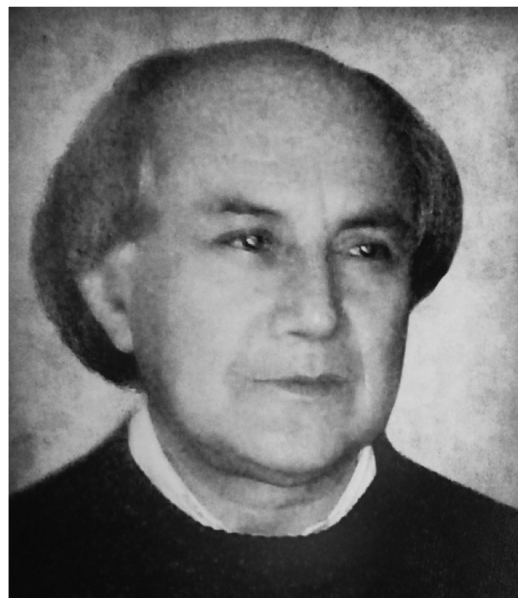
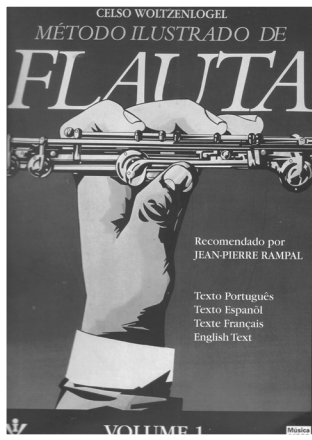


R I T H M I C A

Vivace c. = 152

REVISTA DE LA RED DE INVESTIGACIÓN
TEMÁTICA EN MÚSICA Y ARTES



Editorial
Universidad de Nariño

No. 2, AÑO 2, 2022

UNIVERSIDAD DE NARIÑO



Editorial
Universidad de **Nariño**

Rithmica

Revista de la Red de Investigación
Temática en Música y Artes

No. 2, año 2, 2022

Universidad de Nariño
Facultad de Artes
Departamento de Música
Editorial Universitaria
2022



Editorial
Universidad de Nariño



RITHMICA

**Revista de la Red de Investigación Temática en Música y Artes
Universidad de Nariño – Facultad de Artes- Dpto. de Música
No. 2, año 2, 2022**

**JOSÉ MENANDRO BASTIDAS-ESPAÑA
DIRECTOR Y EDITOR**

Comité editorial

Lyda Aleydy Tobo Mendivelso
Lidia Consuelo López
Mario Egas Villota
Fernando Illera Ordóñez
Leonardo Zambrano Rodríguez
Carlos Roberto Muñoz
Pablo Santacruz Guerrero
Diego Palacios Dávila
Jaime Hernán Cabrera Eraso
Luis Alfonso Caicedo

Comité científico

María Ángeles Zapata	Sociedad Española de Musicología
Gloria Valencia Mendoza	UPTC de Colombia
Sonia del Rocío Viteri Ramos	Universidad Nacional de Colombia
Ruth Nayibe Cárdenas	UPTC Tunja - Colombia
Gabriela Hernández Vega	Universidad de Nariño - Colombia
Teresa Elizabeth Muñoz Nández	Universidad del Cauca - Colombia
Víctor Hernández Vaca	Universidad de Guanajuato - México
Mario Gómez-Vignes	Universidad del Valle - Colombia
Gustavo Parra Arévalo	Universidad Nacional - Colombia
Fredy Vallejos	Universidad de las Artes - Ecuador
Diego León Arango	Universidad de Antioquia - Colombia
Luis Carlos Rodríguez	Universidad de Antioquia - Colombia
Humberto Galindo Palma	Conservatorio del Tolima - Colombia

Miembros de la Red e Investigación Temática en Música y Artes

Lyda Todo Mendivelso	Universidad de Nariño
Martha Barriga	Universidad Distrital
Mónica Tobo Mendivelso	UPTC, Tunja
Alejandro Mercado Villalobos	Universidad de Guanajuato, León
Humberto Galindo Palma	Conservatorio del Tolima
Pablo Santacruz Guerrero	Universidad de Nariño
José Menandro Bastidas-España	Universidad de Nariño



RITHMICA

**Revista de la Red de Investigación Temática en Música y Artes
Departamento de Música de la Universidad de Nariño**

Revista adscrita académica y financieramente al Departamento de Música de la Facultad de Artes de la Universidad de Nariño.

Periodicidad: anual

Revisora de textos: María Fernanda Egas Naranjo

Revisor de abstract: María Fernanda Egas Naranjo

Digitación de partituras: Paula Andrea Argote Córdoba

Diseño de portada: Javier Castro

Diagramación: Javier Castro

Correspondencia: Oficina del Departamento de Música, Universidad de Nariño, Sede centro, carrera 23 No. 18-62 Teléfono 7244309 extensión 2850. E-mails:

jotamenandro@gmail.com

rithmica@udenar.edu.co

musica@udenar.edu.co

La responsabilidad de lo expresado en cada artículo es exclusiva del autor y no expresa ni compromete la posición de la revista o de la Institución.

Editorial Universitaria. Universidad de Nariño.

Rithmica,

Revista de la Red de Investigación Temática en Música y Artes.

Editor: José Menandro Bastidas-España.

Pasto. Editorial Universidad de Nariño, 2022.

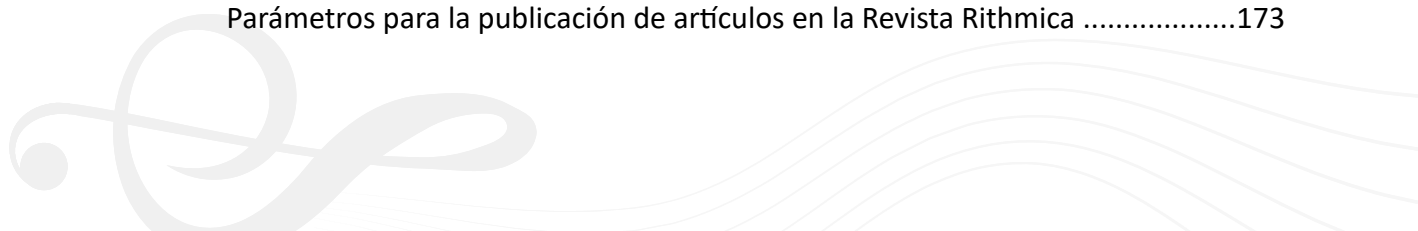
No. de páginas. 178

Formato digital PDF

ISSN: 2805-6353

TABLA DE CONTENIDO

EDITORIAL.....	7
EL HIMNO DE UNA NACIÓN	13
Juandiego Serrano Durán	
APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA TÉCNICA Y A LA ESTÉTICA EN LA OBRA MUSICAL DEL MAESTRO JAVIER EMILIO FAJARDO CHAVES.....	28
José Rafael Guerrero Mora (1943-2013)	
A INÚBIA DO CABOCOLINHO.....	53
Cesar Guerra Peixe	
ENSEÑAR – MI PASIÓN	64
Celso Woltzenlogel	
JACARANDA	71
María Eugenia Morán de Dorado	
ARTE POPULAR Y DECOLONIZACIÓN ESTÉTICA	72
Orlando Morillo Santacruz	
EL CAFETERO	85
Maruja Hinestrosa – Daniel Moncayo Ortiz (Arr.)	
LA EDUCACIÓN MUSICAL Y EL ASOMO DE LA DIFERENCIA	91
Liliana Elízabeth Otero Caicedo, Edwin Giovanni Ordoñez Ordóñez	
LA LECTURA CRÍTICA EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN MÚSICA.....	107
Daniel Moncayo Ortiz	
EDUCACIÓN EXPRESIVA MUSICAL: REFLEXIONES PEDAGÓGICAS	135
Mario Fernando Egas Villota	
EL CANTO Y SUS FACTORES DE RIESGO EN RELACIÓN CON LA ESCALA DE GRABS	146
Lina María Calixto-Gamboa, María Paola Díaz-Villota, Dayana Andrea Bastidas-Ortega	
Parámetros para la publicación de artículos en la Revista Rithmica	173



EDITORIAL

Los tiempos de pandemia limitaron las actividades presenciales de la Red de Investigación Temática en Música y Artes (RITHMICA), red que cuenta con esta Revista como órgano de difusión de la producción de sus miembros y de otros investigadores. Desde el 2017, cuando inició su trabajo académico, se han realizado eventos presenciales y virtuales, estos últimos forzados por la clausura que impuso el problema de salubridad global desatado por la covid-19. Es una gran alegría mencionar en esta editorial que se han retomado los eventos académicos presenciales con la realización del VII Coloquio Universitario Internacional "Hablemos sobre Patrimonio Cultural. El patrimonio cultural en tiempos de pandemia", llevado a cabo los días 14 y 15 de septiembre de 2022, en la Universidad de Guanajuato, Campus León. De igual manera, se proyecta un evento para el mes de abril de 2023, igualmente presencial, con sede en la Universidad de Nariño. El eje temático central será la participación de la mujer en las artes visuales y la música, bajo la necesidad de propiciar un debate propositivo que lleve a la comprensión de las causales históricas de la marginalidad de la mujer en estas disciplinas, así como en otras profesiones y oficios. El evento ofrecerá conciertos, exposiciones, conferencias, foros y talleres de artes visuales y música, entre otras actividades.

El presente número de la Revista, el n.º 2, tiene el gusto de presentar un destacado grupo de investigadores, historiadores, artistas plásticos, compositores, arreglistas, intérpretes y educadores de las artes visuales y de la música. Son, en su orden, Juandiego Serrano Durán, José Rafael Guerrero Mora, Cesar Guerra Peixe, Celso Woltzenlogel, María Eugenia Morán, Orlando Morillo Santacruz, Maruja Hinestrosa, Liliana Elizabeth Otero Caicedo, Edwin Ordóñez, Daniel Moncayo Ortiz, Mario Fernando Egas Villota, Dayana Andrea Ortega-Bastidas, Lina María Calixto-Gamboa y María Paola Díaz-Villota. Esta emisión tiene un especial acento en la educación, toda vez que en la historia contemporánea de las artes este aspecto ha tomado una gran importancia. La mayoría de los articulistas antes mencionados desempeña o ha desempeñado labores de docencia desde las instituciones en las que han estado inscritos.





Este número está dedicado a la memoria del profesor José Guerrero Mora (1943-2013), quien, por largos años, fue docente del Programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño. Por su aula de clases pasaron muchas generaciones de músicos que tuvieron la oportunidad de recibir beneficio de su exquisita formación académica y humanística. El texto que se publica está basado en el trabajo de composición de su compañero de trabajo y amigo, el maestro Javier Fajardo Chaves. Guerrero Mora rastrea las señales de las diferentes estéticas de las cuales se sirvió Fajardo Chaves para la arquitectura de su obra musical. Encuentra elementos de la música barroca, en especial de Arcangelo Corelli; constantes referencias al clasicismo bethoveniano, al romanticismo de Brahms y al de Liszt. En el contexto de la música del siglo XX, Fajardo Chaves se apoya en los planteamientos de Béla Bartók para la creación de su obra nacionalista, obra que recoge no solo ritmos regionales y nacionales, sino latinoamericanos. Se publica este artículo, que fue extraído de su trabajo de grado de la Especialización en Estudios Latinoamericanos (CEILAT, 2010), como un reconocimiento a su infatigable labor realizada durante su permanencia en la Universidad de Nariño.

Rithmica se permite destacar la labor del maestro Celso Woltzenlogel, flautista de nacionalidad brasileña, que a lo largo de su exitosa vida profesional ha orientado a muchas generaciones de músicos, tanto en su país como en el resto de los países latinoamericanos. Su trabajo docente se complementó con la publicación de diferentes manuales de aprendizaje para la flauta y otros instrumentos de soplo, los cuales han tenido amplia difusión en muchos lugares del mundo. El artículo que escribió para esta Revista refleja parte del extenso trabajo realizado como flautista de la Orquesta Sinfónica Nacional y de la Orquesta Sinfónica Brasileña, como miembro fundador de muchos grupos de música de cámara y como docente de diferentes instituciones en las que laboró. La educación, como él mismo lo dice, es su pasión.

Junto a Woltzenlogel se presenta la figura de Cesar Guerra-Peixe (1914-1993), su compañero y amigo, violinista de la Orquesta Sinfónica Nacional, director de orquesta y compositor. *A Inúbia do Cabocolinho* (1955) se publica con la autorización de la Editora Irmãos Vitale, empresa que posee los derechos de publicación del trabajo de este compositor. La obra fue escrita originalmente para orquesta, pero su autor realizó una versión para música de cámara: solista (flauta, violín o clarinete) con acompañamiento de piano. En esta publicación se incluye la versión para flauta. Guerra-Peixe escribió gran número de pequeñas piezas derivadas de las rítmicas brasileras para el *Método Ilustrado de Flauta* de Celso Woltzenlogel, en las que se aprecia la intención pedagógica que el compositor puso en ellas. Los dúos, tríos y cuartetos que están ubicados en la parte final del manual muestran su característico estilo orientado al nacionalismo.

En el ensayo *El himno de una nación*, Juandiego Serrano Durán relaciona el himno de los colombianos con las fuentes del romanticismo italiano, toda vez que el autor de la



música, Oreste Sindici (1928-1904), bebió de esas fuentes como hijo de un país que vio el esplendor de la ópera en el siglo XIX. Analiza cómo los himnos de las naciones tienen un objetivo: la unificación. Encuentra esparcidos los signos en el coro y las once estrofas del himno nacional a los que Rafael Núñez apeló para alcanzar este anhelo, lejano aún en los tiempos presentes. Su análisis introduce tópicos para la reflexión respecto de lo que los símbolos patrios esconden y de su exacerbado chauvinismo, en procura de la construcción de un nacionalismo, muchas veces más nocivo que la misma disgregación del país, que la historia europea del siglo XX lo demuestra de manera contundente.

Las artes visuales hacen su presencia en esta publicación con dos trabajos, el primero, la pintura de la artista plástica María Morán, en cuyos trazos sinuosos la luz disuelve la imagen de la jacaranda caucana, árbol pródigo de profunda belleza que la autora ha hecho objeto de su representación. El segundo, el artículo del pintor Orlando Morillo, *Arte popular y decolonización estética*, texto en el que muestra los resultados de su proyecto de investigación-creación denominado *Estéticas del carnaval*, haciendo referencia al Carnaval de Negros y Blancos de la ciudad de Pasto, evento que tiene lugar en los primeros días de enero de cada año, declarado Patrimonio Inmaterial de la Humanidad en 2009 por la Unesco. El maestro Morillo, orientado en los fundamentos epistemológicos de la nueva corriente de los estudios poscoloniales, busca en las artes populares del carnaval los hilos de un nuevo enfoque estético, de un nuevo conocimiento que lleve a nuevos lenguajes para concebir la obra de arte y la estética misma. En la expresión artística del carnaval, el autor busca caminos que lo lleven a decolonizar la estética para apartarla de los preceptos ilustrados y del positivismo actual, en el que la verdad científica baila al compás de los intereses de las grandes corporaciones.

Esta publicación ha estado matizada por la presencia de las mujeres. La segunda que participa es Maruja Hinstrosa, la compositora nariñense, autora de muchas obras que hacen parte de la cultura musical nacional. Daniel Moncayo ha realizado un arreglo para guitarra solista de una de sus más representativas obras, el pasillo *El cafetero*. La publicación de este arreglo obedece al objetivo de divulgación de la Revista, objetivo que centra su atención en la producción local, nacional y latinoamericana, tanto en la música como en las artes visuales. El autor del arreglo pone al alcance de sus estudiantes este y otros trabajos que ha realizado también con propósitos divulgativos, pero, sobre todo, formativos. En realización de este propósito, Daniel Moncayo ha desarrollado un trabajo de investigación relacionado con la lectura crítica de los estudiantes del programa de formación musical en el que trabaja, como una de las principales competencias que deben desarrollar los músicos para la comprensión de textos, competencia con bajo promedio en la población objeto de estudio. Los resultados de este trabajo se publican bajo el título *La lectura crítica en la formación de licenciados en música*.



Un tema de especial interés por lo novedoso es el que abordan en su estudio Liliana Elizabeth Otero y Edwin Ordóñez, *La educación musical y el asomo de la diferencia*. En este artículo sus autores abordan la inclusión de las personas limitadas del sentido del oído en el estudio de la música. Para la concepción tradicional de la educación musical, el oír es una condición *sine qua non* para el aprendizaje de este arte; sin embargo, los autores, desde las pedagogías decoloniales, elaboran una argumentación que invita a descubrir otras maneras de percibir la música, haciendo de esta propuesta una bandera, toda vez que uno de sus autores, Edwin, tiene esta limitación. Plantean la incorporación de una "praxis político-pedagógica desde la educación musical que ofrezca posibilidades para la valoración social de las diferencias en un camino que se oriente hacia la justicia, la dignidad, la libertad y la transformación de paradigmas de exclusión frente a la comunidad sorda".

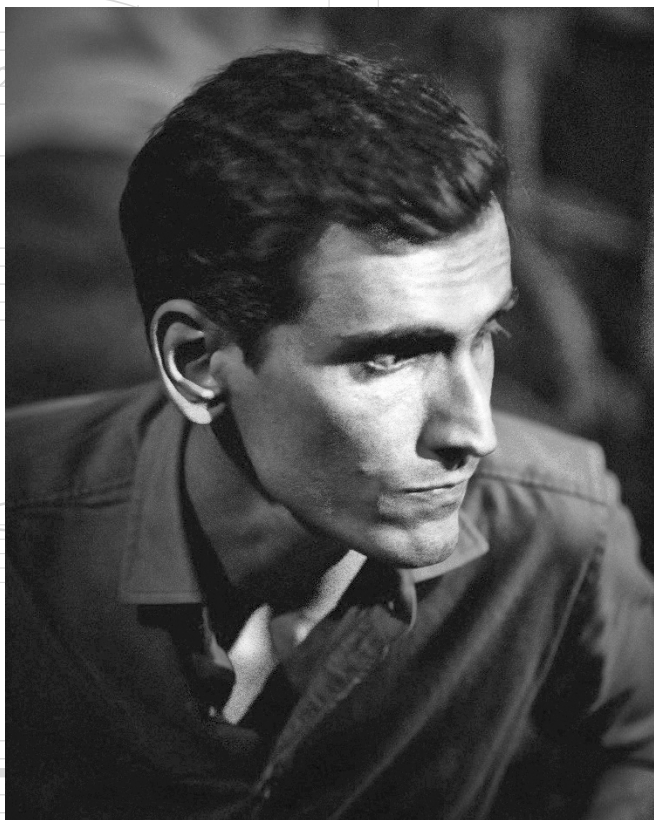
En la misma línea de la educación musical está el artículo del profesor Mario Fernando Egas Villota, *Educación Expresiva Musical: Reflexiones Pedagógicas*. En el texto, Egas introduce una mirada que enfoca el estudio de la música desde una praxis que busca la construcción humanística del individuo músico. Al igual que otros autores mencionados atrás, el enfoque de su estudio se sirve de los planteamientos de la corriente de pensamiento poscolonial, ya que su interés es el de enfocar el estudio de la música desde una perspectiva latinoamericana, en el reconocimiento de su historia y en la afirmación de sus particularidades.

Tres estudiantes del programa de medicina de la Universidad San Martín de la ciudad de Pasto, Dayana Andrea Ortega-Bastidas, Lina María Calixto-Gamboia y María Paola Díaz-Villota, cierran esta publicación con el artículo *El canto y sus factores de riesgo en relación a la escala de GRABS*. El texto no hace alusión directa a problemas subyacentes en el campo de la educación musical, sin embargo, este trabajo es de suma importancia para los estudiantes de música dedicados al canto. El estudio se desarrolló con los alumnos de esta área del Programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño y, dados los resultados, se considera un aporte significativo a la identificación de las diferentes anomalías que presenta el aparato fonatorio, anomalías motivadas, según lo revela el artículo, en los hábitos inadecuados de la población objeto de estudio.

En nombre de los miembros del comité científico, del comité editorial y de los miembros de la Red, ofrecemos este número de la revista buscando que su contenido sea de mucha utilidad para sus lectores y fomente la discusión en los temas aquí abordados.

JOSÉ MENANDRO BASTIDAS-ESPAÑA
Director y Editor





Juandiego Serrano Durán

Fotografía: © Mario Serrano

(Bucaramanga, 19 de agosto de 1984). Historiador por la Universidad Industrial de Santander y candidato a Magister en Literatura por la Universidad de Antioquia. Melómano, radio productor, gestor cultural, editor y escritor de vocación. Su programa *Supernova: nuevo rock al 100%* fue emitido por la emisora cultural de la UIS entre 2002 y 2020. Ensayos, relatos, crónicas, microteatro, comentarios musicales, cuentos y mixturas de su autoría pueden encontrarse en diversas publicaciones seriadas y plataformas digitales. Es autor de *Toda esa sociedad* (ganador de la 1.ª Convocatoria Primer Libro de Creación Literaria UIS, colección Emergentes; Ediciones UIS, 2019), su primer libro de cuentos.

molto espressivo

dim.

mf

EL HIMNO DE UNA NACIÓN The anthem of a nation

Juandiego Serrano Durán
<juandserrano@yahoo.es>

HIMNO NACIONAL DE COLOMBIA

Transcripción y Arreglo: Alberto Betancourt

Música: ORESTES SINDICI
Letra: RAFAEL NÚÑEZ

MARCIAL $\text{♩} = 112$

The musical score is presented in a grand staff format (treble and bass clefs). It includes the following elements:

- Chords:** C, A7, Dm, C/G, G7, C, Cdim, Em/B, B7, Em, G7, Am, E, F, C.
- Lyrics:**
glo - ria in - mar - ce - si - ble! ¡Oh - jú - bi - lo' in - mor - tal! En - sur - eos de do -
lo - ros El bien ger - mi - na - ya El bien ger - mi - na - ya.
¡Oh glo - ria' in mar - ce - si - ble! ¡Oh jú - bi' lo' in mor - tal! En -
- Performance Markings:** Accents (>) and slurs are used to indicate phrasing and dynamics.
- Tempo:** MARCIAL $\text{♩} = 112$

El himno de Colombia suena durante el tránsito de los uniformados en las maniobras de control durante la crisis de orden público y la incertidumbre emergida del contexto del paro nacional de 2019 y 2021. El sonido del himno enrarece el ambiente, se sufre su estela, amordazan sus compases. No se sabe quién lo amplifica, o quién lo emite. El sonido encriptado, acompañado de sonidos de tiros y de quejidos y dramas



ininteligibles es bañado por una colcha de versos y sonidos familiares al oído, odiosos a los sentidos. El himno de Colombia suena y desintegra los lazos desde un vientre convulso. El himno entra, como La Parca, acompañado de gritos y desolación. Entra como un ente autónomo y singular. Entra como una estancia terrible de los mitos virgilianos.

El himno nacional de este país no ha sido lindo, así como tampoco lo es *La Marsellesa* o el *Das Lied der Deutschen*. Distinto de piezas como *La libertadora* o *La vencedora* – esta última interpretada en la batalla del Puente de Boyacá– u otras compuestas en el tiempo de la independencia. El canto nacional fue una letra originalmente escrita por Rafael Núñez cuando era parte del secretariado de gobierno de Cartagena, en 1850, y, por invitación del dramaturgo José Domingo Torres, trabajada y unificada en el contexto nacional con música de Oreste Síndici, quien se había establecido en el país como consejero de la Academia Nacional de Música. Se estrenó como himno desde 1887, ya con el título de *Himno Nacional*, fruto de la centralización del país o la primera pacificación, para finalmente, entre 1920, con la ley 33 del 18 de octubre, y 1946, con partitura transcrita para banda sinfónica por José Roza Contreras y mediante decreto 1963 del 4 de julio, oficializarse como himno en pleno.

Si algún himno se le pareciese, el canto alejandrino colombiano es equivalente al canto de los italianos, *Il Canto degli Italiani*, con letra y música que datan de 1847. Inspirado en el himno francés, el italiano recogió el espíritu de la *résistance* para engendrar un canto más de odas forjadas en el espíritu de escuelas navales y regimientos militares, con la particularidad de haberse forjado en un tiempo en que Italia era un territorio de provincias jaladas por identidades regionales y foráneas, del tiempo en que los italianos no sabían si eran austríacos o piemonteses. Y si Rafael Núñez fue un poeta enrevesado por el compromiso militar y la unificación, Goffredo Mameli, el genovés compositor de la letra italiana, fue un poeta símil en tanto aristócrata obsesionado con la unidad simbólica de un país fragmentado y comprometido con la causa que, bajo el liderazgo de “¡Roma o muerte!” de Guiseppe Garibaldi, entre 1848 a 1861 consolidó la unificación italiana que terminó en el régimen monárquico en cabeza de la Casa de Saboya, por sobre las provincias divididas por los Borbones y los Habsburgo.

La iniciativa monárquica, que construyó las bases para el fascismo italiano posterior, no fue asociada con el himno por ser considerado excesivamente liberto respecto de la *Marcia Reale Italiana* o sencillamente *Marcha Real* (1834), composición de Giuseppe Gabetti que, inspirada en el rey de Cerdeña Carlos Alberto, se estableció como himno del nuevo régimen hasta que el mismo Mussolini la suplantó por la canción *Giovinezza*, metáfora funesta de la juventud. Una vez terminada la gran guerra, la favorabilidad de la pieza entre los círculos antifascistas y los emigrantes la llevó a recobrar su brío, al



compás de canciones populares como *Bella ciao –Adiós, bella–*, para ser concebida como himno *de facto* o provisional al ser interpretada durante la gala de la aprobación de la constitución de 1947 que definió a Italia como república. Las revueltas de 1968 y una directa desaprobación comunista del himno hizo que la pieza perdiera relevancia en el transcurso de la segunda mitad de siglo, siendo asociada a una característica derechista y hasta machista, como la asoció el periodista e historiador Antonio Spinosa. Perdió vigencia hasta el amanecer de siglo XXI, cuando, descontextualizada su escucha, los italianos albergaron en su canto a esta marcha en las celebraciones del sesquicentenario de la unificación, y entre 2005 y 2017 finalmente adquirió su connotación de himno nacional *de iure*, o por derecho, mediante la ley 181 del 4 de diciembre, en vigor desde el 30 del mismo mes. La música fue compuesta por otro joven, Michele Novaro, conterráneo de Mameli, que dedicó su vida de compositor a la antiartística vocación de ser un patriota.

La unificación es el espíritu de los himnos, cuya composición se dio en paralelo a mediados de siglo XIX. La Colombia de los estados desunidos buscaba compactar los perdigones de un país en una carta legislativa centralista en Bogotá, en la obsesión de meter en una sola maleta los lujos, la ropa y los avíos de una república, hasta por fin hacer sonar la cerradura de los unos sobre los otros, de centralismos, federalismos y pueblos inhóspitos en el macizo de la capital, en el centro enfático del país. La Italia de los reinos cruzados y las lenguas aristócratas y las gentes vulgares buscó, como recita su letra, hacer que los italianos, de los Alpes a Sicilia, fueran un solo Legnano, referencia no exclusivamente heroica de la batalla que separó a los germánicos de la Liga lombarda en 1176 y cuyos sucesos incluyó Giuseppe Verdi en *La battaglia di Legnano*, estrenada en 1849. Para los italianos se trataba de destacar lo largo de su territorio y la identidad que, sobre el norte, requerían en desmarque de cualquier pasado germánico o austrohúngaro, sinuosa búsqueda de una identidad nacional focalizada en un lugar de sus regiones, en el más pulcro o suntuoso.

Aunque uno contiene once estrofas y un coro y el otro seis estrofas y un estribillo, su estructura de intención, por encima del patrón estrictamente musical, dispone el alma de idéntica manera, de lo musical a lo lírico. La huella italiana de las dos composiciones es marcada. Los himnos ofrecen de introducción una galopa marcada por trompetas, cuyo fin es el estallido de los platillos como exaltación en caída al pasaje, de los pisos musicales de cada estrofa. El sentido rítmico de la pieza italiana consiste en crear el llamado para completar seis *staccato* continuos, con los que tres partes de la letra son repetidas a la forma de hilado del estribillo mientras el pasaje mismo es la contragalopa, fuente del énfasis de esas tres partes líricas. El sentido rítmico de la pieza colombiana es un introito extendido de galopa y contragalopa, un poco más lento, que se repite cada que coro y estrofa se suceden bajo el hálito la marcha, siendo un tema reiterativo, plano y entregado a la función de la letra. Si la italiana trabaja el galope entrelazado a



la marcha, el galope colombiano es el anuncio rígido de la marcha. Un intermedio que explicaría la función correlativa de las dos es la marcha triunfal de *Aida* (1872), ópera con música de Verdi cuya primera parte inicia el galope junto al pasaje, con un relato correlativo en estrofas planas dispuestas para la exposición del texto sobre la música.

De no ser porque Síndici se llamó Oreste, podría decirse que las piezas son tan italianas como el requisito de llamarse Giuseppe para ser idóneo compositor de himnos. Esto se corrobora con los temas, el propósito y las metáforas de espejos nefastos de las dos letras.

Como toda composición patriótica, el *Himno Nacional* tiene ecos de virtud, heroísmo, evocación y filosofía, pero en sus once estrofas, de las que se suele cantar el coro y la primera, se resalta una retórica difícil que oscila entre la sangre y el castigo. Una de sus líneas más despreciables o en todo caso enjuiciables se encuentra en la octava estrofa, que recita:

La Virgen sus cabellos

Arranca en agonía,

Y de su amor viuda

Los cuelga del ciprés.

Lamenta su esperanza

Que cubre losa fría,

Pero glorioso orgullo

Circunda su alba tez.

En la escena, literalmente descabellada, la virgen, de no ser porque fue escrita con mayúscula, podría ser la hija de la madre, aquello que llaman patria. Su mensaje indirecto dice que creció enajenada, arrancándose los cabellos, llena de angustia, desesperanzada, yaciendo en la frialdad de una losa –cárcel– y colgando sus despojos en un ciprés, como si la metáfora arbórea resultara linda. Es la versión local de *Ana Karénina*, y podría incluso cavilarse por influencia, pues este fragmento se incluyó entre la versión escrita original de *La Democracia* (1850) y la de la revista *Hebdomadaria* (1883). La metáfora es el orgullo, que es blanco y no mestizo y, al espejo de la feminidad, es la palabra masculina que rompe la debilidad, algo muy usado en la retórica del siglo XIX para diferenciar al hombre como sereno y racional y a la mujer como loca, si alguno de los dos era relacionado con otra palabra: libertad.



Pero no hay ningún pecado en el que fuere presidente de la Regeneración, de la centralización del país. Él era un hombre del siglo diecinueve y el patriotismo era eso, una evocación, pues hasta mediados de su siglo esa formulación, del patriotismo, ya era retrógrada: el árbol de la patria ya no se preocupaba por sus cimientos, sino por dar frutos.

Por el contrario, la *Fratelli d'Italia*, los hermanos de Italia, ofrecen otro tipo de cabellera para entregarse a Dios, tal y como el himno colombiano entrega su libertad a quien murió en la cruz, en su primera estrofa:

Fratelli d'Italia

L'Italia s'è desta

Dell'elmo di Scipio

S'è cinta la testa

Dov'è la Vittoria?!

Le porga la chioma

Ché schiava di Roma

Iddio la creò!

Sobre la imagen de la supuesta calvicie de Escipión el Africano, Italia clama por reunirse como una "cohorta" para dejar de ser humillados, pisoteados, considerados un pueblo dividido en una hora que "ha llegado" –"sí", enfatiza en su palabra final– para unirse, amarse y –hasta allí la poética es humana, coetánea– revelar a los demás pueblos los caminos del Señor: hacer libre a la Italia que desde el corazón desea arrancar las plumas del águila austriaca, quemar la sangre polaca, doblar los juncos y vender las espadas, protegidos por un casco inspirado en la batalla que hizo de Roma el apostolado del catolicismo para, en algún momento, considerar el suelo natal como propio.

Derrotista y odioso, el himno italiano es también profundamente paradójico. En un momento reconoce que la sangre de Italia y la sangre polaca bebieron con los cosacos, pero aquella confraternidad se quemó; la Segunda Guerra Mundial con matices prenominales. Y bajo la pregunta: "¿quién puede vencernos?", el estribillo, fundido en el corazón de un cuerpo humano agrupado para la batalla, es tan romano como la esperanza católica y tan poco romano como la duda italiana ante la conquista de un bien superior:

1 "Hermanos de Italia, / Italia ha despertado. / Con el yelmo de Escipión / se ha cubierto la cabeza / ¿Dónde está la Victoria?! / Ofrezca esta la cabellera / que esclava de Roma, / Dios la creó".



*Stringiamci a coorte,
siam pronti alla morte.
Siam pronti alla morte,
l'Italia chiamò²*

En la imaginación evocadora, un italiano se enorgullece por entregarse a la muerte en la entrada a un campo. Las resultantes miméticas del himno puedan acaso expresarse en el instinto suicida del *calcio* italiano, de un juego de pelota sin frivolidades para el que estar desvencijado es una inspiración y que funde sus orígenes en una lucha de dos pueblos enteros por llevar un balón al centro del pueblo del otro y en cuyas reglas, en el trayecto que recorría los dos poblados, se valía todo, hasta la muerte. Se vale llorar si la muerte es la esquina que espera tras cantarlo y si su significado es simbólico y asociable a las metáforas de la vida. Pero para la Italia moderna, sumida en la poesía de la vida cotidiana y la imposibilidad de consagrarse a nivel geopolítico como hace milenios, este canto a una gloria suicida es inspirador para la renuncia a toda forma de altivez material.

Salir a morir. He allí el vínculo trascendental con el *Himno Nacional*, construido a reflujo del italiano. Afirma el pasado que soporta el "deber ser" por sobre el futuro y la consigna de "poder serlo". La principal diferencia.

La *¡Oh, gloria inmarcesible!* colombiana se divide en una historia cronológica que va desde la conquista de América a los derechos humanos traducidos por Antonio Nariño, pero en el medio dibuja una historia llena de ambigüedades interpretativas que, lejos de ser una caricatura, preparan la retórica para dos temores: el de Dios, que es masculino y no femenino, como sí la fe, y la idea de justicia como algo previo a la libertad, algo que, para quienes hayan leído a Giorgio Agamben, justifica la aparición del castigo como una palabra que aparece antes de cometerse el crimen, y que solía ser, pero hace más de un siglo, la base de la promulgación de las leyes. El derecho en el país sigue siendo escrito e impartido como en el siglo que ya no es siquiera el anterior a este.

Se comprueba de manera sencilla, pues la retórica tiene de bonito que se escribe sabiéndose como texto que se interpreta y es deliberada. Es un género o forma escrita persuasiva, y el juicio lector es igualmente directo. La variedad o la diversidad del territorio no es retratada en su medio ambiente o geografía, algo que recién estaba estudiando un italiano, Agustín Codazzi, o Manuel el Alpha, y en cuya imagen después José Eustasio Rivera fundaría uno de los palos más fuertes en la tradición literaria en este suelo: de la selva como el averno del espíritu del país.

2 "Hermanos de Italia, / Italia ha despertado. / Con el yelmo de Escipión / se ha cubierto la cabeza / ¿Dónde está la Victoria?! / Ofrezca esta la cabellera / que esclava de Roma, / Dios la creó".



Lo variopinto en este himno aparece en su tercera estrofa, temporalmente situada en la vindicación del mestizaje antes de la independencia, donde se escuchan las características de un pueblo o masa de vida que sigue vigente:

Del Orinoco el cauce
Se colma de despojos;
De sangre y llanto un río
Se mira allí correr.
En Bárbula no saben
Las almas ni los ojos
Si admiración o espanto
Sentir o padecer.

La bárbula, en minúsculas, es todos los filamentos que unen las plumas de un ave, o sus barbas, y que en este caso hace referencia a una batalla venezolana previa a las colombianas. Todo lo demás no es literal, es interpretativo. Es como si el autor hubiese intentado escribir un oráculo: el Orinoco, ese río de la estepa limítrofe, esa cuenca curtida, no era el ciudadano Magdalena o el inhóspito Amazonas. Representa el territorio de nadie, y la estrofa es un canto al poblamiento colombiano. Como si fuera un cuento de Poe, el fragmento está compuesto por partes muertas de algo que igual vive o transita y que sufre en el silencio de un caudal.

Queriéndolo o no, son estas líneas el himno por excelencia, perpetuo en la historia nacional y latente en la forma simbólica en cómo un colombiano ve la sangre. Y así como se pueden encontrar compatriotas tan admirables como cualquier Nobel de la historia o compositor musical de enciclopedia, en esos mismos ojos se tiene el espanto recíproco de saberse compatriotas. Que no existan palabras de consenso o términos medios, afirman la tendencia de este himno a infundir el temor y a dividir la conciencia en el fraseo automático de un solo canto, y por ello la libertad, que es sublime, no hace más que derramar sus auroras.

El himno es usado como suelen usarse los himnos, como protocolo interior de las instituciones o como canto inspirador en contextos internacionales. Por algo su título original era *Himno Patriótico*. Lo raro es que prácticamente ningún colombiano escuche esta pieza como tonada completa y la cante, así sea como pista musical. Mucho menos completa, ni como pieza ni como poema cantado.



Iniciando el siglo XXI, cerca de lo que fue la primera ciudad fundada en lo que hoy es Colombia, de Santa María la Antigua del Darién, el municipio que parió a Lucho Bermúdez, también sufrió asonadas inolvidables para su historia en una ocupación paramilitar cuyo recuerdo suele ubicarse en una de dos masacres, la del Salado. El Carmen de Bolívar presencié, en no pocas oportunidades, cómo se oraba en su territorio el *caminante no hay camino* con la misma naturalidad de este himno nacional, siendo las dos tonadas versiones tan nefastas como los que las ofrecían, desde bandos distintos, como pistas de terror, guerra y ocupación forzada. El himno nacional era amplificado por los paramilitares mientras el pueblo sufría las asonadas y masacres de lo que también se llamó pacificación. Es decir, el culto al silencio, en el argot cultural nacional.

Un himno distanciado del espíritu suicida. Un himno que salta para hacer morir. Un himno que unifica por descarte de lo que no sirve. Un himno con vocación macabra.

Al ver los videos de las intervenciones policiales militarizadas en los días del paro nacional, en que se escuchó enrarecido el himno nacional en momentos en los que la fuerza pública entró con brío a maltratar a quien se atravesara, no solamente me remite a la memoria angustiante que guarda el poema de Núñez o al uso horroroso que las fuerzas paraestatales dieron a este canto patriótico en zonas rurales. Personalmente recuerdo algunos ejercicios de entrenamiento militar que me contó un amigo infante de marina, que en paz descansa él. Traído de algunos códigos de entrenamiento de reacción cerebral y predisposición a la batalla, se heredaron de usos de canciones como *Bodies* de Drowning Pool (álbum *Sinner*, 2001), célebre protagonista de la guerra de Afganistán en las tropas norteamericanas. Me decía que había ciertas torturas que debían resistir, en lo visual, lo verbal y lo físico, mientras se les ofrecía la audición del himno, que asimismo se pasaba como texto en clases lúdicas y al que se le cantaba en paradas de bandera en protocolos militares como, por ejemplo, la graduación profesional o el comienzo del servicio.

Cuando se escucha el efecto disparador de este himno en el ambiente, se siente consumarse la enfermedad retórica de las acciones de enseñanza patriótica del país, ascender a un peldaño más nefasto que el uso necrofílico del paramilitarismo. No se escucha como tonada de celebración o de inspiración y, aunque haya servido para eso, tampoco se escucha como fundamento ambiental de las noticias falsas en los medios masivos del país. Se escucha como código neuronal de guerra, de acción de las armas, algo que al oído de un individuo entrenado es como la pólvora en el vientre de un perro, algo que no puede controlar. Ni siquiera es deseable sospechar si los policías armados tienen la posibilidad de enterarse si mataron a alguien producto de estos códigos de reacción, pues, aunque los exima moralmente, no los exime de su accionar. Y cuánto más tenebroso se vuelve el juego si se piensa en el uso directivo del himno, tan emblemático en su eficaz estrategia de disponer los códigos dentro del mensaje, y, en tiempos en los



cuales la directriz militar es todo menos retórica, sino monosilábica –“ajúa”–, por la estrechez del efecto con los fines mismos de la pacificación: hacer saber que el suelo propio es frío y los pies, descalzos. Entregar el orgullo, en la forma de soberbia, cuando uno y otro no son sinónimos sino álgos siniestros de su propio significado.

Al escuchar la retahíla militar en varios videos de asonadas nocturnas –alguien opinó muy bien al decir que la protesta pacífica tiene horario, pues después de las seis de la tarde se suelta el dragón–, se podía escuchar, además, el reconocimiento del uso de las últimas dos estrofas como ciclo latente.

Dejándolas allí, surtas como un contenido alienable, se puede pensar en si ese zumbido proactivo y violento puede ser un relato siniestro que se viene recitando parcialmente, además de una certeza silente de los vínculos abdominales de la clase gobernante con el narcoparamilitarismo y ciertas conductas autócratas del orden, mientras se vive la angustia que su estela entrega vestida, supuestamente (esto ha sido vendido, esto no puede ser cierto) de belleza. Los colombianos pueden hartarse del himno nacional y reemplazarlo, o quemarlo en la memoria afectiva, para suponer que el canto de otras pistas evocadoras y quizás más inocentes o contextuales, cambien el estado de ánimo: el del ciudadano, del sin bandos, del común y, aún mejor, del corriente y del habiente. Los cantos de odio son orgullo común y folclore en los países nórdicos, el *death metal* es un género arrasador que cumple con la inversión de su sentido: da vida. Más allá del folclore colombiano, que suele exponer la belleza con una dotación innegable de melancolía y criminalidad, el estandarte es igualmente un canto erigido para, tapando sus retóricas, invertir el sentido de composición.

Las dos últimas estrofas del himno recitan:

Mas no es completa gloria
Vencer en la batalla,
Que al brazo que combate
Lo anima la verdad.
La independencia sola
El gran clamor no acalla;
Si el sol alumbra a todos,
Justicia es libertad.



Y la última:

Del hombre los derechos

Nariño predicando,

El alma de la lucha

Profético enseñó.

Ricaurte en San Mateo

En átomos volando,

«Deber antes que vida»,

Con llamas escribió.

El himno es un espejo intencionado desde mucho antes. La gloria y el júbilo son palabras izadas con otro propósito. La verdad es más importante que el objetivo militar, y en la voz del estandarte nacional se aclara: justicia antes que libertad –ajusticiamiento– y deber antes que vida –genocidio–. Es una verdad retórica, un proyecto de verdad, una verdad de escritorio. La verdad de clamar con soberbia la posesión de un territorio que se libró de los enemigos exteriores en el encuentro con la independencia como un título de propiedad, antes que un bien suntuoso o un porvenir, y la defensa de una sola forma de observarse el ombligo en su estancia. Además, inspirado en lo escrito con llamas, no con tinta, muy al estilo de la independencia que fue fraguada cuando, después de burlarse de los patriaboberos –que sencillamente discutían los términos de la patria– y de matar o expulsar a todo científico, economista o político inteligente en la primera época republicana, se le hiciera caso a los únicos que podían cruzar el Orinoco sin miedo: a los militares, los armados, los reclamantes de la libertad, no propiamente a sus gestores. Es la doctrina colombiana, pues definitivamente se posee y de esto se trata.

En el mismo sentido, el himno sigue sonando. Suena en el frente azul, en el frente rojo, en el frente oro. Escuchar a los manifestantes y especialmente a los colombianos en el exterior cantar el himno nacional en sus paradas pacíficas de protesta y manifestación es igualmente raro. Se canta el himno con envidia, hasta se llega a llorar en su canto.

