# REFLEXIONES DESDE LA UNIVERSIDAD

# El dispositivo pedagógico: una visión desde la música*

nomadas@ucentral.edu.co • PÁGS.: 210-221

Ligia Ivette Asprilla** y Gisela de la Guardia***

*Consideramos que la prueba de musicalidad es un poderoso dispositivo pedagógico por su carácter estratégico y su capacidad para desencadenar procesos de formación musical; si la pensamos como abanico de posibilidades cognitivo-creativas y artificio pedagógico es un dispositivo de creación; en su condición generadora de vivencias auditivas, nodos investigativos, expresión de una intencionalidad política y microcosmos cultural, la prueba de musicalidad es un dispositivo creador; es también auto-re-creador, en cuanto no sólo transforma, sino que lleva en sí misma el germen de su re-constitución.*

*Palabras clave: dispositivo, creación, inteligencia musical, pedagogía, batería de pruebas.*

*Consideramos que a prova de musicalidade é um poderoso dispositivo pedagógico pelo seu caráter estratégico e pela sua capacidade para desencadear processos de formação musical; se pensamo-la como um leque de possibilidades cognitivo-criativas e artifício pedagógico é um dispositivo de criação; na sua condição geradora de vivências auditivas, núcleo de pesquisas, expressão de uma intencionalidade política e microcosmo cultural, a prova de musicalidade é um dispositivo criador; é também auto-recriador, devido a que não apenas transforma, mas também que leva em si mesma o germe da sua reconstituição.*

*Palavras-chaves: dispositivo, criação, inteligência musical, pedagogia, bateria de provas.*

*We consider musical aptitude test is a powerful pedagogical dispositive, because of its strategic nature and capacity to generate processes of musical education. If we think about the dispositive as creative possibility and pedagogical device, then, the dispositive is creation, but it is also a creator: it objectivates aural perceptions, generates researching problems and social interactions, expresses political purposes, and it is a cultural microcosm. The dispositive is a self-re-creator; it not only transforms, but it carries its own re-creation seed.*

*Key words: dispositive, creation, musical intelligence, pedagogy, battery of tests.*

ORIGINAL RECIBIDO: 17-VII-2007 – ACEPTADO: 04-X-2007

* Resultado de un proyecto adelantado entre el 2004 y el 2005 por un equipo de investigación conformado por Ligia Ivette Asprilla (investigadora principal), Gisela de la Guardia (coinvestigadora) y Jaime Andrés Gutiérrez (auxiliar de investigación); fue financiado por la Universidad Central y el Instituto para el Desarrollo Pedagógico y la Investigación Educativa (IDEP).

** Pianista y profesora de piano con estudios de perfeccionamiento en Piano en Alemania. Especialista en Comunicación-Educación y Magíster en Investigación Interdisciplinaria. Directora de la Carrera de Estudios Musicales de la Universidad Central. E-mail: ligiaivette@gmail.com.

*** Musicóloga, profesora de historia de la música y Especialista en Comunicación-Educación. Docente e investigadora en la Carrera de Estudios Musicales de la Universidad Central. E-mail: gguardiag@ucentral.edu.co

¿Qué es el talento musical y qué dificultades entraña su valoración? Este es el problema que abordan los programas universitarios de música en sus procesos de ingreso y que constituyó el núcleo del proyecto de investigación "La prueba de musicalidad como dispositivo generador de procesos de formación musical". Quienes aspiran a ser músicos profesionales deben aprobar un examen de aptitudes y conocimientos previos en el área; dicho *test*, pese a los múltiples interrogantes que genera, es una herramienta que ofrece una doble posibilidad: de pronóstico, sobre algunas potencialidades del estudiante frente a la formación musical y principalmente, de diagnóstico, sobre los desarrollos alcanzados en los ámbitos sensoriomotriz, sensible e intelectual. La polémica se centra, más que en los exámenes de conocimiento, en los de aptitudes, pues en cuanto éstas son naturales, la prueba pretende determinar las capacidades y facilidad natural para la música.

El *objetivo* de la investigación fue el diseño de una prueba de musicalidad; la prueba se sustenta en las investigaciones sobre procesos creativos, los avances de la psicometría aplicados a la disciplina musical, las experiencias de instituciones educativas en la medición de aptitudes musicales y la definición de competencias de la formación musical desarrollada desde la Línea de Investigación Pedagógico-musical que se adelanta desde la Carrera de Estudios Musicales de la Universidad Central. Más allá de una invitación a indagar sobre el talento, el proyecto considera la prueba de musicalidad un microcosmos que refleja, como el punto de un holograma, las principales concepciones que sustentan la formación musical académica.

La investigación se articuló *metodológicamente* alrededor de cinco fases; la *contextualización* exploró y caracterizó elementos del entorno que permitieron dar relevancia y pertinencia al objeto de investigación; incluyó revisión y análisis documental, el análisis de *tests* de especialistas[1], realización de entrevistas y observación de exámenes de aptitudes que se aplican en tres universidades de Bogotá[2]. La *fundamentación*, una fase de construcción conceptual y teórica, enriqueció el trabajo investigativo mediante la revisión de libros, documentos e investigaciones en un proceso de reflexión, análisis crítico y construcción de referentes conceptuales y teóricos. El *diseño*, momento creativo por excelencia, llevó a la construcción del instrumento propuesto por la investigación; las *pruebas piloto*, realizadas en cuatro colegios[3] y en el Curso de Introducción a la Música de la Universidad Central, generaron tanto la revisión de la prueba de musicalidad elaborada inicialmente, como un diagnóstico sobre aptitudes musicales en los adolescentes y jóvenes bachilleres de Bogotá. La fase de *socialización* propuso estrategias de comunicación sobre trayectorias y productos de la investigación en espacios académicos e investigativos.

Como *resultado* de la investigación se elaboró la *batería de tests* "Tras las huellas de la inteligencia musical", que abarca (1) prueba perceptiva, de audición musical, (2) prueba expresiva, de realización de la sensibilidad a través de la entonación, el ritmo, la imitación y la improvisación, (3) prueba lectoescritural, que integra análisis, apropiación y comprensión del sistema de escritura musical asociado al sistema sonoro, (4) prueba interpretativa, que posibilita la evaluación de la capacidad para expresar la propia musicalidad a través de un instrumento (incluido el instrumento voz) y (5) valoración de aspectos actitudinales y de vocación para la música mediante una entrevista por pautas. Se complementan las pruebas con referentes conceptuales y teóricos, diseño metodológico para presentación de resultados, marco para interpretación de resultados e implicaciones para la educación general básica. Se ha fortalecido el campo de investigación educativa y artística mediante la formación de auxiliares de investigación en el área de la investigación pedagógico-musical, la articulación entre los distintos niveles de la formación musical, con especial proyección a la secundaria, la validación de lo musical como campo de la cultura y disciplina del conocimiento y la consolidación de la Línea de Investigación Pedagógico-musical del programa centralista. Se generará apropiación social de la producción investigativa a través de conferencias y talleres de socialización de la investigación, elaboración de un libro, que incluye material sonoro y partituras, y principalmente, mediante la aplicación de las pruebas diseñadas en diversos contextos y niveles educativos.

