

**CARTILLA INTERACTIVA DE EDUCACIÓN MUSICAL PARA LA ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DE LAS MÚSICAS TRADICIONALES DE LA ZONA ANDINA
DEL DEPARTAMENTO DE NARIÑO**

**JOSÉ ALVARO BASTIDAS ESPAÑA
JORGE ELIECER GUERRERO DELGADO
FRANCISCO JAVIER JARAMILLO DE LA PORTILLA**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE ARTES
LICENCIATURA EN MUSICA
PROGRAMA COLOMBIA CREATIVA
SAN JUAN DE PASTO
2012**

**CARTILLA INTERACTIVA DE EDUCACIÓN MUSICAL PARA LA ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DE LAS MÚSICAS TRADICIONALES DE LA ZONA ANDINA
DEL DEPARTAMENTO DE NARIÑO**

**JOSÉ ALVARO BASTIDAS ESPAÑA
JORGE ELIECER GUERRERO DELGADO
FRANCISCO JAVIER JARAMILLO**

**Trabajo de grado presentado como prerrequisito para optar al título de
Licenciados en Música**

**Asesor
Mag. LUIS OLMEDO TUTALCHA**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE ARTES
LICENCIATURA EN MUSICA
PROGRAMA COLOMBIA CREATIVA
SAN JUAN DE PASTO
2012**

NOTA DE RESPONSABILIDAD

“Las ideas y conclusiones aportadas en el presente trabajo son de responsabilidad exclusiva de sus autores”

Art. 1 del acuerdo No 327 del 11 de Octubre de 1966, emanado del honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

Nota de aceptación:

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

San Juan de Pasto, 14 de septiembre de 2012

AGRADECIMIENTOS

A Dios por permitirnos construir otros mundos mentales posibles.

A nuestros familiares y amigos por el apoyo incondicional que nos dieron a lo largo de la carrera.

A todos los profesores del Programa de Música “COLOMBIA CREATIVA”, que nos ayudaron durante el tiempo de estudio. Al maestro Luis Olmedo, por su asesoría en este proyecto creativo y su dedicada colaboración para finalizar con éxito.

A todas aquellas personas que de una u otra forma, colaboraron en la realización de este trabajo; hacemos extensivo nuestros más sinceros agradecimientos.

Los autores

RESUMEN

El trabajo investigativo servirá de herramienta a músicos en ejercicio, a docentes, a estudiantes y a la comunidad en general, para el desarrollo de actividades tales como, montajes, audiciones, difusión, grabación; elaboración de material didáctico con fines educativos permitiendo la masificación de la educación musical haciendo uso de las TICs como instrumento de transmisión del conocimiento y la cultura.

ABSTRACT

The research work will serve as a tool for practicing musicians, teachers, students and the community at large, for the development of activities such as assemblies, auditions, broadcast, recording, development of training materials for educational purposes allowing the mass of the music education using ICT as a tool for transmitting knowledge and culture.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCION.....	13
1. ASPECTOS GENERALES.....	15
1.1 TÍTULO.....	15
1.2 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	15
1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	16
1.4 OBJETIVOS DEL PROYECTO.....	16
1.4.1 Objetivo general.....	16
1.4.2 Objetivos específicos:.....	16
2. JUSTIFICACIÓN.....	17
3. MARCO REFERENCIAL.....	18
3.1 ANTECEDENTES.....	18
3.2 MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	19
3.2.1 Las músicas tradicionales, tensiones y desafíos.....	19
3.2.2 La música como lenguaje universal.....	23
3.2.3 La música tradicional en Colombia.....	24
3.2.4 Educación musical y constructivismo.....	26
3.2.5 El aprendizaje significativo.....	28
3.2.6 La tecnología de la información y la comunicación en la educación musical.....	33
3.3 MARCO CONTEXTUAL.....	33
4. METODOLOGÍA.....	36
4.1 PARADIGMA.....	36
4.2 ENFOQUE.....	36
4.3 POBLACIÓN.....	36
4.4 MUESTRA.....	37
4.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	37

4.6	TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	37
4.7	CRONOGRAMA.....	38
5.	INFORME FINAL	39
5.1	ANÁLISIS DE RESULTADOS	39
5.1.1	Los géneros, formatos y estructuras de las músicas tradicionales de la zona andina del Departamento de Nariño.	39
5.1.2	Compilación de los diferentes repertorios tradicionales, adecuados para facilitar la enseñanza-aprendizaje de la música.	43
5.1.3	Creación de repertorios en formatos tradicionales, adecuados para facilitar la enseñanza-aprendizaje de la música.	43
5.1.4	Secuencia didáctica apropiada teniendo en cuenta la teoría pedagógica, el uso de las TICs y la pedagogía musical.	43
5.1.5	Digitalización de los contenidos de la cartilla de acuerdo con la secuencia didáctica.....	44
5.1.6	Diseño en formato DVD ROM la cartilla.	44
	BIBLIOGRAFÍA.....	45
	ANEXOS	47

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Cronograma	38
Tabla 2. Formatos y ritmos musicales de la zona andina de Nariño.....	41

LISTA DE GRAFICOS

	Pág.
Gráfico 1. Interinfluencias de las músicas tradicionales del eje andino del suroccidente	35

LISTA DE ANEXOS

- Anexo A. Corte N° 1 “CANTAREMOS”. Cumbia
- Anexo B. Corte N° 2 “MERENGUE MONTAÑERO”. Merengue montañoero
- Anexo C. Corte N° 3 “A CANTAR”. Sonsureño
- Anexo D. Corte N° 4 “RONDAS Y BAILES”. Sonsureño
- Anexo E. Corte N° 5 “LLEGÓ EL CARNAVAL”. Sonsureño
- Anexo F. Corte N° 6 “FLAUTAS Y PERCUSIÓN”. Sanjuanito
- Anexo G. Corte N° 7 “RONDA DE PAZ”. Fox-trot
- Anexo H. Corte N° 8 “VUELVE A MI CIUDAD”. Cumbia
- Anexo I. Corte N° 9 “CANTEMOS A RITMO DE CUMBIA”. Cumbia sureña
- Anexo J. CARTILLA INTERACTIVA

INTRODUCCION

El presente proyecto está encaminado a la recuperación de la memoria cultural relativa a las prácticas de músicas tradicionales de la zona Andina del Departamento de Nariño, a partir del diseño e implementación de una herramienta pedagógica virtual, que permita superar la escases de docentes en el área de la música y de materiales didácticos para la enseñanza musical y de la tradición de la región.

A partir de los procesos de recuperación, registro, inventario y cartografía de estas músicas, desarrollados por el grupo de profesores y estudiantes adscritos al Observatorio de Culturas Urbanas y Regionales (OCUR) del Departamento de Música de La Universidad de Nariño, se pretende indagar acerca de las herramientas adecuadas para difundir entre la niñez y la juventud del Departamento el conocimiento de los elementos formales de la música para así, contribuir a la conservación de este patrimonio cultural que se encuentra en riesgo de desaparecer, dados los procesos de urbanización, la influencia de los medios de comunicación y otros factores relacionados con migraciones y desplazamientos que atentan contra la vigencia de estos procesos culturales fundamentales en la construcción de referentes de identidad y de tejido social.

Teniendo en cuenta que la música es un lenguaje universal que se manifiesta de maneras diferentes en los distintos contextos culturales, se seleccionarán aquellas manifestaciones, géneros y formatos propios de la región, que para los niños y jóvenes tienen contenidos significativos, ya que por provenir de su propio entorno les son familiares y hacen parte de su identidad. De otra parte, tomando como referente las teorías pedagógicas contemporáneas, particularmente las provenientes del constructivismo y del aprendizaje significativo; los avances relativos a la utilización de las TICs en la educación y los desarrollos pedagógicos en el ámbito de la música, se trazará una ruta didáctica que permita la enseñanza de los elementos estructurantes de la música (ritmo, melodía, armonía) que finalmente permitirán el diseño de una cartilla interactiva de educación musical cuyos referentes serán las músicas tradicionales de la zona andina de nuestro departamento.

La metodología utilizada en la investigación parte del estudio de las músicas tradicionales realizado en otras investigaciones para derivar de ello los materiales más representativos de ellas y, de acuerdo con los soportes teóricos y epistemológicos de los modelos pedagógicos tanto generales como específicos de la música se pretende contar con los elementos necesarios para diseñar la secuencia didáctica más apropiada para la elaboración de la cartilla.

De esta manera se contará con una herramienta de educación musical de distribución masiva para contribuir a la solución de la problemática expuesta,

siendo una de las importantes la relacionada con la conservación de la cultura y la preservación de la identidad.

1. ASPECTOS GENERALES

1.1 TÍTULO

“CARTILLA INTERACTIVA DE EDUCACIÓN MUSICAL PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS MÚSICAS TRADICIONALES DE LA ZONA ANDINA DEL DEPARTAMENTO DE NARIÑO”.

1.2 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La ausencia de investigación sobre las música tradicionales propias DE LOS CONTEXTOS locales y regionales y el consecuente desinterés por la recuperación y resignificación de los valores culturales, han caracterizado a la sociedad colombiana en su conjunto, fenómeno del cual Nariño no es la excepción. Esta ausencia tiene como resultado la pérdida paulatina de la riqueza cultural de las músicas tradicionales que se presentan en vastas comunidades de la región andina, las que en algunos casos, se han perdido de la memoria o son de difícil recuperación.

Siendo Nariño una región abundante y diversa en su producción estética y musical, resulta preocupante el poco interés por desarrollar proyectos educativos tendientes a difundir entre los niños y jóvenes el conocimiento en general de la música y en particular de la música regional, a ello se aúna el hecho de la escases de docentes profesionales en el área y de estrategias pedagógico-musicales que tomen como referente las músicas propias del entorno, teniendo que hacer uso de métodos y didácticas provenientes de la tradición Centro Europea, cuyo valor estético no se cuestiona, pero que son ajenas a la cotidianidad del contexto cultural del estudiante, por lo cual carecen de significación para él, dificultando la comprensión del fenómeno musical como lenguaje universal.

De otra parte, a pesar de los desarrollos logrados en la tecnologías de la información y la comunicación y de sus potenciales aplicaciones pedagógicas y la oportunidad que ofrecen para la masificación del conocimiento y la cultura, estas, no han sido utilizadas para superar los problemas de difusión y formación musical que aquejan la región y que ponen en peligro de desaparición los valores y el patrimonio cultural, como base para la construcción y afirmación de la identidad de nuestra sociedad.

