

INTEGRACIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA MÚSICA: UNA PERSPECTIVA DIDÁCTICA CONSTRUCTIVISTA

Manuel Antonio Pérez Herrera*

RESUMEN

En el estudio existe una búsqueda por determinar si la enseñanza de la música, orientada desde la organización transversal de sus contenidos, se constituye en mediación fundamental en la formación de los estudiantes.

El estudio teórico se circunscribe en el entramado epistemológico constructivista, que articulamos con postulados científicos de la música, teoría crítica del currículum y estudios inter y transdisciplinarios de la performance. En estos presupuestos científicos fundamentaremos la propuesta constructivista alternativa de la música.

PALABRAS CLAVE: integración musical, estructura curricular, perspectiva constructivista alternativa de la música, desarrollo humano, música como eje transversal del currículum, performance, contexto histórico cultural, cosmovisión de los actores, propuesta curricular.

INTEGRATION OF MUSIC KNOWLEDGE: A DIDACTIC CONSTRUCTIVIST PERSPECTIVE

135

ABSTRACT

This study determines whether music teaching, oriented from a transversal organization of the contents, can become a fundamental mediation in the students'

* Profesor Investigador , Universidad del Atlántico. Candidato a Doctor en Educación - RUDECOLOMBIA, Universidad de Caldas, Manizales. Correo electrónico: sondenegro@hotmail.com
Recibido 2 de abril de 2009, aprobado 25 de junio de 2009.

formation. The theoretical study is inserted in the epistemological constructivist frame, articulated to scientific postulates of music, critical theory of curriculum, and inter and transdisciplinary studies on the performance. On these scientific assumptions the alternative constructivist theory of music will be based.

KEYWORDS: Musical integration, curricular structure, alternative constructivist perspective of music, human development, music as transversal axis of curriculum, performance, historical cultural context, world view of the actors, curriculum proposal.

En atención al tema de una educación musical destinada a la formación de las dimensiones, capacidades, desarrollo integral y social de los y las niñas, es un tema que amerita de mucho cuidado para la práctica pedagógica investigativa, lo cual se constituye en propósito fundamental para dar cuenta de cómo se dan esos procesos de integración social, de desarrollo humano, de construcción de conocimientos científicos; y, por ende, las actuaciones y actitudes con que asumen los y las docentes los sistemas de enseñanza, evaluación y aprendizaje de la música en la universidad y en las escuelas de educación básica.

En tal sentido, en el estudio que presentamos partimos del hecho que el conocimiento de lo artístico y su reflexión desde un campo específico del pensamiento, así como su sistematización y organización en el espacio de lo educativo, *“es un proceso cuya historia trasciende nuestra experiencia de país, y nos une de manera franca al pensamiento de Occidente, a sus interrogantes, a sus búsquedas y a las actuales tendencias que movilizan la cultura hacia la globalización”* (Lineamientos curriculares Educación Artística, 2000: 19).

En tal sentido el panorama histórico del arte planteado desde el siglo XVI marca un verdadero nacimiento o renacimiento de las ciencias naturales, compañera renacentista del arte escénico, la danza, las artes plásticas, la música y la literatura, junto con el descubrimiento del hombre y de la naturaleza del arte. Una reacción que desde tiempos atrás se gestaba contra el abstractismo y el fedeísmo de la escolástica.

A mediados del siglo XIX e inicios de la revolución industrial se gesta el proyecto histórico de modernidad, concepto que Habermas (1985: 1) le atribuye a Hegel,

movimiento histórico que empieza ocurriendo en el terreno de las bellas artes, en donde se confunde la experiencia histórica de la modernidad en la obra de arte (formas y de la belleza, Kant, y el arte como algo objetivo e histórico; y como una de las formas de despliegue del espíritu absoluto, Hegel).

Estas corrientes de pensamiento se oponen al concebir currículos integrales desde la realidad social; unos centrados en la subjetividad y la forma, y otros alejados de lo histórico social, llenos de metafísica y de mística hacia el fenómeno artístico musical; otros (materialistas) que dirigen su atención hacia la realidad y a la obra de arte, en donde sus formas reflejan contenidos de la realidad, en una relación de tipo cognoscitivo.

Esta tendencia condujo a un sociologismo mecánico y fácil que también condenó el arte realizado desde los finales del siglo XIX hasta más allá de la mitad del siglo XX (Gutiérrez, 2003: 1-2), en aquellas obras artísticas musicales ancladas en las técnicas: psicológica de estimulación conductual en la educación infantil, la coordinación rítmica en la educación física, la expresión en la danza, los cantos y coros de las iglesias, las bandas marciales, o la ejercitación especializada de instrumentos; en consecuencia, el reflejo de la realidad no era el adecuado para ella y se daba de manera dogmática. Cosa común a estas dos tendencias, fue el desconocimiento en sí de la percepción sensible y del conocimiento por medio de los sentidos, medio problemático que anima centralmente al fenómeno artístico.

Aún cuando no es posible lograr un consenso aceptable sobre lo qué es arte, podemos definirlo provisionalmente como: *“la más alta expresión sensible creada por el hombre, mediante lenguajes o códigos y que produce un efecto estético en su conciencia”* (Gómez, 2001: 21). Al ser creado por el hombre, forma parte del sistema cultural general, por ello desde entonces la actividad musical en el ser humano ha estado estudiada desde diversas fuentes científicas, tales como la biología, la medicina, la psicología, la filosofía, la antropología, la sicología, la semiótica, entre otras, las cuales han contribuido al descubrimiento de la existencia de actitudes y aptitudes estrictamente humanas.