El examen de musicalidad (aptitudes y conocimientos) constituye un problema muy puntual, que resulta, sin embargo, crucial para la formación musical en el contexto de la educación general básica y de las instituciones universitarias, así como frente

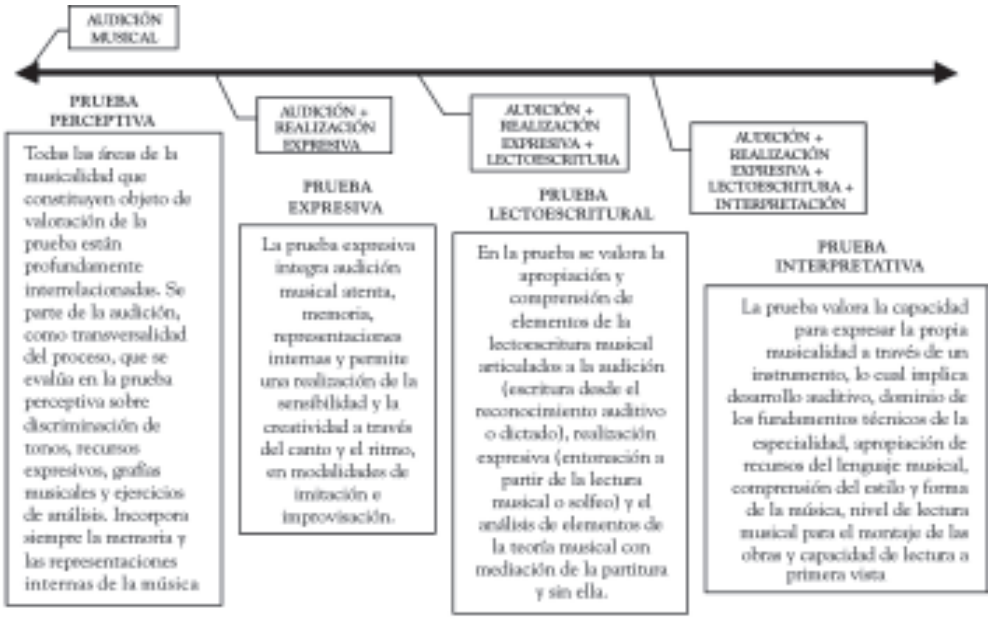
a las discusiones que se desarrollan sobre la medición de aptitudes y competencias musicales; por su carácter estratégico y su capacidad para desencadenar y transformar procesos de formación musical, consideramos que la prueba constituye un poderoso dispositivo pedagógico, cuya concepción desarrollamos desde la música alrededor de la creación como eje.

## El dispositivo-creación

El dispositivo pedagógico se entiende como un artificio: "un conjunto de cosas combinadas que se utiliza para hacer o facilitar un trabajo para una función especial…el dispositivo se relaciona con la didáctica, descrita por Comenio como *artificium docendi*: arte o técnica de la enseñanza" (Souto, 1999).

Consideramos que, como a la didáctica, al dispositivo confluyen la técnica, la teoría de la enseñanza y la naturaleza de mecanismo o aparato inventado. Este último carácter le concede categoría de creación. La prueba de inteligencia musical que hemos diseñado es un objeto-experiencia musical, en cuanto conlleva la construcción de una secuencia de sonidos, contrastes tonales, juego de estructuras sonoras (del sonido aislado al intervalo, el motivo, la frase, el tema, la obra musical) y combinación de géneros (principalmente el académico, con inclusión del folclórico y popular profesional).

El diseño de la propuesta para valorar la musicalidad partió de un desplazamiento conceptual de la aptitud a la inteligencia; también Pablo Nebreda González, en su investigación sobre aptitudes y hábitos musicales en el adolescente, manifiesta que el concepto de aptitud musical exige una revisión y actualización y propone una visión más holística del concepto integrado de inteligencia musical; ésta se contempla como "parte de un constructo de la personalidad basado en las corrientes de la psicología cognitiva que prioriza los aspectos humanísticos e intelectuales que se entretejen mutuamente y se imbrican en procesos evolutivos interdependientes" (Nebreda, 2002). Este autor, sin embargo, desarrolla un modelo computacional de la inteligencia musical, en el cual la entrada del proceso la constituyen estímulos sonoros que se procesan y tienen una respuesta en funciones motoras referidas a la cognición y la ejecución. Desde una concepción divergente, consideramos que la inteligencia musical incorpora el desarrollo sensoriomotriz, figurativo y formal, implica procesos en los que lo psicológico e intuitivo interactúa con lo lógico-formal, favorece el desarrollo de herramientas expresivas sin las cuales la sensibilidad y la creatividad son sólo una potencialidad y opera como organizadora de experiencias que armonizan el mundo intra e interpersonal en un contexto social. La inteligencia musical se constituye en el núcleo conceptual de la propuesta: una batería de pruebas, que abarca, en relación de fluidez, las dimensiones perceptiva, expresiva, lectoescritural, interpretativa y vocacional.



El proceso de diseño va de la audición musical, una transversalidad fundamental, que juega en la esencia de la música, a la interpretación, como experiencia sincrética, compleja, que integra las diversas áreas de la musicalidad. Si se piensa desde lo más transversal, habría que conceder el mayor puntaje a la prueba perceptiva; si se concede más relevancia a lo sincrético, la prueba interpretativa tendría mayor valor. En el contexto de una propuesta alternativa que opera como dispositivo pedagógico, hemos asignado a cada prueba el mismo puntaje, en cuanto todas proporcionan evidencia de la musicalidad.