De lo anterior surge la pregunta:

1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Cómo diseñar una cartilla inter-activa para la educación musical, teniendo como referente las músicas tradicionales de la zona andina del Departamento de Nariño?

1.4 OBJETIVOS DEL PROYECTO

1.4.1 Objetivo general. Diseñar una cartilla inter-activa de educación musical teniendo como referente las músicas tradicionales de la zona andina del Departamento de Nariño.

1.4.2 Objetivos específicos:

- Indagar acerca de los diferentes géneros, formatos y estructuras de las músicas tradicionales de la zona andina del Departamento de Nariño.
- Compilar los diferentes repertorios tradicionales, adecuados para facilitar la enseñanza-aprendizaje de la música.
- Crear repertorios en formatos tradicionales, adecuados para facilitar la enseñanza-aprendizaje de la música.
- Establecer la secuencia didáctica apropiada teniendo en cuenta la teoría pedagógica, el uso de las TICs y la pedagogía musical
- Digitalizar los contenidos de la cartilla de acuerdo con la secuencia didáctica y diseñarla en formato DVD ROM.

2. JUSTIFICACIÓN

La investigación aportará un innovador proceso en la enseñanza-aprendizaje de la música a partir de la sistematización de materiales musicales regionales que hasta el momento no tiene precedente en la región. Este material se constituirá en un insumo básico para próximas investigaciones que permitan desarrollar herramientas de educación musical para otros niveles de educación musical. El proyecto permitirá el desarrollo de propuestas metodológicas y didácticas que tengan en cuenta la realidad de las prácticas musicales, coherentes con el desarrollo contemporáneo de la pedagogía y su relación con las dinámicas de los diferentes contextos.

Puesto al servicio de gran público neófito, proporcionará conocimiento general en relación con las prácticas musicales que pueden constituirse en referente para procesos de construcción de identidad, necesarios para el cumplimiento cabal de los fines de la educación y para garantizar el acceso a la cultura como uno de los derechos fundamentales consagrados en la Constitución Nacional, en la ley general de cultura y en la ley de educación.

La difusión de la cartilla en establecimientos educativos de nivel básico y en escuelas de educación no formal permitirá al acceso de niños y jóvenes al conocimiento de la música.

Uno de los grandes obstáculos para el desarrollo de métodos de enseñanza musical es la carencia de producción teórica e instrumental, contextualizada para los ámbitos regionales, de ahí que el proyecto contribuirá a superar la dependencia de métodos traídos de otros contextos cuyos referentes son ajenos a la realidad musical propia de la región permitiendo un aprendizaje realmente significativo del fenómeno musical.

De otra parte, dadas sus características, está dirigido a suplir la falta de docentes especializados en el área permitiendo su uso por parte de personas con conocimientos básicos de la música e incluso de músicos empíricos, con lo cual se logrará ampliar la cobertura de educación musical para la niñez.

3. MARCO REFERENCIAL

3.1 ANTECEDENTES

El proceso de investigación concerniente a los aspectos socio culturales que ha generado el movimiento de músicas tradicionales en nuestro país, ha tomado más interés en este tiempo por parte de los organismos gubernamentales. El Plan Nacional de Música Para la Convivencia liderado por el Ministerio de Cultura, es una muestra de ese interés que se manifiesta en el fomento de las músicas tradicionales, como uno de los objetivos importantes, tomado como eje dinamizador de la sociedad.

Según la información recopilada por el Área de Música del Ministerio de Cultura, existen en la actualidad aproximadamente 257 escuelas de música tradicional en 838 municipios de todos los departamentos, lo que significa que el 76.4% de los municipios existentes tienen manifestaciones. De estas agrupaciones se estima que cerca del 85% son juveniles e infantiles, y el otro 15% están integradas por músicos mayores urbanos y campesinos, como en el caso de las agrupaciones de la región de las sabanas de la región Caribe, Nariño, Huila y Tolima, en donde hay agrupaciones integradas por músicos formados en la tradición.

Este movimiento vincula a más de 2.000 niños y jóvenes, la mayoría de extracción semi-rural y de los estratos 1, 2 y 3. Sin embargo, la población involucrada alrededor de esta práctica se extiende al núcleo familiar de sus integrantes y a los públicos que participan en las actividades de divulgación (retretas, fiestas patronales, mingas y conciertos) de estas agrupaciones. De manera que al considerar todo el movimiento de agrupaciones infantiles y juveniles en nuestro país, podemos afirmar que éste incide en un número mayor de personas.

Un producto derivado de esta iniciativa del Plan nacional de Música para la Convivencia, es la difusión de 10 cartillas de educación musical, basadas en la investigación de un mismo número de regiones, que han sido denominados “Ejes”, y que corresponden a un proceso de territorialización musical de Colombia. Estas cartillas han sido impresas y acompañadas de un cd, para el refuerzo de los contenidos y la ejemplificación. Para el caso de la región sur occidental, lamentablemente aún no se ha producido ningún recurso de esta índole. A pesar de la vigencia del movimiento de músicas tradicionales los procesos de recuperación y registro de estas músicas es inexistente en la región.

El desarrollo de la informática musical ha permitido el diseño de software específicos denominados tutoriales para la enseñanza de la música en general y de algunos instrumentos, los cuales se vienen implementando en distintas escuelas de formación en todos los niveles y se utilizan generalmente como

refuerzos a las clases presenciales, para apoyar a los estudiantes en el estudio individual de la música, en el desarrollo auditivo o en la formación instrumental.

3.2 MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

3.2.1 Las músicas tradicionales, tensiones y desafíos. Los medios de comunicación masiva, cuya primera manifestación fue la invención de la radio, surgida en las primeras décadas del siglo XX, supusieron el inicio de lo que hoy llamamos globalización. La globalización es el factor determinante de las dinámicas culturales de la sociedad contemporánea en tanto, en el trascurso del siglo pasado y lo va de este, han determinado profundos cambios en todos los aspectos de la cotidianidad de las naciones.

Como todo cambio, la globalización implica re-acomodamientos que incitan nuevas formas de pensar y actuar en una realidad que pasa de lo local a lo mundial y que día a día transforma de forma vertiginosa todo el establecimiento sobre el cual descansaron y se construyeron los procesos culturales de las comunidades. Estos cambios, en el ámbito de la música se manifiestan de forma paradójica ya que suponen la comprensión de fenómenos estéticos que hasta el siglo XIX no se habían puesto en cuestión ya que existía un acuerdo sobre la existencia de un “lenguaje universal” denominado música, que descansaba en los principios formales de la música centro europea y que se consideraban el único referente incuestionable para validar o invalidar cualquier música independientemente del contexto en el que ella haya sido producida. Aún ahora subsiste, a pesar de las enseñanzas de nuestra realidad, la noción de la existencia de músicas académicas contrapuesta a la de músicas tradicionales, populares o urbanas, noción que impera en la mayor parte de los programas de formación musical en Latinoamérica y particularmente en Colombia.

La emergencia de nuevos imaginarios sociales confluye con la re-valoración de las manifestaciones comunitarias, urbanas y rurales y propone otros escenarios en los cuales la noción de la música como lenguaje universal, desde la perspectiva decimonónica, se desliza hacia una comprensión, desde lo local, en la que lo “universal” ha perdido su calidad de paradigma para convertirse en referente.

Entre otras, las consecuencias de estos cambios paradigmáticos se pueden resumir así:

Emergencia de las músicas tradicionales (generalmente rurales) y urbanas, validadas socialmente, a las que se les reconoce contenidos estéticos no convencionales y alternativos como contraposición a la globalización homogeneizante.

Emergencia de nuevas tendencias, músicas y géneros musicales desde lo local hacia lo global en las que el mercado determina su consolidación o disolución.

Vigencia de un establecimiento musical académico soportado en una tradición musical centro-europea, con un incuestionable valor estético, que aún se contraponen a prácticas tradicionales y urbanas con incuestionables valores culturales y cuestionadas desde la academia como carente o pobre en valores estéticos dependiendo desde donde se las mire.

Necesidad de crear nuevas alternativas de formación musical que den cuenta de la complejidad y la diversidad de las prácticas musicales contemporáneas y de los cambios producidos en el campo de la música sobre todo en aquellas músicas de la cotidianidad que portan contenidos significativos desde los cuales es posible el diseño de métodos y didácticas adecuadas a las realidades de los estudiantes.

En su texto “UNA APROXIMACIÓN A LOS FUNDAMENTOS Y APUESTAS CONCEPTUALES DEL PROGRAMA DE MÚSICAS TRADICIONALES DEL PNMC” (Borrador. Versión de Julio 30 de 2007) Eliecer Arenas Monsalve, plantea esta tensión, al referirse a las dificultades conceptuales que tiene que enfrentar el programa de músicas tradicionales propuesto por el PNMC, en este sentido: la manera como se ha posicionado la academia frente a las músicas populares tradicionales, relación que evidencia unos rasgos culturales que a mi juicio merecen ser atendidos por su importancia para la discusión del tema que nos ocupa”. Se trata de que los programas formativos que toman como base las músicas populares y tradicionales, se han visto y se siguen viendo cuestionados por representantes de la academia letrada del país, o por quienes, ubicados en lugares de poder, comparten más o menos acríticamente dicha lógica, o se alinean con ella por razones diversas. Ana María Ochoa describió el problema de la siguiente manera: (Ochoa Ana María, 2003) “las escuelas de música popular se han visto abocadas a justificarse ante las autoridades educativas, en términos exclusivos de la cultura letrada que las excluyó”.

En efecto, la academia musical nacional históricamente ha expresado su desdén por las músicas populares este es evidente desde la misma fundación del Conservatorio Nacional a finales del siglo XIX. Hasta hace poco más que la última década se ha empezado a considerar las músicas populares tradicionales como un escenario válido de investigación y desarrollo académico, más por la demanda de los estudiantes y las inevitables consecuencias de la reivindicación de lo local en el mundo globalizado, que ha creado cierto interés y un nicho para estas músicas en el mercado mundial, que por una preocupación genuina por comprender a fondo el fenómeno. La idoneidad de las propuestas de educación basadas en músicas populares tradicionales ha sido puesta en cuestión presuntamente por detenerse en el detalle, apuntar a las diferencias en detrimento de los universales, por carecer de sistematización, por no tener aval de comunidades internacionales, por no ser propuestas contrastadas con la práctica

académica y, todas ellas sumadas, por algo que se puede decir en una sola frase, aunque casi nunca se diga de frente: por carecer de rigor académico.