Con lo anterior, desde la prehistoria hasta nuestros días, el hombre acciona la música como una actividad artística, *“de tal manera que podemos detectar dos grandes etapas históricas: Primero, fue aquel segmento de tiempo en que el mal arte (a pesar de no ser reconocido como lo hacemos actualmente) existía como*

forma utilitaria al servicio de la magia, de la religión, como manera de afirmación económica, social y política, en tal sentido, lo estético también conformaba un todo indisoluble con los factores culturales mencionados. El segundo momento coincide con la aparición de la estética como ciencia y del arte como actividad independiente de la ciencia, de la filosofía, de la moral, de la religión, etc.” (Díaz, 1987: 12). En el cual la cultura occidental (Europa) impone sus criterios de formación específica según el conocimiento de la filosofía clásica, en donde el arte de sus elementos está fundado exclusivamente al rededor de la categoría de la belleza.

En el tiempo las actividades musicales esenciales han logrado cambios y transformaciones en la comunidad. Mundo de acciones que siempre ha generado complejidad en el desarrollo humano y socio cultural en los contextos. No obstante los currículos y las didácticas específicas de la música, en muchas instituciones las prácticas están orientadas más que todo a favorecer a unos cuantos, y la educación que se imparte hace énfasis en una formación instrumental especializada, y es esa fragmentación del conocimiento la que no posibilita el crecimiento del conocimiento interdisciplinario que constituye la educación artística musical, por ende, es por ello que los educandos muchas veces no logran comprender los caracteres experimentales, cognoscitivos, vivenciales, sensoriales, sociales y abstractos que integran la dualidad del desarrollo del conocimiento del lenguaje de la música y sus elementos como factores culturales que potencializan en el ser humano los diversos tipos de desarrollo y la forma como logran estos impactar en la calidad de vida de la sociedad.

Restringir el aprendizaje del lenguaje musical en el ámbito de la enseñanza especializada representa limitar la posibilidad de acceder a su conocimiento a una amplia franja de la población. Introducirlo en el conocimiento obligatorio implica apostar por una opción democratizadora de la educación musical, en tanto que es accesible a todos los alumnos la posibilidad de acceder a unos estadios superiores de desarrollo cognitivo, sensorial y afectivo en relación a la música en particular y a la educación artística en general (Davidson y Scripp citados en Hargreaves, 1991: 104).

Actualmente, “los modelos propios del saber científico natural difieren de los modelos mucho más complejos y abiertos que se han desarrollado en el saber socio-histórico, dado que la mayoría de las cualidades de la sociedad son producto de su propia creación a nivel político, económico, cultural, psicológico, social, ético, entre otros, niveles que se entrecruzan y se combinan multifórmemente” (De Zubiría, 1997:

159-160). Según el enfoque científico natural, la música, desde la historia de la humanidad se ha desarrollado en espacios sociales y es vivenciada e interpretada por el hombre pluridimensional, y él como actor principal la constituye en práctica social mediadora de su desarrollo.

Es importante señalar cómo con el surgimiento de la pedagogía romántica, en los currículos a la educación artística se la ubicó en lugares de privilegio por lo que ella significaba para el desarrollo natural del niño y la niña, y su carácter de suprimir obstáculos que imposibilitaran la libre expresión (Rousseau). La Educación Artística en este modelo se consolidó como pieza fundamental para devolverle la alegría a la escuela. Así empieza a florecer la lúdica en el proceso de formación, en el cual el lenguaje de la música se concibe como vehículo de interacción de conocimiento y de desarrollo humano.

Por otro lado, en el modelo pedagógico desarrollista, al igual que el romántico, prima el interés por el desarrollo de los sujetos y es casi nulo el aprendizaje de contenidos. Se trata más que todo de *“acceder al conocimiento progresivo y secuencialmente, el contenido curricular es secundario no importa que el niño aprenda a leer y a escribir, siempre y cuando contribuya al afianzamiento y desarrollo de las estructuras mentales del niño”* (Makarenko, 1974), en primera instancia la práctica se antepone a la teoría.

De acuerdo con lo anterior, en este modelo *“se fundamenta un sistema de enseñanza que está no solo en los contenidos de aprendizaje, sino durante todo el modelo, en la relación profesor, alumno, currículas y métodos didácticos”* (Gómez, 1990: 374). En donde un lenguaje implica la totalidad del individuo que se comunica para expresar emociones, sentimientos, estado de ánimo, conflictos, etc. Que vivencia relaciones afectivas, que transmite y elabora ideas, conocimientos y respuestas críticas e individualizadas” (*Ibid.*: 374)¹.

El anterior apartado confluye en nuestra propuesta didáctica investigativa de integración de la música a la estructura curricular de los programas académicos artístico-musical, en el sentido de que los contenidos, la didáctica, la secuencias,

¹ La consideración de la música como lenguaje surge precisamente de la función comunicativa y expresiva. En una aproximación general del lenguaje, afirma la importancia de la música como un componente más del currículum de primera etapa primaria: un lenguaje implica la totalidad del individuo que se comunica para expresar emociones, sentimientos, estados de ánimo, conflictos, etc. Que vivencia relaciones afectivas, que transmite y elabora ideas, conocimientos y respuestas críticas e individualizadas (Gómez, 1990: 374).

los propósitos, y demás mediadores del currículo conciban al individuo desde todas sus dimensiones y estructuras lógicas-psicológicas, impactando así en su desarrollo integral y en su contexto social.

En ese sentido, la comprensión del legado histórico social de “Escuela Nueva” compromete el sentido del currículo de la música y su connotación en la formación integral de la comunidad educativa, ya que los métodos activos permiten distinguir tres grandes corrientes: Cognitiva, Humanística y Mixta. Donde, se observa que *“cuando el individuo regula sus acciones ante un proceso educativo y es capaz de manipular, monitorear, reorganizar y transformar el sentido de las cosas”* (Universidad del Norte, 2004b: 16), se invita al sujeto a analizar sus propias experiencias o conocimientos frente a un problema o a una incógnita.