En su intención de valorar la inteligencia musical, el conjunto de pruebas diseñadas se constituye en una experiencia que plantea problemas diversos a través de personajes, situaciones y trabajos musicales variados referidos al manejo del material y la información sonora, y principalmente, a la forma en que se estructuran las representaciones internas a que dan lugar. La prueba grupal perceptiva incluye ejercicios que sitúan a quien la presenta en el lugar del que aprende a tocar un instrumento, juega con la música en una reunión, compone canciones, busca formas creativas de dibujar los sonidos y sus movimientos, trabaja con la música y los ritmos folclóricos, dirige un grupo de instrumentistas y un taller coral. La prueba individual expresiva coloca al aspirante en la condición de aprendiz de música, le exige una respuesta repentizada a las dinámicas más frecuentes de la enseñanza musical: imitación, incorporación de recursos expresivos e improvisación de ideas musicales. Las pruebas lectoescritural e interpretativa, que sólo pueden presentar quienes tengan estudios previos en música, ponen en juego modos de acción propios de la formación académica, tanto a nivel perceptivo como expresivo.

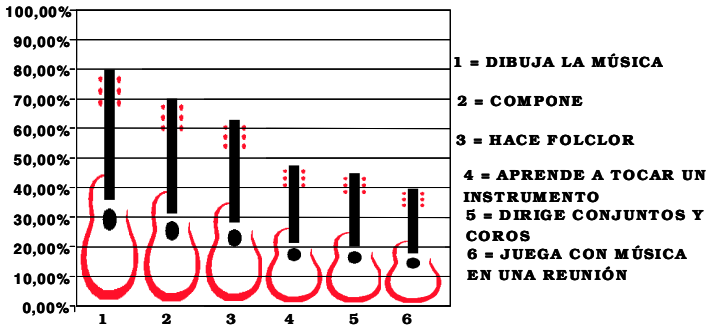
En el grupo de ejercicios "Dibujar la música", la mayor dificultad se evidenció en las grafías de tonos o sonidos aislados (sólo el 41% de los estudiantes respondió correctamente), seguido del dibujo de movimientos sonoros y el reconocimiento de grafías sobre duración de sonidos; el ejercicio más sencillo correspondió al reconocimiento de grafías referentes a intensidades sonoras, que el 100% respondió correctamente. De 58 estudiantes sólo el 1,7% demostró sobresaliente disposición para la música, el 12% satisfactoria, el 48% mediana y el 38% insuficiente.

La prueba se despliega en un abanico de posibilidades cognitivo-creativas, permite explorar diversos caminos de aproximación a lo musical; el dispositivo que hemos diseñado abarca una variedad de lógicas del aprendizaje y la creación musical: reconocimiento y discriminación auditiva en detección de errores, contrastación de frases musicales, identificación de componentes específicos en una canción, seguimiento a elementos constitutivos de una estructura musical, representación gráfica de alturas, movimientos, duraciones e intensidades sonoras, búsqueda de relaciones entre la rítmica del lenguaje verbal y el musical, diferenciación de timbres instrumentales, nivel de asimilación de los esquemas propios de la cultura musical en ejemplos armónicos y polifónicos, entonación por imitación, ubicación en un contexto tonal, incorporación de recursos expresivos del lenguaje musical, manejo expresivo de la textura polifónica, capacidad de retentiva musical, creatividad en ejercicios de ideación o improvisación, ejercicios sin estímulo auditivo externo, con base en la audición interior; identificación de elementos musicales en la audición de obras, tareas fundamentadas en el estudio analítico de una partitura, escritura musical desde el reconocimiento auditivo y entonación a partir de la lectoescritura.

En un modo pedagógico de acción que excede lo musical, el dispositivo-creación integra atención per-

¿En qué situación creativa lograron mejores resultados los estudiantes en las pruebas piloto?

El mejor desenvolvimiento lo tuvieron los 58 estudiantes de los colegios participantes en las pruebas piloto, en la dinámica de jugar con grafías musicales o "dibujar la música" (lograron el 80% del máximo puntaje posible); los ejercicios más difíciles exigían diferenciación auditiva muy fina, aunque se planteaban en la lúdica de una reunión con música.



manente en la audición, procesos de interiorización, sensibilidad a los estímulos sonoros, confianza en la propia percepción, expresividad, imaginación e ideación musical. De manera especial, las pruebas que valoran disposiciones culturales para la música, combinan de manera permanente el razonamiento y la intuición. Según Terry Atkinson y Guy Claxton en "El profesor intuitivo", cada vez más se consolida una tendencia, en oposición a la tradición dominante, que revaloriza el papel de la intuición en el ámbito de la formación. Convencionalmente se considera la comprensión racional, explícita y articulada, como el ingrediente central, tanto de la práctica en sí como del aprendizaje profesional, y, en consecuencia, se estigmatizan o ignoran otros modos de conocimiento. "Resulta obvio el hecho de gran parte de lo que hacen los profesores –y los componentes de otras profesiones– apremiados por las exigencias del momento, no es premeditado; es de naturaleza intuitiva. Surge una situación; el profesor responde, y es únicamente después, si acaso, cuando éste se detiene a estudiar qué es lo que estaba ocurriendo y por qué ha hecho lo que ha hecho. ¿Cuál es, entonces, la relación entre lo racional y lo intuitivo; entre lo explícito y lo tácito; entre la comprensión articulada y los "sentimientos viscerales"?". Los autores de la obra en mención, "sin pretender ser de ningún modo antiracionales o anti-intelectuales, intentan desentrañar, cada uno a su manera, concepciones más sutiles, nítidas y dinámicas del modo en que ambos tipos de conocimiento y aprendizaje se relacionan entre sí"(Atkinson y Claxton, 2002).

Según Claxton, la intuición nos remite a una familia de "formas de saber" que tienen en común la falta de una comprensión articulada clara o racional, pero que difieren en otros aspectos. Entre los miembros no-místicos de esta familia se cuentan la pericia o ejecución espontánea de acciones intrincadas para las que se requiere cierta cualificación; el aprendizaje implícito, entendido como la adquisición de tales habilidades por medios no conscientes o conceptuales; el juicio, que se manifiesta en la capacidad de tomar decisiones adecuadas y realizar categorizaciones sin ser capaz de justificarlas ni explicarlas en el momento de los hechos; la sensibilidad, una receptividad agudizada, tanto consciente como inconsciente, hacia los detalles de una situación; la creatividad, en la cual resalta el uso de la meditación y los períodos de incubación para llegar a la resolución de problemas y la cavilación, o proceso de "rumiar" las experiencias para poder extraer sus significados e implicaciones (Atkinson y Claxton, 2002).