Para la comprensión de esta problemática es necesario situarse en los orígenes de la creación de la noción de lo “popular” de la cual se derivan otras como tradición, artesanía, folklore, que posibilita entender el origen de estas tensiones y avanzar en la re-significación de lo popular como otra manera de conocimiento, construida desde una propia epistemología que se explica y explica desde sí misma y que plantea el necesario dialogo de saberes, legítimamente constituidos desde visiones y nociones del mundo no necesariamente contrapuestas sino más bien co-existentes en la realidad de la cultura y sus contextos.

Desde la Ilustración, por ser el momento en que la idea de “pueblo” aparece con toda su fuerza como una variable especialmente significativa. Los ilustrados inventaron la idea política de “pueblo” como la instancia legítima del poder civil. Sin embargo, esta idea de pueblo era una mera abstracción. Como dice Martín Barbero: “Más que sujeto de un movimiento histórico, más que un actor social, “el pueblo” designa en el discurso ilustrado aquella generalidad que es la condición de posibilidad de una verdadera sociedad. De manera que el pueblo es fundador de la democracia no en cuanto población, sino sólo en cuanto “categoría que permite dar parte, en tanto que aval, del nacimiento del Estado moderno” (Martín Barbero, 1998).

Debemos entender la ambigüedad que hay implícita en ese planteamiento. Los ilustrados querían que la razón fuese la instancia que barrera la superstición, la secular tutela ejercida por la iglesia y las tradiciones monárquicas y aristocráticas. Y precisamente, lo hacían a nombre del pueblo. Sin embargo, tenían una visión negativa de lo popular, que encarnaba todo lo que querían ver superado.

Nos vemos, pues, ante un panorama muy especial. Se incluye al “pueblo” como abstracción y como motor y fundamento de la lucha emancipadora, pero se excluye lo que él representa, lo que hace, los modos como construye su realidad social. “La invocación al pueblo legitima el poder de la burguesía en la medida exacta en que esa invocación articula su exclusión de la cultura. Y es en ese movimiento en el que se gestan las categorías de “lo culto” y “lo popular”. Esto es, de lo popular como in-culto, de lo popular designando en el momento de su constitución en concepto, un modo específico de relación con la totalidad de lo social: la de la negación, la de una identidad refleja, la de aquello que está constituido no por lo que es, sino por lo que le falta” (Martín Barbero, 1998).

El proceso que Martín Barbero ha llamado “de inclusión abstracta y exclusión concreta” ha sido una característica de los programas de educación musical en Colombia, frente a la cual se requiere unir esfuerzos que posibiliten solvencia teórica para la inclusión de las músicas populares en las propuestas de formación. Allí de un modo muy sugerente se apela a la cotidianidad del estudiante, a su

bagaje experiencial, a las músicas que construyeron su deseo de hacerse músico; pero, en la práctica real, este saber es puesto de lado, desconocido y más aún, desvirtuado como carente de excelencia estética o de interés académico e intelectual. Aquí se consagra un modo de abordar lo popular: permitiendo una inclusión abstracta (porque hay que justificar todo a nombre del pueblo, si queremos ser plurales y democráticos), pero garantizando una exclusión concreta (porque simboliza lo atrasado, lo carente, lo incompleto, lo ilegítimo). Esto inaugura una relación vertical. “La relación no podrá ser sino vertical: desde los que poseen activamente el conocimiento hacia los que ignorantes, esto es, vacíos, sólo pueden dejarse llenar pasivamente. Y de un conocimiento al que en última instancia siempre seguirán siendo extraños salvo en sus aspectos prácticos” (Martín Barbero, 1998).

El saber popular va a ser despreciado por ser práctico, esto es, asistemático, bárbaro, irracional, ignorante, ligado a valores poco espirituales. En este punto se junta con otro prejuicio, proveniente de la tradición griega. Se trata del desprecio de lo práctico como indigno, que va a tener, como veremos, importantes consecuencias en nuestra mentalidad porque va a crear una escisión entre teoría y práctica.

Siguiendo con Eliecer Arenas (Borrador. Versión de Julio 30 de 2007) La brecha que se genera entre lo teórico y lo práctico va a posibilitar una concepción muy particular y problemática acerca del trabajo de los músicos populares, porque se junta con el desprecio al trabajo manual heredado de la tradición griega, que lo consideraba indigno del hombre libre, y con la escisión medieval que había distinguido entre músicos (conocedores de la teoría, respetables y admirados) y suonadores de música, cantores y ejecutantes, a quienes se calificaba de “bestias”. Como se sabe, sólo con el advenimiento del Renacimiento esta concepción irá a mostrar un cambio significativo, mediante el cual la teorización de la música estuvo más cerca del sonido real y de los problemas de composición que de las disquisiciones acerca de la relación del cosmos, la armonía matemática del mundo y su correlato en las escalas y los instrumentos.

Como resultado de este conjunto de herencias la práctica musical, en general, será ambiguamente valorada. En abstracto, al músico se le admirará y respetará, pero en la práctica, la música será considerada un oficio de segundo orden, sin prestigio social ni una presencia significativa en la cultura oficial del país.

Las músicas populares son complejos mundos que tienen sus propias formas correctas de decir la música y sus mensajes. Cada vez resulta más claro que las músicas populares-tradicionales requieren un trasfondo conceptual distinto, una epistemología de la práctica que le dé un terreno seguro y unos supuestos pedagógicos que la ayuden a clarificar su singularidad, de ahí hoy tengamos que aceptar que es necesario continuar los procesos de investigación y sobre todo empezar a generar propuestas metodológicas y didácticas que contribuyan a

generar un acervo investigativo y teórico que como es el caso de la cartilla, permita reconstruir una mirada desde lo cultural, acerca de la música y su pedagogía.

3.2.2 La música como lenguaje universal. Para entender la perspectiva conceptual del proyecto es necesario ubicar la noción de la música como lenguaje universal que tiene, al igual que la lengua, unos modos particulares de expresarse y unas gramáticas que permiten reconocer códigos particulares de manifestarse (atendiendo a la diversidad de culturas y contextos en las que se produce y reproduce) pero que están soportados en un universal, para el caso de la música, este alude a la sucesión de sonidos y silencios en el tiempo, que de manera organizada intencionalmente, expresan contenidos concretos o abstractos. Objetivos o subjetivos, que se comunican entre un emisor y un receptor.

Esta noción la encontramos en la mayor parte de definiciones que de ella se encuentran en los diccionarios en los cuales no se halla ningún tipo de diferenciaciones en cuanto a las tensiones y clasificaciones que hemos estudiado y que por el contrario, más bien ratifican la idea de la música como un constructo universal con manifestaciones particulares determinadas por las culturas y las épocas en las que ella ha tenido lugar.

Para ratificar esta idea consultamos algunas definiciones:

- Mousikē es un concepto griego que significa “el arte de las musas”. De allí deriva la palabra música, que define al arte de organizar sensible y lógicamente una combinación coherente de sonidos y silencios. Para esto, se utilizan los principios fundamentales de la melodía, la armonía y el ritmo.
- Como manifestación artística, la música es un producto cultural que busca suscitar una experiencia estética en el oyente. También constituye un estímulo en el campo perceptivo del hombre, que puede cumplir con distintas funciones, como el entretenimiento, la ambientación o la comunicación.
- La música (del griego: μουσική [τέχνη] - mousikē [téchnē], "el arte de las musas") es, según la definición tradicional del término, el arte de organizar sensible y lógicamente una combinación coherente de sonidos y silencios utilizando los principios fundamentales de la melodía, la armonía y el ritmo, mediante la intervención de complejos procesos psico-anímicos. El concepto de música ha ido evolucionando desde su origen en la antigua Grecia, en que se reunía sin distinción a la poesía, la música y la danza como arte unitario. Desde hace varias décadas se ha vuelto más compleja la definición de qué es y qué no es la música, ya que destacados compositores, en el marco de diversas experiencias artísticas fronterizas, han realizado obras que, si bien

podrían considerarse musicales, expanden los límites de la definición de este arte.

- La música, como toda manifestación artística, es un producto cultural. El fin de este arte es suscitar una experiencia estética en el oyente, y expresar sentimientos, circunstancias, pensamientos o ideas. La música es un estímulo que afecta el campo perceptivo del individuo; así, el flujo sonoro puede cumplir con variadas funciones (entretenimiento, comunicación, ambientación, etc.).
- Lenguaje artístico cuyo medio de expresión son los sonidos. El nacimiento de la música debió confundirse con las expresiones vocales de trabajo. Aunque su antigüedad es evidente, poco sabemos de la música primitiva. (Diccionario Océano UNO).
- Arte de combinar los sonidos conforme a las leyes de la melodía, armonía y ritmo. Concierto de voces. Compañía de músicos. (Diccionario De la Lengua Española).

3.2.3 La música tradicional en Colombia. En las últimas dos décadas del siglo pasado la musicología, afectada en sus presupuestos epistemológicos y teóricos por las nuevas perspectivas post-estructuralistas que permitieron la emergencia de miradas antropológicas y sociológicas de la cultura centradas en una concepción de identidad como hecho dinámico y múltiple, en permanente proceso de construcción y reconstrucción, avanzó en la comprensión de las músicas tradicionales o populares, como prácticas inscritas en la vida cotidiana de las comunidades en permanente proceso de creación y generación y vitalizadas desde su propia concepción y desde las propias comunidades que las crean y las recrean. Esta nueva percepción implicó, como lo explica Carlos Miñana (Miñana Carlos 2000), el superar una constante entre los folklorólogos, a pesar de sus diferencias, cual es su concepción apocalíptica de la cultura popular frente a la modernización de la sociedad: se están acabando las tradiciones bajo la locomotora implacable del progreso, por eso hay que recogerlas, fotografiarlas, filmarlas, y grabarlas. La cultura popular tradicional no es actual, es una “supervivencia” del pasado, una especie de fósil viviente que hay que proteger y exhibir en esos “zoológicos culturales” que son los festivales folklóricos, los museos y los centros de documentación. De esta mirada museográfica de la música popular tradicional se pasó a una musicología que la entiende como una práctica social y comunitaria viva, en proceso de continuo cambio y creación, lo que la convierte en un patrimonio móvil que otorga significado a la vida cultural de la comunidad y que, como ella, es dinámica y se relaciona con la multiplicidad de los fenómenos sociales, culturales, económicos y políticos donde ella tiene lugar.

De las nociones folklorológicas que ubicaban y hacían coincidir la música Colombiana en 5 regiones geográficas (andina, pacífica, Costa Atlántica, Llanera y Amazónica) se pasa a reconocer la existencia de varios ejes o sistemas musicales no necesariamente correspondientes a regiones geográficas, sino más bien a nichos o territorios culturales (entendidos como espacios complejos y diversos, con características similares) donde se practican géneros y ritmos en formatos variados agrupados alrededor de territorios culturales.