Para los ciudadanos que crecimos escuchándolo en la escuela, el himno tiene un coro y una estrofa, no tiene más, aunque la dificultad del sentido en los fragmentos protagónicos explaye igualmente la extrañeza de sus apartes más explícitos o dramáticos,



extendido a todas sus estrofas. La exhalación del pecho no sale en la forma de suspiro, es parecida al desatoro, a la expulsión que físicamente tiene alguien que ha sido violado, por ejemplo, en el momento en que finalmente se han ido los perpetradores.

Podría decirse que los únicos colombianos que han cantado el coro y la estrofa del himno con un sentimiento de plenitud, no por ello sin nostalgia, son los deportistas en los certámenes internacionales. Se puede pensar que en su caso un himno no atraviesa su cuerpo, sino una melodía familiar. Se siente más la música que el eco de su letra, se acoge una melodía marcial a la que la escucha le reclama no ser algo más que un aire, al no haber sido un porro, una cumbia, un torbellino. Y aunque comprensible –estar lejos de casa es una extrañeza que se escribe en singular, y vivir en una casa que tiene forma de todo menos de hogar es un sentimiento inconmovible–, no deja de extrañar la ausencia semántica o el repaso lírico de la letra del himno en el paso del canto al llanto, del manifiesto al desatoro de la ciudadanía manifestante.

La contrapropuesta social de un himno entonado en función cruenta y unidireccional emergió de las entrañas del arte. En el Museo de Antioquia de Medellín se presentó, en mayo de 2021, lo que se denominó *Himno deconstruido*, una pieza derivada del ejercicio de derivación y pastiche del *Himno Nacional* entrecruzado con la *Marcha Imperial* (1980) que John Williams compuso dentro de la banda sonora de *La Guerra de las Galaxias*, a su vez contrapunteada con temas de la obra *Los planetas* op. 32 (1918) de Gustav Holst.

Sin que por sí mismo lo requiriese, el *Himno Nacional*, en esta versión arreglada por David Gaviria Piedrahíta a pedido de los jóvenes músicos de la ciudad que la interpretaron bajo la dirección de Susana Boreal y el nombre de *La Revolucionaria Orquesta Sinfónica*, convocó al terror en la memoria reciente. Un sonido retumbante y militar, representante del lado oscuro del universo, en la rigidez y frialdad deshumanizante del poder imperial y de su antagonista simbólico, el personaje Darth Vader, se reposiciona en el cuerpo de Colombia a través de lo que es otra pieza oscura, su himno.

Aunque reciente, su efecto no es anacrónico, además de iconoclasta y contestatario. El arreglista y los músicos han presentado la interpretación bajo una consigna, a su vez respuesta artística al espíritu del himno y de todo aquello que históricamente ha aglutinado: “Se trata de construir sobre lo que ya hay, no de destruir y sobre las ruinas volver a crear”. Si finalmente resulta ridículo enfatizar la consigna con la retahíla popular “el pueblo unido, jamás será vencido”, que se escucha como canto panfletario al interior del ejercicio deconstructivo, la consigna y el arreglo en sí reafirman el tino artístico que la retahíla somete a coyunturas político-ideológicas³. Al interior de las entrañas del himno,

3 La Revolucionaria Orquesta Sinfónica (2021, mayo 14). Himno deconstruido; dirección: Susana Boreal. Disponible vía YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=69oYsBphtCc>



la variación musical aloja un hálito de gloria revertida dentro de las fauces del código de eyección militar con que se reprodujo en la represión de las marchas. El drama de la deflagración se desanda en los compases fragmentados de la deconstrucción, como si el himno, transformado en persona, permaneciera ciego y autómatas para que el destino imprevisto le pusiera un espejo de frente y prescindiera de su lírica para entonarlo. Cumple su función de provocar el mutismo.

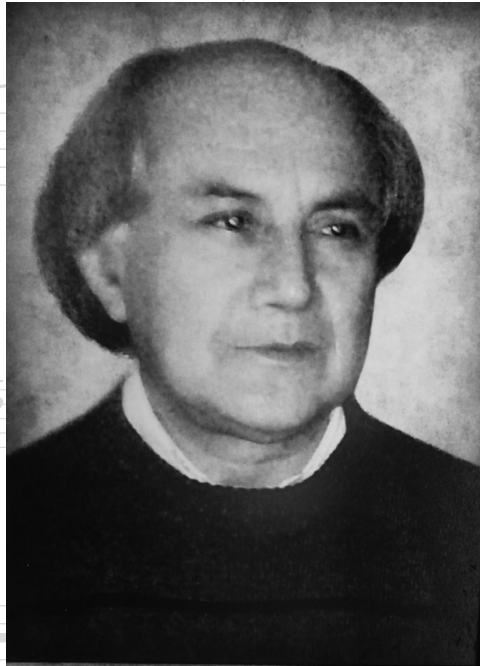
Es que finalmente no se hace más que cantar un poema mortífero que hace ahínco en un dolor recorrido en una cinta de Möbius, en un surco que rapa a las vírgenes, atestigüa impasible los cuerpos flotar en el río y dibuja la angustia en la batalla de la enigmática palabra *libertad*. No hay quien se inspire para morir con el himno. No hay cómo hallar la unidad de un país cantándolo. Y cuando se albergan dolores, muertos y fragores, tampoco quedan instintos suicidas en el corazón de la tonada. No se puede preparar corazón alguno con la cura, con la neutralidad, cuando, de forma igualmente inconsciente y automática, una retahíla de otredad sale del cuerpo en la forma de un espejo del enfrentamiento. Uno que comienza enfrentado con el significado de sí mismos, en cada uno.

Puede decirse que el canto patriótico no es lo mismo que un canto de identidad. El himno de Colombia se escucha bajo el manto de lo que Zygmunt Bauman denominó *retrotopía*: un culto al pasado basado exclusivamente en la repetición de distintas formas de nostalgia, de maneras encubiertas de impotencia.

Qué trágico, entonces, constatar la doctrina exclusivamente en la lesión de la humanidad. Qué manera extraña la de explayarse un canto, impidiendo que la voz se abra paso del pecho a la garganta y de la garganta al viento exterior y se atravesase a la toma de aire el licuado estomacal, la regurgitación que se abre paso en las entrañas del ciudadano atento, que escucha y vomita irremediamente los símbolos de una nación tan frágil y tan peligrosa como el vidrio quebrado: la nación política, el fundamento de la promesa incumplida y la retahíla macabra. Ellos sí, la amalgama de su corazón inmarcesible.

* * *





**José Rafael Guerrero Mora
(1943-2013)**

Fue musicólogo, docente y escritor. Su visión personal sobre la enseñanza de la música, unida a su carácter afable, generoso, y su capacidad de comunicar con naturalidad y sencillez lo temas más complejos, lo hicieron destacar como uno de los maestros más respetados y queridos de la Escuela de Música de la Universidad de Nariño. En esta institución trabajó por más de treinta años, donde contribuyó a la fundación y acreditación del programa de Música y aseguró la formación de varias generaciones de músicos y docentes en el Departamento de Nariño.



José Guerrero Mora nació el 11 de mayo de 1943, en San Juan de Pasto, y aunque desde temprana edad manifestó un profundo interés por las artes y las humanidades, su familia lo empujó hacia el sacerdocio, una carrera que abandonó para perseguir su verdadera vocación de estudioso de la música. Pero uno de los méritos más admirables de José Guerrero Mora es que se formó de manera autodidacta, consagrándose con disciplina a los estudios de estética musical, filosofía, arte, literatura e historia. Su dominio de varios idiomas (latín, griego, italiano, francés, inglés y alemán) le permitió acceder a distintas fuentes de conocimiento y formar su propio pensamiento en torno a la música.

A pesar de una sólida formación humanista, y ya siendo a un hombre maduro, con más de sesenta años, tuvo que realizar estudios universitarios para validar sus conocimientos y experiencia docente. En el 2005 se graduó con honores de la carrera de Filosofía y Letras (Universidad de Nariño).

Fue precisamente poco antes de iniciar estos estudios universitarios que empezó la escritura de *Piano, Piano, Pianoforte*, la única novela que se le conoce y donde revela su pensamiento musical, junto a un profundo conocimiento sobre la historia, la estética y la enseñanza de la música. Escribió varios artículos e investigó sobre la música regional de Nariño, el artículo que se publica en este número de la revista es un ejemplo de este trabajo. Amigo cercano de Javier Fajardo Chaves, José Guerrero pudo conocer de cerca su producción, situación que se refleja en el texto que está a continuación.

José Guerrero Mora murió el 6 de diciembre de 2013.



APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA TÉCNICA Y A LA ESTÉTICA EN LA OBRA MUSICAL DEL MAESTRO JAVIER EMILIO FAJARDO CHAVES

José Guerrero Mora
Universidad de Nariño
Facultad de Artes
Departamento de Música
Publicación póstuma

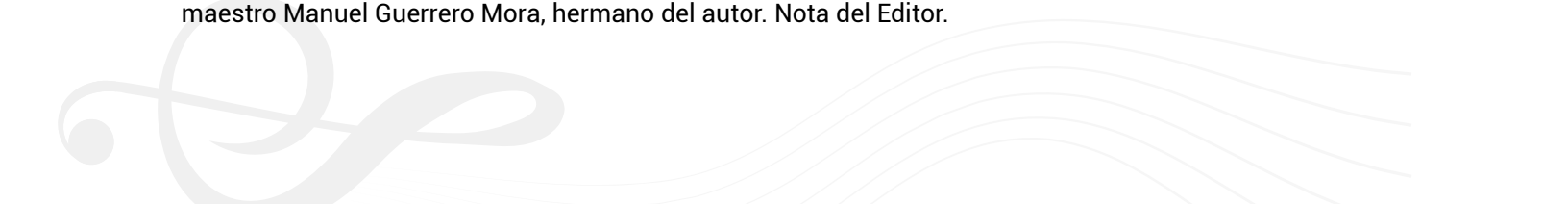
Artículo de revisión documental

RESUMEN

Esta monografía¹ intenta realizar un análisis comparativo de los rasgos determinantes de la obra musical del Maestro Javier Fajardo Chaves, ubicándola en el contexto de la modernidad, considerando los influjos de escuelas y tendencias estéticas universales presentes en ella y destacar el carácter de sus composiciones, cuya materia prima procede del folklore y las tradiciones populares andinas del departamento de Nariño. El compositor ha logrado una obra musical de repercusión internacional, representativa del espíritu y la idiosincrasia locales.

Palabras clave: Música, composición, nacionalismo, folklore nariñense, dodecafonismo, minimalismo.

¹ Este artículo se ha extractado del trabajo de grado de la Especialización en Estudios Latinoamericanos de la que el profesor Guerrero Mora egresó en 2010. El extracto corresponde al análisis de la información relativa a la obra de Javier Fajardo Chaves con sus respectivas conclusiones. Se mantiene el texto en su integridad haciendo solo correcciones de estilo y ajuste a normas APA7. Se publica con la autorización del maestro Manuel Guerrero Mora, hermano del autor. Nota del Editor.





ABSTRACT

This monograph attempts to make a comparative analysis of the determining characteristics of the musical work of Master Javier Fajardo Ch, placing it in the context of modernity, considering the influxes of schools and universal aesthetic tendencies present in it and highlight the character of his compositions, whose raw material comes from the folklore and Andean popular traditions of the Department of Nariño. The composer has achieved a musical work of international repercussion, representative of the local spirit and idiosyncrasy.

Keywords: Music, composition, nationalism, Nariñense folklore, dodecaphonism, minimalism.

INTRODUCCIÓN

"El arte comienza justamente allí donde se puede hacer algo también de un modo diferente"

Hans-Georg Gadamer

Con legítimo derecho a figurar en los escenarios donde intervienen las grandes obras de un arte que por naturaleza constituye la expresión más intensa de la sensibilidad, la música erudita latinoamericana ha enfrentado disyuntivas que han puesto en juego su legítimo anhelo de considerarse vocera de los sentimientos de un conglomerado humano que palpita y vive entre un maremágnum de conflictos, pero a la vez de posibilidades. El músico erudito latinoamericano ha transcurrido por diversas etapas progresivas en sus intenciones de crear una música competitiva, reconocida y valorada en el mismo rango de calidad formal, estructural y estética junto a la producción de los compositores europeos. Las condiciones sociales, políticas, culturales y hasta económicas decisivas en la creación musical de uno y de otro obedecen a razones diferentes. La música del Viejo Continente surgió favorecida por circunstancias únicas en el contexto de escuelas, movimientos y corrientes estéticas que condujeron a su desarrollo, amparada por hombres e instituciones que, además de complacerse en ella, la asumieron como imagen de poder cultural y político cuando la pujanza económica había echado raíces en los centros urbanos donde una clase dominante se valía del artista-músico para ascender en sus pretensiones de reconocimiento social.

El presente trabajo acerca de la obra de un compositor latinoamericano contemporáneo, colombiano y nariñense, observada desde el hacer y el ser, admite distintos planteamientos, más aún si el artista motivo de esta monografía se encuentra entre nosotros, aquella posibilidad multiplica los enfoques. La finalidad prevista ha sido



pensada en la utilidad que ofrecería una información acerca de la labor compositiva del maestro Javier Fajardo Chaves, directa y testimonial, a través de los rasgos que completen su perfil artístico e intelectual y de las características esenciales de una parte de su catálogo musical mediante la aproximación conceptual a la técnica y la estética en ella evidenciadas. Llevar a cabo en tal sentido el estudio de la totalidad de su *corpus* musical demandaría una labor dispendiosa de enormes implicaciones temporales, también por la dimensión esperada del resultado; estas razones justifican en la presente monografía la referencia a manera de muestra de un segmento delimitado de su obra constituido, por tanto, en motivo y pretexto de este trabajo.

Bajo consideraciones aproximativas al conocimiento de la técnica y la estética entrevistas en la obra musical referida han sido asumidos de manera particular los influjos yacentes en las composiciones señaladas más adelante, centro focal de esta monografía; en tal sentido la mención de algunos maestros emblemáticos es obligatoria y oportuna: Arcangelo Corelli, Beethoven, Franz Liszt, Antonin Dvorak, Béla Bartók, George Gershwin, Carl Orff y otros cuya sigilosa presencia en la obra musical de Javier Fajardo Chaves como referentes en su técnica y estilo a la hora de componer es significativa. Se deja constancia de los motivos que impulsaron esta tarea y de la gratitud al propio maestro Fajardo; sin su disposición al diálogo, a los comentarios, al repaso de sus partituras y a los registros fonográficos, el presente trabajo hubiese sido muy diverso o quizás no hubiese sido.

La obra musical de Javier Fajardo Chaves, iniciada en época temprana de su vida, cuando adelantaba estudios en el Conservatorio de la Universidad de Antioquia, empieza a ser reconocida e interpretada por ejecutantes colombianos y extranjeros, integrantes de conjuntos de cámara, orquestas sinfónicas, bandas musicales, solistas vocales o instrumentales y agrupaciones corales, locales y nacionales. Ha sido divulgada en diferentes núcleos académicos, nacionales y del extranjero, en salas de conciertos, en eventos musicales de concurso, en festivales y encuentros musicales; sus arreglos instrumentales y vocales han trascendido localismos equiparándose en reconocimiento similar al merecido por las obras de notables compositores colombianos.

El presente Trabajo de Grado muestra una síntesis apreciativa de la obra del maestro Fajardo Chaves enfocada desde sus determinantes técnicos y estéticos, además de proporcionar una sinopsis biográfica de este ilustre nariñense.² Su obra constituye la manifestación sincera de vocación y sentir musicales no solo desde la entraña de la cultura regional, sino también en el panorama de la música erudita colombiana. La permanente ejecución de sus arreglos y composiciones en la ciudad de San Juan de

2 Aquí el autor hace referencia a una sinopsis biográfica de Javier Fajardo Chaves, sinopsis que no se incluye dada la extensión de la misma. Este artículo se limita a presentar los resultados de la investigación que el autor derivó del trabajo con las obras del compositor, según lo dicho antes. Nota del Editor.



Pasto y en el resto del departamento de Nariño proporciona un testimonio de lo afirmado, siendo uno de los compositores más significativamente nariñenses en cuanto al espíritu que anima su obra, mediante un particular lenguaje expresivo, sin embargo, afín con los procedimientos y los estilos históricos, con los movimientos, tendencias, técnicas y estéticas musicales internacionales de los últimos tiempos.

El estilo musical de Javier Fajardo Chaves suscita reflexiones. Sin parecerlo rompe con las conveniencias. Ha puesto a la Academia al servicio de la historia, la tradición, las leyendas y los mitos nariñenses, lo que no le impide nutrirse de los maestros universales procurando permanecer original. Su experiencia con las técnicas de composición, incluidos los procedimientos vanguardistas, lo incitan con mayor habilidad a disimular bajo formas seductoras todo lo que en realidad es indiscutible audacia. ¿Estrategia? ¡No! Oficio y amor al trabajo bien logrado, gusto por la creación musical, placer y deseo de agradar, además de vivo interés por la música pura, aunque muchas de sus partituras susciten imágenes y evocaciones en el estilo de la música programática y recientemente con interés por la música teatral apoyada en elementos de la imaginación rural andina nariñense. Javier Fajardo Chaves se vale en gran medida de instancias y símbolos de significación étnica- cultural combinados con elementos académicos: danzas andinas sureñas, *melos*³ y *ethos*⁴ del folklore y la tradición rural o urbana nariñenses amalgamados con *melos* y *ethos* armónicos barrocos, clásicos o románticos, entre sonatas, sonatinas, motetes, cantatas, misas, réquiem, odas, *suites*, *concerto grosso*, ópera, *quodlibet*, sinfonía, *divertimento*, concierto solista, *bagatelles*, nocturnos, preludios, cánones, fugas, elegías, *burlesques*, romanzas, valeses, *impromptus*, poemas sinfónicos, himnos, incluidos elementos provenientes del *jazz* y de la música *pop*; estéticas heterogéneas e impulsos apasionados que no le han impedido hacer uso a la vez de resuelto modernismo o extraer motivos, temas y acentos de las fuentes ancestrales y del folklore para recrear en el estilo de las escuelas nacionalistas latinoamericanas una música que trasciende localismos para hacerse universal. Huella estética y artística plasmada desde la hondura del espíritu de los pueblos, conciencia colectiva afirmada en valores nacionales, abierta al mundo internacional.

Su obra está favorecida por la heterogeneidad de las combinaciones instrumentales: orquesta sinfónica, orquesta de cámara, orquesta de cuerda, banda, quinteto de cuerda, cuarteto vocal, coro mixto, piano, violín, violonchelo, contrabajo, clarinete, flauta, trompeta, trombón, fagot, oboe, saxofones, guitarra. Los géneros musicales se tocan unos con otros, incluso el religioso que además de vocal se sustenta en instrumentos. Trabaja gran parte

3 *Melos*: vocablo griego referido a la esencia melódica de la música, al carácter musical específico de una composición. (1991). *Enciclopedia Larousse de la Música*. Argos Vergara.

4 *Ethos*: en la música griega antigua carácter ético de las diversas escalas: varonil, melancólico, alegre, festivo, apasionado, extático. Por extensión, condición, manera de ser de una melodía, de una composición o del temperamento musical identificador de una cultura. Randel, D. (1984). *Diccionario Harvard de Música*. Editorial Diana.



de sus composiciones considerándolas desde el sustrato de la tradición musical, entre rural y urbana, con personalidad individualizada y genuina, aunque se perciban en ellas rasgos influyentes en técnica y estilo de sus maestros de composición y de aquellos que la historia recuerda desde la impronta estilística académica, tradicional o vanguardista, sin embargo, la marca personal del profesor Javier Fajardo Chaves prevalece en torno a un lenguaje que habrá de caracterizarlo y llevarlo a un plano intemporal, ojalá, universal.

Aproximación conceptual a la técnica y estética de la obra de Javier Fajardo Chaves

El nacionalismo como fenómeno político-cultural moderno se produjo durante el siglo XIX paralelamente al auge de la burguesía industrial en Europa, en momentos cruciales y determinantes para las naciones que lo llevaron a cabo ocasionados por el avance del imperio napoleónico. Se trataba de impulsos humanos colectivos germinados al calor del orgullo nacional, del apego de los naturales de una nación a ella propia y a cuanto le pertenecía. Las luchas contra el poderío napoleónico en las naciones ocupadas facilitaron la formación de una conciencia nacionalista y la acrecentaron sustentándose en la fortaleza unitaria de sus pueblos que, aunque enfrentados a la guerra en defensa de sus territorios y de los valores identificatorios soberanos, acudieron a la reivindicación de la memoria común y a todo cuanto daba apoyo a su conciencia colectiva, forjaba el espíritu e imprimía sentido a la existencia. Aquel igual ánimo de lucha desempeñaría un papel determinante en la formación política de las naciones hispanoamericanas en la primera década de aquel mismo siglo.

Las obras musicales nacidas de los estímulos nacionalistas europeos se caracterizaron por un fuerte énfasis en elementos y recursos nacionales de la música, sobre todo en Rusia, España, Checoslovaquia, Hungría, Noruega o Polonia. Tenían por fundamento la noción de que el compositor debe hacer de su obra una manifestación de rasgos nacionales y étnicos, acudiendo al uso de melodiosos, sonotipos, métrica, ritmos, acentos, lengua, apoyándose en contextos de la historia y de la vida, urbana o rural, como asuntos focales de obras programáticas o descriptivas sinfónicas, música de cámara, música dramática, constituyéndose en ejemplo evidente de una interpretación del sentimiento, de la conciencia social y de sus manifestaciones frente a la realidad musical académica imperante, al dominio de los estilos internacionales y demás expresiones estéticas de las naciones aventajadas musicalmente de las cuales valdría afirmar que pensaban entonces que nada ni nadie superaría sus logros artísticos. El despertar de una conciencia musical latinoamericanista conduciría más tarde a sus forjadores a servirse de todo cuanto animaba el espíritu comunitario a reivindicar sus valores nacionales identificatorios.

De la misma manera que es posible observar en el trabajo musical alentado por el llamado de la tierra nativa de cuyo compromiso la historia de la música es fuente



documentaria respecto de los compositores tocados de nacionalismo, asimismo Javier Fajardo Chaves encarna el anhelo de quienes aspiran a ver el arte musical nariñense en iguales rangos de excelencia y reconocimiento que los alcanzados por la música de otras latitudes mediante el impulso de diletantes y promotores, pero, ante todo, con fuerza de voluntad y disciplina que, en el asunto motivo del presente trabajo, resulta en obras musicales de contenido y simbolismos regionales a tono con el carácter y el espíritu de una comunidad humana diversa, bajo múltiples aspectos, de cuanto pudiera suponerse dentro de la noción de identidad nacional, ya que esta, en el caso del departamento de Nariño se presenta respecto de otras identidades culturales colombianas en estado favorablemente genuino en cuanto constituye valores originales de una manera de ser y sentir la vida.

La obra del maestro Javier Fajardo Chaves admite cánones formales y estructurales de diseño y soporte coherentes con su pensamiento musical, imbuido a la vez de regionalismo y de universalismo. Así, es posible observar en su producción trazas de prototipos formalistas y estilísticos heredados de la tradición académica, pero también modelos y maneras de ser surgidos de su propia inventiva, del libre albedrío creativo, al margen de los convencionalismos técnicos históricamente admitidos y consagrados. Cabe reconocer el hálito espiritual de aquellos maestros compositores a cuya sombra, según lo ha manifestado el mismo maestro, debe experiencias y resultados en el arte de la composición musical. Uno de estos encuentros se manifiesta en su *Pequeño Concerto Grosso* construido bajo los influjos estilísticos del compositor barroco italiano Arcangelo Corelli y su distribución tripartita de la masa sonora: *concertino, ripieno, tutti*, estructurado en tres movimientos a pesar de que algunos de los *Concerti* de Corelli poseen entre cinco y siete movimientos separados por pausas alternantes: *grave, allegro-vivace-largo y allegro*. No obstante la mención de Corelli como personalidad influyente en la composición de Javier Fajardo Chaves, su *Pequeño Concerto Grosso* reviste la singularidad de admitir en su esquema formal un *Scherzo*, término este de múltiples significados, no usual en el diseño del *concerto* como tal según la organización del maestro italiano, pero corriente en la sinfonía, en el cuarteto, en la sonata clásicos, específicamente con Beethoven, su gran restaurador; en este caso individual se trata de un *Scherzo* creado por el maestro Fajardo Chaves para ser insertado entre los movimientos del *concerto* arriba referido. En consecuencia, esta composición camerística⁵ de Javier Fajardo Chaves asume, por un lado, secciones estructurales de la escuela barroca italiana representada aquí por el compositor Arcangelo Corelli (1653-1713) y, por otro, fuera de época, el influjo beethoveniano con el *Scherzo* característico del maestro alemán, recreado por este mismo a partir del *minué* clásico como ocurre en las sinfonías de Haydn, Mozart y el joven Beethoven que, en estilo y temperamento como *Scherzo* adopta el carácter de un

5 Camerística: en relación con la música de cámara o conjunto instrumental en el que cada parte es tocada por un ejecutante distinto, en contraposición a la música orquestal, en la que varios ejecutantes tocan cada parte. Randel, D. (1984). *Diccionario Harvard de Música*. Editorial Diana.



movimiento más ágil y ligero, dotado de tensión, dando cabida más tarde a los *Scherzi* del periodo romántico: Chopin, Mendelssohn, Berlioz, Brahms.

No está por demás afirmar que con su *Pequeño Concerto Grosso*, estilísticamente concebido entre barroco y clásico, el maestro Fajardo Chaves se aproxima a los linderos del nuevo clasicismo en el siglo XXI, para decirlo, guardando las debidas proporciones, a una especie formal, estructural y estilística que algunos compositores contemporáneos dieron en llamar Neoclasicismo o "retorno a ..." –Bach, Haydn, Mozart, Beethoven– y experimentar con las formas y estéticas musicales de los siglos XVII, XVIII y XIX, aunque conscientemente se valgan de técnicas, estilos, armonías e instrumental de los siglos XX y XXI. Vale la pena recordar algunos nombres: Ernst Bloch, Max Reger, H. Kaminski, E. Krenek, Paul Hindemith, Béla Bartók, Witold Lutoslawski, Igor Stravinsky, entre otros igualmente famosos neoclasicistas. Aunque el esquema ternario de este *Pequeño Concerto Grosso* continúa vigente en algunos compositores contemporáneos, estilo, ritmo, combinaciones instrumentales y lenguaje armónico han adoptado técnicas y estilos musicales recientes. Todas las estéticas musicales contemporáneas pueden ajustarse a sus principios formales, estructurales y organológicos.

Una característica notable en la obra del maestro Javier Fajardo Chaves es su pluralismo que le ha permitido recorrer caminos anteriormente imprevisos en el desarrollo de una música erudita fundada en la tradición y en el folklore andinos, con técnicas y recursos compositivos libres, dando cabida a sus propias posiciones estéticas y posibilidades a otras, ya académicas tradicionales o vanguardistas, en un proceso suyo continuado y persistente de maneras diferentes, sin embargo, autónomas. Podría hablarse respecto de su labor creadora que esta se halla tocada por sutiles rasgos de un eclecticismo técnico y estético en cuanto adopta fórmulas y estilos heterogéneos consagrados, sin embargo, transformados en entidades musicales novedosas por el espíritu que las anima, es decir, el universo vital donde coexisten cercado de paisaje andino, nostalgia de la niebla, soledad y silencio montañosos, introversión poética y artística. El pasado musical con sus normas y principios regulados se halla en la obra de Javier Fajardo Chaves como huella inmarcesible de su propia formación, no obstante, tocan a sus afanes creadores insistentes llamados de la modernidad contemporánea; la respuesta está en su obra conscientemente persuadido de que la música de esta época no es una clase específica de música sino una totalidad y, por lo mismo, un fenómeno estético abarcante, de largos alcances en sus implicaciones como lo expresan la variedad de técnicas, estilos compositivos, orientaciones armónicas y contrapuntísticas, combinaciones instrumentales y aún las mismas finalidades de su obra *Divertimento para orquesta de cuerdas, xilófono y dos clarinetes* en estilo y armonía clásicos, carácter pentatónico andino nariñense con efectos repetitivos; *Pequeña Suite para dos flautas y orquesta*, estética barroca en atmósfera andina, alegoría del barroco latinoamericano, texto recitado, intercalado en la última sección, obra compuesta para el Centro de Estudios



e Investigaciones Latinoamericanas, Ceilat, de la Universidad de Nariño, estrenada con motivo del Encuentro Internacional de Pensamiento Latinoamericano llevado a cabo en la ciudad de San Juan de Pasto en noviembre de 2009; en el *Allegro de Concierto para dos pianos* se aprecia la simbiosis del sentimiento en pleno uso de libertad armónica dentro de la estructura libre y discursiva del poema sinfónico "a lo Liszt"; el *Preludio para flauta traversa y guitarra* se mueve en la línea del dodecafonismo serialista "a lo Schönberg"; el *Trío para violín, guitarra y piano*, obra de cámara compuesta en forma de *Lied* en lenguaje *pop* y el *Himno a San Juan de Pasto* para coro y piano, solo para citar algunas de sus obras donde el pluralismo musical como corriente significativa de los últimos movimientos estéticos y técnicos compositivos ocupa lugar destacado en el acervo del maestro Fajardo Chaves, sin pasar por alto sus incursiones hacia la fusión de esquemas formales "a lo Beethoven" y "a lo Brahms" con armonía pentatónica y modal en espíritu andinista sureño.

Así, es posible encontrar en el resto de la obra del maestro Fajardo Chaves variados rasgos característicos, guiños de técnicas composicionales de autores disímiles, uno de ellos, el húngaro Béla Bartók⁶ (1881-1945) cuyo desempeño en el arte de la creación musical del siglo XX es proverbial, no solo en cuanto constituye la síntesis orgánica de la música occidental y oriental, fórmula vinculante de la tradición y el espíritu musical de su patria desde las raíces más hondas del folklore esencia del carácter de los pueblos con derecho a reconocerse como nación auténtica, diferente y única, enfrentada al contexto de las generalidades y de la masificación, que es como decir ahora de la globalización absorbente hasta de los anhelos, sueños y esperanzas humanas.

Béla Bartók con su *cromatismo polimodal*⁷ –denominación del compositor para definir su propio estilo musical– creó recursos técnicos con los cuales enriquecería la materia prima musical de su patria guardada secularmente en la tradición folclórica rural, oculta a los ojos y a los oídos de la Academia pero viva y palpitante en el alma campesina a la que Bartók se acercó para auscultar su naturaleza musical y dar forma, estructura y sentido a su nueva concepción mediante influencias perceptibles de las fuentes folklóricas integradas a conjuntos de componentes que llamaría "formas puentes"⁸, dispuestas simétricamente con movimientos iguales vinculados entre sí

6 Béla Bartók (1881-1945). Compositor húngaro. En 1905 empezó a recopilar música popular de su país con Zoltán Kodály y continuó activo en ese campo. En su personalidad cabe distinguir entre el compositor y el musicólogo. En el primer aspecto su obra arranca de los principios informadores del nacionalismo para llegar en sus últimas creaciones a las cimas más altas de la abstracción musical, a veces de claro sentido atonal, partiendo o no de melodías, giros o ritmos de extracción tradicional popular. Valls, M. (1982). *Diccionario de la Música*. Alianza.

7 Cromatismo Polimodal: empleo de escalas modales diversas y contrastadas constituyendo la sustancia básica de una composición. Lendvai, E. (1983). *The workshop of Bartók and Kodály*. Editio Musica Budapest.

8 Formas Puentes: determina la sección breve de una composición a manera de pasaje de conexión y sirve para unir dos temas. Lendvai, E. (1983). *The workshop of Bartók and Kodály*. Editio Musica Budapest.



por relaciones motílicas, al lado de los influjos de Franz Liszt y Claude Debussy, tan importantes en sus primeras composiciones y en su desarrollo estilístico, especialmente en los movimientos lentos (Lendvai, 1983), lo que es igualmente observable en los movimientos reposados de algunas composiciones del maestro Javier Fajardo Chaves escritas en el estilo del Nocturno, fantasioso y libre, apoyado en relaciones armónicas similares a las de Franz Liszt.

No se pretende con estas apreciaciones establecer paralelos comparativos entre los alcances de la obra del maestro Javier Fajardo Chaves y la de Béla Bartók; se intenta, por lo menos, poner en consideración fundamentos comunes sustentados en la preocupación por la exaltación de los valores culturales terrígenas entrañables y mostrarlos al mundo con espíritu visionario de alcance universalista. La obra musical del maestro nariñense se asoma al espíritu de un pueblo que, encerrado por la fuerza del destino en un conglomerado topográfico *sui generis*, le ha permitido encontrarse a sí mismo a través del arte y, en particular, de la música, agitando secretamente sus vivencias en la nostalgia pentatónica de los Andes sureños, aspecto que Javier Fajardo Chaves ha intuido desde sus primeros esbozos musicales, diseños más elaborados después; evidencia de una labor compositiva original al impulso del *sistema dual* de Bartók, es decir, de su cromatismo y su diatonismo, características determinantes en la música tanto del maestro húngaro, como en la del compositor nariñense.

Consciente de la complejidad de las influencias geoculturales, de la dependencia de las melodías transmitidas por la tradición oral andina nariñense, rural o urbana, Javier Fajardo Chaves ha creado un nuevo estilo de composición que le ha posibilitado acceder al alma regional sentando los cimientos de una música culta de proyección nacional e internacional. Impregnado de sentimiento regionalista, ha evadido el cerco del sistema armónico cerrado, sin embargo, en perfecta conjunción ritmo-armónica. Su obra es señal de individualidad creadora, pues, igual que el compositor húngaro, el maestro nariñense ha comprendido que la música de tradición regional es el emblema colectivo del alma de un pueblo.

En la composición de Javier Fajardo Chaves se reúnen modalidad y tonalidad, cromatismo y diatonismo con libertad armónica afectada por disonancias no previstas ni resueltas. Los modos mayor y menor, presentes en la música tradicional andina nariñense, se someten a su voluntad mediante el empleo de elementos cromáticos, séptimas, terceras, quintas que asoman espontáneamente. Un ejemplo de lo manifestado se halla en el *ensemble coral Laberintos*, que incluye piano y percusión. Se observa en esta composición el influjo de las obras de cámara del maestro húngaro con sus densidades y amalgamas de compases de variedad y flexibilidad junto a grupos de distinta duración, de dos y de tres, con fraseos variados en cuanto a su longitud y los *tempi* fluctuando de manera libre con uso frecuente de segundas, cuartas y séptimas que a Bartók habrían de



sugerirle la posibilidad de emplear estos mismos intervalos como relaciones armónicas básicas. Podría afirmarse entonces que en la obra *Laberintos* ocurren pasajes tratados técnica y estéticamente a partir de una hermenéutica⁹ del pensamiento musical del maestro húngaro, común a todos los compositores que desde la entraña de su sensibilidad telúrica y nacionalista procuran un mejor destino a las manifestaciones que encarnan el alma de su pueblo. Desde esta proyección la obra musical asunto de este trabajo recrea el espíritu musical andino del departamento de Nariño, influida por maneras y estilos contemporáneos, trascendiendo tal vez su carácter originario, quizá provinciano, para alcanzar nuevos ámbitos de exigencias técnicas y estéticas. De gran importancia ha sido para el maestro Javier Fajardo Chaves, igualmente para su modelo Bartók, la circunstancia de que las músicas vernaculares ofrezcan posibilidades novedosas para un desarrollo estilístico más genuino; ello como consecuencia natural de la sencillez y simplicidad del alma campesina, nutrida del aire transparente de los campos, al margen de la contaminación no solo ambiental de la era industrial, sino de la turbulencia agobiante del trájín urbano, neurotizado y robótico. En las composiciones del maestro nariñense las melodías aparecen con definida sencillez, apoyadas en armonías "a la Bartók", es decir, igualmente sencillas, aunque suenen con alguna modalidad en ciertos pasajes, con particularidades armónicas derivadas de la propia melodía, tendencia en la que se asientan igualmente algunas obras de cámara de Javier Fajardo Chaves al crear progresivamente armonías más elaboradas, absorbiendo el melodismo original en función del efecto unitario en la composición. Considerando estas aproximaciones a una estética animada por el gran espíritu original e influyente de Bartók, convendría manifestar que en algunas composiciones camerísticas del maestro nariñense se aprecian rasgos de aquella variedad de recursos del compositor húngaro, amalgamados con destreza y flexibilidad: centros armónicos disonantes, escalas pentatónicas y modales contrapuestas unas a otras y estas a otras ampliamente cromáticas.

La obra *Estructuras*, compuesta para orquesta sinfónica, se integra a un lenguaje contemporáneo en donde se pudiese crear una atmósfera de tensión y choque percusivo a partir de organizaciones libres, por imitaciones, por células combinadas. Esta composición ha sido desarrollada de tal manera que el azar¹⁰ sea su recurso estructural, mediante una sucesión de elementos fortuitos surgidos en el avance del discurso

9 Hermenéutica: designa la disciplina, los problemas y los métodos relacionados con la interpretación de los textos. En la polémica con el estructuralismo, Paul Ricoeur la define como la interpretación filosófica de los contenidos míticos. El término se ha extendido a los relatos, al arte, a la música, a los sueños, a las diversas formas de literatura. Michel Foucault llama hermenéutica al conjunto de conocimientos y técnicas que permite que los signos hablen y descubran sus sentidos. Florian, V. (2002). *Diccionario de Filosofía*. Panamericana.

10 Azar: término aplicado a una categoría de música en cuya producción intervienen elementos fortuitos u ocasionales, una especie de suerte o aleatoriedad con resultado musical ocasionado en la improvisación, o bien, de un margen de libertad interpretativa otorgada al ejecutante dentro de una normativa. Valls, M. (1982). *Diccionario de la Música*. Alianza.



musical. *Estructuras* está constituida de componentes libres estabilizadores de su propia armazón a la vez que ellos mismos desarrollan el discurso plenamente explayado de tal manera que la formalidad como tal se halla ausente; en tanto la obra discurre musicalmente va construyendo el soporte que la sustenta, va siendo ella a la vez la estructura que se hace a sí misma. *Estructuras* está integrada en tres secciones libres: la primera disonante, con empleo de cuartos de tono y carácter percusivo; la segunda construida entre densidades trabajadas sobre distintas líneas instrumentales y notas sostenidas para obtener planos distintos en la obra apoyados con las cuerdas al aire y efectos tímbricos prolongados o acortados. El compositor ha considerado el empleo de *clusters*¹¹, buscando efectos de densidad como ocurre en muchas de las composiciones actuales. Es notable en *Estructuras* la introducción de compases "a lo Bartók": 2+2+3... sobre la figura que el maestro Fajardo Chaves ha dispuesto en piezas recreadas en el espíritu musical andino, de notable efecto emotivo. En la tercera sección interviene un arpa sinfónica sobre motivos de carácter andino, la melodía transcurre en *ostinato*¹² mientras el arpa se desempeña concertadamente o como solista apoyada en el soporte armónico orquestal de los pasajes libres. Disonancia, consonancia y ambigüedad de la tensión contribuyen a la unidad estilística de *Estructuras*, de manera similar en el *Concierto para guitarra*, libre, disonante, con empleo destacado de cuartas superpuestas, séptimas, novenas, incluidas una fuga en el tercer movimiento y la *cadenza*¹³ escrita por el propio compositor, mencionando, por supuesto, su *adagio* reposado y al final un bambuco construido en dos secciones y la coda.

El estilo característico de Carl Orff (1895-1982) surgió en su cantata *Carmina Burana*¹⁴, versión sinfónica-vocal de las canciones medievales compuestas en latín y en alemán. En esta obra, Orff estableció su concepción de la música como parte integrante de una forma de arte en la cual la declamación de los textos asumía una

11 *Cluster*: grupo de notas tocadas en el piano con la mano extendida o con el puño, o incluso con el antebrazo, sea en una o en diversas partes del teclado o bien por deslizamientos. Esta técnica de escritura y de ejecución, perteneciente a la música contemporánea, ha sido ampliamente estudiada por el compositor estadounidense Henry Cowell. Por extensión, se denomina cluster toda combinación de sonidos agrupados formando racimos sonoros, más o menos compactos, por oposición a los sonidos distintos de un acorde. (1991). *Enciclopedia Larousse de la Música*. Argos Vergara.

12 *Ostinato*: figura melódica y/o rítmica, repetida persistentemente en toda una composición. Randel, D. (1984). *Diccionario Harvard de Música*. Editorial Diana.

13 *Cadenza*: en obras instrumentales para solistas –concierto–, es la sección de la obra que ocurre próxima a la conclusión, generalmente del primer movimiento, después de un acorde que toca la orquesta. El solista, sin acompañamiento, procede a hacer una improvisación en estilo virtuosístico, al recurrir frecuentemente al material temático del movimiento mismo. Randel, D. (1984). *Diccionario Harvard de Música*. Editorial Diana.

14 *Carmina Burana*: colección de canciones seculares latinas, aproximadamente 1300, casi todas de origen francés, conservadas en el monasterio de Benediktbeuren, del cual toma su nombre, en el sudeste de Alemania. En general, no eran parte del repertorio de músicos vagabundos como los Goliards. *Carmina Burana*, 1937, de Carl Orff, es un oratorio escénico, con base en 25 de esos poemas. Randel, D. (1984). *Diccionario Harvard de Música*. Editorial Diana.



función importante. Las sílabas están dispuestas en figuraciones melódicas a la manera de canciones elementales repetidas continuamente en forma de *ostinato*, en bloques rítmicos de gran sencillez, aunque pudiera afirmarse que tal precedente habría que fijarlo en el Igor Stravinsky de *Les Noces* como base común de fuerza rítmica, influjo perceptible tanto en el Orff de *Carmina, Antigonae* o *Prometheus*, con líneas vocales reducidas a formas las menos complejas posibles como es dado percibir en las obras vocales-instrumentales del maestro Fajardo Chaves, una de ellas su *Quodlibet*, de efecto directo e inmediato por su particular mezcla de temas y de textos infantiles, todo enlazado en una proyección del ritmo matizado por acentos instrumentales que hacen evidentes otro influjo presente en esta misma obra: el de las citas y *collages*¹⁵ musicales, práctica similar a la parodia mediante combinación de distintos elementos y estilos, reflejada en algunas composiciones de maestros del siglo XIX y principios del XX, en un lenguaje, para el *Quodlibet* objeto de estas apreciaciones, tonal, en el espíritu musical andino nariñense, en un juego de melodías y de palabras enmarcadas en la tradición de las rondas infantiles y escolares del departamento de Nariño, lo cual demuestra una acción musical con técnicas dispares manejada mediante maneras distintas de combinación de las melodías y del lenguaje verbal de contexto regional.

Podría afirmarse que la *Cantata Académica*, compuesta para la celebración del primer centenario de fundación de la Universidad de Nariño, se halla enmarcada en acentos musicales y estilísticos, de una parte, por el título mismo de la composición, evocadora de la partitura *Festival Académico*, escrita por Johannes Brahms para la Universidad de Breslau, añadiendo a ello el nombre de otra cantata universitaria, la del compositor británico Benjamin Britten, compuesta en 1960 para la celebración del quinto centenario de la Universidad de Basilea, en Suiza, conocida como *Carmen Basiliense*, que a la vez, recuerda a Orff por el empleo del vocablo latino *Carmen*, poema. De otra parte, tratándose de una obra vocal de carácter secular con apoyo orquestal, la *Cantata Académica* del maestro Fajardo Chaves se ajusta al esquema convencional de la cantata profana contemporánea, espontánea, más autónoma en la expresividad si se considera el carácter no religioso del texto, contrariamente de lo que es corriente en la cantata sacra barroca, italiana o alemana, de donde viene el esquema general de la forma, cerrado y rígido, pero en el siglo XX, abierto y libre como ocurre en numerosas cantatas profanas modernas, compuestas si no en su totalidad en el modelo, al menos bajo el influjo de aquellos maestros que han sobresalido en este género: Orff, Stravinsky, Webern, Béla Bartók.