En los ítems de la prueba expresiva referidos a la ideación melódica en su modalidad de improvisación, el examinador canta una frase en forma de pregunta musical; el estudiante debe crear de forma repentizada una respuesta que de manera espontánea conserva las características generales de la pregunta, pero que tiene sentido conclusivo; este tipo de ejercicios exige la captación global e intuitiva del contorno melódico de la frase, el tempo o velocidad, las figuraciones rítmicas, el compás, la estructura de la frase y su sentido expresivo, así como la incorporación de un elemento nuevo que finaliza la melodía apoyándose en esquemas sonoros propios de la cultura; se trata de una competencia de alta dificultad para alguien que no tiene estudios previos en música: sólo el 2,58% de los estudiantes logró una realización excelente y el 17,24%, buena.

Las competencias de análisis musical abarcan dos modalidades: para quienes no tienen formación musical, el *test* apela principalmente a la intuición, para reconocer, por ejemplo, la familiaridad o filiación entre distintas estructuras musicales; para quienes han estudiado música se proponen trabajos más formales, que demandan lógica analítica, fundamentada en los conocimientos de teoría y el dominio de la lecto-escritura musical.

## El dispositivo-creador

El pianista e investigador John Sloboda resalta que la improvisación y composición involucran un producto final externamente observable: la interpretación implica una secuencia de movimientos sonoros y la composición involucra la elaboración de una partitura o de alguna grabación comunicable. En contraste, escuchar la música es en muchas situaciones un evento pasivo, en cuanto conlleva actividad mental, pero no una actividad física observable. El principal producto final de la audición es una serie incomunicable de imágenes mentales, sentimientos, memorias y anticipaciones. Tratar de comprender lo que sucede mientras se escucha, por lo tanto, es extremadamente difícil, en cuanto no existe una evidencia del proceso como en la

composición o en la interpretación. Muchas, si no la mayoría de ejemplos de audición, no dejan registros sensoriales (Sloboda, 1985). La prueba de percepción auditiva que hemos diseñado se constituye en una evidencia de ese proceso, de allí el nombre de la batería de pruebas: "Tras las huellas de la inteligencia musical". La batería de pruebas amplifica y visibiliza las representaciones internas de la música; éstas se entienden como esquemas mentales que permiten captar las relaciones entre sonidos, que trascienden la percepción de elementos sonoros para configurar estructuras sonoras con una significación emocional. Los elementos, relaciones y múltiples operaciones que se realizan con el sonido como material básico de la música se integran y organizan culturalmente en esquemas que se asimilan acríticamente durante la infancia. La percepción resulta de importancia fundamental, en cuanto la formación musical parte siempre de la vivencia auditiva, en un proceso que admite formas de pensamiento simbólico y formal. Las pruebas operan como un potenciador, en cuanto proporcionan la información global necesaria para orientar los procesos de formación musical, permiten determinar con precisión aquellos componentes de la inteligencia y competencias específicas en que se presentan aptitudes o mayores desarrollos, a la vez que señalan los aspectos que es necesario fortalecer. La mayor innovación de la batería de pruebas diseñada es la que se refiere al componente perceptivo aplicable a quienes no tienen estudios previos en música, y que incluye el 63,63% de los ejercicios aplicados en las pruebas piloto.

Martha Souto hace una reflexión sobre la concepción de dispositivo de Morin: el dispositivo constituye una forma de pensar los modos de acción, por ello tiene un componente normativo, pero éste es pensado como uno más de los componentes, no como el único que otorga direccionalidad, sino como producto de los atravesamientos políticos, ideológicos, axiológicos, filosóficos, sociales, pedagógicos…El dispositivo no es un producto de una mente racional que en pos de una intencionalidad y una finalidad ejercita un pensamiento programático, sino de quien o quienes realizan un análisis de situación, contemplan la complejidad del campo de acción y ejercitan un pensamiento estratégico. Un programa es, para Morin, "una secuencia de acciones predeterminadas que debe funcionar en circunstancias que permitan el logro de los objetivos, mientras que una estrategia elabora uno o varios escenarios posibles; desde el comienzo se prepara si sucede algo nuevo o inesperado, a integrarlo para modificar o enriquecer su acción" (Morin, 1996).

El dispositivo-creador tiene el poder de afectar la formación musical: el nombre del proyecto "La prueba de musicalidad como dispositivo generador de procesos de formación musical", podría sintetizarse en "La prueba de musicalidad como dispositivo pedagógico". El acento en la concepción de dispositivo se da precisamente en su carácter estratégico, en cuanto lleva implícitas relaciones que se construyen para generar transformaciones. *Relaciones*: entre los diferentes niveles y ámbitos educativos (formales, no-formales, informales), entre los niveles de educación musical profesional y los medios investigativos, relaciones interdisciplinarias (entre la música y la psicometría, por ejemplo), relaciones con organismos determinantes para las políticas educativas. La pedagogía constituye un campo de confluencia de múltiples disciplinas y la pedagogía musical tiene en sí misma naturaleza interdisciplinar. *Transformaciones*: en las pruebas de ingreso, en las alternativas existentes para la valoración de la musicalidad, en la preparación de los aspirantes a las carreras de música, en la relevancia del área artística para la educación básica y media, en la problematización de los procesos de ingreso a los programas universitarios de música, en la articulación de conocimientos provenientes de otros ámbitos a la formación musical y en la concepción de talento, aptitudes e inteligencia musical. Según Laura Gaidulewicz, "cada dispositivo es una respuesta abierta al entramado de relaciones, anudamientos, dispersiones, que se dan en una situación de formación…la construcción de dispositivos de formación implica capturar la complejidad de interjuego entre capacidades, competencias, conocimientos, etc." (Souto y otros, 1999).