En tal sentido con la llegada del siglo XX, se dio una transformación profunda en la consideración de *“la existencia de unas aptitudes específicas del ser humano en relación a la música, y en los procesos de enseñanza la adquisición progresiva del concepto de la música queda subordinado al procedimiento práctico de los elementos musicales que el niño es capaz de accionar desde la educación infantil”* [Lacárcel (1995) y Hargreaves (1998) citados en Vilar i Monmany Merce, 2001].

En consecuencia con lo anterior, es evidente que el arte como una función del ser, es social, culturalmente es fuente de vida, lo cual confirma que históricamente, *“el artista realiza operaciones emotivas ante la estética, logrando conjugar al mundo con sus experiencias creativas y la flexibilidad mental que posee”* (Bachelard, 1975: 11- 12). Es importante entender que el maestro se hace tanto en la práctica pedagógica diaria, como en la investigación epistemológica de ese hacer y ese saber, a lo que él llama *“la formación del espíritu científico”*; *“que consiste en incitar al sujeto – educador a organizar lo real en actos y pensamiento y no simplemente a copiarlos; tomar geoméricamente la presentación, es decir, dibujar los fenómenos y ordenar en series los acontecimiento decisivos de una experiencia”* (Bachelard, 1975 citado en Martínez y otros, 1998).

Es lógico que con la aparición de las ciencias experimentales, surge el planteamiento epistemológico moderno donde se aprecian currículos con unas ideologías que rompen con el pensamiento del siglo pasado, influenciado por los positivistas y en el cual el objeto del conocimiento se describe como un problema de saber que reclama identidad y coherencia entre métodos, experiencias y desarrollos cognitivos. Como

en el caso específico de la integración de la música a la estructura curricular de los programas académicos artístico-musical, con lo cual buscamos la transformación del contexto abriendo espacios de sociabilización y comunicación del educando, quien pondrá a interlocutar permanentemente el conocimiento social y el científico, camino a su desarrollo integral, es decir, la música se constituya en lenguaje mediador en la construcción de nuevos saberes y aumento de sus capacidades de pensamiento.

No obstante, somos críticos de una educación artística que, en conjunto disciplinar, se ocupe únicamente del desarrollo de habilidades, aptitudes, destreza, el virtuosismo, etc., pues debe también accionar en su campo de estudio aspectos culturales, desde los más simples hasta los más complejos.

Sin embargo, en Colombia, la educación artística a pesar de los avances en los programas curriculares en 1983, el marco conceptual del área ha resultado de un bajo nivel conceptual y de compromiso profesional en comparación con las demás áreas de la educación básica, en el sentido de que la educación artística y en ella la música recorren diversos ámbitos que van desde propuestas técnicas, por el falso temor de caer en la formación especializada de artistas, situación confusa que sufrió una desviación desde la Educación Artística hacia la Educación Estética, más propia de la Filosofía. Esto, que aparentemente parece un problema meramente semántico, ha tenido profundas y graves implicaciones en el desarrollo y situación actual del área, desde los criterios para la escogencia y nombramiento de maestros, hasta el currículo mismo. Resulta imprescindible aclarar la concepción de arte que se maneja para poder diseñar o establecer unos lineamientos generales del Currículo (Ministerio de Educación Nacional, 2000: 19).

En el tratado de los lineamientos curriculares de la educación artística, el manejo del arte y la estética ha sido una preocupación cultural de la filosofía, sin embargo, en el plano contemporáneo de la educación activa “Escuela Nueva”, surgen estudios que han enriquecido sin lugar a dudas los contenidos curriculares fundamentados en lograr desarrollar dimensiones y capacidades del ser humano mediados por una educación de calidad; en consecuencia, surgen en este nuevo ámbito los trabajos realizados por los estructuralistas: Jean Piaget, Lev Vigostky, Noam Chomsky, Claude Levi Strauss y por las escuelas de pensamiento que le siguieron; en particular los trabajos que continúan realizando en la Universidad de Harvard Howard Gardner (1990- 1993-1995*ibid.*).

Actualmente la Educación Artística es un área del conocimiento de carácter fundamental y obligatorio en todas las instituciones del país (Ley General de la Educación 1994, Art. 23). El diseño curricular oficial colombiano del área, sustenta la integración de diversas disciplinas propias de la expresión artística (artes plásticas, música, literatura, danza, teatro, diseño gráfico, fotografía, audiovisuales, artesanías, manualidades, etc.). Los proyectos pedagógicos algunas veces integran otras áreas del conocimiento y/o por combinaciones de proyectos y disciplinas o asignaturas, según las necesidades y expectativas que la comunidad acuerde con el PEI.

Desde el punto de vista pedagógico, es fundamental recuperar el significado de la música en el área de la educación artística, más allá de la idea bastante común de que la música o el arte “sirve sólo y únicamente para propósitos lúdicos, creativos o de espectáculo”; sobre todo si se tiene en cuenta que el desarrollo de estructuras cognitivas tiene lugar precisamente en las edades en que los niños y niñas cursan los grados de preescolar y primeros cursos de primaria, y donde a la educación infantil se le imprime el sentido de interacción de los infantes con objetos artísticos musicales. Y que de no ser así se generaría posteriormente *“con seguridad en los infantes dificultades en sus procesos de aprendizaje y en su desarrollo emocional”* (Ministerio de Educación Nacional, 2002: 72).