15 *Collage*. Término francés de uso internacional que designa una técnica inicialmente utilizada por los pintores cubistas consistente en componer el objeto artístico pegando sobre una superficie fragmentos de materiales diversos – generalmente recortes de fotografías o de periódicos, pero también trozos de tejidos, de vidrio y demás–, para sugerir valores evocativos o simplemente calidades materiales inéditas. (1986). *Diccionario Enciclopédico Salvat*. Salvat Editores.



La *Cantata Académica* inicia en tonalidad de Do mayor, luego desarrollada hacia tonalidades próximas para concluir en La mayor, fue compuesta para cuarteto de vientos de madera, cuarteto de bronce, cuerdas, bajo continuo, percusión, mezzosoprano y tenor solistas y coro mixto, el texto literario también es original del maestro Fajardo Chaves. Posee nueve secciones distribuidas así: Obertura, *Intermezzo I*, Recitativo y Aria (mezzosoprano), Coral, *Intermezzo II*, Recitativo y Aria (tenor y mezzosoprano), Preámbulo de Réquiem y Réquiem, Preámbulo del Final, Final. Como es evidente, se combinan en este esquema elementos técnicos y estilísticos de la cantata tradicional de los siglos XVII y XVIII: Introducción u Obertura, recitativos, arias, coral y bajo continuo. Conjuntamente con estas secciones el compositor ha previsto otras que, mediante denominación suya, diferente de la convencional barroca, hace uso de su autonomía para incorporarlas y contrastarlas desde su propia visión creativa como estableciendo nexos entre un pasado musical modélico, clásico, y un presente musical moderno, actualizado, en una atmósfera conciliadora de dos épocas desiguales en técnica y en estética. Asimismo, habría que analizar la *Oda a la paz* escrita originalmente para coro mixto y piano, estructurada en dos secciones, una, compuesta según parámetros armónicos clásicos y la otra disonante y libre. Esta obra fue estrenada recientemente en París – en julio de 2010– añadida por solicitud de los promotores extranjeros la combinación de chelo y piano, versión novedosa a cuya labor atendió el maestro Fajardo Chaves.

En la línea de la música vocal su catálogo registra una importante producción de canciones. La canción es una de las expresiones musicales más antiguas y naturales en el hombre como manifestación de sus pasiones y sentimientos, pero también ha sido la fuente de donde el arte musical ha sido revitalizado. Siendo la canción una breve composición en general de carácter secular –pues hay canciones populares de carácter devocional–, a una o a varias voces, con o sin acompañamiento instrumental, abarca todas las formas del canto popular y la mayoría de las formas elementales o complejas de la canción artística. Los límites técnicos y estéticos de la canción no están definidos pues cada época ha desarrollado su propia forma y aún la estructura; así, el *Lied*, canción culta alemana, proporcionó el arquetipo de canción académica por excelencia y es sobre este modelo del Romanticismo que los compositores posteriores han trabajado el género canción en cualquiera de las lenguas en que un poema tratado ha sido escrito o traducido. El maestro Fajardo Chaves ha vertido gran parte de su talento en la composición de canciones, desde las provenientes de la tradición popular nacional –bambucos, pasillos, aires danzables, currulaos, merengues– de textos suyos o de otros autores, contando entre estos a poetas preferentemente nariñenses, a foráneos nacionales –León de Greiff– o extranjeros como el portugués Antonio Caino y la monja benedictina del siglo XII, Hildegard von Bingen, cuyos textos sacros en latín el compositor ha tratado a manera de canciones. De los poetas contemporáneos de Nariño, Aurelio Arturo ha sido quien más ha despertado el interés compositivo, su



Canción a la distancia, de estructura libre y armonía contemporánea, fue escrita para voz de tenor solista y originalmente orquesta de cuerdas, estrenada con la misma voz, pero con cuarteto de cuerdas.

La diversidad de técnicas y estilos de composición de Javier Fajardo Chaves, tanto en el género instrumental como en el vocal propiamente dicho, admite muchas posibilidades, desde el formalismo de tendencia clasicista, considerado este estilo a partir de su significación semántica, ya que se ajusta mediante el empleo de las técnicas de época a los principios normativos para una composición que mejor pudiera adecuarse a las condiciones del oyente común –cánones, forma sonata, *Lieder*, rondó, poemas sinfónicos–, en esquemas tradicionales, con la inclusión de instrumental andino en algunas obras; sin embargo, como ocurre en los dos obras sinfónicas sobre poemas de Aurelio Arturo: *Tambores* y *Canto de Hombres*, sobre armonía modal y en el estilo de sonata pianística mediante el esquema forma sonata –*Lied* ternario– rondó, acude al empleo de armonía libre contemporánea, creada con sentido individualista para estas obras poéticas, asimismo evidente en composiciones como el *Concierto para Guitarra*. En las *Suites colombianas* y en particular las de este género concebidas en estilo andino sureño se presenta una combinación de lenguaje tradicional académico y moderno libre, considerando con este último término el conjunto de técnicas de composición avanzadas, por no decir vanguardistas, antiformalistas, con que se abre la música erudita del siglo XX, trascendiendo fronteras para ubicarse en rangos valorativos de nueva originalidad. En esta búsqueda el maestro Fajardo Chaves ha continuado explorando diversas opciones derivadas de nuevos enfoques técnicos, formales y estructurales, abiertos a toda posibilidad de transformación de la obra musical, ajenos a lo definitivo y absoluto.

Los *Aforismos concertantes para piano a cuatro manos* son siete piezas de estructura y forma diferentes. El calificativo de concertantes¹⁶ define desde el comienzo el carácter de la composición: uno o más instrumentos sin llegar a desempeñarse como solistas asumen, sin embargo, un carácter particular; en esta ocasión el piano a cuatro manos subraya la noción de aforismo como uno de los medios de que se vale la filosofía para manifestarse, es decir, a través de líneas de pensamiento, algunos de carácter moralista que, sin buscarlo premeditadamente, con solo evocar el nombre de esta obra y luego escucharla aparecen las semblanzas de los filósofos franceses o españoles de los siglos XVI y XVII, pero sobre todo, pasados dos siglos, la línea de pensamiento de Schopenhauer y su sucedáneo Nietzsche y modernamente en el siglo XX el pensamiento aforístico de Ludwig Wittgenstein del *Tractatus* y de las *Investigaciones Filosóficas* vendrán tras una música pianística haciendo realidad el

16 Concertante: como adjetivo, el término se aplicó por primera vez en el siglo XVIII a obras para dos o más ejecutantes, con inclusión de obras orquestales, en las cuales uno o más de los ejecutantes debe tocar una parte de solista. Randel, D. (1984). *Diccionario Harvard de Música*. Editorial Diana.



significado filosófico de aforismo como brevedad verbal reflexiva, en esta composición del maestro Fajardo Chaves como verdad musical de sus ideas con sentido estético y potencia de expresión inagotable.

En el siglo XX, y ahora en el XXI, la obra musical académica ha pasado a ser la depositaria de ideas y estéticas musicales en concordancia con los grados de popularidad de manifestaciones musicales favorecidas por los *mass media*. La mutua interacción de músicas populares y eruditas ha sido y es actualmente de notable importancia en la música occidental. Bastaría la mención de los trabajos compositivos de Igor Stravinsky, de Kurt Weill, de Erik Satie o de Darius Milhaud para demostrar aquella presencia como idea núcleo y luego desarrollo en sus composiciones de músicas identificatorias de la tradición popular pertenecientes no solo a los países origen de la nacionalidad de los compositores referidos, sino a músicas autónomas de características estilísticas diferentes a las de su solar nativo. Una fuente de influencias la conforman las corrientes nacidas al calor vivificante de las variadas maneras de *jazz* y *rock* surgidas en los años sesenta y setenta que en alto grado han contribuido a la transformación y variedad de los lenguajes musicales contemporáneos. Una de aquellas vertientes venidas al paso con la modernidad estética y expresiva de los últimos años está representada en el *Minimalismo musical*. Esta corriente surgida en Estados Unidos en la década de los años sesenta por iniciativa de compositores jóvenes que buscaban crear música de manera objetiva, reduciendo medios y recursos a elementos musicales drásticamente reducidos, se ha impuesto en el mundo de hoy con gran independencia de otras tendencias compositivas; es actualmente una fuerza de enorme influjo en aquellos compositores que buscan oportunidades diferentes para la creación musical, dispuestos a devolverle a la música sus principios elementales, sacudiéndose de la carga acumulada en las convenciones estilísticas, formales y estructurales del pasado.

El maestro Javier Fajardo Chaves ha concebido en estilo minimalista buena parte de obras de cámara en que incluye el piano: preludios, *burlesques*, bocetos diversos trabajados de manera abierta, próximos a la indeterminación en algunos casos, similar en algunos aspectos a piezas danzables, humorísticas, por esto mismo, abiertas y libres.

En su *Humoresque* para piano ha recurrido a la versión original del mismo nombre del compositor nacionalista checo Antonin Dvorak (1841-1904), cuya *Humoresque* para piano representa el modelo caprichoso y desenfadado, sin forma determinada, de esta clase de pieza aparecida en el siglo XIX que Javier Fajardo Chaves ha vertido a cuatro manos considerando el sentido de la composición original en su brevedad de rasgos minimalistas, es decir, descriptiva de un estado de ánimo, del humor en cuanto disposición para algún emprendimiento y no en el sentido de comicidad. A iguales aproximaciones a un minimalismo descriptivo se llegaría con la composición *Cuadros*, que toma como asunto extramusical la serie pictórica *Sur* del artista Manuel



Guerrero Mora. Según lo ha manifestado el propio maestro Fajardo Chaves, esta partitura de carácter descriptivo proviene del modelo de los *Cuadros de una exposición* del compositor ruso Modest Mussorgsky (1839-1881). En *Cuadros*, del compositor nariñense, ocurre una especie de *Promenade*, como en la obra del maestro ruso, con igual función: establecer un hilo conductor de principio a fin durante la presentación de los cuadros descritos en brevedad minimalista, considerando el aprovechamiento de elementos musicales los más indicados y precisos. El *Promenade* del maestro Fajardo Chaves es aquí el autorretrato del pintor representado musicalmente como una constante presencia en estilo de *leitmotiv* a lo largo de la serie pictórica entrevista como un caleidoscopio cromático, musicalmente expresado en rica variedad tímbrica sonora y colorística iniciada con las maderas y las cuerdas en armonía pentatónica. La serie *Sur* integra diversas abstracciones de la naturaleza andina nariñense transformada por la habilidad creativa del artista Guerrero Mora; así, la música manifiesta el paisaje a través de las cuerdas en lenguaje modal, los volcanes mediante conjunto andino tradicional con armonía modal y libre, los caminos mediante la percusión, las cumbres andinas con empleo de *piccolo*, vibráfono, flauta, en atmósfera coral a cargo del piano. En *Cuadros* se amalgaman armonía convencional, armonía contemporánea al influjo del compositor estadounidense moderno Walter Piston (1894-1976) en esquemas algunos sencillos y otros de complejidad mayor, con carácter similar al del Nocturno pianístico de los compositores románticos. La riqueza de matices sonoros alcanzada en la composición *Cuadros* ha permitido lograr acercamientos musicales descriptivos al manejo agresivo y a la vez sutil del color en la obra pictórica de Guerrero Mora.

La *Bagatela para saxofón y piano* conlleva elementos estilísticos derivados del *jazz*, apreciables en la Introducción pianística y el resto en el estilo de las obras del género, pero sobre todo, en el estilo y la técnica pianística del compositor estadounidense George Gershwin, que llevó el *jazz* a un elevado nivel de técnica y estilo académicos con lo cual el género alcanzó la universalidad que sus gestores originarios, oriundos del seno de las comunidades negras de Estados Unidos, nunca antes habían intuido. Es en este espíritu que el maestro Javier Fajardo Chaves ha escrito esta composición, con técnica sincopada, entre elementos "serios" y populares rítmicos y acentos percusivos, en la que el saxofón cumple su parte siguiendo los cánones jazzísticos de la interpretación, imbuido de la significación que posee el instrumento como vocero nostálgico de los anhelos y esperanzas de una comunidad humana sometida, que el *jazz* la ha engrandecido, convertido en emblema étnico, internacionalizado por el trabajo de los compositores no solo estadounidenses que otorgan al *jazz* carácter de música nacional. La segunda sección de esta *Bagatela* se rige por el esquema ABA en tempo *allegretto*. Su característica se halla en el carácter *pop* y en el significado progresista de este movimiento desarrollado por tenue atmósfera procedente del *rock* que le otorga a la obra condición de *Bagatela pop*, con sus influjos de patrones melódicos diatónicos repetitivos y una dinámica de manera que evoca al *jazz* y al



rock y en ellos, como síntesis, a la música *pop*, considerando una estructura libre pero compleja, haciendo factible con la combinación instrumental posibilidades tímbricas arquetípicas provenientes de las dos fuentes populares mencionadas, en medio de rasgos musicales contemporáneos.

Un aspecto determinante en la obra del maestro Javier Fajardo Chaves es su inclusión de citas y alusiones a las músicas étnicas y folklóricas nariñenses con el fin no solo de resaltar su significación cultural regional, sino también de enaltecer su exotismo andino proveniente del indigenismo. En *Alegorías*, compuestas en tres secciones de estructuras simples del tipo AB: cuerdas, aire danzable sureño, texto escrito por el propio compositor que canta el coro, elogia el paisaje andino nariñense, evoca personalidades que han hecho la historia del departamento de Nariño, a sus héroes anónimos, en armonía contrastante de la que sobresalen entre pentafonía y cambios de modos elementos armónicos en el estilo de Beethoven, alusión deliberada al nuevo republicanismo latinoamericano mediante la emblemática personalidad del más liberal de los compositores de la historia. También se hallan entre este tipo de composiciones aquellas obras de carácter descriptivo-localista, con títulos alusivos a imágenes y representaciones extramusicales: *Sopa de Letras, Hiroshima-Nagasaki: 1945, New York: 9.11.2001, Noches del Galeras, Urkunina, Laguna negra y Galeras, Tres estampas colombianas, Bomboná 2009, Tajumbina, Seis estampas nariñenses, Noches de El Tambo*. Sigue con ello el ejemplo trazado por los compositores de principios del siglo que pensaron su obra desde el lenguaje vernacular, y tal vez, de manera ecléctica, considerando que la música a partir de la aparente elementalidad rural alcance jerarquía de expresión común a la humanidad entera que, al fin y al cabo, es como ansia y deseo un hecho globalizado.

Javier Fajardo Chaves ha encontrado en otras manifestaciones musicales, componentes estructurales novedosos, al margen de los rasgos y elementos convencionales practicados por la tradición academicista que él ha integrado a unidades musicales mayores. Así como en su obra interactúan elementos musicales tradicionales y populares con elementos y rasgos del rigor académico contemporáneo, se puede observar cómo confluye ese espíritu en la obra de compositores cuyo pensamiento musical en tal sentido es el resultado de reflexiones en torno a la integración técnica y estética de manifestaciones contrarias culturalmente, pero afines en el espíritu de la música como arte de la sensibilidad social y de la amistad de los pueblos. Baste citar un breve párrafo reflexivo del compositor japonés contemporáneo Toru Takemitsu (1930-1996)¹⁷ para establecer una línea común en cuanto al mismo anhelo expresado en las obras de Javier Fajardo Chaves:

17 Toru Takemitsu. Compositor japonés autodidacta. Ha trabajado con instrumentos tradicionales japoneses, técnicas electrónicas y elementos del serialismo. Randel, D. (1984). *Diccionario Harvard de Música*. Editorial Diana.



Me gustaría desarrollarme en dos direcciones al mismo tiempo: como japonés respetuoso con la tradición y como un occidental respetuoso con la innovación. Me gustaría conservar ambos géneros musicales, cada uno en su propia y legítima forma. Pero tomar estos elementos, fundamentalmente irreconocibles, simplemente como punto de partida para distintos usos compositivos es, en mi opinión, solamente un primer paso. No deseo remover las numerosas contradicciones, sino que, por el contrario, me gustaría que ambas fuerzas pelearan entre sí. De esta forma puedo evitar el aislamiento respecto a la tradición y sin embargo dirigirme, al mismo tiempo, hacia el futuro en cada nueva obra. (Dibelius, 1988, p. 373)

CONCLUSIONES

La obra musical del maestro Javier Fajardo Chaves resulta de diversos planteamientos técnicos y estéticos derivados de su formación académica, a la vez de su preocupación por valorizar la música tradicional andina nariñense y ubicarla en un contexto de originalidad expresiva y artística; su ánimo es el de proyectarla más allá de las esferas de un reconocimiento como valor cultural nacional. Para lograrlo se afirma en los principios reguladores de la composición musical en la tradición académica funcional: contrapunto y armonía clásicos, tonalidades, formas y estructuras convencionales, influjos del Barroco italiano, nuevas tonalidades, atonalidad, dodecafonismo, serialismo, tendencias al neoclasicismo, influjos de los nacionalismos, de la Escuela de Bartók, de Orff, de Piston, de la música abierta, de la libertad armónica, de las innovaciones notacionales, formales y de texturas, del minimalismo, nuevos recursos instrumentales, empleo del instrumental tradicional andino, de las citas referidas a técnicas de compositores de diversas épocas y estilos, de *collages* melódicos, rítmicos o armónicos, de ensamblajes atrevidos junto a elementos del *jazz* tradicional y del progresista, sin descartar el significado de la música *rock* como manifestación del ardor juvenil contemporáneo y del *pop* como tendencia aglutinante de variadas expresiones estéticas actuales.

En sus partituras se dan las condiciones de la creación musical tratada en concordancia con el *melos* y el *ethos* del espíritu musical, determinantes en toda composición que busque afirmar los valores esenciales de una comunidad humana en particular, en este caso, los del alma andina del departamento de Nariño con su carga de nostalgia poética surgida del paisaje y de la vida misma. Se entiende así por qué la obra musical de Javier Fajardo Chaves se abre a toda posibilidad de hacer real su empeño en dar sentido estético a cuanto signifique la idiosincrasia cultural y humana andina nariñense. Su intención es la de trascender con su obra los localismos y mostrar el mundo interior que los habita: leyenda, historia, folklore musical, folklore literario, plasmados en la pauta discursiva, procedente del desarrollo de sus ideas musicales conectadas



a través de elementos simbólicos variados, sin embargo unitarios, plenos de sentido, de principio a fin, cruzados de técnicas y estéticas compositivas que la historia de la música ha consagrado universalmente, asimismo, por técnicas y estéticas compositivas que la modernidad actual ofrece como recurso expresivo de mayor intensidad emotiva, por tanto, más humanas y universales.

BIBLIOGRAFÍA

(1986). *Diccionario Enciclopédico Salvat*. Salvat Editores.

(1991). *Enciclopedia Larousse de la Música*. Argos Vergara.

Adorno, T. W. (1966). *Filosofía de la nueva música*. Sur.

Aretz, I. (1980). *Síntesis de la etnomúsica en América Latina*. Ávila.

Austin, W. W. (1985). *La música en el siglo XX*. Taurus.

Beardsley, M. y Hospers, J. (1990). *Estética: historia y fundamentos*. Cátedra.

Beckett, W. (1995). *Historia de la pintura*. Blume.

Bèhague, G. (1983). *La música en América Latina*. Ávila.

Boulez, P. (1990). *Hacia una estética musical*. Ávila.

Brelet, G. (1947). *Estética y creación musical*. Hachette.

Chase, G. (1958). *Música Americana Contemporánea*. Nova.

Chaves, C. (1964). *El pensamiento musical*. Fondo de Cultura Económica.

De Pablo, L. (1968). *Aproximación de una estética de la música contemporánea*. Editorial Ciencia Nueva.

Dibelius, D. (1988). *Moderne Musik II: 1965-1985*. Piper.

Diccionario Enciclopédico Salvat, Barcelona, 1986, pág. 943.

Ferguson, D.N. (1948). *Una historia del pensamiento musical*. Appleton.

Ferrater Mora, J. (1998). *Diccionario de Filosofía*. Ariel.

Florian, V. (2002). *Diccionario de Filosofía*. Panamericana.



- Fubini, E. (2005). *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*. Alianza.
- García Bacca, J. (1990). *Filosofía de la música*. Anthropos.
- Hamm, C. (1983). *La música en el Nuevo Mundo*. Norton.
- Hodeir, A. (1988). *Cómo conocer las formas de la música*. Edaf.
- Lendvai, E. (1983). *The workshop of Bartók and Kodály*. Editio Musica Budapest.
- Lendvai, E. (1983). *The workshop of Bartók and Kodály*. Editio Musica Budapest.
- Mayer-Serra, O. (1967). *Música y músicos de Latinoamérica*. Atlante, México D.F. 1967.
- Mitchell, D. (1972). *El lenguaje de la música moderna*. Lumen.
- Monserrat, A. (1973). *La música contemporánea*. Salvat.
- Paz, J. P. (1971). *Introducción a la música de nuestro tiempo*. Sudamericana.
- Perdomo Escobar, J. (1963). *Historia de la música en Colombia*. Editorial ABC.
- Quezada, C. (1997). Compositores colombianos: vida y obra. *Revista musical chilena*, 51(188), 117. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-27901997018800013>
- Randel, D. (1984). *Diccionario Harvard de Música*. Editorial Diana.
- Salazar, A. (1936). *La música en el siglo XX: ensayo de crítica y estética desde el punto de vista de su función social*. Ediciones Del Árbol.
- Salazar, A. (1956). *La música orquestal en el siglo XX*. Fondo de Cultura Económica.
- Salazar, A. (s.f.). *Música y músicos de hoy: ensayo sobre la música actual*. Mundo Latino.
- Tranchefort, F. (1985). *Los instrumentos musicales en el mundo*. Alianza.
- Valls, M. (1982). *Diccionario de la Música*. Alianza.
- Valls, M. (1982). *Diccionario de la Música*. Alianza.
- Zamacois, J. (1982). *Teoría de la música: libro I*. Labor.
- Zamacois, J. (1982). *Teoría de la música: libro II*. Labor.
- Zamacois, J. (1984). *Temas de estética e historia de la música*. Labor.

Zamacois, J. (1985). *Curso de formas musicales*. Labor.

Zea, L. (1976). *Dialéctica de la conciencia americana*. Alianza.

Zea, L. (1994). La cultura latinoamericana y su sentido libertario. En E. Ubieta (Ed.), *Identidad cultural latinoamericana: enfoques filosóficos literarios*. Editorial Academia.







Cesar Guerra Peixe

Fuente: Celso Woltzenlogel

César Guerra-Peixe nasceu em Petrópolis a 18 de março de 1914. Caçula de dez irmãos, dois homens - ele o mais velho - entre oito mulheres, seu interesse pela música manifestou-se logo na primeira idade. Aos 11 anos, matriculava-se na Escola de Música Santa Cecília, em sua cidade natal, para estudar solfejo, piano e violino, e dois anos depois recebia ali o primeiro reconhecimento e o primeiro estímulo, na forma de medalha de ouro por seu aproveitamento na classe de violino - instrumento de que se tornaria professor adjunto e depois catedrático, na mesma escola, e que seria o motivo principal de sua transferência, primeiro gradativa e depois definitiva, para o Rio de Janeiro, para estudar com a mestra maior da técnica violinística no Brasil, Paulina D'Ambrosio.

molto espressivo

dim.

mf



Ingressa em 1932 no então Instituto Nacional de Música - atual Escola de Música da UFRJ - e ali começa de fato a sua formação teórica: além do violino, estuda harmonia e música de câmara. Começava assim a descortinar a abrangência de um universo cujo conhecimento ele passaria a buscar com avidez até os seus últimos dias.

Essa procura do saber nunca teve, contudo, para Guerra-Peixe, o sentido de uma simples sede de erudição. Sua busca de conhecimento era antes uma imposição de uma inteligência crítica aguda e permanente. Não lhe bastava saber: era preciso ir fundo, dissecar o conhecimento em seu todo, em sua abrangência total. Espírito questionador, sua busca de respostas claras e acabadas parecia indicar um forte componente racional em sua inteligência; mas essa busca quase sempre se transformava em volúpia, revelando a face passional que a própria razão parecia trazer embutida. Razão e paixão, não como pólos opostos e excludentes, mas como componentes integrados de uma personalidade repleta de contrastes e aparentes contradições em sua configuração personalíssima.

Foi certamente essa curiosidade instigante que o levou a buscar, em 1944, os conselhos e as informações de um jovem professor alemão radicado no Rio de Janeiro desde 1939 e que revelara o talento criador de outro violinista, o amazonense Cláudio Santoro. Em H. J. Koellreutter, Guerra-Peixe procurou - e encontrou - "a única pessoa que chegou ao Brasil para nos transmitir informações sobre a música contemporânea da época», escrevia ele mais tarde em suas anotações pessoais.

A experiência dodecafônica de Guerra-Peixe pode e deve ser entendida como um capítulo válido no seu processo de assimilação de conhecimentos e de experiências. Conhecimentos e experiências que ele absorvia com perfeita lucidez e com dedicação apaixonada, mas que submetia sempre a uma avaliação permanente, processada por seu rigoroso espírito crítico. De cada experiência, ele absorvia o que havia de melhor para a sua própria individualidade musical, num processo espontâneo, mas consciente de síntese seletiva.

Em 1949, um convite para trabalhar como orchestrador numa emissora de rádio do Recife leva Guerra-Peixe àquele da capo, àquele "começar de novo", a que se referem suas anotações, e a resolver, com isso, a sua crise pós-dodecafônica. O gosto pela pesquisa, descoberto em Pernambuco, teria continuidade em São Paulo, onde passaria a residir em 1953, dividindo-se entre o trabalho profissional de arranjador, a composição e as pesquisas de campo, sobretudo no litoral norte - Ilhabela, São Sebastião, Caraguatatuba e Ubatuba - que visitou com freqüência como chefe da equipe de pesquisadores da Comissão Paulista de Folclore, dirigida por Rossini Tavares de Lima; e mais tarde também no Rio, para onde retornaria em 1961 e onde iniciou um intenso trabalho de pesquisa e análise da música de salão cultivada até hoje na gafieira - "que não é uma dança", explica ele numa entrevista aos 70 anos, "mas um modo de dançar. E que ao começar a ter aulas de gafieira, notei que algo da coreografia me sugeria as danças nobres dos palácios europeus."



"O nacionalismo", dizia naquela entrevista que concedeu aos 70 anos, "não é uma posição estética, mas uma atitude dentro da qual podem caber as tendências estéticas mais diversas. E isso sem que entre em choque o interesse pela cultura nacional com as correntes mais avançadas. Eu tenho para mim não ser importante usar ou não temas folclóricos, escrever ou não música aleatória, eletroacústica, modal, à maneira nordestina ou o que for. O essencial é que resulte na criação daquilo que a identifique como música nacional. O problema de pensar musicalmente em brasileiro é, em princípio, uma questão de começar e insistir fazendo-se do hábito uma segunda natureza."

Guerra-Peixe preparava-se com ansiedade juvenil para as comemorações dos seus 80 anos em 1994. Para receber as homenagens e o reconhecimento que de direito lhe são devidos e que o Prêmio Nacional da Música de 1993 antecipara e iniciara. Estava repleto de idéias e de projetos.

E quem contemplasse sua fisionomia serena, naqueles momentos finais de sua presença física, saíria convicto de que em seu cérebro, já sem vida, pulsavam ainda ritmos e melodias, que cedo talvez se multiplicassem em alguma nova obra prima. Da qual, entretanto, só restaria a grande pausa final. Ele permanece vivo, contudo, através de seu legado musical e de seu exemplo edificante de fé e confiança nos valores culturais de seu país.

Edino Krieger

A INÚBIA DO CABOCOLINHO

A Inúbia do Cabocolinho* foi composta em 1955, originalmente para orquestra.

As três transcrições para instrumento solista e piano constantes desta edição foram realizadas pelo próprio autor, em 1956 (violino e flauta) e em 1990 (clarineta).

As partituras são praticamente idênticas, diferenciando-se apenas pela modificação de algumas oitavas e pela inserção de acordes (violino). O acompanhamento de piano é absolutamente o mesmo.

Por essa razão, optamos por editar a partitura de piano com uma única linha melódica, a da flauta.

Celso Woltzenlogel

*Cabocolinho - popular que participa de grupos vestidos de índio, durante o carnaval do Recife

Inúbia - flautim super agudo executado por um cabocolinho de cada grupo. A forma de sua música, sempre modal, consta de infinitas variações, no ritmo vivo do baiano.

A INÚBIA DO CABOCOLINHO

GUERRA - PEIXE
(1956)

Vivace - c. ♩ = 152

Flute

Piano

f *p*

mf *expressivo* *sensa vibrato* *cresc.*

f *cresc.*

mf

A INÚBIA DO CABOCOLINHO

The musical score is arranged in four systems, each with a Flute (Fl.) part on a single staff and a Piano (Pno.) part on a grand staff (treble and bass clefs).
System 1 (Measures 13-16):
- Fl. part: Starts with a *dim.* marking, followed by a first ending bracket labeled '1'. It concludes with *mf* and *cresc.* markings.
- Pno. part: Mirrors the *dim.* and *mf* markings, with a *cresc.* marking at the end of the system.
System 2 (Measures 17-19):
- Fl. part: Continues with rhythmic patterns.
- Pno. part: Features a *f* dynamic marking in the right hand.
System 3 (Measures 20-21):
- Fl. part: Includes a *dim.* marking and a *mf* dynamic marking.
- Pno. part: Starts with *molto espressivo*, followed by *dim.*, *mf*, and another *mf* marking.

A INÚBIA DO CABOCOLINHO

3

The musical score is divided into three systems, each with a Flute (Fl.) and Piano (Pno.) part. The first system (measures 24-27) features a flute melody starting with a *p* dynamic and a piano accompaniment with *mf* dynamics. The second system (measures 28-31) includes a second flute entry marked with a '2' in a box, with a *mf* dynamic and a *cresc.* marking. The piano accompaniment continues with *mf* dynamics and *cresc.* markings. The third system (measures 32-35) shows the flute playing a rapid sixteenth-note passage, while the piano accompaniment features a *f* dynamic.

The musical score is divided into three systems, each featuring a Flute (Fl.) and Piano (Pno.) part. The first system (measures 36-39) shows the Flute playing a melodic line with a *p* dynamic, while the Piano provides a rhythmic accompaniment with a *p* dynamic in the left hand and *mf* in the right hand. The second system (measures 40-43) features a *cresc.* (crescendo) in the Flute part leading to a *f* (forte) dynamic, with the Piano accompaniment also reaching a *f* dynamic. The third system (measures 44-47) includes a *8va* (octave) marking for the Flute part and a *for* (forzando) marking for the Piano part, indicating a strong, accented performance.

A INÚBIA DO CABOCOLINHO

5

The musical score is divided into three systems, each with a Flute (Fl.) and Piano (Pno.) part.
 - **System 1 (Measures 48-51):** The Flute part begins with a series of eighth notes, followed by a melodic line with slurs and accents. The Piano part features a complex texture with chords and moving lines in both hands, including a section marked *(8va)* in the right hand.
 - **System 2 (Measures 52-55):** The Flute part has a melodic line with a triplet of eighth notes marked with a '3' in a box. The Piano part includes a triplet of chords in the right hand and a melodic line in the left hand. Dynamics include *p* and *mf* *expressivo senza vibrato*.
 - **System 3 (Measures 56-57):** The Flute part continues with a melodic line of eighth notes. The Piano part maintains a complex accompaniment with chords and moving lines.

Rithmica



6

A INÚBIA DO CABOCOLINHO

60

Fl. *p cresc.*

Pno. *cresc.*

64

Fl. *mf dim. p mf cresc.*

Pno. *dim. p mf cresc.*

68

Fl. *f ff* **4** *Piú mosso - c. = 168* *Un poco vibrato*

Pno. *f ff* **4** *Piú mosso - c. = 168*

A INÚBIA DO CABOCOLINHO

The musical score is arranged in four systems, each featuring a Flute (Fl.) part on a single staff and a Piano (Pno.) part on a grand staff (treble and bass clefs).
- **System 1 (Measures 72-76):** The Flute part begins with a melodic line starting on G4. The Piano accompaniment consists of a steady eighth-note pattern in the bass clef and chords in the treble clef. Dynamics include *poco più f.* and *cresc.*
- **System 2 (Measures 77-81):** The Flute part features a more complex melodic line with slurs and accents. Dynamics include *più f* and *f*. A box containing the number '5' is placed above the staff at measure 81.
- **System 3 (Measures 82-86):** The Flute part continues with a melodic line. The Piano accompaniment becomes more rhythmic with accents. Dynamics include *mf* and *f*.
- **System 4 (Measures 87-91):** The Flute part has a melodic line with a *cres. sempre* marking. The Piano accompaniment features a consistent eighth-note bass line and chords in the treble clef.

The image displays a musical score for two instruments: Flute (Fl.) and Piano (Pno.). The score is divided into two systems, each starting at measure 87 and 92 respectively. The Flute part features a melodic line with eighth-note patterns and slurs. The Piano part provides a rhythmic accompaniment with chords and eighth-note patterns. The score is written in a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The piano part includes dynamic markings such as accents (>) and slurs.





Maestro Celso Woltzenlogel

Fuente: Celso Woltzenlogel

Celso Woltzenlogel, Doctor en Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro (U.F.R.J) y miembro de la Academia Brasileña de Música, desarrolló una intensa actividad como docente e instrumentista. Fue profesor de la Escuela de Música de la Universidad Federal de Río de Janeiro (1969-1995) y primer flautista de las orquestas Sinfónica Nacional y Sinfónica Brasileña. Miembro y fundador de los ensambles Flautistas do Rio, Quinteto de Sopros Villa-Lobos, Ars Barroca, Sexteto do Rio, Jazz Clássico do Rio de Janeiro y Duo Instrumentalis (flauta y percusión). Además de sus actividades en el campo de la música de concierto, participó intensamente en la grabación de bandas de sonido para el cine y televisión y en los discos de los nombres más importantes de la música popular brasileña. Como docente y solista ministró clases magistrales en los cursos y festivales más importantes de Brasil y del extranjero.

Coordinó el Proyecto de Bandas de Música de la Fundación Nacional de Arte desde su creación en 1976 hasta 1994, y fue un gran promotor de la mejora de los instrumentos de viento de fabricación nacional.

Ha publicado varios trabajos didácticos, destacándose el *Método Ilustrado de Flauta*, reconocido internacionalmente y, más recientemente, el *Flauta Fácil 1 y 2, métodos prácticos para iniciantes*.

Debido al éxito de estas obras nació, bajo su coordinación, la *Serie Fácil: Saxofón Fácil, Trombón Fácil, Piano y Teclado Fácil y Clarinete Fácil*. Fue fundador y presidente de la Asociación Brasileña de Flautistas (1994/2007) y coordinador mundial de marketing de las famosas flautas SANKYO (1997/2003).

ENSEÑAR – MI PASIÓN TEACHING – MY PASSION

Celso Woltzenlogel¹
woltzen@uol.com.br
www.celsowoltzenlogel.net

Artículo de reflexión

La pasión por la enseñanza despertó muy temprano en mi vida, en la década de 1950, en Piracicaba, una ciudad tranquila en el interior de São Paulo, lugar donde nací. A los 14 años mi madre me animó a probar la flauta traversa de mi padre, flautista aficionado. En ese momento tocaba con cierta habilidad una flauta de metal tipo flauta dulce. Las dos primeras clases con mi padre fueron desalentadoras. "Santo de casa no hace milagros". Me remitieron luego a un profesor de canto coral que tampoco tenía didáctica. Otro flautista, también músico aficionado, me animó poco, hasta que el Doctor Jaime Rocha de Almeida, profesor de la Escuela de Agricultura Luiz de Queiroz, también flautista aficionado, con más didáctica, me ayudó mucho hasta que gané un concurso cuyo premio era estudiar en la famosa Escuela de Música de la Universidad Federal de Río de Janeiro. Fue en esta escuela donde se despertó mi pasión por la enseñanza. Desde las primeras clases individuales –regla general entre todos los instrumentos– sentía que hacía falta una clase donde se aprendería didáctica. Por eso, en 1969, cuando me incorporé a esta escuela como profesor, además de las clases individuales, empecé a reunir a mis alumnos en clases colectivas para observar cómo corregir posturas, respiración, interpretación, etc. Esto se debe a que no todos los que ingresan a una escuela de música se convertirán en solistas, principalmente debido a la escasez de trabajo en esta área.

¹ He invitado al maestro Celso Woltzenlogel a escribir en este número de la revista por considerarlo uno de los músicos más importantes de Latinoamérica. Su labor como intérprete y como docente de la flauta traversa deja un legado amplio y rico para los flautistas, especialmente para los que hemos tenido el honor de conocerlo y de recibir sus enseñanzas. Nota del Editor.



Siempre tuve un promedio de diez estudiantes en el curso de pregrado y en estas clases colectivas un estudiante venía delante de la clase y presentaba una pieza o un estudio técnico. A continuación, invitaba, uno a uno, a los alumnos que estaban escuchando a hacer sus observaciones y les preguntaba cómo resolverían, por ejemplo, el alumno que estaba tocando con un vibrato excesivo, descuidándose de la afinación al final de la frase, etc. Durante todo este tiempo estuve desarrollando mucha práctica en esta área pedagógica y siempre con la idea de algún día escribir mi propio método.

Creo firmemente que todos nacimos predestinados a alguna actividad y conmigo no fue distinto. Desde el primer día que cayó en mis manos un periódico donde había una noticia sobre el concurso para jóvenes talentos musicales, citados en el principio, siguieron decenas de hechos. Uno fue cuando, casualmente, me encontré con el gran compositor brasileño Cesar Guerra-Peixe. Fue en la puerta principal de la Escuela de Música. Insisto en hablar del destino, porque Guerra-Peixe, también violinista, era mi colega en la Orquesta Sinfónica Nacional donde solo nos saludábamos.

Ese día, en 1982, me dijo que yo era ciertamente un gran maestro y que era muy activo como camerista y solista y que debía escribir un método de flauta. "Si no escribes, conozco alguien que lo hará", me dijo. Se refería a un notable músico brasileño que había publicado varias obras didácticas, pero no era flautista. Le dije que hacía tiempo que me gustaría escribir un método, pero que yo no era compositor, a menos que él quisiera colaborar escribiendo los estudios melódicos y yo haría la parte técnica. Así que, con su aprobación comenzamos a trabajar fuertemente. Los dos estábamos muy motivados y en varias ocasiones me llamó tarde de la noche para decirme que había compuesto nuevas melodías. Cuando el método estaba en la fase final fui a hablar con el jefe del área editorial de la Editora Vitale y le dije, muy eufórico, sobre las cualidades del método y que el famoso flautista francés Jean-Pierre Rampal le había gustado mucho el método y que había hecho una hermosa recomendación. En un momento dado me hizo la terrible pregunta: "¿Va a vender mucho?" Pues bien, el método fue aprobado y en 1984 se lanzó oficialmente con gran publicidad por parte de los medios de comunicación.

Un dato importante fue el comentario hecho por el supervisor general de la editorial diciéndome que las publicaciones de un gran músico brasileño no tenían mucha aceptación en América Latina porque estaban escritas solamente en portugués y me sugirió que agregara el texto en español. Aprovechando que mi esposa era Argentina y profesora de francés, vi que eso no sería ningún problema. Para completar, invitaría a mi amigo el flautista inglés, David Evans, a hacerse cargo del texto en inglés que se hizo junto a la colaboración de mi exalumna Laura Rónai.

La publicación del método con los textos en portugués, español, francés e inglés facilitó enormemente la difusión, principalmente debido a la actualidad del método en comparación con los métodos tradicionales escritos en el siglo pasado. Mi principal



preocupación a la hora de escribir el método era adaptarlo a la actualidad introduciendo, desde el principio, los cambios de sostenidos y bemoles y de las signaturas de compás 5/8, 6/8, 5/4. Pero lo que más llamó la atención, especialmente en el extranjero, fue la explotación de los ritmos sincopados, característicos de la música latina. Para eso conté con la colaboración de grandes músicos brasileños que actuaban en el área de la música popular.

La razón principal de agregar un capítulo totalmente dedicado a las síncopas fue motivado por una experiencia terrible cuando, recién salido de mis estudios en Francia, fui invitado a una sesión en uno estudio de grabación. Recuerdo bien ese día. Era un cuarteto de flautas dirigido por un gran arreglista y era una canción donde el ritmo sincopado era la característica principal. Mi formación siempre fue "clásica" y nunca me había dedicado a la música popular y por eso "danzaba literalmente". Eso fue lo que pasó en ese momento. El director me decía: "¡Swing, swing, profesor"! ¡Estaba buscando al swing en mis bolsillos y no lo encontraba! ¡Mi compañero solía decir: es una corchea, pero no se toca como corchea! Está puntuado, pero no se toca puntuado, etc. Unos años después cuando estaba preparándome para completar mi doctorado el título de la tesis fue *Como no danzar en una síncopa, estudio crítico y evaluativo de un método de flauta*. Poco a poco me acostumbré a ejecutar correctamente los acentos de la síncopa y a ponerle swing a la música que tocaba, sobre todo cuando me incorporé a la orquesta de la Televisión Globo, donde estaban los más grandes músicos populares.

El *Método ilustrado de Flauta* se está moviendo hacia la sexta edición. Desde su publicación he recibido muchas invitaciones para ofrecer clases magistrales, especialmente en cursos de verano. Siempre me ha gustado reunir a los estudiantes para leer coros de flauta. Pero lo que me molestaba mucho era que solo se conocían arreglos norteamericanos o tríos, cuartetos, quintetos como los de Kuhlau, Boismoriter, Dubois, Reicha... Fue entonces cuando le sugerí a mi querido amigo y gran músico Alberto Arantes que escribiera algunos arreglos de música brasileña que comencé a experimentar en mis cursos. El éxito fue tan grande que la Editora Vitale publicó, en 1988, el primer volumen titulado *Música Brasileira para Conjuntos de Flauta* (cuarteto de flautas, bajo y guitarra), que contiene ocho arreglos de los grandes clásicos de la música popular brasileña, como *Garota de Ipanema*, *Tico-tico no fubá*, *Aquarela do Brasil*, *Bachianas Brasileiras no. 5*, entre otros. Este primer volumen fue tan exitoso, tanto en Brasil como a nivel internacional, que luego se publicaron los volúmenes dos y tres también con ocho arreglos, esta vez con nuevos arreglistas. La particularidad del primer volumen fue que se había adjuntado con un casete que contenía los arreglos grabados por el *Ensamble Flautistas do Rio*, creado por mí en 1987.

Años después, en las nuevas publicaciones didácticas se empezaron a incluir los nuevos medios de grabación, el *Compact Disc (CD)*. En ese momento, ya había publicado



una docena de canciones brasileñas para flauta y piano. Fue entonces cuando mi editor, Fernando Vitale, me invitó a escribir un nuevo método especialmente dedicado a los iniciantes y que debería tener adjunto un CD. Así nació el *Flauta Fácil, volumen 1, Método Práctico para Iniciantes*. Con el éxito obtenido, creé la *Serie Fácil* que empezó con la publicación del *Saxofón Fácil*, seguida del *Trombón Fácil*, *Piano y Teclado Fácil*, *Clarinete Fácil* y recientemente el *Flauta Fácil volumen 2, Método Práctico nivel intermedio*.

La creación de la Asociación Brasileña de Flautistas, en 1994, fue el resultado de mi participación en festivales internacionales de flautistas en los que siempre he presentado mis publicaciones. En estas oportunidades siempre discutimos sobre la didáctica, que fue muy beneficiosa para todos los participantes. Siempre había algo nuevo. Recuerdo que en una ocasión en Suecia durante un festival, el colega Anders Llungar-Chapellon me pidió que demostrara la interesante forma en que explicaba la producción del vibrato de forma natural. Recientemente, durante el V y VII Seminario Internacional de Pedagogía e Interpretación, realizado en Bogotá en 2017 y 2019, una vez más tuve la oportunidad de intercambiar nuestras concepciones pedagógicas no solo con docentes, sino principalmente con los estudiantes. Además de estos festivales, mi actividad como coordinador de marketing global de las famosas flautas Sankyo me permitió viajar por muchos países para dar a conocer las flautas y, al mismo tiempo, dar clases magistrales.

Actualmente sigo participando de festivales internacionales de flautistas y colaborando con la Editora Vitale en el lanzamiento de nuevas publicaciones y también con la Academia Brasileña de Música. Para concluir con broche de oro, me gustaría mencionar que uno de mis primeros estudiantes extranjeros en participar en mis cursos en Brasil fue el querido amigo José Menandro Bastidas. En el año 1994 él hizo un increíble viaje en autobús, barco y avión durante varios días hasta llegar a Brasil, a la ciudad de Curitiba, Paraná. En ese momento le regalé mi *Método Ilustrado de Flauta* y tocamos varios estudios sobre la síncopa y él me presentó varias músicas colombianas. Allí nació una linda amistad, y en una nueva edición del *Método* tuve el placer de incluir una hermosa apreciación que me escribió.







María Eugenia Morán de Dorado

Fotografía: Humberto Dorado Garcés

Nació en Pasto en 1952. Maestra en Bellas Artes, con especialización en Pintura, Universidad Nacional de Colombia, 1983. Curso de Pintura Sumi-e Profesor Yosuke Mui, 1983, Japón. Doctorado en Teoría y Enseñanza de las Artes Plásticas, Dirección y Gestión Proyectos COOPERARTES. Cooperativa de Artes Plásticas Universidad Complutense de Madrid, España. Cátedra Internacional Velásquez y el Arte Contemporáneo, Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Santander, España, 1990. Cátedra Internacional Arquitectura Española "El Mudéjar" UNED-Ávila, Universidad de Salamanca Arévalo, España, 1991. Cátedra Internacional Historia y Cultura, Sociedad de un siglo a otro, Biblioteca Luis Ángel Arango, Bogotá, 1993. Seminario: *Heart of Tibet in Exile*. Inmersión en la Cultura del Tíbet en exilio en Dharamsala, India. Organizado por el Monasterio de H.H. Dalai Lama, Namgyal, 2009. Actualmente Profesora Asociada de la Escuela de Artes de la Universidad Nacional de Colombia.



Nota: Jacaranda (Colonia del Valle ciudad de México), técnica: óleo sobre lienzo, en el original de 70 cms por 50 cms, de María Morán, 2020.



ARTE POPULAR Y DECOLONIZACIÓN ESTÉTICA

Orlando Morillo Santacruz¹
Profesor Facultad de Artes
Universidad de Nariño

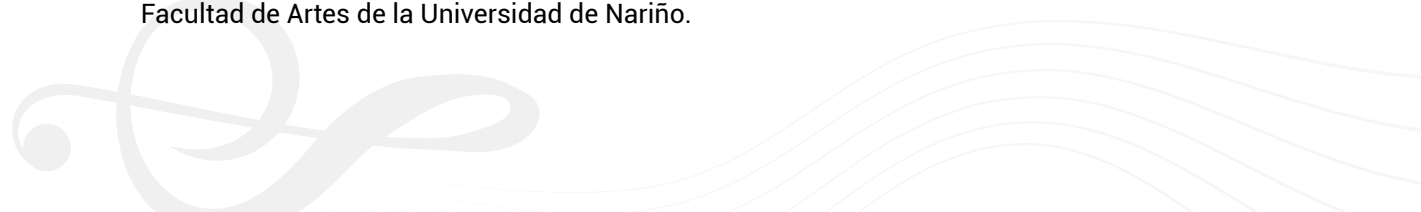
orlinsur@hotmail.com

RESUMEN

El presente trabajo es el resultado de la realización de un proyecto de investigación-creación denominado la Estética del Carnaval, dentro de este proceso investigativo se pudo establecer en valor del arte popular que está implícito en los contenidos estéticos del Carnaval de Negros y Blancos de San Juan de Pasto. La necesidad de su estudio está en concebirlo como fundamento para producir nuevos conocimientos y en la conformación de otras formas artísticas que lleven a generar procesos de decolonización estética en el intento de transformar la visión ilustrada del arte y con ello a transformar la academia, en conjunto con el descentramiento y deconstrucción de la visión monosémica de la modernidad y de la verdad científica hoy sumida en una profunda e irreversible crisis.

Palabras clave: Interculturalidad, subjetividad epistémica, monotipismo, geopolíticas del conocimiento, epistemología del sur, arte popular.

¹ Doctor en Historia del Arte de la Universidad de Barcelona. Maestro en Artes Plásticas de la Universidad de Nariño con estudios de grabado en la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor de la Facultad de Artes de la Universidad de Nariño.



POPULAR ART AND AESTHETIC DECOLONIZATION

ABSTRACT

The present work is the result of the realization of a research-creation project called the "Aesthetics of Carnival". Within this investigative process it was possible to establish the value of popular art that is implicit in the aesthetic contents of the "Negros y Blancos" Carnival that takes place in San Juan de Pasto. The need for its study is to conceive it as a foundation to produce new knowledge, and the conformation of other artistic forms, which lead to generate processes of aesthetic decolonization to transform the enlightened vision of art and thereby transform the academy, along with the decentration and deconstruction of the monosemic vision of modernity and of scientific truth nowadays submerged in a deep and irreversible crisis.

Keywords: Interculturality, epistemic subjectivity, monotypism. Geopolitics of Knowledge, epistemology of the south, popular art.

Es a partir de la fundamentación y de la reflexión teórico-crítica derivada del arte popular que se posibilita un horizonte de sentido artístico capaz de reorientar los destinos de la realidad latinoamericana en la medida de sacudir y diseminar las lógicas generadas por los procesos colonizadores impuestos por el eurocentrismo, el capitalismo y el patriarcado. Pensar, por tanto, como idea central en la importancia cognitivo-creativa orientada a la conformación de una "epistemología del sur", que lleve a construir desde la óptica artística una nueva sociedad más digna y más justa para el ser humano en el planeta.

Con la estética del carnaval se resalta el valor del lenguaje para reafirmar el sentido de lo múltiple a partir de la interpretación de los símbolos de la cultura, hecho que permite consolidar lo humano. Concebir, por tanto, la cultura a través del arte popular² como un lenguaje capaz de generar desplazamientos y discontinuidades al logocentrismo del mundo y potenciar de esta manera procesos de revisión histórica que diseminen

2 "Lo popular, visionado dentro de los planteamientos de la antropología cultural y el enfoque etnológico, potencia el valor de los orígenes y el sentido de una interculturalidad intrínseca, que lleva a la conformación de un nuevo enfoque de la historia y la superación de los hegemonismos culturales propiciados por los efectos globalizadores de la economía. En tal sentido, (el arte popular) (...) se entiende como una expresión simbólica y espiritual que patentiza lo vivencial como soporte expresivo de la existencia humana, en tanto está liberado de las normativas y codificaciones de la causalidad. Con (el arte popular) (...) se revela la existencia como historia, por esto no puede estar sometido por la óptica academicista o del rigor excluyente de las visiones lógicas del capital que lo reducen, lejos de lo espiritual, a considerarse como una manifestación relativa al pueblo, las clases menos favorecidas o los menos dotados económica y culturalmente". Morillo Santacruz, O. (2015). *La Estética del Carnaval*. Gobernación de Nariño.



el poder material del mundo. En este sentido, lo que se intenta a partir de las formas artísticas populares propuestas como horizonte decolonizador es fracturar y diseminar las visiones unívocas del pensamiento clásico, ancladas en la óptica monosémica de la modernidad y de los postulados universalizantes de la civilización tecnocientífica. Lo que se busca es acentuar como desafío ante las lógicas del progreso, procesos de humanización y la conformación de una subjetividad epistémica, que posibilite afianzar el "sentido orgánico de la vida", donde pensamiento, ser humano y naturaleza se interrelacionen de manera armónica.

Para comprender el arte popular es indispensable tener en cuenta el valor del lenguaje, en tanto sus expresiones derivan una red de significados que manifiestan el sentido de lo múltiple y diverso, como un factor que disemina las visiones unívocas del hegemonismo universalizante de la civilización. Las culturas se representan a partir de la riqueza de sus símbolos y a partir de su producción, interpretación y difusión se fundamenta el sentido de lo humano. El arte popular se concibe como una de las manifestaciones simbólicas más importantes de la cultura, en él se sustenta la característica particular que representa el valor expresivo de lo local, su pérdida sería una catástrofe. La cultura, el arte y los valores simbólicos son lenguaje y, por tanto, no pueden someterse a la agresión del sistema mundo racionalista, en tanto su imposición violenta agrede las potencialidades semánticas que estructuran las relaciones lingüísticas significante-significado. El ser humano se funda en el lenguaje³ y, a partir de su realización, orienta la relación con el mundo y la reafirmación de su devenir y dignidad. De ahí el peligro de la incidencia del consumo que, en su afán economicista, pone en alto riesgo los valores del lenguaje y, con ello, la perturbación comunicativa, la fractura de la inteligencia y la deshumanización de la vida.

A partir de la manifestación de los signos de la cultura como lenguajes por interpretar, se genera la producción de nuevos fundamentos. Se penetra en lo desconocido y en la conformación de una subjetividad epistémica; la verdad del sujeto, que fue marginada y excluida por la imposición disciplinar del conocimiento hegemónico positivista del mundo clásico⁴. Se intenta, de esta manera, erradicar los vicios de la modernidad que, apoyados en las incidencias progresistas

3 "El mundo se da solo *dentro* del lenguaje, existiendo en concreto, como mundo-lenguaje que encierra la totalidad de nuestras relaciones con lo real, hasta el punto de que el devenir del mundo es devenir del lenguaje y viceversa". Abbagnano, N. (1996). *Historia de la Filosofía*. Hora.

4 El mundo hace referencia a "una preocupación de pureza y de precisión (...) que rechaza los términos ambiguos, las imágenes excesivas y somete al conjunto a un ideal de razón, de verosimilitud y de conveniencia. No se trata de procedimientos, sino de adopción de normas, y, por medio de ellas, el triunfo de la voluntad y de la disciplina. (...) Bastará ajustarse al código para estar tan seguro de escribir una obra perfecta, como de lograr una transacción perfecta, si el legislador redactó un código perfecto. Parece que, en esta búsqueda de la perfección, el artista debe desaparecer y apartar también todo lo que revelaría la marca demasiado reconocible del siglo en que vivió. La obra clásica vale por su universalidad. Se sitúa fuera del tiempo, así como por encima de lo particular". Tapié, V. (1991). *Barroco y clasicismo*. Cátedra.



instrumentalistas, han derivado en la corrupción de los referentes, la fractura de la estructura lingüístico-semántica o la minimización y reducción de lo humano al servicio de la técnica. Se ha generado la violentación del símbolo, que deriva en la pérdida de sentido y reflexión, la estetización general de la vida⁵, la fetichización de la cultura y la agresión del ecosistema.

La modernidad, producto de sus desvíos, excesos y aporías, perturbó la validez de las estructuras semánticas derivadas del lenguaje, se asume, por tanto, como decadente, por dirigirse, de manera exclusiva, al dominio del saber clásico y del positivismo lógico⁶, que hacen de la ciencia un sistema de conceptos convencionales, tendientes a ordenar el mundo y dominarlo mediante la técnica y la razón. La ciencia se convierte en apariencia en la medida en que cree tener ilusoriamente el poder de dominio y control de los fenómenos de la naturaleza, todo bajo el cálculo de la lógica matemática y la experimentación. La ciencia es un modo de conocimiento, entre otros, que aspira a formular, mediante lenguajes rigurosos y metódicos, leyes que rigen los fenómenos, pero no se atiene a penetrar en los problemas de la existencia y espiritualidad humanas⁷ y, menos, orientada a resolver los problemas sociales. La ciencia se esfuerza en articular reglas y desarrollarlas sin aportar nuevos significados humanizantes, lo que evidencia "la absolutización positivista de la metodología propia de las ciencias de la naturaleza y el olvido de la subjetividad cognoscente" (Ureña, 1998, pp. 76-77). Un sistema de ficciones útiles para conservar y desarrollar la vida en un mundo hostil y agresivo. Los valores absolutos en nada contribuyen para proporcionar valores éticos⁸ y morales.

Bajo la óptica de la modernidad se ha impuesto el concepto del mundo clásico que, en su desarrollo codificante, progresivo, impersonalista, inorgánico y angustiante, arribó hasta nuestra época, con la industrialización, el consumo y las tecnologías comunicativas

5 "Al hablar de "estetización" contemporánea se hace referencia a "la aplicación de lo estético a todos los ámbitos de la vida", que permite un movimiento desenfrenado en todas direcciones y sin sentido, el acelerarse hacia ninguna parte", lo cual arrastra a la precipitación de una caída, catástrofe o desastre". Salabert, P. (1993). *El infinito en un instante*. Universidad Nacional de Colombia.

6 "Este positivismo exhibe los rasgos siguientes: (...) Sumisión al principio de que la significación de cualquier enunciado está contenida enteramente en su verificación por medio de lo dado, con la cual se hace necesaria una depuración lógica que requiere precisamente el instrumental lógico-matemático. (...) No negación de la existencia de un mundo exterior (...) El objeto de la física no son (...) las sensaciones: son las leyes. (...) únicamente la aclaración radical de la naturaleza de lo *a priori* lógico-analítico proporciona (...) la posibilidad de profesar un integral empirismo lógico que puede ser calificado de auténtico positivismo". Ferrater, J. (2001). *Diccionario de filosofía*. Ariel.

7 "Se habla de "Ciencias", se entiende siempre "Ciencias de la Naturaleza". La seguridad del *método* es absolutizada por esa conciencia positivista, y las Ciencias de la Naturaleza se autointerpretan erradamente como Ciencias *objetivas* que llegan a comprender la *verdadera realidad*, el *verdadero ser*, frente al *subjetivismo* de toda filosofía". Ureña, E. (1998). *La teoría crítica de la sociedad de Habermas*. Tecnos.

8 "Esta lucha contra los barrotes de nuestra jaula es perfecta y absolutamente desesperada. En el sentido en que la ética surge del deseo de decir algo acerca del significado último de la vida, el bien absoluto y el valor absoluto, no puede ser ciencia". Ayer, A. (1986). *Wittgenstein*. University of Chicago.



que, entre otros factores como la genética, la cibernética, la neurobiología, vislumbran la extensión de la metafísica occidental universalizante; es el continuismo de la causalidad cientifizante manifestado de manera protuberante que desvirtúa los potenciales más profundos de la existencia humana.⁹

Lo que sucedió en la historia con la incidencia radical de lo clásico en todos los actos de la vida termina acentuando la presencia del disfraz en el hombre moderno, posiblemente como un acto combativo contra el estado de temor, debilidad e inseguridad producido por la afirmación hegemónica racional del saber científico y la excesiva imposición del progresismo historicista. La formalización de la máscara como disfraz¹⁰ producto del ímpetu racionalista da cuenta de la debilidad e ineficacia del hombre moderno para superar los malestares y la agresividad de la sociedad actual. Apoyarse en los fundamentos de la modernidad se convierte en una actitud intelectual de fingimiento, que asegura la supervivencia del individuo, temeroso en su lucha por la existencia. La vida del ser humano se manifiesta en medio de una naturaleza hostil para asegurar su supervivencia. Nietzsche, crítico de la modernidad, "teoriza la conexión de la apariencia-máscara con una raíz de sufrimiento, amenaza, conflicto, negatividad" (Vattimo, 2003, p. 33). Es un hecho que pone al descubierto el peso negativo de la civilización.

La sociedad, por la vía del mundo clásico y la complicidad directa de la causalidad normativa del cientificismo, se ha convertido en una "jaula de hierro", por el accionar deshumanizante del logocentrismo que arrinconó al sujeto. Con la racionalidad instrumental, el deseo se reduce al instinto de muerte y angustia. Por esta vía del odio, de la agresión y el miedo, se perturban y obstruyen, de manera constante, los valores de la subjetividad: el individuo es culpable por los "abusos" del placer, el disfrute de los sentidos o la liberación del inconsciente; el sujeto se confina por la violación de las normativas modernas mediante la represión sexual¹¹, pues el mundo de la sexualidad está plagado de prohibiciones¹²; la singularidad y subjetividad irreductible se somete a

9 "El desarrollo de las ciencias de la naturaleza se hace verdaderamente deslumbrante, y su universalidad y objetividad se documenta en un método exacto y férreo, común a todos los científicos y fundamento de un progreso seguro e ilimitado. Pero esas Ciencias se apartan de los problemas 'que son los decisivos para una humanidad verdadera', 'no tienen nada que decirnos sobre nuestra situación vital angustiada'". Ureña, E. (1998). *La teoría crítica de la sociedad de Habermas*. Tecnos.

10 El disfraz "es asumido para combatir un estado de temor y debilidad". Vattimo, G. (2003). *El sujeto y la máscara*. Península.

11 "La represión sexual uno de los ejes de la organización autoritaria y clasista de la sociedad, dividiendo en la libre exarcelación del eros una fuerza potencialmente subversiva del orden económico-político existente". Abbagnano, N. (1996). *Historia de la filosofía*. Hora.

12 "El mundo de la sexualidad es un mundo plagado de prohibiciones. (...), en las sociedades occidentales, estas prohibiciones iban acompañadas de toda una producción muy intensa, muy amplia, de discursos – discursos científicos, discursos institucionales– y también de un cuidado, de una verdadera obsesión por la sexualidad, que aparece, claramente en la moral cristiana del XVI y del XVII, en el período de la Reforma y la Contrarreforma, obsesión que se ha mantenido hasta ahora". Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Paidós.



los dogmas, códigos y convencionalismos históricos; la personalidad se aliena por las imposiciones de progreso y los dogmas del capital; la sociedad se ve confinada por el ímpetu del progreso y el sometimiento a las leyes impersonales de la razón.

De estos resultados, derivados de los desvíos de la modernidad, se puede, en consecuencia, comprender el porqué de la presencia de las masas del sufrimiento. ¿Dónde queda, entonces, esa humanidad serena, liberada de los conflictos? ¿En qué lugar habita la sociedad del bienestar, de la felicidad, de la libertad y la democracia, si todas están sometidas a la racionalidad extrema y las exclusiones? ¿Acaso el sentido de la utopía ha llegado a su final?

La utopía del progreso se ha derrumbado, el desencanto se ha generalizado, no se puede hablar de equilibrio, dignidad y equidad. La supuesta serenidad del espíritu clásico se ha convertido en caos, el orden se ha descentrado. La supremacía objetivista de la mercadotecnia de masas ha roto con la armonía entre el exterior y el interior, entre el ser y el parecer, entre la carne y el espíritu, todo se ha convertido en máscara, como una imagen que define la decadencia de la civilización y el final progresista del proyecto occidental.

Frente a esta realidad, ¿cómo es posible abrir un compás de esfuerzos para obtener una salud cultural? ¿Será posible consolidar un pronunciamiento eficaz que esboce la cura de esta horrible enfermedad deshumanizante producida por la modernidad? Limpiar los tejidos malsanos, heredados de esa cultura instrumental, es una obligación que abre horizontes en la construcción de una nueva sociedad. Las ópticas del cambio, la transformación y el interrogante deben liberarse del peso de los desvíos civilizatorios; por esto, es importante comprender el valor que implica dinamizar los símbolos de una "cultura afirmativa"¹³ que, como los derivados del arte popular¹⁴, posibilitan, por un lado, poner en evidencia la pérdida de confianza en los grandes relatos modernos, y, por otro, dar paso a la aparición de esa infinitud de pequeños relatos, locales y contingentes, otras historias, que acentúan la conformación de una revisión histórica capaz de reorientar el futuro y que permita acentuar la discusión para erradicar la acción reduccionista propiciada por lo uniforme, hegemónico y lineal.

El arte popular permite acceder a una interpretación del pasado, posibilita la comprensión de la temporalidad histórica lejos de lo globalizante unívoco y de las normativas explicativas de la causalidad, genera la conformación de un nuevo discurso

13 "Cultura afirmativa", entendiéndolo, como tal expresión, aquel tipo de cultura que "ha llevado, en curso de su desarrollo, a hacer del mundo del alma y del espíritu un reino autónomo de valores, a desprenderlo de la civilización material para elevarlo por encima de ésta". Abbagnano, N. (1996). *Historia de la filosofía*. Hora.
14 "Al analizar objetos como el folklore y la cultura popular, los antropólogos toman en cuenta aspectos que, en principio, escaparían a la lógica de la "modernización", de la "civilización occidental", de la "modernidad", de la "cultura burguesa". Ortiz, R. (1999). *Cultura-mundo: panoramas*. En J. Barbero, F. López de la Roche y J. Jaramillo (Eds.), *Cultura y globalización* (pp. 27-138). Universidad Nacional de Colombia.



cultural: la "autonomía social e individual"¹⁵, capaz de transformar las convenciones sociales e ideologías tradicionales que han mantenido el poder material sobre el mundo y que permite, mediante su accionar demoledor, el juego de las diferencias, el despliegue de las discontinuidades y desplazamientos, para generar rupturas, desestabilizaciones a la visión lineal del tiempo o la creación de nuevos significados, que fracturen la homologación conceptual del mundo y, con ello, la erradicación de los conflictos sociales.

Se debe comprender que el arte popular posibilita procesos de revisión histórica, exige observar el pasado, no bajo la óptica nostálgica del anticuario, es decir, no mirarlo como ruina, escombros petrificados o lenguaje muerto. Visionar, entonces, el pasado como soporte que trastoca lo anacrónico del pastiche¹⁶, por cuanto este se asume en la negatividad de una temporalidad ficticia, como una "parodia vacía". Tampoco plantearlo como lo pregona el Kitsch, que busca ostentosamente apropiarse de la bella basura del pasado, que niega el auténtico significado histórico y reduce lo temporal a la simple banalidad, la vulgaridad de un objeto falso, sin memoria. El arte popular, en cambio, desde la óptica del "nomadismo cultural"¹⁷, el pasado se visiona sobre parámetros histórico-teóricos y críticos que no adoptan conservadoramente la historia, ni la plantean como una parodia inexpressiva.

El arte popular al manifestarse de manera dialógica, con apoyo en la ironía, pretende evidenciar con sus expresiones, la generación de propuestas estéticas que sacuden la

15 "Proyecto que es creación política en su sentido más profundo, y del cual las tentativas de realización, desviadas o abortadas, han informado ya a la historia moderna. (Aquellos que de esas desviaciones quieren concluir que el proyecto de una sociedad autónoma es irrealizable, son absolutamente ilógicos. (...) Revoluciones democráticas, luchas obreras, movimientos feministas, de juventud, de minorías 'culturales', étnicas, regionales – dan prueba todas del surgimiento y la vida continua de ese proyecto de autonomía–. El problema de su porvenir y de su 'finalidad' – el problema de la transformación social en un sentido radical- queda evidentemente abierto. Pero también queda abierta, o más bien, debe ser nuevamente propuesta una cuestión que, en realidad, no es de ningún modo original: más bien ha sido regularmente recobrada por los modos de pensar heredados, aún si se quieren 'revolucionarios'; la cuestión de la creación cultural en sentido estricto, la disociación aparente del proyecto político de autonomía y de un contenido cultural, las consecuencias, pero sobre todo los presupuestos culturales de una transformación radical de la sociedad". Castoriadis, C. (1993). Transformación social y creación cultural. *Diálogos de la comunicación*, (37).

16 "El *pastiche* es, en consecuencia, una parodia vacía, una estatua ciega: mantiene con la parodia la misma relación que ese otro fenómeno moderno tan original e interesante, la práctica de una suerte de ironía vacía". Jamenson, F. (1984). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Paidós.

17 "El artista (...) debía utilizar indiscriminadamente el pasado sin jerarquías, el pasado que contamina distintos niveles de la cultura, el nivel alto de las vanguardias históricas y de toda la historia del arte, y el nivel bajo que tiene su origen en la cultura popular (...). Alta cultura y baja cultura encuentran un punto de soldadura entre ellas, favoreciendo una relación de cordialidad entre el arte y el público, acentuando el carácter de seducción de la obra y el reconocimiento de su intensa calidad" Guasch, A. (1997). *El arte del siglo XX en sus exposiciones. 1945-1995*. Del Serbal.



visión lineal del tiempo para arribar a la historia no unívoca¹⁸ y, por tanto, descentrar con ello la rigidez inamovible de los lenguajes lógicos. No pretende descubrir ninguna verdad, pero sí manifestar la presencia de la apariencia del mundo, que es su única verdad.

Los procesos de revisión histórica que se propician con el arte popular generan la reconstrucción de los documentos para convertirlos en monumentos significantes,¹⁹ permiten descifrar la historia de otra manera, ponerla en duda con la libertad del pensamiento, liberarla de los criterios de explicación objetivante y apriorística, para desplazarse a niveles de introspección y aleatoriedad.

Por todo lo dicho, el arte popular, como fuerza creativa, deja atrás los vicios de la modernidad, fortaleciendo rupturas que permiten arribar a la transformación social y la dignificación de la vida. Además de generar procesos de revisión histórica, permitir la construcción de la armonía social e individual, coadyuvar a la generación de discontinuidades, promueve, en últimas, como proceso creativo, la liberación del yo. Se valoriza al sujeto frente a los excesos instrumentales de la razón. El arte popular permite rebasar las ataduras del control y el orden, propiciando la construcción del tejido social, la armonización y el bienestar de la sociedad, pues en él se dispone como máximo valor la emancipación humana ante las mecánicas generalizadoras y universalizantes; sacude y desestabiliza, de esta manera, el logocentrismo del mundo, que es un punto de llegada, para poner de manifiesto la presencia válida del accionar intercultural.

Con el arte popular se pueden generar nuevas formas productoras de imaginarios simbólicos, que enriquecen los espacios interculturales y contribuyen a la elaboración de nuevos significados y conocimientos, capaces de generar procesos de revisión histórica, como desafío frente a la imposición hegemónica del racionalismo impersonal en todos los órdenes de la vida, y que puede orientarse como un accionar capaz de propiciar la emancipación del ser humano en estos tiempos de crisis del gran paradigma hegemónico positivista de las ciencias naturales.

18 El concepto de la historia no unívoca hace referencia además de la superación de la idea de progreso, con el hecho de comprender la historia no desde la visión del tiempo unitario fuerte, sino entender la historia desde las diversas imágenes y ritmos temporales, darse cuenta "de que la historia de los acontecimientos –políticos, militares, grandes movimientos de ideas– es solo una historia entre otras; a esa historia se le puede contraponer, por ejemplo, la historia de los modos de vida, que se desarrolla mucho más lentamente y se aproxima casi a una 'historia natural' de las cuestiones humanas" (Vattimo, 1986, pp. 15-16). Incluir dentro de la historia los otros relatos propios de la diversidad cultural.

19 "Digamos, para abreviar, que la historia, en su forma tradicional, se dedicaba a "memorizar" los *monumentos* del pasado, a transformarlos en *documentos* y a hacer hablar esos rastros que, por si mismos, no son verbales a menudo, o bien dicen en silencio algo distinto de lo que en realidad dicen. En nuestros días, la historia es lo que transforma los *documentos* en *monumentos*, y que, allí donde se traba de reconocer por su vaciado lo que había sido, despliega una masa de elementos que hay que aislar, agrupar y hacer pertinentes, disponer en relaciones, construir en conjuntos". Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Siglo Veintiuno.



A partir de la dimensión intercultural²⁰ se pueden comprender otras formas de conocimiento, que descentran y sacuden la visión objetivista y unilateral del conocimiento científico anclada en el historicismo²¹. Con el diálogo intercultural se validan otras formas de conocimiento que parten del fundamento antropológico de la cultura y que hace de lo popular una forma de expresión que, concebida como lenguaje, penetra en los intersticios más hondos de las vivencias humanas y permite comprender la realidad desde otros ámbitos, que superan las imposiciones dogmáticas de las lógicas de la ilustración o el enciclopedismo academicista.

El arte popular desde lo intercultural se constituye en un factor de comprensión histórica, que descentra los puntos fijos de las univocidades logocéntricas. Desplaza y desestabiliza la idea de una historia totalizadora, universalizante y hegemónica, que pone en evidencia las marginalidades y exclusiones. Saca a la luz la proliferación de errores y falsificaciones históricas para acceder a la conformación de una nueva historia. Es por tanto el conocimiento derivado de lo popular que sirve de fundamento para superar la visión de que lo humano se funde en la razón, e implanta la posición del sujeto en relación con sus vivencias, deseos y pasiones; es decir, lo popular posibilita la presencia de los sentidos como productores de conocimiento.

A través de estudio del arte popular se puede entender la importancia de la dimensión intercultural que lleva a comprender otras formas de conocimiento que descentran y sacuden la visión de la estética ilustrada. Con el diálogo intercultural se validan otras formas de pensamiento que parten del fundamento antropológico de la cultura, que es donde se reconoce lo popular como expresión simbólica, liberado de los dogmas de la ilustración, el enciclopedismo, la academia, el cristianismo o el marxismo.

De esta forma, la interculturalidad genera un accionar activista crítico en tanto hace un llamado a la subjetividad epistémica que supera el monotipismo de las concepciones

20 "La interculturalidad señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro y de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con contra la modernidad/colonialidad y paradigma otro (...), la interculturalidad (...) es concepto formulado y cargado de sentido principalmente por el movimiento indígena ecuatoriano, concepto al que este movimiento se refiere hacia 1990 como un principio ideológico. Como tal esta configuración conceptual es por sí misma 'otra'. En primer lugar, porque proviene de un movimiento étnico-social más que de una institución académica; luego, porque refleja un pensamiento que no se basa en los legados coloniales eurocéntricos ni en las perspectivas de la modernidad; y finalmente, porque no se origina en los centros geopolíticos de la producción de conocimiento académico, es decir, del norte global". Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial*. Siglo del Hombre Editores.

21 "Historicismo e historismo son posturas filosóficas, y en un nivel muy diferente al de ella se situaría la historia. Según K.R Popper: 'podríamos llamar a las ciencias que se interesen en estos hechos específicos y en su explicación, en contraposición a las ciencias generalizadoras, ciencias históricas'. Las ciencias históricas no son ciencias por leyes, y no cabe en absoluto la posibilidad de que se llegue a la elaboración de una ciencia de la historia, a la que Popper denomina historia teórica". Bermejo, J.C. (1987). *El final de la historia*. Ediciones Akal.



modernas y permite discutir otras formas de saber y producir conocimiento. En tal sentido, la interculturalidad no exige la inclusión en el proyecto occidental, sino que intenta plantear el reconocimiento de otros saberes como alternativa a la modernidad, a partir del reconocimiento y accionar de una pluralidad crítica:

(La) interculturalidad señala una política cultural y un pensamiento oposicional, no basado simplemente en el reconocimiento o la inclusión, sino más dirigido a la transformación estructural sociohistórica. Una política y un pensamiento tendidos a la construcción de una propuesta alternativa de civilización y sociedad; una política que parta de y en la confrontación del poder, pero que también ponga otra lógica de incorporación. (Castro Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 52)

Con lo intercultural se propicia el diálogo con las fuentes de donde surge el lenguaje popular, y con él, la expresión de los "otros relatos", de historias ajenas, de todo lo que fue marginado y excluido por las concepciones de la modernidad. Saca a relucir las luchas de resistencias de los pueblos sometidos por el colonialismo y las estructuras como conocimiento. Lo intercultural habla de un diálogo de saberes, de una subjetividad epistémica que articula lo íntimo, que conecta al sujeto y el objeto como formas de conocimiento. La interculturalidad hace de la teoría un instrumento de la emoción para el entendimiento, la intelección y la comprensión de los significados y símbolos de la cultura.

A partir de estas perspectivas derivadas de la interculturalidad es que se discuten las geopolíticas del conocimiento que parten de la óptica eurocéntrica, que es logocéntrica, androcéntrica y que impuso su hegemonismo cultural en Latinoamérica. Estas geopolíticas del conocimiento se han irradiado en el mundo como formas de colonialidad de poder, marginando y excluyendo otras formas del saber al imponer la visión hegemónico-racionalista del mundo. El proyecto moderno impone el legado y privilegio exclusivo en la producción de la verdad, por tanto, lo que conviene es orientar una descolonización del saber que sea capaz de liberar las disciplinas de la radicalidad positivista del conocimiento.

La colonialidad establece el poder de la racionalidad y, con ello, la superioridad hegemónica del conocimiento ilustrado o académico, frente a la "vulgaridad" de lo inculto y popular, para fomentar la seguridad y validez de la causalidad científica y desvirtuar la sabiduría popular como precientífica. Así mismo, niegan aquellas formas de pensamiento sustentadas en la visión mítica del mundo. Es importante, por tanto, anotar que existen otras formas de pensamiento, pues esas otras epistemes nunca desaparecieron, a pesar de que fueron violentadas, silenciadas o marginadas. Y por esto es crucial entender cómo a través del arte popular y de los fundamentos de la interculturalidad se puede arribar a la conformación de una "epistemología del sur".



Cuando se habla de “epistemologías del sur” se debe entender como una nueva metodología en la producción del conocimiento, como un accionar activista que busca transformar la academia contemporánea y enriquecerla, en el intento de liberarla de la carga racionalista para ir al encuentro de nuevos fundamentos, la producción de otros conocimientos que posibiliten la emancipación humana. Por esto, es importante comprender que las luchas de resistencia y el sufrimiento sufrido por los pueblos, frente a la agresión de las hegemonías colonizadoras y los desbordes agresivos economicistas de los poderosos del mundo material deben entenderse como productoras de conocimiento.

Se debe tener en cuenta que la “epistemología del sur” parte de otorgarle importancia a los conocimientos derivados de la fortaleza y firmeza de sus luchas que, constituidas en prácticas políticas, sociales y culturales, llevan a conformar un horizonte de cognición que deconstruye, disemina y descentra las lógicas del conocimiento científico. Es un conocimiento que incorpora los cuerpos de los individuos y de la sociedad en su accionar contra la opresión y la discriminación sufrida en muchos siglos por los pueblos marginados del mundo y que buscan una sociedad mejor, más justa y más digna.

Por tal razón, es muy importante saber que existe un “sur geográfico” en él que hay mucho conocimiento y que es del mismo valor cognitivo del que se produce en el norte. Existe una necesidad de comprensión de la existencia de “otros saberes” que enriquecen el conocimiento occidental y generan la construcción de una nueva democracia anticolonialista, antisegregacionista. Se transformará la sociedad en beneficio de lo humano como centro, para garantizar la existencia pacífica de todos los pueblos y nacionalidades diversas, se construirá, entonces, un horizonte de sentido donde prime la visión de un Estado plurinacional que dignifique la vida humana y el de todas las especies y se establezca una relación sagrada entre el hombre y la naturaleza.

De ahí la necesidad de profundizar en el estudio del arte popular, para que, sobre su conocimiento y la reflexión respecto de los fundamentos derivados de la interculturalidad, se oriente la posibilidad de producir nuevos conocimientos y se oriente una producción artística simbólica individual y de imaginarios colectivos, capaces de curar la enfermedad social que padece la humanidad, generada por los excesos y desvíos de la modernidad.



Nota: *Tótems*, de Orlando Morillo Santacruz, 2015.

BIBLIOGRAFÍA

Abbagnano, N. (1996). *Historia de la Filosofía*. Hora.

Ayer, A. (1986). *Wittgenstein*. University of Chicago.

Bermejo, J.C. (1987). *El final de la historia*. Ediciones Akal.

Castoriadis, C. (1993). Transformación social y creación cultural. *Diálogos de la comunicación*, (37).

Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial*. Siglo del Hombre Editores.

Ferrater, J. (2001). *Diccionario de Filosofía*. Ariel.

Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Siglo Veintiuno.

Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Paidós.

Guasch, A. (1997). *El arte del siglo XX en sus exposiciones. 1945-1995*. Del Serbal.

Jamenson, F. (1984). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Paidós.

Morillo Santacruz, O. (2015). *La Estética del Carnaval*. Gobernación de Nariño.

Ortiz, R. (1999). Cultura-mundo: panoramas. En J. Barbero, F. López de la Roche y J. Jaramillo (Eds.), *Cultura y globalización* (pp. 27-138). Universidad Nacional de Colombia.

Salabert, P. (1993). *El infinito en un instante*. Universidad Nacional de Colombia.

Tapié, V. (1991). *Barroco y Clasicismo*. Cátedra.

Ureña, E. (1998). *La teoría crítica de la sociedad de Habermas*. Tecnos.

Vattimo, G. (1986). *El fin de la modernidad*. Gedisa.

Vattimo, G. (2003). *El sujeto y la máscara*. Península.

A la memoria de mi padre Jorge

EL CAFETERO

A mis queridos amigos amantes del café:
Manuel, Juan José y Edison.

Maruja Hinestrosa
(1914 - 2002)

Versión para guitarra:
Daniel Moncayo Ortiz

a piacere *pizz.*

accel. *p cresc.* *f* *con moto* *mf*

Gliss. *C.IV* *C.II* *Gliss.* *sfz*

C.II *C.I* *C.II* *Sul tasto* *mp* *sfz* Breve

mf *morendo* *p*

2020



2

EL CAFETERO

22 *a tempo*

p sul pont.

27 C.X C.IX C.X C.IX Armónicos

mf Sul tasto *mp* Sul boca

33 Gliss. Gliss. C. II

sfz *mf* Breve

38 C.VII

f *mf* *f*

44 *cantabile* C.IX Arm. *m* *i*

mp *m* *i*

49 C.XI Gliss. Am. *i* *m* *a* *m*

p *mf* poco a poco

2020



EL CAFETERO

3

55 *espressivo* *Arpeggiato* *Arm.* *poco a poco*

61 *mf* *giocosu* *pp* *cantabile* *Arm.* *Ten.* *C. IV*

67 *rubato* *a tempo* *mp*

73 *Gliss.* *C. III* *C. III* *1 rubato* *2* *D.C. al Fine*





Liliana Elízabeth Otero Caicedo

Psicóloga y Especialista en Pedagogía de la Creatividad de la Universidad de Nariño. Magister en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia. Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, Universidad de Nariño. Docente de la Universidad de Nariño y gestora social de la Fundación *Luna Arte*. Amplia experiencia investigativa enmarcada en las metodologías artísticas y cualitativas. Autora de artículos de investigación en revistas indexadas con temáticas relacionadas con educación, pedagogía y arte con poblaciones históricamente excluidas. Ponente en diferentes congresos nacionales e internacionales. Gestora de proyectos culturales con el apoyo de convocatorias locales y departamentales. Es evaluadora de proyectos de investigación a nivel de pregrado, maestría, semilleros de investigación y revistas científicas. Miembro activo del grupo de investigación Cultura y Región Universidad de Nariño.



Edwin Giovanni Ordoñez Ordóñez

Licenciado en Informática y Magister en Educación de la Universidad de Nariño. Especialista en Pedagogía de las Diferencias, FLACSO Argentina. Docente de la Secretaría de Educación Municipal, IEM San José Bethlemitas. Líder reconocido de la comunidad sorda de la ciudad de Pasto. Ponente a nivel nacional e internacional. Autor de artículos de investigación con temáticas relacionadas con educación, alteridad y sordedad. Es evaluador de proyectos de investigación a nivel de maestría. Gestor cultural de la comunidad sorda con proyectos sobre fotografía histórica, círculo de lengua de señas colombiana y festival visual vernacular. Ganador de convocatorias culturales a nivel departamental. Persona sorda comprometida con la defensa de los derechos humanos de jóvenes sordos de Nariño.

LA EDUCACIÓN MUSICAL Y EL ASOMO DE LA DIFERENCIA

Liliana Elizabeth Otero Caicedo
liliotero999@hotmail.com
Edwin Giovanni Ordoñez Ordóñez
edwingior@hotmail.com

Artículo de reflexión

RESUMEN

Hemos naturalizado la “limitación” de las personas sordas para escuchar que olvidamos que, desde la educación musical, son pocos los interrogantes planteados para defender la música como un derecho humano fundamental. Este artículo busca compartir reflexiones teóricas desde las pedagogías decoloniales que interpelen las concepciones hegemónicas de la música, para valorar las diferencias auditivas como oportunidades de descubrir otros mundos musicales que habitan el silencio y cuestionar la opresión de la cultura oyente sobre la cultura sorda en el marco de la ideología de la normalidad. Para la educación musical es imperante debatir la reproducción del bagaje simbólico de las culturas dominantes, con el fin de reconocer las experiencias musicales situadas en comunidades minoritarias para ir desaprendiendo estereotipos y cambiando las acciones opresoras y los sentires dehumanizantes acerca de las diferentes formas de ser y estar en el mundo. Esto implicaría repensar una praxis político-pedagógica desde la educación musical que ofrezca posibilidades para la valoración social de las diferencias en un camino que se oriente hacia la justicia, la dignidad, la libertad y la transformación de paradigmas de exclusión frente a la comunidad sorda.

Palabras clave: Comunidad sorda; pedagogías decoloniales; educación musical; música.



MUSIC EDUCATION AND THE HINT OF DIFFERENCE

ABSTRACT

We have naturalized the “limitation” of deaf people to listen that we forget that, from music education, there are few questions raised to defend music as a fundamental human right. This article seeks to share theoretical reflections from decolonial pedagogies that challenge hegemonic conceptions of music, to value hearing differences as opportunities to discover other musical worlds that inhabit silence and question the oppression of the listening culture over deaf culture in the framework of the ideology of normality. For musical education, it is imperative to discuss the reproduction of the symbolic baggage of the dominant cultures, in order to recognize the musical experiences located in minority communities to unlearn stereotypes and change the oppressive actions and dehumanizing feelings about the different ways of being in the world. This would imply rethinking a political- pedagogical praxis from musical education that offers possibilities for the social appreciation of differences in a path oriented towards justice, dignity, freedom and the transformation of paradigms of exclusion against the deaf community.

Keywords: deaf community; decolonial pedagogies; musical education; music.

"La educación puede ocultar la realidad de la dominación y la alienación o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipadora"

Paulo Freire

La comprensión de la música [...] podría formar seres humanos más aptos para escuchar y entender varios puntos de vista al mismo tiempo, más capaces de valorar cuál es su lugar en la sociedad y en la historia, seres humanos con más posibilidades de captar las similitudes entre todas las personas que las diferencias que los separan.

Daniel Barenboim

NEGACIÓN DE LA EXISTENCIA SONORA

Los epígrafes con los que da inicio esta reflexión son la antesala de aquellos cuestionamientos frente a la educación que derivan principalmente de una cuestión fundamental y es el reconocimiento de la diferencia. Para Duch (1997) la crisis global del momento actual puede detectarse de manera precisa a través de las dificultades que el reconocimiento del otro experimenta en el seno de nuestra cultura debido a que, en la actual sociedad occidental con suma frecuencia se percibe la incapacidad de los unos para acordarse de los otros. Por tanto, el reconocimiento del otro en su irreductible alteridad tiene que ser una premisa irrenunciable para la educación musical de las personas sordas.

