguez Castañeda, 2012):

En un comienzo, al plantear mi investigación para la clase de músicas tradicionales y populares sobre “el mundo sonoro de los estudiantes del curso de guitarra del departamento de articulación social del IPC” lo hice buscando la manera de convencer a los estudiantes sobre la importancia de escuchar y promover los bambucos, guabinas y pasillos de la región sin tener claridad sobre el por qué hacerlo más allá de ese sentir patriótico.

Esta manera de referirse a la música que “debe ser” por razones patrióticas o un poco nostálgicas, carece de argumentos de peso, tanto musicales como pedagógicos, como para hacer un trabajo consciente y honesto con el curso. Esto no quiere decir que sencillamente hay que aceptar y acoger ciegamente la música que traen los estudiantes y con base a ella, desarrollar el curso de guitarra, de ser así también se estaría cayendo en una visión romántica acerca de la libertad y la emotividad del niño.

En gran medida, el resultado de cómo se transformó la manera de ver y seleccionar la música para el curso de guitarra es consecuencia del acercamiento a textos antropológicos abarcados durante el presente semestre, entre ellos *La idea de “relevancia social” aplicada al estudio del fenómeno musical de Josep Martí*, respecto a dicho documento el docente plantea (Ibídem):

“El artículo: “*La idea de “relevancia social” aplicada al estudio del fenómeno musical*” (Martí, 1995) el primero que leí, me permitió repensar acerca de la música que se escucha y

la que según algunos defensores de la tradición se debería escuchar. Sería absurdo pensar que la salsa no hace parte de las músicas que se viven en Cali, el concepto de “tradición” o “folclor” excluye esta música por no haber sido originada en nuestra ciudad, sin embargo la idea de *relevancia social* no sufre de apegos de ningún tipo, es un concepto más objetivo en el que, en nuestro contexto de mundo globalizado las músicas ya no son *de* un lugar sino que suceden *en* un lugar y de acuerdo a los significados, usos y funciones que reciba socialmente se puede decir cuan relevante es en ese lugar específico.”

Este tipo de reflexiones se han ido apropiando y aplicando en la labor educativa en diálogo con las directivas del departamento de articulación social del IPC dejando como resultado una propuesta coherente y articulada que relaciona los planteamientos de la institución, los del docente y los intereses de los estudiantes y sus familias.

En definitiva es visible la relación que existe entre los intereses o preferencias culturales - en este caso musicales- de un estudiante y el contexto en el que se desenvuelve. Tal como se pudo apreciar en el caso de la estudiante 2, existe una coherencia entre la canción que llevó al curso el segundo día de clase y lo que se pudo conocer de su contexto días después con la entrevista familiar.

De acuerdo a ello, lo que parece tener mayor sentido dentro de un proceso de formación musical es ser abierto en cuanto a posibilidades de repertorios, acogiendo en la medida de lo posible, los intereses de los estudiantes, sin olvidar la naturaleza misma de la educación musical pasando de lo sencillo a lo complejo y retomando la lógica propia de la institución en la que se desempeña el curso. Es así que se puede lograr un proceso en el que además de la formación musical e instrumental se genere una relación dialógica entre la academia y la comunidad.

Finalmente, la labor del docente debe ser ampliar el acervo cultural de los estudiantes mediante la presentación de los sistemas musicales (ritmo, melodía, armonía), la práctica instrumental, el acercamiento a las condiciones de vida de los estudiantes y la generación de espacios de intercambio y reflexión acerca de lo que se piensa, se siente y se escucha.

## BIBLIOGRAFIA

- Alcaldía de Santiago de Cali. (Julio de 2010). *Alcaldía de Santiago de Cali*. Recuperado el 12 de Septiembre de 2012, de <http://www.cali.gov.co/publicaciones.php?id=32881>
- Biblioteca Luis Angel Arango. (15 de 10 de 2012). *Biblioteca Luis Angel Arango*. Obtenido de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/biografias/valeanto.htm>
- Carvajal Burbano, A. (2007). *Teoría y Práctica de la Sitematización de Experiencias*. Cali: Escuela de trabajo social y desarrollo humano Universidad del Valle.
- García García, E. (1990). Los modelos educativos en torno a la vieja polémica Escuela Nueva frente a Escuela Tradicional. *Didáctica*, 25.
- Hernández Salgar, O. (2006). ¿Qué es el factor X? Construcciones de la valoración musical en la televisión colombiana. *Asociación Internacional para el Estudio de la Musica Popular Rama Latinoamérica*. La Habana.
- Herrera C., M. C. (1993). Historia de la Educación en Colombia La República Liberal y la Modernización de la Educación: 1930-1946. *Revista Colombiana de Educación* (26). Recuperado el 27 de Noviembre de 2012, de Universidad Pedagógica Nacional: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce26\\_06ensa.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce26_06ensa.pdf)
- Ibáñez Herrán, J. E. (16 de Agosto de 2004). *Acción social, Educación y Ciencias Sociales*. Obtenido de <http://jei.pangea.org/edu/f/edu-transf-conc.htm>

Instituto Departamental de Bellas Artes. (31 de 10 de 2012). *Instituto Departamental de Bellas Artes*. Recuperado el 26 de 11 de 2012, de <http://www.bellasartes.edu.co/index.php/en/institucion/misionyvision>

Marín Álvarez, H., Misas Urreta, M. C., & Tobón Restrepo, A. (2000). *!Juguemos a la música; Ejercicios para la enseñanza musical*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Rodríguez Castañeda, D. A. (2012). *Conceptos, contextos y realidades de la cultura musical en el Instituto Popular de Cultura de Cali IPC*. . Cali. Inédito

Universidad del Valle. (17 de 10 de 2012). *Universidad del Valle*. Obtenido de <http://escuelademusica.univalle.edu.co/index.php/programas-academicos-2/>

Willems, E. en Valencia Mendoza, G. (2010) Seminario de pedagogía: Paradigmas de la pedagogía musical

Verger i Planells, A. (2002). Sistematización de experiencias en América Latina. Una propuesta para el análisis y la recreación de la acción colectiva desde los movimientos sociales. Barcelona.

Willems, E. (2011). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Paidós.

\_\_\_\_\_ (2002). *El Valor Humano de la Educación Musical*. Paidós.