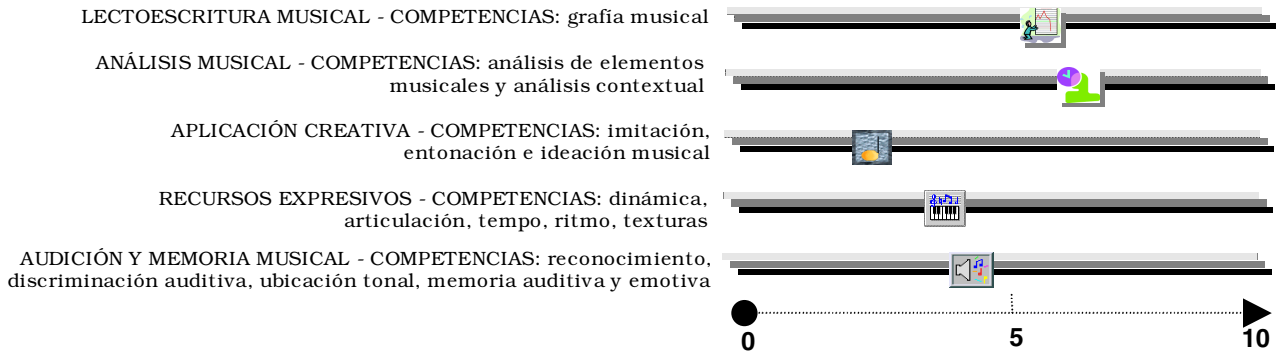
La batería "Tras las huellas de la inteligencia musical" actúa como organizadora de experiencias formativas: posibilita un conocimiento del desarrollo perceptivo-auditivo y la capacidad expresiva; para ilustrar este punto hemos elaborado la herramienta "Pentagrama de la inteligencia musical", que presenta los diversos componentes de la inteligencia en relaciones dinámicas y de límites abiertos. En la línea inferior ubicamos la audición y memoria, que constituyen el fundamento de la capacidad musical; le siguen recursos que, como la dinámica o el ritmo, permiten

expresarse a la sensibilidad y la creatividad. El renglón medio corresponde al componente de aplicación creativa (asumido el término como una paradoja y no como una contradicción), que conlleva la utilización y reelaboración de una gran variedad de conceptos y elementos del lenguaje musical en realizaciones puntuales. Como conjunto de competencias de mayor elaboración, se ubica en la cuarta línea el análisis, en cuanto abarca procesos lógicos e intuitivos aplicados tanto al sentido de los diversos elementos musicales, como al contexto del repertorio universal. A la lectoescritura musical, herramienta intelectual de importancia vital para la educación musical académica en Occidente, corresponde la línea superior del pentagrama; en estudiantes sin conocimientos en música se valora mediante el manejo de grafías. Los componentes de la inteligencia musical están profundamente conectados a través de la audición, que atraviesa las distintas dimensiones del desarrollo y permea todas las competencias. En las pruebas aplicadas en las experiencias piloto damos conjuntamente los resultados de audición y memoria musical, que no pueden disgregarse en los ejercicios propuestos. Adicionalmente, en un estudio de caso, sería posible determinar desempeños por competencias específicas, contenidos musicales, nivel de los ejercicios propuestos, dimensión perceptiva y expresiva.

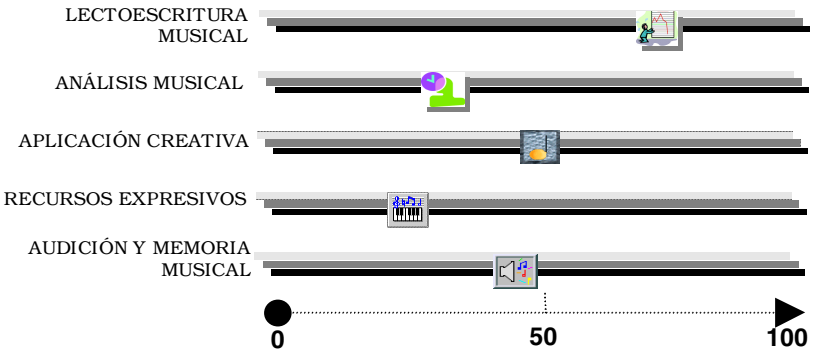
Hemos seleccionado dos estudiantes de colegios distritales (CASD y Nueva Zelanda), que obtuvieron el mismo puntaje total en las pruebas piloto: 100,75 (43,43% de logro respecto al puntaje máximo que es posible obtener). El "Pentagrama de la inteligencia", en una escala de 0 a 100, permite visualizar los logros por componentes y sus respectivas competencias musicales. Ambos lograron, aunque en distinta proporción, un puntaje mayor en la prueba grupal perceptiva. La estudiante, de 16 años, no tiene conocimientos en música ni canta, pero toca un instrumento empíricamente; el mejor nivel de logros lo obtuvo en las competencias de análisis (por captación global y capacidad intuitiva) y en la grafía musical; en audición e incorporación de recursos expresivos se ubica en un desempeño medio; la mayor dificultad se evidenció en los ejercicios de aplicación creativa, específicamente en los que requerían un nivel de improvisación. El estudiante, de 15 años, tiene algunos conocimientos teóricos en música, pero no ha adelantado práctica vocal ni instrumental. La mayor fortaleza la demostró en la grafía musical; obtuvo casi la mitad del puntaje en audición y aplicación creativa; denota dificultades para el análisis y, principalmente, para la incorporación de recursos expresivos. La prueba posibilita la construcción de experiencias de aprendizaje a partir de un diagnóstico cualitativo, que evidencia las diferencias interindividuales, aún sobre el mismo resultado numérico.

Al dispositivo-creador subyace siempre un sentido político. Bernstein concibe el dispositivo pedagógico como un mecanismo de dominación: se encuentra entre el poder, el conocimiento y las formas de conciencia, actúa como un transmisor de las diferencias de clase, es decir, de los modelos de relaciones entre lo dominado y lo dominante, (una especie de transmisor de la opresión) (Bernstein, 1996). En la concepción de Foucault, "el dispositivo se entiende como una red que vincula un conjunto de elementos heterogéneos, en un juego de las relaciones de poder y de saber con un carácter estratégico"

Resultados de las pruebas en una estudiante del Colegio Nueva Zelandia
Porcentaje de logro: Prueba perceptiva = 50%
Prueba expresiva = 35,04%



Resultados de las pruebas en un estudiante del Centro Auxiliar de Servicios Docentes, CASD
Porcentaje de logro: Prueba perceptiva = 42,3%
Prueba expresiva = 44,85%




(Souto y otros, 1999). Las reflexiones de estos autores develan otra dimensión del dispositivo; nuestro trabajo de investigación apunta a determinar unos modos de pensamiento y acción en el campo de la valoración de la musicalidad: pretende transformar la concepción de aptitudes y talento musical y las formas en que se evalúan; envía un mensaje a los niveles básico y superior de educación musical. El propósito de validar y difundir la prueba diseñada denota una clara intencionalidad política, que se centra tanto en generar y ampliar los espacios de formación musical en escuelas y colegios, como en elevar el reconocimiento de lo musical en el ámbito educativo y en el contexto sociocultural; no desconocemos, sin embargo, que la música es un campo amplio, heterogéneo y de increíble diversidad que no se deja normatizar, ni admite respuestas únicas. La multiculturalidad de Colombia, por otra parte, perfectamente ilustrada en su acervo musical, exige la construcción de múltiples propuestas alternativas.

