

PILAR JOVANNA HOLGUÍN TOVAR

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia)

pilarjo@gmail.com

Artículo de investigación

Exámenes de admisión para músicos Una mirada a la ideología, las concepciones y expectativas sobre la formación profesional

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito conocer e interpretar el pensamiento de los ingresantes en un programa de música. Los aspirantes, generalmente, son una población heterogénea, entendida desde la perspectiva del conocimiento previo musical y del desempeño académico que presentan durante el primer semestre en la universidad. Por lo anterior, surgen cuestiones como: ¿Cuál es el perfil del ingresante? ¿Cuáles son las concepciones acerca de la profesión? ¿Cuáles son sus expectativas en el aprendizaje de la educación auditiva? ¿Cuáles son las dificultades que presentan en el primer semestre en esta asignatura?

Para el acercamiento a estas respuestas se procedió a la aplicación de dos encuestas en dos momentos: el primero correspondiente a los exámenes de admisión de 2011, y el segundo correspondiente al primer semestre de 2012. Se eligieron 33 de ellas que contienen información de 2011 y 2012, se realizó la tipificación de datos correspondientes para establecer el conocimiento musical anterior al ingreso y el tiempo de práctica, y se establecieron categorías preliminares para conocer los imaginarios relacionados con su concepto de música y las habilidades que ellos consideran básicas para el aprendizaje.

Palabras Clave:

ideología musical, exámenes de admisión, profesión musical, educación musical superior.

Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura. ISSN 1853-0494

<http://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus>

Epistemus es una publicación de SACCoM (www.sacom.org.ar).

Vol. 3. N° 1 (2015) | 9-24

Recibido: 20/01/2015. **Aceptado:** 10/03/2015

DOI (Digital Object Identifier): 10.21932/epistemus.3.2936.1

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Puede copiarla, distribuirla y comunicarla públicamente siempre que cite su autor y la revista que lo publica (Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura), agregando la dirección URL y/o un enlace a este sitio: <http://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus>. No la utilice para fines comerciales y no haga con ella obra derivada.

La licencia completa la puede consultar en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



PILAR JOVANNA HOLGUÍN TOVAR

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia)

pilarjo@gmail.com

Research paper

*Admission test for musicians
A perspective to ideology, conceptions and expectations
about professional music education*

Abstract

This paper aims to understand and interpret the thought of entrants in a music program. Applicants generally are a heterogeneous population, understood from the perspective of previous musical knowledge and academic performance presented during the first semester in college. Therefore, issues arise, such as: What is the profile of entrants? What are their conceptions about the profession? What are their expectations about aural education learning? What are the difficulties presented in the first half on this subject?

For the approach to these answers, we proceeded to the implementation of two surveys in two stages: the first one corresponding to the 2011 admission exams and the second one for the first half of the year 2012. 33 surveys were chosen. After that, we did the typification of relevant data to establish the previous musical knowledge and practice time. Preliminary categories were established to meet the imaginaries related to their concept of music and the skills they consider basic for learning processes.

Key Words:

musical ideology, entrance exams, musical profession, higher music education.

Introducción

La enseñanza profesional de la música en el ámbito latinoamericano se desarrolló durante varios siglos bajo la influencia de un modelo de educación musical proveniente del centro de Europa. Este modelo es casi inquebrantable por el nivel de aceptación que tiene dentro de algunos círculos de la sociedad. Una parte de la fortaleza de dicho modelo encuentra su fundamento en la concepción de un modo de ser o “deber ser” para cada individuo y para cada uno de los actores e instancias que lo constituyen (estudiantes, docentes y contextos de formación). Por ejemplo, lo que caracteriza al estudiante es un don excepcional (denominado talento) que le permite el ingreso a la institución. El docente, a su vez, es el centro de la formación puesto que, en general, se constituyen a su alrededor dinastías pedagógicas que conforman cofradías mediadas por la tradición oral, característica principal en la transmisión del conocimiento musical. Por último, el contexto de formación, entendido como la institución donde tiene lugar la enseñanza, alberga un esquema competitivo y autoritario que tiene como objetivo validar únicamente un alto desempeño de las habilidades de ejecución individual del músico, tanto del estudiante como del maestro.

En el sistema de enseñanza en la formación superior que consolidó este modelo, se instauraron esquemas de pensamiento que definen el significado de la música y su alcance social. Estos esquemas son poco discutidos debido a la decisión autónoma de atribuir cierto misticismo a la música y a todo lo que la rodea. Algunos estudios al respecto (Kingsbury, 1988; Musumeci, 2002, 2003; Shifres, 2010) evidencian la cercana relación entre la música y la partitura, los roles que asumieron los músicos y la carencia de interacción social que genera la ejecución virtuosa exclusiva de determinados escenarios de actividad musical.

Estas ideas provenientes del sistema sociocultural centroeuropeo se asentaron en América Latina a lo largo de su historia por medio de la colonización o por la inmigración de latinoamericanos o europeos que transitaron los dos continentes. La diversidad de expresiones musicales y culturales de los países latinoamericanos evidencia la existencia de otro tipo de formas de hacer música y de significados que se encuentran relacionados con la actividad social y no necesariamente concebidos como objeto artístico. La música también es la expresión de las comunidades (Small, 1999). Lo señalado anteriormente hace que en ocasiones estas dos posiciones, la del modelo centroeuropeo y la de la música como expresión netamente social, se contrapongan generando ambigüedad en lo referente a los métodos de enseñanza aprendizaje y a la elaboración de las ideologías de los individuos que habitan las instituciones de formación superior.

Al parecer, la tensión que genera esta ambigüedad aumenta o disminuye dependiendo de la ubicación geográfica de los centros de formación; esto quiere decir que en los centros urbanos más grandes puede existir una tendencia a que

predomine el modelo centroeuropeo o de conservatorio debido a que la plataforma cultural de la ciudad permite la instauración del modelo en la sociedad (salas de concierto, academias, festivales y concursos de música que afianzan el modelo). En contraste, los lugares que no cuentan con una infraestructura cultural dentro del esquema o que poseen pocos centros de formación especializada generan mayor diversidad en cuanto a las prácticas musicales, su enseñanza y su relación con el medio social, generando otro tipo de estructuras conceptuales acerca de la música como profesión.

En la mayoría de las instituciones profesionales de Colombia los programas de formación en musical admiten estudiantes que previamente han realizado y aprobado pruebas que miden unas habilidades que, se supone, integran las aptitudes con las que cuentan. Estos estudiantes deben adaptarse a un modelo institucionalizado que, posiblemente, fragmenta las concepciones que tiene el aspirante acerca de la música. El estudiante se adapta al modelo de formación a partir de la reconstrucción de sus imaginarios. En la mayoría de los casos los docentes de la institución, responsables de la aplicación de las pruebas, desconocen tanto el desarrollo musical, como la concepción de los aprendices acerca de la práctica o del ejercicio musical, y las expectativas que los aspirantes tienen antes de su ingreso al programa. Por lo anterior, y en relación específicamente a la enseñanza de la educación auditiva en la formación superior surgen los siguientes cuestionamientos: ¿Cuál es el perfil (aprendizaje previo de la música o el ambiente sociocultural que influyó en la decisión de aprender música) del ingresante a un programa de formación de docentes de música? ¿Cuáles son las concepciones acerca de la profesión? ¿Cuáles son sus expectativas en el aprendizaje de la educación auditiva? ¿Cuáles son las dificultades que presentan en el primer semestre en esta asignatura?

Para conocer las respuestas se aplicaron dos encuestas en dos momentos diferentes: la primera se realizó en los exámenes de admisión del año 2011 con los aspirantes a ingresar al programa de estudios y la segunda fue administrada en el primer semestre del año 2012 a los estudiantes que fueron admitidos. Se eligieron treinta y dos encuestas en las que se descartaron aquellas de los estudiantes que no ingresaron al programa. Posteriormente se realizó la tipificación de datos para establecer el conocimiento musical anterior al ingreso y el tiempo de práctica, y por último se establecieron categorías preliminares para conocer los imaginarios relacionados con su concepto de música. A partir de las respuestas obtenidas se pudo establecer cuáles son las habilidades que se consideran indispensables para aprender música y para el desarrollo del oído musical.

La idea de la música como profesión

En la evolución de la sociedad centroeuropea, desde el Medioevo hasta la fecha, se construyó un imaginario de la música y de quiénes son los músicos. Los di-

ferentes períodos de la historia de la música occidental evidencian la transformación de las comunidades bajo la exigencia de la satisfacción de ciertas demandas de músicas y de músicos, que eran requeridos para el afianzamiento de las expresiones culturales que acontecieron en cada momento. Del mismo modo, surgieron y se desarrollaron las ideas acerca del modo en que se formaban los músicos y cuáles de ellos se consideraban profesionales. Este modelo mantiene profundamente la vigencia de sus concepciones en nuestra cultura a partir de la globalización y del afianzamiento del paradigma que se construyó en el siglo XVIII.

Una de las ideas que predominan en nuestra cultura occidental moderna es aquella que define al músico como la persona que interpreta un instrumento. Las especificaciones en cuanto a esta actividad varían de acuerdo con la fuente consultada: por ejemplo, en textos que brindan una caracterización general del concepto de músico se encuentran estudios que detallan la actividad o el nivel de formación del sujeto. En algunas fuentes se encuentran conceptos que definen al músico como aquel que toca su instrumento profesionalmente (Benett, 2010), o también que el músico es quien interpreta o compone (DRAE). Se podría sostener que el significado más común atribuido a la música como profesión actualmente se enfoca en dos perspectivas: la primera relacionada con el aprendizaje de la música en ciertos contextos de la música popular, junto a la imagen que se proyecta en los medios de comunicación donde el músico es aquel que se dedica a la interpretación o a la composición de lo que toca. La segunda corresponde al prototipo del artista virtuoso que emergió en el siglo XIX y se gestó a mediados del XVIII con Mozart. El virtuoso de estas épocas no estaba asociado, solamente, al ejercicio de la técnica interpretativa. Músicos como Chopin, Paganini o Liszt poseyeron un alto desarrollo compositivo que combinaron con la enseñanza de su técnica (Benett, 2010).

Intérpretes como los mencionados anteriormente definieron el perfil de los interesados en aprender música a nivel profesional y por ende el perfil de ingreseante, estudiante y profesor de las instituciones encargadas de la educación musical. Se establecieron las normativas necesarias para afianzar esta idea de músico, en unión con parámetros sociales de la institución, con una idea de música y del perfil del maestro de instrumento. Este sistema se conoce como “modelo conservatorio” y por medio de él se realizó y se realiza la formación musical profesional. En América Latina este tipo de enseñanza se institucionalizó a partir de los esquemas de dominación paralelos a la colonización y en algunos países, aunque la denominación “conservatorio” desapareció como institución, el mencionado sistema de enseñanza se trasladó a las universidades. Los programas profesionales de formación de instrumentistas, compositores, musicólogos o educadores musicales, en la mayoría de los casos mantienen las características sociales, normativas e ideológicas del modelo conservatorio. A continuación se presentan algunas de las características más relevantes del modelo.

La formación en el conservatorio

El conservatorio presenta una organización académico-social que establece el comportamiento y la ideología de las comunidades de estudiantes de música y de músicos profesionales. Las particularidades sociales se resumen en que se excluye el estudio de músicas diferentes a las instauradas por la tradición occidental; el estudio está descontextualizado, es resistente a la innovación, es autopreservante y mantiene principios fundamentalistas: lo que no está permitido está prohibido (Shifres, 2010). Lo anterior significa que sus prácticas y orientación están encaminadas a la sostenibilidad de la institución por medio del individualismo del intérprete admitido y por la permanente competitividad a la que está expuesto para construir su propia reputación (Kingsbury, 1988). Se genera una dicotomía constante en el músico; al respecto López y Vargas (2010) plantean que existen diferencias entre lo que ocurre dentro de la institución y la práctica cotidiana artística que está mediada por un canon musicológico.

El modelo establece un paradigma para los docentes y estudiantes que pertenecen a los conservatorios. Este paradigma es el del talento, que consiste en la posesión de un don único (Kingsbury, 1988) e intransferible que le otorga al individuo la posibilidad de la adquisición de la técnica para posteriormente olvidarla en la búsqueda de la interpretación perfecta de la partitura, ya que su única finalidad es la interpretación (Shifres, 2010; Musumeci, 2002). Los docentes son la imagen suprema y el objetivo principal del estudiante es pertenecer a la descendencia de su maestro e imitarlo (Kingsbury, 1988; Musumeci, 2004). La interacción social dentro de la institución que mantiene el modelo conservatorio está mediada, entre otras, por la relación docente-alumno como diádica; la clase se enfoca a la ejecución del repertorio y la práctica orquestal o el ensamble es asumido como un ámbito de aplicación y no de apropiación (López y Vargas, 2010)

A partir de las características expuestas se sugiere lo que es la música dentro del modelo y el modo de tener acceso a ella desde el análisis, la composición y la ejecución. La música es una entidad magnánima a la cual se le rinde culto en mayor proporción que a la ejecución misma (Kingsbury, 1988). La música se explica a partir de una teoría formal morfológica y hermenéutica que exige una habilidad memorística y un dominio total de la lectura musical (Shifres, 2010). Este sistema teórico es cerrado y de acceso limitado solamente para aquellos que conocen el código de la lectoescritura (Musumeci, 2005). El modelo genera la forma como se debe abordar el esquema teórico didáctico para lograr el dominio de la partitura y de la ejecución musical; como resultado de este esquema teórico didáctico se diseñaron gran cantidad de métodos de teoría y aprendizaje del instrumento en cada conservatorio para mantener el modelo.

En el caso específico del aprendizaje de la lectoescritura se observa que hay una idea sobre el oído musical, que asocia al oído musical con la lectoescritura, estableciendo que la complejidad en la escritura es equiparable a la adquisición de las

habilidades auditivas requeridas para el conocimiento musical. Sobre el oído musical hay significados fuertemente establecidos a causa de la historia; desde el siglo XVIII se ha concebido en este modelo que los humanos musicalmente desarrollados poseen de forma igualitaria el oído requerido para la experticia musical o en su defecto no lo tienen (Musumeci, 2005). Desde esta perspectiva, posiblemente, surge el concepto de la clasificación del oído musical en diferentes “oídos”: oído melódico, oído armónico, oído arquitectónico integral, oído absoluto-relativo y el desarrollo de estos a partir de la memoria, la lectura y el conocimiento de las tonalidades (Bouckhchtaber, 1995).

Aunque el método de enseñanza para desarrollar los oídos parte de un proceso social y cultural de una época de la historia de occidente (fines del siglo XVIII), se observa que no ha sufrido mayores transformaciones en dos siglos. Lo anterior se contrapone con el desarrollo social y cultural, que por su misma variedad demanda de los músicos el conocimiento de otro tipo de experiencias, pues el medio laboral así lo impone. Son pocos los músicos que logran alcanzar altos estándares interpretativos para desempeñarse solamente como instrumentistas o compositores en las salas especializadas del mundo. Lo anterior indica que, aunque el modelo se encuentra fuertemente enraizado, es opuesto a la demanda social, pero aún así establece los cánones del estudio de la música en el nivel superior dentro de las comunidades. En ocasiones estas concepciones y significados construidos culturalmente chocan con la noción previa y con ciertas expectativas de formación en los aspirantes de las carreras de música. Lo anterior permite hacer una reflexión acerca de que la institución (entendida como la comunidad que mora el lugar) y la educación musical generan ideologías que validan y mantienen sus prácticas (Green, 2003). Los significados elaborados sobre la música se reelaboran como estructuras socio-cognitivas cuando se inicia el estudio especializado de la música, ya que el individuo entra a formar parte de un nuevo grupo social que ha establecido, históricamente, sus propios patrones y valores sobre la música y sobre el ser músico (Kingsbury, 1988).

La música: ideología y ontología

La construcción de significados sobre la música implica, entre otras, el reconocimiento de una actividad lógica y una física asociadas, como la ejecución (actividad física) y su vínculo con la lectura de la partitura (actividad lógica), por ejemplo. Las experiencias individuales como cantar o tararear y aquellas en las que se comparten acciones con otros, por ejemplo, el tocar en grupo, generan otros significados sobre la música. Colectivamente se asigna un nombre a la actividad; se delinea la manera como ella se produce, se comparte la sensación que genera dicha actividad y se decide dónde va a localizarse la música (en la radio, en un disco compacto, en un libro, etc.). Estos significados diversos emergen en escena-

rios diferentes, en diversas clases de actividades que tiene su modo particular de organizar el sonido (Small, 1998). Asimismo, en la historia de la práctica musical se establecieron significados sobre la música que han trascendido y permanecen en la actualidad.

Lo anterior sugiere diferentes modos de existencia de la música que coexisten independientemente unos de los otros. Posiblemente, se crea una tensión entre esos modos debido a que provienen de perspectivas ideológicas diversas que generan discrepancias ontológicas acerca de la música (López, Shifres y Vargas, 2007). Según Terry (1995), el término de ideología es ambiguo y se utiliza para dar explicación a diferentes sucesos relacionados, entre otros, con cuestiones sobre la verdad o el poder. Entre las diferentes definiciones que expone Terry sobre varios autores, llama la atención la de Raymond Geuss, quien distingue tres tipos de definiciones sobre la ideología: descriptivas, peyorativas y positivas. De estas, se toma la primera ya que

“en sentido descriptivo o ‘antropológico’ las ideologías son sistemas de creencias característicos de ciertos grupos o clases sociales, compuestos por elementos discursivos y no discursivos. Ya hemos visto lo mucho que se acerca este significado políticamente inocuo de ideología a la noción de ‘cosmovisión’ en el sentido de un conjunto de categorías relativamente bien sistematizadas que proporcionan un ‘marco’ a la creencia, percepción y conducta de un grupo de individuos” (p. 68).

Green (2003) examina el concepto de ideología en relación con la música por su relevancia en la comprensión de la construcción del valor musical. Los valores son transmitidos y perpetuados a través de los sistemas de educación a causa de que cosifican, legitiman y ayudan a perpetuar las relaciones sociales. Esto con el propósito de explicar nuestro mundo a partir de los valores reproducidos a través de la historia. Por lo tanto las categorizaciones que concuerdan con el modelo conceptual (o los modelos conceptuales), se comparten con otros miembros de una cultura, en donde la experiencia con la música es un hecho cultural en gran parte público pero también interpersonal (Zbikowsky, 2002).

Esto quiere decir que diferentes modos de existencia de la música conllevan a la reflexión por los problemas relacionados con su ontología. Los modos de existencia han estado determinados por los diferentes períodos de la historia de la sociedad occidental que generaron un pensamiento, una praxis y una producción musical particular en cada contexto, y esta característica podría obstaculizar la comprensión de la ontología de cada uno de estos periodos (López, Shifres, y Vargas, 2007). Por ejemplo, “existen dos modos de existencia que parecen oponerse: la música existe como objeto (para la contemplación) y la música existe como idea (explícitamente entendida aquí en un sentido lógico como proposición susceptible de ser sometida a operaciones lógicas)” (p. 53). Bohlman (2001) expone que la condición metafísica más aceptada y con la que mejor interactuamos es la idea de

la música como objeto, a causa de la materialización de su forma, que se puede registrar en un papel o en un medio magnético. Como complemento a la idea de la música como objeto aparecieron los sistemas de lenguaje que asignan nombres a la música y a sus propiedades objetivas.

Las ontologías de la música, según Bohlman (2001), no se pueden separar de la práctica musical. Estas se crean, exclusivamente, a través de la práctica, ya que resulta muy difícil que surjan de categorías abstractas. Bohlman propone doce posibles ontologías tomadas de experiencias cotidianas. De estas, llaman la atención cuatro: la 'música como ciencia' (la notación corrobora la evidencia de la cientificidad en la música); 'la música como lenguaje' (tiene el poder de comunicación y de expresión y es evidente en la identificación más generalizada del discurso/canción como una ontología protomusical); 'La Música' (en su aspecto sublime a la cual pertenece un grupo selecto con una educación específica) y por último 'la música en el cuerpo' (como el lugar en el que se produce y se ejecuta esta). De acuerdo a lo anterior se observa que existe una directa relación entre la ideología desde el concepto expuesto con la ontología de la música (¿cómo existe?) y de acuerdo a ello al modo como se gesta el perfil de músico; por lo tanto, es interesante conocer las ideologías y ontologías que coexisten en los diferentes grupos sociales antes y después del ingreso a nuestras instituciones de formación profesional.

Conocimiento protodisciplinar y las expectativas de los ingresantes

Los individuos que nacen en determinados contextos van otorgándole significado a la música y a las prácticas musicales que rodean su desarrollo. Esto implica la influencia directa del entorno en la concepción de esas ideas, y en el desarrollo de habilidades y experiencias en música que parten de la enculturación (Jorgensen, 1997). La elaboración del significado produce un conocimiento que no requiere una profundización en los métodos o textos de las disciplinas, al cual se le denomina conocimiento protodisciplinar. El origen de este se encuentra en las prácticas comunes o hábitos que son motivados por conversaciones con otros y por la atención brindada a las prácticas de personas con mayor experticia convirtiéndose en una aproximación a la disciplina (Gardner y Boix-Mansilla, 1994).

Al estudiante que se encuentra en una situación de adquisición del conocimiento, le surgen dos cuestionamientos: el primero relacionado con las motivaciones y metas de lo que se propone alcanzar y la siguiente relacionada con las estrategias necesarias para la consecución de los objetivos (Valle Arias, 2000). Paralelamente a este proceso los estudiantes presentan expectativas relacionadas con el aprendizaje y con la universidad en general. La mayoría de los trabajos investigativos al respecto demuestran que las expectativas de los estudiantes se relacionan con los docentes y con la influencia que ejercen ellos en la motivación para la adquisición del conocimiento de los alumnos (Clark y Peterson, 1990).

Dentro del proceso del aprendizaje algunos trabajos también permiten evidenciar la importancia de los conocimientos previos que necesariamente implica

que el docente los conozca para generar que el aprendizaje parta de lo conocido y garantizar así que este perdure (Polanco Hernández, s.f.). Para conocer parte del conocimiento protodisciplinar, las concepciones sobre la música y el pensamiento que influyen en las expectativas de los ingresantes, a continuación se presenta el diseño, aplicación y resultados obtenidos en la administración de las encuestas arriba aludidas.

Objetivos

El principal objetivo propuesto para este trabajo es el de caracterizar los estudiantes que ingresaron al primer semestre de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, sede Tunja, en el año 2012 con el fin de establecer las particularidades del entorno cultural, familiar y de educación musical que, posiblemente, influyeron en las concepciones sobre el desarrollo de las habilidades de audición y lectoescritura musical.

Metodología

Materiales

Al no tener datos sobre las temáticas que se esperaban conocer fue necesario generar datos a partir de encuestas de respuesta abierta, para que el estudiante describiera su experiencia con mayor libertad. Se procedió de la siguiente manera: a 38 sujetos se les aplicaron 3 encuestas de las cuales se presentan en este trabajo una parte de los resultados de dos de ellas. La primera encuesta se aplicó en el año 2011 y la segunda en el primer semestre del año 2012. Se obtuvieron 32 encuestas completas.

Procedimiento

Se analizaron las encuestas en dos pasos. Se tipificó la información colocando unas categorías a las respuestas y posteriormente se procedió a plantear unas posibles categorías de análisis. El análisis de la encuesta 0 (año 2011) se realizó teniendo en cuenta los criterios que se presentan en la tabla 1 y los criterios tenidos en cuenta para el análisis de la encuesta 1 (año 2012) se consignan en la tabla 2.

LUGAR DE PROCEDENCIA	INSTRUMENTO	TIEMPO DE ACTIVIDAD MUSICAL	LUGAR DE LAS PRACTICAS MUSICALES	EDUCACIÓN ESPECIALIZADA EN MÚSICA	FORMACIÓN EMPÍRICA
----------------------	-------------	-----------------------------	----------------------------------	-----------------------------------	--------------------

Tabla 1. Criterios propuestos para el análisis de las respuestas de los estudiantes que presentaron el examen de admisión en 2011.

ACERCAMIENTO A LA MÚSICA	DEFINICIÓN DE MÚSICA	DEFINICIÓN DE MÚSICA	HABILIDADES A DESARROLLAR EN LA FORMACIÓN
--------------------------	----------------------	----------------------	---

Tabla 2. Criterios propuestos para el análisis de las respuestas de los estudiantes que se encuentran matriculados en el programa en 2012.

Resultados

Un primer análisis de los textos generó la identificación de las características comunes que soportan las descripciones de los modelos expuestos en la primera parte del trabajo. Se aclara que este es un análisis preliminar que se desarrollará en profundidad a medida que se profundice en la investigación.

Encuesta 0-2011

Se tabularon 37 encuestas teniendo en cuenta a los estudiantes que fueron admitidos para el semestre I de 2011. De acuerdo a la información analizada se encontró que:

- 7 estudiantes no tenían formación previa en instituciones especializadas.
- En cuanto a la práctica musical previa, los sitios de acercamiento musical con mayor cantidad de estudiantes fueron las iglesias (10 estudiantes) y las bandas escuela (9 estudiantes).
- Acerca de la práctica empírica de la música, 15 estudiantes recurrieron a la práctica de ‘sacar canciones de oído’, 11 no hicieron ninguna práctica específica y los demás sujetos interpretaron instrumentos (un aspirante no respondió). Se destaca que aquellos ingresantes formados en instituciones de educación musical especializada son los que menos prácticas de exploración musical realizaron.

Encuesta 1-2012

Se tabularon 32 encuestas teniendo en cuenta a los estudiantes que fueron admitidos para el semestre I de 2012. Se analizó solamente la información de la primera, segunda y cuarta casilla (acercamiento a la música, definición de música y habilidades a desarrollar en la formación). Las respuestas se agruparon de la siguiente forma:

Acercamiento a la música

- Respuestas relacionadas con el ‘gusto musical’: 11 estudiantes respondieron (solo 1 carecía de experiencia formal previa).
- Respuestas relacionadas con el aprendizaje previo en agrupaciones: 12

estudiantes, de los cuales 9 pertenecían a bandas, 4 a bandas de rock y 1 realizó práctica en una academia privada.

- Respuestas sobre ‘música y medios’: 3 estudiantes responden *“yo quería ser como [...]”*.
- Respuestas relacionadas con la influencia de los padres o terceros: 5 estudiantes reconocen la influencia de los padres y 1 reconoce la influencia de un amigo.

Definición de música

- Respuestas relacionadas con la expresión y emoción: 19 estudiantes describen la función de la música vinculada a la expresión con la emoción (sentimientos).
- Respuestas relacionadas con lo estético: 2 estudiantes responden usando términos como “lo bello”
- Respuestas relacionadas con el arte: 1 estudiante presenta la definición ubicando la música como arte y la necesidad de su función social
- Respuestas relacionadas con el lenguaje: 6 estudiantes utilizan terminología técnica para definir la música. Se observó que los resultados no tienen relación con lo que contestaron posteriormente sobre las habilidades que consideran relevantes para su formación profesional.

Habilidades por desarrollar en la formación

En esta primera descripción solamente se tuvieron en cuenta las habilidades que tienen que ver con la audición y el lenguaje musical.

- Respuestas relacionadas con habilidades de la audición: 5 estudiantes la citan. 1 estudiante utiliza el término reconocer, 2 estudiantes utilizan el concepto de ‘oído’ absoluto o relativo para transcribir (son aquellos que recibieron formación en colegio y academia) y 2 de ellos no dan respuestas específicas. Se destaca que los estudiantes que no ubican la respuesta no tienen formación institucionalizada (la colocan pero no saben para qué sirve con exactitud).
- Respuestas relacionadas con la lectura: 4 estudiantes la mencionan, 3 de ellos dicen que es indispensable para la música y 1 la asocia con la dificultad rítmica.
- Respuestas relacionadas con la lectura y la audición: 7 estudiantes escriben sobre esta habilidad. 4 de ellos la describen como el reconocimiento

de notas y la relacionan con conceptos teóricos, 1 con la transcripción y 2 con la necesidad de saber teoría musical.

- Respuestas relacionadas con el modelo conservatorio: fue interesante encontrar que 3 estudiantes colocaron dentro de sus respuestas la necesidad de desarrollar habilidades virtuosas de interpretación y 1 estudiante escribe sobre la necesidad de imitar un modelo de maestro (su iniciación en la música fue netamente práctica).

Conclusiones preliminares

Como resultado del análisis de la concepción de la educación musical de los ingresantes y la confrontación con el modelo institucionalizado llamado modelo conservatorio se observa que: el docente es el centro, el mito del talento aún está vigente, en este caso, desde los conocimientos protodisciplinarios que tienen los ingresantes. En otros trabajos recientes se ha podido evidenciar esta misma situación. Se observó que el concepto predominante de la música se relaciona con la ejecución y con la partitura. El concepto difiere del que realizan diferentes investigadores que se centran en mostrar que el desempeño de la profesión musical puede abarcar diferentes campos de acción (Benett, 2010). Se espera con este trabajo que los miembros de las instituciones de educación musical noten la necesidad de articular su práctica con las comunidades y las microculturas en las que se desenvuelven los aspirantes a ser músico profesional.

Este acercamiento preliminar a ingresantes permitió un acercamiento y un conocimiento de las prácticas educativas previas, de las prácticas musicales, que pueden determinar los modos para evaluar el conocimiento protodisciplinar que han desarrollado estos individuos. Se observó que en la mayoría de los casos el desarrollo musical previo a la carrera profesional se vincula con las prácticas informales de la música. La promoción de investigaciones sobre este tema permitirá, posiblemente, un diseño de los exámenes de admisión basado en la caracterización y no en la evaluación (Musumeci, 2007).

Referencias

- Benett, D. (2010). *La música clásica como profesión: pasado, presente y estrategias para el futuro*. Barcelona: Grao.
- Bohlman, P. (2001). Ontologies of Music. En N. Cook y M. Everist (Eds.). *Rethinking Music* (pp. 17-34). Oxford: Oxford University Press.
- Bouckhchtaber, S. (1995). *Desarrollo del oído musical interno en los niños*. Cali: Ediciones Instituto Departamental de Bellas Artes.

- Clark, C. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza III* (pp. 443-539). Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. y Boix-Mansilla, C. (1994) Teaching for Understanding in the Disciplines - and Beyond. *Teachers College Record*, 96(2), 198-218.
- Green, L. (2003). Why 'Ideology' is still relevant for critical thinking in music education. *Criticism, and Theory for Music Education*, 1(1), 2.
- Groud, D. (2002). *Historia de la Música occidental 1*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hargreaves, D. (1998). *Música y Desarrollo Psicológico*. Barcelona: Grao.
- Holguín Tovar, P. J. (2008). Bandas en Boyacá: una mirada antropológica sobre el origen y los modos de hacer música. *Memorias del Primer Encuentro Internacional de Investigaciones en Música*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Holguín Tovar, P. J. (2007). *La Estética en la composición erudita*. Bogotá: Tesis de Maestría en Filosofía Latinoamericana USTA.
- Jorgensen, E. R. (1997). *In Search of Music Education*. Illinois: University of Illinois Press.
- Kingsbury, H. (1988). *Music, Talent, and Performance: A Conservatory Cultural System*. Philadelphia: Temple University Press.
- López, I., y Vargas, G. (2010). La música popular y el modelo hegenónico de enseñanza instrumental. *Actas de la IX Reunión anual de SACCoM*. Buenos Aires: SACCoM.
- López, I., Shifres, F., y Vargas, G. (2007). Ontología de la música en la educación auditiva: los modos de existencia que sustentan las prácticas de enseñanza y las prácticas de aprendizaje. En M. Espejo (Ed.), *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva* (pp. 53-63). Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Musumeci, O. (2002). Hacia una educación de conservatorio humanamente. *Actas de la 2ra. Reunión Anual de SACCoM*. Buenos Aires: SACCoM.
- Musumeci, O. (2003). Resención del libro Música, talento y ejecución: el sistema cultural de un conservatorio. *Orpheotron*, 6, 99-120.
- Musumeci, O. (2004). El dilema del sobreviviente: un músico de conservatorio del posmodernismo. *Actas de la Conferencia Internacional de Educación Musical de la ISME*. Tenerife: ISME.
- Musumeci, O. (2005). Audioperceptiva humanamente compatible. *Eufonía*, 34, 44-59.
- Musumeci, O. (2007a). Adiós al dictado musical: propuestas cognitivas para una educación auditiva humanamente compatible utilizando música real. *Memorias II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de

Colombia.

- Musumeci, O. (2007b). La prueba de admisión en la Universidad de Quilmes. *Actas de la VI reunión anual de SACCóM*. Buenos Aires: SACCóM, pp. 281-298.
- Polanco Hernández, A. (s.f). *La motivación en los estudiantes universitarios*. Recuperado el 1 de septiembre de 2012, de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/motivacion.pdf.
- Shifres, F. (2007). La educación auditiva en la encrucijada: algunas reflexiones sobre la educación auditiva en el escenario de recepción y producción musical actual. En M. Espejo (Ed.) *II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pp.64-78.
- Shifres, F. (2010). *El modelo conservatorio: tradición e innovación en la formación musical*. Conferencia dictada el 3 de Junio en Tunja, Boyacá, Colombia.
- Small, C. (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover: Wesleyan University Press.
- Small, C. (1999). El Musicar: un ritual en el espacio social. Conferencia pronunciada en el III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología, Benicàssim.
- Social, C. N. (2002). *Fortalecimiento del Programa Nacional de Bandas de Vientos*. Ministerio de Cultura. República de Colombia-Departamento de Planeación Nacional.
- Terry, E. (1995). *Ideología: una introducción*. Buenos Aires: Paidós.
- Valle Arias, A. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(3), 368-375.
- Vargas, G. y Shifres, F. (2007). Ontología de la música en la educación auditiva. *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Zbikowsky, L. (2002). *Conceptualizing Music*. New York: Oxford University Press.

Biografía de la autora

Pilar Jovanna Holguín Tovar

pilarjo@gmail.com

Licenciada en Música de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Magister en Filosofía Latinoamericana en la Universidad Santo Tomás. Estudiante del Doctorado en Humanidades y Artes, mención Música, de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina).

Docente del área de teoría musical de la Licenciatura en Música de la UPTC. Los avances y resultados de sus investigaciones los ha presentado en diferentes eventos nacionales e internacionales. Dirige el grupo In Crescendo, que se dedica a la investigación sobre diversos temas de la música (interpretación, historia, estética) y de su enseñanza (formación teórica y de la audición en el nivel de formación superior). Los avances y resultados de sus proyectos los ha presentado en diferentes eventos nacionales e internacionales: Miembro fundador de la Sociedad de investigadores en psicología y educación musical de Colombia PSICMUSE.