No obstante, las comunidades sordas han sido segregadas de la curiosidad musical, por considerar sus *diferencias* auditivas como barreras y no como oportunidades de redescubrir este arte sonoro. Lo anterior, tiene grandes implicaciones en la sujeción de actitudes de segregación frente a poblaciones que no encajan en los parámetros de normalidad. El hecho de que las personas sordas no accedan a experiencias musicales se convierte en un acto que legitima la diferencia como una carencia, un problema o una falta de capacidad (discapacidad). Si nos adentramos en este cuestionamiento, entenderíamos que las personas sordas están siendo comprendidas desde una perspectiva de limitación, dificultad, deficiencia, falta o anormalidad; por lo tanto, parecería un problema propio de la persona sorda, la condición que no le permite hacer



parte del mundo musical; siendo que, en realidad, el problema radica en las condiciones injustas de los entornos sociales, educativos y musicales puesto que, tal como lo expresa Nussbaum (2007), la sociedad debe ofrecer las condiciones necesarias para que ciertas capacidades puedan desarrollarse en escenarios de elección, es decir, que se ofrezcan las adaptaciones para que estas personas elijan si aceptan o declinan la posibilidad de participar en el disfrute de la experiencia musical. Esto nos lleva a pensar que desde paradigmas hegemónicos oyentes se han negado existencias musicales otras y se han dejado de reconocer las potencialidades para experimentar la música desde otras latitudes sensitivas, es decir, se ha dejado de lado la exploración de nuevos mundos musicales desde el silencio. Podemos, entonces, suponer que está latente una colonización del sonido por parte de los oyentes la cual enraíza la exclusión musical de las personas sordas.

Así, para Mignolo (2014) "la Colonialidad, o matriz colonial de poder, remite a las estrategias imperiales para controlar cuerpos, territorios, recursos naturales, género, sexualidad, sensibilidad, etnicidad, sexualidad, conocimiento, etc." (p. 33). Todo esto con el fin de crear expectativas naturalizadas de lo que debe ser, que operan en la colonialidad del ser (ontológica), del sentir (aesthesis) y del saber (epistemología) (Mignolo, 2010). Particularmente, en el caso de las personas sordas, somos los oyentes quienes nos convertimos en esos colonizadores que buscan instaurar las propias concepciones del mundo desde el sonido y negar aquellas humanidades que comprenden el mundo desde el silencio; lo anterior debido a que en diferentes contextos como el familiar, educativo, político, cultural etc. se presentan profundas dificultades y grandes desafíos en la convivencia de dos modalidades lingüísticas diferentes, que están inmersas en un entramado de significados relacionales ambiguos, razón por la cual vivirán dificultades en la comunicación.

En otras palabras, cuando pensamos en una persona sorda, nos remitimos sin pensarlo mucho (dada su denominación) a su imposibilidad para escuchar y percibir sonidos; es decir, lo primero que resaltamos es su aparente falta de capacidad. Incluso en las familias, la sordera es percibida habitualmente como un "problema", creyendo que, si esta no existiese, todos los conflictos y malestares desaparecerían. Esta concepción delega al individuo sordo la responsabilidad de su condición, percibiéndolo como el único responsable del "problema" presente en la imposibilidad de mantener contactos comunicativos satisfactorios, pues se enfrentan a paradigmas donde la lengua oral es la lengua prestigiosa y única; por lo tanto, se ejerce una presión sobre la persona sorda para que se ajuste a la lengua de la mayoría, sometiendo entonces su lengua de señas a un segundo plano lingüístico, cognitivo y emocional. Esto conlleva a la restricción de experiencias significativas y a la construcción de una relación rígida y estereotipada con la persona sorda, al desconocer que la lengua de señas permite establecer valiosas conexiones, tanto con la misma persona, como con la familia y la cultura; de ahí que el



sometimiento cultural que implica privilegiar la lengua oral sobre la lengua de señas puede afectar su identidad, personalidad e inteligencia. Además, es importante recalcar que, como la sordera es percibida como una falta de capacidad para percibir sonidos, lo que subsecuentemente genera una dificultad para comunicar e interrelacionarse, todos los esfuerzos y tratamientos se encaminan generalmente a un desesperado intento por “normalizar” a la persona sorda; es decir, lo que se pretende es reparar su pérdida auditiva, con la esperanza de que vuelva a un estado de aparente normalidad (Rubinowicz, 2009).

Así pues, siguiendo a Walsh (2013) podríamos inferir que los agentes coloniales, por lo general, imponen y moldean una racionalidad binaria, en este caso oyente/sordo, desde la cual la dis_capacidad se convierte en un instrumento de clasificación jerárquica y de patrones de poder. En otras palabras, el fundamentalismo binario de deficiencia/capacidad, normal/anormal y oyente/sordo constituye un horizonte colonial que somete a las minorías al poder imperante, anulando su ser bajo los presupuestos jerárquicos dominantes. Esta clasificación excluye la posibilidad de participación en todas las esferas de la sociedad y caracteriza con elementos deshumanizantes al ser de cada una de las personas sordas.

Más aún, esta negación de la existencia musical muchas veces tiene sus orígenes en los planes de estudio y las instituciones, incluso en aquellas de carácter comunitario, basadas en el canon de música clásica occidental y su régimen pedagógico de talento (genio), clasificación, discriminación y competencia; los cuales sirven más para privar a las personas de la música, que para promoverla. Para los estudiantes con dis_capacidades físicas o sensoriales importantes, las perspectivas de participación activa en cualquier tipo de programa de música son escasas, lo cual devela un tipo de comprensión binaria de la experiencia sonora: celebración de la música como talento/lamentación sobre dis_capacidad.

La naturaleza ferozmente exclusiva de la música occidental (o de la sociedad mayoritaria), con su orientación hacia el “talento”, desalienta a casi todos de cualquier papel más allá de la escucha pasiva. Así pues, en las sociedades postindustriales modernas, la música se vuelve excepcionalmente selectiva en su nivel más alto, en el sentido en que el descubrimiento de lo “no lo suficientemente bueno” comienza muy joven, como ocurre a veces con muchas personas con dis_capacidad, incluso antes de la escolarización formal, declarando que la gran mayoría es defectuosa –deshabilitada en materia de creación musical (Lubet, 2009).

De este modo, las personas sordas no son reconocidas desde su identidad, lenguaje, raza, cognición, género, edad, comunidad, culturas, etc., sino que siguen siendo definidos solo a partir de supuestos rasgos negativos y percibidos como un desvío de la normalidad. Como consecuencia de lo anterior, las personas sordas terminan sintiéndose forasteras, porque son catalogadas como no-oyentes, en vista de que los oyentes son definidos como la totalidad (Skliar, 1998).



HACIA UNA EDUCACIÓN MUSICAL PARA LAS PERSONAS SORDAS

Ahora bien, existen caminos transitados que muestran las diferentes tendencias teóricas en relación con las investigaciones sobre música y personas sordas. Inicialmente, se recogen los estudios de Hash (2003); Robollo (2005); Millán, Mollá y Estébanez (2009); Montoya (2014); Fernández (2014) y Gómez (2005), que se enfocaron en desarrollar estrategias didácticas que permitieron llevar a cabo procesos de enseñanza musical con personas sordas; demostrando de esta manera que este arte, a pesar de considerarse como algo netamente sonoro, también es de interés para las personas sordas participando desde sus experiencias musicales y desde sus capacidades, diferencias y posibilidades. Podemos encontrar en estos antecedentes investigativos, diferentes tópicos que dan cuenta del conocimiento educativo que se ha producido sobre aquellos interrogantes que vinculan el sonido y la sordera.

Uno de los principales tópicos tiene que ver con la creación y consolidación de *estrategias didácticas* para la enseñanza de la música a la población en cuestión. Dentro de este ámbito se presentan las diferentes modificaciones didácticas, metodologías de enseñanza y tipos de instrumentos que pueden abordarse dentro de la enseñanza musical de personas sordas. Hash (2003) afirma que, mediante la modificación del entorno y las prácticas de enseñanza, muchos de estos estudiantes sordos pueden lograr el mismo nivel que sus pares oyentes. Su presencia no solo aumentará el potencial del conjunto orquestal como un todo, sino que también puede conducir a una mayor comprensión entre la comunidad sorda y la sociedad oyente. En un estudio más reciente, Montoya (2014) desarrolla estrategias metodológicas a través de la flauta dulce, para favorecer la participación de los niños con "deficiencias auditivas" en la clase de música y promover a través de este arte el acercamiento entre todos los estudiantes. Teniendo en cuenta los resultados expuestos por estos estudios, se plantea que la implementación de didácticas musicales pertinentes para estudiantes sordos solo podría realizarse en la medida en que se cumplan ciertos requerimientos dentro de las instituciones educativas.

En España, Millán, Mollá y Estébanez (2009) desarrollaron un estudio sobre sordera y educación musical, en el cual se plantean estrategias pertinentes para favorecer la educación musical, de manera que se establecen las condiciones del aula de aprendizaje, consejos para los profesores de los niños sordos, barreras en el aprendizaje y la participación de los alumnos sordos y se plantea una metodología en la cual se abordan el ritmo, movimiento, instrumentos, canto y danza. Afirman que el trabajo con los estudiantes sordos debe ser siempre de integración con estudiantes oyentes, de modo que no se debe utilizar un material diseñado especialmente para ellos.

En consonancia con lo anterior, Hash (2003) confirma que los estudiantes sordos y con problemas de audición que elijan participar en una banda u orquesta requieren un gran apoyo de su director, compañeros y padres si se desea lograr una experiencia exitosa.



Asimismo, menciona los siguientes aspectos: 1) Crear un entorno físico adecuado. 2) Ubicación del estudiante en el aula. 3) Prácticas comunicativas pertinentes por parte del maestro. 4) Evaluación continua del proceso. 5) Protagonismo del cuerpo. 6) Selección adecuada del instrumento.

Por otro lado, podemos encontrar en los antecedentes algunas pinceladas sobre los alcances de la formación musical en personas sordas. Hash (2003) describe las habilidades musicales específicas de los estudiantes sordos. El autor afirma que son capaces de mantener un ritmo constante a veces mejor que los estudiantes oyentes. En lo que respecta a discriminación de tono, los estudiantes sordos son más exitosos discriminando frecuencias bajas, lo cual también puede mejorar con entrenamiento. Para dichos estudiantes, estos objetivos se satisfacen mejor a través del movimiento visual y táctil, así como en aspectos del estudio instrumental en lugar de cantar o escuchar música.

Por su parte, Robollo (2005) confirma que los estudiantes avanzan de manera paulatina en aspectos rítmicos y de solfeo con instrumentos de alta vibración. Se plantean como principales dificultades: 1) La falta de bibliografía adecuada que afrontara la educación musical en estudiantes "deficientes auditivos" de una forma pedagógica concreta. 2) La comunicación dificultosa debido al desconocimiento de la lengua de señas y el hablar inteligiblemente. No obstante, Montoya (2014) asegura que, utilizando elementos visuales como potenciadores de los elementos musicales, los estudiantes sordos, en el plano de la percepción, interiorizan aspectos difícilmente trabajables, tales como la duración, la altura o la continuidad rítmica. En concordancia, Fernández (2014), en Venezuela, planteó erradicar el concepto de que los estudiantes con "diversidad funcional auditiva" no comprenden el lenguaje musical, evidenciando que este aprendizaje se puede dar en los tres niveles de instrucción (Básico-Intermedio-Avanzado) de manera integral; es decir, no solo se trata de la ejecución mecánica de un instrumento, sino de entender a cabalidad lo que realmente sucede en cuanto al lenguaje musical, el cual no se encuentra sujeto a una condición física.

Las investigaciones también nos muestran el significado humano de la experiencia musical para personas sordas. Hash (2003) establece como beneficios de la instrucción musical: 1) La adquisición del lenguaje, ya que las propiedades de la música, como el ritmo, los acentos, el tempo y la repetición, pueden ser un apoyo a la estructura del lenguaje. 2) Proporcionar motivación para un comportamiento positivo. 3) Servir como apoyo académico apoyo para leer y escribir. 4) Convertirse en un medio para desarrollar autoimagen. 5) La mejora en la coordinación del cuerpo a través del ritmo. 6) Desarrollar habilidades sociales al interactuar con los estudiantes oyentes durante la participación musical. El autor finaliza aseverando que incluir a los estudiantes sordos y con problemas



de audición en organizaciones instrumentales puede ser una experiencia altamente gratificante, que puede conducir a una mayor comprensión entre la comunidad sorda y la población oyente.

Por su parte, la investigación de Montoya (2014) permitió encontrar que cuando a los niños que “carecen” de la capacidad de percibir se les niega la participación de este arte sonoro, pueden llegar a desarrollar cierta frustración al prevalecer una imagen de incapacidad para determinadas tareas asociadas a ellos. Según el autor se consiguió que, sin adaptación específica, todos (sordos y oyentes) participaran y se cohesionaran como conjunto, fomentando la cooperación y el trabajo grupal. En este sentido, es responsabilidad de todos avanzar hacia un sistema educativo global que canalice lo mejor de cada área y lo proyecte hacia el desarrollo integral de los alumnos, tengan estos o no una “discapacidad que les afecte”.

Ahora bien, las estrategias didácticas que se pueden encontrar en Colombia parten de la experiencia de Gómez (2005), quien desarrolló una investigación de tipo etnográfico sobre una experiencia de educación musical con niños, niñas y jóvenes del Instituto Centrabilitar de la ciudad de Bucaramanga. Este estudio permitió destacar cómo el programa de música desarrolló en los estudiantes destrezas importantes que les han permitido organizarse como conjunto musical; lo que les ha proporcionado felicidad no solo por el hecho de destacarse como intérpretes, sino también porque ello ha representado una mayor aceptación, reconocimiento y acogida en el medio social. Asimismo, el proceso les ha beneficiado en el crecimiento y adquisición de valores como la convivencia, la equidad y la autoestima, además de la coordinación motriz y la ocupación del tiempo libre, revelando así el significado humano de la experiencia musical.

La investigación muestra que la música contiene en su esencia elementos que la hacen accesible a todos los niños y jóvenes; además, permite que en un contexto escolar todas las personas puedan beneficiarse de una u otra manera de ella. Se concluye afirmando que la práctica musical no sería posible si se limitara la experiencia a los aspectos melódicos, esta visión ha permitido que se rescate el poder formativo de la música y la importancia de los procesos didácticos que involucran y potencian las capacidades de los estudiantes, en lugar de detenerse en sus limitaciones. El programa se ha constituido como un espacio más para que estos estudiantes se sientan en igualdad de condiciones para aprender, con respecto de los oyentes.

En cuanto a la accesibilidad de personas sordas en programas de formación musical, Romero (2016) buscó conocer las experiencias pedagógicas de los docentes colombianos que han trabajado con estudiantes en condición de discapacidad sensorial (personas ciegas y sordas) en los programas de música de las Instituciones de Educación Superior (IES) en la ciudad de Bogotá. El estudio hizo una aproximación a la realidad de



la inclusión educativa en las instituciones participantes, poniendo de manifiesto que aún no es un hecho. Entre los hallazgos, es importante señalar que al realizar el contacto con las 11 instituciones más reconocidas que ofertan el programa de música no se evidenció la inclusión de personas sordas en dichos programas. Se muestra además el interés de los docentes para incluir a los estudiantes con discapacidad sensorial en sus clases de música; para lo cual, han recurrido al autoaprendizaje para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje con esta población, sin descuidar a los demás estudiantes, logrando la tolerancia y aceptación para un relacionamiento acorde con sus pares.

Sin embargo, en el contexto nacional cabe resaltar la investigación de Andrade (2016), quien presenta una perspectiva más ontológica, epistemológica y política, que constituye la importancia de luchar por una educación musical para todos y todas. En esta investigación se puede encontrar la esencia de la música y la legitimidad del arte como un saber ser; evidenciando las subversiones epistémicas del saber musical y la experiencia de la música, como una forma de resignificación cultural en pro del reconocimiento del ser sordo. El investigador mencionado desarrolló un estudio con el fin de plantear resignificaciones culturales hacia una música propiamente sorda, buscando cuestionar la capacidad auditiva y el sonido como condiciones *sine qua non* para la música.

Esto motivó la búsqueda de aperturas a formas otras de pensar esta expresión artística a partir de subversiones epistémicas centradas en el repensar las desposesiones culturales a las que se han enfrentado, históricamente, todos aquellos y aquellas que son comparados con cuerpos biológicos idealizados. Dicha decolonialidad epistémica se presenta, entonces, como un acto de rebeldía al "deber ser" para la música, tomando distancia, de esta manera, de lo comprendido como música para Sordos y proyectando caminos por transitar frente a una música con génesis y fundamento en la experiencia situada del ser-siendo Sordo.

En contraste con lo anterior, si bien los estudios anteriormente expuestos evidencian la importancia de la música para las personas sordas, varios de ellos como el de Yennari (2010); Hopyan, Gordon y Papsin (2011); Bartel, Greenberg, Friesen, Ostroff, Bodmer, Shipp y Chen (2011), y Alexander, Bartel, Friesen, Shipp y Chen (2011) obtienen sus resultados con base en la participación de personas que usan implante coclear; es decir, desde un enfoque médico rehabilitador. En otras palabras, de lo que se trata con estos estudios es de probar la efectividad del implante en el reconocimiento de elementos musicales, siendo en última instancia una forma de acercar al sordo al mundo oyente. Por supuesto, los resultados de los participantes con implante coclear resultan inferiores con respecto a los participantes con audición típica. De igual manera, la investigación de Rochette, Moussard y Bigand (2014) emplea la música como una forma de rehabilitación de jóvenes sordos, pues la hipótesis afirma que si la música puede mejorar las habilidades



cognitivas y lingüísticas de jóvenes con audición normal, quizá lo mismo podría suceder con personas sordas. Esto continúa resaltando el déficit, la falta, la anormalidad, la imperiosa necesidad de reparación y rehabilitación de esta población.

Como se pudo apreciar, varios estudios y en especial el de Chen-Hafteck y Schraer-Joiner (2011) comparan la percepción que las personas sordas realizan de la música y la percepción que hacen los oyentes, razón por la cual los resultados de los participantes con pérdida auditiva son inferiores a sus homólogos con audición normal. Sin embargo, lo importante por resaltar es que la pérdida de la audición no significa necesariamente que una persona es incapaz de experimentar la música, lo que sucede es que la experimenta de una forma diferente. De igual manera, lo que resulta sustancial en el desarrollo de estas investigaciones es que se confirma que “a pesar de la pérdida auditiva” se evidencia el disfrute de la música por parte de las personas sordas, lo que lleva a concluir que pueden participar de ella, experimentarla y disfrutarla sin importar si los elementos estructurales como el ritmo o la melodía son percibidos de forma típica o no.

A manera de síntesis, los estudios mencionados hasta el momento nos muestran un panorama general en relación con la música y el sujeto sordo. Las investigaciones enmarcadas en el campo educativo han desarrollado interesantes perspectivas didácticas que fundamentan la relevancia de la música en la escuela, revelando el disfrute de la experiencia sonora, el desarrollo humano y la convivencia. Sin embargo, en su enunciación, son estudios que aún parten de la “deficiencia”, la “falta de capacidad” o la “diversidad funcional” de las personas sordas; comprensiones que se buscan debatir en esta reflexión. Además, hacen falta estudios que se interesen por las experiencias musicales propias de las personas sordas y no solamente aquellas que partan de los elementos constitutivos de la música pensada desde y para los oyentes.

SONORIDADES RE-EXISTENTES: A MODO DE CONCLUSIÓN

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2000), en los lineamientos curriculares para el área de educación artística, afirma que las artes tienen como propósito fundamental animar la vida emotiva del estudiante, iluminar su inteligencia, germinar sus sentimientos y su gusto hacia las más puras formas de belleza, desarrollando habilidades como el análisis, la reflexión y el juicio crítico que se orientan hacia el mejoramiento de su experiencia intrapersonal y de interacción con los otros, con la naturaleza y con la producción cultural, para contribuir efectivamente con transformaciones culturales significativas en los territorios. Específicamente para el MEN, el arte musical es quizá el factor educativo de mayor relevancia para conseguir paulatinamente la fraternidad humana, de manera que se considera como vehículo de auténtica acción social. En la educación primaria y secundaria se busca que la educación musical forme personas



sensibles, críticas, analíticas y solidarias, que construyan espacios de convivencia fundamentados en valores que los lleven a querer su propia persona y a los otros, además de enriquecer el patrimonio tangible e intangible de sus comunidades.

En concordancia con lo anterior, si bien las personas sordas tienen experiencias musicales que se niegan en la escuela por las lógicas coloniales (de las mayorías oyentes) que sustentan los intereses normalizadores de la modernidad, las personas sordas nos brindan otras comprensiones de la música, nos invitan a experimentarla desde otros lugares no registrados de nuestro cuerpo y nos muestran la necesidad de defenderla como un derecho humano fundamental, no solo la formación sensible, sino en pro de la convivencia pacífica entre dos modalidades lingüísticas diferentes. Esto permite ampliar la visión de la educación musical y contemplar otras praxis musicales que cuestionan aquellas que resultan claramente hegemónicas/coloniales/normalizadoras, con el fin de expandir los alcances educativos de este arte sonoro.

En este sentido, la educación musical para la población sorda no puede desconocerse, ya que la experiencia musical tiene el potencial de convertirse en una práctica emancipadora que provoque cuestionamientos y fracturas en las concepciones hegemónicas de la música, para posibilitar una descolonización del sonido y, por este medio, una descolonización del ser, es decir, el reconocimiento del capital musical y simbólico que tienen las comunidades sordas y valorar la diferencia auditiva como la oportunidad de descubrir otros mundos musicales desde la percepción, expresión, interpretación y disfrute particulares de la experiencia sonora; legitimando las posibles destrezas innatas, las experiencias socioculturales y los intereses en el campo musical de quienes habitan el silencio.

Se trata, entonces, de proponer una praxis político-pedagógica desde la educación musical que ofrezca posibilidades para la valoración social de las diferencias en un camino que se orienta hacia la justicia, la dignidad, la libertad y la humanización; posibilitando, en palabras de Walsh (2013), prácticas pedagógicas insurgentes hacia otro vivir, desafiando el poder hegemónico/colonial, animándose a pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos, para incitar otras posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber.

Dicho de otra manera, no se trata de desarrollar una pedagogía musical solo para la transmisión de un conocimiento sensible, sino para poner en escena la exclusión, opresión y deshumanización que implica la colonización del sonido para las personas sordas. Es develar todo el poder hegemónico imperante que por muchos años ha sometido a la comunidad sorda, y es la educación musical quien debe dar respuesta y desnaturalizar la idea de que las personas sordas no tienen cabida en un mundo sonoro; pues no es la deficiencia, sino la posibilidad de otras formas de experimentación musical las que



deben contemplarse desde las pedagogías liberadoras. Por lo tanto, esta pedagogía musical tendría que escapar de los cánones occidentales y de la sociedad oyente que encierran la música, para disponerse a trasgredir, desplazar y tener incidencia en la negación existencial que se les ha impuesto a las personas sordas en la experiencia musical, la cual ha avasallado su sensibilidad, humanidad y conocimiento a manos de lógicas hegemónicas y occidentales que imponen el deber ser de la educación musical. Estas serían pedagogías para leer críticamente el mundo y contribuir a la reinención de una sociedad más humana que reconozca y valore la diferencia.

De modo que estas pedagogías se erigen en las historias de las comunidades excluidas desde sus combates y persistencias y son parte integral de sus luchas de concientización, desalienación y afirmación de su ser y hacerse humano. Siendo así, en este caso en particular, la experiencia musical se convertiría en esa pedagogía que evidencia la lucha de la comunidad sorda por un acontecer descolonial. La música se convertiría en esa práctica que permitiría rescatar los cuerpos sensibles, una humanidad vibrante y una existencia desde el silencio, para ejercer acciones artísticas-pedagógicas "insurgentes que den cuenta de cómo rebelar, resistir, agenciar, luchar y vivir pese a la colonialidad desde las fronteras y la subversión de la misma colonialidad" (Walsh, 2013, p. 36).

Es necesario insistir en que no se tratar de colonizar a las personas sordas desde la música, ni que la vivan como los oyentes; por el contrario, se busca rescatar y valorar sus propias praxis musicales. Desde la perspectiva de la praxis, el carácter casi sagrado de la obra musical se desmitifica y su significado pierde la supuesta naturaleza atemporal, anónima e independiente del lugar en que se dé. Las personas "escuchan" de acuerdo con las diferencias de sus mundos, valores, historias, necesidades e intenciones actuales. La actividad de escuchar se convierte en una práctica por derecho propio, con sus propias condiciones, criterio, fines y beneficios, por lo que se puede practicar en sus propios términos (Regelsky. 2009). En este caso en cuestión, desde los términos, intereses y potencialidades de la comunidad sorda.

Por lo anterior, hace falta proponer un fundamento teórico y conceptual que lleve la discusión de la ausencia de la persona sorda en el universo sonoro, que comprenda las realidades y desafíos para la educación musical desde un horizonte decolonial y, así, profundizar en la lucha histórica por la defensa de los derechos humanos de las personas sordas, su derecho fundamental a la educación, a las artes, a la música, a un acontecer decolonial, a vivir y escuchar de otros modos, a su identidad, a su lengua, a su cultura, pero sobre todo, a su dignidad, que conlleve, en este caso en particular, a la valoración de otras humanidades sonoras, de otras sensibilidades estéticas, de otras latitudes sensitivas, lo que en definitiva permitiría, desde la cultura, luchar contra la discriminación y segregación social en pro del desarrollo humano de nuestra región



REFERENCIAS

- Alexander, A., Bartel, L., Friesen, L., Shipp, D. y Chen, J. (2011). From Fragments to the Whole: A Comparison between Cochlear Implant Users and Normal-Hearing Listeners in Music Perception and Enjoyment. *Journal of Otolaryngology-Head & Neck Surgery*, 40 (1), 1-7. doi: 10.2310/7070.2010.090085
- Andrade, F. (2016). *Resignificaciones culturales hacia una música propiamente Sorda* [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de Colombia.
- Bartel, L., Greenberg, S., Friesen L., Ostroff, J., Bodmer, D., Shipp, D. y Chen, J. (2011). Qualitative case studies of five cochlear implant recipients' experience with music. *Cochlear Implants International*, 12 (1), 27-33. doi: 10.1179/146701010X486435
- Chen-Hafteck, L., y Schraer-Joiner, L. (2011). The engagement in musical activities of young children with varied hearing abilities. *Music Education Research*, 13 (1), 93-106. doi: 10.1080/14613808.2011.553279
- Duch, L. (1997). La educación y la crisis de la modernidad. Paidós Ibérica.
- Fernández, N. (2014). *Estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje musical dirigido a los estudiantes con diversidad funcional auditiva en el estado Carabobo* [Tesis de pregrado]. Universidad de Carabobo.
- Gómez, L. (2005). *Estudio etnográfico de una experiencia de educación musical con niños y jóvenes sordos en el instituto centrabilitar*. [Tesis de maestría]. Universidad Industrial de Santander.
- Hash, P. (2003). Teaching instrumental music to deaf and hard of hearing students. *RIME: Research and Issues in Music Education*, 1 (1), 1-8.
- Hopyan, T., Gordon, K. A., y Papsin, B. C. (2011). Identifying emotions in music through electrical hearing in deaf children using cochlear implants. *Cochlear Implants International*, 12 (1), 21-26. doi: 10.1179/146701010X12677899497399
- Lubet, A. (2009). The inclusion of music/the music of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (7), 727-739. doi: 10.1080/13603110903046010
- Mignolo, W. (2014). *Una concepción decolonial del mundo: conversaciones de Francisco Carballo con Walter Mignolo*. Ediciones del Signo.
- Mignolo, W. (2010). Aiesthesis decolonial. *Calle14: Revista de investigación en el campo del arte*, 4 (4), 10-25.



- Millán, D., Mollá, C., y Estébanez, N. (2009). *La sordera y la educación musical*. [Trabajo de investigación]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Montoya, J. C. (2014). Música para sordos. Aproximación a la flauta dulce con el apoyo audiovisual. En J. Navarro, M. D. Gracia, R. Lineros y F. J. Soto. (Coords.) *Claves para una educación diversa* (pp. 1-7). Consejería de Educación, Cultura y Universidades.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.
- Regelski, A. (2009). La música y la educación musical: Teoría y práctica para marcar una diferencia. En: Lines, D.K. (Coord), *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 21-47). Morata.
- Robollo, E. (2005). *La educación musical en alumnos deficientes auditivos. Proyecto de innovación educativa*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Rochette, F., Moussard, A., y Bigand, M. (2014). Music lessons improve auditory perceptual and cognitive performance in deaf children. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8 (1), 1-9. doi: 10.3389/fnhum.2014.00488
- Romero, M. (2016). Inclusión de personas con discapacidad sensorial (ciegos y sordos) en los programas de formación musical universitaria en la ciudad de Bogotá, D.C. *Uni-pluri/versidad*, 16 (2), 27-40.
- Rubinowicz, G. (2008). *Conversaciones psicoterapéuticas con personas sordas: el uso de la lengua de señas para el diseño de entrevistas eficaces*. LibrosEnRed.
- Skliar, C. (1998). Bilingüismo e biculturalismo. Uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. *Revista Brasileira de Educação*, 8, 44-57.
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. *Pedagogías Decoloniales*. En C. Walsh (Ed), *Prácticas insurgentes de resistir (re)existir y (re) vivir*. Walsh C. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial (pp. 23-68). Abya Yala.
- Yennari, M. (2010). Beginnings of song in Young deaf children using cochlear implants: the song they move, the song they feel, the song they share. *Music Education Research*, 12 (3), 281-297. doi.org/10.1179/146701010X12677899497399





Daniel Moncayo Ortiz

Músico nariñense, graduado con mención *Summa Cum Laude* en guitarra clásica en el Conservatorio Antonio María Valencia de la ciudad de Cali y Magister en Docencia de Universitaria de la Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Colombia.

Su carrera como concertista y solista con orquesta se ha desarrollado en algunos de los más importantes escenarios de Colombia.

Por otra parte, la voz universal, colombiana y latinoamericana de la guitarra la ha llevado a países como: Bélgica, Perú, Chile, Ecuador, Bolivia, Argentina y México, donde ha dirigido clases magistrales, así como también la participación como jurado de concursos internacionales.

Con una larga experiencia docente en el campo musical, sus intereses investigativos se han enfocado hacia la comprensión holística de la formación del músico del siglo XXI, que, al ser el centro de una realidad en permanente contrapunto con el sistema económico mundial y el auge de las nuevas tecnologías, permite diversas reflexiones propias de un quehacer necesitado en la construcción humanista de la sociedad contemporánea.



LA LECTURA CRÍTICA EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN MÚSICA

Daniel Moncayo Ortiz
guitardani76@gmail.com
Universidad de Nariño

RESUMEN

En este artículo se publican los resultados finales de la investigación titulada “Competencia de lectura crítica en estudiantes del Programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño”. Dado que el avance de los procesos lectores corresponde a las relaciones que los educandos traen en su andamiaje bajo las influencias sociales, desde la familia hasta la universidad, en los momentos de la formación profesional, dicha relación se establece bajo los criterios curriculares, estructuración del programa y la mediación pedagógica con los docentes. Por esta razón, luego de detectar bajos niveles de desempeño en las pruebas estatales de egreso universitario *Saber Pro* en la competencia de lectura crítica, se presentó como objetivo central del estudio, observar y analizar la tabla de puntuaciones alcanzadas en prueba *Saber 11*, la aplicación en estudiantes de media carrera una prueba similar a la presentada y observar qué tipo de estrategias se aplican al interior del aula, aspecto que determinó la problemática al interior del programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño.

Palabras clave: lectura crítica, pedagogía, currículo, educación, competencias.



CRITICAL READING IN THE TRAINING OF MUSIC GRADUATES

ABSTRACT

In this article are published the results of the research entitled "Critical reading competence in students of the bachelor's degree Program in Music at the University of Nariño". Since the progress of the reading processes corresponds to the relationships that the students bring in their scaffolding under social influences, from the family to the university, at the moments of professional training, said relationship is established under the curricular criteria, structuring of the program and pedagogical mediation with teachers. For this reason, after detecting low levels of performance in the *Saber Pro* state university graduation tests in the critical reading competency, the main objective of the study was to observe and analyze the table of estimates reached in the *Saber 11* test, the application in mid-career students a similar test to the one presented and observe what kind of strategies are applied inside the classroom, an aspect that determined the problematic within the Bachelor of Music program of the University of Nariño.

Keywords: critical reading, pedagogy, curriculum, education, competencies.

INTRODUCCIÓN

La competencia de lectura crítica es una de las competencias evaluadas por el sistema educativo colombiano. En esta competencia, a partir de las pruebas denominadas *Saber 11* y *Saber Pro*, se pretende evidenciar el nivel de desarrollo de las habilidades, destrezas lectoras y conocimientos adquiridos durante el proceso de formación en la educación media y superior.

El Instituto Colombiano para la Evaluación Superior (Icfes) ha estimado que las competencias que se evalúan en lectura crítica corresponden a niveles de comprensión aptas para ser desarrolladas en las comunidades de estudiantes que año tras año egresan de los niveles medio y superior. De esta forma, en el año 2013, el Ministerio de Educación Nacional y el Icfes realizaron la alineación de las pruebas *Saber*, que contempló la reducción del número de pruebas y efectos que fueron considerados aptos para el diseño y posterior aplicación. Respecto a ello, las pruebas de lenguaje y filosofía fueron unificadas para dar inicio a la denominada lectura crítica, considerando que los contenidos de estas áreas permitían evidenciar las disposiciones cognitivas necesarias para leer críticamente.



El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), el cual cada tres años evalúa la calidad de la educación de los países miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), aplica evaluaciones estandarizadas que permiten reconocer los niveles de desempeño en las competencias de lectura, matemáticas y ciencia (PISA, 2015). Los resultados entregados por PISA muestran que las denominadas economías emergentes se encuentran en niveles más bajos de comprensión lectora respecto a países con economías avanzadas.

En el caso de Colombia, el informe OCDE y Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2016) exponen algunas de las características que posee el diseño de la política educativa en el país. Explican que uno de los aspectos que llama la atención es que la educación media en Colombia dura dos años menos en el comparativo con otros países miembros de la organización, lo cual supondría que la educación media no ha alcanzado a consolidar y profundizar en las competencias necesarias para el proceso de formación en la educación superior o el ingreso al mercado laboral.

En este sentido, diversas universidades han diseñado cursos de lectura y producción de textos que, vistos como retroalimentación, complemento o preocupación por los aprendizajes construidos en la educación media, preparan al estudiante en el mundo discursivo de la educación universitaria. Para ello, los docentes son quienes, al pertenecer a la comunidad discursiva específica, llevan bajo su tutela la guía de dicho proceso (Carlino, 2005).

La lectura crítica de textos y contextos cobra suma importancia, ya que las problemáticas del país y el entorno mundo en plena globalización desde lo digital requiere de profesionales de la educación con capacidad de cooperar e interactuar creativa y activamente en la estructuración de ciudadanos éticos, dispuestos al reconocimiento del otro, partícipes de la cultura, integrantes de una sociedad que vislumbre cambios significativos hacia el progreso y que reconozcan en la educación una forma de lograr transformaciones prospectivas desde lo personal y lo social.

METODOLOGÍA

El presente estudio contempló el tipo de investigación comparada, sobre el enfoque hermenéutico y el paradigma cualitativo-naturalista. Bajo este constructo metodológico se llevaron a cabo las tareas investigativas del objeto de estudio.

Inicialmente se llevó a cabo la revisión de los resultados obtenidos por los ingresantes sobre la tarjeta de resultados de las pruebas *Saber 11*. Posteriormente al mismo grupo, el cual se encontraba en mitad de carrera, les fue aplicada una prueba estandarizada similar a la presentada en su vigencia.



Fue realizada la relación con la tabla de puntajes de las pruebas *Saber 11* de los estudiantes que ingresaron al programa de Licenciatura en Música, en adelante PLM, en el año 2016. Se tomó la muestra de 11 estudiantes de un total de 49 admitidos debido a que el grupo restante accedió al programa con pruebas Icfes previas a 2014-b, donde no se evaluó la competencia lectura crítica, sino las competencias de lenguaje y filosofía (Icfes, 2013). Cabe anotar que el puntaje mínimo permitido en lectura crítica para el ingreso al PLM es de 40 puntos, correspondiente al nivel de desempeño mínimo, es decir que al programa no ingresa ningún estudiante con nivel *Insuficiente*.

Para la elección de las muestras fueron establecidos criterios: estudiantes que ingresaron al programa en la vigencia 2015 y el mismo grupo el cual cursó el quinto semestre en la vigencia 2018-b. Fueron analizados los microcurrículos de 12 docentes del programa, los cuales corresponden a los diferentes componentes de este. Fueron realizadas entrevistas a 6 docentes para establecer la aplicación de la competencia de lectura crítica en cada área impartida. La unidad de análisis del presente trabajo es el grupo de estudiantes que ingresaron al PLM en el año 2016 con la prueba Icfes, donde se evaluó la competencia de lectura crítica, correspondiente al ajuste realizado por el Icfes para el año 2014-b y subsiguientes, y que además permanecen en el programa durante la investigación. La presente unidad también contempló a un grupo de 11 estudiantes que cumplen con los criterios de inclusión y exclusión.

RESULTADOS

Para dar inicio a la presentación de resultados, se ilustra en la Tabla 1 la descripción de los niveles de desempeño de la competencia de lectura crítica en la prueba *Saber 11*:



Tabla 1
Descripción de los niveles de desempeño

Nivel de desempeño	Descriptor	
Insuficiente Puntaje en la prueba de 0 a 35.	El estudiante que se ubica en este nivel probablemente identifica elementos literales en textos continuos y discontinuos sin establecer relaciones de significado.	
Nivel de desempeño	Descriptor	
Mínimo Puntaje en la prueba de 36 a 50.	El estudiante que se ubica en este nivel comprende textos continuos y discontinuos de manera literal. Reconoce información explícita y la relaciona con el contexto.	Para clasificar en este nivel, el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • Identifica información local del texto. • Identifica la estructura de textos continuos y discontinuos. • Identifica relaciones básicas entre componentes del texto. • Identifica fenómenos semánticos básicos: sinónimos y antónimos. • Reconoce en un texto la diferencia entre proposición y párrafo. • Reconoce el sentido local y global del texto. • Identifica intenciones comunicativas explícitas. • Identifica relaciones básicas: contraste, similitud y complementación, entre textos presentes.



Nivel de desempeño	Descriptor	
<p>Satisfactorio Puntaje en la prueba de 51 a 65.</p>	<p>Además de lo descrito en el nivel <i>mínimo</i>, el estudiante que se ubica en este nivel interpreta información de textos al inferir contenidos implícitos y reconocer estructuras, estrategias discursivas y juicios valorativos.</p>	<p>Para clasificar en este nivel, el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none">• Jerarquiza la información presente en un texto.• Infiere información implícita en textos continuos y discontinuos.• Establece relaciones intertextuales: definición, causa-efecto, oposición y antecedente-consecuente, entre textos presentes.• Reconoce la intención comunicativa del texto.• Relaciona marcadores textuales en la interpretación de textos.• Reconoce la función de figuras literarias.• Identifica el uso del lenguaje en contexto.• Analiza y sintetiza la información contenida en un texto.• Identifica la estructura sintáctica en textos discontinuos.• Establece la validez de argumentos en un texto.



Nivel de desempeño	Descriptor	
<p>Avanzado Puntaje en la prueba de 66 a 100.</p>	<p>El estudiante que se ubica en este nivel reflexiona a partir de un texto sobre la visión de mundo del autor (costumbres, creencias, juicios, carácter ideológico-político y posturas éticas, entre otros). Asimismo, da cuenta de elementos paratextuales significativos presentes en el texto. Finalmente, valora y contrasta los elementos mencionados con la posición propia.</p>	<p>Para clasificar en este nivel, el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none">• Propone soluciones a problemas de interpretación que subyacen en un texto.• Evalúa contenidos, estrategias discursivas y argumentativas presentes en un texto.• Relaciona información de dos o más textos o fragmentos de texto para llegar a una conclusión.• Aplica conceptos de análisis literario para caracterizar diferentes elementos en un texto.• Reconoce los contextos como elementos importantes en la valoración de un texto.• Selecciona elementos locales y construye argumentos que sustentan una tesis con base en textos relacionados.• Asume una postura crítica frente a los planteamientos de un texto.• Plantea hipótesis de lectura a partir de las ideas presentes en un texto.

Nota. Tomado de *Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado Saber 11*, de Ministerio de Educación Nacional, 2016.



La Tabla 2 presenta los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba *Saber 11* en la competencia de lectura crítica:

Tabla 2
Relación de niveles de desempeño, número de estudiantes y porcentaje

Nivel de desempeño		Número de estudiantes	Porcentaje
1: Insuficiente	0-35 puntos	0	0
2: Mínimo	36-50 puntos	4	36%
3: Satisfactorio	51-65 puntos	6	55%
4: Avanzado	66-100 puntos	1	9%
Totales		11	100%

Nota. Citado en *Lectura crítica: ¿competencia pendiente en la formación de los estudiantes de música?*, de Moncayo y Ceballos, 2021.

De acuerdo con lo mencionado por Moncayo y Ceballos (2021), donde fueron expuestos los resultados parciales del estudio, se encontró que:

De manera general, los estudiantes que ingresaron al PLM en la vigencia 2016-B obtuvieron un promedio generalizado que los ubicó en el nivel de desempeño tendiente a *Satisfactorio*. Este nivel de desempeño demostró que el grupo superó los promedios nacionales en la Competencia de Lectura Crítica establecidos en 2015-2 de 49.7 puntos y en 2016-2 de 52.6 puntos. (Moncayo y Ceballos, 2021, p. 61)

La Tabla 3, expuesta a continuación, contiene los resultados de la aplicación de una prueba a estudiantes de mitad de carrera del PLM:

Tabla 3
Relación de niveles de desempeño, número de estudiantes y porcentaje

Nivel de desempeño		Número de estudiantes	Porcentaje
1: Insuficiente	0-35 puntos	7	64%
2: Mínimo	36-50 puntos	2	18%
3: Satisfactorio	51-65 puntos	2	18%
4: Avanzado	66-100 puntos	0	0%
Totales		11	100%
El puntaje promedio es de 34 puntos ubicado en nivel de desempeño <i>Insuficiente</i>			

Nota. Citado en *Lectura crítica: ¿competencia pendiente en la formación de los estudiantes de música?*, de Moncayo y Ceballos, 2021.



Por otro lado, el resultado de la aplicación de la prueba estandarizada, al estar el grupo de inicio en la mitad del programa arrojó los resultados que en Moncayo y Ceballos (2021) fueron expuestos como “comparativamente se logra observar que existe una variación entre los resultados de ingreso y lo expresado por la aplicación de la misma tipología de la prueba para la mitad de la carrera” (p. 61). Sobre lo expresado por los autores, en la aplicación de la prueba, un alto porcentaje de los estudiantes obtuvo desempeños mínimos, aspecto que contrastó con la prueba de ingreso presentada al terminar la educación media.

De acuerdo con la Tabla 3 de desempeños, dos tercios del grupo evaluado obtuvo un desempeño *Insuficiente*, si se suman los de desempeño *mínimo*, el 82% muestra una debilidad amplia en las *Afirmaciones* del nivel de desempeño *Avanzado* y en las evidencias que lo describen, es decir, en lo que corresponde a la lectura crítica como tal. Esto se corrobora con que el 70% de las respuestas a las preguntas de alta dificultad fueron incorrectas, lo cual muestra sintéticamente que existen problemas en el grupo para reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido, es decir, el nivel crítico de lectura es deficiente.

El nivel de desempeño *Satisfactorio* tiene un porcentaje muy bajo de representación, por lo tanto, las *Afirmaciones* y *Evidencias* que lo sustentan también fueron una debilidad.

En términos generales los resultados indicaron que los estudiantes evaluados presentaron dificultades para interpretar la información de los enunciados e inferir contenidos tácitos, así como un desconocimiento de la estructuración, las argucias o el arte del autor para expresar ideas profundas, e inseguridad para valorar los argumentos encontrados.

La alta relación de estudiantes en el nivel de desempeño *Mínimo* muestra que las *Afirmaciones* de ese nivel solo se cumplen medianamente. Si a esto le agregamos que fallan en un 66% en las afirmaciones para las preguntas de baja dificultad y las de mediana dificultad tienen un 61% de respuestas incorrectas, se verifica que dentro de la generalidad el grupo existen dificultades para “identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto y para comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p.16).

Un aspecto generalizado en el relato de los estudiantes evaluados lo constituyó el hecho de mencionar “nosotros no leemos, no nos ponen a leer”, frase que al parecer es recurrente en los estudiantes universitarios y que demuestra que la obligatoriedad es un recurso que en la educación superior aún conserva vigencia. Corresponde mencionar que el énfasis disciplinar, donde los rigores del estudio de la grafía musical, los desarrollos técnicos en los instrumentos y los aprendizajes de las teorías de la música demuestran



una preocupación por parte de los estudiantes, constituye un justificante que permite reivindicar que el hábito lector autónomo en la sociedad juvenil del PLM carece de inquietudes, valor e interés.

Respecto a los microcurrículos, fue necesario revisar qué tipo de mención o consignación se había realizado al proceso y desarrollo de la competencia de lectura crítica. Fue posible establecer que en la mayoría de los documentos no se consignaron tipologías bibliográficas ni disciplinares, ni interdisciplinares, transdisciplinares o de diversidad epistémica que dieran cuenta de la aplicación de procesos lectores en asignaturas ubicadas en los primeros semestres del programa de formación.

Es importante señalar también que en algunos de los documentos en mención se han planteado elementos ligados a procesos lectores, asunto que fue caracterizado en la revisión, el cual lo constituyó un microcurrículo de una asignatura correspondiente a investigación, asignatura que corresponde a semestres posteriores al tiempo del estudio y en otros que hacían referencia a libros de método propios de las disciplinas teórico-musicales.

Dentro de la generalidad no fue posible identificar los descriptores de dichas referencias bibliográficas con las estrategias metodológicas, didácticas y evaluativas, debido a lo ambiguo del formato de consignación del microcurrículo institucional.

Por otra parte, en la entrevista a docentes fue notorio que el lenguaje de la formación basada en competencias es un asunto no resuelto al interior del colectivo docente. La diversidad de descriptores utilizados no resultó concordante con las teorías mencionadas por diversos autores y autoridades sobre dicho enfoque. Otro aspecto evidente lo constituyó el hecho, que fue posible comprobar, de que no se tiene claridad sobre los lineamientos expuestos por el Ministerio de Educación Nacional respecto a las competencias que desarrollan los programas de Licenciatura en Colombia (enseñar, formar y evaluar).

Ante la generalización de las respuestas, se evidenció que existe un imaginario extrapolado a la formación de un programa de licenciatura; híbrido entre la formación de conocimientos musicales, la formación ciudadana y la formación disciplinar de la docencia.

DISCUSIÓN

Desde hace algunos años en Colombia el profesional de la música se forma sobre dos perfiles claramente definidos: intérprete o pedagogo. Sobre las distinciones que las instituciones universitarias poseen, los dos perfiles confluyen hacia procesos de enseñanza-aprendizaje. Este punto de convergencia ha implicado que a las propuestas



curriculares se les haya realizado los ajustes pertinentes a los dos modelos, cerrando las brechas que puedan existir para evitar que ninguno de los dos se encuentre fuera del concierto de los perfiles laborales (Carbajal, 2016).

El intérprete, formado bajo el influjo del modelo conservatorio, románticamente ha soñado con los grandes escenarios, donde el ser artista encuentra su realización; por el contrario, el pedagogo ha invertido su atención a formar su vocación docente. De esta forma se expresa que el punto que los ha diferenciado ha sido el componente pedagógico y que en el caso de los docentes del modelo "conservatorio" sus labores pedagógicas se han encontrado remitidas al papel de facilitador de la formación en un instrumento musical sobre la base del modelo prescriptivo-mecanicista (Aguirre, 2020).

Esta situación parece encontrarse especificada en el PLM, ya que como se mencionó anteriormente, en el modelo universitario los programas de formación de licenciados desarrollan las competencias necesarias para el quehacer docente. Para ello, es importante reconocer que el Proyecto Educativo de Programa (PEP) de la Licenciatura en Música dice en su misión: "formar profesionales de la música en las áreas de pedagogía musical, la interpretación; creación; investigación y producción musicales, con principios éticos, pensamiento crítico y sensibilidad social" (Universidad de Nariño, 2018, p. 18). Como es evidente, el PLM plantea una amplia gama de aspectos formativos, hecho que implica diversos procesos lectores necesarios para tal consolidación: lectura musical y lectura de textos relacionados con el perfil docente.

Por otro lado, el conocimiento de la grafía musical, al no ser un tema de enseñanza en la educación media, salvo algunas excepciones que por particularidades de modelos de inclusión social se desarrollan, es al ingreso de la formación universitaria donde un altísimo porcentaje de estudiantes inician dicho proceso de aprendizaje. Como todo nuevo acercamiento a los elementos fundantes de un saber disciplinar, en la formación de músicos este aspecto connota la relación con el lenguaje propio de la música. Bajo este parámetro, el PLM presenta alta solidez, ya que desde los semestres iniciales los estudiantes consolidan dicho aprendizaje.

Conviene mencionar que, en la amplia diversidad de programas universitarios, los niveles de comprensión lectora ocupan una de las grandes preocupaciones entre grupos docentes y posterior a la presentación de las pruebas *Saber Pro*, a los entes administrativos. Dicha preocupación radica en el hábito lector en sí mismo. Aunque en medio del auge tecnológico se asegure que los jóvenes de hoy en día "leen más que la generación anterior", es un asunto que puede tener valoraciones transformadas cuando tiene que ver con los saberes específicos que las disciplinas del conocimiento poseen, ya que se trata no tanto de cuánto se lee, sino de cómo se comprende, se toma postura sobre lo leído y se proponen posibles soluciones a situaciones determinadas en contextos precisos.



La Universidad de Nariño, sobre el tema de la lectura, brinda el curso: Lectura y Producción de Textos (LPT), propuesta relevante que demuestra que estas dos habilidades cognitivas son determinantes en la propuesta universitaria, ya que la intención fundamental es formar al estudiante en desarrollo del pensamiento crítico a partir de la lectura crítica y la escritura. Es por ello que las nuevas prácticas educativas sobre las competencias genéricas (lectura y escritura) son de tratamiento primordial desde el primer año escolar universitario, puesto que son el reencuentro del estudiante con ellas, esta vez con lenguajes especializados y estructuras oracionales diversas (González, Salazar, Molina y Chaves, 2015).

Tener en cuenta que la comprensión lectora no es únicamente la decodificación del sistema alfabético, por lo que no es el único sistema susceptible de ser leído (Gutiérrez 2009), lleva a que la *diglosia*, o la forma de cohabitar de dos lenguas o códigos semánticos (Cassany, 2003), haga parte de la realidad que en la formación de músicos debe mantenerse en equilibrio, ya que el aprendizaje musical requiere el acercamiento de diversas tipologías de lectura para la formación profesional.

Es por ello que los futuros profesionales de la formación musical requieren de un bagaje en las competencias lectoras y escriturales que les permita interactuar de diversas maneras en escenarios de enseñanza. En este sentido, la Unesco (2016) afirma que “la falta de dominio del lenguaje constituye un factor de discriminación y de marginación sociocultural, (...) he ahí la relevancia que adquiere la formación de lectores reflexivos y críticos en la actualidad” (p. 62). Esta afirmación permite inducir que el reconocimiento de los códigos lingüísticos es una de las estrategias fundamentales para generar reflexión colectiva en pro de la integración de los educandos a la denominada sociedad del conocimiento.

En lo que Ochoa (2011, p. 1) denomina “geopolíticas del conocimiento” se exponen las comparaciones que la OCDE y las pruebas PISA realizan sobre los resultados mundiales en las competencias genéricas necesarias para desarrollar en los procesos formativos que permitan acceder al mercado laboral. En sí, dichos estándares terminan siendo temporales si al interior de las instituciones no se genera una verdadera cultura académica del conocimiento, la reflexión y el seguimiento a través de la lectura. No solo se trata de revelar, sino de ofrecer al estudiantado todo el bagaje necesario para su papel en la historia de ciudadano del mundo. De esta forma la competencia de lectura crítica constituye un medio, mas no un fin (Méndez et al., 2014) y al ser –la lectura y la escritura– competencias inacabadas, se encuentran proclives de generar variables en aumento o en descenso en el rendimiento si sobre las bases no se superponen niveles más elaborados y aplicaciones consecuentes con las disciplinas del conocimiento (Manrique, 2010).



Las deficiencias en el hábito y la comprensión lectora es la suma de factores que habitan en una sociedad imbuida en el consumo de información corta, simple y distractiva.

El dispositivo: libro, artículo científico, revista, mentefacto, mapa conceptual o cualquier herramienta didáctica de acercamiento al conocimiento, suele producir distorsiones en la comprensión debido a la inversión de tiempo, pensamiento y asimilación que ello devenga. No obstante, paliar la situación devenga esfuerzos permanentes al interior de las aulas. La forma de lograrlo "debe hacer parte de una estrategia integral fundamentada en el análisis retórico-lingüístico de los tipos de textos, los discursos académicos, así como la manera de escribirlos y comprenderlos" (Sánchez, 2016). Así las cosas, se infiere que todas las áreas de la formación musical poseen discursos epistémicos que deben generar la discusión de saberes en la relación pedagógica. Por tal razón, en nuevas propuestas curriculares se han realizado ajustes a los programas donde se mencionan la "inclusión de diferentes formas de oralidad (de primer y segundo nivel) como posibilidades legítimas de construcción y gestión del conocimiento y el arte" (Cardona, Castaño, Mora y Ochoa, 2018, p. 21).

Los programas ofrecidos en las universidades son profesionales que sin duda su objetivo es formar competencias (Carreras y Perrenoud, 2008, p. 22). De esta forma, las frecuentes barreras presentadas ante la toma de decisiones sobre la identificación y formulación explícita de las competencias al interior del PLM continúan estando pendientes para su aplicación y seguimiento. Además, en el continuo evolucionar de las tendencias de la educación mundial se suma el hecho de los denominados "resultados de aprendizaje" que constituyen nuevos retos en los planteamientos curriculares que permitan el acercamiento del programa a los procesos de acreditación de alta calidad y la renovación del registro calificado (Ministerio de Educación Nacional, 2019). En conjunto, competencias y resultados de aprendizaje pueden ser vistos como recursos válidos en prospectiva de autoevaluación del programa y como proceso crítico y reflexivo de la labor docente e institucional por la permanente necesidad de avizorar las nuevas dinámicas y necesidades que generacionalmente se incrustan en la sociedad. Por otra parte, y ante las necesidades implícitas en la "sociedad de la distracción", centrar los esfuerzos en lo que para los estudiantes es indispensable permitirá ayudarles a reflexionar sobre el equilibrio de deberes que un proceso de formación profesional contiene.

Ahora, es importante mencionar que, de acuerdo con los lineamientos de calidad para los programas de licenciatura del MEN (2014), dichos programas tienen como base fundamental el desarrollo de tres competencias: enseñar, formar y evaluar.

A continuación se exponen los descriptores sobre lo que cada competencia expone el Icfes (2018) para su evaluación:



Enseñar:

Afirmación	Evidencias
1. Comprende el uso de la didáctica de las disciplinas en la enseñanza.	1.1 Conoce la naturaleza de la disciplina que enseña para recontextualizarla en el acto educativo. 1.2 Conoce la didáctica de la disciplina que enseña para favorecer los aprendizajes de los estudiantes.
2. Diseña proyectos curriculares, planes de estudio y unidades de aprendizaje.	2.1 Establece objetivos de enseñanza para planear la clase. 2.2 Diseña mallas curriculares para organizar secuencias de enseñanza en el plan de estudios. 2.3 Planifica estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
3. Promueve actividades de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el desarrollo conceptual, actitudinal y procedimental de los estudiantes.	3.1 Relaciona las actitudes, prácticas y experiencias de los estudiantes para el desarrollo de su clase. 3.2 Tiene en cuenta los desarrollos cognitivos de los estudiantes en las actividades de enseñanza. 3.3 Utiliza dispositivos y procedimientos para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. 3.4 Pone en práctica estrategias para el manejo de la clase.

Nota. Tomado de *Marco de referencia para la evaluación: Ciencias de la Educación*, de Icfes, 2018.



Formar:

Afirmación	Evidencias
1. Comprende las características físicas, intelectuales y sociales de sus estudiantes.	1.1 Valora y tiene en cuenta la diversidad cultural y cognitiva de la comunidad educativa para planificar sus actividades de formación. 1.2 Reconoce y aprovecha situaciones positivas y negativas de interacción social de los estudiantes para consolidar su formación personal y social.
2. Entiende la importancia del desarrollo cultural de sus estudiantes.	2.1 Tiene en cuenta el carácter educable de los estudiantes para favorecer su formación. 2.2 Formula estrategias de formación para intervenir en los procesos de socialización de la comunidad educativa. 2.3 Toma como referente la política pública, nacional, regional y local para favorecer la formación ciudadana.
3. Comprende sus propios procesos de desarrollo profesional y busca un mejoramiento continuo.	3.1 Establece procesos reflexivos sobre su práctica para constituirlos como ejercicio intelectual e investigativo. 3.2 Utiliza los resultados de la sistematización de su práctica para diseñar estrategias para su cualificación.
4. Vincula sus prácticas educativas con el reconocimiento de la institución educativa como centro de desarrollo social y cultural.	4.1 Utiliza principios de la política pública nacional, regional y local para potenciar desarrollos de las comunidades educativas. 4.2 Participa en la construcción de un Proyecto Educativo Institucional acorde con las condiciones del contexto. 4.2 Promueve relaciones con padres y acudientes para vincularlos en procesos de formación colectivos.

Nota. Tomado de Marco de referencia para la evaluación: Ciencias de la Educación, de Icfes, 2018.



Evaluar:

Afirmación	Evidencias
1. Conoce diversas alternativas para evaluar.	1.1 1.1 Utiliza la evaluación para hacer seguimiento a los procesos educativos. 1.2 1.2 Define colectivamente criterios e instrumentos de evaluación coherentes con los objetivos de enseñanza y de aprendizaje. 1.3 1.3 Define prácticas flexibles en las formas de evaluar.
2. Comprende el impacto de la evaluación en el mejoramiento de los procesos educativos.	2.1 2.1 Analiza y utiliza los resultados de la evaluación para mejorar el currículo y las actividades de enseñanza y de aprendizaje. 2.2 2.2 Comunica los resultados de la evaluación para mejorar procesos académicos y administrativos de la escuela.
3. Comprende la relevancia de la autorregulación en los sujetos de la educación.	3.1 3.1 Utiliza los resultados de la evaluación para favorecer la autorregulación de los individuos. 3.2 3.2 Reconoce la evaluación como elemento para establecer la calidad del sistema educativo.

Nota. Tomado de Marco de referencia para la evaluación: Ciencias de la Educación, de Icfes, 2018.

Como es observable en los descriptores antes citados, la formación de un licenciado contiene diversos aspectos de la misión social que posee la educación. En conjunto, las tres competencias albergan la dinámica, que de acuerdo con los lineamientos del MEN, un licenciado debe conocer y profundizar. En este sentido, la profundización hace alusión a los rigores que, de acuerdo con la disciplina que se guíe, deben reconocerse en los planos didácticos, pedagógicos y metodológicos que en la interacción con los PEI constituyen parte del argot del licenciado en el contexto educativo.

Dentro de la experiencia preprofesional que los estudiantes de los programas de licenciatura desarrollan, se encuentran los referentes estratégicos sobre cómo los docentes construyen los lenguajes para cada contenido temático en cada sesión. Estos



aspectos son de vital importancia en la creación de identidad docente. En conjunto, el estudiante en cada clase observa aplicado el conocimiento del docente sobre: el área disciplinar, los aspectos del diseño curricular del programa, las estrategias pedagógicas, didácticas, metodológicas y evaluativas. De esta forma, los niveles de comprensión que la vocación profesional devenga implican que el estudiante desarrolle procesos de comprensión lectora que le permitan acceder a niveles de acercamiento profundos sobre su disciplina y perfil profesional (Marrero, Domínguez, Núñez y Píriz Bussel, 2016).

Complementando, en los lineamientos y competencias citadas se enuncia la enseñanza-aprendizaje como un proceso complejo que deviene de los análisis que sobre la educación se han realizado históricamente en el contexto colombiano. Textos como "La educación en Colombia", de Moisés Wasserman (2021), permiten considerar que los procesos educativos provocan giros entre la cobertura y la calidad que han impactado de forma positiva a la sociedad colombiana. En este sentido, la valoración y la propuesta externa por parte del Ministerio de Educación Nacional podrían ser analizadas desde múltiples perspectivas, ya que, ante las pluralidades entre sectores de la población, las disciplinas requieren grados de aplicación pertinentes a cada segmento social. De esta forma, el desarrollo de las competencias (enseñar, formar y evaluar) requiere de profesionales y preprofesionales prestos al análisis e interacción del recurso humano como proponente de la aplicación y desarrollo de procesos de enseñanza. Así, se hace evidente que la lectura es la forma de acceder a la reflexión, que, a partir de los referentes, construye criterios precisos de aplicabilidad efectiva en situaciones de enseñanza y resolución de problemáticas que de los procesos de aprendizaje devienen. Así las cosas, la integración en los planes de curso de tipologías lectoras tendientes a la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico, pedagógico y musical advierte un rediseño de la visión docente en un programa de Música.

Además, en el dialogo pedagógico contemporáneo, a la vista de la evolución natural del modelo tradicional de la educación, se resalta el hecho de tener en las aulas ciudadanos formados en la educación media sobre el modelo de competencias. Este punto refuerza el hecho de que en dicho diálogo se debe fundamentar en el diseño del microcurrículo sobre el reforzamiento de tres competencias comunicativas que debe tener un estudiante universitario: la competencia lectora, la competencia escritural y la competencia oral (Sánchez y Brito, 2015).

En este sentido, no es probable suponer que los estudiantes estén capacitados para el abordaje de temáticas y tipologías textuales de manera autónoma, por lo cual es comprensible que dentro del PLM convivan dos aspectos que fundamentan el problema: no se desarrolla la competencia lectura crítica y –como se ha mencionado– los grupos estudiantiles no traen consigo el hábito lector (Acevedo, 2012). De esta manera, resulta



natural estar de acuerdo con Cely y Sierra (2011), debido a que promover el hábito lector y guiar los niveles de comprensión es un compromiso de las instituciones de la educación superior.

Llegados a este punto, en la resolución 5443 de 2010 emanada por el Ministerio de Educación Nacional se especifica que el educador es el profesional que, a la vista de su tarea formadora, es quien debe cumplir con las competencias comunicativas que le permitan “hablar, leer y escribir de forma coherente de conformidad con las reglas gramaticales, y comprender y producir géneros discursivos inscritos en diversas tipologías textuales” (p. 1).

Teniendo en cuenta que al interior del PLM el cuerpo docente –en un alto porcentaje– posee estudios superiores (especialidad, maestría y doctorado) y amplia trayectoria pedagógica, con el descriptor de la resolución citada, los resultados presentados del presente estudio se convierten en un insumo de reflexión pedagógica, ya que si uno de los requisitos obligatorios para la finalización de un proceso académico profesional es la presentación de las pruebas *Saber Pro*, actuar consecuentemente no puede ser visto como un ejercicio de dominación por parte del Estado y sus aliados multilaterales. Reconocer que “leer y aprender en la universidad deben ser una responsabilidad compartida entre los estudiantes, los profesores y las instituciones” (Manrique, 2010, p. 26) anularía dicha hipótesis.

En consecuencia, todo proceso en el que estén implícitas las formas del pensamiento corresponde a niveles de enseñanza que no siempre están ligados a la escuela, para ello las escuelas antes que continuar en pro del conocimiento como producto, deberán mantener su atención en el conocimiento como proceso reflexivo y comunicativo. Desde esta perspectiva los grupos de estudiantes, poseedores de un bagaje histórico y cultural propio, necesitan interactuar con los valores de su identidad en los procesos educativos. Del bagaje que la formación universitaria entregue se determinarán los impactos que los nuevos profesionales darán a sí mismos y a la sociedad. De esta forma, Ramírez (2013) menciona que “el individuo construye resonancias y evocaciones semánticas (...) procesa significancias que buscan la justificación de la procedencia, la supervivencia y de la transcendencia de sí mismo” (p. 2).

De forma particular, es importante mencionar que el desarrollo de la competencia lectora y el significado que conlleva en la construcción de sentido ha sido remitida a las áreas de lenguaje y es allí donde deben obtenerse los mejores resultados de los procesos de comprensión de contenidos, lo cual dejaría prever que la tarea de los docentes de otras áreas no tendría nada que ver con dicho proceso, aspecto que cada vez pierde más vigencia porque es a partir de la interdisciplinariedad que es posible que la comunidad estudiantil reconozca la importancia que tiene la lectura sobre la ciudadanía libre, autónoma y dispuesta a la toma de decisiones que las labores docentes conllevan en su diario vivir.



En concordancia con la articulación de la pedagogía musical y la didáctica deben crearse ambientes de aprendizaje para la reflexión del quehacer docente, el conocimiento de las metodologías "clásicas", los repertorios musicales y los diversos estudios que sobre la investigación pedagógica, artística y didáctica de la música existen, no solo para dar inicio a las competencias propias de la labor docente, sino para acercarse a "desarrollar la capacidad para pensar, en la que cada quien tiene como responsabilidad construir su propia forma de ver el mundo, con la finalidad de evitar que otros impongan su propia concepción" (Zemelman, 2015).

El PEP del Programa de Música de la Universidad de Nariño (2017) menciona que "los programas de formación de educadores tienen por función propiciar la adquisición del instrumental teórico-conceptual y metodológico para la formación de una actitud crítica e interdisciplinaria frente a la naturaleza de las ciencias o de los saberes específicos" (p. 23). Puede afirmarse que, al tener estos aspectos clarificados desde la reflexión colegiada entre grupos docentes, los diseños de microcurrículos y el diseño de tareas complejas de aprendizaje desde la lectura clarificarían en el estudiante el sentido del crédito académico y el tiempo que debe dedicar a sus labores de aprendizaje donde comprenda que es el responsable del proceso de aprendizaje permanente. De esta forma, cada docente deberá reconocer el número de créditos que tiene cada asignatura para actuar en consecuencia con el diseño de cada curso y evitar exceder las tareas de aprendizaje (Restrepo, 2005, p. 143).

Finalmente, los procesos lectores y escritores en la Universidad están íntimamente relacionados con el concepto de alfabetización académica que Carlino (2005) precisa como "el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad" (p. 6). El término *alfabetización* se refiere a la cultura escrita y discursiva que maneja una comunidad académica o gremio profesional, que tiene ciertas particularidades propias de su actividad y de sus conceptos teóricos. La alfabetización está relacionada con el concepto de *literacidad* que, como lo formula Carlino (2013), se diferencian en que la literacidad es la cultura lectoescritora, mientras que la alfabetización es el quehacer educativo que la hace posible. De esta forma, el proceso de alfabetización se considera ligado a las funciones que el sistema de créditos ha diseñado para los fines del logro de competencias, (Restrepo, 2005).

Por lo anterior se comprende que el sistema de créditos académicos, la formación basada en competencias y los resultados de aprendizaje se encuentran estrechamente relacionados y constituye el primer acercamiento a los fines de un proyecto educativo. Es por ello que el microcurrículo o plan de área no es solo un instrumento o formato para elaborar y cumplimentar (González, 2012), tiene que ver con el modelo o enfoque pedagógico, la política curricular, el propósito de formación, las estrategias didácticas,



el trabajo independiente del estudiante, las competencias generales y específicas y la evaluación. Al ser un tipo negociación académica busca que tanto los docentes y estudiantes, desde el diálogo democrático, reconozcan que los aprendizajes son concebidos como procesos donde la teoría y la práctica se funden en conjunto con la investigación y el trabajo independiente del estudiante (Restrepo, 2005). De esta forma, en la elaboración de los microcurrículos, los planeamientos que realizan los docentes deben centrarse en el diseño de actividades complejas de aprendizaje que permitan observar la actuación del estudiante en torno a los niveles de aprehensión del conocimiento como logro de los objetivos de una educación para lo superior.

CONCLUSIONES

El mundo contemporáneo, multidiverso y complejo cohabita sobre el fenómeno social y cultural de la información inmediata a partir de las redes de internet. El impacto generado en la sociedad es de alto espectro y se constituye en un reto al interior de las instituciones educativas el uso pertinente de las mismas. Si bien es contundente afirmar que en Colombia los niveles de lectura son bajos, la incidencia que han tenido las redes sociales y la posibilidad de interactuar virtualmente a todo momento genera bruma en el estudiantado sobre las prioridades en la educación que posee el uso de las redes. En este sentido, es válido mencionar que los estudiantes continúan desarrollando sus actividades académicas por encargo (Carlino, 2015).

Al ser la educación "el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura" (Constitución Política de Colombia, 1991, artículo 67) es a partir de la toma de decisiones en la escogencia de la disciplina del saber que se prefiera, que será construido el sinnúmero de imaginarios que en cada ser habite. Al ser un proceso formativo, el contexto en el que se realice deberá propiciar los espacios de reflexión suficientes enfocados en las necesidades que el medio requiera.

Como se ha narrado, la competencia de lectura crítica constituye un nivel de lectura profunda que, al ser activa, implica la duda y la evaluación de los argumentos presentados por un autor. Por ello, es importante que en la reflexión pedagógica de los estudios sobre música se exploren las nuevas narrativas epistémicas que sobre la temática existen. Así, la proclividad de introspectivas críticas a partir de la interpretación de textos y contextos ayudaría a generar "la ruptura con los parámetros establecidos teóricamente que, por el hecho de considerarlos incompletos e insuficientes para interpretar la realidad, requieren ser resignificados en atención a las circunstancias" (Morales, 2022).

De esta forma, se comprende que en el medio estudiantil se gesta la búsqueda del lugar en el mundo que debe ser analizado críticamente y puesto en el escenario de la discusión pedagógica como parte del currículo pertinente, donde la formación del



ciudadano no solo pretende desempeños laborales, sino la comprensión de su capacidad de incidir en el contexto, transformarlo positivamente y transformarse en un ser útil para la sociedad. Además, la relación del docente con el estudiante en el aula progresa sobre la base del sentido que conserva la decisión trascendental de ser profesional de la enseñanza de la música.

Si bien es concluyente mencionar que la aplicación de pruebas estandarizadas no tiene como fin homogeneizar niveles de desempeño, es al interior de cada programa que el debate queda abierto y debe buscar que los estudiantes comprendan la importancia de ser autónomos en sus procesos de saber e inviertan el mejor esfuerzo en el aprendizaje profundo.

En conclusión, más allá de pretensiones individuales, anquilosamiento en la tradición o la negativa ante poderes superiores, es reconocer que el centro de la enseñanza-aprendizaje es un proceso de transacción de saberes y realidades pertinentes que se conjugan con los lineamientos estatales y que las reflexiones de expertos en las temáticas, más que imperativos, deben ser vistas como insumos para la deliberación que la libertad de cátedra brinda y como aportes al currículo en pro de una educación de calidad, que supere los denominados estándares por la convicción que determina el hecho de hacer parte de una sociedad que, más que del conocimiento e información, se ha constituido en una sociedad de la incertidumbre y ante la incertidumbre, la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, S. y Cañón, L. (2012). Análisis sobre los procesos cognitivos implícitos en la comprensión de textos. *Revista de investigaciones UNAD*, 11(2), 25-41. <https://doi.org/10.22490/25391887.787>
- Benavides, D. y Sierra, G. (2013). Estrategias didácticas para para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 79-109. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2906/3122>
- Bianchi, M. (2009). La lectura y la escritura en la universidad: dos necesidades unidas. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, X(11), 37-41. https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/125_libro.pdf
- Carlino P., Iglesia P. y Laxalt I. (9-10 de septiembre de 2010). *Leer y escribir en la formación de profesores secundarios de diversas disciplinas: qué dicen los docentes que se hace* [Ponencia]. Jornadas Nacionales Cátedra Unesco de Lectura y Escritura Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar. Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Córdoba, Argentina.



- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/250/250>
- Carreras, J. y Perrenoud, P. (2008). El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria. *Cuadernos de Docencia Universitaria*, (5). <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/02/16505.pdf>
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, (32), 113-132. <https://revistas.uam.es/tarbiya/issue/view/401/243>
- Cassany, D., Luna M. y Sanz, G. (1994) *Enseñar lengua*. Graó.
- Cely, A. y Sierra, G. (2011). *La lectura crítica, creativa e investigativa para el desarrollo de las competencias comunicativas, cognitivas e investigativas en la educación superior*. Universidad EAN. <https://doi.org/10.21158/9789587560923>
- Decreto 1330 de 2019 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación. 25 de julio de 2019.
- García, A. y López, L. (27-29 de agosto de 2014). *Los procesos de lectura y escritura y su incidencia en el aprendizaje significativo de los estudiantes de educación superior*. V Encuentro Internacional y VI Nacional de Lectura y Escritura en Educación Superior. ASCUN – REDLEES, Nodo Oriente, Bucaramanga, Colombia.
- Gómez, R. (2004). Calidad Educativa: Más que resultados en pruebas estandarizadas. *Revista educación y pedagogía*, 16(38), 75-89. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7274/6723>
- Guevara, R. (2017). La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde los organismos internacionales. *Educación y Ciudad*, (33), 159-170. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1658>
- Gutiérrez, E. (2009). Leer digital: la lectura en el entorno de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Signo y Pensamiento*, 28(54), 144-163.



- Hernández, E. (2013). *Comprensión de Textos Académicos Expositivos en la Educación Superior: Caso Facultad de Medicina de la Fundación Universitaria San Martín* [Tesis de Maestría, Universidad de Nariño]. <https://sired.udenar.edu.co/2163/1/89337.pdf>
- Hernández, I., Alvarado, J. y Luna, S. (2015). Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(44), 135-151. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/620>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2013). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación: Alineación del examen Saber 11°*. <https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/1645749/Alineacion+examen+Saber+11.pdf/b52a7760-0133-5e17-c0b3-de49876db0c6?version=1.0&t=1647378636616>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2016). *Módulo de Lectura Crítica Saber 11°, Saber Pro*.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2017). *Guía de orientación Saber 11° 2016*.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2017). *Guía de Orientación Saber Pro: Módulos de Competencias Genéricas*. https://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/guia_de_orientacion_modulos_de-competencias-genericas-saber-pro-2017.pdf
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2018). *Cuadernillo de preguntas Saber 11°: Prueba de Lectura Crítica*. <https://idae.com.co/wp-content/uploads/2021/11/Cuadernillo-de-preguntas-Saber-11-lectura-critica.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2018). *Guía de interpretación y uso de resultados del examen Saber Pro. INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Reporte histórico de resultados del programa académico*.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2018). *Guía de orientación Saber 11° 2018-2*. <https://studylib.net/doc/25264518/guia-de-orientacion-saber-11-2018-2>
- Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. 28 de diciembre de 1992. D. O. No. 40700
- López, J. (2015). *La Lectura Crítica como recurso didáctico*. Minos III Milenio.



- Manrique, M. (2010). *Sobre la escritura: el sentido de leer y escribir en la universidad*. Universidad Externado de Colombia.
- Marrero, J., Domínguez, M., Núñez, C. y Píriz Bussel, S. (2016). Saberes de la docencia y construcción de la identidad del profesorado. Estudio de caso de la práctica pre profesional en el CeRP del Sur. https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/227/FSED_3_2016_1_133314.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media*. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11054.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-61332_archivo_pdf_lineamientos.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-344483_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado Saber 11.º*. <https://calidadeducativa.santander.gov.co/wp-content/uploads/2015/03/Gu%C3%ADa-lineamientos-generales-Saber-11.pdf>
- Moncayo, D. y Ceballos, R. (2021). Lectura crítica: ¿competencia pendiente en la formación de los estudiantes de música? *Revista universitaria Docencia, Investigación e Innovación*, 4(1), 52-65. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/issue/view/498>
- Morales, J. (2022). Lectura crítica e investigación: Aportes de Hugo Zemelman. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, 4(6), 94-121. <https://doi.org/10.38186/difcie.46.07>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (24-25 de enero de 2017). *Reporte E2030: educación y habilidades para el siglo XXI*. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Buenos Aires, Argentina. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250117>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura y de la escritura*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244874>



- Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria: preguntas frecuentes*. Pearson.
- Posada, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 1-33. <https://doi.org/10.35362/rie3512870>
- Resolución 1036 de 2004 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado y especialización en Educación. 22 de abril de 2004
- Resolución 3456 de 2003 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se definen las características específicas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas de formación profesional en artes. 30 de diciembre de 2003.
- Restrepo, J. (2005). El Sistema de Créditos Académicos en la perspectiva colombiana y MERCOSUR: aproximaciones al modelo europeo. *Revista de la Educación Superior*, 34(135), 131-152.
- Rodríguez, L. (2004). Competencia comunicativa y análisis crítico del discurso. *Enunciación*, 9(1), 27-36. <https://doi.org/10.14483/22486798.2486>
- Salgado, H. (2014). *La escritura y el desarrollo del pensamiento: En torno a los procesos de aprendizaje de la lengua*. Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez, J. y Brito, N. (2015). Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. *Encuentros*, 13(1), 117-141. <https://doi.org/10.15665/re.v13i2.502>
- Serrano de Moreno, S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica. *Educere*, 12(42), 505-514.
- Serrano, S. y Madrid, A. (2007). Competencias de lectura crítica: una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción pedagógica*, 16(1), 58-68.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(1), 43-61.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe Ediciones.

- Tobón, S. (2008). *La Formación Basada en Competencias en la Educación Superior: el enfoque complejo* [Archivo PDF]. [https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TAFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20\(Sergio%20Tob%C3%B3n\).pdf](https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TAFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20(Sergio%20Tob%C3%B3n).pdf)
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe Ediciones.
- Universidad de Nariño, Facultad de Artes, Departamento de Música. (2010). *Proyecto Educativo del Programa de Licenciatura en Música-PEP*.
- Universidad de Nariño, Facultad de Artes, Departamento de Música. (2017). *Documento de Renovación de Registro Calificado Programa de Licenciatura en Música*.
- Wasserman, M. (2021). *La educación en Colombia*. Debate.
- Zemelman, H. (2015). Pensamiento y construcción de conocimiento histórico una exigencia para el hacer futuro. *El Ágora U.S.B.*, 15(2), 343-362.





Mario Fernando Egas Villota

Profesor de tiempo completo del Programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño. Profesor de la Maestría en Música, énfasis en Educación Musical de la Universidad del Valle. Profesor de la Maestría en Pedagogía Social de la Universidad de Nariño. Doctor en Ciencias de la Educación Rudecolombia. Magister en Etnoliteratura de la Universidad de Nariño. Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño Especialista en Educación Musical de la Universidad de Nariño en convenio con el INTEM (Instituto Interamericano de Educación Musical de la OEA) Licenciado en Pedagogía Musical de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Vicepresidente de FLADEM (Foro Latinoamericano de Educación Musical) Colombia. Ponente en eventos académicos nacionales e internacionales. Investigador, director de coros y guitarrista. Autor de libros y textos pedagógico-musicales.



EDUCACIÓN EXPRESIVA MUSICAL: REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

Mario Fernando Egas Villota
Universidad de Nariño
marioegas@udenar.edu.co

RESUMEN

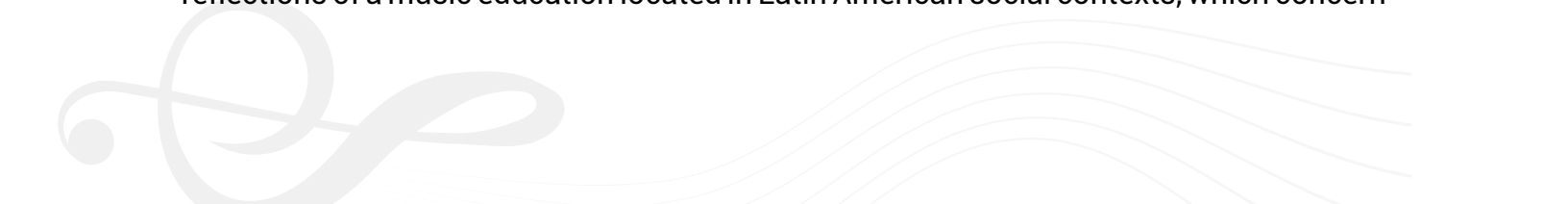
El presente artículo aborda planteamientos de la educación expresiva musical, comprendida como una disposición de apertura trazada sobre una base emocional y sensible que confiere a la praxis pedagógica la potencia dinámica que promueve una transformación humanista.

Entre sus propósitos está el de realizar un recorrido que va desde los reconocimientos históricos de las aportaciones en campos de la didáctica y la metodología de la educación musical centrada en el niño, hacia reflexiones críticas de una educación musical situada en contextos sociales latinoamericanos, los cuales tocan asuntos de las colonialidades y las aperturas de una pedagogía musical sustentada en el afecto y la lúdica. A su vez el trayecto de las interacciones ocurridas en espacios institucionales provoca el análisis del *curriculum* desde su dimensión estética.

Palabras clave: educación expresiva musical, curriculum, pedagogía musical, didáctica.

ABSTRACT

This article addresses approaches of musical expressive education, understood as an opening disposition drawn on an emotional and sensitive basis that confers to pedagogical praxis the dynamic power that promotes a humanist transformation. Among its purposes is to make a path that goes from the historical recognition of the contributions in the fields of didactics and methodology of child-centered music education, to critical reflections of a music education located in Latin American social contexts, which concern





to colonialities affairs, and the openings of a musical pedagogy sustained in the affection and ludic. At the same time, the path of the interactions occurring in institutional spaces leads to the analysis of the *curriculum* from its aesthetic dimension.

Keywords: musical expressive education, curriculum, musical pedagogy, didactic.

INTRODUCCIÓN

Una aproximación al concepto de pedagogía nos conduce a complejas travesías en terrenos de las humanidades, sus condiciones de desarrollo práctico y las ideas de un pensamiento crítico (Wulf, 2002). Esto conlleva la necesidad de destacar algunas características de su identidad. Por un lado, la formación como condición de una **ética** del ascenso hacia lo humano, sus reconocidos vínculos con la otredad, puesto que el hecho educativo, además de los sentidos individuales en devenir, acerca al discípulo a la presencia gravitacional de la figura del maestro y a una condición estética que traza sus posibilidades desde la comprensión de la ubicación del hombre en el mundo.

Ciertamente, al tratarse de un campo reconocido por sus vínculos con lugares de la formación sensible y las condiciones emocionales en las cuales transcurre la vida, se explica como experiencia singular en el campo de las humanidades. Esta ubicación tiene importantes implicaciones, las cuales, sin embargo, en los universos de lo educativo, a veces parecen pasar inadvertidas. Me refiero al hecho de que su comprensión suele plantearse como un asunto de lo normativo y en ese caso como fuerza ejercida en un efecto disciplinar que, según expresa Garavito (1996), convoca la armonía entre la dimensión de lo mismo y la dimensión de lo otro. Esta asimilación de lo otro a lo mismo, es decir, un cierto efecto de determinación exterior de los sentidos humanistas, puede haber sido causa de una comprensión simplista de lo pedagógico en la pragmática de un hacer que procura más que aperturas, pretensiones de amoldamientos. En este sentido, puede afirmarse con Zuluaga et al. (2003) que ciertos enfoques educativos "hacen del aprendizaje una práctica que coloca en lugar secundario otros saberes sobre la enseñanza y dejan al maestro un papel disciplinario, es decir, de sujeto que realiza, normaliza y supervisa los procesos de aprendizaje" (p.24).

No cabe duda de la complejidad que comporta la delimitación y caracterización de lo pedagógico en marcos de saberes que incluyen trazos tangenciales con lo sociológico y lo humanístico, desde esta génesis se desprende una evidente dificultad de pensar en una pedagogía musical posible.

No obstante, se comprende que es allí donde las intencionalidades ideográficas más que nomotéticas (Serna, 2008), confieren a las experiencias de los tejidos emocionales,



sensibles o creativos propios de la pedagogía musical, la potencia de fuerzas de la disolución formal o la transformación vital, en los intersticios de la regularidad esperada. Sobre esta base se justifica plantear una pedagogía musical abierta que reconoce no solo los decursos ascendentes de la formación del sujeto, sino la enseñanza como praxis fundante desde la tarea docente.

De otra parte, una mirada desde la pedagogía social, preocupada por que la experiencia educativa implique procesos a lo largo de la vida de las personas, condujo a la postulación de lo que García Mínguez (2010) denominara "Educación Expresiva". Esta categoría nutrida desde esferas de la musicalidad no solo como sensibilidad o disposición a la pragmática de la participación grupal en vivencias de lo musical, sino como manera singular de una hermenéutica, que asume la epistémica de los universos simbólicos, contruidos en experiencias sonoras, impulsa la propuesta de una educación expresiva musical. Es decir, el planteamiento de una praxis de musicalidades que se expanden en caudales vivos de una expresividad que se hace identidad humanista, siempre en devenir.

DIDÁCTICA Y METODOLOGÍAS, COLONIALIDADES Y APERTURAS.

El siglo XX fue reconocido por el surgimiento de auténticas preocupaciones por la educación musical infantil, desde variadas aportaciones metodológicas y didácticas realizadas por notables pedagogos y músicos, entre los que se puede recordar a Edgar Willems, Maurice Martenot, Karl Orff, Zoltan Kodaly, Sinichi Susuky, Emile Dalcroze, Ayda Ward, quienes construyeron verdaderos edificios teóricos y prácticos para demostrar el valor incalculable que representa la educación musical en términos de formar un ser humano que logre desarrollar la totalidad de sus potenciales cognitivos, emotivos, sensibles y expresivos, no cabe duda de que el decurso esperado de sus propuestas ocurriría sobre caminos trazados hacia un futuro añorado para la democratización de las artes y la reconstrucción del mundo de la vida en condiciones de una ética profundamente humana, cuya huella es una disposición constante al mejoramiento de los entornos sociales y culturales. Años después, de manera consecuente con esta idea, surgieron aportes pedagógicos desde la vertiente de las inteligencias múltiples con Gardner (1994) y la reconstrucción de un paisaje sonoro siempre desde una apertura crítica y creativa frente a las características del mundo circundante con Schaffer (1992).

De otra parte, la música y la educación musical se analiza desde una mirada de la pedagogía crítica y sus intenciones de desvelamiento de las formas de reproducción de hegemonías culturales, políticas y económicas o su comprensión desde los pilares de un universo subjetivo que plantea impulsos emergentes de una pedagogía invisible que comprende la música como semiótica y hermenéutica de los trasuntos humanos sensibles, emotivos y expresivos (Acaso, 2017). En esta arista, la formación musical



parece constituir una potencia deconstructiva de una consciencia histórica que impulsa el desvelamiento de las inequidades en formas de lenguajes creativos y contundentes, hacia un caudal emocional que destaca las tramas subjetivas.

En efecto, Giroux (2003) señala la necesidad de una pedagogía crítica que delate las oscuridades u ocultamientos de la vida en las instituciones escolares comprendidas como mecanismos de reproducción de las formas hegemónicas. La inmersión en dicho contexto permitiría esclarecer cuáles son las mediaciones del conocimiento entre los mismos docentes y los alumnos, en términos de la promoción de "mecanismos de control social y su aporte a la legitimación de las creencias y valores subyacentes a dispositivos institucionales societales más amplios" (Giroux, 2003, p. 22).

Ahora bien, es innegable que los sustentos pedagógicos de la escuela nueva, propios de los planteamientos de Montessori, Decroly, Froebel, Pestalozzi y Dewey, entusiasmaron el trabajo pedagógico musical a partir de los enfoques centrados en los desarrollos de la infancia, en tanto la escuela nueva cambió las experiencias educativas en el campo de la música, volviéndolas "más participativas por parte de los estudiantes, en todos los niveles, desde la primera infancia" (Hemsey, 2018, p. 10). A partir de estos sustentos, la Educación Musical Escolar emergió en las últimas décadas del siglo anterior, en medio de un clima de alto optimismo y esperanza. Ciertamente la ilusión de sembrar una rica semilla cuyos frutos horadarían la esfera subjetiva para impulsar una transformación social que se asegure desde el cultivo de la dimensión emocional, ha sido el *leitmotiv* de las primeras décadas del siglo XXI. Sin embargo, hay que señalar con claridad que estos trayectos pedagógicos, musicales y vitales no suceden en un mundo aséptico o depurado de intereses o afecciones de los universos políticos y económicos que, en procura de la instauración de modelos de reproducción, han desdeñado la formación de los universos sensibles y emotivos propios de las experiencias y aportes de la educación musical. Es así como se ha desterrado del *currículum*, de la educación básica, la enseñanza de la música y su incalculable aportación a la reconstrucción de la vida en condiciones de sensibilidad y creatividad. El efecto negativo de esta condición puede reconocerse en el abandono de los intentos de la transformación humana y social ahora vaciados de la mirada siempre flexible y comprensiva de la disposición musicalizada que destaca el carácter incierto del mundo en devenir, cuya reconstrucción podría asumirse con esa disposición ética consciente de los trayectos humanos que devienen para habitar el mundo en condiciones de equidad y dignidad.

Es así como las tensiones provocadas desde esferas políticas y económicas y sus efectos en la educación musical han sido preocupación desde hace décadas y han generado incertidumbres debidas a "la consolidación de la tendencia neoliberal que se instalaba" (Alencar, 2009, p. 19).



En consecuencia, desde distintas latitudes de la Educación Musical Latinoamericana se señala la encrucijada que las tendencias neoliberales y globalizadoras han provocado. En este sentido Batres (2010) plantea que:

Una revisión al proceso de reforma educativa en varios países de América Latina marca una acusada tendencia a “fusionar”, “ocultar” o “maquillar”, con diferentes tintes aquello que otrora se denominara abiertamente EDUCACIÓN MUSICAL” puesto que se escucha un discurso que mezcla y equipara la “integración” de las artes con su desaparición velada. (p. 14)

Así mismo como “la globalización contradice las conciencias identitarias y en ese contexto pretende negar una de las funciones del arte como representante de los saberes tradicionales y arquetípicos de los pueblos” (Batres, 2010, p. 14).

En vista de esta realidad, puede afirmarse que “se trata de un marco ideológico hegemónico que invade con inusitada fuerza todos los estamentos de pensamiento académico” (De Vincenzi, 2009, p. 59).

Es necesario recalcar la extrañeza provocada por el efecto de las políticas educativas y la marca que dejan en el discurso de los maestros quienes, como De Vincenzi (2009), expresan que “el primer término que nos surge con fuerza es invisibilidad. Y podemos decir a partir de esto que en las instituciones académicas se promueve un alto grado de anulación de la subjetividad y la individualidad” (p. 59).

Ahora bien, desde una perspectiva pedagógica se expresan preocupaciones referidas a la manera como “desde que en el mundo globalizado se instala con carácter monopólico la tendencia neoliberal, prevalecen en el campo educativo los modelos que centralizan su accionar en la producción y la eficacia.” la cual “se apoyó –diríase ‘salvajemente’– en la teoría, una pura teoría” (Hemsey, 2010, p. 45).

En efecto, la lectura de estas características podría realizarse a partir de las realidades metodológicas y didácticas señaladas por su positivismo pragmático, en tanto lo que se destaque de la educación musical sean los elementos técnicos de la interpretación musical, –dados en los repertorios clásicos o en las formas de ejecución instrumental o, incluso, en la valoración de la historia de la música, con predominancia de la música culta centroeuropea– tanto como los lenguajes enfocados en la hegemonía del universo traductor de la partitura.

Desde esta orilla podría reconocerse la instauración positivista que concede preponderancia a las prácticas musicales preocupadas por el control predictivo de los resultados, esperados en la ejecución instrumental o en la eficacia de los procedimientos



metodológicos, cuya promoción docente, como solución eficaz a los requerimientos profesionales, no impide su transformación en lo que Bachelard denomina obstáculos epistemológicos, es decir, procedimientos que por sus aparentes bondades, cifradas en universos matematizados o en la eficiencia de sus acciones, resaltan de tal forma lo accesorio, que dificultan el conocimiento.

CURRICULUM COMO TEXTO ESTÉTICO

A distancia de los desvelamientos de la pedagogía crítica, aparecen voces que anuncian que es posible resaltar la condición del universo estético de la música con su potencial transformador de base emotiva, expresiva y también reflexiva. Se trata de la apuesta por lo que Pinar (2014) denomina el *curriculum* leído como texto estético, es decir, como *currere*, expresión que siendo el infinitivo latino de *curriculum* resalta su experiencia y su acción caracterizándolo como un verbo y destaca el sentido dinámico de los vínculos en entornos de la educación artística nutridos de la valoración y el reconocimiento de los universos de la sensibilidad.

Pinar señala la posibilidad de comprender el *curriculum* desde sensibilidades que rompen con una idea enfocada en establecer planes de estudio o mallas de asignaturas. Su pensamiento provoca una apertura de lo dado hacia lecturas de un tejido que permite nuevas formas comprensivas en intersticios de las relaciones humanas siempre al borde de la incertidumbre. Como consecuencia, propone leer el *curriculum* como texto: histórico, político, racial, de género, fenomenológico, posmoderno, autobiográfico, estético, teológico, institucional, internacional. Es decir que intenta "recuperar la experiencia subjetiva del curriculum" (2014, p. 24).

En este abanico de posibles lecturas, la recuperación de la dimensión estética del *curriculum* otorga preponderancia a las experiencias humanas de una educación musical que valore la sensibilidad y la potencia de lo creativo como génesis natural de su cotidianidad. En efecto lo estético sustenta la comprensión del *curriculum* en pilares humanistas de universos emocionales. Por ello, la pedagogía musical constituye trazos de sensibilidades estéticas como decurso ético de un tejido colectivo situado y comprometido con transformaciones individuales y sociales consecuentes.

No cabe duda de que se trata de una huella o trazo sensible o sonoridad de los universos de una subjetividad que se articula a los intentos de la construcción de una sociedad perfectible. Es así como la voz de Acaso (2012) anuncia un salto de la mirada crítica, que según ella afirma, se queda en la esfera de desvelamiento de las formas de reproducción de los modelos de poder y las tradiciones del autoritarismo, pasando de soslayo las tramas de las opacidades en las relaciones educativas; su apuesta enfoca el zoom de la lente en los intersticios de lo no dicho, de aquello que emerge en las rendijas



de las relaciones pedagógicas en el entorno escolar, puesto que “en el lugar del olvido y las gamas de grises, es donde se produce el verdadero aprendizaje”(p.2), es decir aquello que denomina Pedagogías Invisibles.

LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN EDUCACIÓN MUSICAL

El espacio en el cual ocurre la práctica educativa, podría describirse en tres dimensiones a saber: un nivel inicial macrocontextual constituido por las tramas políticas de efecto mundial desde las características de sus pretensiones económicas y políticas, reconocidas en los trazos del neoliberalismo; un segundo nivel de mediación curricular, que si bien podría describirse en el pragmatismo de la asimilación y ejecución de líneas de acción establecidas en los documentos oficiales, da lugar a una relectura, hacia el encuentro de nuevos intersticios de opacidades, para reconocer las adaptaciones de los mecanismos deterministas de los documentos oficiales a los nuevos requerimientos del sistema educativo, en lenguajes vanguardistas propios de la neurociencia, o corrientes pedagógicas de actualidad, que sin embargo se distancian de la práctica pedagógica de lo cotidiano. Finalmente, un tercer nivel de comprensión de la práctica de Educación Musical lo constituye la apertura a dinámicas de una Educación Expresiva, es decir desde el impulso creativo, afectivo y emotivo sobre experiencias contextualizadas de una musicalidad promovida en la práctica cotidiana, como fuente de un devenir encauzado en la transformación individual y social.

Las colonialidades promovidas por la voracidad de los modelos económicos plantean un reto a la construcción de una práctica pedagógica emancipadora que precisa de una necesaria y consecuente deconstrucción de los discursos que explican el quehacer educativo en el aula. De su parte la lectura del currículo como currere significa el reconocimiento de las relaciones pedagógicas como devenir constante en una interacción de fuerzas de las prácticas instituidas frente a los vectores de sentido de las relaciones humanas instituyentes.

Desde su esfera de comprensión de la Educación como “un sistema de representación”, Acaso (2012), no solo señala lo no neutral del acto pedagógico, sino también su carácter constructorista, que se desplaza de la “realidad social a la realidad pedagógica” (p.50) constituyendo en esta dinámica el espacio de las denominadas “Pedagogías Invisibles”.

La invisibilidad se provoca en ese carácter podría decirse ficcional de la realidad que se traslada al aula en la práctica educativa. En el caso de la Educación Musical, los estudiantes de la Licenciatura en Música, enfrentan experiencias en las cuales lenguajes de alto reconocimiento en la formación impartida en los tradicionales conservatorios como la armonía y el contrapunto, con el peso de su sistematicidad, constituyen el desplazamiento representacional y quizás ficcional de su quehacer



como músicos que por fuera del aula se relaciona con prácticas musicales de música popular, o de tradiciones locales como las músicas del carnaval, tan cercanas a sus afectos, o las creativas experiencias de los montajes musicales y sus experiencias pedagógicas de las músicas requeridas en la cotidianidad de los colectivos coreográficos, grupos de carnaval en modalidades de expresiones totales que fusionan danza, música, teatralidad, como consecuencia de interesantísimos procesos de investigación-creación. En referencia a las prácticas con los instrumentos musicales, podría señalarse el énfasis en procedimientos técnicos antes que comprensivos de las posibilidades de la expresión musical o creativos y comunicacionales. Además, el uso de repertorios que suelen distanciarse de las prácticas reales de los estudiantes en la cotidianidad, en la cual se los ve como miembros activos en grupos musicales de rock, salsa u otros géneros de música popular. Este apego a disposiciones canónicas hacia la comprensión del quehacer musical, de sustentos epistemológicos racionalistas, da cuenta del desarrollo de la entraña estructural de la música como manifestación estética de las obras artísticas como un valor universal. En consecuencia, es en la práctica educativa cotidiana en la cual se reconocen los mecanismos de instauración modélica de una preconcepción estética que reclama su relectura desde la visibilidad de las construcciones discursivas y sus incidencias en las interacciones dadas como decurso natural, abriendo la entraña pedagógica hacia la resignificación de la práctica educativa en tránsito hacia la educación expresiva.

CONCLUSIONES

La pedagogía, como emergencia o expansión de sensibilidades y potencias creativas, convoca una hermenéutica de los lugares de lo subjetivo, cuyas formas simbólicas se nutren en experiencias sonoras de vivencias de musicalidad. Esto conduce al planteamiento de una pedagogía musical posible. En este marco, se comprende el sentido humanista que precisa todo vínculo educativo, el cual desborda la intención disciplinar de empoderamiento sobre el otro y en cambio postula un devenir de aperturas experienciales de musicalidades.

En el hilo argumental en desarrollo se comprende que el *currículum* no es un cúmulo de prescripciones ni un terreno de la cuadrícula asignaturista, sino un devenir de sentidos que se construyen desde los mundos emocionales de los sujetos, lo cual permite explicarlo como texto o tejido estético que por su naturaleza fluye en imbricaciones de expresiones humanas sensibles y creativas.



REFERENCIAS

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*. Catarata.
- Alencar, T. (2018). FLADEM-Foro Latinoamericano de educación musical: Por una educación musical Latinoamericana en A. Simonovich (Ed.), *Apertura, identidad y musicalización: Bases para una educación musical Latinoamericana* (2da. Edición, Vol.1, pp.17-34). FLADEM.
- Batres, E. (2010). *Notas sobre educación musical*. Avanti S.A.
- De Vincenzi, A. (2018). Sistema vs. Sistema. Colonialismo académico e identidad cultural en A. Simonovich (Ed.), *Apertura, identidad y musicalización: Bases para una educación musical Latinoamericana* (2da. Edición, Vol.1, pp.59-67). FLADEM
- Garavito, E. (1996). Humanidades o Subjetivación: la subjetivación como respuesta a la crisis de las ciencias humanas. *Pensamiento Humanista*, 5-17. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/7731/Humanidades%20o%20subjetivaci%c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría cultura y esperanza*. Amorrortu.
- Hemsey, V. (2010). Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad. *Aula*, 16, 33-48. <https://doi.org/10.14201/7430>
- Pinar, W. (2014). *La teoría del Curriculum*. Narcea.
- Schafer, M. (1993). *El paisaje sonoro y la afinación del mundo*. Intermedio.
- Serna, A. (2007). Hacia una caracterización de la interdisciplina. Sobre las formas de articulación de las ciencias humanas y sociales en F. Bravo (Ed.), *La cuestión interdisciplinaria: de las cuestiones epistemológicas a los imperativos estratégicos para la investigación social* (pp. 13-79). Universidad Francisco José de Caldas
- Wulf, C. (2002). *Introducción a la ciencia de la educación: entre teoría y práctica*. Universidad de Antioquia
- Zuluaga, O., Echeverry, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J. y Álvarez, A. (2011). *Epistemología y pedagogía*. Magisterio.





Lina María Calixto-Gamboa, María Paola Díaz-Villota, Dayana Andrea Bastidas-Ortega

Lina María Calixto-Gamboa (Pasto, 20 de diciembre de 1998), María Paola Díaz-Villota (Pasto, 11 de mayo de 1999), Dayana Andrea Bastidas-Ortega (IpiALES, 6 de noviembre de 1998). Estudiantes de décimo semestre de la Facultad de Medicina de la Fundación Universitaria San Martín, Sede Pasto. Integrantes del semillero SEFUSM. Participaron en el V Encuentro de semilleros de investigación: "Retos de la Investigación formativa en tiempos de pandemia" UNAD (2021, Palmira); en el XVIII Encuentro departamental de semilleros de investigación y en el II encuentro Internacional de formación para la investigación RedColsi Nodo Nariño (2021) donde fueron reconocidas por su desempeño.

Quien incentivó la realización de esta investigación –abarcando este tema innovador, en trabajo interdisciplinario entre la música y la medicina– fue María Paola Díaz-Villota, coreuta-soprano con ocho años de trayectoria, integrante del coro *Voces de Color*, agrupación dirigida por la Maestra María Clemencia Hurtado.

EL CANTO Y SUS FACTORES DE RIESGO EN RELACIÓN CON LA ESCALA DE GRABS.

Dayana A. Ortega-Bastidas*
dayanaandreabastidasortega@gmail.com

Lina M. Calixto-Gamboa*
linamaria122098.2@gmail.com

María P. Díaz-Villota*
paovidi1105@gmail.com

Javier Díaz del Castillo-Guerrero**
xaviddc@hotmail.com

Andrés Salas-Zambrano***
luis.salas@sanmartin.edu.co

Andrés Fernando Suárez- Molina****
afernando.suarez@gmail.com

RESUMEN

El estudio se realizó con el objetivo de caracterizar la sintomatología, los factores de riesgo y el uso de la escala de evaluación audio perceptual GRABS para enfermedades de la voz en los estudiantes de canto de la licenciatura en música de la Universidad de Nariño en el año 2021. Fue una investigación de alcance observacional de tipo descriptivo, con un corte transversal, realizada por medio de la aplicación de una encuesta a los estudiantes con instrumento principal canto que en totalidad fueron 37 de I a X semestre sometidos a criterios de inclusión y exclusión y el test de GRABS con la ayuda de las maestras de canto, donde tuvo mayor significancia en los resultados la relación que hubo

* Estudiantes de Medicina - Fundación Universitaria San Martín sede Pasto-Colombia

** Médico cirujano – Especialista en Medicina Homeopática – Asesor científico

*** Odontólogo – Magister en Epidemiología – Asesor metodológico – Grupo Rhizome group II – Facultad de Medicina - Fundación Universitaria San Martín, Pasto-Colombia

**** Estadístico - MSc Epidemiología - Docente de la Fundación Universitaria San Martín, Pasto-Colombia

con el consumo de alcohol, cantar en ambientes inadecuados y las horas que duermen al día con la disfonía, soplocidad y tensión. Se concluyó que hay mayor participación del sexo femenino, los estudiantes utilizan la voz cantada con fin educativo y laboral con una extensión horaria entre 5 y 8 horas diarias, consumo de cigarrillo y alcohol por larga data; el consumo de agua es disminuido con un total de 4 vasos al día; al momento de relacionar la escala de GRABS con lo anterior se encontró que hay mayor repercusión en consumo de alcohol y cantar en ambientes inadecuados, relacionados con disfonía; de la misma manera la repercusión de cantar en ambientes inadecuados con la presencia de astenia, soplocidad y tensión, finalmente la relación inversamente proporcional entre horas de sueño y presencia de soplocidad.

Palabras clave: Sintomatología, riesgo, estudiantes, canto, GRABS.

SINGING AND ITS RISK FACTORS IN RELATION TO THE GRABS SCALE

ABSTRACT

The study was carried out aiming to characterize symptomatology, risk factors and the use of the audio perceptual evaluation scale GRABS for voice diseases in singing students of the bachelor's degree of Music at the University of Nariño in 2021. This was an observational research of a descriptive type, with a cross-section, carried out through the application of a survey to students whose main instrument is voice, there were 37 subjects in total from I to X semester, who were submitted to inclusion and exclusion criteria and the GRABS test with the help of the singing teachers. The relationship with alcohol consumption, singing in inappropriate environments and sleeping hours per day with dysphonia, soplocity and tension was most significant in the results. It was concluded that there is greater participation of the female sex, students use the sung voice for educational and work purposes with an extension of 5 to 8 hours a day, smoking cigarettes and alcohol for a long time; water consumption is low with a total of 4 glasses a day; when the GRABS scale was related to the above, it was found that there is a greater impact of alcohol consumption and singing in inadequate environments, related to dysphonia; similarly, the repercussion in inadequate environments with the presence of asthenia, soplocity and tension, finally, the inverse proportional relationship between sleep hours and soplocity.

Keywords: Symptoms, risk, students, singing, GRABS.



INTRODUCCIÓN

Es de suma importancia tener en cuenta la implicación que conlleva padecer patologías de la voz, debido a que estas afectan en el campo económico, emocional y en la calidad de vida básica de la comunidad en general y, en especial, en la vida de los cantantes, ya que estos tienen una mayor sobrecarga vocal y exposición a los ambientes inadecuados lo cual genera repercusiones en su vida tanto estudiantil como profesional, por lo que el estudio se centró en los factores de riesgo que provocan sintomatología en los estudiantes de canto y en la importancia del uso de la escala de GRABS como una herramienta audio perceptual de la voz para la temprana identificación de alteraciones del aparato fonador y así poder generar una pronta corrección de los factores de riesgo y evitar futuras patologías, como disfonía por tensión muscular, parálisis laríngea, nódulos y quistes vocales, cicatrices y sùlcus, pólipos vocales y lesiones microvasculares. Por lo que este artículo se basa en caracterizar la sintomatología como los factores de riesgo y el uso de la escala de evaluación audio perceptual GRABS para enfermedades de la voz de los estudiantes de canto de la licenciatura en música de la Universidad de Nariño en el año 2021.

En el estudio se realizó una recopilación de datos por medio de una encuesta; la información obtenida y el tipo de población provino de variables determinantes en el cantante, como lo son los factores ocupacionales, sintomatología vocal actual, factores de riesgo que intervinieron en la población objeto de estudio y la correlación con la evaluación de la escala audio perceptual de la voz GRABS, la cual duro dos meses. Por la limitada población de estudiantes con instrumento principal Canto en la Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño, 37 personas que estaban en el rango entre los 18 y 35 años, no se logró obtener una significancia estadística destacable de las variables estudiadas, de la misma manera, la falta de información en cuanto a investigaciones anteriormente encontradas en bases de datos médicas referentes al tema y población limitó la elaboración de los instrumentos de recolección de datos, debido a esto se evidenció la falta de estudio de variables al final de la misma.

METODOLOGÍA

El presente estudio se desarrolló como una investigación desde el paradigma cuantitativo con un alcance observacional de tipo descriptivo, con un corte transversal por medio de una sola medición y con un diseño prospectivo, con la aplicación de una encuesta y la escala de GRABS que permitió conocer los factores de riesgo que predisponen a patologías de la voz.

Se realizó un muestreo por conveniencia consistente en censo poblacional de estudiantes de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño, matriculados de I



a X semestre, en el periodo académico 2021-2 que, ajustados a criterios de inclusión y exclusión, tuvieron como instrumento principal el Canto, fueron escogidos 37 estudiantes de aproximadamente 375 que hacen parte de la Licenciatura.

Dentro de los criterios de inclusión se encontraron:

- Estudiantes que hicieron parte del programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño.
- Estudiantes con instrumento principal el Canto.
- Estudiantes matriculados en el periodo académico 2021-2.
- Firma del consentimiento informado.

Dentro de los criterios de exclusión:

- Los estudiantes que en los test de recolección de datos no entregaron información clara ni verídica.
- Estudiantes que durante la recolección de datos de la investigación tuvieron alguna sintomatología respiratoria por covid-19 que afectara la calidad del dato del Test de GRABS.

La recolección de la información se realizó en el primer semestre del año 2022, empezando por la prueba piloto que se aplicó a los integrantes del Coro *Voces de Color* dirigido por la especialista María Clemencia Hurtado Cárdenas y conformado por cantantes empíricos, a quienes se les pidió el consentimiento y autorización requerida para realizar este proceso, de la misma manera se realizó un acompañamiento por si surgía alguna duda o inquietud, seguido a esto se aplicó una encuesta a los estudiantes de la Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño cuyo instrumento principal es el Canto, con la previa autorización solicitada a las autoridades pertinentes del Departamento de Música, que se realizó de manera presencial, sobre sus factores sociodemográficos y ocupacionales con 13 variables, sintomatología vocal actual con 12 variables y el test se realizó con la evaluación perceptual de la voz con la escala de GRABS.

Este estudio se realizó en las instalaciones de la Universidad de Nariño, sede centro, donde se encuentra el programa de Licenciatura en Música. En la primera visita se dio a conocer el propósito de la investigación para obtener la población interesada en el desarrollo de la misma y se llevó a cabo la respectiva explicación del estudio y las instrucciones para la realización de los instrumentos de recolección de información con su respectivo aval. En la segunda visita, una vez sometida la población a unos criterios de inclusión y exclusión, se realizó la aplicación de las encuestas en las aulas de la Universidad de Nariño, sede centro, a la población junto al acompañamiento de las investigadoras por si surgía alguna duda o inconveniente. Y en la última visita se llevó



a cabo la aplicación de la escala de GRBAS con la ayuda de las docentes de canto de la población objeto de estudio de la Universidad de Nariño.

Para el análisis de los datos se utilizó el *software* Excel para el análisis descriptivo de los datos, el *software* R para establecer los valores de significancia estadística y se realizaron pruebas paramétricas o no paramétricas según correspondió estableciendo un nivel de significancia estadística de $p < 0.05$ mediante el Test de Wilcoxon y U de Mann-Whitney.

Considerando las implicaciones de esta investigación, se dedujeron los siguientes riesgos:

- Sesgo de memoria: por lo que la encuesta se realizó de forma bien estructurada y se dio el tiempo prudente para responderla.
- Sesgo de información: para evitarlo las investigadoras estuvieron presentes en la recolección de los datos.
- Sesgo en los instrumentos de medida: se realizó la prueba piloto para demostrar la idoneidad y viabilidad de la misma.

Este proyecto se acoge a los principios éticos de investigación de: Justicia, autonomía, beneficencia, y no maleficencia, a la resolución 8430 de 1993 de la República de Colombia y a los postulados que le aplican expresados en la Declaración de Helsinki, para el desarrollo de investigaciones con seres humanos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Se conoce como enfermedades de la voz a los trastornos que pueden afectar la capacidad de las personas para comunicarse, su funcionamiento emocional, económico y luego su calidad de vida básica (Yu et al., 2019). Los cuales pueden resultar de la interacción entre factores hereditarios, conductuales, de estilo de vida y ocupacionales (Souza et al., 2011). Entre las enfermedades más frecuentes se encuentran la disfonía por tensión muscular, parálisis laríngea, nódulos y quistes vocales, cicatrices y sùlcus, pólipos vocales y lesiones microvasculares (García y Gavilán, 2010). De acuerdo con la clasificación del CIE -10 las encontramos en el Capítulo X: Enfermedades del sistema respiratorio con los códigos de J-30 a J-39.

Según estudios previos realizados a profesionales de la voz, cuanto más son los síntomas, mayor es la discapacidad vocal para cantar. Se sabe que durante el año, la población en general de Estados Unidos y de Corea del Sur presentan un trastorno de la voz con una prevalencia del 8 % y hasta el 38 % en Grecia, pero solo uno de cada diez acuden a un profesional de la salud (Pinheiro et al., 2017), la prevalencia en docentes en Perú es el 44 %, en Brasil, 18,6 %; en Argentina, 33,3 %, y en España, 57 % (Revollo



et al., 2018), y que estas afecciones involucran en mayoría a las mujeres debido a que la morfología a nivel de la laringe las predispone a mayores alteraciones vocales que en los hombres (Pinheiro et al., 2017). También inciden factores sociodemográficos que involucran: origen étnico, estado civil y edad; a nivel internacional se sabe que la prevalencia de trastornos en la voz aumenta en el rango de edad entre 40-49 años en personas divorciadas, viudas o casadas (Gunjawate et al., 2018). Además, entre menor es la experiencia que cada persona tenga en el canto, mayor es la discapacidad de proyección y cuidado de la voz. Todos estos fenómenos se engloban en la palabra *fallase*, la cual se define como una anormalidad tanto fisiológica, psicológica, anatómica y estructural que resulta de una falla, limitación o incapacidad de desempeñar el papel esperado de una persona y, si no cumple con estos estándares, esta persona tendría consecuencias en su entorno (Byeon, 2019); ahora bien, en Colombia no se encuentra reglamentación acerca de esta ocupación y menos aún protocolos para la preservación y la vigilancia de manera epidemiológica a la voz, de igual manera las estadísticas que dan a conocer estas alteraciones o síntomas de la voz en profesionales de la voz son casi nulos (Ohlsson et al., 2016).

Cualquier problema vocal, por pequeño que sea, acarrea consecuencias no solo vocales, sino también psicológicas. Por lo cual la valoración de los cantantes se debe individualizar, ya que las consecuencias de la patología se presentarán de manera diferente dependiendo del estilo musical, de la experiencia del cantante, de su carrera profesional y del momento en que se produce. Cabe aclarar que las patologías de la voz que presentan los cantantes son iguales a la población en general, pero se exacerban en estos debido a la importancia que tiene la voz en la vida de estos pacientes, sobre todo en el ámbito laboral, que les puede obligar a no poder trabajar. Por tal motivo es comprensible que cualquier circunstancia que impida el desempeño de una profesión tan vocacional sea mucho más frustrante para estos pacientes que para cualquier otro, y que la ansiedad y el miedo a no saber qué ocurre sea mayor en un cantante que en otra persona cuando padece una disfonía. Entre las principales causas por las cuales se pueden presentar alteraciones vocales en los cantantes son: una técnica incorrecta de base, el abuso vocal, toda voz sin excepción tiene un límite que al ser sobrepasado desemboca inevitablemente en una patología vocal, ese límite depende de condiciones anatómicas del cantante y de la buena técnica para poder cantar sin generar sobrecargas en las estructuras anatómicas; por último, se encuentran los problemas completamente externos a la técnica como enfermedades colaterales, infecciones y el nivel técnico del cantante (García y Gavilán, 2010).

Los cantantes, en su mayoría por su oficio, tienen menos horas de descanso, lo cual afecta a su aparato fonador en su anatomofisiología, por lo que es crucial que se cumplan las horas recomendadas de sueño (Revollo et al., 2018), porque no hacerlo puede contribuir a que manejen un mayor grado de estrés y ansiedad, y exacerben más la



función gastrointestinal, lo que puede provocar una hiperacidez y dismotilidad esofágica, aumentando así estas vulnerabilidades subyacentes, lo que provoca un mayor riesgo laríngeofaríngeo (Lloyd et al., 2017) generando cicatrices, sùlcus, lesiones microvasculares y hemorragia vocal. Del mismo modo, debido al excesivo trabajo corren el riesgo de generar nódulos, quistes y pólipos vocales (García y Gavilán, 2010) consecuencias, en algunas ocasiones, también de sus hábitos tóxicos como el consumo de cigarrillo y alcohol (Tobar et al., 2018); dependiendo también de factores propios de la salud y del medio en el que se encuentre el cantante, como el clima de la región: si es frío, subtropical y húmedo puede aumentar los trastornos como alergia nasal, tos, carraspera, pliegue vocal que aumenta la agresión y altera la calidad vocal (Santos et al., 2019).

Es de resaltar que se muestra la falta de criterios estandarizados para la evaluación de la voz cantada. Y para implementar el análisis acústico como parte de la evaluación integral de la voz exclusivamente para cantantes existe una cierta necesidad de estudios metódicos del sonido. El análisis acústico ha encontrado aplicación en la detección, el diagnóstico y el tratamiento de la voz, a la vez que proporciona información valiosa que ayuda a diferenciar entre voces normales y patológicas debido a la cuantificación de calidad de la voz perceptiva, como el grado, la ronquera y otros aspectos fisiológicos que influyen en el estado de las cuerdas vocales (Gunjawate et al., 2018).

Ahora bien, se han encontrado estudios referidos a profesiones diferentes a la de los cantantes, y que sin embargo, son oficios que utilizan la voz en su desempeño, por ejemplo, en cuanto a los docentes se puede mencionar que el género, los problemas de las vías respiratorias superiores, el consumo de cafeína, hablar en voz alta, el número de clases por semana fueron los principales factores de riesgo relacionados con el trastorno de la voz (Byeon, 2019); y otros estudios sobre la incidencia de los hábitos de vida y la técnica vocal en el desarrollo y la prevención de las enfermedades por reflujo en cantantes líricos jóvenes en los que se da a conocer la idea de que el sedentarismo, la baja forma muscular y las técnicas de canto con excesivo "apoyo" son los factores que obligan a ejercer un uso intensivo y brusco de la musculatura abdominal para cantar, dañando los esfínteres esofágicos y generando el reflujo, y que mediante el tratamiento dietético y la necesidad de divulgación y prevención de dieta alcalina, hábitos de salud vocal adecuados y práctica regular del deporte se puede prevenir el reflujo gastroesofágico.

Es de resaltar que en Colombia se encontraron los siguientes artículos: "Prevalencia de los trastornos de la voz en los docentes de la Universidad del Magdalena, Colombia", que da a conocer que el solo hecho de la condición de profesor es un factor de riesgo para trastornos de la voz, y refuerza la idea de la relación existente entre enfermedad por reflujo gastroesofágico y alteración vocal y el completo desconocimiento de las medidas para obtener una técnica vocal adecuada en la población profesoral (Ohlsson et al., 2016); y "Caracterización de los factores individuales y laborales que están



relacionados con la alteración de la voz ocupacional, en los docentes de un centro educativo de la ciudad de Medellín", donde se demostró la prevalencia de trastornos de la voz en docentes de género femenino, la presencia de laringitis y nódulos como las patologías más presentadas, sabiendo que trabajan horas extensas y no tienen ningún entrenamiento para el uso de la voz, con exposición a factores ambientales como rubor y calor con la sensación de necesidad de aire, carraspear y disfonía debido al mal uso laboral de la voz (Revollo et al., 2018).

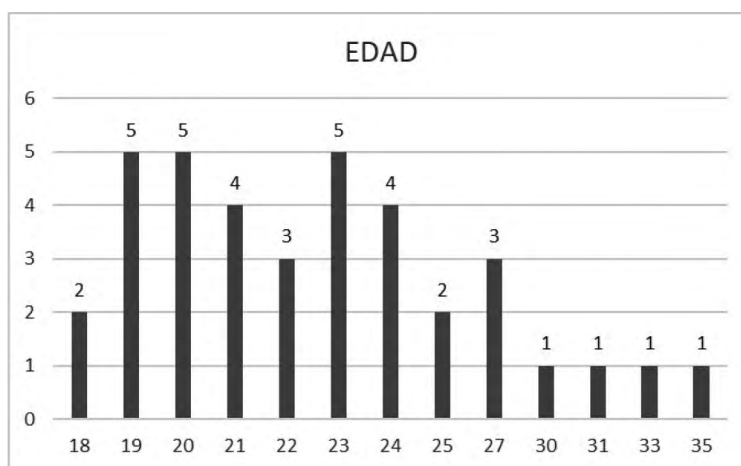
Ahora bien, teniendo en cuenta que en la Universidad de Nariño, de la ciudad de San Juan de Pasto, existe el programa de Licenciatura en Música, donde una de sus elecciones como instrumento principal es el Canto, se tiene en cuenta que dentro de esta sus estudiantes se ven expuestos a ciertos factores de riesgo por su estilo de vida, que los lleva a presentar ciertas patologías de la voz; por ende se ve la necesidad de investigar qué factores de riesgo son los determinantes para llevar a la formación de patologías en los estudiantes, debido a que hasta el día de hoy no se han llevado a cabo investigaciones que sean relevantes sobre el tema en la región.

RESULTADOS

En esta investigación, para el cumplimiento del objetivo número 1 "Identificar los aspectos sociodemográficos y ocupacionales de la población objeto de estudio", se encontró que:

Figura 1

Distribución de la población de estudiantes de canto del programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño según edad



N = 37

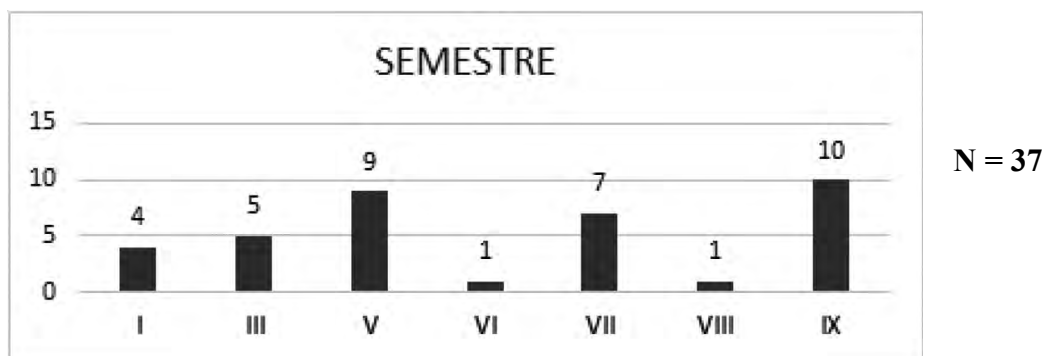
Nota. La figura muestra la cantidad de estudiantes de Licenciatura en Música según la edad.



La edad mínima es de 18 años, de la cual hubo 2 estudiantes (5.4%), 5 estudiantes (13.5%) de 19 años, 5 estudiantes (13.5%) de 20 años, 4 estudiantes (10.8%) de 21 años, 3 estudiantes (8.1%) de 22 años, 5 estudiantes (13.5%) de 23 años, 4 estudiantes (10.8%) de 24 años, 2 estudiantes (5.4%) de 25 años, 3 estudiantes (8.1%) de 27 años, 1 estudiante (2.7%) de 30 años 1 estudiante (2.7%) de 31 años, 1 estudiante (2.7%) de 33 años y 1 estudiante (2.7%) de 35 años.

Figura 2

Distribución de la población de estudiantes de canto del programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño según sexo

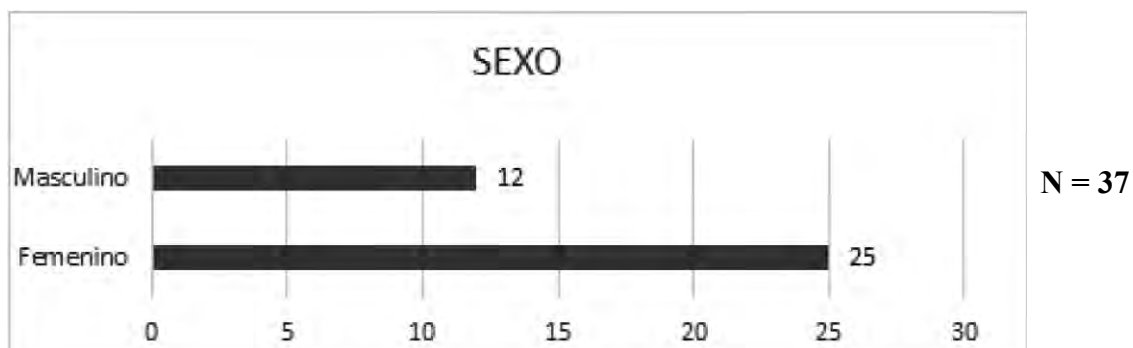


Nota. La figura muestra la cantidad de estudiantes de Licenciatura en Música según el sexo.

El estudio contó con un total de 37 estudiantes, de los cuales la gran mayoría son de sexo femenino, con un total de 25 mujeres (68%) y 12 estudiantes de sexo masculino (32%).

Figura 3

Distribución de la población de estudiantes de canto del programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño según semestre.



Nota. La figura muestra la cantidad de estudiantes de Licenciatura en Música según el semestre.



La gráfica representa el semestre que están estudiando, teniendo un total de 4 estudiantes (10.8%) de I semestre; 5 estudiantes (13.5%) de III semestre; 9 estudiantes (24.3%) de V semestre; 1 estudiante de (2.8%) de VI semestre; 7 estudiantes (18.8%) de VII semestre; 1 estudiante (2.8%) de VIII semestre y 10 estudiantes (27%) de IX semestre. Cabe aclarar que por ser universidad pública y tener una distribución anual no se encuentran los semestres II y IV, de la misma manera por cuestiones institucionales y de pandemia están los semestres VI, VIII y IX desarrollándose en la misma secuencialidad.

Para el cumplimiento del objetivo número 2 " Describir la sintomatología vocal actual de la población objeto de estudio." se presentan las siguientes graficas:

Figura 4

Distribución de la población de estudiantes de canto del programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño según fin de la voz



N = 37

Nota. La figura muestra la cantidad de estudiantes de Licenciatura en Música según fin de la voz.

Los estudiantes que utilizan la voz cantada con fin educativo corresponden a 3 (8%); 33 estudiantes (90%) utilizan la voz cantada con fin educativo y laboral, y 1 estudiante (2%) con fin educativo, laboral y terapéutico (para mejorar estado emocional).



Tabla 1

Distribución de la población de estudiantes de canto del programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño según la sintomatología del paciente

SINTOMA	SIEMPRE	%	A VECES	%	NUNCA	%	TOTAL PX	PORCENTAJE
Disfonia	1	3%	18	48%	18	49%	37	100%
Afonia	1	3%	14	38%	22	59%	37	100%
Ronquera	1	3%	23	62%	13	35%	37	100%
Dolor al hablar o cantar	1	3%	13	35%	23	62%	37	100%
Fatiga vocal	1	3%	26	70%	10	27%	37	100%
Sensación de cuerpo extraño	1	3%	13	35%	23	62%	37	100%
Tensión al hablar	1	3%	9	24%	27	73%	37	100%
Picor	1	3%	15	40%	21	57%	37	100%
Ardiencia	1	3%	14	38%	22	59%	37	100%
Tos frecuente	1	3%	10	27%	26	70%	37	100%
Dificultad respiratoria al hablar	0	0%	8	22%	29	78%	37	100%

N = 37

Nota. Datos obtenidos de la presente investigación.

La sintomatología actual que los estudiantes refirieron haber presentado se evidenció a través de la presente tabla, ya que al hablar de disfonía 1 estudiante (3%) refirió haberla presentado siempre, 18 estudiantes (48%) refirieron haberla presentado a veces, mientras que 18 estudiantes (49%) refirieron no haberla presentado nunca. En cuanto a afonía, 1 estudiante (3%) refirió haberla presentado siempre, 14 estudiantes (38%) refirieron haberla presentado a veces, mientras que 22 estudiantes (59%) refirieron no haberla presentado nunca. En relación con la ronquera, 1 estudiante (3%) refirió haberla presentado siempre, 23 estudiantes (62%) refirieron haberla presentado a veces, mientras que 13 estudiantes de la población (35%) refirieron no haberla presentado nunca. Dolor al hablar o cantar 1 estudiante (3%) refirió haberla presentado siempre, 13 estudiantes (35%) de la población refirieron haberla presentado a veces, mientras que 23 estudiantes (62%) refirieron no haberla presentado nunca. Por otro lado, al hablar de la fatiga vocal 1 estudiante (3%) refirió haberla presentado siempre, 26 estudiantes (70%) refirieron haberla presentado a veces, mientras que 10 estudiantes (27%) refirieron no haberla presentado nunca. En sensación del cuerpo extraño 1 estudiante (3%) refirió haberla presentado siempre, 13 estudiantes (35%) refirieron haberla presentado a veces, mientras que 23 estudiantes (62%) refirieron no haberla presentado nunca. Tensión al hablar: 1 estudiante (3%) refirió haberla presentado siempre, 9 estudiantes (24%) refirieron haberla presentado a veces, mientras que 27 estudiantes (73%) refirieron no haberla presentado nunca. Picor: 1 estudiante (3%) refirió haberla presentado siempre, 15 estudiantes (40%) refirieron haberla presentado a veces, mientras que 21 estudiantes (57%) refirieron no haberla presentado nunca. Ardiencia: 1 estudiante (3%) refirió haberla presentado siempre, 13 estudiantes (35%) refirieron haberla presentado a veces, mientras que 23 estudiantes (62%) refirieron no haberla presentado nunca. Tos frecuente: 1 estudiante (3%) refirió haberla presentado siempre, 14 estudiantes (38%) refirieron haberla presentado a veces,



mientras que 22 estudiantes (0%) refirieron no haberla presentado nunca. Dificultad para respirar: 0 estudiantes (0%) refirieron haberla presentado siempre, 8 estudiantes (22%) refirieron haberla presentado a veces, mientras que 29 estudiantes (78%) refirieron no haberla presentado nunca.

Para el cumplimiento del objetivo número 3 "Determinar los factores de riesgo que intervienen en la producción de la voz de la población objeto de estudio" se presentan las siguientes graficas:

Figura 5

Distribución de la población de estudiantes de canto del programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño según consumo de cigarrillo



Nota. La figura muestra la cantidad de estudiantes de Licenciatura en Música según el consumo de cigarrillo.