Martha Souto plantea varias formas en que el dispositivo se expresa como creador:

> El dispositivo es un revelador... de significados implícitos y explícitos, de aquello que proviene de lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo social, de modos de relación entre los sujetos, de relaciones con el saber, de vínculos con el conocimiento, etc. El dispositivo es un analizador… tiene la potencialidad de poner en análisis aquello que en su interior se revela. El dispositivo es un organizador técnico… organiza condiciones para su puesta en práctica y realización: espacios, tiempos, recursos materiales y humanos, ambientes propicios para su instalación. Pero también organiza acciones desde una lógica de complejidad multidimensional, no lineal. El carácter organizador es el que garantiza la intencionalidad de cambio y la eficacia del dispositivo en relación con ese cambio buscado. Debe tener para ello un valor estratégico y trabajar desde una lógica de proponer alternativas, más que de disponerlas. Aquí es donde el nombre "propositivo" (como sustantivo) nos resultaría más adecuado que el de dispositivo. El dispositivo es un provocador…de transformaciones, de pensamientos, de reflexiones, espacio donde se puedan utilizar y generar pensamientos, relaciones nuevas con el conocimiento, opera sobre los estereotipos, los statu-quo (Souto y otros, 1999).

Consideramos que como revelador, analizador, organizador y provocador, el dispositivo es un microcosmos: permite, como el punto de un holograma, comprender y analizar las principales concepciones de formación musical que lleva implícitas; el dispositivo se inserta en un tejido complejo de relaciones entre aptitudes, habilidades, competencias, conocimientos, intuición y lógica musical, que se ponen en juego estratégicamente en realizaciones creativas. El dispositivo-creador revela que el talento, cerca a la maestría, es un núcleo fundamental en el proceso de formación musical, en cuanto en él se manifiestan los componentes de la personalidad del artista indispensables en su desarrollo y crecimiento. Aunque el talento, el peso y la interacción de la herencia y el ambiente en el individuo son objeto de múltiples polémicas y enfoques investigativos, desde el contexto de la formación musical profesional se asume el talento como una realidad que se evidencia en la cotidianidad pedagógica: en las clases individuales y grupales se manifiestan los distintos ritmos de apren-

dizaje de los estudiantes, las particulares facilidades y dificultades que presentan en el dominio técnico del instrumento y en la apropiación del lenguaje musical, así como las diferencias en su potencial sensible y creativo, de allí el examen de aptitudes que se aplica en las instituciones de educación musical. Ahora bien, ¿por qué se valora el talento musical a través de la capacidad de imitación y no, por ejemplo, mediante la improvisación o la invención de una melodía? El dispositivo-creador permite analizar la concepción de talento que predomina en las instituciones de educación musical. En las llamadas "pruebas de aptitud musical" observadas en desarrollo de la investigación, el 75% de los ejercicios propuestos se basaban en la imitación; en este tipo de ejercicios el aplicador toca, canta o percute un motivo melódico o rítmico y se espera por parte del aspirante la captación global e intuitiva de los diversos aspectos involucrados y su realización inmediata. La prueba de musicalidad que se aplica en las universidades no sólo indaga en las potencialidades del aspirante para percibir, comprender, interpretar y/o crear música, sino principalmente, para aprenderla; para ello, valora su capacidad de interacción a través de una pedagogía privilegiada en la formación musical. En su forma más sencilla, la ejemplificación se fundamenta en la capacidad de imitación y repentización; en su forma más compleja, conlleva una reconstrucción creativa de la experiencia. La ejemplificación, en desarrollo del proyecto "Hacia un modelo alternativo para la educación musical de jóvenes y adultos a nivel superior"[4], se presenta como una de las más frecuentes estrategias de la formación musical, que se implementa intensivamente en las clases individuales, grupales y ensayos de conjunto. Según John Sloboda, "Algunos estudiantes son capaces de retener e imitar de manera inmediata tras una demostración de su profesor de instrumento. Considero esta habilidad una de las que mejor predicen altos niveles de talento musical. Es infortunado que sus bases cognitivas no han sido develadas ni comprendidas" (Sloboda, 1985).

De un total de 99 ejercicios de nuestra batería aplicados a cada estudiante de los colegios incluidos en las pruebas piloto, sólo el 28,28% se refería a ejercicios de imitación, que incluían una variedad de contenidos musicales: intervalos, motivos, semifrases, frases, temas y un canon. Permitían la valoración de competencias de discriminación auditiva, ubicación tonal, articulación, dinámica, tempo, polifonía y memoria. Es importante que todos los ejercicios de imitación se incluyeron en la prueba individual expresiva, de la cual constituían el 80%; una de las innovaciones de la batería, por lo tanto, es evaluar ampliamente el componente perceptivo en quienes no tienen estudios previos en música.

La formación musical académica implica aprendizajes largos y permanente preparación por parte del estudiante; exige tanto la captación intuitiva y el inmediatismo, como el análisis y la reflexión; integra el desarrollo de la sensibilidad y del pensamiento lógico. No se justifica, en consecuencia, que las pruebas de ingreso a los programas de música se fundamenten en la valoración de una sola lógica del aprendizaje.

El dispositivo-creador, en su naturaleza, holograma-tica, no sólo revela el peso y concepción del talento en la educación musical, sino los objetos musicales que son seleccionados como base para el desarrollo formativo. La educación, en general, selecciona contenidos culturales que considera legítimos y los asume como parte del currículum. Diversos autores han planteado que los contenidos seleccionados corresponden a las producciones de los grupos socialmente dominantes. La globalización se traduce, en el campo musical, en el proceso de occidentalización de la música a nivel de los esquemas de formación de profesionales. La música de tradición clásica, de origen europeo, se ha consolidado en el Primer y Tercer Mundo, como uno de los pilares de la educación musical a nivel superior; acorde con este sistema, en los *tests* de aptitudes y conocimientos musicales no se incorporan ejemplos tomados de la música popular ni de la cultura musical del estudiante, lo cual genera una forma determinante de exclusión.