Dentro de las innovaciones pedagógicas a finales del siglo XX, en el país se dio la reglamentación de programas y desarrollo de calidad educativa; varias universidades presentaron propuestas de Licenciatura en Música, en Educación Artística y en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística, en convenios entre facultades de educación, y las escuelas normales, instituciones que proyectan la formación de un nuevo maestro encargado de desarrollar las dimensiones, valores y múltiples competencias en los educandos desde el preescolar al grado noveno (educación básica), hasta llegar a niveles de educación superior.

Concretamente, la problemática de la educación musical trasciende los sistemas de enseñanza y los tipos de aprendizaje que se han dado en las escuelas, no obstante que las tendencias intelectualistas y racionalistas francesas impulsaron en el siglo XIX, el desarrollo de los métodos de solfeo como base para una educación musical fundamentada en una práctica mecánica y repetitiva, y unos contenidos teóricos desvinculados de toda vivencia y carentes de didáctica y de docentes facilitadores del aprendizaje.

En el siglo XX, las ideas de la “Escuela Nueva”, repercutieron también en la educación musical, marcando un proceso contrario a las tendencias del siglo anterior. Hoy visionamos una educación y una escuela que se preocupa en indagar al ser humano, y la formación que se imparte está fundamentada en abrir espacios que posibiliten la integración del individuo en donde el conocimiento previo constituye el aprestamiento del desarrollo físico o psíquico del niño o adolescente, caracterizando sus intereses y capacidades cognoscitivas, para, a partir de ahí, planear el proceso didáctico a seguir para su formación musical integral, por medio de la actividad educativa dinamizada de manera eficaz y placentera, anteponiendo en principio la vivencia musical a todo razonamiento teórico, esto con el fin de privilegiar el conocimiento previo.

En Colombia, los procesos de enseñanza, evaluación y aprendizaje de la música que se imparten en la mayoría de conservatorios, academias e instituciones de educación básica y superior muchas veces no tienen en cuenta aquellas prácticas específicas vigentes en los contextos sociales, y mucho menos utilizan métodos, recursos y técnicas adecuadas que contribuyan a la generación de nuevos conocimientos, ni se implementan laboratorios experimentales, en los que se pueda estudiar la música como proceso de formación integral en una educación de calidad que forme al individuo para la vida.

En concordancia con lo anterior, han sido grandes los aportes de las didácticas musicales de pedagogos contemporáneos tales como el suizo E. Jacques-Dalcroze (1865-1950), el húngaro Z. Kodaly (1881-1967), el alemán C. Orff (1895-1982), el belga E. Willems (1890-1978), el japonés Shinichi Suzuki (1945), entre otros. Compositores con una sólida formación musical dedicada en gran parte a investigar formas y sistemas de educación, que estimularan el interés del alumno, considerando que *“una formación musical integral en el desarrollo intelectual y emocional del individuo no se debe reservar sólo para los futuros profesionales de la música, sino que debe llegar a toda la comunidad, formándola integralmente para que asuma compromisos sociales en sus comunidades y generen espacios de sensibilización activa y adecuada especialmente con la niñez y la adolescencia”* (Manual de la Educación, 2002 :119). En tal sentido, la música científicamente ejerce efectos positivos en el desarrollo cognitivo de los seres humanos, ya que influye favorablemente sobre los estados de ánimo. Adicionalmente, puede moldear la personalidad, generar patrones de conducta, no sólo individuales sino, también en relación con el entorno social; por otro lado, el lenguaje musical integrado a la

educación, impacta al desarrollo de la inteligencia, la creatividad, la atención y las aptitudes generales (Martin, 2006: 317).

En el trabajo de observación participante que hemos realizado desde el área de educación artística-musical en la Universidad del Atlántico y en muchos contextos educativos de la región Caribe, se hace notoria la falta de manejo del concepto y la vivencia musical en la mayoría de los docentes y educandos de diferentes niveles de formación; muchos aducen que han tenido poco contacto con el lenguaje musical y que por eso no abordan con identidad sus contenidos por la falta de conocimiento que de esta disciplina se tiene. En consecuencia, consideramos que *“la música es un arte ligado a la condición humana, es decir, es vida. Esta vida se releva por sus distintos elementos constitutivos: sonidos, ritmo, melodía, armonía... elementos de una riqueza ilimitada que hay que potenciar y educar desde la más tierna edad mediante el trabajo de aspectos cognitivos tan importantes como la atención, las actitudes-aptitudes, lo emocional. Volitivo y desde el desarrollo de la consciencia musical...”* (Ibid. : 318), entre otros.

No obstante, partiendo de mi experiencia como egresado del Programa de Música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad del Atlántico, en la revisión documental crítica de planes de Estudio y trabajos de Educación Musical de algunos colegas, hemos encontrado que estos se han orientado desde diferentes modalidades que van desde los enfoques históricos clásicos, la tradición oral musical, los efectos de la música en la conducta de las personas y otros que refrendan la enseñanza y el aprendizaje teóricamente sin ningún contacto del educando con los objetos musicales; muchas de las instituciones que orientan esta disciplina como énfasis de estudio sólo logran desarrollar destrezas y habilidades en la formación musical especializada para el manejo de instrumentos, técnica vocal para el canto, gramática musical (solfeo cantado y rezado), y en los trabajos que hacen énfasis en la pedagogía del folclor musical. Es decir, nos encontramos ante unos sistemas de formación musical mecanicista, lo cual no permea el desarrollo cognitivo de la comunidad por su carácter específico (Observación, Diagnóstica, 2006).