Otra tendencia en la comprensión de las músicas tradicionales, que ha marcado una tendencia hacia la re-significación, desde la música académica de las músicas tradicionales, deviene del trabajo de compilación de música popular en Hungría, realizado a principios del siglo XX por Béla Bartók y Zoltan Kodaly para quienes la música popular tiene una función y un significado inmenso e insustituible en los países donde prácticamente no hay tradiciones musicales o donde lo poco que existe no cuenta para nada (Bartók Béla, 1979).

Los estudios etnomusicológicos de Béla Bartók abrieron para la música occidental un rico campo de exploración. Muchos de los elementos rítmico-melódicos encontrados en las músicas tradicionales de las aldeas húngaras, eran insospechados para los medios cultos de la música Europea de aquel entonces. Centrar su atención en aquellas formas bucólicas generó un caudal de ideas para su propia obra y para la de otros compositores. Este nuevo influjo derivó en procesos creativos cargados de poli-rítmia, hétero-metría y poli-tonalidad. Estos dos compositores lograron apoderarse de la emocionalidad y espiritualidad de la música húngara y, por medio de su visión creadora, sublimarla y re-significarla dándole, con ello, carácter de universalidad. En América unos pocos compositores lograron extraer materiales de las “simples” tonadas indígenas, negroides y mestizas para llevarlos hacia campos estéticos complejos en una pretensión de ensanchar la joven composición de esta parte del mundo con el decurso histórico de la antigua Europa. Villa-Lobos, Isamit, Ginastera, Copland, Chávez lograron alcanzar el pináculo de la inmortalidad partiendo de materiales generalmente desdeñados por compositores condicionados por su formación europea.

En Colombia el menosprecio de las músicas tradicionales llevó compositores como Uribe Holguín y Antonio María Valencia a estatizar su producción en estéticas agónicas derivadas de las escuelas en las que se formaron. Nada de lo que no fuera europeo tenía valor para ellos llegando, incluso, a considerar “submúsica” a todas aquellas formas populares que gravitaban en los círculos sociales de sus respectivas ciudades. Esta circunstancia es la causal de que sus producciones no hayan tenido mayor trascendencia en el ámbito internacional.

En Nariño, Javier Fajardo Chaves (1950-2011), actuó, frente a la música tradicional, con otra actitud. Conocedor profundo de los ritmos andinos colombianos, vio en ellos riqueza de elementos rítmico-melódicos de los que se serviría para la estructuración de la mayoría de sus obras. Uno de los aires de

mayor recurrencia en sus trabajos es el sonsureño, forma típica campesina de los Andes nariñenses y del norte de Ecuador. Este ritmo lleno de expresividad, vigor, ingenuidad, humor y melancolía le imprime a la música de Fajardo la carga emocional necesaria para identificarla plenamente con su entorno local y la vez ser una propuesta estética fresca y universal. En Colombia muchos compositores han intentado realizar trabajos similares; su esfuerzo, sin embargo, no ha ido más allá de hacer traslados temáticos a sus obras contribuyendo, con ello, al debilitamiento de la forma como tal y falseando el carácter tradicional del material temático. El folklore soy yo, diría Villa-Lobos afirmando, con esta histórica frase, que el compositor no es diferente de lo que compone porque es esencia y espíritu, vivencia y carne con aquello de lo que procede. Cuando en Colombia el compositor se adueña de esta verdad, la música nacional, quizá, pueda ir un poco más allá de la simple y pasajera moda para ser patrimonio sonoro de la humanidad.

3.2.4 Educación musical y constructivismo. La educación musical es, sin lugar a dudas, una de las actividades más importantes en el desarrollo integral del individuo y en el acceso a su patrimonio e identidad cultural, en cualquier país y particularmente importante en un país en vías de desarrollo. Ella es el fundamento para cualquier plataforma de desarrollo humano integral que se desee implementar. Así lo han demostrado los países desarrollados que han optado por un fuerte apoyo económico a la educación musical como parte inicial y fundamental de sus estrategias gubernamentales. En Colombia esta tarea viene siendo asumida por el Ministerio de Cultura a través del Plan Nacional de Música Para la Convivencia uno de cuyos ejes centrales es la promoción y el desarrollo de las músicas tradicionales tanto en su investigación como en su difusión para lo cual se ha implementado la estrategia de creación de escuelas de música tradicional en varios municipios del País, sin embargo este esfuerzo no alcanza la totalidad del sistema educativo ya que la educación formal no cuenta con herramientas para formar en la música a la totalidad de los niños y jóvenes integrados al sistema educativo. Una condición necesaria para que el proceso enseñanza-aprendizaje se de en forma adecuada es que el alumno se encuentre motivado por lo que aprende. Sin embargo, en los últimos años se ha detectado una falta de esta, y los estudiosos de la educación lo han atribuido a la monotonía y falta de retos que presenta el enfoque tradicional de enseñanza, en el que el profesor es el centro del proceso, pues se pasa la mayor parte de tiempo hablando, y el alumno simplemente es un receptor que poco alcanza a comprender de lo que se le es expuesto. Se han realizado estudios en los que se estima que tan solo el 5% de lo expuesto por un profesor es recordado por el alumno [Weenk 99].

Otro punto negativo de la educación tradicional y particularmente de la educación musical, es lo poco realista que resulta, es decir, las músicas de referencia sobre las que se diseñan los métodos y las estrategias didácticas de educación musical,

son importados del modelo centro europeo, basado en músicas que si bien contiene valores estéticos y culturales indiscutibles, son lejanas al oído y la experiencia previa de los alumnos latinoamericanos, convirtiéndose el repertorio de referencia en un constructo ajeno a la experiencia vivencial y cotidiana cuya base es la realidad musical de su contexto, para el caso las músicas de la tradición.

Se han propuesto algunas soluciones para esta monotonía y falta de realismo que presentan los métodos tradicionales de enseñanza musical, pero es necesario, antes de acometer la tarea de generar propuestas pedagógicas alternativas, revisar el cuerpo teórico que aportan las teorías educativas contemporáneas para construirlos sobre una base epistemológica suficiente.

Tal es el del aprendizaje constructivista, cuyo iniciador Jean Piaget, planteó la noción de que el conocimiento debe ser construido por el alumno mismo (de ahí su nombre) y no simplemente pasado de una persona a otra como lo hace la enseñanza tradicional. El alumno debe generar sus propios objetivos de aprendizaje y ser capaz de alcanzarlos mediante el autoestudio y la interacción con sus compañeros en su equipo de trabajo. La educación pasa de ser "centrada en el profesor", en la enseñanza tradicional, a "centrada en el alumno", en el aprendizaje constructivista. La propuesta de cartilla interactiva está dirigida, sobre esta base, a promover el autoaprendizaje orientado por el docente, creando un escenario pedagógico virtual significativo de fácil comprensión y manejo para el estudiante que ha sido previamente orientado por el instructor.

Algunos estudios recientes muestran que el alumno que trabaja en esta forma logra retener el 80% de lo que estudia y este porcentaje crece si el alumno hace las veces de profesor entre los miembros de su equipo [Weenk 99]. El papel del profesor, sigue siendo igualmente importante o más que en el caso tradicional, dado que ahora él debe trabajar en forma colaborativa y multidisciplinaria con sus colegas para generar problemas, proyectos o casos que sean retadores y motivadores para el alumno, además de que debe asegurarse que el proceso se está dando en forma adecuada y el equipo de alumno logro plantear los objetivos educativos que se esperaban con el objeto de que logre buscar y adquirir el conocimiento adecuado que cumpla con los objetivos de la materia. El papel del profesor es el de guía buscando hacer la pregunta adecuada en el momento adecuado para hacer que la discusión diverja o converja según sea conveniente en un momento dado. El profesor debe analizar en todo momento la actitud de cada uno de los miembros del equipo en forma individual y de todos ellos en forma grupal, y decidir si todo va bien o es necesaria su intervención. Pero siempre deberá estar consciente de que él no es el protagonista principal y que su intervención deberá ser mínima pero suficiente.

Uno de los problemas principales que se han presentado al tratar de aplicar este tipo de modelos a las escuelas con una forma tradicional de enseñanza es la falta

de flexibilidad de movimiento en sus currículos, tanto en el contenido como en el orden en el que se presentan las materias, en la mayoría de los casos por cuestiones administrativas, estas situaciones se ven acentuadas dada la poca importancia que hasta ahora se atribuye a las posibilidades de las Tics como herramienta de información, acompañamiento y refuerzo de la acción docente en la clase tradicional.

El modelo basado en el aprendizaje constructivista o Aprendizaje Basado en la Construcción del Conocimiento (ABCC), el cual resulta completamente flexible para poderse adaptar a cualquier sistema educativo sin hacer cambios en los currículos existentes y aprovechando las ventajas principales de los enfoques constructivistas más exitosos como son el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje colaborativo y el autoaprendizaje, tiene como uno de sus desarrollos más importantes, los aportes realizados por Ausbel, quien propuso la teoría del aprendizaje significativo como elemento potenciador del constructivismo y cuyo postulado central plantea la necesidad de generar ambientes, escenarios, contenidos que resulten significativos al estudiante por estar anclados en su estructura cognitiva (conocimientos o experiencias previas que hacen parte de ser humano en todas las etapas de su vida).

3.2.5 El aprendizaje significativo. Hoy en día es preciso permitir la formulación de una nueva didáctica, tanto las formas como los accesos de información han revolucionado la manera en que el profesor imparte su clase y desde luego la forma en la que el alumno adquiere el conocimiento. Hay en Kant una orientación hacia la construcción en tanto que constitución del material de la experiencia mediante formas a priori de la sensibilidad y, sobre todo, mediante conceptos puros del entendimiento [Ferrater1984]. El aprendizaje significativo busca enfrentar a los alumnos a situaciones o contenidos cognitivos o experienciales que los lleven a rescatar, comprender y aplicar aquello que aprenden haciendo uso de su constructo cognitivo.

El aprendizaje significativo se aboca a los conceptos fundamentales y principios de la disciplina del conocimiento generando escenarios y temas seleccionados con base en el interés, la experiencia previa, la familiaridad, del estudiante o en la facilidad en que se traducirán a actividades o resultados.