Creemos que se justifica la presencia de géneros musicales diferentes en las pedagogías de la música, si se trabajan las distintas formas en que operan en los procesos creativos; estas formas se basan en la escritura musical, la transmisión oral y los lenguajes audiovisuales y digitales. En la mayoría de departamentos y facultades universitarias de música se da preeminencia a la música de tradición clásica y se trabajan en menor grado otros géneros musicales; creemos que no se trata sólo de un problema de ampliación del repertorio, sino de transformación de las lógicas formativas y creativas. En la base de esta problemáti-

ca está, no sólo la selección de las obras, sino la pregunta por el lugar de la escritura: desde el diagnóstico sobre formación musical adelantado en la línea de investigación se dio como una constante que, a pesar de la diversidad de prácticas pedagógicas, en la educación musical académica las tecnologías escriturales están totalmente incorporadas a los esquemas mentales, sensibles y motrices del músico en su proceso de formación; se concibe el sistema sonoro asociado al sistema de escritura; ésta se convierte en uno de sus recursos intelectuales. En todas las dinámicas de trabajo se incorpora la escritura musical.

La ampliación a distintos géneros musicales no ha significado, en la academia musical, la recuperación de los procesos creativos característicos de diversas músicas; la escritura continúa operando como fundamento del trabajo instrumental. Rescatar las lógicas de la música de transmisión oral significa partir de la audición atenta de los temas, apropiarlos mediante el canto, "sacarlos a oído" y jugar con la posibilidad de variaciones melódicas, en cuanto el objeto musical se libera de la fidelidad al texto. En este proceso de recreación la partitura no es una mediación, sino una forma de registro y sitematización. La propuesta de Suzuki sigue operando sobre la música académica, mientras que la música folclórica colombiana y latinoamericana en general ofrece un variadísimo material de trabajo. La música popular profesional implicaría la integración del lenguaje audiovisual y de las nuevas tecnologías escriturales y compositivas en la recreación de la música.

En la batería de pruebas que hemos diseñado presentamos algunas opciones sobre músicas de otros géneros, principalmente del folclórico; la mayor parte de los ejercicios, sin embargo, se adscriben al género académico. La mayor innovación de la propuesta, en este sentido, es la ampliación de dinámicas creativas, que no se fundamentan únicamente en el conocimiento del sistema lectoescritural de la música.

Otra revelación del dispositivo-creador: en las pruebas de aptitud musical se presenta con frecuencia justificado nerviosismo y ansiedad en los aspirantes; el examen es determinante para su ingreso a la carrera de música y se les exige respuesta inmediata a cada ejercicio; en muy pocas ocasiones se repite el ejemplo musical. No hay una aproximación personal de los examinadores que permita manejar la inseguridad. A esta postura de los aplicadores subyace la convicción de que "se sirve o no" para la música, de que no se requieren consideraciones de tipo personal con los aspirantes, por lo cual hacen un manejo vertical del poder que les confiere la misma prueba de ingreso; en suma, está viva en la prueba de musicalidad, tanto como en la formación de los músicos profesionales, la normatización de la relación social-pedagógica. "Entre las características que Orlando Musumeci resalta en la educación de conservatorio están 'los métodos de instrucción de espíritu draconiano, basados principalmente en interacciones sociales estrictamente normativas, típicamente las díadas maestro-discípulo'" (Musumeci, 2002).

¿Desde dónde se explican las múltiples normativas que rigen las relaciones pedagógicas en la formación musical? En la historia de la educación se daba por sentado, en el nexo entre maestro y aprendiz, que el aprendizaje importante surge del hecho de hacer algo, de actuar sobre el mundo de la vida. El mundo de la vida no se concibe, desde este contexto, con un enfoque habermasiano, sino que se comprende más bien en el sentido de las antiguas tradiciones orientales: para aprender se requieren paciencia, esfuerzo permanente, humildad y respeto a la figura del maestro. Lo que Musumeci denomina "instrucción de espíritu draconiano", son el rigor y severidad que la tradición considera, no sólo válidas, sino imprescindibles para la formación musical. El profesor de música, afianzado en la tradición, considera que la normatividad es fundamental para el aprendizaje de la música; se trata, no sólo de una pedagogía, sino de una forma de interacción comunicativa que atraviesa todas las pedagogías instrumentales, incluso las distintas formas de motivación y estímulo, y que se hace presente en la prueba de musicalidad como entrada del proceso.

## El dispositivo auto-re-creador

El problema del género irrumpió en nuestro proyecto como un visitante inesperado, aunque no indeseable; lo primero que se evidenció en la caracterización de los aspirantes, fue la notable mayoría de hombres que desea ingresar a los programas universitarios de música. Inmediatamente surgió la pregunta de ¿qué tipo de condicionamientos históricos y culturales, de prácticas educativas y de códigos sociales li-

mita, no las potencialidades, sino la autoimagen de la mujer como artista? Esta pregunta nos conducía de la variable sexo a la de género. Si bien en anteriores épocas la música, y concretamente el tocar un instrumento era considerado un adecuado adorno para las actividades sociales de la mujer, tras su emancipación continúa la prevalencia masculina en el campo de la composición. Algunos investigadores explican esta situación por diferencias cognitivas; creemos firmemente en diferencias cimentadas en la educación y enraizadas profundamente en la cultura.

En un segundo momento, para realizar una sistematización rigurosa de la información obtenida mediante las observaciones de exámenes de aptitudes musicales en las universidades, se tomó nuevamente en cuenta la variable sexo para procesar los datos, creyendo no encontrar diferencias, pero la información indica que mientras por competencia global son mejores los desempeños de los aspirantes hombres en audición y ritmo, las mujeres sobresalen en entonación; también en este punto es necesario considerar que hay una mayor inclinación cultural para que las mujeres canten. Paradójicamente, los resultados señalan mejores desempeños de las mujeres en numerosos contenidos musicales: imitación de sonidos aislados e intervalos, entonación de motivos melódicos y canciones, marcación de pulso y subdivisiones, imitación de motivos y fragmentos melódicos. Los hombres presentan puntajes más altos en imitación de motivos rítmicos y polirritmos, así como en audición de sonidos de acordes.

Un dato anexo señala que los aplicadores realizan menos ejercicios a las mujeres, incluso en los ejercicios de ritmo en los cuales no son sobresalientes; luego, aunque en las observaciones no es evidente, los resultados puntuales arrojan luz sobre cierta inequidad en la actitud de los aplicadores frente las aspirantes.

Estos resultados constituyen, en realidad, la punta de un iceberg; nuevamente se refieren no al sexo, sino al género y develan otra dimensión del territorio demarcado por nuestra investigación. En efecto, mientras el feminismo en sus inicios apuntó a recuperar el aporte de las mujeres a la historia del arte y a la cultura en general, los movimientos de género y reivindicación de las diferencias abogan por una deconstrucción de la historia del arte que permita fundamentar nuevas concepciones sobre la creatividad y la belleza frente a lo femenino-masculino. En música, concretamente, un sinnúmero de trabajos indaga en el por qué de la ausencia de las mujeres en la historia de la creación musical; se considera que su repertorio ha sido ignorado o relegado a un segundo plano, no sólo desde la crítica artística, sino desde los circuitos editoriales, de promoción y difusión musical y naturalmente, desde la industria cultural. Distintas iniciativas han intentado catalogar y dar a conocer las composiciones de mujeres de diversos períodos.

| No. de Ejercicios | Grupo | Sexo |
|---|---|---|
| 304 | 5 | Hombres |
| 304 | 1 | |
| 290 | 3 | |
| 281 | 4 | |
| 272 | 2 | |
| 259 | 6 | Mujeres |

En cuanto atañe a la prueba de musicalidad, mientras los proyectos de los investigadores españoles Dionisio del Río y Nebreda González señalan que no existen diferencias en los resultados por sexo, encontramos que el binomio sexo/género complejiza nuestro proyecto, pues, además de los datos puntuales que hemos ilustrado, consideramos que si se asume la creatividad como construcción de género, resulta no sólo una ampliación de su panorama, sino una nueva clave de lectura: cuando se caracteriza al creador se le atribuyen audacia, independencia, originalidad, persistencia, trabajo por proyectos, todas características asociadas culturalmente a lo masculino. Griselda Pollock afirma que

> en efecto, no es la historia, sino la ideología la que es responsable de la ausencia de mujeres dentro de la mitología que nombramos 'historia del arte'. La creatividad ha estado designada como un atributo exclusivamente masculino, mientras que por el nuevo movimiento ideológico, a la feminidad, en tanto que negativo de la masculinidad, se le atribuyen funciones contrarias a aquellas del artista. Nosotras demostramos en nuestro libro que la historia de las categorías del artista y de la mujer es aquella de dos trayectorias opuestas y contradictorias. Estudiando algunos momentos históricos, podemos revelar las divergencias de estas trayectorias. La distinción es total al final del siglo XIX: 'Mientras una mujer no se priva de su sexo (no se desfeminiza), no puede ejercer el arte más que como

amateur. La mujer de genio no existe; cuando existe es un hombre' (Bettina Van Houten, citada por Octave Uzanne, La femme moderne, 1905) (Pollock, 2004).

Cuando se piensa en la forma en que la prueba de musicalidad resulta afectada por las variables de género, edad, estudios previos en música, entre otras, es evidente que excede el problema del talento o las aptitudes para la música; ésta es una de las razones que nos llevó a realizar un desplazamiento conceptual de la aptitud a la inteligencia, como concepto más global. El dispositivo auto-re-creador, no sólo se nutre del modelo teórico, sino que provoca avances conceptuales que lo transforman, a la vez que afectan el modelo. La preocupación por el género, a manera de ejemplo, nos llevó a formular problemas con base en situaciones protagonizadas por mujeres intérpretes o compositoras, aspecto que en ningún momento ocupa al modelo; más profundamente, el enfoque de género introducido por el dispositivo plantea cuestionamientos al discurso sobre la creatividad artística.

El problema del género, propuesto por el dispositivo, abre nuevas perspectivas investigativas y pedagógicas, se desarrolla como variable de análisis en las pruebas piloto realizadas en los colegios, se incorpora estructuralmente en el diseño de la prueba y resignifica la propuesta de la línea de investigación sobre un Modelo Alternativo para la formación musical, cuyo eje transversal es la creatividad.

En el ámbito de la educación musical académica, la prueba de musicalidad puede operar como mecanismo de inclusión-exclusión o, tal como se presenta en nuestra propuesta, puede constituirse en organizador de las experiencias pedagógicas y formativas. Si se piensa en la multiculturalidad de Colombia, sin embargo, resulta evidente que la prueba no es aplicable a su diversidad de contextos y producciones culturales; más aún, la idea misma de una prueba de musicalidad no es compatible con la transmisión de la música en culturas de tradición oral. La prueba lleva implícito el reto de reformularse en términos de propuestas que respondan, no a este amplio universo, sino a iniciativas locales en el marco del sistema educativo de Colombia, lo cual nos plantea, por ejemplo, la necesidad de generar diagnósticos de aptitud musical para la población colombiana, tal como se ha hecho en España o en los Estados Unidos. En este punto, el dispositivo se abre, no sólo a los replanteamientos y ajustes, sino a la incertidumbre: es autorenovador, se autoproduce, no sólo transforma, se transforma, lleva en sí mismo el germen de su re-creación.

## Citas

1 Principalmente los *Tests de Seashore*

2 Universidad Central, Pontificia Universidad Javeriana y Universidad Pedagógica Nacional

3 Colegio Mayor de San Bartolomé, Colegio Rosario de Santo Domingo, Colegio Nueva Zelandia y Centro Auxiliar de Servicios Docentes, Aldemar Rojas Plazas - CASD

4 Proyecto de investigación adelantado en el Programa de Estudios Musicales de la Universidad Central, de junio del 2002 a marzo del 2004, por Ligia Ivette Asprilla, Gisela de la Guardia y Luis Carlos Jiménez.

## Bibliografía


ATKINSON, Ferry y Gay Claxton, 2002, *El profesor intuitivo*, Barcelona, Octaedro.

BERNSTEIN, B., 1996, *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid, Morata.

MORIN, Edgar, 1996, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.

NEBREDA, Pedro, 1999, "Aptitudes y hábitos musicales en el adolescente", Tesis Doctoral.

SOUTO, Marta y Otros, 1999, *Grupos y dispositivos de formación*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Buenos Aires / Novedades Educativas.

SLOBODA, John, 1985, *The musical mind*, New York, Oxford University Press Inc.

*Documentos de Internet*

MUSUMECI, Orlando, "Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible", consultado en: <www.saccom.org.ar/secciones/ segunda/Sesiones%20Temáticas/Musumeci.htm>, 2002.

NEBREDA GONZÁLEZ, Pedro, "La inteligencia musical", en: *Revista Educación y Futuro*, consultado en <www2.cesdonbosco.com/ revista/profesores/ 6_noviembre/inteligencia_musical.pdf>, noviembre de 2002.

POLLOCK, Griselda, "Historia y Política. ¿Puede la Historia del Arte sobrevivir al feminismo?, consultado en: <www.estudiosonline.net/ >, diciembre 17 de 2004.