En interacción con docentes del lenguaje musical, hemos podido comprobar que el trabajo en atención no sólo es necesario y ventajoso en el campo de la educación musical, sino que son muchas las áreas y las tareas en las que podemos favorecer los aprendizajes de los alumnos de educación primaria. Canalizando valores y necesidades que generen problemas debido a un mal encauzamiento de su

atención; este recurso pedagógico, importantísimo, no es sólo para el desarrollo de las aptitudes musicales, según Martin (2006: 314): *“a través de la historia se refleja el gran caudal de recursos que esta disciplina brinda a la educación para desarrollar currículos interdisciplinarios, en los cuales sus lenguajes sirven de ejes articuladores del conocimiento en las áreas del saber y en los diversos niveles de formación”*.

Para Becerra (2003: 20), en su propuesta: método de estudio de la música “AUDIOBEC”, en primera instancia “el método tiene en cuenta la etapa sensorial y rítmica a través de las experiencias o vivencias de los estudiantes con los instrumentos musicales a temprana edad en el contexto educativo; retoma de Suzuki (1945) y otros, la posición epistémica de que *“la música no es un don innato sino que se puede desarrollar hasta un nivel muy alto”* (Ibíd.: 22). Por otro lado, en su propuesta *Aprender jugando – cantando*, Flórez (2004: 13) orienta su trabajo desde una didáctica de educación musical para estimular el desarrollo cognitivo del niño en edad preescolar, y plantea que desde esta perspectiva, *“las orientaciones de la educación musical que implementó en sus prácticas docentes para estimular el desarrollo cognitivo de los niños y niñas en el nivel inicial se basó en el enfoque neopiagetiano, constructo que considera significativo por el gran aporte que le ha dado esta teoría bioexperiencial y su impacto en una educación que jalona habilidades de pensamiento estimuladas por el lenguaje musical”* (p. 13).

Agudelo y otra (1992: 90), consideran que algunos diseños musicales implementados en las escuelas no apuntan generalmente al desarrollo vocal, y escasamente los menores exploran escasamente desde la práctica instrumental estructuras mentales en el acompañamiento y en la forma de vivenciar su entorno”, por eso es importante implementar el trabajo musical con canciones del entorno cuyo repertorio esté diseñado para ser aprendidas por los niños y niñas a través de la imitación melódica utilizando la voz y “el cuerpo como recurso pedagógico”².

Los hallazgos e interpretación de la teoría constructivista de Piaget nos orientan a la comprensión del papel que juega el maestro en los procesos de Educabilidad y Enseñabilidad de los niños y niñas; es lógico considerar que *“el maestro no debe*

² Carl Orff (1950-1954). En su método Orff destaca la utilización del cuerpo como instrumento musical sólido, que le brinda al ser humano la posibilidad de interactuar con los elementos musicales, hasta lograr el ensamble con instrumentos melódicos, de percusión y textos narrativos e históricos; es así como a través de la integración del cuerpo, el ritmo, la percepción psicomotora y la participación auditiva se desarrolla la dimensión corporal, equilibrada y la conciencia artística musical (Pérez, 2006: 18).

sólo transmitir el conocimiento, sino propiciar los instrumentos para que el alumno lo construya en un proceso de interacción de (asimilación – objeto – sujeto – acomodación: Sujeto-objeto)” (Lucio, 1994: 3).

La actividad pedagógica orientada al desarrollo de la estimulación de la experiencia sensoriomotora como técnica psicológica y educativa, considerada de gran importancia en principio para el direccionamiento del aprendizaje de los niños y niñas de una manera agradable y lúdica, mediante una práctica pedagógica que invite a los infantes a desarrollar una educación temprana intelectual, creativa, vivencial y recreativa, que logre igualmente desde los estadios menores de desarrollo de los sujetos escalar conscientemente a estadios superiores hasta la formación conceptual.

Al respecto, Dalcroze (1865-1950) valiéndose de la música en general, toma uno de sus más sentidos elementos, en especial “el ritmo para promover las dimensiones físicas y espirituales de los educandos, camino al desarrollo de sus estructuras mentales, de forma tal que las armoniza mediante el goce estético, imaginario y recreación de lo bello”. Y al respecto Carl Orff (Lobo, 1999: 45-46) en su didáctica musical, aborda el problema rítmico mediante el empleo de sílabas o palabras; y da mucha importancia al lenguaje materno en el niño. Considera relevante ese aprendizaje simbólico (lenguaje hablado) para la educación musical; lenguaje que proviene de sus propios intereses y que resulta de inmediato atractivo en el niño, a la vez que es el mejor enlace para llegar al lenguaje musical. El lenguaje musical como sistema de aprendizaje en el ser, en esta propuesta nos conduce a utilizar el cuerpo humano como instrumento musical y recurso pedagógico, lo que encuentra sentido cuando el sujeto hace representaciones cognitivas de la música, a través de la ejercitación de instrumentos musicales, el canto, articula símbolos, palabras, gestos, imágenes, sonidos, entre otros, constituyendo estos objetos musicales en lenguajes y sistemas de comunicación en su medio natural.

El propósito fundamental de estos métodos constructivistas, consiste en partir de las más profundas raíces del ser humano, de observación y convivencia; contrario a la enseñanza musical de tipo conceptual-teórico, por eso en este tratado se le da mayor importancia en principio al desarrollo del saber previo, a la creatividad, a la capacidad de improvisación, a la toma de conciencia sobre lo que implica el lenguaje de la música en el desarrollo integral, y cómo impacta en las capacidades

y dimensiones del sujeto, hasta llegar a la selección, organización y sistematización científica y social de discursos musicales.

En síntesis, tratamos de encontrar el equilibrio en un sistema de enseñanza, evaluación y aprendizaje de la música, partiendo del recurso más específico que se nos presenta, es decir, *“el cuerpo como instrumento de infinitas posibilidades, con la utilización de una energía mental y física estrictamente funcional e indispensable”* (Llogueras, 1942: 58) para concebir una educación que integra al ser humano.