La anterior gráfica muestra que el 90% (33) de los estudiantes no consume cigarrillo, mientras que el 5% (2) sí y el 5% (2) a veces.

Figura 6

Distribución de la población de estudiantes de canto del programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño según el consumo de alcohol



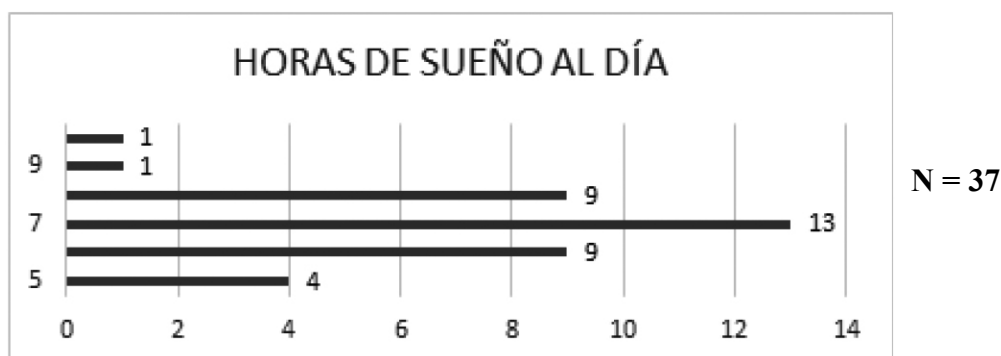
Nota. La figura muestra la cantidad de estudiantes de Licenciatura en Música según el consumo de alcohol.

En la población de estudiantes los que consumen alcohol son 18 (48%) y los que no consumen alcohol son 19 (52%).



Figura 7

Distribución de la población de estudiantes de canto del programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño según las horas de sueño al día

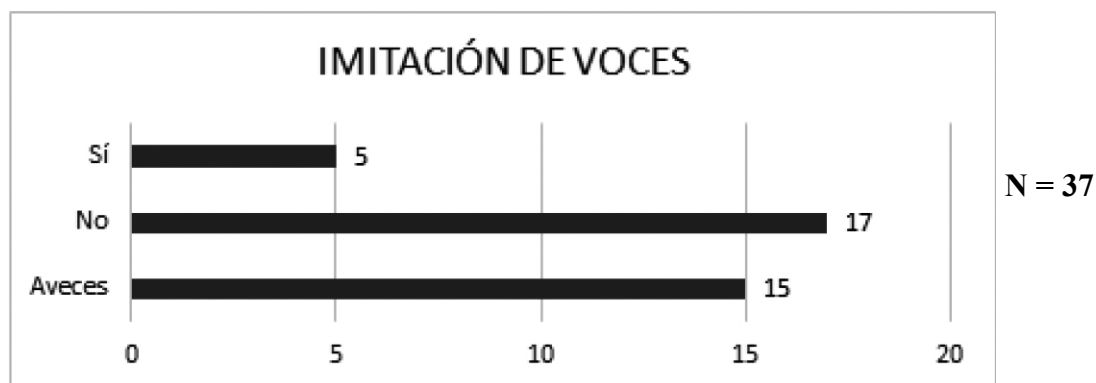


Nota. La figura muestra la cantidad de estudiantes de Licenciatura en Música según las horas de sueño al día.

Las horas de sueño que tienen los estudiantes de canto al día son: 5 horas con 4 estudiantes (10%), 6 horas con 9 estudiantes (24%), 7 horas con 13 estudiantes (38%), 8 horas con 9 estudiantes (24%), 9 horas con 1 estudiante (2%) y 9 horas con 1 estudiante (2%).

Figura 8

Distribución de la población de estudiantes de canto del programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño según la capacidad de imitación de voces



Nota. La figura muestra la cantidad de estudiantes de Licenciatura en Música según la capacidad de imitación de voces.

Los estudiantes que imitan voces son 5 siendo el (13%), los que a veces imitan voces son 15 siendo el (40%) y finalmente los que no imitan voces son 17 siendo (47%).

Para el cumplimiento del objetivo número 4 " Relacionar los diagnósticos de la escala de GRABS con aspectos sociodemográficos, sintomatología y factores de riesgo presentes en la población de estudio." se presentan las siguientes gráficas:



Tabla 2

Distribución de la población de estudiantes de canto del programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño según la relación entre los factores de riesgo y disfonía

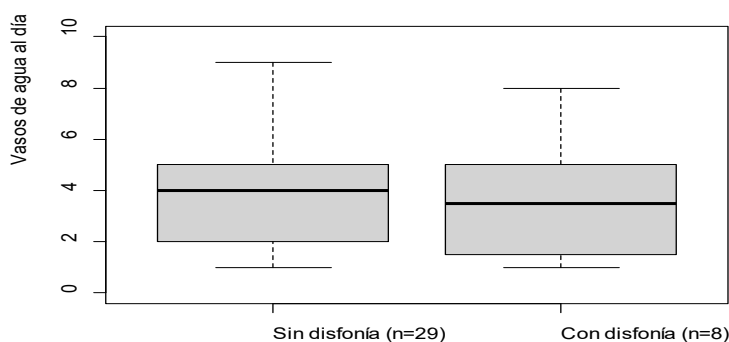
Variable	Categoría	Sin Afectacion (n = 29)	Con afectación (n=8)	Total (n=37)	% de personas con disfonía	OR	p
Sexo	Hombres	9	3	12	25,0	1	
	Mujeres	20	5	25	20,0	0,75	1,000
Hábito de ejercicios	Si	24	7	31	22,6	1	
	No	5	1	6	16,7	0,68	1.000
Mal habito de apoyo	No	13	4	17	23,5	1	
	Si	16	4	20	20,0	0.8125	1.000
Postura inadecuada	No	21	6	27	22,2	1	
	Si	8	2	10	20,0	0.875	1.000
Alergias	No	18	7	25	28,0	1	
	Si	11	1	12	8,3	0,233	0.350
Fuma	No	26	7	33	21,2	1	
	Si	3	1	4	25,0	12,381	1.000
Consumo de SPA	No	26	5	31	16,1	1	
	Si	3	3	6	50,0	5,2	0.193
Alcohol	No	18	1	19	5,3	1	
	Si	11	7	18	38,9	11,45	0.037
Realiza descansos	No	4	0	4	0,0	1	
	Si	25	8	33	24,2	No aplica	0.639
Voz hablada	Muy poca habladora	6	2	8	25,0	1	
	Normalmente habladora	17	4	21	19,0	0,7	
	Muy habladora	6	2	8	25,0	1	0,987
Sobrecarga de la voz	No	13	4	17	23,5	1	
	Si	16	4	20	20,0	0,81	1.000
Imita voces	No	12	5	17	29,4	1	
	Si	17	3	20	15,0	0,42	0.509
Ambientes inadecuados	No	15	0	15	0,0	1	
	Si	14	8	22	36,4	No aplica	0.026

En cuanto a la variable alcohol, de los 37 estudiantes 18 sí lo consumen, de los cuales 7 sí presentaron disfonía, es decir, un 38.9%, mientras que la frecuencia de disfonía fue de 5.3% entre estudiantes que no consumen alcohol, que representa 1 de los 19 cantantes. De igual forma, se estimó que la posibilidad de tener disfonía entre los que consumen alcohol es 11.45 veces la posibilidad de los estudiantes que no lo hacen. Con un valor de $p=0.037$, el consumir alcohol se relaciona como factor de riesgo para la disfonía. En el grupo de los estudiantes que cantan en ambientes inadecuados, la frecuencia de disfonía fue de 36.4%, que hace referencia 8 de ellos, con un valor de $p=0.026$; sin embargo, no se pudo calcular el valor OR ya que se encuentra la presencia de valores en 0. Se evaluó la asociación de la disfonía con las variables como sexo, hábitos de ejercicios, mal hábito de apoyo, postura inadecuada, alergias, fumar, consumo de sustancias psicoactivas (SPA), descansos, voz hablada, sobrecarga de la voz e imitación de voces no presentaron valores de P significativos de sus OR.



Figura 9

Distribución de la población de estudiantes de canto del programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño según vasos de agua consumidos al día asociados a la disfonía



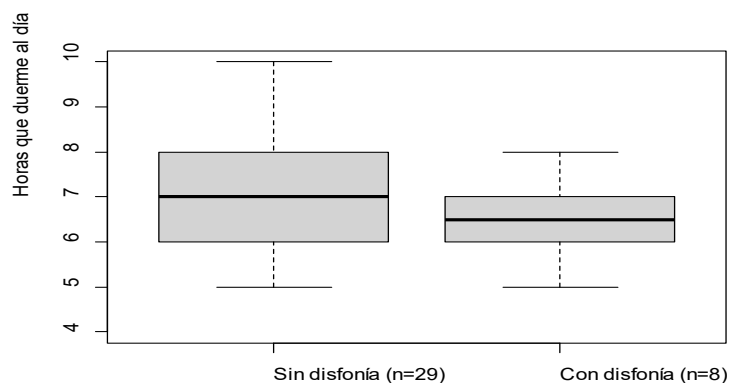
Valor p (Test de Wilcoxon) = 0,6816

Nota. La figura muestra la distribución de estudiantes de Licenciatura en Música según el consumo de vasos de agua al día teniendo en cuenta la disfonía.

El 50% de los estudiantes que no presentaron disfonía toman 4 vasos de agua al día, mientras que el 50% de los estudiantes que presentan disfonía toman 3.5 vasos de agua al día, donde se presentó un valor de $P=0.6816$.

Figura 10

Distribución de la población de estudiantes de canto del programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño según las horas que duerme al día asociado a la disfonía



Valor p (Test de Wilcoxon) = 0,2349

Nota. La figura muestra la distribución de estudiantes de canto según las horas que duerme al día asociado con la disfonía.

El 50% de los estudiantes que no presentaron disfonía duermen 7 horas al día, mientras que el 50% de los estudiantes que presentaron disfonía duermen 6.5 horas al día, donde se presentó un valor de $p=0.2349$ estadísticamente significativo.

Tabla 3

Distribución de la población de estudiantes de canto del programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño según los factores de riesgo asociados a la ronquera

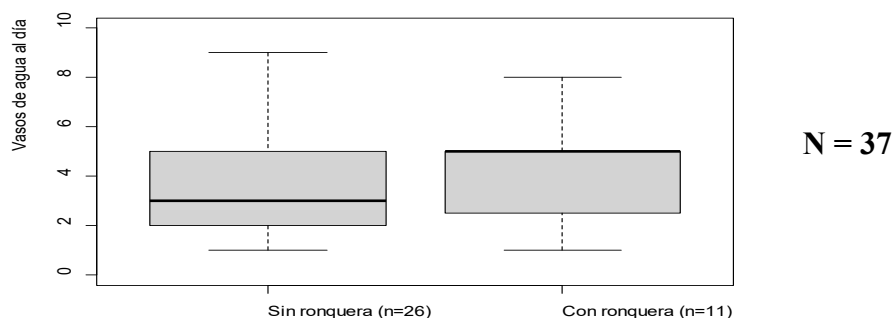
Variable	Categoría	Sin Afectacion (n = 26)	Con afectación (n=11)	Total (n=37)	% de personas con ronquera	OR	p
Sexo	Hombres	8	4	12	33,3	1	
	Mujeres	18	7	25	28,0	0,78	1,000
Hábito de ejercicios	Si	22	9	31	29,0	1	
	No	4	2	6	33,3	1,1	1.000
Mal habito de apoyo	No	11	6	17	35,3	1	
	Si	15	5	20	25,0	0,71	0,748
Postura inadecuada	No	19	8	27	29,6	1	
	Si	7	3	10	30,0	1,01	1.000
Alergias	No	17	8	25	32,0	1	
	Si	9	3	12	25,0	0,8	0,959
Fuma	No	24	9	33	27,3	1	
	Si	2	2	4	50,0	1,8	0,719
Consumo de SPA	No	23	8	31	25,8	1	
	Si	3	3	6	50,0	1,9	0,485
Alcohol	No	16	3	19	15,8	1	
	Si	10	8	18	44,4	2,8	0,122
Realiza descansos	No	4	0	4	0,0	1	
	Si	22	11	33	33,3	No aplica	0,425
Voz hablada	Muy poca habladora	6	2	8	25,0	1	
	Normalmente habladora	14	7	21	33,3	1,3	
	Muy habladora	6	2	8	25,0	1,0	0,86
Sobrecarga de la voz	No	11	6	17	35,3	1	
	Si	15	5	20	25,0	0,708	0,748
Imita voces	No	10	7	17	41,2	1	
	Si	16	4	20	20,0	0,486	0,297
Ambientes inadecuados	No	12	3	15	20,0	1	
	Si	14	8	22	36,4	1,82	0,482

En cuanto a las variables de sexo, hábitos de ejercicios, de calentamiento antes de cantar, apoyo al cantar, postura inadecuada, alergias, fuma, consumo de sustancias psicoactivas (SPA), consumo de alcohol, descansos, voz hablada, sobrecarga de la voz, imitación de voces y cantar en ambientes inadecuados con respecto a la ronquera no se encontró valores de P significativos de sus OR.



Figura 11

Distribución de la población de estudiantes de canto del programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño según el consumo de vasos de agua al día asociados a la ronquera



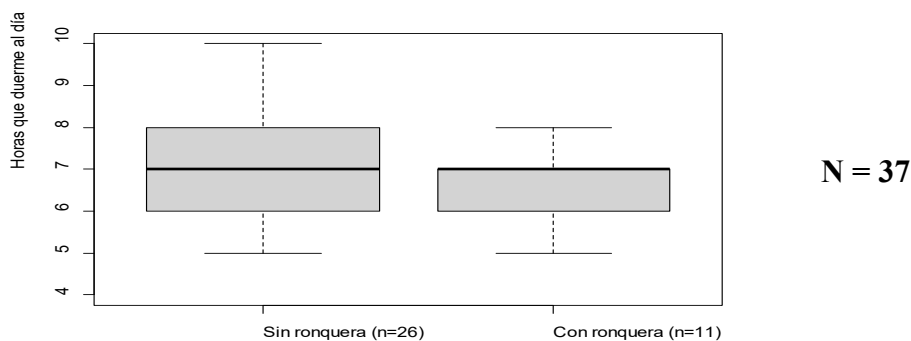
Valor p (U de Mann-Whitney) = 0,3339

Nota. La figura muestra la distribución de estudiantes de canto según el consumo de vasos de agua al día asociados a la ronquera.

El 50% de los estudiantes que no presentaron ronquera toman 3.8 vasos de agua al día, mientras que el 50% de los estudiantes que presentaron ronquera toman 4.1 vasos de agua al día, donde se presentó un valor de $p=0.3339$ estadísticamente significativo.

Figura 12

Distribución de la población de estudiantes de canto del programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño según el número de horas que duerme al día asociado a la ronquera



Valor p (U de Mann-Whitney) = 0,5232

Nota. La figura muestra la distribución de estudiantes de canto según las horas que duerme al día asociado con la ronquera.



El 50% de los estudiantes que no presentaron ronquera duermen 7 horas al día, mientras que el 50% de los estudiantes que presentaron ronquera duermen 6.6 horas al día, donde se presentó un valor de $p=0.5232$ estadísticamente no significativo.

Tabla 4

Distribución de la población de estudiantes de canto del programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño según los factores de riesgo asociados a la astenia

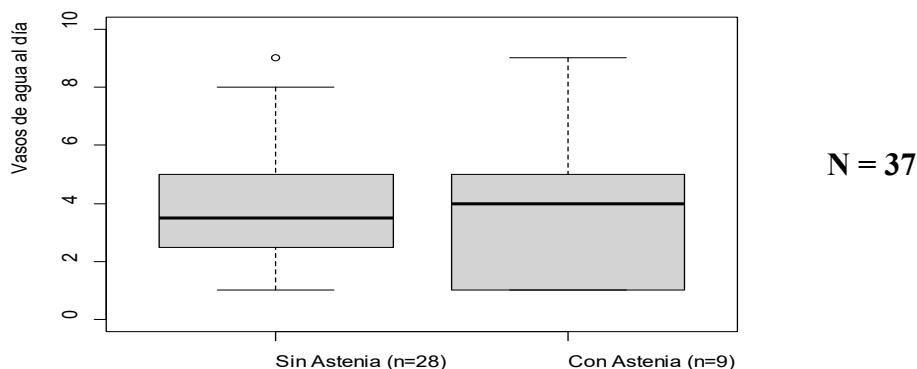
Variable	Categoría	Sin Afectacion (n = 28)	Con afectación (n=9)	Total (n=37)	% de personas con astenia	OR	p
Sexo	Hombres	9	3	12	25,0	1	1,000
	Mujeres	19	6	25	24,0	1,0	
Hábito de ejercicios	Si	23	8	31	25,8	1	1.000
	No	5	1	6	16,7	0,6	
Mal habito de apoyo	No	14	3	17	17,6	1	0,625
	Si	14	6	20	30,0	1,70	
Postura inadecuada	No	20	7	27	25,9	1	1
	Si	8	2	10	20,0	0,77	
Alergias	No	17	8	25	32,0	1	0,245
	Si	11	1	12	8,3	0,3	
Fuma	No	24	9	33	27,3	1	0,559
	Si	4	0	4	0,0	No aplica	
Consumo de SPA	No	23	8	31	25,8	1	1
	Si	5	1	6	16,7	0,6	
Alcohol	No	15	4	19	21,1	1	0,926
	Si	13	5	18	27,8	1,3	
Realiza descansos	No	3	1	4	25,0	1	1
	Si	25	8	33	24,2	1,0	
Voz hablada	Muy poca habladora	6	2	8	25,0	1	0,665
	Normalmente habladora	15	6	21	28,6	1,1	
	Muy habladora	7	1	8	12,5	0,5	
Sobrecarga de la voz	No	14	3	17	17,6	1	0,665
	Si	14	6	20	30,0	1,700	
Imita voces	No	10	7	17	41,2	1	0,625
	Si	18	2	20	10,0	0,243	
Ambientes inadecuados	No	13	2	15	13,3	1	0,37
	Si	15	7	22	31,8	2,39	

En cuanto a las variables de sexo, hábitos de ejercicios, de calentamiento antes de cantar, apoyo al cantar, postura inadecuada, alergias, fuma, consumo de sustancias psicoactivas (SPA), consumo de alcohol, descansos, voz hablada, sobrecarga de la voz, imitación de voces y cantar en ambientes inadecuados con respecto a la astenia no se encontró valores de P significativos de sus OR.



Figura 13

Distribución de la población de estudiantes de canto del programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño según el consumo de vasos de agua al día asociado a la astenia



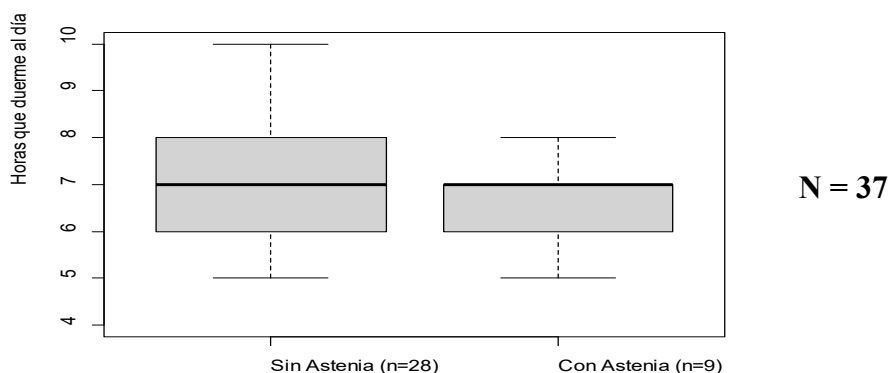
Valor p (U de Mann-Whitney) = 0,5079

Nota. La figura muestra la distribución de estudiantes de canto según el consumo de vasos de agua al día asociados a la astenia.

El 50% de los estudiantes que no presentaron astenia toman 3.5 vasos de agua al día, mientras que el 50% de los estudiantes que presentaron astenia toman 4 vasos de agua al día, donde se presentó un valor de $p=0.5079$ y llama la atención que se encontraron valores atípicos de consumo de agua al día en una máxima de 9 vasos al día.

Figura 14

Distribución de la población de estudiantes de canto del programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño según las horas que duerme al día asociado a la astenia



Valor p (U de Mann-Whitney) = 0,7687

Nota. La figura muestra la distribución de estudiantes de canto según las horas que duerme al día asociado con la astenia.

El 50% de los estudiantes que no presentaron astenia duermen 7 horas al día, mientras que el 50% de los estudiantes que presentaron astenia duermen 7 horas al día, donde se presentó un valor de $p=0.7687$ estadísticamente no significativo.

Tabla 5

Distribución de la población de estudiantes de canto del programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño según los factores de riesgo asociados a la soplocidad

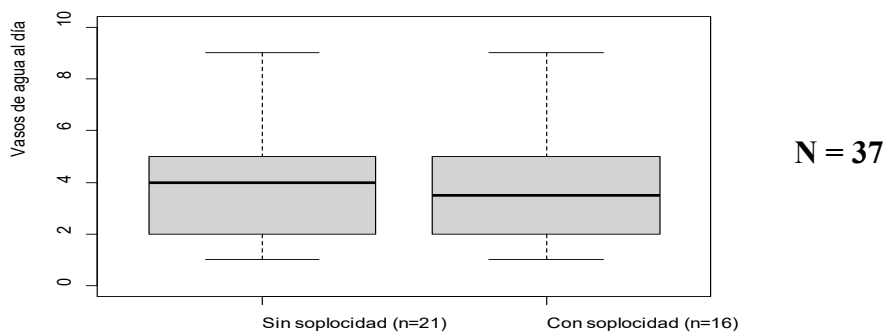
Variable	Categoría	Sin Afectación (n = 21)	Con afectación (n=16)	Total (n=37)	% de personas con soplocidad	OR	p
Sexo	Hombres	6	6	12	50,0	1	0,826
	Mujeres	15	10	25	40,0	0,8	
Hábito de ejercicios	Si	17	14	31	45,2	1	1
	No	4	2	6	33,3	0,7	
Mal habito de apoyo	No	8	9	17	52,9	1	0,444
	Si	13	7	20	35,0	0,66	
Postura inadecuada	No	14	13	27	48,1	1	0,54
	Si	7	3	10	30,0	0,62	
Alergias	No	12	13	25	52,0	1	0,231
	Si	9	3	12	25,0	0,5	
Fuma	No	18	15	33	45,5	1	0,806
	Si	3	1	4	25,0	0,6	
Consumo de SPA	No	19	12	31	38,7	1	0,415
	Si	2	4	6	66,7	1,7	
Alcohol	No	12	7	19	36,8	1	0,634
	Si	9	9	18	50,0	1,4	
Realiza descansos	No	1	3	4	75,0	1	0,41
	Si	20	13	33	39,4	0,5	
Voz hablada	Muy poca habladora	5	3	8	37,5	1	0,879
	Normalmente habladora	12	9	21	42,9	1,1	
	Muy habladora	4	4	8	50,0	1,3	
Sobrecarga de la voz	No	7	10	17	58,8	1	0,153
	Si	14	6	20	30,0	0,510	
Imita voces	No	9	8	17	47,1	1	0,921
	Si	12	8	20	40,0	0,850	
Ambientes inadecuados	No	12	3	15	20,0	1	0,044
	Si	9	13	22	59,1	2,95	



En cuanto a la variable de ambientes inadecuados, de los 37 estudiantes 15 no cantan en ambientes inadecuados, de los cuales 3 sí presentaron soplocidad, es decir, un 20%; mientras que la frecuencia de soplocidad fue 59.1% entre los estudiantes que sí cantan en ambientes inadecuados, 13 de los 22 cantantes, de igual forma se estimó que la posibilidad de tener soplocidad entre los que sí cantan en ambientes inadecuados es 2.95 veces la posibilidad de los estudiantes que no lo hacen. Con un valor de $P=0.044$ el cantar en ambientes inadecuados se relaciona como factor de riesgo para soplocidad. Se evaluó la asociación de la soplocidad con las variables de sexo, hábitos de ejercicios, mal hábito de apoyo, postura inadecuada, alergias, fumar, consumo de sustancias psicoactivas (SPA), descansos, voz hablada, sobrecarga de la voz e imitación de voces y no presentaron valores de P significativos de sus OR.

Figura 15

Distribución de la población de estudiantes de canto del programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño según los vasos de agua consumidos al día asociado a la soplocidad



Valor p (U de Mann-Whitney) = 0,9629

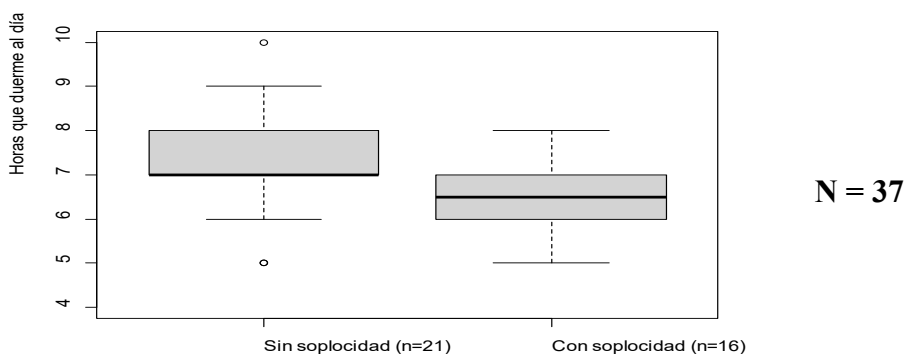
Nota. La figura muestra la distribución de estudiantes de canto según los vasos de agua consumidos al día asociado con la soplocidad.

El 50% de los estudiantes que no presentaron soplocidad toman 4 vasos de agua al día, mientras que el 50% de los estudiantes que presentaron soplocidad toman 3.5 de agua al día, donde se presentó un valor de $p=0.9629$ estadísticamente no significativo.



Figura 16

Distribución de la población de estudiantes de canto del programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño según las horas que duerme al día asociado a la soplocidad



Valor p (U de Mann-Whitney) = 0,04661

Nota. La figura muestra la distribución de estudiantes de canto según las horas que duerme al día asociado con la soplocidad.

El 50% de los estudiantes que no presentaron soplocidad duermen 7 horas al día, mientras que el 50% de los estudiantes que presentaron soplocidad duermen 6.5 horas al día, donde se presentó un valor de $p=0.04661$ estadísticamente significativo.



Tabla 6

Distribución de la población de estudiantes de canto del programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño según los factores de riesgo asociados a la tensión

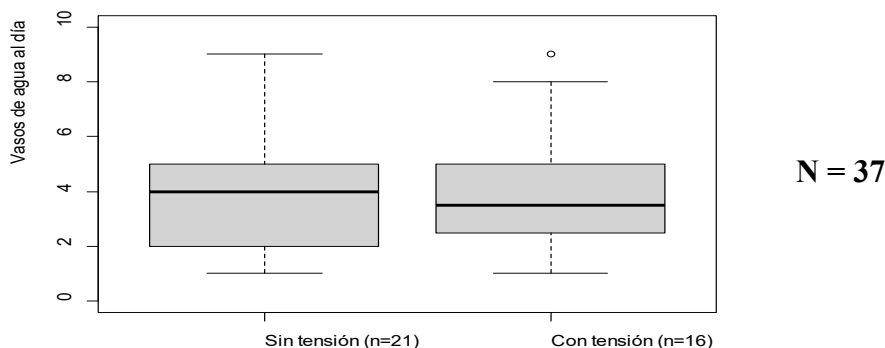
Variable	Categoría	Sin Afectacion (n = 21)	Con afectación (n=16)	Total (n=37)	% de personas con tensi' n	OR	p
Sexo	Hombres	6	6	12	50,0	1	
	Mujeres	15	10	25	40,0	0,8	0,826
Hábito de ejercicios	Si	18	13	31	41,9	1	
	No	3	3	6	50,0	1,2	1
Mal habito de apoyo	No	11	6	17	35,3	1	
	Si	10	10	20	50,0	1,42	0,571
Postura inadecuada	No	14	13	27	48,1	1	
	Si	7	3	10	30,0	0,62	0,54
Alergias	No	13	12	25	48,0	1	
	Si	8	4	12	33,3	0,7	0,625
Fuma	No	17	16	33	48,5	1	
	Si	4	0	4	0,0	No aplica	0,189
Consumo de SPA	No	19	12	31	38,7	1	
	Si	2	4	6	66,7	1,7	0,415
Alcohol	No	10	9	19	47,4	1	
	Si	11	7	18	38,9	0,8	0,851
Realiza descansos	No	2	2	4	50,0	1	
	Si	19	14	33	42,4	0,8	1,00
Voz hablada	Muy poca habladora	3	5	8	62,5	1	
	Normalmente habladora	13	8	21	38,1	0,6	
	Muy habladora	5	3	8	37,5	0,6	0,462
Sobrecarga de la voz	No	8	9	17	52,9	1	
	Si	13	7	20	35,0	0,661	0,444
Imita voces	No	11	6	17	35,3	1	
	Si	10	10	20	50,0	1,417	0,571
Ambientes inadecuados	No	12	3	15	20,0	1	
	Si	9	13	22	59,1	2,95	0,044

En cuanto a la variable de ambientes inadecuados, de los 37 estudiantes 15 no cantan en ambientes inadecuados, de los cuales 3 sí presentaron soplocidad es decir, un 20% mientras que la frecuencia de soplocidad fue 59.1% entre los estudiantes que sí cantan en ambientes inadecuados que representa a 13 de los 22 cantantes, de igual forma se estimó que la oportunidad de tener soplocidad entre los que si cantan en ambientes inadecuados es 2.95 veces la oportunidad de los estudiantes que no lo hacen. Con un valor de $P=0.044$ el cantar en ambientes inadecuados se relaciona como factor de riesgo para tensión. Se evaluó la asociación de la soplocidad con las variables como sexo, hábitos de ejercicios, mal hábito de apoyo, postura inadecuada, alergias, fumar, consumo de sustancias psicoactivas (SPA), descansos, voz hablada, sobrecarga de la voz e imitación de voces no presentaron valores de P significativos de sus OR.



Figura 17

Distribución de la población de estudiantes de canto del programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño según los vasos de agua consumidos al día asociados a la tensión



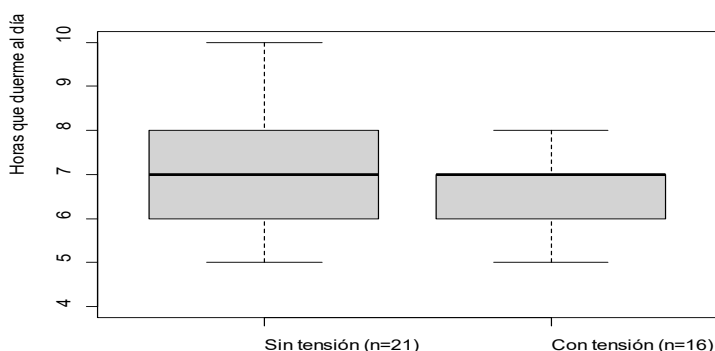
Valor p (U de Mann-Whitney) = 0,9506

Nota. La figura muestra la distribución de estudiantes de canto según los vasos de agua consumidos al día asociados a la tensión.

El 50% de los estudiantes que no presentaron tensión toman 4 vasos de agua al día, mientras que el 50% de los estudiantes que presentaron tensión toman 3.5 de agua al día, donde se presentó un valor de $p=0.9506$ estadísticamente no significativo y llama la atención que se encontró un valor atípico de consumo de agua al día en una máxima de 9 vasos al día.

Figura 18

Distribución de la población de estudiantes de canto del programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño según las horas de sueño al día asociados a la tensión



Valor p (U de Mann-Whitney) = 0,279

Nota. La figura muestra la distribución de estudiantes de canto según las horas de sueño al día asociados a la tensión.



El 50% de los estudiantes que no presentaron tensión duermen 7 horas al día, mientras que el 50% de los estudiantes que presentaron tensión duermen 7 horas al día, donde se presentó un valor de $p=0.279$ estadísticamente no significativo.

CONCLUSIONES

De acuerdo con el cumplimiento de los objetivos se encontró que, en cuanto a los aspectos sociodemográficos y ocupacionales, hubo una mayor participación del sexo femenino con predominio de semestres superiores y de estrato socioeconómico tres.

Ahora bien, con respecto a la sintomatología vocal actual se encontró que los estudiantes utilizan la voz con un fin educativo y laboral con un rango entre 5 y 8 horas diarias.

En cuanto a los factores de riesgo se encontró el consumo de cigarrillo por más de 15 años con un número de 10 diarios y que la mitad de la población consume alcohol en rango de 4 a 8 años con frecuencia de 1 a 2 veces por semana, con un consumo de 2 a 4 vasos de agua al día.

Finalmente, en la asociación de la escala de GRABS con las anteriores variables se evidenció una mayor presencia de disfonía en los estudiantes que consumen alcohol y cantan en ambientes inadecuados; igualmente el hábito de cantar en ambientes inadecuados estuvo relacionado con la presencia de astenia, soplocidad y tensión, y se encontró una relación inversamente proporcional, entre menos horas de sueño hay mayor presencia de soplocidad en la voz de los cantantes.

REFERENCIAS

- Byeon, H. (2019). The risk factors related to voice disorder in teachers: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(19). <https://doi.org/10.3390/ijerph16193675>
- García, I. y Gavilán, J. (2010). The singing voice. *Acta otorrinolaringologica española*, 61(6), 441-451. <https://doi.org/10.1016/j.otorri.2009.12.006>
- Gunjawate, D. R., Ravi, R. y Bellur, R. (2018). Acoustic analysis of voice in singers: A systematic review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 61(1), 40-51. https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-S-17-0145
- Lloyd, A., Ruddy, B., Silverman, E., Lewis, V. y Lehman, J. (2017). Quantifying laryngopharyngeal reflux in singers: Perceptual and objective findings. *BioMed Research International*, 2017. <https://doi.org/10.1155/2017/3918214>



- Ohlsson, A.-C., Andersson, E. M., Södersten, M., Simberg, S., Claesson, S. y Barregård, L. (2016). Voice disorders in teacher students: A prospective study and a randomized controlled trial. *Journal of Voice: Official Journal of the Voice Foundation*, 30(6). <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2015.09.004>
- Pinheiro, J., Silverio, K., Siqueira, L, Ramos, J. S., Brasolotto, A. G., Zambon, F. y Behlau, M. (2017). Sintomas do trato vocal e índice de desvantagem vocal para o canto moderno em cantores evangélicos. *CoDAS*, 29(4). <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20172016187>
- Revollo, F., Hernández, J., Salazar, A. y Dávila, A. (2020). Prevalencia de los trastornos de la voz en los docentes Universidad del Magdalena, Colombia 2017-2018. *Duazary*, 17(2), 1–9. <https://doi.org/10.21676/2389783X.3235>
- Santos, S., Montagner, T., Bastilha, G., Frigo, L. y Cielo, C. (2019). Singing style, vocal habits, and general health of professional singers. *International Archives of Otorhinolaryngology*, 23(4). <https://doi.org/10.1055/s-0039-1693>
- Lima de Souza, C., Martins Carvalho, F., de Araújo, T. M., Farias Borges dos Reis, E. J., Cadena Lima, V. M., y Porto, L. A. (2011). Factors associated with vocal fold pathologies in teachers. *Revista de Saude Publica*, 45(5), 914-921. <https://doi.org/10.1590/s0034-89102011005000055>
- Tobar, L., Pérez, P. & Camacho, J. (2018). Patología benigna de laringe en docentes y cantantes. *Acta de otorrinolaringología y cirugía de cabeza y cuello*, 39(1), 15-23. <https://doi.org/10.37076/acorl.v39i1.252>
- Yu, L., Lu, D., Yang, H., Zou, J., Wang, H., Zheng, M., & Hu, J. (2019). A comparative and correlative study of the Voice-Related Quality of Life (V-RQOL) and the Voice Activity and Participation Profile (VAPP) for voice-related quality of life among teachers with and without voice disorders. *Medicine*, 98(9). <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000014491>





RITHMICA

Revista de la Red de Investigación Temática en Música y Artes

Universidad de Nariño – Facultad de Artes – Dpto. de Música


No. 2, año 2. 2022

La Revista RITHMICA tiene como objeto fundamental, la difusión de los trabajos de músicos y artistas plásticos y visuales, dedicados al trabajo investigativo, reflexivo y creativo; profesionales de los ámbitos regional, nacional y mundial.

En el contexto de las disciplinas fundantes de la Revista se publicarán ensayos, artículos (científicos y de reflexión), reseñas de libros, partituras de obras originales de corta extensión y obra plástica bidimensional. Son bienvenidas todas las corrientes de pensamiento, y sus aportes a los procesos y desarrollo de las artes. Tendrá una periodicidad anual.

Parámetros para la publicación en el Número 3 de la Revista

1. Clasificación de artículos y tipología de material

- 1.1 Ensayo. Desde el punto de vista de las ideas que lo inspiran debe ser argumentativo, propositivo y claro. Debe defender una posición epistemológica o filosófica determinada buscando confrontar posiciones conexas al tema tratado, con el objeto de sumar argumentos a la discusión. Debe presentar: título, nombre del autor con la vinculación institucional y correo electrónico; resumen y palabras clave en español e inglés, cuerpo del ensayo y referencias.
 - 1.2 Artículo de Investigación Científica. El documento debe exponer de manera detallada, clara y veraz, los resultados originales de proyectos de investigación, culminados mediante la aplicación de un método científico en el campo de las Ciencias Sociales. Estructura: título, nombre del autor con la vinculación institucional y correo electrónico; resumen y palabras clave en español e inglés, introducción, metodología, planteamiento del problema, resultados, conclusiones y referencias.
- 



- 1.3 Artículo de Reflexión. El texto debe presentar resultados de una investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales. Se caracteriza por el análisis, la discusión de ideas y la argumentación del autor. Estructura: título, nombre del autor con la vinculación institucional y correo electrónico; resumen y palabras clave en español e inglés, introducción, metodología, planteamiento del problema, desarrollo del tema, conclusiones y referencias.
- 1.4 Reseña de libros: Descripción o resumen de un libro publicado en los dos últimos años. Debe dar una visión crítica, breve y profunda, con una información fiel del tema del libro. No se recomienda exceder la extensión de 3.000 caracteres. Estructura: visión general del texto reseñado, conclusiones.
- 1.5 Partituras. Estas serán obras originales y en lo posible, inéditas, cuya extensión por razones de espacio, no podrán tener una extensión mayor a 5 páginas. La calidad de la obra será evaluada por pares del campo de la música y con experiencia en composición. Se admitirán los siguientes tipos de obras en partituras: académico, tradicional o popular. Se publicará solo una obra en cada número de la Revista.
- 1.6 Obras. Las obras, serán bidimensionales y originales. La calidad de la obra a publicarse, será evaluada por pares del campo de las artes plásticas y visuales. Se publicará solo una obra en cada número de la Revista.

2. Normas de presentación de los trabajos

La citación y referenciación, seguirán las pautas de Normas APA (Publication manual of the American Psychological Association, 7^a. Edición, 2019).

Para cualificar procesos de selección de los trabajos, se hace énfasis en:

- 2.1 Se debe incorporar el título, el resumen y las palabras clave, en inglés.

El título debe tener una extensión máxima de 20 palabras, sin abreviaturas.

El resumen debe indicar: hipótesis (si las hay), objetivos, metodología, resultados y conclusiones. Su extensión debe estar entre 150 y 250 palabras.

Palabras clave, entre 3 y 5 palabras.

Después del título, ubicar el nombre del autor (es), la filiación institucional, el grupo de investigación, la línea de investigación y el correo electrónico.



- 2.2 Los artículos, se deben enviar en formato Word, al correo: rithmica@udenar.edu.co. Las obras bidimensionales, deberán enviarse en archivo JPEG de óptima resolución y las partituras, en formato FINALE y en PDF.
- 2.3 La longitud del artículo está entre 8.000 y 15.000 caracteres, incluyendo título, resumen, cuadros, tablas y referencias.
- 2.4 Identificar la naturaleza del artículo: ensayo, artículo (científico o de reflexión), reseña de libro, partitura, obra.
- 2.5 En los artículos se pueden incluir diagramas, fotografías, gráficos o cualquier otro material ilustrativo, y se deben anexar las imágenes en archivo separado, en formato JPEG, para su posterior diagramación. En el artículo deben situarse en el lugar exacto donde aparecerán en el artículo publicado, con las respectivas fuentes.
- 2.6 Todas las expresiones en idioma diferente al español, deben ir en cursiva.
- 2.7 El material gráfico (tablas y figuras), tiene la finalidad de apoyar o complementar las ideas expresadas. Tanto las figuras (fotos, diagramas, ilustraciones, etcétera) como las tablas (información representada en casillas, filas y columnas), deben incluirse de forma coherente con el cuerpo del texto. En tablas y figuras, es importante incluir el crédito respectivo o fuente.

3. Trámites de Edición

- 3.1 El Comité Editorial evaluará si se cumplen los requisitos exigidos por la Revista, así como su pertinencia, para publicación.
- 3.2 El Comité Editorial acusará recibo de los trabajos en el plazo de 15 días hábiles, a partir de la fecha de recepción.
- 3.3 Los trabajos preseleccionados serán evaluados por dos pares académicos. Si hay diferencia diametral entre las dos evaluaciones, el trabajo será enviado a un tercero y la evaluación será en modalidad doble ciego.
- 3.4 Si el trabajo es aceptado, se enviarán al autor las recomendaciones realizadas por los evaluadores. Si no es aceptado, simplemente se hará saber esta decisión al autor.
- 3.5 A partir del envío de las recomendaciones de los evaluadores, el autor deberá remitir en un plazo máximo de 30 días calendario, las correcciones.



- 3.6 El Comité Editorial se reserva la decisión final sobre la publicación de los artículos y el número en el que se publicarán, disposición que será comunicada al autor tan pronto ésta se conozca. La fecha se cumplirá, siempre y cuando el autor envíe toda la documentación que le sea solicitada, en el plazo indicado.
- 3.7 El Comité Editorial se reserva el derecho de realizar correcciones menores de estilo.
- 3.8 Durante el proceso de edición, los autores podrán ser consultados para resolver las inquietudes existentes. Tanto en el proceso de evaluación como en el proceso de edición, el correo electrónico es el medio de comunicación con los autores.
- 3.9 Los autores aprobados para publicación, recibirán 2 ejemplares de la Revista y la disponibilidad de la versión digital, para fines eminentemente académicos.

4. Reglamento de publicaciones

- 4.1 Todos los trabajos propuestos, salvo las obras, para ser publicados, deben ser inéditos y originales.
- 4.2 El artículo será publicado si cumple con las calidades exigidas y el concepto favorable de los evaluadores.
- 4.3 Los trabajos enviados a la Revista no pueden hallarse simultáneamente en proceso de evaluación en otra publicación.
- 4.4 Las solicitudes de publicación se reciben en las fechas estipuladas por la convocatoria, la cual saldrá cada año, en el mes de marzo. Los artículos que sean enviados después de estas fechas, serán incluidos en la publicación del siguiente año, previa evaluación y aprobación.





Editorial
Universidad de **Nariño**

Fecha de publicación: 20 de diciembre de 2022
San Juan de Pasto - Nariño - Colombia

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
EDITORIAL UNIVERSITARIA
2022



Universidad de **Nariño**
FUNDADA EN 1904



Universidad de **Nariño**
ACREDITADA DE ALTA CALIDAD
RESOLUCIÓN MEN 10567 - MAYO 23 DE 2017

Editorial
Universidad de Nariño