Como la Psicología del aprendizaje en el salón de clase se ocupa principalmente de la adquisición y retención de grandes cuerpos de significado, es importante hacer explícito desde el principio lo que se pretende decir con significado y aprendizaje significativo. Al hacerlo, se atenderá también a problemas como el de la importancia general del aprendizaje significativo en la adquisición de conocimientos, de qué manera las palabras, conceptos y proposiciones adquieren significado, la distinción entre significados lógico y psicológico, y la diferencia entre cognición y percepción. Se trata de concretar e ilustrar esta discusión abstracta del

significado y el aprendizaje significativo mostrando la importancia que encierran tales concepciones para entender cómo aprendemos.

El aprendizaje significativo comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, éstos son producto del aprendizaje significativo. El surgimiento de nuevos significados en el alumno refleja la consumación de un proceso de aprendizaje significativo.

La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe, señaladamente algún aspecto esencial de su estructura de conocimientos (por ejemplo, una imagen, un símbolo ya con significado, un contexto o una proposición). El aprendizaje significativo presupone tanto que el alumno manifiesta una actitud hacia el aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar, no arbitraria, sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, especialmente relacionable con su estructura de conocimiento, de modo intencional y no al pie de la letra (Ausubel, 1961).

Así, independientemente de cuánto significado potencial sea inherente a la proposición especial, si la intención del alumno consiste en memorizar arbitraria y literalmente (como una serie de palabras relacionadas caprichosamente), tanto el proceso de aprendizaje como los resultados del mismo serán mecánicos y carentes de significado. Y, a la inversa, sin importar lo significativo que sea la actitud del alumno, ni el proceso ni el resultado del aprendizaje serán posiblemente significativos si la tarea de aprendizaje no lo es potencialmente, y si tampoco es relacionable, intencionada y sustancialmente, con su estructura cognoscitiva.

Una de las razones de que se desarrolle en los alumnos una propensión hacia el aprendizaje repetitivo con relación a la materia potencialmente significativa consiste en que aprenden, por triste experiencia, que las respuestas sustancialmente correctas que carecen de correspondencia literal con lo que les han enseñado no son válidas para algunos profesores. Otra de las razones consiste en que por un nivel generalmente elevado de ansiedad, o por experiencias de fracasos crónicos en un tema dado que reflejan, a su vez, escasa aptitud o enseñanza deficientemente y de ahí que, aparte del aprendizaje por repetición, no encuentren ninguna otra alternativa que el pánico. Este fenómeno es muy familiar a los profesores de matemáticas por el difundido predominio del “choque del número” o de la “ansiedad del número”.

Por último, puede desarrollarse en los alumnos una actitud para aprender por repetición si están sometidos a demasiada presión como para ponerse sueltos de lengua o para ocultar, en vez de admitir y remediar gradualmente su falta original

de comprensión genuina. En estas circunstancias parece más fácil o más importante crear la impresión falsa de haber entendido con sencillez, aprendiéndose de memoria unos cuantos términos u oraciones clave, que tratar de comprender el significado de éstos. Los profesores suelen olvidar que los alumnos pueden inclinarse marcadamente al uso de términos abstractos que den la apariencia de propiedad, aunque la comprensión de los conceptos fundamentales de hecho no exista.

Que la tarea de aprendizaje sea o no potencialmente significativa (intencionada y sustancialmente relacionable con la estructura cognoscitiva del alumno) es asunto un poco más complejo que el de la actitud hacia el aprendizaje significativo. En última instancia, depende obviamente de dos factores principales que intervienen en el establecimiento de esta clase de relación; es decir, tanto la naturaleza del material que se va aprender como la de la estructura cognoscitiva del alumno en particular. En el ámbito de la educación musical es sustancial entender que la naturaleza del material significativo es aquella que está relacionada con la experiencia auditiva del estudiante y que alude a la memoria tanto cognitiva como afectiva que guarda y se encuentra en constante contacto con las músicas de su contexto cercano (para el caso las tradicionales).

Volviendo en primer término a la naturaleza del material, es obvio que no debe pecar de arbitrario ni de vago para que pueda relacionarse de modo intencionado y sustancial con las correspondientes ideas pertinentes que se hallen dentro del dominio de la capacidad humana (a las correspondientes ideas pertinentes ideas que por lo menos algunos seres humanos sean capaces de aprender sí se les concede la oportunidad de hacerlo). Esta propiedad de la tarea de aprendizaje, que es la que determina si el material es o no potencialmente significativo, pertenece a la significatividad lógica, en muy raras ocasiones ausente de las tareas de aprendizaje escolar, pues el contenido de la materia de estudio, casi por definición, tiene significado lógico. Pero no es el caso con respecto a muchas tareas de laboratorio y de la vida cotidiana (por ejemplo, los números telefónicos, los adjetivos pareados, las oraciones revueltas, las listas de sílabas sin sentido) que son relacionables con cualquier estructura cognoscitiva solamente sobre bases arbitrarias y literales.

El segundo factor determinante de que el material de aprendizaje sea o no potencialmente significativo varía exclusivamente en función de la estructura cognoscitiva del alumno. La adquisición de significados como fenómeno natural ocurre en seres humanos específicos, y no en la humanidad en general. Por consiguiente, para que ocurra realmente el aprendizaje significativo no basta con que el material nuevo sea intencionado y relacionable sustancialmente con las ideas correspondientes y pertinentes en el sentido abstracto del término (a ideas correspondientes pertinentes que algunos seres humanos podrían aprender en circunstancias apropiadas). Es necesario también que tal contenido ideático pertinente exista en la estructura cognoscitiva del alumno en particular. Es obvio,

por tanto, que en lo concerniente a los resultados del aprendizaje significativo de salón de clase, la disponibilidad y otras propiedades importantes, de contenidos pertinentes en las estructuras cognoscitivas de alumnos diferentes constituyen las variables y determinantes decisivos de la significatividad potencial. De ahí que la significatividad potencial del material de aprendizaje varíe no sólo con los antecedentes educativos, sino con factores como la edad, el C. I., la ocupación y pertinencia a una clase social y cultura determinadas. Para el caso de la educación musical lo cultural se configura en la base de la selección de contenidos y estrategias potencialmente significativos. En la cultura reside el mayor cúmulo de experiencia del ser humano, la propia cultura está en la base del significado que atribuimos a la música de ahí que tanto el contenido cognitivo como el repertorio debe estar directamente relacionado con la estructura cultural y el contexto real del estudiante.

¿Qué significa precisamente el enunciado: para que el material de aprendizaje sea significativo lógicamente debe ser relacionable no arbitraria, pero sí sustancialmente con ideas pertinentes y correspondientes que se hallen dentro de la capacidad de aprendizaje humano? El criterio de la relacionabilidad no arbitraria, como se sugiere con anterioridad, significa sencillamente que si el material en sí muestra la suficiente intencionalidad (o falta de arbitrariedad), entonces hay una manera adecuada y casi obvia de relacionarlo de modo no arbitrario con las clases de ideas y correspondientemente pertinentes que los seres humanos son capaces de aprender. El material de aprendizaje lógicamente significativo podría ser así relacionable no arbitrariamente con ideas que vengan al caso específicamente, como ejemplos, productos, casos especiales, extensiones, elaboraciones, modificaciones y generalizaciones más inclusivas; o podría relacionarse con un arreglo más amplio de ideas pertinentes siempre y cuando fuese generalmente congruente con ellas.

El segundo criterio, relacionabilidad sustancial, significa que si el material de aprendizaje es lo bastante no arbitrario, un símbolo ideático equivalente (o grupo de símbolos), podría relacionarse con la estructura cognoscitiva sin que hubiese ningún cambio resultante en el significado. En otras palabras, ni el aprendizaje significativo ni el significado que surge dependen del uso exclusivo de signos particulares, y no de otros; el mismo concepto o proposición podrían expresarse de manera sinónima y deberían seguir transmitiendo exactamente el mismo significado. Así, por ejemplo, “canino” “hund” y “chien” producirán los mismos significados que “perro” en personas que dominasen el español, el alemán y el francés; y “los ángulos internos de un triángulo equivalen a un ángulo recto” significaría lo mismo para la mayor parte de los estudiantes de geometría que “los ángulos interiores de un triángulo suman ciento ochenta grados”.

Claro está que las tareas de aprendizaje por repetición no se efectúan en el vacío cognoscitivo. También son relacionables con la estructura cognoscitiva pero solamente de modo arbitrario y al pie de la letra, lo que no trae consigo la

adquisición de ningún significado. Como, por ejemplo, el estímulo específico y los miembros de la respuesta de un par de adjetivos dado en una tarea de aprendizaje de pares asociados están vinculados de modo absolutamente arbitrario, no hay la menor posibilidad de relación intencionada de la tarea de aprendizaje con la estructura cognoscitiva de alguien; y el alumno debe recordar también al pie de la letra las respuestas a cada palabra de estímulo, pues no puede usar sinónimos.

Esta relacionabilidad arbitraria y al pie de la letra de las tareas de aprendizaje con estructuras cognoscitivas sí tiene, desde luego, consecuencias importantes para el aprendizaje. En primer lugar, como la dotación cognoscitiva humana, a diferencia de una computadora, no puede manejar muy eficientemente la información relacionada con ella de manera arbitraria y al pie de la letra, sólo las tareas de aprendizaje relativamente cortas pueden ser internalizadas de este modo, y únicamente pueden retenerse por periodos breves a menos que sean sobreaprendidas en gran parte.

En segundo lugar, la relacionabilidad arbitraria y al pie de la letra con la estructura cognoscitiva hace tareas de aprendizaje por repetición muy vulnerables a la interferencia de los materiales aprendidos previamente y que se les encuentra producidas al mismo tiempo. Es en esta diferencia básica de la clase de relacionabilidad con la estructura cognoscitiva (arbitraria y al pie de la letra a diferencia de la no arbitraria y sustancial) donde radica la diferencia fundamental de los procesos de aprendizaje por repetición y los de significado.

También es cierto que los elementos componentes y significativos de una tarea de aprendizaje pueden relacionarse con la estructura cognoscitiva sin que se aprendan los propios elementos pero de modo que faciliten en conjunto el aprendizaje por repetición de la tarea. Por esa relacionabilidad es que, por ejemplo, las letras que componen las sílabas sin sentido son percibidas significativamente, y las sílabas en conjunto evocan asociaciones con palabras significativas semejantes (y así son percibidas como parcialmente significativas).

Por iguales razones, la educación musical que se realiza aumentando la familiaridad con el material sonoro del contexto del estudiante, salvando la necesidad de aprender con anterioridad los elementos componentes y facilitando la combinación de éstos en unidades mayores (y con ello reduciendo el número total de asociaciones discretas que deban establecerse), el empleo de los elementos componentes ya significativos del material de aprendizaje facilita el aprendizaje las nociones básicas de la música implícitas en toda ella serán significativas al utilizar las músicas de referencia del estudiante (para el caso las músicas tradicionales) los elementos de pulso, acento, giros melódicos (intervalos sucesivos y distantes) y las secuencias armónicas (en tonalidades mayor y menor propias de las músicas tradicionales) serán apropiadas al utilizar material sonoro de la cotidianidad del estudiante. El desarrollo de la memoria musical y el

reconocimiento de los elementos rítmicos, ritmo-melódicos y ritmo-armónicos tanto a nivel gnoseológico como experiencial se verán facilitados por la significación del repertorio. Esta significación se acentuará en la medida en que la evocación y relación significativa no solo comprometerá el universo cultural musical del estudiante sino también su imaginario, su mundo simbólico y su esfera sensible.

3.2.6 La tecnología de la información y la comunicación en la educación musical. El desarrollo tecnológico ha afectado de manera profunda y sustancial la producción y difusión de la música. La transformación de la práctica musical, como consecuencia de ello, ha acercado a la humanidad a todas las músicas producidas en los contextos y las culturas locales. La globalización y los mas-media han permitido la difusión de las músicas locales, convirtiendo a algunas de ellas en movimientos transnacionales, normalmente impulsados por el mercado. A ello se aúna el hecho de que las redes sociales sirven hoy en día para el conocimiento y difusión de músicas tradicionales, populares y alternativas que antes eran ignoradas por el mercado liderado por las grandes disqueras y a las que se puede acceder sin restricciones. Este fenómeno inaugura un nuevo modelo de sociedad del conocimiento en el cual los seres humanos acceden a él sin más restricciones que su capacidad crítica para “Adquirir lo que la Internet ofrece. Por otra parte la informática musical permite la edición y producción de la música a partir de ordenadores que, entre otras cosas, han acercado a miles de músicos y agrupaciones a la grabación de bajo costo y buena calidad utilizando software que pueden instalarse en equipos de uso común.

En el campo de la educación a finales de la década de los ochenta aparecieron los primeros tutoriales de música, normalmente dirigidos a apoyar o enseñar instrumento, estos, han evolucionado hasta el punto de que algunas universidades y conservatorios han desarrollado software de entrenamiento auditivo que se utilizan cada vez más por los estudiantes como complemento y a veces como sustituto de las clases presenciales.

La interactividad está en la base del modelo pedagógico-didáctico de estos desarrollos. La posibilidad de inter-actuar con una herramienta de aprendizaje “amigable” (como denominan los ingenieros de sistemas a los software que facilitan al estudiante su uso) permite al alumno independizar el aprendizaje de la tutoría del docente ya que la herramienta cuenta con múltiples ayudas que permiten su uso en procesos auto-formativos.

3.3 MARCO CONTEXTUAL

Desde el siglo XVI, a partir de los procesos de conquista y colonización mediados por la organización clerical de la colonia, se forma y se conforma, en los andes del sur occidente colombiano (zona andina de Nariño y alto Putumayo) una región

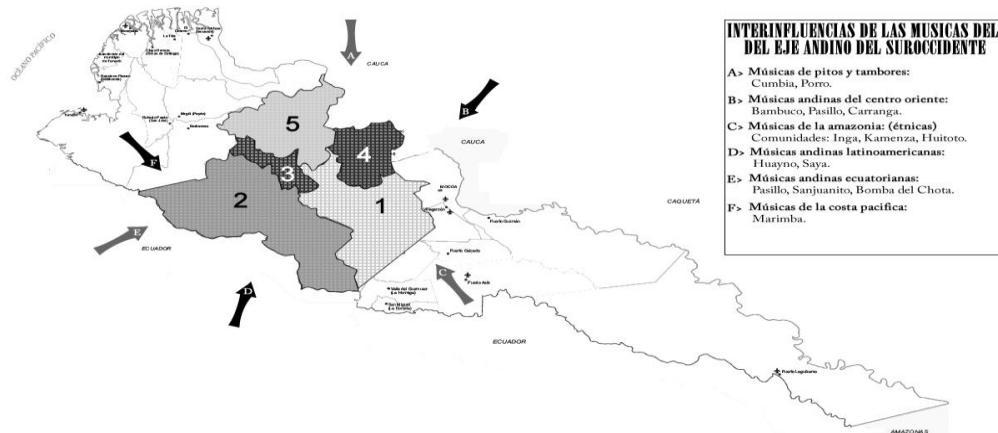
cultural que con el paso de la república y hasta ahora, afirma, significa y re-significa procesos identitarios que la diferencian de otras regiones del país y que tiene en la música tradicional una de las formas de representación cultural más significativa.

Varias circunstancias históricas y culturales, como los primeros procesos sincréticos consecuencia de la conjunción de los rituales de la religión católica con los rituales de las celebraciones de los solsticios y equinoccios de las fiestas del sol, propias de las comunidades indígenas asentadas en la región, dieron como consecuencia la creación de una tradición presente desde los andes Chilenos hasta las provincias del sur Colombiano, como es la de los danzantes acompañados por las bandas de yegua. Tradición presente en la sub-región de las antiguas provincias de Túquerres e Ipiales que celebran las fiestas de san Pedro y san Pablo en el mes de junio. La influencia del San Juanito y del pasillo Ecuatoriano derivada de la situación de frontera geo-cultural, configura un nuevo ritmo sureño que toma el nombre de pasillo, pero que se diferencia sustancialmente del pasillo del centro de Colombia. Estos y otros acontecimientos históricos, sociales, culturales, políticos aunados a un contexto rural fuertemente signado por el apego al trabajo de la tierra; a la construcción de sentido en la cotidianidad del trabajo agrario; a la permanencia de lo ancestral indígena como referente de una identidad cultural fuertemente sentida y protegida y a la familia como núcleo de la comunidad y como depositaria de la tradición musical, han permitido que las prácticas continúen vigentes se renueven y se reafirmen. Más del noventa por ciento de los grupos están integrados por hermanos o familiares cercanos que se heredan la práctica musical de padres a hijos y que constituyen, junto con la oralidad, los rasgos característicos de permanencia, transmisión y circulación endógena de la música tradicional.

Entre muchos otros hechos y circunstancias, la conformación de las músicas andinas del sur occidente corresponde a un proceso histórico y social que pueden que pueden resumirse de la siguiente manera:

- Conformación histórica de la región como provincia del Cauca y dependencia de la diócesis de Quito.
- Permanencia y vigencia de identidades étnicas y poblamientos indígenas de Pastos, Quillancingas, Abades, Ingas, Kamentza con un fuerte contenido rural agrario.
- Procesos migracionales desde y hacia el Ecuador, Valle del Cauca, Eje cafetero y Putumayo.
- Procesos migracionales internos entre las diferentes sub-regiones del eje

Gráfico 1. Interinfluencias de las músicas tradicionales del eje andino del suroccidente



Fuente. Este estudio

- Influencias de macro sistemas musicales, mediadas por apropiaciones e intercambios de diferentes músicas y en diferentes momentos históricos como: Músicas de pitos y tambores (Cumbia, porro), músicas del eje andino del centro oriente (bambuco, pasillo, charanga), músicas andinas del Ecuador (pasillo ecuatoriano, san juanito, bomba del chota) músicas Andinas latinoamericanas (huayno e introducción de quenás, zampoñas, rondadores y charango a los diferentes formatos)
- El Carnaval de Blancos y Negros como escenario, medio de circulación y realidad cultural dominante en todas las sub-regiones.

Como consecuencia, las músicas tradicionales de la región, al incorporar todos estos elementos en sus diferentes devenires, se han caracterizado y diferenciado dando lugar a distintos formatos derivados de ritmos establecidos que tienen su propia significación en tanto la apropiación que hacen de ellos las comunidades (conjunto de música campesino, murgas, ronda lírica, banda de yegua) y ritmos característicos como el sonsureño, los sanjuanés, el bambuco sureño, Merengue, la cumbia sureña.

4. METODOLOGÍA

4.1 PARADIGMA

La música, la educación y la pedagogía hacen parte de las ciencias sociales y humanas y como tal el paradigma más adecuado para su estudio es el cualitativo ya que sus supuestos epistemológicos plantean que el ser humano, tanto en su subjetividad como en sus relaciones sociales, no es susceptible de explicarse a partir de leyes universales, sino más bien de las realidades concretas de los hechos sociales producidos en contextos espaciales y temporales particulares no generalizables y caracterizados por su complejidad e incertidumbre. Este paradigma supone como objeto de la investigación la comprensión de la realidad específica, como es el caso de este proyecto que se ubica en el contexto de las prácticas musicales tradicionales que se producen en la región y de las consecuencias pedagógicas que de ellas se derivan, atendiendo a necesidades concretas de formulación de escenarios de enseñanza aprendizaje significativos, que deriven en la creación de métodos, didácticas y herramientas adecuados a la realidad cotidiana de la experiencia musical de los niños y jóvenes de las comunidades andinas del Departamento de Nariño.

4.2 ENFOQUE

La contextualización de las tendencias pedagógicas contemporáneas particularmente del constructivismo y del aprendizaje significativo haciendo uso de las TICs a partir de la realidad de la experiencias sonora local, permitirá la comprensión de la misma y el diseño de una herramienta pedagógica (cartilla) cuya pretensión es la transformación de una realidad educativa deficitaria lo que ubica la investigación en un enfoque mixto Histórico-hermenéutico y crítico social. Este enfoque se explica por cuanto, el logro final constituye un aporte a la transformación social (objeto crítico) construido a partir del análisis histórico de las prácticas musicales tradicionales, de su análisis e interpretación (hermenéutica).

4.3 POBLACIÓN

La población objeto del presente trabajo está constituida por los docentes y estudiantes dedicados a la música tradicional de los andes Nariñenses integrantes de escuelas de música tradicional y de escuelas y colegios en los que la música hace parte de su proyecto educativo.

4.4 MUESTRA

Para el caso específico del presente trabajo, por estar soportado en la investigación realizada acerca de las músicas tradicionales, desarrollada por el colectivo de docentes del Departamento de Música liderados por los maestros Luis Alfonso Caicedo, Carlos Roberto Muñoz y Jaime Hernán Cabrera, la muestra la constituyen los grupos de música tradicional ubicados en la zona andina del Departamento de Nariño. Los cuales a partir de su trabajo creativo permiten la conservación de estos géneros y ritmos propios de sus contextos locales.

4.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

La información que origina el presente proyecto proviene de técnicas e instrumentos de registro documental de audio y video, entrevistas a cultores, revisión bibliográfica a la cual se adiciona la creación de repertorios por parte del equipo de investigación.

4.6 TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La información proveniente de las diferentes fuentes será analizada haciendo uso de la técnica de análisis correlacional, propio del enfoque histórico hermenéutico que consiste en establecer relaciones a partir de categorías de análisis previamente establecidas que sirven como núcleos de referencia para cruzar la información obtenida. Dado el objetivo general de la propuesta “diseñar una cartilla inter-activa de educación musical teniendo como referente las músicas tradicionales de la zona andina del Departamento de Nariño”, los resultados del análisis, más el proceso de creación de repertorio y diseño multimedial permitirán establecer las bases, a la luz de las teorías, del diseño definitivo de la cartilla.

4.7 CRONOGRAMA

Tabla 1. Cronograma

ACTIVIDADES	M.1	M.2	M.3	M.4	M.5	M.6
Revisión de géneros, formatos y estructuras.	X					
Compilación de repertorios tradicionales		X				
Creación de repertorios en formatos tradicionales			X			
Establecimiento de la secuencia didáctica apropiada			X	X		
Digitalización de los contenidos de la cartilla				X	X	
Diseño en formato DVD ROM					X	X
Entrega de Informe final						X

Fuente. Este estudio

5. INFORME FINAL

Fruto del trabajo de investigación, selección de material, creación de repertorio, elaboración de la secuencia didáctica y contrastación correlacional con la revisión bibliográfica, se diseñó la **“CARTILLA INTERACTIVA DE EDUCACIÓN MUSICAL PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS MÚSICAS TRADICIONALES DE LA ZONA ANDINA DEL DEPARTAMENTO DE NARIÑO”**.

Se presenta a continuación una descripción analítica del desarrollo de cada uno de los procesos involucrados en el trabajo investigativo y creativo previsto en los objetivos del proyecto.

5.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1.1 Los géneros, formatos y estructuras de las músicas tradicionales de la zona andina del Departamento de Nariño. La investigación desarrollada previamente por el colectivo de investigadores del Departamento de Música de la Universidad de Nariño, instrumento básico de referencia y continuidad para esta investigación, mostro como la música de la región es compleja en sus estructuras rítmicas y morfológicas y en sus letras, es diversa y variada y, para bien de las comunidades, está en permanente proceso de creación. La capacidad expresiva de la música campesina, su potente re-significación de la cotidianidad y su uso por parte de los cultores y públicos como vehículo de expresión y de interpretación del mundo, permiten que ella hable por la comunidad. La mayor parte de las agrupaciones crean constantemente sus músicas, algunas incluso solo interpretan repertorio propio. La fuente de inspiración es la sociedad y la cotidianidad: “el desplazado” “los trucos de mi galeras, “del campo a la ciudad” “ mi compadre moto ratón” “las captadoras” muestran como el material social y los hechos como la caída de la pirámides, el moto-taxismo, el desplazamiento etc., son temas retomados y re-significados a través de un humor ingenuo (inocente) pero cargado de picardía y doble sentido que, como hemos insistido, hace de la música el elemento de creación de sentido, significado y re-significado de la vida como el escenario a ser narrado y expresado.

Los formatos instrumentales del eje de las músicas andinas del sur se caracterizan por a una fuerte predilección hacia los instrumentos de cuerda pulsada tipo guitarras, requinto, charango, tiple cumpliendo la función en las agrupaciones del soporte ritmo armónico de la melodía.

En algunas agrupaciones se presenta también el acordeón de teclas como base del soporte armónico y melódico en las secciones que tienen que ver con las introducciones y los intermedios. En el campo melódico, la voz tiene su principal

representación, y su forma de actuación en la agrupación por lo general es del tipo solista, dúo, trío. Melódicamente también encontramos instrumentos como el violín el cual se encarga de realizar introducciones e intermedios o contra cantos; las zampoñas en sus diferentes formatos y las quenenas.

La timba (especie de conga pequeña, que se sostiene alrededor del cuerpo y se ubica sobre un costado) es una de las constantes percusivas de las músicas campesinas del eje a las cuales, en las diferentes agrupaciones, se suman la raspa (que se caracteriza por tener una forma cilíndrica con estrías, las cuales producen sonido a través del frotamiento de un trinche) los timbales, el redoblante, el bombo de yegua, el bombo legüero (de la música de los andes suramericanos), campanas, güiro, chakchas, platillos, como instrumentos de percusión que desarrollan un papel de contrastes de clímax entre los cambios de secciones.

Con el instrumental anterior se crean en las diferentes regiones formatos de instrumentación como son:

Tabla 2. Formatos y ritmos musicales de la zona andina de Nariño

FORMATOS	ORGANOLOGIA			RITMOS	UBICACIÓN
	MELODICO	RITMO-ARMONICO	PERCUSIVO		
Trío andino colombiano	bandola, guitarra requinto, tiple	Guitarra acompañante, guitarra marcante, tiple	Ninguno	Bambuco, bambuco sureño, fox-trot, valeses y pasillos colombianos y ecuatorianos	Región del centro oriental y norte
Conjunto tradicional campesino	Voces, guitarra requinto, violín, acordeón	Guitarra acompañante, guitarra marcante, bajo eléctrico	Timba, timbal, congas, carrasca, puro, maracas, güiro, platillos y campana	Sonsureño, guaneña, bambuco sureño, merengue, guaracha, sanjuanito, corrido	Presente en todas las sub-regiones
Ronda lirica	Voces, violín, flauta traversa, acordeón.	Contrabajo, guitarra acompañante, bajo eléctrico	Redoblante, platillos y campana.	Sonsureño, guaneña, bambuco sureño, cumbia sureña, pasillo, fox-trot y danza	Región del centro oriental y norte
Bandas de yegua y pellejas	Flauta de pico, flauta de millo, flauta travesera	Ninguno	Bombo de yegua o pellejo y redoblante	Sanjuanes.	Región del sur de las antiguas provincias de Ipiales y Túquerres
Mojigangas	Flauta de pico en hueso de boitre (buitre o cóndor)	Ninguno	Redoblante.	Sanjuanes	Región del sur
Bandas de puros	Puros	Ninguno	Redoblante y maracas	Tradicional	Región del sur
Conjunto Andino Latinoamérica	Quena, quenacho, zampoñas	Charango, guitarra acompañante, bajo eléctrico	Bombo andino, chakchas, semillas(palo de lluvia, efectos)	Sonsureños, guaneñas, bambucos sureños, sanjuanitos, pasillo	Presente en todas las sub-regiones

Murga de carnaval de negros y blancos (bronces)	Trompeta, clarinete, saxos.	Trombones de varas y tuba	Bombo, redoblante, platos de choque, campana, güiro	Sonsureños, guaneñas, bambucos sureños, sanjuanitos, cumbia sureña, (porros, fandango, cumbia sureña)	Presente en todas las sub-regiones
Murga de carnaval de negros y blancos (fuelles)	Acordeón, violín y voces	Acordeón	Timba, maracas o güiros, dos redoblantes, plato de timbal y campana	Sonsureños, guaneñas, bambucos sureños, sanjuanitos, cumbia sureña, (porros, fandango, cumbia sureña).	Presente en todas las sub-regiones

Fuente: Levantamiento cartográfico de las músicas tradicionales de la zona andina de Nariño.

5.1.2 Compilación de los diferentes repertorios tradicionales, adecuados para facilitar la enseñanza-aprendizaje de la música. El trabajo desarrollado en la investigación base del proyecto permitió señalar el repertorio básico de la música tradicional, del cual se seleccionó los ritmos de: Sonsureño, San Juanito, Fox-trot, Merengue Sureño, Guaracha Sureña, Cumbia Sureña y Corrido Urbano. El criterio de selección utilizado para la compilación del material de repertorio de la cartilla, se basó en primera instancia en la significación, vigencia y difusión de los ritmos, considerando los más representativos y en segunda instancia, por ser sus estructuras morfológicas, tanto en lo rítmico como en lo ritmo-melódico y lo ritmo-armónico, las que mejor se adecuaban a la intencionalidad didáctica de la cartilla.

5.1.3 Creación de repertorios en formatos tradicionales, adecuados para facilitar la enseñanza-aprendizaje de la música. Atendiendo a los criterios metodológicos y didácticos aportados por las teorías constructivistas y del aprendizaje significativo y su aplicación en el campo de la didáctica musical, el grupo de investigación creó un repertorio básico de referencia para ser incorporado dentro de los ejemplos de las actividades señaladas en la secuencia didáctica. Se creó un total de 12 repertorios que fueron incorporados a la cartilla todos ellos dirigidos a fundamentar los contenidos desarrollados en ella en función de su mayor comprensión y de facilitar al tutor la explicación de los diferentes elementos como pulso, acento, divisiones binarias y ternarias del pulso, matrices y motores.

5.1.4 Secuencia didáctica apropiada teniendo en cuenta la teoría pedagógica, el uso de las TICs y la pedagogía musical. La secuencia didáctica de la cartilla gira sobre la base de la apropiación continua y significativa de los diferentes elementos de la música. Se estableció un formato que integra una a una las unidades de desarrollo cognitivo y práctico para conseguir al final una comprensión y ejecución de los diferentes géneros y formatos en forma global.

La secuencia establece en primera instancia una referencia general al contenido significativo a desarrollar, con una explicación sucinta relacionada con su aplicación práctica tanto en un ritmo como en un formato específico del repertorio seleccionado o creado. Este es la base para el desarrollo de las actividades de cada unidad las cuales son evaluadas utilizando diferentes ejercicios y aplicaciones prácticas que permitan garantizar la apropiación por parte de los estudiantes, de los elementos estudiados y sin lo cual no se da paso al siguiente nivel o contenido.

Como se dijo la secuencia didáctica es sucesiva pero a la vez integradora, en la medida en que se inicia con el reconocimiento de los elementos básicos del sistema métrico de la música para, una vez afianzados, abordar el estudio de las estructuras ritmo percusivas, como nivel avanzado de mayor complejidad pero a

sus vez integrado al primero. Con la misma lógica se aborda la tercera unidad que corresponde a los elementos básicos del sistema armónico. Se espera que al final el estudiante adquiera la capacidad para diferenciar y ejecutar las músicas tradicionales de referencia y a partir de ellas conozca los fundamentos básicos del lenguaje musical.

5.1.5 Digitalización de los contenidos de la cartilla de acuerdo con la secuencia didáctica. A partir de los supuestos teóricos que constituyen la base de la cartilla, se procedió a digitalizar los contenidos de ella haciendo uso de programas informáticos como:

- Para las partituras y audio se utilizó Finale 2011.
- Para las imágenes, las plantillas se empleó Photoshop CS3 versión portable.
- Para convertir el texto en audio se usó TextAloud en versión portable.
- Para la grabación de las pistas se utilizó el programa Audacity versión 1.3 portable.
- Todos los pdf que aparecen en la cartilla fueron convertidos con Primo pdf.
- Y todo este material los unimos utilizando Autoplay media Studio versión 8.0

5.1.6 Diseño en formato DVD ROM la cartilla. (ANEXO)

BIBLIOGRAFÍA

AUSBEL, D. P. "Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento". En Elam, S. (Comp.). La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum. Buenos Aires: El Ateneo, 1963. 150 p.

ARENAS, Eliecer. Una aproximación a los fundamentos y apuestas conceptuales del programa de músicas tradicionales del PNMC (borrador. versión de julio 30 de 2007)

BARBERO, Jesús Martín. De los medios a las mediaciones. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1998. 280 p.

BARTOK, Bela. Estudios sobre música popular. Bogotá: s.n. s.f.

BASTIDAS URRESTY, Julián. Equinoccio. En: Revista de Arte y Cultura. No. 7. Alcaldía de Pasto, octubre 2005. 3 p.

GOLÉA, Antoine. Enciclopedia Larousse de la Música. Barcelona: Argos Vergara, 1991. t. 3, 593 p.

GÓMEZ - VIGNES, Mario. Imagen y obra de Antonio María Valencia. Corporación para la cultura. Cali: Formas Precisas, 1991. v. 2.

GUERRERO VINUEZA, Gerardo León. Pasto en la guerra de Independencia 1809-1824. Bogotá: Tecnimpresores LTDA, 1994. 28 p.

HAMEL, Fred y HÜRLIMANN, Martín. Enciclopedia de la Música. México: Grijalbo, 1987. v.1, 339 p.

INSTITUTO COLOMBIANO DE NORMAS TÉCNICA, Normas Colombianas para la presentación de trabajos de investigación. Quinta actualización. Santafé de Bogotá D.C.: ICONTEC, 2002. NTC 1486.

LÓPEZ JARAMILLO, Josué. Valores Humanos de Nariño, Pasto: Caseta Impresores, 2005. 20 p.

MARULANDA MORALES, Octavio. Hernando Sinesterra, huella y memoria. Cali: Feriva, 1993. v. 1, 23 p.

MAZUERA, Lubín. Orígenes del bambuco. Cali: Ediciones El Carmen, 1957. 20 p.

MIÑANA, Carlos. Entre el folklore y la etnomusicología. 60 años de estudios sobre la música popular tradicional en Colombia. Artículo publicado en *A Contratiempo. Revista de música en la cultura*, Bogotá, N° 11 (2000) pág. 36-49. ISSN 0121-2362. Edición digital en COLANTROPOS www.humanas.unal.edu.co/colantropos/2006

OCHOA, Ana María. Entre lo deseos y los derechos. Análisis Crítico sobre políticas culturales. Bogotá: ICNH, 2003.

PERDOMO ESCOBAR, José Ignacio. Historia de la música en Colombia. Bogotá: Plaza y Janes, 1980. 211 p.

POLANIA, Mary Nury y SIERRA Santiago. Cuaderno de ejercicios para flauta travesa. Bogotá: Ministerio de cultura, 2007. 42 p.

RINCÓN GALVIS, Nemesiano. Impresiones de Arte. Pasto: Imprenta Departamental de Nariño, 1978. 11 p.

SALAS SALAZAR, Marcos Ángelo. Banda Departamental de músicos de Nariño. Fondo Mixto de Cultura. Pasto: Graficolor, 1998. 94 p.

ZAPATA CUENCAR, Heriberto. Compositores nariñenses. Cali: Granamérica, 1973. 26 p.

ZARAMA DELGADO, Manuel. Algunos europeos en Pasto. Manual de historia de Pasto. Pasto: Graficolor, 2003. 247 p.

ANEXOS

LLEGO EL CARNAVAL Sonsureño

The musical score is arranged in a system with the following parts from top to bottom:

- S (Soprano):** Starts at measure 47. First ending (1.) is a whole rest. Second ending (2.) begins with a half note G4, followed by a quarter note B4, and then a melodic line of eighth notes: G4-A4-B4-C5-D5-E5-F5-G5.
- Fl. (Flute):** Starts at measure 17. First ending (1.) is a whole rest. Second ending (2.) begins with a half note G4, followed by a quarter note B4, and then a melodic line of eighth notes: G4-A4-B4-C5-D5-E5-F5-G5.
- Vln. (Violin):** Starts at measure 17. First ending (1.) is a whole rest. Second ending (2.) begins with a half note G4, followed by a quarter note B4, and then a melodic line of eighth notes: G4-A4-B4-C5-D5-E5-F5-G5.
- Gtr. (Guitar):** Starts at measure 17. First ending (1.) consists of two chords: D4-F4-A4 and G4-B4-D5. Second ending (2.) consists of a rhythmic pattern of eighth notes: G4-A4-B4-C5-D5-E5-F5-G5.
- E. B. (Electric Bass):** Starts at measure 17. First ending (1.) consists of two chords: D4-F4-A4 and G4-B4-D5. Second ending (2.) consists of a rhythmic pattern of eighth notes: G4-A4-B4-C5-D5-E5-F5-G5.
- Mrcs. (Maracas):** Starts at measure 17. First ending (1.) consists of a rhythmic pattern of eighth notes: G4-A4-B4-C5-D5-E5-F5-G5.
- Gro. (Drum):** Starts at measure 17. First ending (1.) consists of a rhythmic pattern of eighth notes: G4-A4-B4-C5-D5-E5-F5-G5.
- Timb. (Tambourine):** Starts at measure 17. First ending (1.) consists of a rhythmic pattern of eighth notes: G4-A4-B4-C5-D5-E5-F5-G5.
- C. Dr. (Congas):** Starts at measure 17. First ending (1.) consists of a rhythmic pattern of eighth notes: G4-A4-B4-C5-D5-E5-F5-G5.

LLEGO EL CARNAVAL Sonsureño

The musical score is arranged in a system with the following parts from top to bottom:

- S** (Soprano): Vocal line starting at measure 47. It features a first ending (1.) and a second ending (2.) leading to a melodic phrase.
- Fl.** (Flute): Starts at measure 17. It plays a melodic line with grace notes and slurs.
- Vln.** (Violin): Starts at measure 17. It plays a melodic line with grace notes and slurs.
- Gtr.** (Guitar): Starts at measure 17. It plays a rhythmic accompaniment with chords and grace notes.
- E. B.** (Electric Bass): Starts at measure 17. It plays a simple bass line with grace notes.
- Mrcs.** (Maracas): Starts at measure 17. It plays a steady rhythmic pattern.
- Gro.** (Gonguero): Starts at measure 17. It plays a rhythmic pattern with grace notes.
- Timb.** (Timbales): Starts at measure 17. It plays a rhythmic pattern with grace notes.
- C. Dr.** (Congas): Starts at measure 17. It plays a rhythmic pattern with grace notes.

Each instrumental part includes first and second endings, indicated by '1.' and '2.' above the staff.

LLEGO EL CARNAVAL Sonsureño

6⁸

S

28

Fl.

28

Vln.

28

Gtr.

28

E.B.

28

Mrcs.

28

Gro.

28

Timb.

28

C. Dr.

28

Detailed description: This is a musical score for the piece 'LLEGO EL CARNAVAL Sonsureño'. The score is written for a vocal soloist (S) and a full band. The vocal line begins at measure 6⁸ and continues through measure 28. The instrumental parts include Flute (Fl.), Violin (Vln.), Guitar (Gtr.), Electric Bass (E.B.), Maracas (Mrcs.), Congas (Gro.), Timbales (Timb.), and Congas/Drums (C. Dr.). The guitar part features a rhythmic pattern of chords. The percussion parts (Mrcs., Gro., Timb., C. Dr.) provide a steady, rhythmic accompaniment. The score is written in a key signature of one flat (Bb) and a common time signature (C). The vocal line is in a soprano range. The instrumental parts are arranged in a standard orchestral layout. The score is divided into measures, with the first measure of the vocal line being measure 6⁸ and the subsequent measures being numbered 28.

This musical score is for the piece "LLEGO EL CARNAVAL Sonsureño". It features a vocal line and several instrumental parts. The score is divided into two systems, each with a first ending (1.) and a second ending (2.).

- S (Soprano):** The vocal line starts at measure 34. The first ending consists of a quarter note G4, a quarter rest, and a quarter note B4. The second ending consists of a half note G4, a quarter note B4, a quarter note G4, and a quarter note F4.
- Fl (Flute):** The flute part mirrors the vocal line, starting at measure 34. The first ending is a quarter note G4, a quarter rest, and a quarter note B4. The second ending is a half note G4, a quarter note B4, a quarter note G4, and a quarter note F4.
- Vln. (Violin):** The violin part starts at measure 34. The first ending is a quarter note G4, a quarter rest, and a quarter note B4. The second ending is a half note G4, a quarter note B4, a quarter note G4, and a quarter note F4.
- Gtr. (Guitar):** The guitar part starts at measure 34. The first ending consists of a quarter note G4, a quarter note B4, and a quarter note G4. The second ending consists of a quarter note G4, a quarter note B4, a quarter note G4, and a quarter note F4.
- E.B. (Electric Bass):** The electric bass part starts at measure 34. The first ending is a quarter note G2, a quarter rest, and a quarter note B2. The second ending is a half note G2, a quarter note B2, a quarter note G2, and a quarter note F2.
- Mrs. (Maracas):** The maracas part starts at measure 34. The first ending consists of a quarter note G4, a quarter rest, and a quarter note B4. The second ending consists of a quarter note G4, a quarter note B4, a quarter note G4, and a quarter note F4.
- Gro. (Congas):** The congas part starts at measure 34. The first ending consists of a quarter note G4, a quarter rest, and a quarter note B4. The second ending consists of a quarter note G4, a quarter note B4, a quarter note G4, and a quarter note F4.
- Timb. (Timbales):** The timbales part starts at measure 34. The first ending consists of a quarter note G4, a quarter rest, and a quarter note B4. The second ending consists of a quarter note G4, a quarter note B4, a quarter note G4, and a quarter note F4.
- C. Dr. (Cajón):** The cajón part starts at measure 34. The first ending consists of a quarter note G4, a quarter rest, and a quarter note B4. The second ending consists of a quarter note G4, a quarter note B4, a quarter note G4, and a quarter note F4.