En concordancia con la psicología cognitiva y el constructivismo cognitivo de Jean Piaget (1954), Suzuki (1945) (Paul, 1994: 10) en sus estudios de aprendizaje musical se vale del lenguaje materno influenciado por el adulto; su trabajo lo describe y explica en seis momentos: 1) El aprender su propio idioma; el niño se ve rodeado de adultos que le hablan constantemente, lo que equivale a una exposición al conocimiento. 2) El niño trata de imitar los sonidos producidos por los mayores y pronunciar sus primeras palabras, lo que es la imitación. 3) Sus padres celebran su acción y lo instan a repetir la expresión, se le da así aliento. 4) El pequeño repite lo aprendido, así se cumple la repetición. 5) De una palabra pasa a otra, ello representa una ampliación de su vocabulario. 6) Con la constante repetición de la primera palabra, para el niño(a) las siguientes palabras son fáciles de aprender, de aquí resulta su adelanto y perfeccionamiento del lenguaje.

Lo anteriormente referenciado establece una estrecha relación con la investigación musical que realizamos, en donde confluyen los postulados de la estimulación de la experiencia sensoriomotora y la zona de desarrollo próximo. En un currículo integral que le brinda al individuo diversas posibilidades de socialización individual y colectiva, en un marco cultural que lo concibe desde su cotidianidad y traduce sus saberes y prácticas creativas vivenciales, sensoriales, sensibles, espirituales y sociales, en un sistema de lenguaje natural, en el cual se encuentra inmerso el mundo de la vida del individuo.

Por todo lo anterior, Lucio (1994) es imprescindible que la educación que se ofrezca en las instituciones sea de calidad, integrando la música como eje transversal del currículo, conjugando los múltiples lenguajes musicales los cuales el ser humano es capaz de comprender y desarrollar, facilitándole el desenvolvimiento de éste, dándole sentido a la música a través de las diversas representaciones simbólicas que hace el sujeto activo de ella, y mediante códigos, imágenes, voces, figuras,

signos, sonidos, y formas abstractas que constituyen sistemas de comunican que se traducen metacognitivamente en pensar y sentir del hombre en su comunidad. Es decir, *“el papel de la educación en este ámbito consiste en describir e interpretar el significado de estos lenguajes y cosmovisiones y transformar ese mundo musical en conocimiento y desarrollo social”* (Ibíd.: 6).

Por consiguiente, la música, como uno de los lenguajes más significativos de las llamadas Bellas Artes, forma un mundo que integra al ser humano en su medio natural, social y cultural. Según Piaget (1952 citado en Universidad del Norte, 2005): *“Las artes son fundamentales para desarrollar las capacidades expresivas, sentimientos y el virtuosismo”*. Considera que el juego se hace pronto e imaginativo, y se someten las cosas a la actividad del niño sin reglas ni limitaciones; todo se da por asimilación. El proceso de acomodación lo considera opuesto al juego imaginativo: el niño cuando imita, se adapta al efecto producido por los objetos; mientras que en el juego imaginativo, el entorno es para nosotros una serie de modelos; en la imitación nos transformamos y nos convertimos en otra cosa.

Al respecto, la psicología cognitiva intenta explicar el significado evolutivo del niño y se centra, según Piaget, en la construcción del conocimiento. *“Todo lo que le enseñamos al niño impedimos que lo invente”*; es decir, coartamos la posibilidad de formar a un ser creativo, capaz de autoconstruir el conocimiento. Consideramos de gran importancia en este tratado la formación musical temprana en la escuela, ya que la conquista del desarrollo de la inteligencia del niño aflora desde esa etapa sensoriomotora, estadio muy ligado al desarrollo integral y a la vida escolar del ser humano y que de igual manera, la música como mediación de la estimulación de la experiencia sensoriomotora se convierte significativamente en vehículo articulador de prácticas y saberes en otros niveles del desarrollo y de formación educativa.

Desde una posición opuesta a la de Piaget (1952), Vigostky (1979) señala la clara separación del juego con respecto a la vida real como primer efecto de la emancipación del niño según las condiciones situacionales. Define la imaginación como un mundo muy utilizado en relación con las artes, como *“juego sin acción”*. El tema no se relaciona solamente con la justificación de los currículos, sino que afecta a la dimensión educativa: se trata de aclarar la naturaleza de la tarea de los docentes comprometidos en la educación. El conocimiento es una construcción permanente, para Vigotsky *“la elaboración conceptual en forma de grupos asociativos, la planeación de los conceptos en la memoria es, evidentemente,*

un proceso natural, que no guarda relación con la palabra, sino que se refiere al pensamiento en complejo” (1982: 177).

Según Vigotsky, es desde aquí donde el infante aprende a identificar y valorar los objetos que sirven de mediación en su aprendizaje, lo cual comienza desde el instante en que los sujetos son capaces de “manipular, intuir, organizar, reflexionar y representar”; consideramos así que es ésta la manera como se desarrolla este proceso de conocimiento, y corresponde a operaciones irreversibles a nivel de estructuras cognitivas, que motivan la búsqueda de desarrollo de pensamiento a nivel reflexivo y por abstracción simple. En concordancia con lo anterior, en Didáctica de la Música, en “*la práctica musical espontánea desde las primeras edades, el niño y la niña pueden llegar progresivamente a una práctica más consciente, pero sin excluir la espontaneidad*”. “*Si los tres primeros años de vida pueden considerarse como un período fundamental para el desarrollo de la estimulación de la experiencia-sensoriomotora o plano psicofísico general posterior, lo son también para el desarrollo de la atención y la aptitud musical consciente” (Ibid.: 6-31).*

Una pedagogía musical en el ámbito de la educación, debe estar orientada a la comprensión crítica del conocimiento de la cotidianidad, la historia, personajes, opiniones, utensilios, formas y evolución del mismo. Y lograr poner a interlocutar ese conocimiento social con patronos científicos y tecnológicos, caracterizando principios, nuevas fuentes de conocimiento y formas de pensamiento creativo, lúdico e intelectual en la comunidad, formando así redes de conocimientos sociales, científicos y tecnológicos de manera interdisciplinaria.

La didáctica de la música que presentamos, está orientada al desarrollo de las capacidades cognoscitivas de los niños y niñas desde temprana edad, utilizando el cuerpo como instrumento o recurso musical de manera individual y colectiva, partiendo lógicamente del conocimiento del contexto: la historia, personajes, percepciones, vivencias, entre otros. En este proceso de formación, son indispensables las preconcepciones que tengan acerca de la música los sujetos como su mundo real concreto, lo que con la ayuda y orientación del maestro-guía, los y las menores pueden interpretar lo aprendido y llevarlo al plano del complejo abstracto.

En el proceso de desarrollo metacognitivo musical presentado, como respuesta científica que refrenda las críticas a las analogías en el desarrollo de los conceptos

musicales, las inferencias que hacemos sobre la Zona de Desarrollo Próximo nos ayudan a identificar, en primera instancia, el desarrollo musical actual con el que llegan los estudiantes, para lo cual la observación y el análisis crítico se constituyen en instrumentos eficaces de clasificación y organización de esos niveles de conocimiento previo (pensamiento en complejo – plano real concreto). Se parte del hecho de que el sujeto logra un desarrollo basado en la estimulación de la experiencia sensoriomotora, el saber social y en lo afectivo de manera autónoma sin ayuda y como valor determinado de su formación, en donde el medio y los objetos musicales se fundamentan en procesos intrapsicológicos (individual, idiosincrásico), no internalizado.

En lo relacionado al pensamiento en conceptos (plano real abstracto), consideramos significativo que toda actividad musical debería estar orientada por procesos psicológicos superiores, en los cuales los sujetos experimentan a través de los objetos musicales estímulos y respuestas en un proceso sincrónico que parte de las ideas (actitudes, signos, palabras, representaciones, etc.). Mediaciones a las cuales hay que agregarle lo sensible. En tal sentido, el maestro debe actuar como mediador, facilitador, evaluador y estimulador del proceso de enseñanza y aprendizaje de la música, quien a través de la práctica pedagógica integral internaliza y potencializa en los y las alumnas el lenguaje de la música, hasta lograr el desarrollo del concepto.

De esta forma, queda demostrado que cuando el sujeto transforma la cultura del contexto, conocimiento previo que se ubica en el pensamiento complejo y ayuda a desarrollar la escritura, la lectura y las representaciones metacognitivas con la música, se ubica en el pensamiento en conceptos (plano real abstracto).

En consecuencia, la fundamentación teórica de estos “métodos activos” estimula las experiencias sensoriales y audioperceptivas de las personas y los ubica hacia la construcción de conocimiento, lo cual en primera instancia parte de la individualización como periodo de afianzamiento del aprendizaje y la socialización colectiva. Complejo de formación del ser humano que tiene su génesis en el ambiente real de la comunidad, que le proporciona la creatividad, el juego, la alegría, la confianza y las demás dimensiones del ser.

El currículo de la música presentado, visiona el desarrollo de una educación libertaria y progresiva, rompiendo del mismo modo con aquellos modelos, marcos y

posturas epistemológicas centradas en prácticas reduccionistas y mercantilísticas establecidas en el paradigma cuantitativo y/o positivista.

En síntesis, desde esta perspectiva didáctica investigativa de la música gestamos la consolidación del desarrollo cognitivo y la formación integral de la comunidad, focalizando inicialmente que *“la música debe vivirse, y disfrutarse para posteriormente, entrar a su campo teórico, porque en el aprendizaje de sus códigos no se puede perder ese goce; así el niño y la niña la anhelará y la hará suya, ya que se constituye en un medio para expresar y compartir sus emociones”* (Barbosa, 2000: 141).

Por eso, en este nuevo marco epistemológico cualitativo, la educación musical se orienta desde diversos horizontes y posibilidades de acceso al conocimiento, dándole nuevas herramientas al profesional educativo, para que promueva desde su práctica pedagógica investigativa, potencializar en los educandos todas las posibilidades de crecimiento intelectual y desarrollo humano, y sensibilizarlo para que logre aumentar el desarrollo de las capacidades y dimensiones cognoscitivas, actitudinales, sociales, psicomotoras y afectivas en la comunidad. De este modo, nos lanzamos a la conquista de un conocimiento que integra significativamente al ser como proyecto de vida y ubica a la educación musical como un espacio privilegiado que integra estructuras curriculares, cognoscitivas, dimensiones y capacidades de los sujetos de manera integral en una educación de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

Agudelo Díaz, Álvaro y otra. (1992). *Cancionero infantil folclórico colombiano*. Monografía. Facultad de Bellas Artes, Universidad del Atlántico. Barranquilla.

Bachelard, Gastón. (1975). *La formación del espíritu*. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Barbosa, Carmen. (2000). *Lineamientos curriculares*. Conservatorio de Música,. Universidad Nacional. Serie Educación Artística. Bogotá.

Becerra Abril, Antonio. (2003). *Método Audiobec*. Tesis de Posgrado, Especialización de Procesos Pedagógicos, Universidad del Norte. Barranquilla.

Cassirer, Ernest. (1976). *Antropología filosófica*. Bogotá: F.C.E.

Coll, César y col. (1994). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.

Constitución Política de Colombia, 1991. Art. 1, Art. 67.

Davidson y Scripp, L. (1991). "Educación y desarrollo musical desde un punto de vista cognitivo". A: infancia y educación artística, ed. Citados por: Por D.J. Hargreaves. Madrid: Morata, MEC.

De Zubiría Samper, Julián. (1997). *Modelos pedagógicos*. Cap. IV. Santa Fe de Bogotá: Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia.

Díaz, E. Séller. (1987). *El conocimiento científico*. Buenos Aires.

Flórez, Rafael. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.

Flórez, Sandra. (2004). *Aprender jugando - cantando*. Venezuela: Ediciones Colegio Universitario Fermín Toro.

Gómez Alemany, Isabel. (1990). *De la Formación Inicial del Maestro de Educación Musical a la Práctica Profesional: Análisis y Evaluación*. Tesis Doctoral, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona. Merce Vilar i Monmany Bellaterra.

Gutiérrez, Constantino. (2003). *Historia integral de las artes*. Conferencia, Universidad del Atlántico. Barranquilla.

Habermas, Jürgen. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid, España: Editorial Taurus. Original en alemán, 1985.

Landau, E. (1987). *El vivir creativo*. Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía Aplicada.

La Investigación Educativa y Pedagógica en la Facultad de Ciencias de la Educación. Ley General de la Educación, 1994.

Lobo, Álvaro. (1999). *Propuesta de Educación Artística y Cultural, modalidad presencial*. CNA, Universidad del Atlántico, Barranquilla.

López Pérez, Ricardo. (2000). *Constructivismo radical de Protágoras*. Universidad Educares.

Lucio A. Ricardo. (1994, Julio). "El enfoque constructivista en la educación". *Revista Educación y Cultura*, No. 34. Bogotá, D.C.

Llogueras, Juan. (1942). *El ritmo en la educación y formación general de la infancia*. Barcelona: Editorial labor S.A.

Magendzo, Abraham; M.; Lavin, S. (1993). Producción y actualización curriculares. PIIIE, Chile: 6-11.

Makarenko, Freinady. (1974). *Paulo Freire en América Latina*. Citado por Pérez Herrera, Manuel Antonio. Tesis de maestría. Universidad del Norte. Barranquilla, 2006.

Manual de la Educación. (2003). *Didáctica de la Música*. Editorial Océano. Milanesat, 21-23. Barcelona, España: 623, 624-659).

Martin López, Eva. (2006). *Aptitudes Musicales y Atención en niños entre diez y doce años*. Tesis Doctoral, Facultad de Formación del Profesorado,. Departamento de Psicología y Sociología de la Educación,. Universidad de Extremadura. Badajoz, España.

Martínez de Ariza, Sonia y otros. (1998). *Evaluación de la Coherencia entre los procesos curriculares y la misión, visión del Instituto Pestalozzi*. Proyecto de Grado, Universidad Santo Tomás, Barranquilla.

Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Lineamientos Curriculares de la Educación Artística*. Santafé de Bogotá, D.C.

_____. (2002). *El desarrollo del niño y la niña de preescolar y primaria y el papel de las áreas obligatorias y fundamentales*. Serie Formación de Maestros Articulación Preescolar Primaria. Bogotá, D.C.

Paul, Anthony. (1994). "¿Para el profesor Suzuki la música es un juego de niños?". En: *Selecciones del Reader's Digest*.

Pérez Herrera, Manuel Antonio. (2006). *Integrar la música como eje transversal de la estructura curricular de un programa de educación artística*. Tesis de Maestría en Educación, Universidad del Norte, Barranquilla.

_____. (2008). "Evolución de la práctica pedagógica como dispositivo escolar y discursivo en educación artística-musical". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 4(1): 49-61. Manizales: Universidad de Caldas.

Romero Pereira, Hernando. (2004). "Teoría constructivista de la transformación". Artículo. Universidad del Atlántico, Barranquilla.

Universidad del Atlántico. (1999). *Proyecto Académico Curricular*. Licenciatura Básica con Énfasis en Educación Artística, Programa semipresenciales, Facultad de Ciencias de la Educación. Barranquilla.

Universidad del Atlántico. *La Investigación Educativa y Pedagógica en la Facultad de Ciencias de la Educación*. Barranquilla.

Universidad del Norte. (2004a). *El Enfoque Constructivista en la Educación*. Módulo de Estudio Maestría en Educación. Barranquilla.

_____. (2004b). *La Escuela y la Creatividad*. "Criterios de validación de la pedagogía". Capítulo 10. Módulo de Estudio Maestría en Educación. Barranquilla.

Universidad del Norte, Barranquilla. (2004c). *Manual de Educación: Didáctica musical*. Editorial Océano. Milanesat, 21-23. Barcelona, España. Citado por: AGUDELO, Álvaro. Bellas Artes, Barranquilla 2003.

_____. (2004d). "Propuesta política por la transformación". Artículo. Universidad del Atlántico, Barranquilla.

Universidad del Norte. (2005). *Teorías Cognitivas*. Módulo de Estudio Maestría en Educación. Barranquilla.

_____. *Diplomado: Juego y Estimulación Sensoriomotora, bases sólidas para la construir futuros aprendizajes*. Barranquilla.

Vigostky. (1982). "Investigación experimental del desarrollo de los conceptos". En: L.S. *Obras escogidas*. Vol. II. Madrid: Visor.

Vilar i Monmany Merce. (2001). *De la formación Inicial de los Maestros de Educación Musical en la Práctica Profesional: Análisis y Evaluación*. Tesis Doctoral, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra.