

Facultad de Artes
UNIVERSIDAD DE CHILE

GUITARRA FUNCIONAL

Una Experiencia Pedagógica Instrumental para el Desarrollo
del Aprendizaje Musical Intercultural a Nivel Universitario.

Tesis para optar al Grado de Profesor Especializado en Teoría de la Música

Por:

Rubén Alejandro Carmona González

Profesor Guía:

Mauricio Valdebenito

SANTIAGO DE CHILE

2023

Índice

RESUMEN	4
----------------------	---

SECCIONES PRELIMINARES

1. Fundamentación.....	5
2. Preguntas de investigación.....	8
3. Objetivos de la investigación.....	8
4. Aspectos metodológicos	10
4.1. Estudio de casos.....	13
4.2. Relatos autoetnográficos.....	16

CAPÍTULO I: GUITARRA FUNCIONAL INTERCULTURAL

1. Estado de la cuestión	17
1.1. Lo funcional en música.....	17
1.2. Lo funcional en guitarra.....	19
2. Marco teórico: dimensión pedagógica cultural de la guitarra.....	22
2.1. Metodologías de aprendizaje musical e instrumental.....	22
2.2. El nuevo <i>guitarscape</i> y su aplicación a la docencia.....	26
2.3. La guitarra como herramienta intercultural.....	36

CAPÍTULO II: ESTUDIO DE CASOS DE GUITARRA FUNCIONAL EN CHILE

1. Contexto institucional.....	38
2. Lo funcional y sus objetivos en los casos de estudio	40
2.1. Lo funcional de la guitarra en los casos de estudio.....	40
2.2. Objetivos de la asignatura.....	41
3. Metodologías y recursos didácticos utilizados por los docentes.....	44
4. La cuestión del repertorio y la técnica.....	48
4.1. El repertorio y su función.....	48
4.2. Concepciones en torno a la técnica.....	51
5. Lectura musical y desarrollo auditivo.....	57
5.1. La lectura musical y su función en la asignatura.....	57

5.2. El desarrollo auditivo y su función en la asignatura.....	63
6. Creación, improvisación e investigación musical.....	66
6.1. Creación e improvisación musical en la asignatura.....	66
6.2. Investigación musical y el dominio estilístico sonoro.....	73
CAPÍTULO III: RELATOS AUTOETNOGRÁFICOS EN TORNO A EXPERIENCIAS MUSICALES INTERCULTURALES	
1. Introducción al capítulo.....	76
2. Lic. en Artes con mención en Teoría de la Música: Universidad de Chile.....	77
3. Ultravioleta: Balmaceda Arte Joven.....	83
4. Diplomado en Canto a lo Poeta.....	88
5. Pedro Rodríguez: El Capitán.....	92
CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE MARCO CONCEPTUAL PARA EL DESARROLLO DE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA FUNCIONAL INTERCULTURAL DESDE LA GUITARRA	
1. Guitarra funcional.....	103
1.1. Concepciones de lo funcional en guitarra.....	103
1.2. Procedimientos metodológicos funcionales en guitarra.....	106
1.3. Alcances y discusiones pedagógicas en torno al concepto funcional.....	108
2. Dimensión intercultural aplicada al aprendizaje instrumental y musical.....	109
2.1. Paisajes de transmisión cultural en torno al aprendizaje musical.....	109
2.2. Incursionando en la música en calidad de <i>outsiders</i>	112
2.3. Aportes del “Método Rodríguez”.....	115
REFLEXIONES FINALES	120
REFERENCIAS	122

Resumen

En la presente investigación desarrollo un estudio sobre la guitarra funcional como una experiencia pedagógica instrumental inclusiva e integral, que se enfoca en el aprendizaje musical a través del ejercicio de la práctica razonada, entre otras habilidades musicales y para la vida profesional.

Por otro lado, desde el análisis de diversos relatos autoetnográficos en torno a experiencias musicales interculturales señalo que, para lograr los objetivos planteados desde la experiencia pedagógica funcional en guitarra, es necesario abordar la dimensión cultural del instrumento y promover la autonomía de los estudiantes. Esto a través del diseño de experiencias de aprendizaje construidas en base a la investigación de los contextos culturales y el uso de recursos didácticos provenientes de prácticas musicales informales, para hacer de la guitarra una herramienta intercultural.

De esta forma, pretendo elaborar un marco conceptual que propicie el desarrollo de futuras propuestas metodológicas instrumentales que fomenten la implementación de experiencias interculturales de aprendizaje musical a nivel de educación terciaria.

Palabras clave: interculturalidad, *guitarscapes*, educación musical, guitarra funcional.

1. Fundamentación

En el medio educativo nacional existen varias carreras universitarias que se enfocan en la formación profesional de músicos, dividiéndose a grandes rasgos en la formación de: (i) músicos intérpretes de instrumentos, focalizado en formar instrumentistas capaces de tocar en orquestas, en conjuntos musicales, como músicos de sesión, o elaborando sus propios proyectos artísticos instrumentales; (ii) pedagogos en música, cuyo foco es formar docentes en música para el nivel escolar; y (iii) licenciados, que se caracterizan por desarrollar programas que buscan abordar una mayor cantidad de áreas de formación musical, tales como interpretación, docencia, gestión de proyectos culturales, producción musical, investigación musical, entre otros. Del mismo modo, muchos son los casos de carreras que han incorporado en sus respectivas mallas curriculares asignaturas de guitarra como parte de la oferta programática de aprendizaje instrumental, pero no existen muchos recursos bibliográficos que den cuenta de su funcionamiento, ni del posicionamiento metodológico utilizado para dar cumplimiento a las propuestas pedagógicas comprendidas en sus asignaturas y sus respectivos perfiles de egreso.

Ante esta diversidad de contextos nos encontramos con diferentes maneras de nombrar las asignaturas de guitarra. La mayoría de los programas revisados le asignan un nombre alusivo al aprendizaje instrumental o simplemente el nombre del instrumento en cuestión como, por ejemplo: “desarrollo instrumental”, “ejecución instrumental”, “guitarra”. Esto ocurre principalmente en los programas de interpretación musical de la Universidad de Chile, la Pontificia Universidad Católica de Chile, el Instituto Profesional Escuela Moderna de Música y Danza, y el Instituto Profesional Projazz, aunque también lo podemos encontrar en casos de licenciaturas como Licenciatura en Música de la Universidad de la Serena, y Música de la Universidad de Antofagasta, además de las carreras Pedagogía en Educación Musical de la Universidad de Concepción, y Pedagogía en Música de la Universidad de la Serena, que también utilizan estos términos para referirse a sus asignaturas instrumentales.

Otros programas le agregan además un segundo término que busca atribuirle a la asignatura un nivel de jerarquía entre esta y otras asignaturas instrumentales, tales como: “instrumento de especialización” e “instrumento principal”, versus “instrumento complementario”. Esto

ocurre principalmente en programas de carreras musicales cuyo perfil de egreso apunta a zonas de desarrollo profesional más específicas, y que requieren una especialización, tales como composición musical, dirección de conjuntos, dirección de orquestas, dirección coral, entre otros. Algunos ejemplos se pueden encontrar en los programas Licenciatura en Artes con Mención en Teoría de la Música de la Universidad de Chile, y Licenciatura en Música y Dirección de Agrupaciones Musicales Instrumentales de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, en sus asignaturas conducentes a la especialidad.

Finalmente, algunos programas le agregan a la asignatura términos alusivos a determinadas orientaciones metodológicas, tales como: “taller de guitarra” en el caso de la malla innovada de Teoría de la Música de la Universidad de Chile, y “guitarra funcional” en los casos de las carreras Pedagogía en Música de la Universidad Alberto Hurtado, Licenciatura en Educación y Pedagogía en Música de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Pedagogía en Música de la Universidad de Valparaíso, y Pedagogía en Música de la Academia de Humanismo Cristiano. También podemos encontrar casos de asignaturas instrumentales “funcionales” fuera de los programas universitarios mencionados, pero todos estos hacen referencia al piano o al teclado. Algunos ejemplos de esto son: las carreras Licenciaturas en Música en sus menciones de Composición, Teoría y Literatura Musical de la Pontificia Universidad Católica de Chile; la carrera Composición Musical de la Universidad de Chile; la carrera Licenciatura en Interpretación y Formación Musical Especializada de la Universidad de Talca; y las carreras Especialista en Arreglos Instrumentales y Composición de Música Popular, e Intérprete Instrumental del Instituto Profesional Escuela Moderna de Música y Danza. La guitarra como instrumento funcional sólo existe en los programas de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad Alberto Hurtado, Universidad de Valparaíso, y la Academia de Humanismo Cristiano, y justamente estos cuatro programas corresponden a carreras conducentes a pedagogías en música.

El problema consiste en que, si bien ya es escasa la literatura que dé cuenta del funcionamiento y el posicionamiento metodológico utilizado en las diferentes asignaturas instrumentales de guitarra, existen menos recursos escritos sobre el adjetivo “funcional” en términos de educación instrumental, lo que gatilla una gran cantidad de preguntas: ¿Qué

significa? ¿Cuáles son sus objetivos? ¿Es una experiencia individual o también colectiva? ¿Quiénes y por qué hablan de guitarra funcional? ¿Qué relación existe entre la guitarra funcional y la pedagogía? ¿Qué otras instituciones la incluyen en sus programas? ¿Cuál es su función dentro dichos programas? ¿Por qué realizar esta diferencia con otras asignaturas instrumentales?

Por otro lado, la sola incorporación de la guitarra en programas de educación universitaria suscita un nuevo desafío relacionado con su dimensión cultural, caracterizado por existir y estar presente en una gran cantidad de culturas musicales que resuenan con ella, ampliando de sobremanera la cantidad de lenguajes y recursos técnicos-expresivos con los que se ha de abordar la guitarra desde la enseñanza. Esto ha conllevado a que los programas curriculares universitarios, en su intento por incorporar nuevos repertorios asociados a prácticas musicales provenientes de la música popular y folklórica, tiendan a reproducir discursos hegemónicos construidos en torno al repertorio, la técnica, y la enseñanza musical en general.

Surge así la necesidad de desarrollar una investigación, como la presente, que permita elaborar un marco conceptual que propicie en el futuro el desarrollo de nuevas propuestas metodológicas que, implementando experiencias pedagógicas de guitarra funcional, se hagan cargo de la dimensión cultural de la guitarra, haciendo de esta un recurso que contribuya al aprendizaje musical intercultural, evitando así la reproducción de discursos hegemónicos en torno a la música.

2. Preguntas de Investigación

Pregunta General:

¿En qué consiste la experiencia pedagógica denominada guitarra funcional aplicada a la enseñanza musical a nivel universitario, y qué lugar ocupa la dimensión cultural de la guitarra?

Preguntas Específicas:

1. ¿En qué consiste el concepto “funcional” como experiencia pedagógica de educación instrumental a nivel universitario? ¿Cuáles son sus objetivos, metodologías afines, y alcances pedagógicos?
2. ¿En qué consiste la asignatura guitarra funcional de acuerdo a las experiencias pedagógicas implementadas en los programas de pedagogía situadas en determinadas instituciones de educación universitaria en Chile?
3. ¿Qué metodologías y experiencias pedagógicas de aprendizaje musical permiten abordar la dimensión cultural de la guitarra como un recurso que contribuya al aprendizaje musical intercultural?

3. Objetivos de la investigación

Objetivo General:

Formular una definición de la experiencia pedagógica guitarra funcional aplicada a la enseñanza musical a nivel universitario, y luego, a partir de dicha definición, diseñar una propuesta de marco conceptual que permita aplicar lo “funcional” como experiencia pedagógica que aborde la dimensión cultural de la guitarra.

Objetivos Específicos:

1. Desarrollar una definición del concepto “funcional” como experiencia pedagógica de educación instrumental a nivel universitario, que permita comprender sus objetivos, metodologías afines, y alcances pedagógicos.

2. Realizar un estudio de caso sobre las experiencias pedagógicas de guitarra funcional implementadas en los programas de pedagogía situadas en determinadas instituciones de educación universitaria en Chile.
3. Investigar metodologías y experiencias pedagógicas de aprendizaje musical que permitan el abordaje de la dimensión cultural de la guitarra como un recurso que contribuya al aprendizaje musical intercultural.

4. Aspectos Metodológicos

4.1. Estudio de Casos

La presente investigación seguirá una orientación del tipo exploratoria, pues pretende familiarizarse con el problema de estudio, respondiendo a la pregunta clave ¿qué es guitarra funcional?, y luego, a partir de dicha definición, indagar en diversos recursos, metodologías, y experiencias pedagógicas que permitan implementar la asignatura en programas universitarios de formación musical como una experiencia pedagógica que aborde la dimensión cultural de la guitarra.

Para eso será necesario, en primer lugar, problematizar en torno al término “funcional”, con el objetivo de establecer una definición del concepto en el contexto de la enseñanza musical universitaria, y así, poder establecer en qué consiste la experiencia pedagógica guitarra funcional. No obstante, la primera dificultad al momento de abarcar este punto, radica en que es un concepto que, si bien se utiliza en diversos programas curriculares para denominar sus asignaturas instrumentales, no posee hasta la fecha una definición unívoca del mismo. Por lo tanto, buena parte de la investigación consistirá en formular una suerte de definición de dicho término que permita establecer sus objetivos, metodología, y alcances pedagógicos.

En segundo lugar, habré de revisar casos de programas curriculares que incorporen guitarra funcional dentro de sus asignaturas instrumentales, tales como las carreras de pedagogía en música de la Universidad Alberto Hurtado, la Universidad Metropolitana de Ciencias en la Educación, la Universidad de Valparaíso y la Academia de Humanismo Cristiano. Para eso pondré el énfasis en las experiencias pedagógicas implementadas por los docentes en sus respectivas asignaturas por sobre el análisis de fichas y programas curriculares. Por lo tanto, urge una metodología basada en la investigación de estudio de casos con una orientación eminentemente cualitativa.

De acuerdo a Yin (1989), uno de los más renombrados exponentes de la investigación basada en estudio de casos, correspondería a una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, en el que los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes, y que, para realizar indagaciones, se basa en

múltiples fuentes de evidencia. No obstante, a pesar de definir el estudio de casos como una indagación empírica, basada en los hechos y la observación, el mismo autor advierte que tiene muchas fallas de objetividad como para ser considerado una ciencia social, como muchos han intentado catalogar, y que esta es precisamente una de sus cualidades más enriquecedoras.

En la misma línea, Stake (1998), basándose en métodos de investigación naturalistas, holísticos, etnográficos, fenomenológicos y biográficos, cuestiona esta visión empírica y objetivista de los estudios de casos, e intenta resaltar la arbitrariedad de los métodos, advirtiendo a los lectores que existen múltiples formas de hacer estudios de casos.

El autor define el estudio de casos como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake 1998, p. 11). Una definición bastante más general que la de R.K. Yin, y establece tres tipos de estudios de casos, los que definen eventualmente los métodos que se deberán emplear para desarrollar la investigación. Estos tipos de estudios de casos son: estudio intrínseco de casos, estudio instrumental de casos, y estudio colectivo de casos.

- El *estudio intrínseco de casos* se caracteriza por un problema que viene dado, y que nace desde la necesidad, más que de un interés personal. “No nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular” (Stake 1998, p. 16).
- El *estudio instrumental de casos*, por otro lado, se produce cuando nos encontramos ante “una situación paradójica, una necesidad de comprensión general, y consideraremos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular” (Stake 1998, p. 16).
- Finalmente, el *estudio colectivo de casos*, corresponde a un estudio instrumental de casos, en el que se opte por estudiar más de un caso, y no sólo uno. En esta situación “cada estudio de casos es un instrumento para aprender, pero deberá existir una buena coordinación entre cada uno de los estudios individuales” (Stake 1998, p. 17).

Ambos autores coinciden en que el estudio de casos favorece investigaciones cuya pregunta motora responda ante el “cómo” y “por qué” por lo que correspondería a la metodología más adecuada para la presente investigación.

Como el interés de esta investigación es desarrollar una comprensión general sobre recursos, metodologías, y experiencias pedagógicas que permitan la implementación de asignaturas de guitarra funcional en programas universitarios a través de los casos de estudio seleccionados, correspondería, de acuerdo a R.E. Stake, a una investigación de *estudio colectivo de casos*. Lo que en la práctica significaría utilizar herramientas de investigación sociológicas como entrevistas, encuestas o focus groups, los cuales serán útiles para recopilar las visiones y opiniones preponderantes entre el equipo docente de los mencionados programas de guitarra funcional.

En esta ocasión los casos de estudio corresponderían a las cuatro instituciones anteriormente mencionadas que incorporan en su malla curricular asignaturas de guitarra funcional. Sin embargo, de las cuatro instituciones mencionadas tres accedieron a formar parte de la presente investigación por medio de entrevistas a profesores que han impartido la asignatura guitarra funcional durante el periodo académico 2022, quienes se ofrecieron voluntariamente a prestar su declaración y compartir sus experiencias. Por lo tanto, los programas curriculares a los que me referiré como estudio de casos corresponden a: el programa de la Universidad Alberto Hurtado, el programa de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, y el programa de la Universidad de Valparaíso. La muestra consistirá por tanto de tres docentes, uno de cada universidad, que hayan impartido la asignatura de guitarra funcional en sus respectivos programas curriculares durante el año lectivo 2022 a través de entrevistas directas u online.

Con el objetivo de generar un insumo con un enfoque eminentemente cualitativo, se pretenderá establecer procesos de caracterización, generalización, triangulación, teorización, y reflexión sistematizada en torno a los casos de estudio mencionados. Para eso he diseñado un sistema de preguntas articuladas en los siguientes ejes temáticos: (i) contexto institucional, (ii) lo funcional y sus objetivos, (iii) metodologías y recursos didácticos utilizados por los

docentes, (iv) la cuestión del repertorio y la técnica, (v) lectura musical y desarrollo auditivo, y (vi) creación, improvisación e investigación musical.

Además, para aquellos ejes temáticos que abordan cuestiones relativas a dominios de aprendizaje musical, tales como lectura musical, desarrollo auditivo, creación, improvisación, e investigación musical, se incorporó una pregunta alusiva al nivel de presencia, en una escala del 1 al 10, que estos dominios musicales poseen dentro de la asignatura a través de las actividades desarrolladas por los docentes. En base a los puntajes otorgados por cada docente, establecí un promedio que nos permitirá visualizar el nivel de preponderancia que posee cada uno de estos dominios musicales en la asignatura guitarra funcional.

Del mismo modo, las declaraciones de los profesores han sido clasificadas en diversas categorías de respuestas tipo relacionadas con su respectiva categoría y cada uno de los modelos didácticos de aprendizaje musical abordados por Jorquera (2010) en el marco teórico. Siendo respuestas tipo (A) relativas al modelo complejo; las respuestas tipo (B) relativas al modelo tradicional; y las respuestas tipo (C) al modelo comunicativo lúdico.

Finalmente, con todo lo anteriormente mencionado, se espera levantar información suficiente como para formular una definición de la experiencia pedagógica guitarra funcional aplicada a la enseñanza musical a nivel universitario.

4.2. Relatos autoetnográficos

En una segunda instancia, en orden de enriquecer el estudio de casos y profundizar el declarado enfoque cualitativo de la investigación, pretendo establecer un paralelo entre las experiencias narradas en el estudio de casos con mis propias experiencias musicales ya sean pedagógicas en calidad de estudiante o profesionales en calidad de guitarrista. Esto con la finalidad de indagar en metodologías y/o experiencias pedagógicas de aprendizaje musical que permitan el abordaje de la dimensión intercultural de la guitarra.

Para eso daré cuenta de diversos relatos autoetnográficos que narren mi experiencia, entendiendo la autoetnografía como “un enfoque de investigación y escritura que busca describir y analizar sistemáticamente (*grafía*) la experiencia personal (*auto*) con el fin de comprender la experiencia cultural (*etno*)” (Ellis 2004; Holman Jones 2005, citado en Ellis, Adams y Bochner 2011, p. 250). Por otra parte, sus productos se caracterizan por estar usualmente escritos en primera persona, y aparecer en una variedad de formas echando mano de algunas estrategias literarias (Blanco, 2012) además de dar lugar a la subjetividad, la emocionalidad y la influencia del investigador en su trabajo, en lugar de ocultar estas cuestiones o pretender que no existen (Ellis, Adams, Bochner 2011), “y que cada vez se emplean más en el ámbito de la investigación artística con diferentes matices y adaptaciones” (López Cano y San Cristóbal 2014, p. 138)

Si bien la autoetnografía comparte algunos rasgos con la autobiografía, no se deben confundir estos conceptos, dado que “mientras la autobiografía es el recuento de los principales acontecimientos de la vida del sujeto que la escribe, empleando sus propios criterios, la autoetnografía es un estudio de la introspección individual en primera persona, que pretende arrojar luz sobre la cultura a la que pertenece el sujeto” (López Cano y San Cristóbal 2014, p. 139). Por lo tanto, la principal diferencia radica en el intencionado vínculo entre la experiencia individual y la experiencia cultural, y al igual que la etnografía, el fin último de la autoetnografía es “la comprensión de una cultura, sólo que subrayando la experiencia autobiográfica” (Chang 2008, p. 49, citado en López Cano y San Cristóbal 2014, p. 139). De esta forma, el vínculo entre mis experiencias personales y la reflexión sobre la cultura de la que soy parte resultará fundamental para comprender cómo las experiencias pedagógicas revisadas en esta investigación se articulan a través de los *guitarscapes* propuestos por Dawe (2010) declaradas en el marco teórico.

De acuerdo a López Cano y San Cristóbal (2014) existen diversas maneras de clasificar los estudios autoetnográficos. En primer lugar, se pueden clasificar en base al papel que juegan dentro del entramado de la investigación, cumpliendo así el rol de *formar*, *informar*, u operar *heurísticamente*:

- Los relatos autoetnográficos pueden cumplir el rol de *formar* la investigación “cuando toda o una parte de ésta se concentra en la descripción, análisis o reflexiones obtenidos en los registros autoetnográficos sin que éstos se sometan a análisis o interpretaciones posteriores y se articulen con información y conocimientos extraídos de otras fuentes” (López Cano y San Cristóbal 2014, p. 143-144)
- Por otro lado, los relatos autoetnográficos pueden cumplir el rol de *informar* “cuando los datos y textos autoetnográficos son empleados como fuente de información” (López Cano y San Cristóbal 2014, p. 144). La principal diferencia con los anteriores consiste en que en estos casos la información autoetnográfica es posteriormente procesada junto a otras fuentes y es sujeta a interpretaciones, análisis y evaluaciones, por lo tanto, “el resultado de la investigación no necesariamente es igual al de los registros autoetnográficos” (López Cano y San Cristóbal 2014, p. 144)
- Finalmente, la autoetnografía puede operar *heurísticamente* “cuando es usada para generar ideas en cualquiera de las fases del proceso” (López Cano y San Cristóbal 2014, p. 144). En estos casos “su cometido no es figurar en los resultados ni servir necesariamente de información, sino generar aquellas ideas operativas que permiten articular el proyecto” (López Cano y San Cristóbal 2014, p. 144).

En segundo lugar, se pueden clasificar en base a su modo de operar tendiendo a ser *descriptivas*, *analíticas*, o *críticas*:

- Los relatos autoetnográficos pueden ser *descriptivos* cuando se limitan a relatar lo que se hizo o se está haciendo sin realizar ninguna reflexión posterior. Suelen utilizarse “para compartir (...) la experiencia y, a través de su discusión pública o semipública, descubrir problemas, matices o reflexiones” (López Cano y San Cristóbal 2014, p. 145).
- Por otro lado, los relatos autoetnográficos pueden ser *analíticos* cuando existe reflexión sobre las acciones realizadas. Suelen utilizarse para registrar, pero también para “conocer a fondo la actividad registrada, obtener ideas, reflexionar, y crear conocimiento a partir de ellas” (López Cano y San Cristóbal 2014, p. 145).
- Finalmente, los relatos autoetnográficos pueden ser *críticas*, “cuando su cometido no es sólo cuestionar las acciones realizadas, sino observarlas críticamente, detectar sus

limitaciones, problemas y defectos tanto en lo técnico como en lo creativo y artístico” (López Cano y San Cristóbal 2014, p. 145).

Dicho esto, los relatos autoetnográficos expuestos en la presente investigación corresponden a relatos *analíticos*, ya que a través de ellos pretendo registrar, indagar, y obtener ideas sobre metodologías y experiencias de aprendizaje musical que permitan el abordaje de la dimensión intercultural de la guitarra. Por otro lado, cumplen el rol de *informar*, dado que además de ser empleados como fuente de información, el resultado expuesto en la investigación corresponde a la información procesada, por lo que los registros autoetnográficos originales, se encuentran cruzados por interpretaciones, análisis y evaluaciones de la experiencia expuesta.

Finalmente, a través del cruce teórico práctico entre estos relatos autoetnográficos y la información recabada en el estudio de casos, pretendo diseñar, como dice el objetivo principal de esta investigación, una propuesta de marco conceptual que permita aplicar lo “funcional” como experiencia pedagógica que aborde la dimensión cultural de la guitarra.

CAPÍTULO I

Guitarra Funcional Intercultural

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.1. Lo funcional en música

A pesar de que en diversos programas curriculares de educación musical universitaria figuran asignaturas instrumentales que acuñan el adjetivo funcional para referirse a sus asignaturas instrumentales, existe muy poca bibliografía en la que se aborde “lo funcional” como experiencia pedagógica y en ninguna de esas referencias es posible encontrar una definición exacta o unívoca de su significado. Por otro lado, si nos enfocamos específicamente en la experiencia pedagógica guitarra funcional la bibliografía disponible es aún más limitada.

Dentro de la escasa bibliografía encontrada, este concepto aparece mencionado por primera vez en Chile en un documento escrito por la profesora de la Universidad de Chile Georgina González, “El piano funcional y complementario en relación a la formación integral del estudiante de música”, refiriéndose a lo funcional como una orientación metodológica que contribuye de mejor manera a la formación integral del alumno. (González 1999). A pesar de lo vaga que puede resultar esta definición, ya parece dilucidar que corresponde a una metodología que va más allá del mero desarrollo técnico-motor para interpretar determinado repertorio en el instrumento, orientación pedagógica que han recibido gran parte de las asignaturas instrumentales pertenecientes a programas universitarios con origen en el modelo tradicional o “modelo conservatorio”¹.

En segundo lugar, podemos encontrar el artículo publicado por la pianista y docente del Departamento de Artes de la Universidad Federal de Paraná, Zélia Chueke, titulado “Piano funcional na universidade: considerações sobre métodos e finalidades”, el cual pretende

¹ Véase el artículo “Problematizando la herencia colonial en la educación musical”, de Shifres y Gonnet (2015).

esclarecer el propósito de la disciplina funcional del piano, y de las características y objetivos que este programa debiese seguir versus la educación musical tradicional de instrumentistas (Chueke 2006). Entre varios apuntes que la autora realiza de la asignatura Piano Funcional, que veremos en mayor profundidad en el Capítulo IV, desarrolla una distinción relevante entre ser músico/a y ser instrumentista, argumentando que hacer música y tocar un instrumento son habilidades completamente diferentes y que no siempre ocurre una conexión ideal entre ambas (Chueke 2006). Esta distinción conforma el fundamento principal de la experiencia pedagógica funcional la cuál consiste, a grandes rasgos, en otorgarle al aprendizaje musical un espacio relevante dentro de la asignatura instrumental.

Luego, en tercer lugar, se encuentra el libro de Gottschalk y Kloeckner (1997) titulado *Functional hearing: a contextual method for ear training*, en el cuál los autores, además de facilitar melodías para realizar dictados y ejercicios de lectura a primera vista, instruyen a los estudiantes sobre cómo desarrollar habilidades y estrategias para escuchar y cantar música desconocida (Gottschalk y Kloeckner, 1997). Para eso se sirven del llamado *method of comprehensive ear training*, pero más allá del método, la experiencia de aprendizaje descrita por los autores consiste en que los estudiantes puedan aplicar la metodología y aprender por sí mismos a desarrollar estas habilidades y estrategias de entrenamiento auditivo, estableciendo una relación estrecha entre lo funcional con el desarrollo de la autonomía.

Finalmente, desde una perspectiva totalmente diferente, el concepto aparece mencionado en el libro de Kelly (2020) titulado *Simple Songs, Functional Fun: Music Therapy Activities for any Child*, en el cuál la autora facilita un repertorio de canciones acompañadas de actividades desarrolladas desde una perspectiva terapéutica para fomentar el procesamiento sensorial saludable, la comunicación, el desarrollo del lenguaje, la coordinación del movimiento y las habilidades sociales (Kelly 2020). El libro está destinado a personas que no estén necesariamente familiarizadas con actividades terapéuticas, de modo que lo funcional en este caso posee un enfoque eminentemente pragmático dado que guarda relación con facilitar herramientas que permitan al lector no experimentado aplicar lo aprendido.

Estos documentos en su conjunto nos permitirán establecer (i) el propósito y los objetivos de la asignatura funcional, desde la perspectiva del piano al cuál remiten las autoras, que

comienza a perfilarse como una orientación pedagógica que persigue el aprendizaje musical e integral del estudiante; (ii) comprender distintas acepciones que se han desarrollado sobre el concepto funcional en diversos contextos; y (iii) extrapolar experiencias pedagógicas que puedan ser aplicadas para la implementación de la asignatura guitarra funcional.

1.2. Lo funcional en guitarra

Más específicamente, en el ámbito de la guitarra como instrumento funcional, la bibliografía disponible es igualmente escasa y los tres libros situados pertenecen a autores estadounidenses.

El primero de ellos consiste en el libro de Byrne (2009) titulado *Functional Jazz Guitar. Linear Jazz Improvisation Series*, en el cuál el autor desarrolla un compilado de actividades y contenidos para aprender a tocar jazz en la guitarra. La particularidad de este libro consiste en que, además de exponer una serie de ejercicios y un compilado de recursos armónicos que el guitarrista debe ejecutar y asimilar, insiste en que el aprendizaje debe desarrollarse desde lo que llama “el camino tradicional” en la que los practicantes del jazz han aprendido su oficio (Byrne, 2009). Para eso, involucra el aprendizaje de diversas “fórmulas idiomáticas”, el aprendizaje por oído, entre otras prácticas, recalcando la necesidad de aprender las bases fundamentales del lenguaje en su contexto de origen, comparando el proceso de aprendizaje con la adquisición del lenguaje materno. Desde esta acepción, lo funcional en la guitarra parece emerger como un concepto asociado a la práctica musical a través de la asimilación del lenguaje musical.

En segundo lugar, se encuentra el libro de Iznola (2015) titulado *Summa Kitharologica, Vol.1. The Physiology of Guitar Playing: Functional Anatomy and Physiomechanics*, en el cuál el autor aborda los fundamentos básicos de la fisiología y anatomía humana al momento de tocar el instrumento, a modo que los lectores puedan aplicar dichos fundamentos en su práctica profesional. De esta manera, posiciona el dominio de la técnica instrumental como un aspecto relacionado a la corporalidad, desde el cuál el intérprete debe ser capaz de conocer el funcionamiento interno de su cuerpo para poder traducir el movimiento en sonidos a través

de su instrumento (Iznaola 2015). Desde esta acepción, lo funcional en la guitarra parece emerger como un concepto asociado a lo mínimo que un profesional debe conocer para aplicar un elemento en su práctica profesional.

Finalmente, está el libro de Peterson titulado *Guitar Antics: Functional Guitar Approaches to Theory & Exercises* (2021), en el cual el autor declara proveer ejercicios y estrategias funcionales para la guitarra, dirigidos a personas ya experimentadas en el instrumento que pretendan seguir mejorando. Si bien no desarrolla ni tampoco explica con mayor exactitud qué es lo que quiere decir con “ejercicios funcionales”, en la práctica coincide con los demás autores al proveer una pauta de recomendaciones de cómo estudiar y abordar el libro de manera autónoma.

Todo lo anteriormente mencionado nos permite comprender lo funcional en la guitarra como un concepto con dos acepciones: en primer lugar, se relaciona con los aspectos básicos o mínimos que un profesional debe conocer para aplicar un elemento en su práctica profesional; y luego, en segundo lugar, se encuentra la acepción que busca establecer una relación con otros elementos asociados a la práctica tales como el cuerpo, el lenguaje musical, y su contexto cultural. Sin embargo, entre ambas acepciones parece prevalecer la idea de que las herramientas otorgadas deben favorecer el desarrollo de la autonomía del estudiante, de lo contrario, no podrá seguir progresando más allá de lo que el libro o la experiencia de aprendizaje les otorga.

Como esto no es suficiente para establecer una definición de guitarra funcional, será necesario recabar en documentos vinculados a programas curriculares que incorporen guitarra funcional dentro de sus asignaturas instrumentales, tales como las fichas curriculares, entre otros documentos, de las carreras de pedagogía en música de la Universidad Alberto Hurtado, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad de Valparaíso, y la Academia de Humanismo Cristiano.

Sin ir más lejos, existe un documento de la malla innovada de pedagogía en música de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación que realiza una descripción de las asignaturas guitarra y piano funcional, estableciendo que:

Esta actividad curricular [piano funcional y guitarra funcional] se inscribe dentro del área de formación musical y tiene como propósito iniciar a los estudiantes en la ejecución de la guitarra como instrumento de expresión musical. Pretende desarrollar en el estudiante un grado de autonomía y percepción de su propio cuerpo frente al aprendizaje del instrumento, utilizando y aplicando elementos del lenguaje musical oral y escrito en un nivel de iniciación. (S/A, 2018).

Por lo tanto, la definición descrita por el documento, en concordancia con el planteamiento establecido por los autores anteriormente mencionados, establece que instrumento funcional (lo que involucra a guitarra funcional) es una experiencia pedagógica que, mediante el desarrollo de cada una de las dimensiones del estudiante, pretende poner el aprendizaje instrumental en función del aprendizaje musical contribuyendo así al desarrollo de la autonomía del estudiante.

2. MARCO TEÓRICO: DIMENSIÓN PEDAGÓGICA Y CULTURAL DE LA GUITARRA

2.1. Metodologías de aprendizaje musical e instrumental.

A nivel universitario, se convive con múltiples caminos metodológicos para abordar el estudio de la guitarra y la práctica instrumental en general. Gran parte de estos caminos metodológicos se enmarcan, como indica Jorquera (2010), dentro de tres grandes modelos didácticos en educación musical.

El primero de ellos consiste en el (i) *modelo tradicional*, que a su vez engloba el *modelo académico* y el *modelo práctico*. Seguido del (ii) *modelo comunicativo lúdico*, y el (iii) *modelo complejo*.

El *modelo académico* se caracteriza por una enseñanza *magistrocéntrica*, modelo centrado en el profesor quien representa el transmisor y la fuente principal de conocimientos. Las clases, cuando están enfocadas en la práctica, son de carácter individual. El conocimiento es de valor absoluto y se focaliza principalmente en los ámbitos de la lecto-escritura musical, formas, y estructuras musicales. El repertorio está constituido por obras canónicas donde el contenido es de carácter enciclopédico, por lo que el currículo se considera preexistente y la práctica se desarrolla principalmente desde la *imitación* y la *repetición*. Finalmente, se considera el aprendizaje musical como una ciencia objetivable (Jorquera 2010).

El *modelo práctico*, por otro lado, “constituye una tradición “paralela” a las universidades, es decir, de la enseñanza dirigida a formar músicos prácticos, surgida de los antiguos conservatorios italianos” (Jorquera 2010, p. 62) y se centra principalmente en el quehacer práctico tales como cantar y tocar instrumentos a través de la *imitación* y ejercicios de mecanización. Al igual que en el modelo académico la enseñanza es principalmente magistrocéntrica, individualizada, y se asume que el currículum preexiste y no debe ser seleccionado por el profesor (Jorquera 2010). La práctica musical se encuentra desligada de la reflexión, y “las actividades creativas, cuando las hay, son funcionales respecto al aprendizaje técnico-musical, en particular de la técnica instrumental o canora, o incluso de la lectoescritura musical” (Jorquera 2010, p. 62). Considera además nociones del *disfrute*, el

cual se encuentra estandarizado por patrones culturales establecidos por la tradición, tales como nociones de lo bello y de “buen gusto”, y son considerados subjetivos, acercándose en este aspecto a los planteamientos científicos del modelo academicista. (Jorquera 2010).

A pesar de las diferencias, “se entiende que estas dos orientaciones son complementarias y derivan ambas de la tradición histórica positivista de la enseñanza musical” (Jorquera 2010, p. 60) razón por la que constituyen un gran modelo denominado *modelo tradicional*.

Por otro lado, en el segundo modelo, el *modelo comunicativo lúdico*, el profesor pasa a ser considerado un guía del aprendizaje. Se caracteriza por situar en primer lugar la motivación del estudiante a través de juegos y propuestas didácticas entretenidas que gusten, por lo que el *disfrute* está relacionado con la motivación generada a partir de las actividades, por lo tanto, con factores externos a la motivación intrínseca de los estudiantes. Las actividades son de carácter grupal y colectivas, y se centran en la comunicación de sentimientos mediante la exploración, improvisación y composición (Jorquera 2010), no obstante, el sentido de las actividades no va más allá de la experiencia misma. Los repertorios pueden ser parcialmente consensuados con los estudiantes, considerando sus intereses, aunque no necesariamente sus ideas (Jorquera 2010), por lo que el currículo lo establece principalmente el profesor y el programa de estudio.

Finalmente, tenemos el tercer y último modelo de enseñanza musical, el *modelo complejo*, en el cuál, al igual que en el modelo anterior, el profesor cumple el rol de guía de los aprendizajes. Se caracteriza por concebir la enseñanza musical “como una investigación sobre los significados, contextos, funciones y estructuras de la música, en relación recíproca” (Jorquera 2010, p. 66), dando de esta forma un vuelco hacia la comprensión del fenómeno musical de manera integral. Esto involucra actividades de investigación creativa, a través de la exploración, improvisación y composición “con temas específicos que permitan afrontar los problemas relevantes de la cultura y de la actualidad, para así llegar a comprender mejor la realidad” (Jorquera 2010, p. 66). El disfrute está relacionado con la motivación intrínseca del aprendizaje, y no necesariamente a factores externos como sí lo es en el modelo comunicativo lúdico. Tanto los intereses como las ideas de los estudiantes son considerados puntos de partida en la construcción del conocimiento por lo que, a diferencia de los modelos

anteriores, el repertorio lo establecen los estudiantes. (Jorquera 2010). La práctica, a diferencia del modelo tradicional, no es mecanizada, sino razonada, por lo que los ejercicios se encuentran relacionados con lo que se está aprendiendo. Finalmente, el aprendizaje ocurre a través de experiencias significativas que les permita “conocer y comprender las manifestaciones y expresiones musicales de su cultura y de otras, llegando a integrar los significados en relación con funciones, contextos y estructuras musicales” (Jorquera 2010, p. 66). Esto nos permitiría enmarcar este modelo, dado su énfasis hacia los aprendizajes significativos, dentro de los lineamientos de las corrientes constructivistas del aprendizaje, siendo esta una perspectiva psicológica que “equipara al aprendizaje con la creación de significados a partir de experiencias” (Bednar *et al.* 1991, citado en Ertmer y Newby 1993), y donde se sostiene que “las personas forman o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden” (Bruning *et al.* 2004, citado en Schunk 2012).

A pesar de que se han desarrollado modelos pedagógicos más flexibles y abiertos a las experiencias de los estudiantes, como el *modelo complejo* y el *modelo comunicativo lúdico*, la tradición universitaria de educación musical ha estado fuertemente influenciada desde sus orígenes por la orientación pedagógica del conservatorio, espacio de formación musical que se caracteriza por la centralidad de la enseñanza en la lectoescritura musical, la enseñanza individual, en el estudio de repertorios, métodos de aprendizaje caracterizados principalmente por la imitación y la repetición (Jorquera 2010), y cuya finalidad es la formación de instrumentistas musicales con el objeto de que sean grandes solistas, o bien miembros de orquestas o grupos de cámara que trabajan sobre el ensamblaje de las partes que aporta cada individuo por separado (Shifres y Gonnet 2015). Por lo que sigue adscribiéndose principalmente al *modelo tradicional*.

Las razones detrás de esta resistencia al cambio son múltiples. Van desde (i) resistencias que se han manifestado dentro de las comunidades educativas en los procesos de reformas conducentes a implementar modelos más afines a las necesidades actuales de los estudiantes; hasta (ii) aspectos ideológicos relacionados a discursos de valor construidos en torno a la música que no son congruentes con los sistemas de valor de las prácticas musicales o los diversos sistemas de percepción de las experiencias sensoriales en sus respectivos contextos

culturales, lo que termina por reproducir y perpetuar sistemas de jerarquías hegemónicas sobre repertorios, prácticas musicales, y las diversas formas de transmisión de la música.

Casos como los primeros los podemos encontrar principalmente en programas de interpretación musical, tales como los de la Universidad de Chile y Pontificia Universidad Católica, en los que la influencia del conservatorio y el modelo tradicional es muy fuerte aún en nuestros días. Aunque también se evidencia en algunos programas de licenciaturas durante los procesos de reformas curriculares que han venido aconteciendo en los últimos veinte años².

Casos como los segundos los podemos encontrar en instituciones como el Instituto Profesional Projazz y el Instituto Profesional Escuela Moderna de Música y Danza. Dado que corresponden a escuelas que, siguiendo en décadas recientes una tradición más cercana a la música popular, han modificado el repertorio hegemónico dentro de las mismas. No obstante, han conservado en la práctica, varios elementos pedagógicos heredados del modelo tradicional, tales como el aprendizaje individualizado, la necesidad de aprender lectoescritura musical antes de interpretar un instrumento, la práctica mecanizada y no razonada de estudios, y la focalización en el aprendizaje de repertorios preexistentes a la tradición como centro del aprendizaje.

Lucy Green (2003) se refiere a este fenómeno cultural indicando que no basta con modificar el repertorio y/o ampliar la variedad de estilos musicales que se estudian en el sistema educativo, dado que “las jerarquías de valores y los procesos de canonización continúan operando, solo que a través de diferentes estilos” (Green 2003, p. 268). Según la autora, esto ocurre debido a que seguimos repitiendo los cánones de enseñanza sin reflexionar realmente sobre la forma en que la música es naturalmente transmitida y aprendida en su contexto. En otras palabras, nos estamos olvidando de la dimensión cultural de la música y del instrumento, y el único macro-modelo de educación musical que hasta el momento podría satisfacer este aspecto correspondería al *modelo complejo*.

² Véase los artículos “Levantamiento del perfil de egreso de una carrera musical basado en el moldeo de EBC. El caso de la Universidad de Talca”, y “Diálogo en torno a la práctica de la docencia universitaria en carreras vinculadas con la música y pedagogía musical” de Mirta Bustamante (2009) y Nicolás Masquiarán (2018) respectivamente.

Finalmente, hay que considerar los diversos aspectos ideológicos que entran en disputa al momento de enseñar música, los cuales sugieren “que la música clásica reclama el mayor valor, al poseer cualidades trascendentes como la universalidad, la complejidad, la originalidad o la autonomía” (Green 2003, p. 264). Sumado a la enorme resistencia que ha significado la evolución a nivel global del modelo conservatorio, caracterizado por “la intencionalidad educativa de (...) formar músicos en una tradición estética estable casi inamovible” (Carvajal 2016, p. 43), en “donde los docentes continúan en la repetición de manera transmisionista con esquemas gastados, imponiendo criterios dogmáticos, sin tener en cuenta el cúmulo de conocimientos que tienen los alumnos” (Aponte 2015, p. 50), hacia el modelo universitario sustentado en teorías constructivistas del aprendizaje y en donde “la transversalidad juega un papel preponderante” (Carvajal 2016, p. 50), han terminado por frenar las reformas curriculares y la implementación de nuevas metodologías de aprendizajes conducentes a la implementación del modelo universitario.

2.2. El nuevo *guitarscape* y su aplicación a la docencia

Profundizando ahora en la dimensión cultural de la guitarra, podremos observar que este instrumento “juega un papel importante dentro de una gran variedad de géneros y culturas musicales a lo largo de todo el mundo” (Chapman 2000, p. 7, citado en Dawe 2013, p. 5), y para que esto ocurriera debieron ocurrir diversos acontecimientos, procesos y dinámicas a nivel global tales como el colonialismo, la globalización, y la migración, otorgándole a la guitarra una presencia y un estado omnipresente (Dawe 2013). Esto la ha llevado a posicionarse firmemente “como un agente de la economía cultural global” (Dawe 2010, p. 42), convirtiéndola en un instrumento ícono tanto del proceso de occidentalización de la cultura global, como de diversos procesos culturales de independencia poscolonial, “y es quizás un poco de todo esto en algunos contextos” (Dawe 2013, p. 7).

En el contexto africano, por ejemplo, “la música con guitarra no está definida por la etnicidad y carece de la asociación con tradiciones de larga data, sin embargo, se ha integrado en diversos grados en las tradiciones musicales” (Schmidt 1994, p. 5, citado en Dawe 2013 p. 8), adquiriendo en dichas culturas un importante rol como símbolo de identidad nacional en

varios países africanos. Esto ha convertido a la guitarra en “un vehículo para el uso explícito de líderes políticos nacionales en la difusión de sus ideas y la formación de la identidad nacional” (Schmidt 1994, p. 7, citado en Dawe 2013, p. 9). Mientras que en los medios masivos de comunicación se ofrecen a menudo visiones neo-colonialistas y mono-culturales del instrumento, con virtuosos representantes de la guitarra provenientes de Europa y América del Norte asignados al rol de líderes mundiales (Dawe 2013).

Algo parecido ocurre en el contexto latinoamericano, en donde la guitarra fue introducida por colonizadores españoles siendo más tarde adoptada por la población criolla entre sus formas musicales. A pesar de la instrumentalización de la guitarra como herramienta colonizadora de culturas indígenas, múltiples culturas adoptaron este instrumento que hoy en día podemos encontrar presente en varias manifestaciones del folklore latinoamericano. Ejemplo de esto sería el “canto a lo poeta”, movimiento musical de canto improvisado que se practica en diversos países de Sudamérica como Chile, Argentina y Uruguay, que suele acompañarse por guitarra traspuesta o guitarrón, y que consiste en composiciones literarias hechas “sobre la base de la décima, según la forma métrica perfeccionada por el español Vicente Espinel” (Soubllette 1962, p. 49).

Otro ejemplo serían los denominados movimientos nacionalistas de música docta para guitarra impulsados a través de connotados compositores y guitarristas a lo largo del continente tales como: el paraguayo Agustín Barrios Mangoré a quien se le considera un guitarrista virtuoso “que combinaba con deliciosa creatividad la finura de las composiciones barrocas, románticas y clásicas con la música popular paraguaya y latinoamericana” (Poleo 2005, p. 9); el brasileño Héctor Villalobos quien “logró articular las ideas presentes en la intelectualidad brasileña con sus propias inquietudes modernistas” (Achondo 2014, p. 53) a pesar de que “no buscaba ser parte de un lenguaje nacionalista, sino de uno que fuese parte de la modernidad occidental” (Achondo 2014, p. 53); y el cubano Leo Brouwer con “la maduración del mundialmente conocido movimiento musical de La Nueva Trova Cubana” (Wistuba-Álvarez 1991, p. 20). Dichos compositores, entre muchos otros, buscaron relevar la guitarra latinoamericana desde sus composiciones a través del folklore y la búsqueda de su propia identidad nacional, logrando una suerte de “sincretismo” cultural entre los sonidos locales, y la técnica de guitarra docta europea. A pesar de esta búsqueda de lo identitario, los

parámetros ideológicos que regían la música seguían siendo fundamentalmente eurocéntricos, relevando a la música docta a una posición de superioridad por sobre la música folklórica o de raíz.

En los tres casos expuestos, existe una apropiación y re significación local de un instrumento que es presentado como símbolo de la occidentalización y de la cultura global, y que se encuentra inmerso dentro complejos entramados ideológicos eurocéntricos que impregnan los sistemas de valorización de la música desde la colonización. De acuerdo a Wistuba-Álvarez (1991), una de las razones centrales para que este fenómeno ocurra es “la facultad de asimilación imitativa de todas las músicas y sonoridades instrumentales que posee la guitarra, fruto del incesante *mestizaje cultural*” (Wistuba-Álvarez 1991, p. 19).

Con el fin de exponer esta compleja dialéctica de la guitarra como fenómeno cultural “que existe entre las fuerzas locales y globales” (Dawe 2013, p. 8), el autor se refiere a la guitarra como un instrumento “glocal” haciendo referencia a los estudios de “glocalización” de Robertson (1995), argumentando que “las nociones de identidad y diferencia cultural están en un estado de flujo de constante cambio” (Robertson 1995, citado en Dawe 2013, p. 8)³.

Las implicancias de considerar la guitarra un instrumento “glocal” dentro del ámbito pedagógico me llevan a señalar que, si para el aprendizaje instrumental las orientaciones metodológicas empleadas ya habían de verse afectadas tanto por los recursos técnico-teóricos que implican aprender determinado instrumento y estilo musical, habríamos de agregar a estas consideraciones las “complicadas políticas de apropiación y representación que acompañan a la guitarra (...) a medida que cruzan culturas [diversificando] las sutilezas de la música tocada con ella en varios contextos, los significados transmitidos por y a través de ella para grupos particulares de personas, y las desigualdades en la vida de las personas que la tocan” (Dawe 2013, p. 5).

Por consiguiente, ante este escenario, resulta sumamente complejo asentar desde la docencia una metodología de trabajo que permita abordar el aprendizaje de la guitarra desde un

³ Véase el libro *Guitar Cultures* de Bennett y Dawe (2001), en donde los autores presentan evidencia para demostrar que la guitarra podría ser considerada un instrumento “glocal”.

enfoque que se haga cargo de la gran cantidad de técnicas, lenguajes, y repertorios disponibles, y que además se encuentran en constante desarrollo y evolución, sin “perpetuar los valores de determinados grupos sociales interesados a expensas de otros” (Green 1988, 1999, citada en Green 2003, p. 264). Lo que finalmente termina por reproducir, como ya mencioné en el apartado anterior, “procesos de canonización y la división entre músicas clásicas y populares; y grupos sociales, específicamente aquellos definidos por clase, género y etnia” (Green 2003, p. 264). Necesitaremos, por tanto, ciertas bases de sustento conceptual que nos permita abordar y sostener esta excesivamente amplia y diversa dimensión cultural de la guitarra convirtiendo esta cualidad en una virtud dentro del aula de clases, y así, mediante la diversificación de prácticas musicales y pedagógicas reducir el peso de la herencia colonial eurocéntrica.

En palabras de Dawe (2010), para hacerse cargo de esta compleja dimensión cultural de la guitarra que coexiste entre lo global y lo local fue “necesario crear un término de referencia que diera una indicación del tamaño y la complejidad del fenómeno de la guitarra en su forma actual, y mostrar que la guitarra constituye un hecho musical, cultural y social a gran escala que merece un estudio serio y continuo” (Dawe 2010, p. 41). Es así como el autor acuña el término *guitarscape* que, en palabras sencillas, consiste en un modelo que pretende proveer estructura a las ideas, que para el autor, son cruciales en el estudio del instrumento, sus intérpretes, músicas, culturas y tecnologías, ideas que conforman “el terreno común y la interconectividad que se encuentra en el mundo de la guitarra, celebrando la diferencia cultural pero también ofreciendo un punto de partida hacia el mundo de las ideas sobre la guitarra” (Dawe 2010, p. 61), y que se encuentran en consecuencia en resonancia “con una variedad de conceptos utilizados por escritores de diferentes disciplinas” (Dawe 2010, p. 41). Advierte también que con esto no pretende sugerir una mono-cultura de la guitarra, muy por el contrario, “el nuevo *guitarscape* está conformado por la inmensa cantidad y las cambiantes culturas de la guitarra” (Dawe 2010, p. 43).

El origen del término se remonta a la teoría de los *scapes*, que en su traducción literal significa “paisajes”. Un modelo creado por el antropólogo y teórico cultural Arjun Appadurai para explicar cómo, a partir de la globalización, las diversas culturas se influyen entre sí. Definió así cinco grandes *scapes* “que fluyen juntos como componentes en la economía cultural

global” (Dawe 2010, p. 42). Estos son: (i) *ethnoscapes*, para explicar los movimientos de las personas alrededor del mundo; (ii) *mediascapes* para referirse al poder de los medios internacionales para transmitir rápidamente información; (iii) *technoscapes* que consiste en las formas en que la tecnología ayuda a acelerar los movimientos transfronterizos; (iv) *financescapes* para referirse al rápido movimiento de dinero a través de las fronteras; e (v) *ideoscapes* que consiste en aquellas ideas, símbolos y narrativas que se han extendido por el mundo (Appadurai 1990).

Además Dawe (2010) incorpora investigaciones que, sin estar directamente relacionadas con la globalización, dialogan con el modelo de los *scapes* tales como: (i) estudios de acústica ecológica y *soundscapes* (paisajes sonoros) abordados por Shafer (1969) en *The New Soundscape*, como una forma de “resaltar la extraordinaria variedad de sonidos que toman significados y significancia en contextos y medios particulares, conectando de manera útil la música, la cultura, la tecnología y el entorno físico” (Dawe 2010, p. 42); (ii) los *sensescapes* (paisajes sensoriales) descritos por Howes (2005) como “maneras locales de sentir (...) la experiencia del ambiente, y de otras personas y cosas que habitan ese ambiente”, [y que] “son producidos por modos particulares de distinguir, valorar y combinar los sentidos en la cultura en estudio” (Howes 2005, p. 143, citado en Dawe 2010, p. 42), rescatando discusiones en torno a la “corporalidad en la ejecución, aprendizaje y enseñanza de la guitarra”. (Dawe 2010, p. 42); (iii) los *timescapes* (paisajes temporales) que se refieren a “estudios cualitativos longitudinales de ciertos individuos y grupos a lo largo de su vida, o durante un período de tiempo específico o limitado” (Dawe 2010, p. 42) como por ejemplo las investigaciones etnográficas y autoetnográficas que revisaremos en mayor profundidad en los aspectos metodológicos de la presente investigación, y que el autor aplica para hacer referencia al papel y el efecto que ha tenido la guitarra en su vida así como a las biografías y entrevistas de varios guitarristas “que literalmente han llevado y vivido con la guitarra durante gran parte del siglo XX y entrado el siglo XXI, por ejemplo, Les Paul y BB King” (Dawe 2010, p. 43); finalmente menciona las investigaciones de Tallis (2003) quien, resaltando la importancia de la mano en la evolución física y el desarrollo cultural humano, acuña el término (iv) *toolscapes* (paisajes de herramientas) para llevar la atención hacia “aquellas herramientas que se manifiestan en nuestros días, conformando un mundo habitado por una tecnología que es capaz de crear mundos virtuales y (...) realidades aumentadas” (Dawe 2010, p. 46), y que

el autor acuña con la finalidad de abordar tanto la variedad aparentemente infinita de sonidos que hoy en día es posible producir y manipular con tecnología electrónica y digital, la inmensa gama de herramientas de producción y consumo que se encuentran indisolublemente unidas a la guitarra, así como las numerosas formas en que han de rodearnos los mismos instrumentos musicales (Dawe 2010).

La docencia, por otro lado, no es ajena al fenómeno descrito en la teoría de los *guitarscapes*, muy por el contrario, es el pilar fundamental de la transmisión y transformación de la cultura. En palabras de Dawe (2010) “el nuevo *guitarscape* también (...) depende bastante de las prácticas de enseñanza y aprendizaje para sustentar y difundir el conocimiento práctico de la guitarra (y la música que se toca con ella)” (Dawe 2010, p. 42). Por lo tanto, una experiencia pedagógica que se haga cargo de la dimensión cultural de la guitarra habría de estar inspirada en gran medida en el abordaje consciente de cada uno de los *scapes*.

Por su parte, y sin enmarcarse intencionadamente dentro de la teoría de los *scapes*, Green (2003) al afirmar que “la mera entrada de una variedad más amplia de estilos musicales en un sistema educativo no detiene simplemente la construcción y perpetuación de ideologías de valor musical” (Green 2003, p. 268) dado que con esto lo que obtenemos es una versión de la música “despojada de los mismos métodos por los cuales la música siempre ha sido creada” (Green 2003, p. 269), termina poniendo en relevancia la importancia de considerar los métodos de aprendizaje musical a través de los cuáles se transmite la música en sus contextos de origen. En otras palabras, muchos de los baches de llevar nuevos estilos musicales provenientes de diversas culturas al aula, consiste en que los métodos de enseñanza utilizados por los docentes muchas veces no van en congruencia con los métodos de enseñanza que se utilizan naturalmente desde sus culturas locales, aplicando en cambio métodos academicistas que provienen de su formación formal, dejando en evidencia la necesidad de “hacer una evaluación seria de las muy diferentes prácticas de aprendizaje por los que se han transmitido estas “otras” músicas, y una consideración de qué luz podrían arrojar tales prácticas sobre la nuestra” (Green 2001, citada en Green 2003, p. 272).

Con esto, la autora podría estar sugiriendo la existencia un nuevo elemento cultural de la guitarra, un elemento que Dawe (2010) menciona pero que no desarrolla en profundidad, un

nuevo *scape* relacionado con la educación y los métodos de aprendizaje y transmisión del conocimiento musical heredados tanto por razones históricas, teóricas, prácticas, ideológicas, y hasta por razones afectivo emocionales, dependiendo de cada caso. Un “paisaje” cultural que para fines de esta investigación llamaré *learningscapes* o “paisajes de transmisión cultural”.

Con la finalidad de ilustrar la manera en que los diversos *guitarscapes* operan desde las experiencias musicales permeando inclusive las metodologías de aprendizaje musical desde las singularidades de cada cultura, me permito desarrollar el siguiente ejercicio de aplicación conceptual:

David Howes, y los numerosos autores que participan de su libro *Empires Of The Senses*, postulan que los sentidos, más allá de ser meros “traductores de energía”, “receptores de información” o “sistemas perceptivos”, como lo ha pretendido objetivar el paradigma occidental a través de la ciencia, son además un sistema cultural, y por tanto, deben ser entendidos como un fenómeno social. En otras palabras, la experiencia sensorial está permeada por valores sociales (Howes 2005), lo que implicaría que existen múltiples maneras de percibir la experiencia sensorial de acuerdo a las diversas culturas.

En el mismo libro, McLuhan (2005) ejemplifica esta relación contrastando la cultura occidental europea y norteamericana, caracterizada por una fuerte inclinación hacia la visión como fuente perceptiva, versus la percepción sensorial de algunas tribus nativas de África, que según Carothers (1959) se caracterizan por una alta sensibilidad auditiva predominando este sentido por sobre los demás (Carothers 1959, citado en McLuhan 2005).

Esto explicaría, de acuerdo al autor, por qué “la traducción de un mundo oral y mágico hacia los neutrales símbolos visuales del alfabeto fonético implica una metamorfosis total para las sociedades nativas” (McLuhan 2005, p. 45). A pesar de esto, también señala que “el nativo aún puede ser traducido fuera de su resonante y mágico, mundo oral por el alfabeto fonético, el cuál lo transporta a un mundo de secuencias visuales” (McLuhan 2005, p. 45). Sin embargo, para las personas alfabetizadas es difícil comprender el “simple hecho de que no hay secuencias visuales en una sociedad oral no alfabetizada” (McLuhan 2005, p. 45). En otras palabras, las personas que provienen de un contexto en donde la oralidad constituye la

base del orden simbólico de su cotidianidad pueden hacer la transición hacia una nueva estructura de orden simbólico constituido por la escritura y las representaciones visuales. No obstante, para una persona que proviene de un contexto en donde la alfabetización y las representaciones visuales constituyen la base del orden simbólico de su cotidianidad es sumamente complejo e imposible hacer la transición hacia un mundo sin estos elementos.

Esta relación disonante de los sentidos con el lenguaje forma parte del entramado teórico de los *sensecapes*. De acuerdo a Howes (2005) los “sabores y sonidos y el tacto están imbuidos de significado y cuidadosamente jerarquizados y regulados para expresar y reforzar el orden social y cósmico” (Howes 2005, p. 3), y estos sistemas de valores sensoriales nunca son articulados por completo a través del lenguaje. La paradoja está en que, a pesar de las inevitables limitaciones del lenguaje, es también el único medio de comunicación de las experiencias sensoriales (Howes 2005). “Lo que sí es posible evitar, sin embargo, es la expansión del lenguaje hacia un modelo estructural que [dicte] todas las experiencias y expresiones personales y culturales” (Howes 2005, p. 4), y para eso, en primer lugar, es necesario ser consciente de esta relación disonante.

Lo interesante y atingente de éstas múltiples maneras de percibir las experiencias sensoriales, es que generan diferencias de lo más significativas en todo orden de cosas, siendo una de ellas la manera en cómo se imparte la educación. Volviendo al estudio desarrollado por Carothers (1959) sobre determinadas culturas en África, utilizado como ejemplo por McLuhan (2005) para dar cuenta de estas diferencias sensoriales, se señala que a diferencia de los niños occidentales que desde una muy temprana edad son expuestos a estímulos que les inducen “a pensar en términos de relaciones espacio-temporales y causalidad mecánica, los niños africanos [de las culturas nativo-africanas estudiadas] reciben en cambio una educación que depende casi exclusivamente en la palabra hablada, que a su vez está relativamente más cargada de drama y emoción” (Carothers 1959, citado en McLuhan 2005, p. 45).

Esto tendría repercusiones en los denominados *learningscapes*, concepto propuesto en esta investigación que emana de las investigaciones de Lucy Green, dado que las diferentes maneras percibir, condicionarían la manera en que se aprende, enseña y transmite el

conocimiento. Por ejemplo, son múltiples los casos de músicas que se transmiten desde la oralidad, y múltiples las maneras de significar las sutilezas de la combinación de sonidos y sus efectos en el espectro sensorial a través de los diversos *sensescapes*, que simplemente la tradición alfabetizada y “objetiva” de la música no pueden comunicar. Estoy realizando entonces un paralelo entre la dimensión exclusivamente sensorial del sonido, que según lo relatado está mediado por la cultura, y el logocentrismo académico de la enseñanza musical caracterizado por la traducción del sonido en símbolos visuales que a su vez responde, como señalé más arriba, a sus propias lógicas culturales.

Ya en 1969, Murray Shafer anticipa un cambio en la manera de comprender y percibir la música occidental, indicando que “la psicología y fisiología de la percepción del patrón auditivo reemplazarán muchos estudios musicales en los que los sonidos musicales yacen mudos ante los ejercicios del papel” (Shafer 1969, p. 3). Inclusive, se atrevió a aventurar posibles investigaciones sobre cómo la historia de la percepción auditiva nos podrían demostrar “como en diferentes periodos o diferentes culturas musicales oyen diferentes cosas al momento de escuchar la música” (Shafer 1969, p. 3), realizando de esta forma un cruce entre los paisajes sonoros (*soundscaapes*) con las diversas maneras de percibir las experiencias sensoriales en diferentes culturas (*sensecapes*) a lo largo de distintos periodos de tiempo (*timescapes*).

Para Shafer, el vocabulario teórico desarrollado desde la música tradicional para comprender sus formas, se limita única y exclusivamente al repertorio de música occidental escrita entre el Renacimiento y nuestros tiempos. Sin embargo, “la música de la Edad Media de China, no puede ser medida por las reglas de la teoría Clásica más de lo que podría ser interpretada por instrumentos de la orquesta clásica” (Shafer 1969, p. 2).

Si vamos inclusive más allá de la relación lenguaje oral y escrito, Tallis (2003), al resaltar la importancia de la mano como un elemento fisiológico, señala que de no haber evolucionado de la manera en que lo hizo, “no solo no habría una historia colectiva de la especie humana, tampoco habría desarrollo cultural separado de la evolución biológica” (Tallis 2003, p. 21). Argumenta que “una herramienta que ha sido hecha “de principio a fin” [como la guitarra] – en lugar de ser el resultado de una modificación de un objeto natural existente o incluso de

un objeto usado “sobre la marcha” – es más que una mera herramienta (...) también es un símbolo⁴” (Tallis, 2003 p. 230), y más importante aún se significa a sí misma. “Cuanto más sofisticada es la herramienta, más explícitamente es un signo autorreferencial” [y] “se destaca del mundo natural” (Tallis, 2003 p. 230). Por tanto, podríamos afirmar que la herramienta misma es un fenómeno social.

Este “estatus social de la herramienta y su permanencia a lo largo del tiempo la convierten en una representación externa y garantía de la existencia social del individuo y su resistencia a lo largo del tiempo” (Tallis 2003, p. 232). Inclusive las múltiples similitudes existentes entre la herramienta como símbolo, en este caso la guitarra, y los símbolos realmente lingüísticos permitirían argumentar, de acuerdo al autor que, “la experiencia y la interacción con las herramientas mantenidas en propiedad colectiva crearon el contexto en el que pudo surgir el lenguaje” (Tallis 2003, p. 238). Extrapolando esta teoría, la guitarra, como herramienta altamente compleja y símbolo de significación lingüística *per se*, tendría el poder de moldear los discursos que se construyen en torno a las experiencias lingüísticas y sensoriales de la música. Después de todo, la guitarra es una herramienta que realiza demandas complejas al cuerpo en orden de adecuarse a su estructura, y a pesar de estas dificultades, sorprende las relativamente pocas variaciones que ha sufrido el instrumento en su estructura a lo largo de los años. Esto no hace más que respaldar la teoría de la guitarra como símbolo social y cultural capaz de crear significados sociales culturales e inclusive lingüísticos por sí misma. Sin mencionar, que la mera experiencia de tomar y tocar la guitarra corresponde a una experiencia sensorial (*sensecape*) moldeada por esta herramienta capaz de arrojar significados complejos y arbitrarios en su calidad de símbolo (*toolscape*), y que por su estructura es capaz de inducir dificultades técnico-motrices que afectan la manera en que se aborda su enseñanza desde sus respectivas culturas locales (*learningscapes*).

En otras palabras, ni la teoría ni los símbolos visuales de la música tradicional occidental son capaces de comunicar en su totalidad las múltiples maneras de percibir las experiencias sonoras sensoriales, ni la cantidad de significados que la guitarra como recurso es capaz de transmitir en tanto símbolo social y cultural. No obstante, si tenemos en consideración las

⁴ La traducción es mía. El término utilizado específicamente por el autor es *sign* cuyo significado en inglés no diferencia entre los términos signo, símbolo o señal.

formas en como se transmite la música en sus respectivos contextos culturales (Green 2003), podemos ser conscientes de sus respectivas particularidades culturales y así dar cabida a diversas expresiones personales y musicales en el aula de clases.

Para terminar, y volviendo a la pregunta y el objeto de estudio que movilizan la presente investigación, en orden a responder la pregunta ¿qué es guitarra funcional? y ¿cómo a partir de esta experiencia pedagógica podemos abordar la dimensión cultural de la guitarra?, cada uno de los *scapes* descritos por los autores aportarán ejes de enfoque temático que nos permitirán sistematizar y enriquecer el análisis de las propuestas pedagógicas a revisar. Así, mediante el análisis sistematizado de los *guitarscapes* presentes (o no) en las experiencias pedagógicas de guitarra funcional de los casos de estudio mencionados en la fundamentación, podremos llegar a una comprensión más acabada de la guitarra como fenómeno cultural “glocal” y nos estaremos aproximando de mejor manera a una enseñanza de la guitarra afín con su dimensión cultural, mientras se desarrolla la versatilidad y la autonomía del guitarrista como uno de los pilares fundamentales del aprendizaje musical.

2.3. La guitarra como herramienta intercultural

Finalmente, entre todo este contrapunto conceptual, las implicancias de considerar la guitarra un instrumento glocal, es decir, como un agente más de los flujos e interconexiones culturales producidos a escala planetaria como consecuencia de los procesos migratorios intensificados por la globalización, la posicionarían como una recurso capaz de cumplir un rol tanto de asimilación como de integración cultural, desde el punto de vista del proceso de occidentalización de la cultura global, y la apropiación y re significación local del instrumento respectivamente. “Procesos a través de los cuales las economías y las culturas en todas partes del planeta llegan a ser cada vez más interdependientes” (Biron 2009, p. 119).

Esta cualidad del instrumento de poder coexistir en gran parte de las esferas de localidad y globalidad hacen del mismo, en el estricto rigor de la palabra, una herramienta intercultural en tanto existe “entre culturas” promoviendo la comunicación y el encuentro cultural. Por lo tanto, el abordaje de la guitarra en espacios educativos interculturales nos permitirá contribuir

a la comprensión de “los contextos de diversidad cultural como espacios que permiten desarrollar la capacidad de interpretar códigos diversos, enseñar a convivir con la ambigüedad y relativizar los logros de la propia cultura” (Novaro 2003, citado en Diez 2004, p. 208).

Sin embargo, para que esto ocurra, al igual que Green (2003), Barbero y Ochoa (2001) advierten que el ‘multiculturalismo implica más que “sólo darles espacio a las culturas locales excluidas [...] tiene que ver también con comprender el modo en que relatos profundos de la identidad y memoria se reciclan en el curso cambiante de las estéticas sonoras y audiovisuales” (Barbero y Ochoa 2001, p. 122, citado en Desirée 2009, p.187). Por lo tanto, en orden de superar el estancamiento del multiculturalismo desde una perspectiva interculturalista latinoamericana, “el consumo y producción de bienes o de los medios masivos de comunicación necesariamente tiene que dejar de ser simple sumatoria de diferencias tipificadas y [pasar] a ser interpelación intersubjetiva del otro” (Barbero y Ochoa 2001, p. 122, citado en Desirée 2009, p. 187).

En otras palabras, la orientación pedagógica de la guitarra como instrumento intercultural, debe estar acompañada de procesos de comprensión análisis y reflexión sistematizada de la cultura, y la interpelación intersubjetiva, por lo que urge disponer de una metodología que incorpore la investigación cultural como eje central de sus lineamientos pedagógicos.

CAPÍTULO II

Estudio de Casos de Guitarra Funcional en Chile

1. CONTEXTO INSTITUCIONAL

Como declaré en los aspectos metodológicos de la investigación, guitarra funcional existe como asignatura dentro de cuatro programas curriculares universitarios en cuatro instituciones distintas, de las cuales tres accedieron a formar parte de la presente investigación por medio de entrevistas a profesores que han impartido la asignatura guitarra funcional durante el periodo académico 2022. Siendo estas las carreras de pedagogía en música de la Universidad Alberto Hurtado (en adelante UAH), la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (en adelante UMCE), y la Universidad de Valparaíso (en adelante UV), a las que me referiré en su conjunto como los casos de estudio.

Respecto al contexto institucional en el que se enmarcan los casos de estudio, cabe mencionar que los tres programas corresponden a carreras de pedagogía, para las cuales los estudiantes deben entrar rindiendo la Prueba de Acceso Educación Superior (PAES), esto significa que no necesitan tener necesariamente conocimientos musicales previos a su entrada a la universidad. En los tres casos de estudio la asignatura Guitarra Funcional se imparte una vez a la semana en sesiones de dos horas pedagógicas continuas, o bien una hora y media cronológica, con grupos de cuatro hasta seis estudiantes aproximadamente. Y, de acuerdo a sus respectivas mallas curriculares, la asignatura figura principalmente en los primeros años de formación musical.

En el caso de la carrera de pedagogía de la UMCE, Guitarra Funcional figura en los primeros dos semestres de formación bajo el nombre de Iniciación a la Guitarra Funcional en el primer semestre y Guitarra Funcional en el segundo semestre. Una vez realizados los dos niveles del curso los estudiantes han de optar por un instrumento armónico principal, entre esos la guitarra, el cuál han de estudiar por los próximos cuatro semestres de carrera a través de la asignatura Instrumento Armónico I, II, III, y IV.

Por otro lado, en la carrera de Pedagogía en Música de la UAH, guitarra funcional figura en los primeros cuatro semestres dentro del llamado Ciclo Básico o Ciclo de Iniciación, bajo el nombre de Instrumento Funcional: Piano, Guitarra y Flauta Dulce I, II, III, y IV. A partir del tercer semestre hasta el octavo semestre del ciclo de especialización siguen el desarrollo instrumental a través de una asignatura llamada Instrumento Principal I, II, III, IV, V, y VI.

Finalmente, en la carrera de Pedagogía en Música de la UV, guitarra funcional figura en los primeros cuatro semestres de formación bajo el nombre de Instrumento Funcional Guitarra I, II, III, y IV de los cuales el tercer y cuarto semestre consisten, en palabras del profesor de la asignatura, en dos semestres de guitarra eléctrica (Profesor UV, 2023). Luego continúan sus estudios instrumentales con dos semestres de Instrumento Funcional Vientos V, y VI, e Instrumento Funcional Percusiones, VII y VIII. Por lo que no se desarrolla una continuidad en el desarrollo instrumental de la guitarra a través de alguna otra asignatura de profundización instrumental, en cambio, cuentan con la asignatura Piano Funcional los primeros seis semestres de formación como una forma de darle continuidad al aprendizaje instrumental.

2. LO FUNCIONAL Y SUS OBJETIVOS EN LOS CASOS DE ESTUDIO

2.1. Lo funcional de la guitarra en los casos de estudio

En el presente subcapítulo expongo declaraciones de los entrevistados de cada caso de estudio que aluden al adjetivo funcional y su significado en la asignatura Guitarra Funcional. Para eso, al igual que en los subcapítulos que están por venir, desarrollo diferentes categorías de respuestas de acuerdo a las similitudes en el discurso. En este caso, las respuestas giraron en torno a tres categorías de respuestas: (i) la guitarra en función de un oficio, (ii) la guitarra en función del aprendizaje musical, y (iii) la guitarra en su nivel más básico.

En primer lugar, existen declaraciones que adjudican lo funcional a algo relativo a una bajada profesional, en otras palabras, la guitarra en función de un oficio, y dado que los programas curriculares en cuestión se constituyen como programas de pedagogía en música, lo funcional “[tendría] que ver con adquirir herramientas para poder ejecutar la guitarra en un contexto de aula” (Profesor UAH 2023).

En segundo lugar, existen declaraciones que determinan que lo funcional es relativo a la integración de los aprendizajes instrumentales y los aprendizajes musicales, es decir, la guitarra en función del aprendizaje musical, planteando que debe haber “una convergencia de las actividades curriculares” (Profesora UMCE 2023).

En tercer y último lugar, existen declaraciones en las que se plantea que lo funcional es relativo al nivel de dificultad y profundización del aprendizaje instrumental, asociando lo funcional a un concepto equivalente a lo básico o elemental, o bien lo estructural y lo mínimo necesario para que algo quede bien hecho y satisfaga las necesidades. En otras palabras, “guitarra funcional es guitarra en su forma más simple, una guitarra básica” (Profesor UV 2023) o “como dice la palabra, algo que funcione” (Profesor UV 2023).

Como podemos evidenciar en las declaraciones, comienzan a perfilarse dos corrientes de lo que podría implicar lo funcional en el aprendizaje instrumental. La primera corriente, a la que llamaremos (A) corriente inclusivo integral, comprende lo funcional como un concepto que sitúa el aprendizaje instrumental más allá del instrumento o la práctica misma de tocar

guitarra. Es decir, como un aprendizaje volcado hacia afuera o al servicio de elementos externos, tales como un oficio u otros tipos de aprendizajes asociados a la práctica como el aprendizaje musical. Esto queda en evidencia en las primeras dos declaraciones en las que lo funcional de la asignatura consiste en poner la guitarra al servicio, o en función, de las necesidades específicas de un oficio y del aprendizaje musical.

La segunda corriente, a la que llamaremos (B) corriente tradicional, comprende lo funcional como un concepto equivalente a un nivel de dificultad y profundización básico o elemental del aprendizaje instrumental, o bien relativo a lo mínimo necesario para que algo “funcione”. Por lo tanto, podría decirse que está estrechamente vinculado a dominios musicales como la técnica para la ejecución. Bajo este tipo de declaraciones operan ideologías que jerarquizan y asignan valor a determinados dominios y oficios musicales por sobre otros, dado que el enfoque está en la ejecución instrumental y no en el aprendizaje musical de manera integrada.

2.2. Objetivos de la asignatura

A continuación, expongo declaraciones de los entrevistados de cada caso de estudio que aluden a los objetivos transversales de la asignatura Guitarra Funcional. Para eso desarrollo diferentes categorías de respuestas de acuerdo a las similitudes en el discurso, que en este caso giraron en torno a dos categorías de respuestas.

Por un lado, existen declaraciones en las que se plantea que el objetivo transversal (OT) de la asignatura consiste en (OT1) poner el aprendizaje instrumental en virtud del desarrollo de las competencias establecidas por el programa, siendo estas “adquirir el lenguaje musical a través de la guitarra, desarrollar el trabajo autónomo, y el desarrollo del trabajo colaborativo” (Profesora UMCE 2023). Por supuesto, cada programa establece sus propias competencias y objetivos, sin embargo, existen puntos en común tales como los tres mencionados, otorgándole gran importancia al abordaje de diversos contenidos y habilidades musicales más allá del desarrollo de habilidades de ejecución instrumental. Por lo tanto, iría en sintonía con la corriente inclusivo integral de lo funcional en cuanto se plantea que lo funcional consiste en poner el aprendizaje instrumental en función de los aprendizajes musicales. Este objetivo

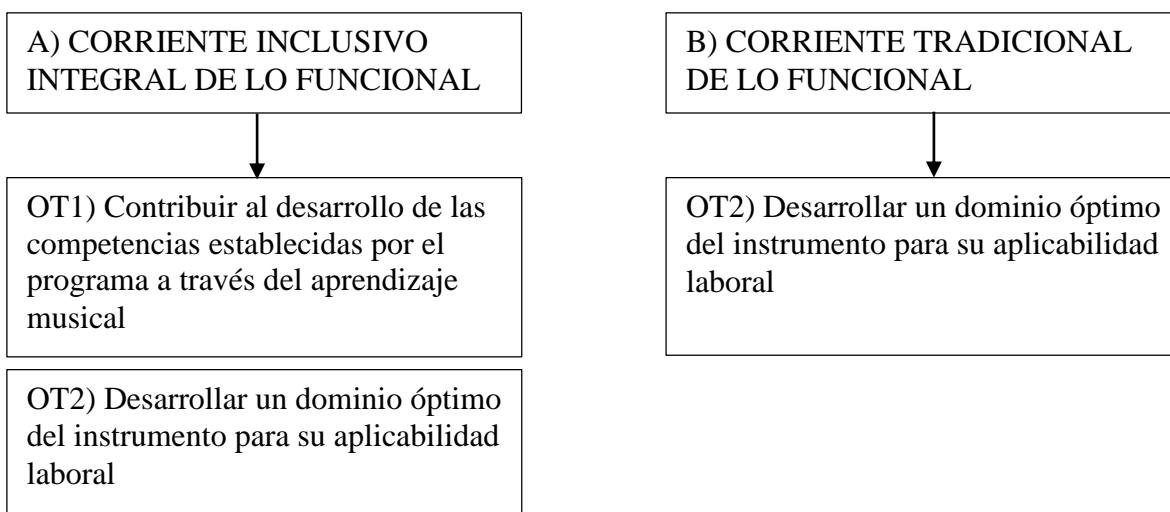
resulta sumamente interesante, no porque sea novedad que las asignaturas deban estar alineadas con las competencias estipuladas por el programa de estudio, sino por las competencias especificadas en la declaración, entre esas la adquisición del lenguaje musical a través de la guitarra. Esto implica que, además de perseguir cierto dominio técnico motriz de un instrumento, el aprendizaje instrumental estaría en función del aprendizaje musical de otras asignaturas, en este caso, lenguaje musical.

Del mismo modo, existen declaraciones en las que se plantea que el objetivo transversal de la asignatura consiste en (OT2) desarrollar un dominio óptimo del instrumento para su aplicabilidad laboral y “una serie de herramientas y habilidades que permitan al estudiante trabajar en el aula” (Profesora UAH 2023). Por lo que este dominio también iría en sintonía con la corriente inclusivo integral de lo funcional en cuanto se plantea que lo funcional consiste en poner el aprendizaje instrumental en función de un oficio. Si bien, resulta bastante lógico pensar que uno de los objetivos de una asignatura instrumental sea desarrollar cierto dominio del instrumento, después de todo es una asignatura instrumental y los estudiantes deberían poder finalizar la misma con la destreza técnica y motriz para hacer sonar el instrumento. Lo interesante aquí es el enfoque que se le pretende dar a la asignatura a través de un aterrizaje hacia la escuela poniendo el aprendizaje instrumental en función de un oficio, en este caso, la pedagogía, lo que se materializaría, de acuerdo a las declaraciones, en diferencias en torno a la libertad de repertorios y la diversidad de recursos, herramientas, y métodos de aprendizajes dentro del aula.

No obstante, hay que ser precavidos con las declaraciones que se enmarcan dentro de este objetivo transversal dado que, como veremos a lo largo de este capítulo, la corriente tradicional de lo funcional ha de permearse constantemente dentro del objetivo transversal (OT2) desde la operación de diversas concepciones ideológicas. Esto se evidenciaría cuando se les pregunta a los profesores por las posibles diferencias entre la asignatura guitarra funcional y otras asignaturas instrumentales señalando, en primer lugar, que cambia el enfoque de acuerdo al oficio, estableciendo constantes paralelismos entre los oficios de profesor de música e intérprete en guitarra. Declaraciones como “interpretación es “profesionalizante”, [y] guitarra funcional está enfocado en la escuela” (Profesor UAH 2023), implicarían en la práctica el uso del adjetivo funcional “para marcar que va a ser algo

básico, que no te vas a proyectar como un intérprete o como un gran concertista en guitarra, sino que vas a aprender lo que te pueda servir para el aula” (Profesor UV 2023). Bajo esta mirada de lo funcional estaríamos poniendo, una vez más, la mirada en el desarrollo técnico y motriz de los estudiantes y no en el desarrollo de habilidades musicales y, por tanto, el objetivo transversal (OT2) podría terminar alineándose con la corriente tradicional de lo funcional.

En resumen, tomando lo declarado por los profesores, los objetivos de la asignatura podemos reducirlos a dos grandes objetivos transversales: (OT1) contribuir al desarrollo de las competencias establecidas por el programa a través del aprendizaje instrumental, y (OT2) desarrollar un dominio óptimo del instrumento para su aplicabilidad laboral, y ambos objetivos transversales irían, tomando en consideración las advertencias correspondientes, en sintonía con (A) la corriente inclusivo integral de lo funcional.



3. METODOLOGÍAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS POR LOS DOCENTES

Siguiendo con el mismo sistema de análisis expuesto con anterioridad, en el presente subcapítulo expongo declaraciones de los entrevistados que aluden a la metodología y los recursos didácticos utilizados para abordar sus clases de guitarra funcional. Para eso desarrollo diferentes categorías de respuestas de acuerdo a las similitudes en el discurso. Además, las respuestas han sido clasificadas y asociadas a determinados modelos didácticos de educación musical, siendo las respuestas tipo (A) relativas al modelo complejo; las respuestas tipo (B) relativas al modelo tradicional; y las respuestas tipo (C) al modelo comunicativo lúdico.

Dicho eso, basándonos en las declaraciones de los profesores entrevistados, guitarra funcional correspondería a una experiencia pedagógica mixta, en el sentido de que las clases se desarrollan de manera grupal y colectiva, pero con determinados momentos de atención personalizada dentro de la clase. Esto debido a que “cada estudiante tiene ritmos de aprendizaje diversos” (Profesora UMCE 2023). No obstante, en la práctica, si revisamos con detención las declaraciones, las actividades descritas giran principalmente en torno a el aprendizaje grupal y colectivo con momentos muy específicos de atención personalizada, por lo que el aprendizaje se desarrollaría a partir de dinámicas principalmente colectivas en grupos reducidos de cuatro a seis estudiantes, dependiendo de cada programa.

Lo interesante aparece cuando se les pregunta a los entrevistados por metodologías de aprendizaje instrumental y musical que consideran más pertinentes para la asignatura, o bien, que apliquen en el aula, llegando a identificar en las declaraciones hasta tres distintos enfoques metodológicos: metodologías con enfoque en el desarrollo técnico (MDT), metodologías con enfoque en la práctica en conjunto (MPC), y metodologías con enfoque en la práctica razonada (MPR).

Metodologías con enfoque en el desarrollo técnico (MDT): Este primer enfoque metodológico tipo (B) consiste en metodologías de aprendizajes centradas principalmente en el desarrollo técnico del instrumento, y lo podemos encontrar en declaraciones que afirman la utilización de recursos como: (MB1) la mediación de elementos externos al instrumento,

como el solfeo y la lectura, para resolver aspectos técnico-musicales (Profesor UAH 2023); y (MB2) el desarrollo de mecanismos o ‘actos reflejos’ (Profesor UAH 2023) como medio para el dominio técnico del instrumento, a través de la repetición y la imitación.

El marcado enfoque de estas metodologías hacia el desarrollo de la lectura musical y la técnica, así como el desarrollo de mecanismos reflejos a través de la repetición, corresponden a una aproximación innata para cualquier asignatura instrumental en el contexto universitario de educación musical dado la aún omnipresente influencia del modelo tradicional. Esto nos permite afirmar que estas metodologías de aprendizaje musical responden principalmente a los modelos didácticos de educación musical académico y práctico respectivamente, y que constituyen este gran modelo denominado modelo tradicional abordado por Jorquera (2010) en el marco teórico.

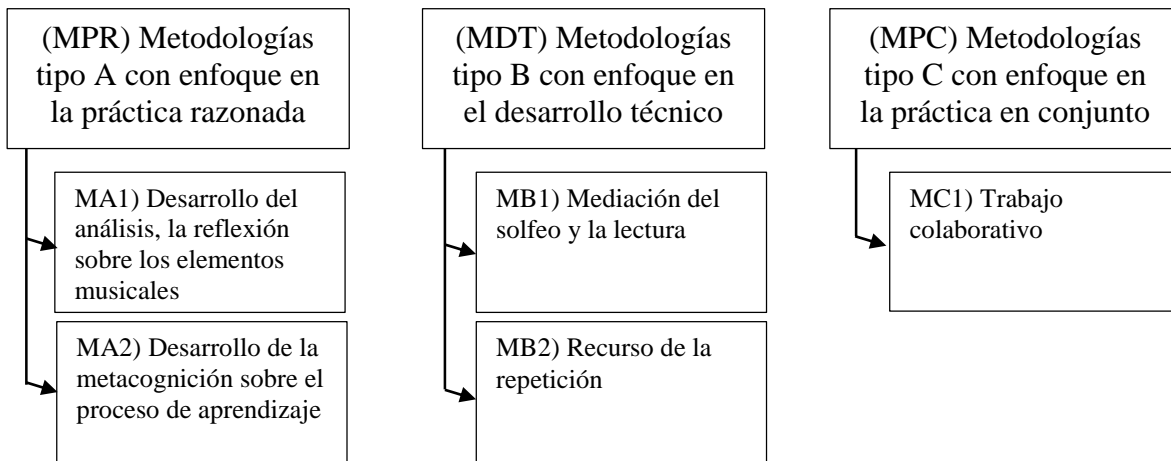
Metodologías con enfoque en la práctica en conjunto (MPC): El segundo enfoque metodológico tipo (C) consiste en metodologías de aprendizajes centradas en la práctica en conjunto y la aplicación de contenidos a través del instrumento, involucrando en ocasiones a los estudiantes en la dirección de la clase. Este enfoque se evidencia en declaraciones en las que se plantea (MC1) una aproximación hacia la práctica a través del trabajo colaborativo, con la finalidad de que “[apliquen] lo que están aprendiendo, y haciendo lo que van a hacer en el futuro” (Profesor UV 2023). Sin embargo, ante el desarrollo de actividades prácticas y la carencia de una práctica reflexiva que permita profundizar en la experiencia musical más allá de la experiencia misma de tocar, podemos afirmar que consisten en una aproximación más afín al modelo didáctico de educación musical comunicativo lúdico.

Metodologías con enfoque en la práctica razonada (MPR): Finalmente, el tercer enfoque metodológico tipo (A) consiste en metodologías de aprendizajes centradas en la práctica razonada, el análisis y la comprensión de los aspectos musicales, y la aplicación de otros dominios musicales, contribuyendo así al aprendizaje integral de la música a través del instrumento. Este enfoque se evidencia principalmente en declaraciones que expresan el desarrollo de actividades centradas en: (MA1) el desarrollo de un trabajo de análisis reflexivo y razonado de la música interpretada, y así, “a través de la razón llegar a lo musical” (Profesor UMCE 2023); y (MA2) el desarrollo de la metacognición a través del análisis musical y

preguntas relativas al proceso de aprendizaje en sí mismo, ya que esta se considera una habilidad “importante para un estudiante universitario” (Profesor UMCE 2023).

El evidente enfoque de estas propuestas didácticas enfocadas en el desarrollo del análisis reflexivo y razonado de la música interpretada, además de una fuerte inclinación hacia el desarrollo de la metacognición a través del análisis musical y preguntas relativas al proceso de aprendizaje, nos permitiría afirmar que consisten en una aproximación más cercana al modelo didáctico de educación musical complejo. A pesar de esto, como se verá en el capítulo III, existen elementos, como la dimensión cultural de la guitarra, que no están presentes y que por tanto nos alejan de este modelo didáctico de enseñanza musical, por lo que será necesario evidenciar estos matices en la medida vayan apareciendo.

Como se puede observar, cada uno de los enfoques metodológicos abordados posee, en mayor o menor medida, elementos de los tres modelos didácticos de educación musical abordados por Jorquera (2010). Las metodologías con enfoque hacia la técnica se enmarcarían dentro del denominado modelo tradicional (tipo B); las metodologías con enfoque hacia la práctica en conjunto se enmarcarían dentro del modelo comunicativo lúdico (tipo C); y las metodologías con enfoque hacia la práctica razonada se enmarcarían dentro del modelo complejo (tipo A). A su vez, cada uno de estos enfoques metodológicos han de permear, o bien influir, la manera en que los dominios musicales son abordados desde la asignatura Guitarra Funcional. Por lo tanto, en los próximos subcapítulos analizaré los resultados de las entrevistas en torno a la cuestión del repertorio y la técnica, la lectura y la audición musical, la creación la improvisación y la investigación musical en función de estos tres enfoques metodológicos. Esto nos permitirá comprender de qué manera estos tres enfoques metodológicos y estos tres modelos didácticos están presentes en la asignatura guitarra funcional, y así también, comprender de qué manera estos dominios musicales responden a los objetivos transversales de la asignatura guitarra funcional.



4. LA CUESTIÓN DEL REPERTORIO Y LA TÉCNICA

4.1. El repertorio y su función.

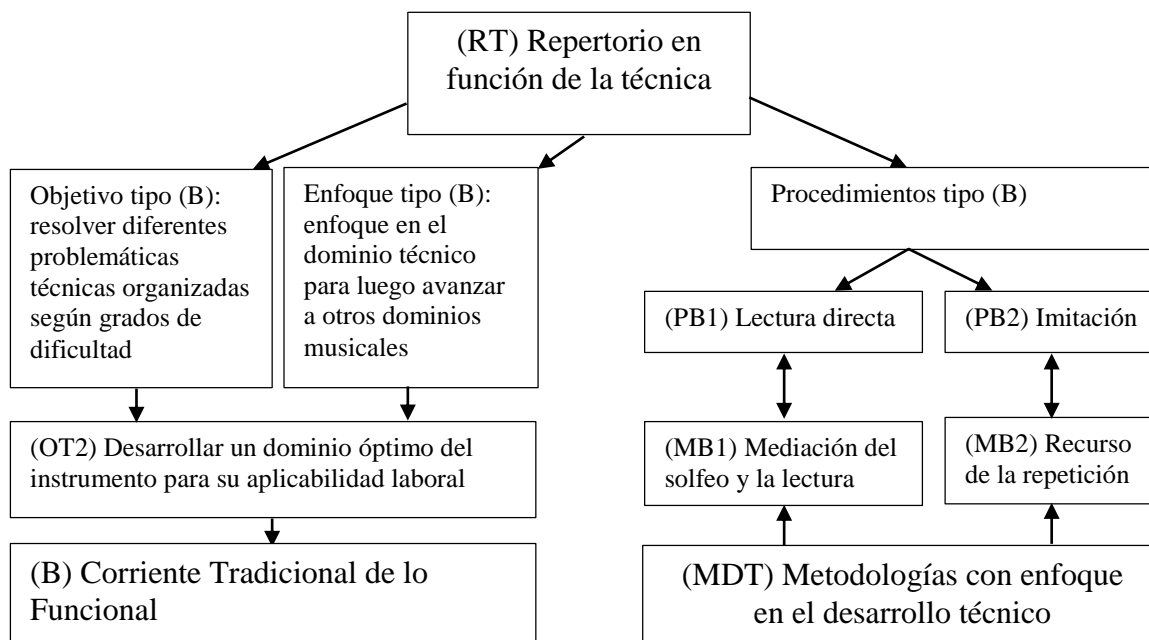
En el presente apartado, expondré declaraciones de los entrevistados que aluden a la función del repertorio en relación a su enfoque y objetivos para con el aprendizaje musical e instrumental dentro de la asignatura Guitarra Funcional, así como los procedimientos llevados a cabo para su abordaje. Para eso desarrollé diferentes categorías de respuestas de acuerdo a las similitudes en el discurso, siendo respuestas tipo (A) relativas al modelo complejo; las respuestas tipo (B) relativas al modelo tradicional; y las respuestas tipo (C) al modelo comunicativo lúdico. Dicho esto, en lo que respecta a los enfoques y objetivos del repertorio en la asignatura, las respuestas giraron en torno a dos categorías de respuestas.

Repertorio en función de la técnica (RT): Bajo esta primera concepción, la función del repertorio se caracteriza por una fuerte inclinación hacia la técnica. Esto se evidencia en las declaraciones que expresan que: el objetivo (B) del repertorio en guitarra funcional consiste principalmente en “resolver diferentes problemáticas técnicas, y estas problemáticas se organizan, o se tratan de organizar, de manera gradual en su dificultad” (Profesor UAH 2023). Esto se complementa con declaraciones relativas al enfoque (B) que determinan que este está centrado principalmente en el desarrollo técnico para luego avanzar a otros dominios, dado que la técnica correspondería a una piedra de tope para seguir avanzando en otros dominios de expresión instrumental y musical.

Si extrapolamos esto a lo abordado en el subcapítulo 2. “Lo funcional y sus objetivos en los casos de estudio”, este tipo de declaraciones han de alinearse con (B) la corriente tradicional de lo funcional que parece permearse dentro del objetivo transversal de la asignatura (OT2), que consiste en desarrollar un dominio óptimo del instrumento para su aplicabilidad laboral.

Por otro lado, si revisamos las declaraciones relativas a los procedimientos llevados a cabo para abordar el repertorio, caben dentro de esta categoría todos aquellos procedimientos tipo (B1), que consisten en desarrollar una lectura directa o a primera vista de la pieza antes de tocar el instrumento; y aquellos procedimientos tipo (B2), que consisten en desarrollar una aproximación al repertorio desde lo visual y/o imitativo para el desarrollo de mecanismos

reflejos. Por lo que ambos corresponderían a procedimientos afines al enfoque metodológico tipo (B), metodologías con enfoque en el desarrollo técnico, que se enmarcan a su vez dentro del modelo didáctico de educación musical tradicional.



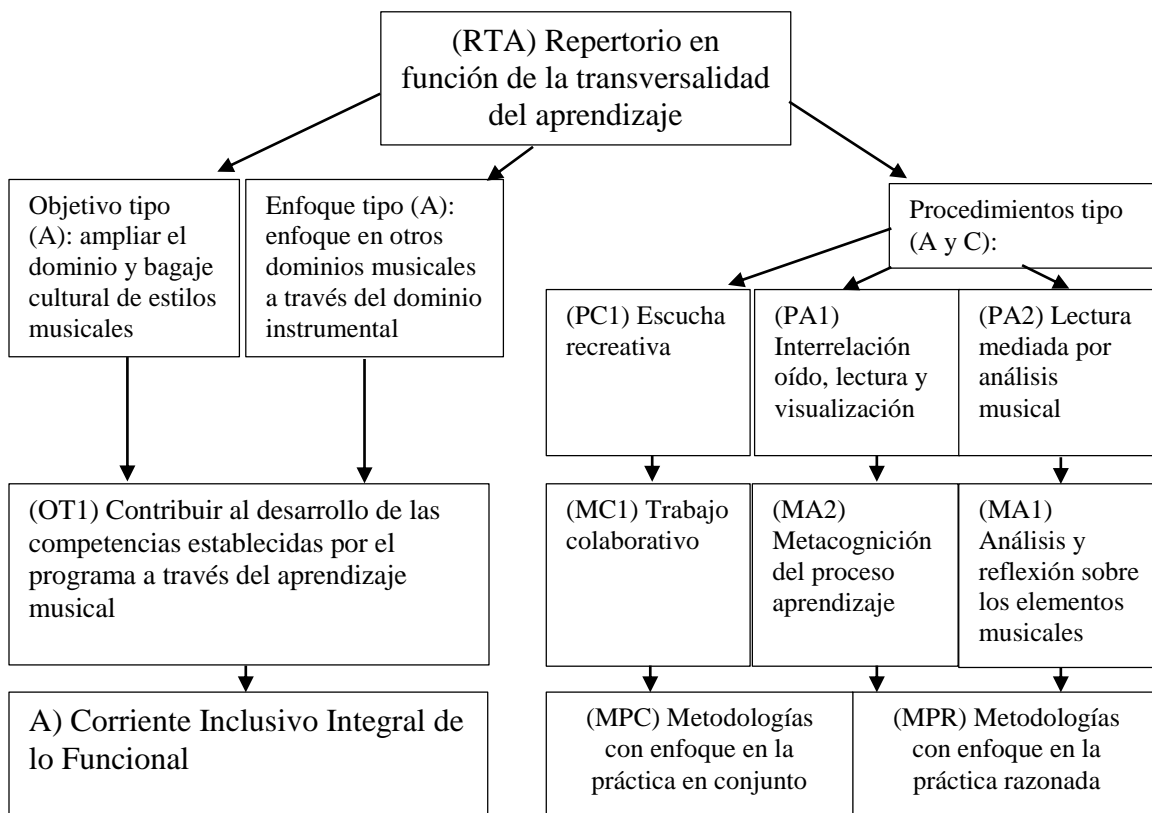
Repertorio en función de la transversalidad del aprendizaje (RTA): Bajo esta segunda concepción, la función del repertorio se caracteriza por contribuir a la transversalidad del aprendizaje abordando múltiples dominios del aprendizaje musical desde el aprendizaje instrumental. Esto se evidencia en las declaraciones que expresan que el objetivo (A) del repertorio consiste principalmente en ampliar el dominio y bagaje cultural de estilos musicales de los estudiantes, y así, sean capaces de llevar este dominio al aula (Profesor UV 2023). Lo que se complementarían con las declaraciones relativas al enfoque (A) que determinan que el repertorio está centrado en la transversalidad del aprendizaje, poniendo el aprendizaje instrumental en función de otros dominios musicales de tal forma que exista una “convergencia de las actividades curriculares” (Profesora UMCE 2023) y los estudiantes “puedan aplicar todo lo que están aprendiendo en la malla” (Profesor UV 2023).

Si extrapolamos esto a lo abordado en el subcapítulo 2. “Lo funcional y sus objetivos en los casos de estudio”, este tipo de declaraciones han de alinearse con (A) la corriente inclusivo

integral de lo funcional y el objetivo transversal de la asignatura (OT1), que consiste en contribuir al desarrollo de las competencias establecidas por el programa a través del aprendizaje instrumental.

Por otro lado, si revisamos las declaraciones relativas a los procedimientos llevados a cabo para abordar el repertorio, caben dentro de esta categoría todos aquellos procedimientos tipo (C1), que consisten en una aproximación al repertorio desde la escucha como actividad puramente recreativa, por su inclinación hacia el disfrute de las actividades y la amenización de la clase, pero sin una mayor profundización que vaya más allá de la experiencia misma de escuchar. Este tipo de procedimientos, si bien tienen la cualidad de incluir el dominio musical de la audición en el abordaje del repertorio, razón por la cuál es considerada dentro de esta categoría, no nos permiten profundizar en el desarrollo de este dominio, y tampoco establecer enlaces con otros dominios musicales, por lo que corresponderían a procedimientos afines al enfoque metodológico tipo (C), metodologías con enfoque hacia la práctica en conjunto, que se enmarcan a su vez dentro del modelo didáctico de educación musical comunicativo lúdico.

Del mismo modo, caben dentro de esta categoría todos aquellos procedimientos tipo (A1), que consisten en la interrelación del oído la lectura y la visualización del instrumento; y procedimientos tipo (A2), que consisten en un abordaje del repertorio desde la lectura mediada por el análisis musical. Por lo que corresponderían procedimientos afines al enfoque metodológico tipo (A), metodologías con enfoque en la práctica razonada, que se enmarcan a su vez dentro del modelo didáctico de educación musical complejo.



4.2. Concepciones en torno a la técnica

A continuación, expongo declaraciones que aluden al concepto de la técnica y su función dentro de la asignatura guitarra funcional. Para eso se desarrollaron preguntas relativas a sus objetivos, enfoques y visiones ideológicas, y clasifiqué las respuestas en diferentes categorías de respuestas de acuerdo a las similitudes en el discurso con la finalidad de comprender las concepciones en torno a este término y las visiones ideológicas construidas en torno a su concepto. Siendo respuestas tipo (A) relativas al modelo complejo; las respuestas tipo (B) relativas al modelo tradicional; y las respuestas tipo (C) al modelo comunicativo lúdico.

En primer lugar, si revisamos las declaraciones de los entrevistados relativas a los objetivos y el enfoque de la técnica al momento de ser abordado en la asignatura, podremos dilucidar hasta tres tipos de concepciones de la técnica, y que a su vez son reflejo de diferentes visiones ideológicas de lo que se entiende por la misma.

- Concepción de la técnica como un fin en sí mismo (TT): Bajo esta concepción de la técnica tipo (B), el desarrollo de la técnica corresponde al fin de las actividades y el objetivo de la asignatura. Este tipo de discursos los podemos evidenciar en declaraciones que indican que (TB1) la técnica es fundamental para mejorar la ejecución del instrumento, y si bien es cierto que la ejecución demanda el desarrollo de determinadas habilidades técnico-motrices, esta categoría refiere a actividades cuyo único objetivo es el desarrollo de la técnica. Bajo este enfoque es común el desarrollo de ejercicios de articulación, ritmo, y velocidad, únicamente por el hecho de que de esta forma nos permitirá ejecutar elementos más complejos en el instrumento. Por lo que los procedimientos metodológicos llevados a cabo bajo esta concepción de la técnica serían afines al enfoque metodológico tipo (B), metodologías con enfoque en el desarrollo técnico (MDT), que se enmarcan a su vez dentro del modelo didáctico de educación musical tradicional, bajo el alero de (B) la corriente tradicional de lo funcional.
- Concepción de la técnica en función de la musicalidad (TM): Bajo esta concepción, la técnica deja de ser un fin en sí mismo y pasa a transformarse en un medio para acceder a otros dominios musicales tales como: (TA1) el desarrollo de la capacidad creativa y expresiva de los estudiantes; ya que se considera que “en la medida que [se] tiene mayor dominio técnico vas a poder ejecutar tu imaginario, tu creatividad [y] la vas a poder expresar en el instrumento” (Profesor UAH 2023); también (TA2) el desarrollo de habilidades de razonamiento y reflexión, y para que eso ocurra también debe ir acompañado de (TA3) el desarrollo de cierto nivel de conciencia e intencionalidad motriz en relación a cómo hacer sonar las notas, ya que de esta manera es posible lograr que “la técnica [se posicione] en función de lo musical” (Profesora UMCE 2023). Todo lo anterior nos permitiría comprender la técnica como un elemento que contribuye al desarrollo de múltiples habilidades musicales. Por lo que los procedimientos metodológicos llevados a cabo serían afines al enfoque metodológico tipo (A), metodologías con enfoque hacia la práctica razonada (MPR), que se enmarcan a su vez dentro del modelo didáctico de educación musical complejo, bajo el alero de (A) el corriente inclusivo integral de lo funcional.

- Concepción de la técnica en función del autocuidado (TA): Finalmente, bajo esta tercera concepción, el concepto de la técnica pasa de ser un elemento enfocado únicamente en procedimientos o recursos para el desarrollo de habilidades musicales y realizar una ejecución sonora, a incluir además un elemento enfocado fundamentalmente en (TC1) el desarrollo del autocuidado y la conciencia corporal de los estudiantes para no generar lesiones o malestares al momento de interpretar el instrumento. Dado su enfoque eminentemente práctico corresponderían a procedimientos afines tanto al enfoque metodológico tipo (A), metodologías con enfoque hacia la práctica razonada (MPR), como al enfoque metodológico tipo (C), metodologías con enfoque hacia la práctica en conjunto (MPC), dependiendo del nivel de reflexión y conciencia de la corporalidad que se pretenda inculcar en los estudiantes. Es por esto que pueden enmarcarse tanto dentro del modelo didáctico de educación musical complejo, como del modelo comunicativo lúdico, ambos bajo el alero de (A) el corriente inclusivo integral de lo funcional.

En segundo lugar, si revisamos las declaraciones de los profesores relativas a la técnica y su relación con la dimensión cultural de la guitarra, todos los entrevistados parecen coincidir en que (A) la técnica se desenvuelve en dos niveles. A un nivel cultural local, y atendiendo a cada cultura e individuo y por tanto heterogéneo, y a un nivel global, lo que implicaría que existe una forma base para tocar el instrumento, y que ambas concepciones de técnica conviven de alguna u otra forma. No obstante, cuando tratamos de determinar de qué manera se desenvuelve la técnica en cada uno de estos niveles, global y local, podremos encontrar ligeras diferencias en torno al concepto en sí mismo, identificando así tres tipos de visiones.

- Visión academicista de la técnica glocal (VAC): El primer tipo de discursos se construyen en base a una visión afín a la concepción de la técnica como un fin en sí mismo (TT). Prepondera en declaraciones en las que se le atribuye la dimensión local de la técnica al desarrollo de diversas escuelas de guitarra clásica, como las escuelas de Tárrega y Pujol y la escuela de Carlevaro, y la dimensión global a la existencia de diversas convenciones mundiales de como ejecutar ciertos pasajes más allá de las diferencias estilísticas de ambas escuelas. Bajo este punto de vista, la técnica existe

únicamente desde el paradigma de la música docta dejando fuera otras estéticas sonoras pertenecientes tanto a la música popular y folclórica. En otras palabras, existe una forma correcta de hacer sonar la guitarra y esta forma está irremediablemente mediada por diversas concepciones ideológicas que jerarquizan su ejecución, y por ende se enmarca dentro del modelo didáctico de educación musical tradicional.

- Visión inclusiva simple de la técnica glocal (VIS): El segundo tipo de discursos se construyen en base a una visión afín a la concepción de la técnica en función de la musicalidad (TM). Prepondera en declaraciones en las que se le atribuye la dimensión global de la técnica a la existencia de determinados patrones bases para interpretar uno u otro estilo musical, comprendiendo la técnica a nivel global como los elementos técnicos motrices que permitirían ejecutar una maqueta o esqueleto sonoro mínimo para evocar un estilo o cultura musical; y la técnica a nivel local como la existencia de técnicas endémicas que se traducen en modificaciones, variantes, y otras técnicas aledañas al patrón base, que permitirían profundizar en los estilos y culturas locales. Bajo este punto de vista, el concepto de técnica coexiste con la diversidad cultural, y no se desarrolla una sola forma de hacer sonar la guitarra, dado que reconoce la existencia de múltiples estéticas sonoras y múltiples técnicas para alcanzar dichas sonoridades. Esta visión, ha de ser equivalente al enfoque en la musicalidad de la técnica (TM) que se desarrolla principalmente en actividades afines al modelo didáctico de enseñanza musical comunicativo lúdico, dado que se exploran diversas experiencias musicales, pero carece de la investigación y la indagación suficiente para profundizar en las diversas culturas abordadas.
- Visión inclusiva compleja de la técnica glocal (VIC): el tercer y último tipo de discursos se construyen en base a una visión de la técnica que, si bien no está explícito en las declaraciones, prepondera en declaraciones afines a la concepción de la técnica en función del autocuidado (TA). Esta tercera visión correspondería a una extensión de la visión inclusiva simple, con la salvedad de que la técnica pasaría a ser un elemento bastante más abstracto que un compilado de patrones bases, correspondería más bien a un conjunto de acciones motrices condicionadas por la búsqueda sonora

consciente y la intención expresivo musical, y para que exista intención, tiene que haber investigación sonora y cultural. Bajo esta visión, prepondera el aprendizaje razonado y reflexivo de la técnica y ha de desarrollarse principalmente en actividades didácticas afines al modelo didáctico de enseñanza musical complejo.

Para terminar, cada una de estas visiones y concepciones en torno a la técnica tienen repercusiones en la manera en que ha de ser abordado el repertorio debido a una cuestión de afinidades conceptuales e ideológicas.

Por un lado, la visión academicista de la técnica global (VAC) y la concepción de la técnica como un fin en sí mismo (TT), han de estar en sintonía con las declaraciones en las que se asevera que la función del repertorio es contribuir al desarrollo técnico del instrumento mediante la organización y gradualidad de desafíos técnico motrices, para luego avanzar al desarrollo de otros dominios musicales, es decir, el repertorio en función de la técnica (RT), afín al modelo didáctico de educación musical tradicional y (B) la corriente tradicional de lo funcional.

Por otro lado, la visión inclusiva simple de la técnica global (VIS) y la concepción de la técnica en función de la musicalidad (TM), han de estar en sintonía con las declaraciones en las que se asevera que la función del repertorio consiste principalmente en ampliar el dominio y bagaje cultural de los estudiantes, complementado por un enfoque hacia la transversalidad del aprendizaje y la aplicación de otros dominios musicales desde el instrumento, es decir, el repertorio en función de la transversalidad del aprendizaje (RTA), afín al modelo didáctico de educación musical comunicativo lúdico y complejo y a (A) la corriente inclusivo integral de lo funcional. Del mismo modo han de estarlo la visión inclusiva compleja de la técnica global (VIC), y la concepción de la técnica en función del autocuidado (TA).

Hasta el momento, sólo desde el análisis de la cuestión del repertorio y la técnica, ya comienzan a dilucidarse dos maneras de ejercer la asignatura guitarra funcional. Dos maneras que ya comenzaban a perfilarse en el subcapítulo 2. “Lo funcional y sus objetivos en los casos de estudio”. Una primera manera que se podríamos considerar estricta o realmente funcional, que corresponde a (A) la corriente inclusivo integral de lo funcional, que inclusive es la que determina los objetivos transversales de la asignatura; y una segunda manera más

cercana al modelo tradicional de la enseñanza musical, probablemente por resistencia al cambio del modelo imperante, que habría de permearse en el objetivo transversal (OT2), y que corresponde a (B) la corriente tradicional de lo funcional.

	(A) Corriente inclusivo integral de lo funcional	(B) Corriente tradicional de lo funcional
Objetivos	OT1 y OT2	OT2
Metodologías	MPR y MPC	MDT
Repertorio	RTA	RT
Técnica	TM y TA VIS y VIC	TT VAC

Ambas corrientes conceptuales de lo funcional también han de ejercer su influencia en los enfoques metodológicos abordados en el subcapítulo 3. Metodologías y recursos didácticos utilizados por los docentes. Por lo tanto, con la finalidad de determinar cómo estas dos corrientes de lo funcional ejercen su influencia en los recursos metodológicos, en los próximos subcapítulos revisaremos el abordaje de los diversos dominios musicales abordados (o no) en la asignatura, tales como la lectura musical y el desarrollo auditivo, la creación y la improvisación musical, y por último, la investigación musical.

5. LECTURA MUSICAL Y DESARROLLO AUDITIVO

En el presente subcapítulo, expongo declaraciones de los entrevistados que aluden, en primer lugar, al dominio de la lectura musical, en relación a su función y objetivos para con la asignatura, así como los tipos de cifrados (sistemas de notación y nomenclatura musical) utilizados en su abordaje; y, en segundo lugar, declaraciones que aluden al dominio musical del desarrollo auditivo, en relación a su función y objetivos para con la asignatura, así como los procedimientos llevados a cabo para su abordaje en la asignatura guitarra funcional.

Como declaré en los aspectos metodológicos y apartados anteriores, las respuestas de las entrevistas han sido clasificadas en categorías vinculadas por afinidad discursiva, siendo las respuestas tipo (A) relativas al modelo complejo; las respuestas tipo (B) relativas al modelo tradicional; y las respuestas tipo (C) al modelo comunicativo lúdico. Además, en base al promedio de los puntajes otorgados por los docentes a cada uno de los dominios musicales, en una escala del 1 al 10, podremos visualizar de mejor manera la preponderancia otorgada a cada uno de estos dominios en las actividades desarrolladas en la asignatura guitarra funcional.

5.1. La lectura musical y su función en la asignatura

En lo que respecta a la lectura musical en la asignatura, resulta llamativo observar la marcada presencia y transversalidad que tiene su abordaje en actividades desarrolladas dentro de la asignatura, con un puntaje de **9,7 de 10** como promedio de las entrevistas. Esto se evidencia en declaraciones que indican que este dominio musical debe ser abordado desde la asignatura ya que es fundamental para aprender a visualizar las notas musicales en el instrumento, aprender a hacer la conversión entre lo que indica la partitura o sistema de representación elegido, y la ubicación de las notas en el traste. Los entrevistados también destacan que “la lectura en guitarra es donde más problemas tienen [los estudiantes]” (Profesora UMCE 2023) “porque, a pesar de que en términos generales uno lee en el pentagrama, la conversión a la guitarra es distinta” (Profesor UAH 2023). Esto ya que, a diferencia de otros instrumentos, se “tienen muchas formas de hacer un [mismo] acorde” (Profesor UV 2023) y los estudiantes

tienen que aprender a “ver [el traste] vertical y horizontal[mente]” (Profesora UMCE 2023). Sin embargo, antes de revisar las respuestas de los entrevistados en mayor profundidad, cabe realizar algunas aclaraciones conceptuales relativas al concepto de notación musical.

Para empezar, lo que se comprende como notación musical hegemónica corresponde “a la escritura que utiliza el pentagrama como espacio gráfico y la nota como unidad de representación” (Burcet 2017, p. 131). Esta modalidad de escritura es la más difundida en la música occidental y “su invención es el resultado de un largo proceso de construcción social e histórica” (Burcet 2017, p. 131), que a lo largo de los siglos ha ido modificándose y adecuándose a las necesidades y funciones de la música, consolidándose hacia el siglo XVII como el modelo de representación privilegiado (Burcet 2017).

En el caso de Latinoamérica, la notación musical surge a través del denominado *modelo jesuítico*, caracterizado “por su énfasis en la enseñanza de instrumentos musicales, el canto coral para el oficio religioso y el aprendizaje de la notación musical” (Burcet 2017, p. 130). A fines del siglo XVIII este modelo fue heredado y legitimado institucionalmente a través del *modelo conservatorio*, difundido “por toda América Latina representando la oferta pedagógico-musical por excelencia dentro de la educación musical” (Musumeci 2002, citado en Burcet 2017, p. 130). Y desde este último, “el aprendizaje del sistema de notación musical ha estado tradicionalmente vinculado al desarrollo de habilidades de ejecución” (Burcet, 2017 p. 131) y “se ha centrado en la lectura como dimensión privilegiada del proceso de alfabetización musical” (Burcet 2017, p. 131). Por lo tanto, la epistemología del concepto “conlleva una perspectiva eurocéntrica (...) y se ha naturalizado no solo en los ámbitos de formación musical, sino también en el sentido común” (Burcet 2017, p. 129).

Ante esta problemática Burcet (2017), pretende configurar una epistemología decolonial de la notación musical, realizando una distinción entre la notación comprendida como un *código* versus un *sistema de representación*, que bien nos puede dar luces de las prácticas pedagógicas que emanan de las entrevistas.

Por un lado, la notación musical como *código* consiste en una línea para la cual “la pedagogía y la psicología de la música describen los procesos de escritura y lectura como habilidades para codificar y decodificar” (Burcet 2017, p. 132), y es legitimada por los supuestos y

creencias del modelo conservatorio. De esta manera, la notación musical como código ha permitido conservar y comunicar ideas, y también ha sido utilizado como “una herramienta inestimable para pensar la música” (Burcet 2017, p. 131), convirtiendo el “lenguaje musical en un objeto sobre el cual poder analizar partes, reconocer similitudes y diferencias, hacer comparaciones y establecer jerarquías, entre otros procesos” (Burcet 2017, p. 131).

Sin embargo, “la escritura no es un simple instrumento de transcripción, es una tecnología que reorganiza profundamente lo oral” (Ong 1982, citado en Burcet 2017, p. 135), y esta mirada reduccionista del concepto (i) limita sus posibilidades al repertorio académico; (ii) advierte de su propia (in)capacidad e ineficiencia para registrar y comunicar otras músicas; (iii) limita y reduce su función a la de un registro; (iv) impulsa especialmente el desarrollo de habilidades de lectura; y (v) asume la actividad de leer como decodificar y escribir como codificar (Burcet 2017).

Por otro lado, al comprender la notación musical como un *sistema de representación* y no de reproducción (atribución que sí se le da a la notación musical como código), esta es como tal, un instrumento incompleto y limitado dado que “representa solamente una parte del fenómeno, ya sea en la música de tradición oral o escrita” (Burcet 2017, p. 130) y “precisamente, por ser incompleta, nos brinda siempre la posibilidad de ser interpretada” (Burcet 2017, p. 130). De esta manera, la notación musical como sistema de representación invita al lector a compensar aquello que la escritura no retiene convirtiéndolo en “un interprete en cada acto performativo” (Burcet 2017, p. 135).

También en esta línea, la lectura consiste un acto global, “donde cada una de las unidades adquieren significado en el todo “ (Burcet 2017, p. 135), es decir, corresponde a un proceso análogo al de la adquisición de la lengua materna donde “los niños no adquieren las estructuras de la lengua oral en el vacío, sino como parte de interacciones sociales que involucran enunciados completos” (Miller y Weinert 2002, p. 87, citado en Burcet 2017, p. 135). Por lo tanto, lo simple y lo complejo no es establecido por los aspectos analíticos que derivan de la notación, por lo contrario, se redefinen en cada contexto dado que es el sujeto quien reorganiza internamente la información que el medio le proporciona, y las estructuras

rítmicas que resultan más estables para los estudiantes corresponden a las que le resultan culturalmente más cercanas (Burcet 2017).

Una vez más, emerge la cuestión del contexto y la cultura como factor determinante al momento de comprender los significados musicales y la manera en que estos son percibidos y transmitidos, entre otras cosas. Esta última perspectiva de la notación musical, que propone la posibilidad de pensarla como un *sistema de representación* como medio para lograr el desprendimiento colonial (Burcet 2017), ofrece la posibilidad de reconocer abiertamente estas diferencias a través de un ejercicio de conciencia sobre la lengua escrita. Como dice Blanche-Benveniste (2002) “para una persona acostumbrada a reflexionar solamente sobre su lengua escrita, toda diversidad le resulta sospechosa, mientras que para una persona que no sabe escribir, la diversidad es la regla” (Blanche-Benveniste 2002, p. 28, citado en Burcet 2017, p. 134). Esto no quiere decir que para lograr la descolonización cultural la notación musical corresponde a un sistema de representación que deba ser abolido, todo lo contrario, nos señala que el camino hacia una educación musical más abierta diversa e inclusiva, se pavimenta sobre procesos de reflexión continua en torno a la lengua escrita, el descubrimiento de sistemas de representación distintos al personal, y la apertura hacia la oralidad como sistema de comunicación de ideas.

Dicho todo esto, si revisamos las declaraciones relativas a la función y objetivos de la lectura musical para con el aprendizaje musical de los estudiantes de guitarra funcional, podremos dilucidar que existen tres tipos de concepciones en torno a la lectura musical afines a su vez a los tres enfoques metodológicos abordados en el subcapítulo 3, “Metodologías y recursos didácticos utilizados por los docentes”.

La lectura en función de la técnica (LT): Bajo esta primera concepción, se le atribuye a la lectura musical la función de (B1) servir como medio para el desarrollo motriz de los estudiantes. Básicamente “porque tocar leyendo es una manera de aprender, es una manera de hacer sonar el instrumento, y eso viene de la tradición europea que todavía nos impregna” (Profesora UMCE 2023), estableciendo así un vínculo explícito entre esta concepción y el modelo didáctico en educación musical tradicional en el que la función principal de la lectura es conducir hacia la ejecución instrumental. Esto vendría a hacer alusión al sistema de

notación musical comprendido como un *código*, con todas las virtudes y limitaciones que señalamos anteriormente, siendo las más evidentes (i) la limitación de sus posibilidades al repertorio académico y (ii) la ineficiencia para registrar y comunicar otras músicas.

De esta forma, si nos remitimos al subcapítulo 2, “Lo funcional y sus objetivos en los casos de estudio”, los objetivos de la lectura musical en la asignatura habrían de alinearse con el objetivo transversal (OT2) que consiste en desarrollar un dominio óptimo del instrumento para su aplicabilidad laboral. Objetivo transversal desde el cuál subyacen en el discurso los lineamientos de (B) la corriente tradicional de lo funcional.

En la misma línea, los procedimientos metodológicos utilizados bajo esta conceptualización de la lectura, serían afines al enfoque metodológico tipo (B), metodologías con enfoque en el desarrollo técnico (MDT), que se enmarcan a su vez dentro del modelo didáctico de educación musical tradicional, bajo el alero de (B) la corriente tradicional de lo funcional. Por lo que el abordaje de estudios y obras consagradas de la música docta para guitarra corresponderían al mejor camino para su abordaje y, por ende, haciendo uso de la notación musical hegemónica comprendida como *código*.

La lectura en función de la diversidad cultural (LDC): Bajo esta segunda concepción de la lectura, se le atribuye a este dominio la función de (A1) servir como medio para acceder a una variedad más amplia de repertorios. Básicamente “porque ahora toda la música está escrita” (Profesora UMCE, 2023) y “hay mucho material al cual los estudiantes pueden acceder a través de la lectura” (Profesor UAH 2023). Esto iría de la mano con la inclusión de sistemas de representación alternativos tales como el cifrado americano y tablaturas, además de la lectura en pentagramas ya que, en palabras de los entrevistados, la lectura en partitura permitiría a los estudiantes “acceder a un repertorio de seis siglos”, mientras que el cifrado americano y la tablatura son la nomenclatura que ocupan actualmente el repertorio de canciones y por tanto “un recurso que es más popular” (Profesor UAH 2023).

No obstante, a pesar de la declarada intención de incorporar sistemas de representación alternativos a la notación musical hegemónica, se nos olvida que este mismo sistema de notación musical ha evolucionado notablemente a lo largo de su historia, así como la tablatura contemporánea posee su origen en la llamada tablatura renacentista, o que el origen del

cifrado americano se remonta al sistema de cifrado griego en el que cada nota musical poseía una correspondencia con letras de su sistema de escritura. Lo que finalmente está haciendo falta en este escenario es reparar en las notorias diferencias estéticas que poseen las músicas en sus respectivas épocas y contextos culturales, reflexionando en torno a aquellos elementos que la notación musical, como *sistema de representación*, no es capaz de retener.

De esta forma, si nos remitimos al subcapítulo 2. “Lo funcional y sus objetivos en los casos de estudio”, los objetivos de la lectura musical en la asignatura habrían de alinearse con el objetivo transversal (OT1) que consiste en contribuir al desarrollo de las competencias establecidas por el programa a través del aprendizaje instrumental. Sin embargo, como señalé anteriormente, este objetivo se reduciría únicamente al papel debido a la falta de procesos de reflexión en torno a la lengua escrita, por lo que la decisión de incluir en el currículo sistemas de representación alternativos al sistema de notación musical hegemónico se reduce al objetivo eminentemente práctico de acceder al repertorio. De esta forma, solamente estaríamos extrapolando a los sistemas de representación alternativos, tales como la tablatura el cifrado americano, los supuestos y creencias de la notación musical comprendida como *código*.

Finalmente, los procedimientos metodológicos utilizados serían, en la teoría, afines al enfoque metodológico tipo (C), metodologías con enfoque hacia la práctica en conjunto (MPC), que se enmarcan a su vez dentro del modelo didáctico de educación musical comunicativo lúdico, bajo el alero de (A) el corriente inclusivo integral de lo funcional. Sin embargo, en la práctica, siguen respondiendo a los lineamientos de (B) la corriente tradicional de lo funcional por todo lo anteriormente mencionado.

La lectura en función de otros dominios musicales (LDM): Casi en paralelo a la concepción de la lectura en función de la diversidad cultural, cabría una tercera y última concepción desde la cual se le atribuye la función de (A2) servir como medio para el desarrollo de otros dominios musicales. Esto resulta evidente en declaraciones que determinan que la lectura se encuentra mediada por el análisis musical y la práctica razonada. Coincidente la categoría de la lectura anterior (LDC), los objetivos de la lectura en función de otros dominios musicales (LDM) también habrían de alinearse con el objetivo transversal de la asignatura (OT1), que

consiste en contribuir al desarrollo de las competencias establecidas por el programa a través del aprendizaje instrumental, con la salvedad de que los procedimientos utilizados para su abordaje irían en sintonía con el enfoque metodológico tipo (A), es decir, metodologías con enfoque hacia la práctica razonada (MPR). Esta práctica razonada iría en función de los elementos del lenguaje musical, sacando un mejor partido al sistema de notación musical en su inestimable rol como herramienta para pensar la música, por lo que se enmarcaría dentro del modelo didáctico de educación musical complejo, bajo el alero de (A) la corriente inclusivo integral de lo funcional. A pesar de esto, aún no se percibe el desarrollo de una práctica reflexiva sobre las limitaciones de la notación musical utilizada, por lo que la implementación de esta concepción de la lectura aún estaría incompleta.

5.2. El desarrollo auditivo y su función en la asignatura

A continuación, en lo que respecta al desarrollo auditivo, su presencia en el desarrollo de actividades dentro de la asignatura es menor que el de la lectura musical, con un puntaje de **7,7 de 10** como promedio de las entrevistas. Sin embargo, a diferencia de la lectura musical, su abordaje en las actividades no es central y corresponde más bien a un elemento implícito en las actividades grupales, por lo que tendría un vínculo directo con el aprendizaje colectivo.

Por otro lado, si revisamos las declaraciones relativas a la función y objetivos del desarrollo auditivo para con el aprendizaje musical de los estudiantes de guitarra funcional, podemos dilucidar que existen dos tipos de concepciones en torno al desarrollo auditivo: el primero enfocado en la ejecución, y el segundo enfocado en su cualidad lúdica.

Desarrollo auditivo en función de la ejecución (DAE): Bajo esta primera concepción del desarrollo auditivo, se le comprende como (B1) un elemento relativo o equivalente a la imitación, en la que el estudiante debe copiar las posturas que realiza el profesor, y mediante la visualidad y el oído determinar si lo que está haciendo es equivalente o no. Esto haría que su abordaje se desarrolle desde procedimientos afines a los enfoques metodológicos tipo (B), metodologías con enfoque hacia la técnica (MDT), que se enmarcan a su vez dentro del

modelo didáctico de educación musical práctico, bajo el alero de (B) la corriente tradicional de lo funcional.

Desarrollo auditivo y su función lúdica (DAL): Bajo esta segunda concepción del desarrollo auditivo, se le atribuye (C1) una función lúdica dentro de la clase, mediante juegos a través de los cuales los estudiantes deben adivinar la canción o pieza interpretada por el docente. Lo que haría que su abordaje se desarrolle desde procedimientos afines a los enfoques metodológicos tipo (C), metodologías con enfoque hacia la práctica en conjunto (MPC), que se enmarcan a su vez dentro del modelo didáctico de educación musical comunicativo lúdico, bajo el alero de (A) el corriente inclusivo integral de lo funcional.

A pesar de la inexistencia de declaraciones que den cuenta de un abordaje del desarrollo auditivo desde la práctica razonada, los entrevistados reconocen que este dominio juega un papel importante en la asignatura dado que contribuye al desarrollo de: (A1) el trabajo en conjunto a través de la escucha y ejecución de elementos musicales como el pulso y dinámicas; (A2) la afinación a través del canto y/o la guitarra; (A3) y la autopercepción interpretativa necesaria para determinar si lo que se está tocando está fuera de lugar o no. Estas declaraciones hacen del abordaje del desarrollo auditivo una metodología afín a los enfoques metodológicos tipo (A), metodologías con enfoque hacia la práctica razonada (MPR), que se enmarcan a su vez dentro del modelo didáctico de educación musical complejo, bajo el alero de (A) el inclusivo integral de lo funcional. No obstante, estas cualidades del desarrollo auditivo habrían de ser consideradas características inherentes del dominio, dado que no se evidencia en las declaraciones un abordaje intencionado de estas cualidades desde algún recurso didáctico.

Para terminar, el hecho de que este dominio se encuentre relegado a la simple función de favorecer la ejecución a través de la imitación, o cumplir una función lúdica dentro de la clase, solamente habla de la avasalladora importancia otorgada a la notación musical como sistema de codificación, para la cual las habilidades auditivas no son un requisito (Burchet 2017). Esto ocurre ya que “las unidades que proponen la escritura no se desprenden directamente del estímulo sonoro, y es por eso que las propuestas que anteponen el desarrollo del oído para la enseñanza de la notación musical no se sostienen, porque el desarrollo de

habilidades auditivas no alcanza para acceder a las unidades de notación” (Burcet 2017, p. 134). Por el contrario, cuando concebimos la notación musical como sistema de representación, desde el cuál la adquisición del lenguaje puede ser considerado análogo a la adquisición de la lengua materna, “lo previo es el reconocimiento global; el análisis de los componentes es una tarea posterior” (Burcet 2017, p. 135), y por tanto, el desarrollo auditivo jugaría un rol esencial en lo que respecta a la adquisición de dicho lenguaje.

6. CREACIÓN, IMPROVISACIÓN E INVESTIGACIÓN MUSICAL

En el presente subcapítulo, expongo declaraciones de los entrevistados que aluden, en primer lugar, al dominio musical de la creación y la improvisación en relación a su rol para con el aprendizaje musical e instrumental en la asignatura guitarra funcional; y en segundo lugar, al dominio musical de la investigación musical y su función para con el aprendizaje musical e instrumental de la asignatura.

Como declaré en los aspectos metodológicos y en el subcapítulo anterior, las respuestas de las entrevistas han sido clasificadas en categorías vinculadas por afinidad discursiva, siendo las respuestas tipo (A) relativas al modelo complejo; las respuestas tipo (B) relativas al modelo tradicional; y las respuestas tipo (C) al modelo comunicativo lúdico. Además, en base al promedio de los puntajes otorgados por los docentes a cada uno de los dominios musicales, en una escala del 1 al 10, podremos visualizar de mejor manera la preponderancia otorgada a cada uno de estos dominios en las actividades desarrolladas en la asignatura guitarra funcional.

6.1. Creación e improvisación musical en la asignatura

En lo que respecta al dominio de la creación e improvisación musical, cabe realizar algunas aclaraciones conceptuales pues, como veremos en las declaraciones de los casos de estudios relativas a la creación musical, múltiples son los momentos en los que se asocia el concepto creación musical con el de composición musical, siendo este último un concepto históricamente asociado a la notación musical a partir de la elaboración de “obras”. De esta forma, resulta imposible concebir el fenómeno sonoro sin su partitura y prevalece el sistema ideológico clásico-romántico por sobre otros tipos de expresión creativa. Esto se evidencia en declaraciones que afirman que “la creación (...) es una habilidad más avanzada” que la improvisación y que, por tanto, no se aborda en el aula de clases de guitarra funcional (Profesor UAH 2023). No así, la improvisación, la que sí se implementa “en relación a la canción, [y] a las posibilidades de acompañamiento” (Profesor UAH 2023). También se evidencia en declaraciones que afirman que la creación “podría llegar a ser útil para realizar

una bajada profesional de la carrera, siempre y cuando se ponga en función de la creación de repertorio pedagógico para la escuela” (Profesora UMCE 2023) haciendo una vez más esta errada asociación de creación musical y composición musical como obra escrita.

No obstante, muy por el contrario, el concepto de creación musical en el marco de prácticas pedagógicas hace referencia a un “proceso creativo en el que a cada etapa corresponden acciones de conceptualización, elaboración, práctica, presentación, evaluación, entre otras” (Martínez, Ivanova, y Martínez 2019, p. 86) y, que en el caso de las Escuelas Elementales de Música españolas es considerada un medio de aprendizaje y de evaluación (Martínez, Ivanova, y Martínez 2019). Por lo tanto, bajo este paradigma, la creación musical sería “un proceso integral donde intervienen todos los componentes de la educación musical: educación auditiva, rítmica, vocal, interpretativa, corporal, de lectoescritura y por supuesto creativa” (National Association for Music Education 2017, citado en Martínez, Ivanova, y Martínez 2019, p. 87)

Es más, una de las experiencias pedagógicas de creación musical más renombradas en la bibliografía contemporánea consiste en la Pedagogía de la Creación Musical (en adelante PCM). Experiencia pedagógica que surge en Francia en la década de 1970 como un movimiento renovador de la educación musical que “se enmarca entre las nuevas ideologías y nuevas prácticas que en los últimos treinta o cuarenta años pretenden renovar las ya clásicas metodologías de la primera mitad del siglo XX” (Alcázar 2010, p. 82).

Este movimiento tiene la particularidad: (i), desde un punto de vista psicopedagógico, de estar en sintonía con la evolución espontánea del niño; (ii), desde un enfoque histórico y estético, de ampliar el concepto de música abriéndose a todas las músicas desde una perspectiva contemporánea y renovadora; (iii) y, desde una perspectiva individual y social, de desarrollar en el estudiante las competencias de quien es músico, centrándose en capacidades relacionadas a las vivencias musicales (Alcázar 2010).

Este movimiento, extrapolado al caso español, cumple el objetivo de “potenciar la creación sonora y musical propia de la edad infantil (...) cuya finalidad no es adquirir técnica musical en sí misma sino gusto por la música a través de la curiosidad por el sonido” (Blanco 2018, p. 42). Por lo tanto, al ser una actividad innata y natural de la infancia, no correspondería a

una habilidad tan avanzada como para excluirla del currículo universitario en las primeras etapas de formación como se argumenta en las declaraciones.

Bajo este paradigma, la improvisación, la elaboración de arreglos, y la composición son expresiones creativas en donde convergen los elementos del lenguaje musical, y todas estas dimensiones en su conjunto son parte de lo que en el currículo español se denomina creación musical (Martínez, Ivanova, y Martínez 2019).

Por otro lado, la improvisación musical ha sido otro concepto controversial debido a las múltiples acepciones que prevalecen del término. Es por esto que, Assinnato (2013), en un primer intento por “observar la noción de mente que subyace a un conjunto delimitado de teorías sobre improvisación, provenientes de distintos ámbitos de investigación” (Assinnato 2013, p. 30), categoriza la bibliografía circundante en torno a cuatro corrientes de la improvisación musical.

Corrientes psicológicas de la improvisación: La primera corriente se sostiene sobre las teorías psicológicas que, de acuerdo a la autora, buscan explicar cómo se produce el fenómeno de la improvisación en términos cognitivos, adhiriendo “a la postura clásica, según la cual los procesos mentales solo tienen lugar en el cerebro” (Assinnato 2013, p 29).

Desde estas teorías se sostiene que “en la improvisación se combinan materiales aprendidos, como si fueran símbolos que pueden ser computados durante la improvisación” (Assinnato 2013, p 29). Del mismo modo se mencionan la existencia de características psicológicas internas, que incluyen memoria y habilidad motora, y características externas que reúnen las particularidades del contexto sociocultural (Assinnato 2013). De esta forma incluiría “la incidencia del contexto, al que consideran tan participe de la improvisación como al individuo”. Por lo tanto, bajo esta concepción de la improvisación sería el individuo quien “construye el significado musical a partir de la experiencia en un contexto determinado” (Assinnato 2013, p. 29), a través de la interrelación mente-cuerpo-entorno.

Pérez (2013) coincide con esta categorización determinando que los “modelos psicológicos” de la improvisación musical, en términos cognitivos, “implica[n] una serie de procesos mentales en los que se computan diversas representaciones provistas por los sistemas de input

perceptuales” (Pérez 2013, p. 255), desde los cuales la improvisación, “cognitivamente análoga al habla espontánea, dependería de un balance entre lo planificado en tanto esquemas y fórmulas aprendidos, y la exigencia de continuidad que demanda la combinación espontánea de los mismos” (Pérez 2013, p. 255).

Corrientes etnomusicológicas de la improvisación: La segunda corriente se sostiene sobre las teorías etnomusicológicas de la improvisación que, al igual que algunas teorías psicológicas, “destacan el valor del contexto para la producción de obras improvisadas en diferentes géneros y lugares del mundo [con la salvedad de que además] involucran lo que concierne al proceso de elaboración de una improvisación, a la que describen como una práctica ligada a la composición” (Assinnato 2013, p. 29) y la interpretación. Lo que haría de la improvisación un acto de crear y ejecutar simultáneamente.

La autora nombra además estudios en los que se aborda la improvisación en distintos géneros musicales que tienen lugar en diferentes partes del mundo (Assinnato 2013), lo que implicaría que esta práctica musical adquiere diversos significados en determinados contextos culturales, por lo que no sería analizable en términos musicológicos tradicionales (Pérez 2013), siendo los improvisadores “los encargados de construir su performance en la acción, en interacción con el entorno” (Assinnato 2013, p. 29).

Corrientes filosóficas de la improvisación: La tercera corriente se sostiene sobre las teorías filosóficas de la improvisación que, haciendo referencia a las connotaciones internas (psicológicas) y externas (culturales), empleadas en los modelos o corrientes anteriores, “emplean un elemento hasta aquí no advertido: la emoción” (Assinnato 2013, p. 29).

De acuerdo a la autora, este vínculo con la emoción “supone que la experiencia musical de un individuo es corporeizada, básicamente porque en nuestro cuerpo se encuentran las bases que sostienen nuestra comprensión del mundo” (Johnson 2007, citado en Assinnato 2013, p. 29) por lo que, “emoción y significado estarían unidos en la experiencia musical corporeizada que provee la improvisación” (Assinnato 2013, p. 29). En sintonía con la autora, López Cano (2009) distingue las diversas funciones del gesto corporal relacionados con la producción de significado postulando que “el movimiento realizado por un músico durante la performance

podría involucrar un significado que se proyecte más allá del mero propósito u objetivo de producir sonido” (López Cano 2009, citado en Pérez 2013, p. 256).

Corrientes pedagógicas de la improvisación: La cuarta y última corriente determinada por la autora se sostiene sobre las teorías pedagógicas de la improvisación, en las cuales, “aparecen bastante marcadas las nociones de entrenamiento (técnica), práctica (perfeccionamiento), plan de trabajo (proceso) y hacer musical (exploración, combinación de ideas musicales)” (Assinnato 2013, p. 30). No obstante, declara que se continúa dando “mayor peso al desarrollo individual, con lo cual se podría pensar que en estas teorías subyace una mente escindida del cuerpo, del entorno y de la vinculación que pudiera haber entre ellos” (Assinnato 2013, p. 30). Lo que implicaría un desafío para las prácticas pedagógicas de improvisación por vincular las otras dimensiones mencionadas.

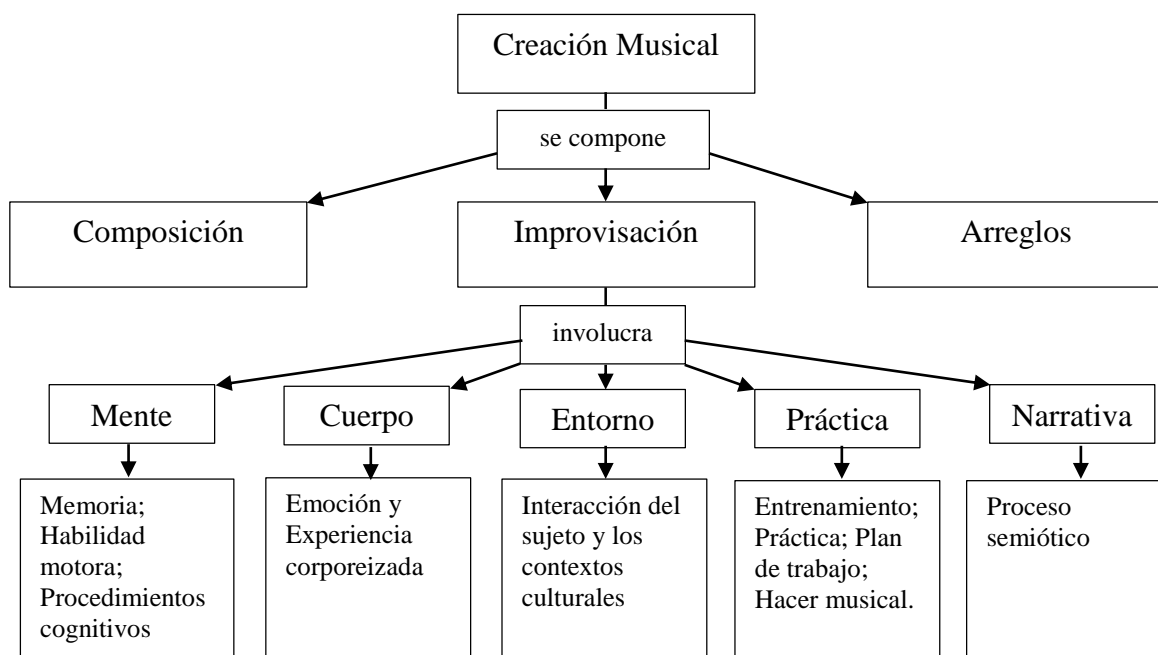
Corrientes semióticas de la improvisación: Para terminar, Pérez (2013) agrega una quinta corriente o modelo que consiste en estudios semióticos sobre la narratividad en la improvisación. En los que se aborda el fenómeno musical como un lenguaje en términos de narratividad (Pérez 2013).

Bajo estas concepciones, el acto improvisatorio es definido “como un proceso semiótico donde el significado se experimenta como un viaje a través de un espacio físico o mental (...) compartida e interpretada colectivamente por un grupo” (Kühl 2007, citado en Pérez 2013, p. 256). A su vez, esta narratividad puede ser comprendida en términos cognitivos en relación a la corporeidad siendo “una construcción dialógica no lineal, de múltiples significados en la interacción que podría definirse como análoga a una conversación hablada” (Iyer 2004, citado en Pérez 2013, p. 254).

Un ejemplo de esto sería el paralelismo establecido entre improvisación y la lengua hablada por Chevais (1932), quien señala que, así como “leer un texto en francés, hasta en voz alta, no es hablar francés; descifrar un ejercicio de solfeo no es hablar la lengua musical”. Por lo tanto, “utilizar el lenguaje musical es disponer de él libremente para expresar un sentimiento” (Chevais 1932, p. 45, citado en Peñalver 2013, p. 2).

Tomando esta definición, Peñalver (2012) establece que el objetivo principal de la improvisación es “utilizar libremente el lenguaje musical mediante la improvisación con el fin de sensibilizar, comprender, vivificar e interiorizar en el alumno las cualidades del sonido, los elementos constitutivos de la música y los recursos compositivos” (Peñalver 2013, p. 2).

Todas estas definiciones en su conjunto, nos permitirían comprender la improvisación como un procedimiento creativo en el que se involucran: la mente, a través de características psicológicas internas como memoria, habilidad motora y otros procedimientos cognitivos; el cuerpo, desde la experiencia musical corporeizada que involucra la emoción como sistema dotador de significado; el entorno, a través de la interacción del improvisador y los diversos contextos culturales de producción y recepción de la música; la práctica, desde las nociones de entrenamiento en el acto improvisatorio; y la narrativa, en el uso de los recursos musicales con el fin de expresar y/o comunicar sentimientos o ideas.



Dicho todo esto, la presencia de la creación e improvisación en el desarrollo de actividades dentro de la asignatura es prácticamente nula, con un puntaje de **1,7** de **10** como promedio de las entrevistas. Esto indicaría que la creación musical y la improvisación son habilidades que prácticamente no se abordan en el aula de clases, y las razones detrás de esto, como se

puede leer en las declaraciones, corresponden principalmente (i) por considerarlas habilidades muy avanzadas para la etapa de aprendizaje en la que se encuentran los estudiantes, ya que “para poder improvisar [hay] que saber algo de armonía” (Profesora UMCE 2023); (ii) porque existen dominios de aprendizaje más urgentes como la lectura y la técnica, pues “no todos saben tocar el instrumento cuando llegan” (Profesor UV 2023); (iii) “porque es poco el tiempo” (Profesora UMCE 2023) establecido por el programa; (iv) o bien todas las anteriores.

A propósito de estas declaraciones, Giráldez (2007) cuestiona la postura de los entrevistados indicando que “esa espera o dilación, que lleva a pensar que el alumnado está incapacitado para inventar su propia música hasta el último momento de la instrucción, propicia, [...], la pérdida de la frescura creativa” (Giráldez 2007, p. 98, citado en Martínez, Ivanova, y Martínez 2019, p. 86). Esto sólo refleja la incompreensión preexistente del acto improvisatorio como experiencia creativa, por considerarla una habilidad musical muy avanzada. Discurso que, a su vez, va en discordancia con los lineamientos de la corriente inclusivo integral de lo funcional, y los objetivos transversales de la asignatura.

A pesar de estas discordancias conceptuales, los entrevistados reconocen la importancia de la creación e improvisación dentro del aprendizaje instrumental y musical de los estudiantes de guitarra funcional declarando que: (i) ambos dominios permitirían asentar “el conocimiento del instrumento en relación al ámbito, o al espacio que ocupa”, “ayuda a tomar conciencia de los diferentes recursos técnicos que ellos han ido desarrollando” (Profesor UAH 2023) y permite “aplicar todo lo que ya has visto” (Profesor UV 2023); (ii) además, por otro lado, contribuiría a dar dinamismo a la clase ya que “es un elemento que también hace que sea mucho más entretenido aprender un instrumento” (Profesor UAH 2023), atribuyéndole una función lúdica.

6.2. Investigación musical y el dominio estilístico sonoro.

Al igual que el caso anterior, la presencia del dominio de la investigación musical en el desarrollo de actividades dentro de la asignatura, es prácticamente nula, con un puntaje de **1,3 de 10** como promedio de las entrevistas. Esto indicaría que la investigación corresponde a un dominio que prácticamente no se aborda en el aula de clases, y las razones detrás de esto, como se puede leer en las declaraciones, consisten principalmente (i) en la falta de tiempo, (ii) por considerarlo una habilidad muy avanzada para la etapa de aprendizaje en la que se encuentran los estudiantes, o bien (iii) por considerarlo directamente un dominio más pertinente a asignaturas consideradas dentro de los años de finalización de la malla curricular (Profesor UAH 2023).

No obstante, en algunas declaraciones podremos notar que, a pesar de que los entrevistados indiquen que la investigación no sea una habilidad establecida por el programa o una necesidad básica de la etapa de aprendizaje en la que se encuentran los estudiantes de guitarra funcional, sí se realizan micro actividades de investigación enfocados en el contexto y estilos musicales que se abordan en clases, pero dicho tipo de actividades pasan como elementos fuera del programa o un plus que le dan sus respectivos profesores. Esto ya que reconocen en su mayoría la importancia y el rol que cumpliría la investigación dentro del aprendizaje instrumental y musical de los estudiantes de guitarra, declarando que: (i) contribuye en la ampliación y profundización de los conocimientos sobre el repertorio abordado “pues le da una gran relevancia (...) a lo intercultural en la guitarra” (Profesor UV 2023); (ii) y también por la aplicabilidad en su futura labor como docentes ya sea para analizar la propia práctica docente a través de la recogida de antecedentes y herramientas de análisis investigativo (Profesor UAH 2023), o bien para desarrollar líneas investigativas “desde la metodología, desde la didáctica, y desde el repertorio” (Profesora UMCE 2023).

Por otro lado, cuando se les preguntó a los profesores por otros dominios musicales que consideran importantes a ser abordados en la asignatura, aludieron al denominado dominio “goce estético” (Profesora UMCE 2023) o “audición musical” (Profesor UV 2023), que consisten en diferentes nombres y definiciones para una misma actividad cuyo objetivo es escuchar y ampliar el bagaje musical de los estudiantes. Con tal de referirme a esta nueva

dimensión propuesta por los docentes bajo distintos términos, englobaré sus principios bajo un solo concepto al que denominaré dominio “estilístico sonoro”.

Hago mención de este dominio porque de acuerdo a las declaraciones de los entrevistados tiene una gran importancia para la asignatura, dado que se encuentra presente en gran parte de las actividades desarrolladas en clases, arrojando un puntaje de **6** puntos de **10** como promedio de las entrevistas. La importancia de este dominio radica en que permite ampliar el bagaje estilístico sonoro, lo que finalmente (i) contribuiría a la obtención de una mayor variedad de recursos interpretativos y creativos, (ii) corresponde a una herramienta y un hábito útil para su futura aplicación en la escuela, y (iii) hace del aprendizaje algo más lúdico y ameno para los estudiantes.

Al igual que el desarrollo auditivo, el dominio estilístico sonoro no corresponde al foco de las actividades sino a un elemento inherente a las mismas o bien que se realiza “fuera de programa” (Profesor UV 2023), a través de (i) la invitación a escuchar otras músicas y la participación en otras instancias de expresión artística, (ii) a partir de breves exposiciones de los estudiantes sobre sus gustos personales, y (iii) a partir de una aproximación reflexiva y crítica hacia lo sonoro. Todas las actividades descritas consisten en actividades de inmersión cultural que si son direccionadas apropiadamente han de contribuir al desarrollo de la autonomía del estudiante y el abordaje de la dimensión cultural de la guitarra. Esto mediante el desarrollo de habilidades para la indagación que favorecerían el acceso de manera autogestionada a nueva información.

Es en este punto donde planteo que, si bien los entrevistados desarrollan una distinción entre lo que es la investigación musical, asociando esta actividad con la adquisición de recursos y herramientas formales de investigación relacionados con la formulación de preguntas, la recogida de datos, el análisis e interpretación de dicha información, entre otros elementos, aquello que denominan dominio estilístico sonoro es en principio actividades de investigación cultural que bien pueden conducir a un proceso de enculturación del estudiante con la finalidad de adquirir y comprender una cultura ajena.

Esta manera de hacer investigación musical, si bien podría ser criticada por su falta de método y rigor académico, forman parte de lo que Green (2008) denomina *music informal learning*

o metodologías de aprendizaje musical informal, propias de algunas prácticas musicales no académicas. Por lo tanto, consisten en metodologías que, si bien no representan lo central en las actividades desarrolladas en la asignatura, con un abordaje más sistematizado y protagónico de las actividades podrían contribuir de mejor manera al abordaje de la dimensión cultural de la guitarra como herramienta intercultural, haciendo del enfoque metodológico una experiencia pedagógica más cercana al modelo didáctico de educación musical complejo, bajo el alero de (A) la corriente inclusivo integral de lo funcional.

CAPÍTULO III

Relatos Autoetnográficos en torno a Experiencias Musicales Interculturales.

1. INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO

Ante la evidente carencia de actividades y recursos didácticos que permitan abordar la dimensión cultural de la guitarra desde los casos de estudio, he considerado necesario exponer, en el presente capítulo, relatos autoetnográficos sobre mis propias vivencias musicales, ya sean pedagógicas en calidad de estudiante, o profesionales en calidad de guitarrista.

Como declaré en los aspectos metodológicos, los relatos autoetnográficos expuestos corresponden a relatos *analíticos* y cumplen el rol de *informar*. Esto ya que, además de ser empleados como fuente de información, corresponden a la información procesada. Por medio de estos pretendo (i) indagar en metodologías y experiencias pedagógicas que permitan facilitar el abordaje de la guitarra como herramienta intercultural desde la asignatura guitarra funcional; y (ii) aportar insumos que nos permitan enriquecer el análisis de los casos de estudio con otras experiencias de formación musical que desarrollen (o no) un vínculo explícito con la dimensión cultural de la guitarra. Además, la exposición de los relatos autoetnográficos me permitirán manifestar mis propias influencias, emocionalidad y subjetividad como investigador. Cuestiones que, de acuerdo a Ellis, Adams y Bochner (2011), existen, estén declaradas o no, en cualquier investigación, especialmente tratándose de una investigación que pretende abordar cuestiones culturales y etnográficas como la presente. Dicho esto, me permito exponer mis propias experiencias musicales como estudiante en la carrera (i) Lic. en Artes con mención Teoría de la Música: Universidad de Chile, como guitarrista en (ii) Ultravioleta: Balmaceda Arte Joven, como estudiante en el (iii) Diplomado Canto a lo Poeta, y como aprendiz del maestro (iv) Pedro Rodríguez: El Capitán, y así ponerme al servicio de la investigación como un caso de estudio más.

2. LICENCIATURA EN ARTES CON MENCIÓN EN TEORÍA DE LA MÚSICA: UNIVERSIDAD DE CHILE

Testimonio

“Mis primeras experiencias en la guitarra comenzaron a temprana edad, aproximadamente a los 10 años, cuando una tarde mi padre vuelve del trabajo con una pequeña guitarra en sus manos con la simple intención de ver si a alguien en la casa se entusiasmaba con ella. No vengo de una familia de músicos, pero sí se escuchaba mucha música en mi hogar. Por lo tanto, me entusiasmé, me adueñé de ella, y sin saber mucho intenté hacerla sonar.

Mis primeros recuerdos aprendiendo a tocar guitarra consistieron en breves clases con mi primo Osvaldo, quien sabiendo tocar mucho más que yo, me enseñaba melodías de canciones sencillas además de algunos ejercicios técnicos. Como demostré habilidad, mi padre decidió inscribirme en clases de guitarra clásica en el Liceo Experimental Artístico, en donde mi primo Osvaldo, su hermano Carlos Cavieres, y otro primo Carlos Carmona, aprendieron a tocar. Allí recibí clases de guitarra clásica y solfeo, me enseñaron a leer partituras, a poner los dedos en la guitarra, y manipular el instrumento desde la rígida instrucción del guitarrista clásico.

Durante el tiempo que estuve en el LEA me parecía todo demasiado rígido y estructurado, lo cuál iba bien con mi personalidad estructurada de entonces. No puedo decir que entendía lo que hacía, simplemente hacía y repetía lo que el profesor o las partituras me indicaban. Aún así, esta estructura me otorgaba cierto espacio de confort y durante varios años adopté la “tomada” del guitarrista clásico para interpretar el instrumento, aunque una parte de mí seguía sintiéndose ajena a toda esa cultura.

Luego, en mi etapa de educación media, entré a lo que en mi colegio denominaban el Conjunto Instrumental Artístico, un taller extraescolar que dirigía mi profesor de música en el que se montaban canciones latinoamericanas populares y folklóricas para participar de diversos eventos internos y/o externos del colegio, al que entré como guitarrista. Dada mi formación, lo mío era la guitarra acústica, por lo que nunca se me entregó, ni se me ocurrió tomar, una guitarra eléctrica. En parte porque no sabía qué hacer con ella, no conocía más

que lo aprendido desde las partituras, y me costaba aprender desde el oído como se hace en gran parte del repertorio de guitarra eléctrica.

Durante ese periodo de mi vida, comencé a escuchar más música, comencé a aprender las melodías y los acordes exactos de las canciones que me gustaban, y empecé a dilucidar de alguna forma la armonía. Así, aprendí nuevas formas de hacer y usar los acordes, con mucha más intuición que estructura, por lo que nunca llegué a profundizar mucho en todo ese conocimiento que se me estaba revelando. Todo este periodo de exploración libre y autónoma me ayudó a potenciar la confianza que tenía con mi instrumento y, si bien mi evolución técnica y mi conocimiento armónico del instrumento no fue mucha, empecé a visualizar la guitarra desde un punto de vista mucho más rico en musicalidad. Ya no desde la mirada rígida y estructurada de la guitarra clásica, sino desde el autoconocimiento y el desarrollo del gusto personal por los sonidos. Aquellos fueron también mis años más creativos compositivamente, lo que se condice con esta etapa de exploración musical descrita.

Doy cuenta de todas estas experiencias previas a la universidad, porque son las que justamente me convencieron de que para poder desarrollarme como músico profesional debía estudiar una carrera universitaria relacionada con la música. Así fue como, el año 2015, entré a la carrera Lic. en Artes con mención en Teoría de la Música de la Universidad Chile.

Aquel año fui parte de la primera generación de la malla innovada dentro de la cuál, en los dos primeros años formación, se incorporó una asignatura llamada Taller de Guitarra. Esta asignatura era la gran novedad del programa junto a las asignaturas de investigación musical, dado que por primera vez la guitarra se había integrado a la carrera como una vía de aprendizaje instrumental. No obstante, si bien existía la posibilidad de seguir los estudios de guitarra en los años siguientes, el piano (o teclado) seguía siendo la vía principal de aprendizaje instrumental ya que, en orden de postular a alguna de las especialidades que ofrecía el programa (Director de Coros o Profesor Especializado en Teoría General de la Música), debía dar continuidad a la asignatura de piano. Parecía prevalecer la idea de que el piano (o el teclado) era el instrumento más apropiado para adquirir las competencias musicales necesarias para hacer clases o dirigir coros en un futuro, o al menos esa era la sensación que me quedaba cada vez que preguntaba por los porqué de esta decisión.

Haciendo memoria sobre las actividades que solíamos hacer en el taller de guitarra, recuerdo que las clases consistían principalmente en el aprendizaje colaborativo, por lo que los primeros dos semestres, al igual que las experiencias descritas en los casos de estudio de guitarra funcional, fueron naturalmente lentos, dado que no todos mis compañeros tenían las experiencias previas que yo tenía, no sabían tocar el instrumento, y era necesario nivelar.

Las actividades se centraban principalmente en la práctica, a través de la lectura de repertorios grupales y algunas experiencias de improvisación, creación, y acompañamiento de melodías. Me quedó muy en la memoria el montaje que alguna vez hicimos de una obra para varias guitarras que poseía una sonoridad muy particular. Para el montaje de esta obra teníamos que estar muy atentos, no solo a la partitura, sino a lo que interpretaban los compañeros para no perdernos. Así mismo, recuerdo haber hecho ejercicios de, digámosle, “calibración sonora”, que consistían en tocar lo que le correspondía a cada parte nota por nota, conformando así los bloques armónicos de la obra. El objetivo de este ejercicio era aprender a prestar atención tanto a la afinación del instrumento como a la sonoridad de los bloques armónicos que íbamos conformando en conjunto, por lo que consistía en un excelente ejercicio para desarrollar el oído y llevar la atención al conjunto.

También recuerdo haber realizado un arreglo colectivo de un estudio que nos entregó el profesor. Para eso podíamos usar diversos recursos, algunos grupos se distribuyeron las voces, otros designaron funciones tales como melodía y bloque armónico, y una tercera parte utilizaron ambos recursos, explorando así diversos procedimientos de creación musical.

Finalmente, recuerdo una experiencia de improvisación en la que se nos asignó a todos una secuencia armónica que debíamos tocar en nuestro instrumento, y por turnos ir improvisando una melodía por sobre la misma con cualquier elemento que se nos ocurriese. Como no existían más indicaciones que la de tocar lo que surja, no podría afirmar que lo que hacíamos era aplicar recursos musicales abordados en clases u otras asignaturas, pero fue un ejercicio muy útil para desarrollar la confianza, romper el hielo con nuestros pares, y quizás apreciar el bagaje musical con el que contaba cada uno.

Todas estas actividades, además de lúdicas, fueron muy enriquecedoras en el sentido de que me permitieron desarrollar habilidades musicales que no me habría atrevido o no habría

sabido trabajar, tales como la improvisación y la creación de arreglos en conjunto desde la guitarra. Del mismo modo, la práctica en conjunto me llevó a prestar atención a elementos de estructura y ensamble musical a un nivel de profundidad al que no había llegado antes. Aún así no podría decir que existía un vínculo explícito con las otras asignaturas del programa porque, como las actividades estaban centradas principalmente en la lectura y el montaje de repertorio grupal, no se desarrollaban muchas actividades que pretendiesen establecer un vínculo explícito con lo que veíamos en lenguaje musical y/o polifonía (asignaturas estructurales en los primeros dos años de formación de la carrera). Por lo que no podría afirmar tampoco que me sirvió para hacer de la guitarra una herramienta de apoyo para el aprendizaje musical universitario, enfoque que resultaba evidente en las clases de teclado.

A pesar de esto último, la carrera me dio justo lo que necesitaba, una formación básica e integral de gran parte del espectro musical. Me abrió la mente a otras culturas; comencé a comprender como funcionaba la armonía, la conducción de las voces, la conformación de bloques armónicos, los grados armónicos; se afinó mi oído, comencé a escuchar más música, y a percibir más elementos de los que podía percibir cuando adolescente; mejoró mi precisión rítmica; mi lectura se hizo más fluida; entre otras cosas. No obstante, siempre eché de menos un espacio para trabajar la guitarra como un elemento integrador de todo el conocimiento adquirido en las otras asignaturas, y si bien comencé a comprender la música, me terminé alejando de la guitarra. Y tal vez, pensando en retrospectiva, fue justamente esta inquietud la que me movilizó en la búsqueda de una experiencia pedagógica que me permitiera hacer compatible el aprendizaje instrumental con el aprendizaje musical desde la guitarra”.

Análisis

Como podremos observar, los recursos metodológicos utilizados en el taller de guitarra poseen muchas similitudes con las metodologías utilizadas en los casos de estudio de guitarra funcional expuestos en el capítulo anterior. Uno de estos elementos, que guarda especial afinidad con los recursos metodológicos empleados en guitarra funcional, consiste en el uso de la metodología taller, una experiencia de aprendizaje activa (Gutiérrez 2009) que se desarrolla bajo objetivos y plazos establecidos (Cano 2012), y que se caracteriza por llegar hacia la conceptualización intelectual por medio de aprendizajes colectivos y colaborativos

centrados en el hacer (Montoya y Zapata 2005), integrando de esta manera la teoría y la práctica (Gadotti 1996, como se citó en Cano 2012). Por lo tanto, “se trata de una forma de enseñar, y sobre todo de aprender, mediante la realización de actividades que en gran medida se llevan a cabo conjuntamente” (Gutiérrez 2009, p. 3).

Es por este motivo que las clases se desarrollan desde el ejercicio de la práctica, la lectura como una herramienta para acceder al repertorio grupal, y la audición como una actividad intencionada y no solamente supeditada a la interpretación colectiva. Además, cabe señalar la existencia de experiencias de creación musical tales como actividades de improvisación, creación de arreglos, y acompañamiento de melodías, actividades cuya finalidad consiste en el desarrollo y asimilación de habilidades musicales que van más allá del dominio técnico motriz del instrumento. De esta forma, la experiencia musical vivida en el taller de guitarra deja de manifiesto la importancia de acompañar y guiar el aprendizaje instrumental a partir de prácticas reflexivas, experiencias creativas y de exploración sonora, para el desarrollo de aprendizajes musicales, ya que con ello es posible profundizar en los conocimientos musicales involucrados desde la práctica, siendo el repertorio escogido en función del desarrollo de estas habilidades musicales.

Gran parte de las cualidades descritas serían afines a (A) la corriente inclusivo integral de lo funcional, abordadas en el capítulo anterior. No obstante, a pesar de los múltiples beneficios que la metodología tipo taller aporta a la práctica instrumental como metodología activa, afín a las corrientes pedagógicas constructivistas, Aponte (2015) también nos advierte que “no se debe utilizar con mucha frecuencia, ya que existen otras metodologías igualmente validas que pueden desarrollarse en el ámbito educativo, estimulando de igual manera el aprendizaje” (Aponte 2015, p. 53), y que lo mejor es la alternación con otras herramientas metodológicas. Sin embargo, sigue siendo “una práctica sana por cuanto no vuelve el acto pedagógico repetitivo y mecánico al momento de ejercer la docencia” (Aponte 2015, p. 53).

Esta afirmación nos deja la puerta abierta a otras instancias de aprendizaje que podrían ser afines tanto a las corrientes de aprendizaje constructivistas como a las teorías cognitivistas del aprendizaje, y tal vez, sea en éstas últimas, o en la articulación dialéctica entre estas dos

corrientes, donde podamos encontrar solución a algunos de problemas de vinculación e integración del instrumento con el aprendizaje musical abordado en otras asignaturas.

Para terminar, podemos concluir que esta experiencia pedagógica pretende acercarse al modelo didáctico de educación musical complejo desde el uso de diversas metodologías de aprendizaje activas, lo que se evidenciaría en el rol que cumple el profesor como guía de los aprendizajes y el desarrollo de actividades de exploración sonora, improvisación, y creación. No obstante, la falta de actividades que nos permitan concebir la enseñanza musical “como una investigación sobre los significados, contextos, funciones y estructuras de la música, en relación recíproca” (Jorquera 2010, p. 66), más la falta de vínculo explícito con otras asignaturas del programa para promover un aprendizaje integrado del fenómeno musical, nos terminarían por alejar del cumplimiento a cabalidad de este modelo. Por tanto, todavía no nos es posible abordar la dimensión cultural de la guitarra desde una mirada pedagógica funcional e intercultural.

3. ULTRAVIOLETA: BALMACEDA ARTE JOVEN

Testimonio

“Durante mi etapa universitaria, a pesar de estar estudiando música, crecía en mí la sensación de estar paradójicamente alejándome de la guitarra y de la música en general. Afortunadamente encontré una salida en la compañía de música estable de Balmaceda Arte Joven llamada “Ultravioleta”, proyecto que pretendía refrescar la obra de Violeta Parra y llevarlo a las nuevas generaciones a partir de presentaciones en vivo, en el que participé como guitarrista eléctrico y segundas voces desde el año 2016 hasta finales de 2017.

Balmaceda Arte Joven (en adelante BAJ) fue mi gran espacio de desarrollo personal, musical y artístico. Allí conocí a mis actuales compañeros de banda, mis amigos y hermanos en la música, y también a Andrés Silva, nuestro gran mentor como músicos y como grupo humano.

En dicha compañía, a pesar de que su objetivo explícito consistía en montar arreglos de la obra de Violeta Parra en diversos ritmos de música popular, el enfoque del trabajo en cuanto al proceso no era únicamente el repertorio. Existían objetivos intrínsecos que pasaban principalmente por la visión que Andrés tenía de las cosas, dada su vasta experiencia como baterista, productor y músico de sesión, que tenían mucha mayor relación con el ámbito actitudinal que, en cierta forma, tenía un fuerte vínculo con el resultado musical.

En primer lugar, a Andrés le interesaba formar una muestra artística excepcional, y eso implicaba una intensa rutina de estudio personal y largas sesiones de ensayos. El rigor, la responsabilidad, y el establecimiento de rutinas eran la clave para esto. Sin embargo, para que el conjunto fuera excepcional era necesario aprender a pensarnos como un colectivo, y en un colectivo lo que llegase a afectar a uno también afecta al otro, no se compone de un conjunto de solistas. Por lo tanto, debíamos empezar a escuchar realmente a nuestros compañeros y así, la música.

Nos enseñó que en un conjunto todos tenemos una función para con la música. No necesitábamos ser virtuosos, solamente generar un gran empaste musical, crear un gran *feeling* entre compañeros, y hacer solamente lo que la música y el grupo humano demanda.

Para Andrés, cuando en una banda existía *fiato* la música fluye mejor, lo que se transmite al escenario y hace del show algo mucho más atractivo para los espectadores. En otras palabras, la relación de los integrantes afectaba directamente la manera en que estos se escuchan, repercutiendo en el empaste del conjunto, y por tanto, en el resultado final y la recepción del público.

En segundo lugar, gracias a Andrés Silva, BAJ fue mi gran escuela estilística de la guitarra popular. Aprendí desde la práctica como interpretar el funk, el chachachá, la cumbia, el blues, el rockabilly, el reggae, entre otros estilos, desde la identificación y ejecución de patrones rítmicos, armónicos y melódicos bases, característicos de cada estilo. El abordaje de estos patrones bases era bastante superficial, muy parecido a lo descrito en los casos de estudio de guitarra funcional que se alineaban a la visión inclusiva simple de la técnica glocal, cumpliendo así una función sutil y esencial para con la banda.

La manera de aprender las canciones era bastante pragmática, Andrés únicamente cantaba, tarareaba, o soltaba ideas al aire en forma de acordes y funciones armónicas, y nosotros debíamos ser capaces de seguirle. En muy pocas ocasiones le habré visto tomar un plumón y escribir algún patrón rítmico o el cifrado americano de la canción en la pizarra. Si había algo que no entendíamos pasaba más por la demostración, y luego ensayo y error hasta que la cosa se afianzara. Cada vez que ensayábamos alguna canción del repertorio cuyo resultado no era el satisfactorio, su frase célebre era “una vez mal” en tono de burla, lo que significaba que había que darle otro repaso.

En tercer lugar, estaba el rigor individual. Como mencioné anteriormente, si el colectivo y la práctica en conjunto eran uno de los pilares fundamentales de la “Metodología Andrés Silva”, el otro pilar consistía en la responsabilidad profesional, la práctica individual y el establecimiento de estrictas rutinas de estudio personal. En ocasiones, Andrés determinaba que tal vuelta armónica necesitaba un solo, y debíamos ser capaces de improvisar sobre los acordes correspondientes para hacer funcionar dicho pasaje. Si la improvisación no resultaba, se estudiaba en la casa porque en la siguiente sesión debía estar cubierto. Lo mismo ocurría si uno u otro pasaje no salía durante la sesión, probablemente Andrés no haría nada además de burlarse, pero la siguiente sesión debía estar aprendida de lo contrario se eliminaba la parte

o se experimentaba con algo más. Se necesitaban resultados rápidos, el foco estaba en lo pragmático, en el montaje.

El mismo rigor descrito se manifestaba durante las sesiones de ensayo. En un comienzo ensayábamos hasta tres veces por semana de 18:00 a 21:00 horas y, una vez asentamos el repertorio y la rutina de trabajo, comenzamos a ensayar dos veces por semana. Esto nos dio un *training* como conjunto que a muchas bandas les cuesta obtener. Por otro lado, invertir bien el tiempo durante el ensayo era esencial. Podíamos tener espacio para la distensión antes o después de los ensayos, Andrés nos invitaba a su casa, o nosotros mismos nos organizábamos para vernos, pero una vez entrábamos a la sala de ensayo las horas de trabajo debían de ser de suma concentración, no había espacio para distracciones.

Si bien, todo suena bastante dictatorial, en la práctica poseíamos bastante libertad creativa y Andrés nos facilitaba los espacios para proponer. Si alguien llegaba a ensayo con una idea para alguna canción, inmediatamente se ponía en práctica, se discutía, se mejoraba, se aplicaba, o se rechazaba. Creo que resultaba algo parecido al tipo de camaradería que se desarrolla entre futbolistas cuando juegan un partido, puede ocurrir de todo en la cancha, sin embargo, una vez termina el partido todo eso quedaba ahí.

A modo resumen, en BAJ aprendí de estilos musicales, de dirección de conjuntos, de composición, de disciplina, y lo más importante, aprendí de compañerismo. Todos estos considero que son, hoy en día, pilares fundamentales del trabajo de cualquier músico instrumentista y de cualquier proyecto artístico”.

Análisis

Como podremos observar en la experiencia relatada, la metodología de trabajo desarrollada en la compañía de música estable de BAJ “Ultravioleta” recoge elementos característicos de diversos modelos didácticos de educación musical.

Por una parte, dado que el objetivo explícito del proyecto consistía en el montaje de una muestra artística musical, para luego desarrollar presentaciones en vivo en diversos colegios de la Región Metropolitana, los recursos didácticos utilizados perseguían la asimilación

eficaz y eficiente del lenguaje, y el repertorio estaba preestablecido por la necesidad del proyecto por lo que su montaje era un fin en sí mismo. Por esta razón, las metodologías de trabajo descritas se asemejan bastante a las metodologías de aprendizaje utilizadas por el modelo didáctico de enseñanza musical práctico o tradicional, especialmente en lo que respecta al repertorio como un fin en sí mismo, y las prácticas de aprendizaje instrumental que involucraban el aprendizaje imitativo.

No obstante, también recoge diversas similitudes con las metodologías utilizadas en los casos de estudio de guitarra funcional expuestos en el capítulo anterior, en especial aquellas relacionadas con (A) la corriente inclusivo integral de lo funcional. Entre dichas similitudes se encuentran: (i) la relevada importancia adjudicada al aprendizaje colectivo, en donde prima el aprendizaje desde el ejercicio de la práctica; (ii) la lectura y la audición como herramientas comunicativas, en donde la audición consiste en el principal medio de comunicación y transmisión de ideas musicales y la lectura un mero recurso comunicativo; y (iii) la visión preponderante de la técnica que, dada la gran variedad de estilos musicales abordados, se encuentra relacionada con la habilidad motriz para ejecutar uno u otro patrón rítmico musical bajo la denominada visión inclusiva simple de la técnica global. Todas estas, características afines al modelo didáctico de enseñanza musical comunicativo lúdico.

Por otra parte, también incorpora elementos que, yendo en sintonía con (A) la corriente inclusivo integral de lo funcional, los mismo casos de guitarra funcional omiten. Tales como: (i) la función del director que, si bien en ocasiones ejerce una función magistrocéntrica, también actúa como guía del proceso creativo a través del desarrollo de actividades de creación e improvisación, con la finalidad de consolidar arreglos musicales; además de (ii) la importancia que se le asigna al ámbito actitudinal de los integrantes, considerando el *fiato* un elemento fundamental para mejorar del trabajo en conjunto, dado que la relación entre los integrantes estaría vinculado a la capacidad de escuchar al otro a nivel musical, repercutiendo en el empaste del conjunto y el resultado final. De esta forma, la metodología descrita contribuye al desarrollo de aprendizajes musicales desde la práctica instrumental, y por tanto, se acerca al modelo didáctico de enseñanza musical complejo.

Todo esto en su conjunto, harían de este relato autoetnográfico una experiencia musical con una metodología de trabajo bastante fluida, dado que recoge elementos de varios modelos didácticos de educación musical, y los pone en función de un montaje artístico. Sin embargo, a pesar de incentivar el establecimiento de rigurosas rutinas de estudio individual, y el desarrollo de aprendizajes musicales desde la práctica instrumental colectiva, carece de herramientas y recursos didácticos que les permita a los estudiantes incursionar y profundizar de manera autónoma en nuevos estilos y culturas musicales. Por lo que persiste el problema de abordaje de la dimensión cultural de la guitarra como herramienta intercultural, y en orden de hallar respuesta a esta interrogante es necesario seguir profundizando en otras experiencias musicales interculturales.

4. DIPLOMADO EN CANTO A LO POETA

Testimonio

“Érase el año 2018. Hacía poco había terminado el proyecto Ultravioleta en BAJ y con mis compañeros de banda decidimos continuar juntos a través de la concreción de nuestro proyecto personal Nuevo Aviso. Por otro lado, me encontraba cursando el último año de Licenciatura en la carrera de la Universidad de Chile y, como nunca he sido de abandonar lo que empiezo, decidí continuar con la especialidad de la carrera más por inercia que por convicción.

Lo cierto era que no estaba muy seguro de qué es lo que quería hacer. Me encontraba en la búsqueda de un nicho o una comunidad a la cuál pertenecer, un sonido al cuál remitir. Esto, sumado a la búsqueda de sentido canalizada en la música que escuchaba en mi etapa escolar, me llevaron a un diplomado en Canto a lo Poeta que se impartía en Ñuñoa los jueves en la noche y los sábados en la mañana. En dicho diplomado, el primero en su especie, tuve la oportunidad de recibir clases de: historia del canto a lo poeta con Gabriel Huentemil, de poesía popular con Cecilia Astorga, de guitarra traspuesta con Oscar Latorre, y de guitarrón chileno con el maestro Alfonso Rubio. Todos importantes cultores del mundo del canto a lo poeta.

A pesar de que en aspectos formales el curso era presentado como un diplomado, es decir, un espacio de formación académico en el que el conocimiento musical se encuentra fragmentado en distintas áreas del conocimiento. Las clases poseían una impronta única y característica de la práctica musical en cuestión, que hacían de su abordaje algo muy distinto a lo acostumbrado en otros espacios de formación musical formal.

Enfocándome únicamente en las asignaturas instrumentales, guitarra traspuesta y guitarrón chileno, lo primero que me llamó la atención fue el formato de las clases. En concordancia con las experiencias musicales descritas anteriormente, absolutamente todo se aprendía desde lo colectivo, incentivando mucho al diálogo, el apoyo entre los estudiantes, y el constante intercambio musical y personal. Esto dado la dinámica natural que caracteriza esta práctica musical, cuyo foco es el canto improvisado desde la cuál los cultores recitan, cantan, y

exponen ideas a partir del intercambio con sus compañeros a través de diversas dinámicas practicadas en rueda.

En segundo lugar, las clases se centraban principalmente en el abordaje de diversos toquíos, o formas musicales folklóricas como la cueca, la tonada, entre otras. El procedimiento para aprender estas formas implicaba escuchar y visualizar las manos del cultor quien explicaba las posturas únicamente en términos de formas y posición de los dedos. Por lo que tenía mucho de imitación y transmisión de conocimientos derivados de la voz del cultor.

A pesar de que estas metodologías de aprendizaje podrían considerarse inmediatamente afines a los modelos didácticos de enseñanza musical práctico o tradicional, la función del repertorio era radicalmente distinta a lo que se esperaba. El foco, en este caso, estaba en el aprendizaje de diversas formas musicales folklóricas desde la memorización de “plantillas instrumentales”, para luego aplicarlas en el canto improvisado, que era lo que más importaba en esta práctica musical, y no en el desarrollo técnico motriz para ejecutar correctamente el repertorio como se pensaría de metodologías de aprendizaje afines al modelo tradicional.

Por otro lado, en lo que respecta a la técnica, ésta parecía poseer sus propios códigos estilísticos. De pronto, el sonido estridente e incisivo de las primas ejecutadas por un tirón del dedo índice hacia arriba, y una pulgar que caía con mucho peso sobre las bordonas haciéndolas vibrar intensamente era lo deseado, versus a lo que estaba acostumbrado en el LEA o en el taller de guitarra en donde los sonidos controlados, y sutiles en lo posible, eran lo deseado.

Finalmente, la asimilación del lenguaje musical que caracteriza al canto a lo poeta, se desarrollaba únicamente desde la práctica del hacer y el vínculo con los cultores. Esto ya que los mismos cultores no era grandes conocedores de la teoría musical como para explicar los “secretos” rítmicos armónicos y/o melódicos detrás de su arte. Algunos probablemente no habrían sabido interpretar una partitura, descifrar el cifrado americano de un estándar, o explicar que es lo que hacían armónicamente hablado cuando interpretaban su instrumento. Pero transmitían una gran intención artística y sin haber recibido formación musical poseían una musicalidad superior a muchos instrumentistas que llegué a conocer en la universidad,

dejando en claro que no es lo mismo ser un gran intérprete a ser un gran músico (Chueke, 2006).

Los cultores del canto a lo “pueta”, como se denominaban ellos, dominaban su arte con maestría, y este lo aprendieron desde la transmisión de toquíos, melodías y versos de los más antiguos. Y como su objetivo consiste en la transmisión, naturalmente las clases eran muy prácticas y magistrocéntricas, pero con el carácter de lo colectivo y la horizontalidad en el hacer que impregnaba todo lo que hacían.

Toda esta experiencia, me significó redescubrir mi repertorio de juventud, que consistía principalmente en cantautores del movimiento de La Nueva Canción Chilena y de la tercera generación de cantautores chilenos (Manuel García, Camila Moreno, Nano Stern, Gepe, Chinoy, entre otros), desde una mirada mucho más rica en cultura. Me abrió la mente hacia la importancia de conocer y embetunarse de la cultura de lo que uno interpreta. Si en BAJ el objetivo era conocer y tocar la mayor cantidad de estilos musicales posibles, en el diplomado la filosofía consistía en profundizar lo más posible en un solo estilo musical. No bastaba con meterse en los dedos de un guitarrista o cultor e interpretar las cosas como él lo hacía, había que embetunarse de su filosofía de vida, de sus costumbres, su estilo y ritmo de vida, para efectivamente comprender de donde viene el movimiento y la danza que sus dedos despliegan sobre el traste del instrumento”.

Análisis

A modo resumen, la metodología de aprendizaje utilizada en el diplomado en canto a lo poeta consiste, en líneas generales, en clases grupales en donde prima el aprendizaje imitativo, y el aprendizaje instrumental de patrones rítmicos armónicos y melódicos, desde el ejercicio de la práctica, sin ningún tipo intermediario como la lectura entre el guitarrista y su instrumento, y en donde la audición desempeña un rol homologable a la imitación para aprender los toquíos y rasgueos descritos, es decir, actividades centradas únicamente en la ejecución. Esto haría de la metodología descrita, en principio, una experiencia pedagógica afín a (B) el modelo didáctico de educación musical tradicional, aunque esta afirmación no termina de materializarse debido a diferencias sustanciales como la práctica colectiva y la ausencia de la lectura como intermediario para acceder a la música.

Esta afinidad con el modelo tradicional ha de extenderse hacia la concepción del repertorio, el cuál se encuentra preestablecido por la tradición popular. Sin embargo, la concepción de la técnica parece alinearse con el dominio motriz para ejecutar uno u otro patrón rítmico musical, en otras palabras, en función del estilo, respondiendo a la visión inclusiva simple de la técnica glocal (VIS).

Por otro lado, se incorporan actividades de creación e improvisación, habilidades musicales que no suelen estar dentro de los lineamientos del modelo tradicional, y que en este caso en particular se abordan desde el ámbito poético a través de la creación de letras para incorporar a las estructuras musicales folklóricas aprendidas, o desde el canto improvisado que se construye sobre determinados “toquíos” por sobre los cuáles se canta una determinada melodía.

No obstante, todas estas metodologías y experiencias de aprendizaje musical parecen no ser tan importantes como la experiencia descrita de inmersión cultural per se. Dado que, desde la vinculación directa con los cultores, esta experiencia nos permite llegar a una mejor comprensión de los contextos culturales de producción y recepción de la música que dan sustento ideológico a los repertorios que emergen de dicha raíz.

Por lo tanto, este relato autoetnográfico podría considerarse una experiencia de investigación musical autónoma, que manifiesta la importancia de profundizar en los sistemas de creación de significado musical desde su contexto de origen, para asimilar, en cierta forma, el lenguaje musical de la práctica musical y cultura estudiada. De esta forma, resulta necesario zambullirse en las culturas musicales para poder acceder a la gran cantidad de significados que con sus sonidos se transmite. Bajo este paradigma, la música es un lenguaje, y por tanto posee contenido histórico, cultural, filosófico, emocional, espiritual, y da cuenta de diversas formas de vida. Por lo tanto, para llegar a la comprensión de estas áreas, resulta fundamental el abordaje de metodologías de aprendizaje que involucren la investigación musical, sistematizando un procedimiento metodológico que permita inducir procesos de inmersión cultural, que los estudiantes puedan emplear de manera autónoma.

5. PEDRO RODRÍGUEZ: EL CAPITÁN

Testimonio

“El año 2019, mientras cursaba mi primer año de la especialidad de mi carrera, decidí tomar clases de guitarra con algún maestro. Esto porque tenía la intención de postular a los programas y becas que ofrece Berklee College of Music, y si bien había postulado antes y me habían aceptado en la universidad, los precios de vivir y estudiar en Estados Unidos son abismalmente altos y no era posible para mí pagar la matrícula, ni mucho menos el arancel, sin una beca considerable. Por lo tanto, necesitaba a alguien que me ayudara a preparar la audición y así fue como llegué a Pedro Rodríguez quien, como me vine a enterar más tarde, fue miembro fundador de La Banda del Capitán Corneta, por lo tanto, muchas veces me he de referir a él como El Capitán.

Recuerdo que en un comienzo mis clases con El Capitán fueron bastante tediosas pero reveladoras. De lleno me dijo que no conocía mi instrumento y me hizo realizar un trabajo bastante exhaustivo, pero necesario, para aprender las notas en mi diapasón. Recuerdo escucharle varias veces hablar de la teoría del diapasón blanco que en simples palabras consistía en conocer las notas de nuestro instrumento como un pianista conoce el suyo. Para eso me pidió identificar las notas blancas del teclado en nuestro diapasón, las notas naturales sin alteración y sus infinitos unísonos, como una forma de conocer el diapasón.

La información debía de entrar por varios medios, no bastaba con visualizar y tocar las notas, debía visualizar la nota en el diapasón antes de tocarla, decir su nombre antes de tocarla, y recién ahí tocar. Repetía este ejercicio cuerda por cuerda modificando los dedajes utilizados, sea alternando dedos con sus diversas combinaciones, o deslizando un solo dedo por todo el diapasón. Cada cambio significaba la utilización de un camino neuronal distinto que había que conectar y por tanto era muy importante pensar lo que estaba haciendo. Creo que la mejor manera de describir estos ejercicios era *conciencia, conciencia y más conciencia*.

Luego de eso comenzamos a superponer intervalos, sea en la misma cuerda, en cuerdas conjuntas, o más distantes. Esto significó un trabajo agotador, pero provechoso, para conocer todas las formas de interpretar una misma nota en la guitarra, reparando en cómo se modifica

la sonoridad y la técnica que demandaba cada manera de tocar. Así fue como comprendí que la técnica nace de una búsqueda sonora o una intención comunicativa y no al revés.

Saltamos así a la construcción de acordes de tríada, inversiones, luego tétradas y los llamados “drops”. Una manera de acomodar los acordes de tétrada a modo que sea posible para la mano interpretar sus sonidos, dado que existen muchas posturas, como por ejemplo determinados acordes extendidos, que no se pueden realizar de la forma en que lo haría un tecladista en su instrumento.

Este gran episodio caracterizado por la exploración del instrumento también iba acompañado de mucho trabajo creativo. Por ejemplo, a veces me pedía realizar un arreglo de alguna canción conocida por mí como “La Jardinera” de Violeta Parra. En primer lugar, me solicitaba rescatar la melodía y armonizarla con un bajo haciendo referencia constantemente a las clases de contrapunto, que en mi caso corresponderían a los contenidos abordados en la asignatura de polifonía, de hecho, recuerdo que me hizo escuchar bastante a Bach en su momento. Luego, en segundo lugar, me pidió empezar a agregar voces intermedias, creando así la ilusión armónica de la guitarra, digo ilusión porque muchas veces no se necesita recrear los acordes completos para hacer creer al oyente que están sonando. De esta forma, iba rescatando lo aprendido del trabajo de rudimentos y debía aplicarlo en mis arreglos.

Otro elemento que resaltaba bastante para conocer nuestro instrumento era el apropiarnos del sistema utilizado por los norteamericanos llamado CAGED para aplicarlo cada vez que creara un arreglo. Esto quiere decir, dominar cada una de las formas de los acordes en distintas posiciones. Por ejemplo, el acorde de Do mayor con forma de C, con forma de A, con forma de G, con forma de E, y con forma de D. Así, cada vez que creara un arreglo debía interpretarlo desde cada una de estas “jaulas” obligándome a interpretar el arreglo desde todas las posiciones posibles.

Además de arreglos, me solicitaba crear encadenaciones de acordes, lo que me recordaba a las clases de la universidad en las que debía realizar enlaces armónicos en el teclado siguiendo las funciones armónicas indicadas. La idea era comenzar a crear microistemas de enlaces que funcionen principalmente para mí. Siempre me daba buenas ideas de cómo

conducir las voces, pero el fin era que yo encontrara mis formas– *Aquí lo que manda es el buen gusto* –decía El Capitán.

En resumidas cuentas, todo lo anterior consistió en un gran capítulo de aproximadamente un año en el que tuve que centrarme, con mucho rigor, en conocer y explorar mi instrumento, tratando de relacionar y aplicar todo lo aprendido en las asignaturas musicales de la universidad a través de la guitarra.

El segundo año que estuve con El Capitán, el año 2020, comenzó la pandemia así que mis clases en la universidad como con él continuaron de manera *online*. Si bien el nivel de exigencia no cambió, sí lo hizo la orientación de las clases. El objetivo dejó de ser el conocer el instrumento desde los rudimentos, pues se asumía que todo esto se integraba a mis rutinas, sino el conocer la cultura del blues y el jazz, que era lo que me llevó con él en primer lugar.

Para hacer eso, como bien le escuché decir en varias ocasiones– *hay que escuchar a los grandes* –. Me ayudó a elaborar una lista de los guitarristas más destacados y representativos de cada era del blues y del jazz y, acto seguido, comenzamos a escuchar y transcribir sus obras. Entiéndase transcribir no al acto de pasar la música al papel, si no al acto de “copiar” las rutas seguidas por cada instrumentista al momento de tocar una melodía, con la finalidad de comprender cuales eran los caminos que este seguía para hacer lo que hacía. En otras palabras, lo que hacíamos era aprender repertorio, con la diferencia de que el foco estaba en el aprendizaje auditivo y en el análisis de lo interpretado más que en el acto mismo de tocar, con la finalidad de replicar todo esto en mis futuras creaciones, arreglos y/o improvisaciones.

Partimos transcribiendo a algunos exponentes del blues tales como los tres reyes, BB King, Albert King, y Freddie King, dimos un salto a George Harrison, Jimi Hendrix, entre otros. Luego abriendo una segunda etapa de transcripciones comenzamos a escuchar a algunos exponentes del jazz, y así fue como conocí a Django Reinhardt, Charlie Christian, Herb Ellis, Wes Montgomery, George Benson, entre muchos otros. Sin embargo, creo que los nombres que más me quedaron y me hicieron sentido fueron los de George Benson, Wes Montgomery, y Django Reinhardt.

Recuerdo que una vez El Capitán me solicitó transcribir un solo de Charlie Christian, y claro, yo llegaba a la clase con el solo aprendido. De esta forma, desmenuzábamos el solo de guitarra durante la clase, e íbamos relacionando las notas que tocaba Charlie con la armonía con la finalidad de encontrar una suerte de patrón que nos permitiera determinar cuál era el sonido y la forma de tocar de Charlie Christian. Obviamente que para lograr eso habría tenido que transcribir todo el repertorio, escuchar todos los discos, hablar con cultores, y quizás más, pero dado que El Capitán ya había pasado por gran parte de eso, me ayudó a entender a través de un par de transcripciones que gran parte de los solos de Charlie Christian remitían a las formas de los acordes aprendidos en el CAGED, sumando diversos adornos y maneras de conducción de las voces propias del estilo. Hacer el ejercicio de encontrar la forma de los acordes escondida detrás de la línea melódica me permitió encontrar los pilares sobre los cuales se construye y sostiene la melodía otorgándome puntos de referencia que después podía utilizar.

Esta forma de visualizar la guitarra aplicaba para muchos guitarristas seguidores de Charlie Christian, como por ejemplo Herb Ellis y Tal Farlow, quienes tenían una forma de ver la guitarra, al igual que Charlie, bastante vertical y estacional y de quienes, por lo demás, existen muchos más registros visuales. Sin embargo, al momento de transcribir repertorio de guitarristas como Django Reinhardt y Wes Montgomery, El Capitán me condujo a dilucidar que ambos poseían una manera de visualizar la guitarra más diagonal que vertical. En el caso de Django Reinhardt se debía a su condición fisiónomica dado que tuvo un accidente en el que se atrofiaron dos de sus dedos, el meñique y el anular, y sólo poseía dos dedos hábiles, el índice y el dedo medio. Aquí destaca, una vez más, la importancia de investigar y de conocer a los actores involucrados para comprender cómo y por qué han de hacer lo que hacen. En el caso de Wes Montgomery, tenía la peculiaridad de tocar con la yema de sus dedos en la mano derecha, haciendo una especie de barrido de uñeta sobre las cuerdas con su dedo pulgar. Además, tratando emular el sonido de los grandes conjuntos de bronces, solía doblar sus melodías con movimientos de octavas utilizando en su mano izquierda los dedos índice y anular, o índice y meñique, lo que lo forzaba en cierta forma a conducir las voces a través del traste de una manera bastante más diagonal que su antecesor Charlie Christian. Finalmente, transcribiendo por mi cuenta a guitarristas de blues como BB King y Freddie King, me percaté que a diferencia de los demás poseían una manera de visualizar las notas

en el diapasón bastante más horizontal. Es decir, se desplazaban mucho más por el traste para interpretar sus melodías que los anteriormente mencionados, lo que les permitía acceder a distintos recursos expresivos. En otras palabras, de las diferentes formas de visualizar el diapasón del instrumento, nacen los recursos expresivos de cada estilo, y de los recursos expresivos emerge la técnica como una necesidad de ejecución.

Existe un segundo elemento que El Capitán me recalca bastante, y que tiene relación con la manera de pensar la guitarra como un instrumento que busca remitir a sonoridades ajenas a sí misma, creando así nuevas estéticas sonoras. Ejemplos de esto serían las mencionadas “octavas de Wes” que buscaban remitir a la sonoridad de las melodías dobladas de los conjuntos de bronce; también los *bendings*, y diversos recursos técnicos y melódicos del blues que buscaban imitar los *glissandos* y *vibratos* de las voces humanas en el canto; el ritmo del Blues que, dicen, buscaba emular, intencionalmente o no, el sonido de la locomotora. Esto bajo la teoría de que, como el ferrocarril consistía en el principal medio de transporte para los músicos que buscaban ganarse la vida de pueblo en pueblo, este conformaba el elemento más característico del paisaje sonoro de dichos lugares.

En alguna entrevista también le escuché a Dave Grohl, vocalista y guitarrista de Foo Fighters, que sin saber mucho de teoría musical él tocaba la guitarra como si la misma fuera una batería, su instrumento principal, y mostraba cómo llevaba en las cuerdas más graves el bombo de la batería, mientras en las otras cuerdas llevaba la clave de hi-hat y la caja. Creo que sería una buena descripción de lo que ocurre con la guitarra cuando ésta se empieza a disociar de sí misma y relacionar con otros instrumentos o funciones musicales, adquiriendo nuevas sonoridades, no obstante, nunca deja de ser guitarra. Hago mención de todo esto para dar cuenta de algo que El Capitán, citando seguramente al guitarrista y compositor francés Héctor Belioz, siempre recalca al momento de realizar arreglos, y esto era que la guitarra en muchas ocasiones se puede concebir como una pequeña orquesta y que todas las notas, melodías y ritmos que ejecutamos en el instrumento cumplen la función de algún instrumento dentro de esa mini orquesta.

En resumidas cuentas, esta segunda etapa con El Capitán consistió en un gran capítulo de aproximadamente un año en el que tuve que centrarme en la escucha y transcripción de

repertorio, con la finalidad de copiar y asimilar recursos musicales que luego debía poner en práctica en mis propias creaciones o arreglos. En otras palabras, utilizamos la guitarra como una herramienta para asimilar lenguajes culturales y musicales.

El tercer año que estuve con El Capitán, durante el año 2021, la pandemia continuaba y El Capitán además se mudó a la Región de Valparaíso, así que las clases continuaron de manera remota. En esta tercera y última etapa de clases particulares, el aprendizaje se centró concretamente en el desarrollo de arreglos, así que comenzamos a desarrollar la lectura de *standards* y la escucha de mucho repertorio de referencia. Al igual que en la primera etapa, lo primero que hacíamos era aprender la melodía de las canciones, si tenían letra las cantábamos, porque de esta forma nos era posible encontrar la articulación más natural para la melodía. Lo segundo que hacíamos era centrar nuestra atención en la armonía, evaluando constantemente la conducción de voces de acuerdo al estilo, periodo histórico, entre otros elementos. El objetivo era lograr el resultado más satisfactorio posible en función del estilo. Todo esto lo acompañábamos de la escucha y la transcripción de referentes que habían desarrollado un arreglo de la canción abordada, y continuábamos en dicho proceso fluido y continuo de copiar, asimilar, e innovar.

A esta altura, los referentes para desarrollar los arreglos los sugería yo, solíamos tomar elementos prestados de George Benson, de Wes Montgomery, y algunos de Django Reinhardt que, como mencioné, fueron con los que más hallé afinidad. A veces El Capitán sugería audiciones que bien podían contribuir a mi visión, y así podíamos pasar meses con un solo *standard* hasta lograr conformar un arreglo. Recuerdo haber desarrollado un arreglo en particular que me gustó mucho, que consistió en un *standard* que tantos músicos reversionaron a lo largo de los años, del compositor Joseph Kosma titulada “Autumn Leaves”. El primer cambio consistió en tomar la cifra métrica de 6/8, una cifra no muy usual en el jazz y que decidí utilizar debido a mis experiencias previas. Esto, tratando de no perder los elementos melódicos y armónicos propios del blues y el jazz a través de la conducción de las voces. También tomé prestados algunos recursos de Wes Montgomery para el desarrollo de un solo de melodía armonizado, así como las octavas paralelas de Django Reinhardt que al ser ejecutadas con los dedos índice y medio con dos cuerdas abiertas de por medio, me permitían conducir de mejor manera algunas voces intermedias. De esta forma, comencé a

innovar con los recursos aprendidos a lo largo de los años, desde una interpretación muy respetuosa al estilo que estaba tratando de emular.

En otras palabras, este periodo consistió en aplicar todos los elementos aprendidos en los años anteriores, los rudimentos y el asentamiento de rutinas de estudio, la escucha la investigación y la transcripción de repertorio, y el desarrollo de arreglos o composiciones para asentar los recursos explorados desde las actividades anteriores.

Había en todo esto algo cíclico que El Capitán me señaló en varias ocasiones. Decía que van a haber períodos en los que el guitarrista necesita volver a centrarse en los rudimentos, períodos en los que la investigación y la transcripción van a ser su principal actividad, y otros en los que va a estar más centrado en la asimilación de recursos para la creación musical, pero lo importante es que cada vez que vuelve a alguna de estas dimensiones descubre cosas nuevas. A veces el estudio de un determinado artista le significará descubrir recursos que bien le pueden servir para sus arreglos, puede que los arreglos sean el camino que le permitirá asimilar lenguaje musical, o bien deberá encontrar la forma de implementar estos recursos en sus rutinas de estudio para asimilar dicho lenguaje. Como sea, siempre estarán involucrados de acuerdo a El Capitán estos tres procesos *copiar, asimilar, innovar*.

Lo interesante de todo esto es que cuando uno lo comprende de esta forma, el estudio instrumental deja de ser una simple rutina de perfeccionamiento técnico-expresivo, y se transforma en algo más parecido a un camino de autoconocimiento. Las preguntas que siempre estarán presentes son: ¿Cuál es mi estilo de aprendizaje? ¿Cómo sumo esto a mis rutinas? ¿De qué manera puedo utilizar esto en mis creaciones? ¿Me identifica lo que estoy tocando? Es importante entender cómo y por qué han de sonar los músicos en el pasado y en el presente para encontrar nuestro propio camino en la música. Hacerse este tipo de preguntas puede guiarnos en el camino del autoconocimiento y hacer de nuestro aprendizaje algo mucho más personal, y por tanto significativo.

Para terminar, creo que con El Capitán aprendí a aunar y dar dirección a todas mis vivencias musicales previas. Mis primeras experiencias en la guitarra consistieron principalmente en el aprendizaje por imitación; en el LEA aprendí desde las partituras y la lectura musical, pero sin mucha comprensión de lo que realmente sucedía en la música; en mi etapa de educación

media aprendí desde la libertad creativa, pero sin el rigor necesario para asimilar el descubrimiento; en la universidad aprendí sobre las bases teóricas y armónicas de la música, pero no llegué a realizar una bajada práctica de este conocimiento hacia el instrumento; en BAJ aprendí de variedad de estilos, de rigor, colectivos y comunidad; con los cultores del canto a lo poeta aprendí sobre la importancia de conocer y profundizar en la raíz de la cultura al momento de zambullirse en un estilo o corriente musical; y con Pedro Rodríguez logré aunar el estricto rigor, la disciplina, y la investigación, con la exploración creativa a través de la creación y la improvisación. Todo esto con el objetivo de asimilar y apropiarse del lenguaje musical de otros a través del instrumento para así aprender a ser libres, autónomos, y encontrar nuestro camino en la música. O bien, como le escuché o leí a alguien, permitirle a nuestra senda en la música encontrarnos”.

Análisis

Como podrán observar en la experiencia relatada, la metodología de trabajo en las clases con el maestro Pedro Rodríguez, contempla tres etapas:

La primera etapa consiste en un periodo cuyo objetivo es conocer el instrumento aplicando lo aprendido en las asignaturas musicales de la universidad. La metodología utilizada se compone de actividades centradas en la visualización de las notas en el diapasón, identificando las notas de la escala, sonidos diatónicos, intervalos, acordes de tríada, tetrada, y conducción de voces basadas en la teoría del diapasón blanco; además de la conformación de rutinas de estudio, y actividades creativas de arreglos musicales basadas en el sistema CAGED, en donde prima la audición como principal medio de acceso a la música.

Por otro lado, la finalidad del repertorio en esta primera etapa consiste en servir de vehículo para aplicar los conocimientos musicales y armónicos abordados a partir de la elaboración de arreglos. De igual manera, la técnica se considera un elemento que nace de la búsqueda sonora y la intención comunicativa, por lo tanto, obedece a la concepción de la técnica en función de la musicalidad (TM), y su visión ha de ser afín a la visión inclusiva compleja de la técnica glocal (VIC).

Finalmente, de esta experiencia destaca, una vez más, la importancia que tiene el trabajo creativo, la audición, y el trabajo reflexivo para el desarrollo de la autonomía del estudiante, facilitándole herramientas que le permitirán conocer, comprender, y asimilar los diversos recursos teóricos abordados en sus estudios musicales.

La segunda etapa consiste en un periodo cuyo objetivo es conocer la cultura del blues y el jazz, utilizando la guitarra como una herramienta al servicio de la asimilación del lenguaje musical y cultural. La metodología utilizada se compone de actividades centradas en la audición y transcripción de repertorio, acompañada de instancias de reflexión, análisis de la música, y la investigación de los diversos exponentes de cada corriente musical y sus correspondientes contextos. Es decir, actividades centradas en la audición, reflexión, análisis, e investigación como principales medios de acceso y comprensión de la música.

Por otro lado, en esta segunda etapa, el repertorio consiste en un medio para acceder y asimilar los diversos recursos que componen el lenguaje musical de la cultura estudiada, con la finalidad de aplicar dichos recursos en futuras creaciones, arreglos o improvisaciones. De igual manera, la técnica se considera un elemento que nace de la búsqueda sonora y la intención comunicativa, en otras palabras, obedece a la concepción de la técnica en función de la musicalidad (TM), y su visión ha de ser afín a la visión inclusiva compleja de la técnica glocal (VIC).

Algunos elementos interesantes a destacar de esta etapa como experiencia de aprendizaje consisten en: (i) la demostración de cómo a través de las diversas maneras de visualizar el diapasón del instrumento, se desprenden los diversos recursos expresivos de cada estilo, y cómo desde los recursos expresivos emerge la técnica como una necesidad de ejecución; y también (ii) ciertas nociones sobre cómo desde la guitarra se puede remitir a sonoridades ajenas a sí misma, creando así nuevas estéticas sonoras, y ampliando la manera en cómo pensamos y comprendemos el instrumento.

Finalmente, de esta experiencia destaca, una vez más, la importancia que tiene la investigación artística para el desarrollo de la autonomía del estudiante, facilitándole herramientas que le permitirán acceder, comprender, profundizar, y aplicar los diversos recursos que componen el lenguaje musical de la cultura estudiada.

La tercera etapa consiste en un periodo cuyo objetivo es aplicar los elementos aprendidos en las etapas anteriores, para la elaboración de arreglos propiamente tal. Siendo estos elementos aprendidos: la conformación de rutinas de estudio; el desarrollo de rudimentos y actividades de exploración sonora para conocer el instrumento; y la instrumentalización de la escucha, la investigación, la transcripción y el análisis como herramientas al servicio de la asimilación de recursos musicales.

La metodología utilizada se compone de actividades centradas en la lectura del cifrado americano, la audición y transcripción de referentes musicales, instancias de reflexión y análisis de la música, y la creación de arreglos musicales. Es decir, actividades centradas en la audición, reflexión, análisis, investigación, y procesos creativos.

Al igual que en la segunda etapa, el repertorio consiste en un medio para acceder y asimilar los diversos recursos que componen el lenguaje musical de la cultura estudiada, con la salvedad de que en esta tercera etapa son escogidos por el estudiante, y persiguen aplicar todas estas dimensiones de aprendizaje musical en la creación musical. De igual manera, la técnica se considera un elemento que nace de la búsqueda sonora y la intención comunicativa, en otras palabras, obedece a la concepción de la técnica en función de la musicalidad (TM), y su visión ha de ser afín a la visión inclusiva compleja de la técnica global (VIC).

Otros elementos interesantes a destacar de esta etapa como experiencia de aprendizaje consisten en: (i) la concepción cíclica del proceso de aprendizaje caracterizada por tres grandes procesos copiar, asimilar, e innovar, y (ii) la noción del aprendizaje instrumental como algo que va más allá de la música, un camino de autoconocimiento.

Como conclusión, esta experiencia de aprendizaje musical en su conjunto, podría considerarse una de las metodologías descritas más cercanas al modelo complejo. Esto se evidencia (i) en el vuelco de la experiencia de aprendizaje hacia la comprensión del fenómeno musical de manera integral; (ii) en el rol que cumple el docente como guía de los aprendizajes; (iii) en la realización de actividades de investigación creativa, a través de la exploración, improvisación y composición “con temas específicos que permitan afrontar los problemas relevantes de la cultura y de la actualidad, para así llegar a comprender mejor la realidad” (Jorquera 2010, p. 66); (iv) la concepción de la enseñanza musical “como una

investigación sobre los significados, contextos, funciones y estructuras de la música, en relación recíproca” (Jorquera 2010, p. 66); en la práctica razonada de los ejercicios, que a su vez se encuentran relacionados con los contenidos que se están aprendiendo; (v) en la relación del *disfrute* con la motivación intrínseca del estudiante; (vi) y en el desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas que le permita a los estudiantes “conocer y comprender las manifestaciones y expresiones musicales de su cultura y de otras, llegando a integrar los significados en relación con funciones, contextos y estructuras musicales” (Jorquera 2010, p. 66). Por lo tanto, queda en evidencia la importancia que tiene para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, el acompañar y guiar el aprendizaje instrumental a partir de prácticas de audición musical, investigación cultural, actividades creativas, y experimentación sonora, dado que con ello los estudiantes son capaces de adquirir herramientas que les permitan incursionar en otras músicas, estilos y culturas musicales.

CAPÍTULO IV

Propuesta de Marco Conceptual para el Desarrollo de una Experiencia Pedagógica Funcional Intercultural desde la Guitarra

1. GUITARRA FUNCIONAL

En el presente subcapítulo pretendo problematizar en torno al concepto de instrumento funcional, contrastando las experiencias pedagógicas abordadas en el estudio de casos de guitarra funcional en Chile, con las acepciones del concepto que aparecen en la bibliografía. Esto con la finalidad de establecer una propuesta de definición conceptual, y así abrir espacios de diálogo que permitan conciliar visiones en torno a sus objetivos, metodología, y alcances pedagógicos.

1.1. Concepciones de lo funcional en guitarra

Habiendo hecho una revisión del concepto funcional en los casos de estudio de asignaturas de guitarra funcional en Chile, ya podremos realizar una definición mucho más precisa de lo que significa el adjetivo funcional en la asignatura,

En primer lugar, mencionamos en el Capítulo I, subcapítulo 1. “Estado de la cuestión”, la existencia de un documento oficial de la malla innovada de pedagogía en música de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, el cual describe la asignatura como una actividad curricular cuyo propósito es iniciar a los estudiantes en la ejecución de la guitarra como instrumento de expresión musical, privilegiando el trabajo colaborativo bajo el formato de taller, por lo que el rol del docente sería, bajo este paradigma, servir de guía para el aprendizaje de los estudiantes, y obedece a una metodología colectiva con una fuerte inclinación hacia la práctica.

De acuerdo a este documento, los objetivos de esta asignatura serían desarrollar la autonomía del estudiante, la percepción de su propio cuerpo frente al aprendizaje del instrumento, y la aplicación de elementos del lenguaje musical oral y escrito a partir de la ejecución de un repertorio inicial. Por lo tanto, guitarra funcional sería una experiencia pedagógica en la que el aprendizaje instrumental se encuentra en función del aprendizaje musical.

En segundo lugar, y en sintonía con este documento, González (1999), refiriéndose a las asignaturas de piano funcional de las carreras de la Universidad de Chile, menciona que el término funcional consiste en una experiencia pedagógica que busca contribuir a la formación integral del estudiante a partir de una mayor interrelación entre las asignaturas, de manera que estas contribuyan integradamente a la formación del músico, y considerando la realización de actividades relacionadas con bases tonales, armonía al piano, acompañamiento de melodías e improvisación. De esta forma, la autora estaría poniendo el foco en la integración de los aprendizajes musicales a través del instrumento. Por otro lado, el objetivo principal de esta asignatura sería “proporcionar los conocimientos y habilidades que permitan al estudiante utilizar el piano como un instrumento de estudio durante su formación y de trabajo para su futuro desempeño profesional” (González 1999), lo que significa que además el aprendizaje instrumental se encuentra en función de un oficio.

Luego, en tercer lugar, tenemos a Chueke (2006) quien determina que el programa de piano funcional perseguiría el desarrollo de la musicalidad del estudiante a través de la práctica consciente de diversas habilidades cognitivas como la lectura, la comprensión, la ejecución de lo que se interpreta, entre otras. Poniendo el foco, de esta forma, en la dimensión cognitiva del aprendizaje musical. Por lo tanto, para la autora, el propósito de la asignatura sería fomentar la autonomía del estudiante y la solución de problemas a través de la implicación consciente y la integración cognitiva, es decir, comprender, tomar conciencia, y desarrollar individualmente el proceso de lectura-escucha-interpretación. Reforzando nuevamente que el aprendizaje instrumental se encuentra en función del aprendizaje musical, a partir de un fuerte enfoque hacia la práctica razonada. Para este fin, argumenta, la práctica de la música en conjunto es un gran recurso, por lo que la metodología de esta experiencia pedagógica consistiría, una vez más, en experiencias de aprendizaje colectivas, en las que el rol del profesor consiste en ayudar al alumno a descubrir su propio proceso.

Todas estas concepciones de lo funcional van en congruencia con los principios básicos de los casos de estudio de guitarra funcional, en los cuales determinamos la existencia de dos grandes concepciones de lo funcional que despliegan su influencia a través de todo el programa. El primero de ellos corresponde a (A) la corriente inclusivo integral de lo funcional la cuál, en sintonía con las orientaciones pedagógicas determinadas por las autoras, consiste en una experiencia pedagógica cuyo fin es poner el aprendizaje instrumental en función de las necesidades específicas de un oficio o del aprendizaje musical a través de los objetivos transversales: (OT1), poner el aprendizaje instrumental en virtud del desarrollo de las competencias establecidas por el programa, siendo compatible con los artículos que definen guitarra funcional como una experiencia pedagógica en la que el aprendizaje instrumental se encuentra en función del aprendizaje musical; y (OT2), desarrollar un dominio óptimo del instrumento para su aplicabilidad laboral, siendo compatible con los artículos que definen guitarra funcional como una experiencia pedagógica en la que el aprendizaje instrumental se encuentra en función de un oficio.

Sin embargo, también identificamos de manera muy arraigada en las experiencias pedagógicas descritas, la denominada (B) corriente tradicional de lo funcional, que básicamente consiste en orientaciones pedagógicas afines al modelo didáctico de enseñanza musical tradicional, en el que proliferan diversos sistemas de valor que crean determinado orden de jerarquía entre los dominios y oficios musicales, dado que el enfoque está en la ejecución instrumental a través de la lectura y la técnica como fines en sí mismos y que se permearía desde diversas declaraciones a través del objetivo transversal (A2).

Por lo tanto, en base a la información recaba con base en la literatura y en el estudio de casos, podríamos definir guitarra funcional como una experiencia pedagógica que responde a la corriente inclusivo integral de lo funcional, en el que el aprendizaje instrumental se encuentra en función tanto del aprendizaje musical como de un oficio, poniendo el foco tanto en la integración de los aprendizajes musicales a través del instrumento, como en la práctica consciente de diversas habilidades cognitivas.

1.2. Procedimientos metodológicos funcionales en guitarra

Por otro lado, en lo que respecta a los procedimientos metodológicos utilizados para llevar a cabo la implementación de guitarra funcional podemos afirmar, en primer lugar, que la metodología consiste en una experiencia pedagógica principalmente colectiva, que pretende: en primer lugar, poner el aprendizaje instrumental en función del aprendizaje musical, a través de (i) la integración de los aprendizajes musicales abordados en otras asignaturas, (ii) el enfoque hacia la metacognición y la práctica razonada, y (iii) el desarrollo de habilidades para la vida tales como el trabajo autónomo y la solución de problemas; y, en segundo lugar, poner el aprendizaje musical en función de un oficio como la pedagogía, pero que si lo extrapolamos podría ser compatible a otros oficios, siempre y cuando su orientación pedagógica se centre en los elementos anteriormente mencionados.

En base a esto, existirían metodologías que poseen mayor afinidad a esta experiencia pedagógica que otras. Dentro de las mencionadas en los casos de estudio se encuentran, por una parte, las metodologías con enfoque hacia la práctica en conjunto, que se enmarcan principalmente dentro del modelo didáctico de educación musical comunicativo lúdico, dado que reúne propuestas didácticas enfocadas en el aprendizaje colectivo, la práctica en conjunto, y la aplicación de los contenidos a través del instrumento sin mayor profundización en los contenidos musicales. Por otro lado, se encuentran las metodologías con enfoque hacia la práctica en razonada, que se enmarcan dentro del modelo didáctico de educación musical complejo, dado que reúne propuestas didácticas enfocadas en el desarrollo del análisis reflexivo y razonado de la música interpretada y el desarrollo de la metacognición a través del análisis musical. Además, bajo este modelo: el abordaje del repertorio se centra en la transversalidad del aprendizaje a través de la interrelación del oído, la lectura y la visualización del instrumento; la lectura se encuentra mediada por el análisis musical; y la concepción de la técnica se encuentra en función del autocuidado y la musicalidad, a través de la visión inclusiva simple y compleja de la técnica global.

El resto de las metodologías mencionadas, tales como las enmarcadas dentro del modelo didáctico de educación musical tradicional son, en muchas ocasiones, contraproducentes con la orientación pedagógica descrita, dado que van en el sentido contrario a la integración y la

vinculación de otras materias y dominios musicales. Ejemplo de esto serían las metodologías cuyo enfoque se centra en la técnica y la lectura como ejes articuladores del aprendizaje instrumental, debido a que esto terminaría creando cierto nivel de jerarquía entre los dominios musicales desde el cuál la técnica y la lectura serían los medios para desarrollar el aprendizaje instrumental, versus lo deseado de esta orientación pedagógica que sería hacer del aprendizaje instrumental un medio para desarrollar otros dominios musicales (entre esos, la técnica y la lectura).

También tenemos el ejemplo de metodologías que persiguen el desarrollo de mecanismos reflejos a través de la repetición, lo que en la práctica sería lo contrario a desarrollar un trabajo consciente y razonado del aprendizaje musical, ya que bajo esta orientación pedagógica lo deseado sería que “los individuos [desarrollen] la capacidad de ejecución a medida que comienzan a adaptar diferentes estrategias a determinadas situaciones, en lugar de aplicar las que les fueron impuestas” (Singer 1980 p. 591, como se citó en Chueke 2006, p. 2).

Finalmente, la visión academicista de la técnica como elemento cultural ‘glocal’, en donde la técnica existe únicamente desde el paradigma de la música docta, es también contraproducente a la orientación que se pretende dar a la asignatura en relación al desarrollo de la autonomía del estudiante, debido a que, al dejar fuera otras estéticas sonoras pertenecientes tanto a la música popular y folclórica, el estudiante no desarrolla herramientas que le permitan comprender y abordar estéticas sonoras ajenas al repertorio hegemónico.

La presencia de estos elementos en los casos de estudio se explica únicamente como un resultado de la resistencia al cambio que aún persiste en las instituciones de educación musical universitaria a optar formas y metodologías de educación musical distintas a la orientación del modelo tradicional. Algo de esto ha sido mencionado inclusive en algunas de las entrevistas de los casos de estudio, declarando que “la mirada de conservatorio, o mirada tradicional, es muy fuerte, por lo que ha costado implementar el trabajo colaborativo” (Profesora UMCE 2023).

1.3. Alcances y discusiones pedagógicas en torno al concepto funcional

A pesar de este importante giro del aprendizaje instrumental hacia el desarrollo de habilidades musicales por sobre la ejecución, que sería en principio la definición de instrumento funcional, todavía no podemos hablar de un enfoque hacia la guitarra intercultural debido a la evidente ausencia de elementos claves como la investigación y el abordaje de la dimensión cultural de la guitarra.

Como podemos ver en las entrevistas realizadas a los respectivos profesores, la dimensión cultural de la guitarra se reduce básicamente en la inclusión de una mayor variedad de repertorio en el programa, y si bien la investigación y la creación musical podrían llegar a ser, de acuerdo a los mismos entrevistados, elementos fundamentales para ampliar, asimilar y profundizar el conocimiento en torno al repertorio y los diversos dominios musicales, no se abordan en clases por razones operacionales de la malla.

La ausencia de estos elementos genera disonancia con la orientación pedagógica de la asignatura, pues como argumenta Green (2003), la mera inclusión de una mayor variedad de repertorios y estilos musicales no basta para abordar la dimensión cultural y social de la música. Esto sólo permite que las jerarquías de valores y los procesos de canonización sigan operando a través de diferentes estilos, lo que finalmente iría en contra del desarrollo de la autonomía del estudiante ante la falta de herramientas que le permitan comprender, aplicar, y adaptarse a distintos estilos, lenguajes, y estéticas sonoras a través de su instrumento.

Por esta razón, en el próximo subcapítulo abordaremos en mayor profundidad cómo opera la dimensión cultural de la guitarra en el aprendizaje instrumental, con la finalidad de comprender cómo aplicar desde la docencia el abordaje del aprendizaje instrumental culturalmente inclusivo y dialogante, es decir, una aproximación a la guitarra intercultural.

2. DIMENSIÓN INTERCULTURAL APLICADA AL APRENDIZAJE INSTRUMENTAL Y MUSICAL

En el presente subcapítulo pretendo profundizar en torno a la dimensión cultural de la guitarra, contrastando la información disponible en la bibliografía en torno a los diversos *learningscapes*, con las experiencias musicales abordadas en los estudios autoetnográficos, destacando aquellas metodologías y experiencias pedagógicas que nos permitan abordar la dimensión cultural de la guitarra desde la experiencia pedagógica guitarra funcional y, de esta forma, poder establecer una propuesta de marco conceptual que favorezca la implementación de experiencias musicales instrumentales interculturales a nivel universitario.

2.1. Paisajes de transmisión cultural en torno al aprendizaje musical

En el marco teórico de la presente investigación establecimos que uno de los grandes problemas de encuentro cultural en la música consiste en la expansión del vocabulario teórico desarrollado desde la música tradicional, el cuál se limita al repertorio de música occidental escrita (Shafer 1969).

Sin embargo, aún es posible evitar la expansión de este lenguaje hacia un modelo estructural que dicte todas las experiencias y expresiones personales y culturales (Howes 2005), si consideramos las diversas maneras en cómo se transmite la música en sus respectivos contextos culturales (Green 2003). Esta multiplicidad de sistemas de transmisión, enseñanza, y aprendizaje, es lo que denominamos *learningscapes*, o bien, paisajes de transmisión cultural.

Acuño este término, con la amplitud conceptual que conlleva, a modo de que permita contener la gran cantidad de sistemas de educación y procedimientos de transmisión cultural que las diversas culturas con sus respectivas singularidades puedan utilizar, sin limitarse de esta manera al ámbito de la educación musical para el cuál, en este caso, pretendo referir.

Dicho eso, en orden de comprender de qué manera reproducimos los patrones culturales imperantes desde los diversos modelos y sistemas de educación musical, Green (2005) postula que existen dos procesos de creación de significado musical a los cuales es necesario atender, los significados inherentes y los significados delineados.

Los *significados inherentes*, por una parte, son inherentes “en el sentido de estar contenidos dentro del objeto musical, en relación con las propiedades lógicas históricamente constituidas” (Green 2005, p. 80). En otras palabras, la “propiedad de un objeto está contenida dentro del mismo objeto, sin sugerir que esta contención sea esencial, ahistórica o natural” (Green 2005, p. 79-80). Por lo tanto, son significados socialmente constituidos y su reconocimiento depende de los oyentes (Green 2005).

Este proceso de creación de significado está constituido por *signos*, compuestos de materiales musicales como acordes, notas, frases, entre otros; y su relación con *referentes*, también compuestos de materiales musicales, tales como notas anticipadas, acordes anticipados, la melodía reconocida, entre otros (Green, 2005).

Los *significados delineados*, por otra parte, están relacionados con el “contexto social de la música y su mediación como objeto cultural a través de instituciones sociales históricas, [por lo que] en otras palabras, deriva de significados musicales que van desde el texto musical, hacia conceptos relaciones o cosas que existen independientemente de él” (Green 2005, p. 80). De esta forma, involucra tanto el contexto social de producción de la música, como el contexto social de recepción, dado que ninguna música puede ser entendida como tal fuera de su contexto social (Green 2005).

Este proceso de creación de significado estaría constituido de signos compuestos de materiales musicales, es decir sonidos, y referentes “hechos de material no musical, relacionados con el contexto social de producción y recepción de la música” (Green 2005, p. 82).

La autora además se refiere a la manera en que estos procesos de significado musical se relacionan aclarando, en primer lugar, que esta división es puramente teórica, dado que en la práctica es mucho más complejo distinguir entre los dos tipos de significado musical. Sin

embargo, “el hecho de que existan otras áreas donde se confunden, sólo sirve para recordarnos la complejidad de la cultura humana, y que la teoría es una mera herramienta para ayudarnos a lograr un mejor entendimiento de dicha complejidad” (Green 2005, p. 82).

Luego, en segundo lugar, declara que entre estos dos procesos de creación de significado musical existe una relación dialéctica, es decir, una influye sobre la otra conduciendo a diferentes respuestas sobre la experiencia musical que pueden ser celebratorias, alienantes, o ambiguas. También describe múltiples situaciones en las que las diferentes combinaciones de respuestas a los significados inherentes y delineados de los oyentes pueden conducir a cada una de estas respuestas sobre la experiencia musical⁵. Sin embargo, lo fundamental de todo esto es que nos conduce a vislumbrar que “uno puede tener un entendimiento más acabado y enriquecido [de la experiencia musical] si se es un *insider*; y si no, la adquisición de algún conocimiento sobre el contexto social en el que la música fue producida originalmente, probablemente mejorará la experiencia auditiva” (Green 2005, p. 81).

Por lo tanto, para poder abordar la dimensión cultural de la guitarra es necesario tener conocimiento tanto de los significados inherentes de la música a la que nos hemos de enfrentar, como de los significados delineados, es decir, sus respectivos contextos de producción y recepción. De esta manera deberíamos ser capaces de comprender de mejor manera la forma en que a través de las diversas experiencias musicales se reproducen los patrones culturales imperantes, y evitar así, en lo posible, su reproducción en el aula de clases.

Para que esto ocurra en la práctica, resulta indispensable acompañar o construir el aprendizaje instrumental y musical, sobre una fuerte base en la investigación sobre los contextos culturales y la construcción de significados de la música en la que pretendamos incursionar, conduciéndonos a la siguiente pregunta ¿cómo abordar el aprendizaje musical cuando se está en calidad de *outsider*?

⁵ Remítase a *Musical Meaning and Social Reproduction: A case for retrieving autonomy* de Lucy Green.

2.2. Incursionando en la música en calidad de *outsiders*

Muchas de las experiencias pedagógicas o profesionales descritas en los relatos autoetnográficos y el estudio de casos consisten en aproximaciones a la dimensión cultural de la guitarra desde la convivencia con múltiples culturas y estilos musicales desde su inclusión al currículo. Y si bien, tanto en el estudio de casos de guitarra funcional como en algunos relatos autoetnográficos, se han desarrollado metodologías efectivas al momento de introducirse en la interpretación de múltiples estilos musicales y formar así la versatilidad del guitarrista, no siempre contribuyen al desarrollo de la autonomía del estudiante. Dado que se abocan principalmente al abordaje de los significados inherentes de la música, confundiendo y tergiversando en ocasiones los dos procesos de creación musical, y reproduciendo de esta forma sistemas de valor y patrones culturales imperantes en la educación tradicional.

Por ejemplo, en el relato autoetnográfico del Capítulo III, subcapítulo 2. “Lic. en Artes con mención en Teoría de la Música: Universidad de Chile”, podemos apreciar el desarrollo de actividades centradas en el aprendizaje práctico y colaborativo a través de la lectura de repertorios grupales. En el estudio de casos de guitarra funcional pudimos dar cuenta de la utilización de procedimientos metodológicos similares desde las denominadas metodologías con enfoque hacia la práctica en conjunto (MPC). Y si bien el relato autoetnográfico sobre el taller de guitarra de la carrera tiene la virtud de incluir algunas experiencias de creación musical a través de la improvisación, el acompañamiento de melodías y la conformación de arreglos grupales, la falta de vínculo explícito con las demás asignaturas del programa a través de metodologías con enfoque hacia la práctica razonada (MPR), no permiten hacer del instrumento una herramienta de apoyo para el aprendizaje musical y mucho menos abordar la dimensión cultural de la guitarra.

Por otra parte, en el relato autoetnográfico del Capítulo III, subcapítulo 3. “Ultravioleta: Balmaceda Arte Joven”, podemos apreciar, además de metodologías con enfoque hacia la práctica en conjunto, el desarrollo de actividades centradas en la práctica a través de: la implementación de intensas rutinas de estudio personal y colectivo para incentivar la autonomía, el abordaje del ámbito actitudinal como un elemento primordial para el desarrollo

profesional, el dominio musical de la audición como principal medio para acceder y comunicar ideas musicales, y el promover la visión inclusiva simple de la técnica global (VIS) a través de la realización de arreglos musicales desde diversos estilos musicales. Muchos de estos recursos didácticos son afines a lo que Green (2008) denomina metodologías de aprendizaje musical informal o *musical informal learning*, propias de prácticas musicales asociadas a la música popular, entre las cuales se encuentra la gran valoración otorgada a la amistad entre integrantes de una misma banda, así como “la tolerancia, el gusto compartido, el compromiso y la responsabilidad entre ellos” (Green 2008, p. 8-9). Con esto, aclara, no estaría sugiriendo “que los jóvenes músicos populares sean individuos excepcionalmente bien equilibrados que nunca tengan discusiones” (Green 2008, p. 8-9), pero sí que dichos atributos son explícitamente valorados de acuerdo a sus estudios, y justamente son valores que permean prácticamente todas las experiencias y dinámicas musicales declaradas en el relato autoetnográfico.

No obstante, si bien el enfoque de las metodologías de aprendizaje utilizadas en el relato autoetnográfico fueron eficientes en el objetivo de abordar la mayor cantidad de estilos musicales en el menor tiempo posible, su abordaje se desarrolló única y exclusivamente desde los significados inherentes de la música. Es decir, desde el abordaje de patrones rítmicos melódicos y armónicos que cumplían una función sutil y esencial para con la banda y el funcionamiento de dicho estilo musical, pero que poco contribuían al desarrollo de la autonomía del estudiante y al abordaje de la dimensión cultural de la guitarra. De todas formas, este relato posee el mérito de ser uno de los primeros intentos por abordar la multiplicidad de estilos musicales que resuenan y encuentran significado en el instrumento desde una experiencia musical intercultural.

Un primer ejemplo de lo que podríamos considerar una incursión musical en calidad de *outsider* que se haga cargo de la dimensión cultural de la guitarra abordando tanto sus significados inherentes como delineados, sería el que podemos apreciar en el relato autoetnográfico del Capítulo III, subcapítulo 4. “Diplomado en Canto a lo Poeta”, en el que narro una experiencia de inmersión cultural a través de la vinculación directa con los cultores que practican y difunden dicha práctica musical.

Si bien lo descubierto sobre los procedimientos metodológicos utilizados desde la enseñanza del canto improvisado guardan mucha similitud con algunas prácticas afines al modelo didáctico de enseñanza musical práctico o tradicional a partir del aprendizaje imitativo y la repetición no racionalizada de la práctica, también vislumbramos notorias diferencias en torno a: la función del repertorio, que consistía en la memorización y ejecución de “plantillas musicales” sobre las cuáles ejecutar el canto improvisado; la técnica por otro lado poseía sus propios códigos estilísticos, caracterizados por una sonoridad mucho más rústica que el de un guitarrista clásico; y la práctica en conjunto, que responde a la dinámica natural que caracteriza esta práctica musical.

Sin embargo, lo que realmente sobresale en el análisis consiste en el procedimiento utilizado para adquirir o asimilar el lenguaje musical, siendo un elemento que se aprende principalmente desde el vínculo directo con los cultores y su estilo de vida. Esto es lo que Green (2008) denomina “enculturación” o proceso de inmersión cultural el cual consiste “en un factor fundamental que es común a todos los aspectos del aprendizaje musical, ya sea formal o informal” (Green 2008, p. 5).

De acuerdo a la autora, “la mayoría de las músicas folclóricas y tradicionales del mundo se aprenden mediante la enculturación y la inmersión prolongada al escuchar, mirar e imitar la música y las prácticas musicales de la comunidad circundante” (Green 2008, p. 6), y la experiencia musical descrita en el relato autoetnográfico correspondería precisamente a uno de esos casos.

Por otro lado, este testimonio nos permite vislumbrar que las actividades tradicionalmente asociadas a la investigación formal, tales como la lectura de artículos académicos, la formulación de preguntas, y el poner en práctica habilidades de escritura, no son suficientes para poder acceder a la gran cantidad de significados inherentes y delineados que con sus sonidos se transmite, y que para eso es necesario zambullirse en la cultura musical estudiada desde un proceso de enculturación. De esta forma, se “adquieren habilidades musicales de manera similar a como adquieren habilidades lingüísticas” (Green 2008, p. 5).

No obstante, “existen algunas diferencias cruciales entre cómo se transmiten la mayoría de las músicas folclóricas y tradicionales, y cómo se transmiten la mayoría de las músicas

populares occidentales” (Green 2008, p. 6) que afectan la manera en cómo podemos aproximarnos a estas músicas desde el contexto de formación musical universitario. Estas diferencias incluyen, por un lado, el hecho de que en la mayoría de las culturas occidentales u occidentalizadas los músicos populares más jóvenes “no están rodeados regularmente por una comunidad adulta de músicos populares practicantes con quienes puedan hablar, escuchar, mirar e imitar, o que los inicien en habilidades y conocimientos relevantes” (Green 2008, p. 6). Y, por otro lado, el hecho de que en estas sociedades occidentalizadas en cuanto se conforma una comunidad de práctica musical, esta “tiende a ser una comunidad de pares en lugar de “maestros de la música” o adultos con mayores habilidades” (Green 2008, p. 6).

Por lo tanto, sigue haciendo falta un trabajo de sistematización de las experiencias de inmersión cultural que permita fomentar la autonomía del estudiante en el estudio de los significados inherentes y delineados de la música desde el contexto de formación musical universitario, desde el cuál los estudiantes “tienden a involucrarse en una cantidad significativa de aprendizaje solitario” (Green 2008, p. 6). Esto con la finalidad de que puedan poner en práctica estas herramientas de investigación en su quehacer profesional, lo que nos lleva al relato autoetnográfico del Capítulo III, subcapítulo 5. “Pedro Rodríguez: El Capitán”, en donde narro mis experiencias musicales con Pedro Rodríguez, quien nos ofrece una gran cantidad de herramientas y recursos metodológicos que nos permitirán abordar la dimensión cultural de la guitarra cuando nos encontramos en la calidad de *outsiders*.

2.3. Aportes del “Método Rodríguez”

A grandes rasgos podríamos afirmar que el “Método Rodríguez” consiste en el abordaje de tres grandes ciclos de aprendizaje musical que funcionan de manera articulada. Estos ciclos de aprendizaje musical son: Copiar, Asimilar, e Innovar, y podemos encontrar en cada una de estas categorías, metodologías de aprendizajes alusivas tanto a la indagación de los significados inherentes y delineados de la música abordada, como a metodologías de aprendizaje musical informal propias de prácticas musicales asociadas a la música popular.

El primer ciclo de aprendizaje musical “copiar”, se compone de recursos metodológicos cuya finalidad es familiarizarse con los significados inherentes de la música, a través de actividades basadas en la audición y transcripción de abundante música. En principio, este ciclo de aprendizaje musical se centra en la escucha y ejecución de una gran cantidad de repertorio sin profundizar demasiado en los recursos lingüísticos, técnicos y expresivos que de la música emanen, lo que coincide con los estudios de Green (2008) en donde señala que imitar grabaciones de oído es “la principal práctica de aprendizaje para la mayoría de los músicos populares” (Green 2008, p. 6).

Este sistema de aprendizaje musical tiene la ventaja de enfocarse en una serie de factores difíciles de comunicar a través de la notación, tales como timbres o sonoridades no estandarizadas, flexibilidad rítmica, inflexiones de tono y muchos otros aspectos, “entre ellos, esas cualidades nunca definidas, pero siempre reconocibles como el, *groove*, *feel* y *swing*” (Green 2008, p. 8). Sin embargo, para que esta práctica sea fructífera, de acuerdo al Método Rodríguez, no basta con escuchar y copiar lo que percibamos en una canción o pieza dada, tenemos que escuchar y ejecutar, adicionalmente, mucho repertorio asociado a la pieza escogida.

Por otro lado, complementando el método, Green (2008) también distingue entre dos maneras de concebir esta práctica de escucha musical. A través de: la *escucha intencional*, que significa “escuchar con el propósito consciente de adoptar y adaptar lo que se escucha a las propias prácticas” (Green 2008, p. 6-7); y a través de la *escucha distraída*, “de modo que ingresa a la mente casi en su totalidad a través de una enculturación inconsciente” (Green 2008, p. 7). Señalando una vez más la necesidad de zambullirnos en el estilo y la cultura musical que queremos aprender a través de un continuo proceso de enculturación, con el fin de dilucidar, ya sea consiente e inconscientemente, los recursos lingüísticos, técnicos y expresivos de la música en cuestión, es decir, sus significados inherentes.

En ocasiones también podemos distinguir el uso de sistemas de notación tales como el cifrado americano o la partitura, sin embargo, estos sistemas de notación nunca se utilizan por sí solos, “siempre está mezclada con la escucha y la ejecución de manera intencionada” (Green 2008, p. 7-8), ya que inclusive “con la guía adulta, cuando operan en el ámbito informal, los

músicos tienden a adaptar cualquier habilidad de notación a su propio uso de maneras muy idiosincráticas” (Green 2008, p. 8).

Luego, la necesidad de trabajar las relaciones entre los sonidos, nos llevaría naturalmente al segundo ciclo de aprendizaje musical, “asimilar”, el cuál va completamente de la mano del primero. Este ciclo de aprendizaje musical se compone de diversos recursos metodológicos que, mediante la adquisición de conocimientos y habilidades musicales, nos permiten incorporar y aplicar dichos recursos en el ejercicio de la práctica instrumental. Esta categoría de aprendizaje musical puede considerarse más compleja y extensa dada la gran cantidad de recursos que se pueden utilizar en base a la asimilación tanto de significados inherentes como delineados.

El primer paso para adquirir dichas habilidades y conocimientos consiste en “la experimentación temprana con un instrumento o la voz, y descubrir qué diferentes sonidos pueden hacer a través de prueba y error, antes de unir los sonidos en frases, ritmos o armonías musicales embrionarios” (Green 2008, p. 6). Para esto, el Método Rodríguez nos presenta el recurso de “la teoría del diapasón blanco”, que consiste en diversos ejercicios o “rudimentos” que consideran tanto la interpretación de sonidos diatónicos y cromáticos, intervalos, escalas, arpeggios, acordes, entre otros, cuya finalidad es conocer a cabalidad el diapasón de nuestro instrumento.

El segundo paso, radicaría en la asimilación de significados inherentes y delineados de la música en cuestión, para la cual nos presenta dos procedimientos metodológicos: (i) por un lado, se encuentra la asimilación de significados inherentes, para los cuales podemos dar uso del sistema CAGED, que acompañado de actividades de expresión creativa nos puede ayudar tanto a conocer nuestro diapasón, como a descubrir sutilezas expresivas interpretativas y compositivas que emergen desde las distintas posiciones de la guitarra. Cabe señalar que idealmente esto ha de ocurrir, en primera instancia, “a través de la cultura y la experimentación con la música con la que [los estudiantes] están familiarizados, que les gusta y que escuchan a su alrededor” (Green 2008 p. 6), para luego dar el salto hacia culturas musicales que sean extrañas al estudiante pero que despierten su curiosidad investigativa; (ii) y, por otro lado, se encuentra la asimilación de significados delineados, para los cuales se

considera necesario recurrir a diversas instancias de investigación y recursos tecnológicos como el internet, dispositivos de reproducción de audio, entre otros, con el fin de indagar en los contextos de origen de la música estudiada, impregnarse de su historia, valorización social, conocer a sus grandes exponentes, y diversas corrientes. Esto acompañado, una vez más, de la *escucha intencional* y la *escucha distraída* con la finalidad de inducir este proceso de enculturación inconsciente tan mencionado por la autora.

De esta forma, la comprensión de los significados delineados de la música nos podría llegar a arrojar luces de sus significados inherentes, como bien ocurre en el ejemplo abordado en el relato autoetnográfico de las octavas de Wes Montgomery. En el cuál, gracias a la comprensión del contexto, caracterizado por una escena musical en la que acontecía un proceso de transición desde los grandes conjuntos de jazz o *big bands* hacia conjuntos más pequeños, es que podemos descubrir que las intenciones creativas del intérprete, consciente o inconscientemente, consistían en emular la sonoridad de dichos conjuntos de bronce en la guitarra, lo que en la práctica significaba recurrir e incluso inventar recursos técnicos y expresivos en orden de acercarse a dicha sonoridad.

Finalmente, el tercer y último ciclo de aprendizaje musical “innovar”, consiste en un paso posterior a la asimilación que utiliza diversos recursos metodológicos de expresión creativa con la finalidad de aplicar los conocimientos abordados desde el ejercicio de la composición y creación de arreglos en contexto, y es recién en este punto donde podría decirse que la lectura musical adquiere un mayor protagonismo. Sin embargo, como bien ocurre en las etapas anteriores, su función se reduce únicamente a la de servir como un medio para acceder a la música, y siempre se encuentra acompañada, en mayor o menor medida, de la escucha, la investigación, y la experimentación sonora. Esto ya que, a pesar de que los tres ciclos de aprendizaje musical son presentados de manera separada, estos ocurren desde la práctica casi de manera simultánea, por lo que su división sería puramente teórica.

Bajo esta concepción del aprendizaje, cuando logramos la realización de una interpretación y arreglo o composición “en estilo”, podemos decir que la asimilación de recursos generadores de significados inherentes y delineados de la música estudiada ha sido satisfactoria. Sólo entonces, podemos permitirnos jugar con los recursos musicales con tal de

innovar, dado que la finalidad última de este sistema de aprendizaje es servir también como camino de exploración y autoconocimiento personal, y la construcción de un sujeto social con consciencia cultural.

Esto no quiere decir que llegado este punto el estudiante pueda auto considerarse un *insider* de la cultura musical estudiada. El único camino para llegar a ser un *insider* se logra mediante el vínculo directo con los cultores de dicha práctica musical, y la validación de su respectivo círculo o comunidad. Las herramientas descritas únicamente corresponden a metodologías que nos permitirán acercarnos de la manera más respetuosa posible a paradigmas musicales y culturales ajenos, sin tergiversar los sistemas de significación de la música y evitar, también en la medida de lo posible, la reproducción de los patrones culturales imperantes desde los diversos modelos y sistemas de educación musical.

REFLEXIONES FINALES

A partir de la información recabada en el estudio de casos de guitarra funcional y en la bibliografía revisada, abordados en los capítulos II y IV de la presente investigación, se logró establecer que guitarra funcional consiste en una experiencia pedagógica instrumental que responde a la corriente inclusivo integral de lo funcional. Esto quiere decir, entre otras cosas, que pretende poner el aprendizaje instrumental en función del aprendizaje musical y en función de un oficio, a través de (i) la integración de los aprendizajes musicales abordados en otras asignaturas, (ii) el enfoque hacia la metacognición y la práctica razonada, y (iii) el desarrollo de habilidades para la vida tales como el trabajo autónomo y la solución de problemas.

Para llevar a cabo estos objetivos los procedimientos metodológicos más adecuados son aquellos con enfoque hacia la práctica en conjunto (MPC) y hacia la práctica razonada (MPR). A través de actividades que nos permitan abordar la interrelación del oído, la lectura y la visualización del instrumento, la mediación de la lectura a través del análisis musical, y concibir la técnica en función del autocuidado y la musicalidad desde la visión inclusiva simple (VIS) y compleja de la técnica global (VIC). Sin embargo, a pesar de que bajo este paradigma la asignatura guitarra funcional facilitaría, en gran medida, la implementación de una experiencia pedagógica instrumental para el desarrollo del aprendizaje musical a nivel universitario, tanto el desarrollo de la autonomía como el abordaje de la dimensión cultural de la guitarra son elementos que aún están pendientes, dificultando que el instrumento se desenvuelva como una herramienta de apoyo para el aprendizaje musical intercultural.

Por lo tanto, en una segunda instancia, contrastando la información disponible en la bibliografía en torno a los diversos *learningscapes* con las experiencias musicales abordadas en los relatos autoetnográficos en los capítulos III y IV de la presente investigación, se logró establecer que para abordar la dimensión cultural de la guitarra y evitar la reproducción de los patrones culturales imperantes en el aula de clases, es necesario (iv) tener conocimiento tanto de los significados inherentes y delineados de la música a la que nos hemos de enfrentar. Para lo cuál es necesario concebir el aprendizaje instrumental y musical sobre una fuerte base en la investigación sobre los contextos culturales.

También, indagando en metodologías y experiencias pedagógicas de aprendizaje musical que permitan el abordaje de la guitarra como herramienta intercultural, identificamos recursos didácticos provenientes de metodologías de aprendizaje musical informal, propias de prácticas musicales asociadas a la música popular y folklórica, que se caracterizan principalmente por la tendencia a concebir el aprendizaje musical como un proceso de enculturación. Por lo que resulta necesario (v) concebir el aprendizaje instrumental y musical como una práctica de inmersión cultural a partir del uso de diversas metodologías de aprendizaje provenientes de prácticas musicales informales.

Esta discusión ha hecho posible que, para que la guitarra funcional sea una experiencia pedagógica instrumental que promueva el desarrollo del aprendizaje musical intercultural a nivel universitario, resulta necesario enriquecer el marco conceptual elaborado previamente en base a experiencias pedagógicas funcionales, con la inclusión y el diseño de experiencias de aprendizaje construidas en base a la investigación de los contextos culturales. De este modo, podremos adentrarnos en los significados inherentes y delineados de la música, y sistematizar el abordaje de las experiencias de inmersión cultural a través de la implementación de rutinas de estudio que puedan ser ejecutadas de forma autónoma por los mismos estudiantes, por medio de herramientas y recursos didácticos que enfatizan en la creatividad personal.

Y si bien examinamos diversos aportes, como el denominado “Método Rodríguez” que nos permitiría realizar una bajada pragmática de cada uno de estos elementos mediante la adopción de un sistema de aprendizaje circular que comprende diversos ciclos de aprendizaje musical (copiar, asimilar, innovar), aún resta profundizar considerablemente en aspectos relacionados tanto al desarrollo y diversificación de recursos didácticos y metodológicos que permitan hacer de la guitarra una herramienta intercultural, como con el desarrollo de investigaciones sobre diversas prácticas de aprendizaje musical que contribuyan a ampliar el conocimiento sobre los diversos *learningscapes*.

De esta forma, espero que el marco conceptual elaborado propicie el desarrollo de nuevas propuestas metodológicas que favorezcan la implementación de experiencias pedagógicas instrumentales desde la guitarra funcional intercultural a nivel universitario.

REFERENCIAS

- Achondo, Luis. (2014). *Mito, ideas y agencia en la modernización de la guitarra de Andrés Segovia*. [Tesis presentada a la Facultad de Artes de la Pontificia Universidad Católica para optar al grado de Magíster en Artes, Mención Música]
- Alcázar, Antonio. (2010). La pedagogía de la creación musical, otro enfoque de la educación musical: Una experiencia en la Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca. *Eufonía. Didáctica de la Música*, N° 49, pp. 81-92.
- Aponte, Rodrigo. (2015). El taller como estrategia metodológica para estimular la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Boletín Redipe*. Vol. 4, N° 10, pp 49-55.
- Appadurai, Arjun. (1990). Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy. *Public Culture*, 2/2: pp. 1-24.
- Assinnato, M. Victoria. (2013). El concepto de mente en teorías sobre improvisación musical. *Arte e Investigación*, N° 9, pp. 26-31.
- Biron, Rebecca E. (2009). *Globalización*. En: Szurmuk, Mónica, y McKee, Robert. *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. (pp. 119-123). México: Instituto Mora / Siglo XXI Editores.
- Burcet, María Inés. (2017). Hacia una epistemología decolonial de la notación musical. *Revista internacional de educación musical*, N°5 pp. 129-137
- Bustamante, Mirta. (2009). Levantamiento del perfil de egreso de una carrera musical basado en el modelo de EBC en el caso de la Universidad de Talca. *Revista Neuma*, Año 2 Vol. 1, pp.160-175.
- Bennett, Andy y Kevin Dawe. (2001). *Guitar Cultures*. Oxford, New York: Berg.
- Byrne, Ed (2009). *Functional Jazz Guitar. Linear Hazz Improvisation Series*. Byrnejazz.

- Blanco, Mercedes. (2012). ¿Autobiografía o Autoetnografía?. *Desacatos*, N° 38, pp. 169-178.
- Blanco, Yurima. (2018). La pedagogía de creación musical: aulas y talleres creativos. *Tabanque: Revista Pedagógica*, N° 31. pp. 42-58.
- Carvajal, Irma. (2016). Del modelo conservatorio al modelo universitario: la experiencia de la transición en el departamento de música de la Universidad de Guadalajara. En: Barrera, Admed y Diana Pérez. *Modelos Educativos: ¿Cómo ir en otra dirección?*. Tomo 1, pp. 40-52.
- Cano, Agustín. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *ReLMeCS*, Vol. 2, N° 2, pp. 22-52.
- Chueke, Zélia. (2006). Piano funcional na universidade: considerações sobre métodos e finalidades. *Revista Científica/FAP* Vol. 1, N° 1. [Disponible en] <https://doi.org/10.33871/19805071.2006.1.1.1748>
- Dawe, Kevin y Andy Bennet. (2001). *Guitar Cultures*. Oxford y New York: Berg.
- Dawe, Kevin. (2010). *The New Guitarscape in Critical Theory, Cultural Practice and Musical Performance*. New York y London: Routledge.
- Dawe, Kevin. (2013). Guitar Ethnographies: Performance, Technology and Material Culture. *Ethnomusicology Forum*, Vol. 22, N° 1, pp. 1-25.
- Desirée, A Martín. (2009). *Multiculturalismo*. En: Szurmuk, Mónica, y McKee, Robert. *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. (pp. 182-188). México: Instituto Mora / Siglo XXI Editores.
- Diez, M. Laura. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, N°19, pp. 191-213.

- Ellis Carolyn, Tony Adams, y Arthur Bochner. (2011). Autoethnography: An Overview. En: *Forum Qualitative Sozialforschung, Forum: Qualitative Social Research*, Vol. 12, N° 1, Art. 10. [en línea] <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>.
- Ertmer, Peggy y Timothy Newby. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, Vol. 6, N° 4, pp. 50-72.
- González, María Georgina. (1999). *El piano funcional y complementario en relación a la formación integral del estudiante de música*. Serie de documentos Facultad de Artes de la Universidad de Chile.
- Gottschalk, Ardsley y Phillip Kloeckner. (1997). *Functional hearing: a contextual method for ear training*. New York: Ardsley House Publishers.
- Gutiérrez, Delia. (2009). El taller como estrategia didáctica. *Razón y Palabra*. Año 14, N°66. [Disponible en] <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520908023>
- Green, Lucy. (2003). Music Education, Cultural Capital, and Social Group Identity. En: Clayton Martín, Trevor Herbert y Richard Middleton. *The Cultural Study of Music: a Critical Introduction*. New York y London: Routledge, pp. 263-273.
- Green, Lucy. (2005). Musical meaning and social reproduction: a case for retrieving autonomy. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 37, N° 1, pp. 77-92.
- Green, Lucy. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. New York y London: Routledge.
- Howes, David. (2005). *Empire of the Senses: The Sensual Culture Reader*, Oxford and New York: Berg.
- Iznaola, Ricardo. (2015). *Summa Kitharologica. Physiology of Guitar Playing: Functional Anatomy and Physiomechanics*. Pacific, Missouri: Mel Bay Publications.

- Jorquera, M. Cecilia. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, Año LXIV, N° 214, pp. 52-74.
- Kelly, Sheryl L. (2020). *Simple Songs, Functional Fun: Music Therapy Activities for any Child*. Independently Published.
- López-Cano, Rubén y Úrsula San Cristóbal. (2014) *Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Barcelona: Fondo para la Cultura y las Artes de México e la Escola Superior de Música de Catalunya.
- Materiales de Trabajo. Malla Innovada Pedagogía en Música UMCE. (2018). “Guitarra Funcional”. Carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Música, Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Martínez Yailin, Anelia Ivanova, y Carlos Martínez. (2019). La creación en la enseñanza musical de la Comunidad de Madrid: estudio curricular comparativo. *Revista Electrónica de LEEME*, N° 43, pp. 74-92. <http://ojs.uv.es/index.php/LEEME/index>
- Masquiarán, Nicolás. (2018). Diálogo en torno a la práctica de la docencia universitaria en carreras vinculadas con la música y la pedagogía musical. *Revista Átemus*. Vol. 3, N° 5, pp. 27-41.
- McLuhan, Marshall. (2005). *Inside the five senses sensorium*. En: Howes, David. *Empire of the Senses: The Sensual Culture Reader*. (pp. 43-52) Oxford and New York: Berg.
- Montoya, Gloria y Cecilia Zapata. (2005). El Taller: Una estrategia para la normalización de términos y conceptos en un trabajo terminológico. *Revista Análisis*. Vol. 6, N° 1, pp. 25-35.
- Peñalver, José María. (2013). Análisis de la práctica de la improvisación musical en las distintas metodologías: características y criterios de clasificación. Departamento de Educación Área de Música. Universitat Jaume I de Castellón. *ARTSeduca*.

- Pérez, Joaquín. (2013). Revisando las perspectivas de estudio en el abordaje de la improvisación musical: Hacia una caracterización de las dimensiones experienciales del problema. *Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical [LEEM]*. Universidad de la Plata, pp. 253-259.
- Peterson, Eric. (2021). *Guitar Antics: Functional Guitar Approaches to Theory & Exercises*. Holladay, Utah: Eric N. Peterson.
- Poleo, Rafael. (2005). *Agustín Barrios, el Indio Mangoré*. [Cátedra de Historia de la Música Latinoamericana]. República Bolivariana de Venezuela Fundación Conservatorio Vicente Emilio Sojo. Barquisimeto.
- Robertson, Roland. (1995). Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. En: Featherstone, M., Lash, S. and Robertson, R., Eds., *Global Modernities*. London: SAGE, pp. 25-44.
- Schunk, Dale H. (2012) *Teorías de aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Naucalpan de Juárez, Estado de México: Pearson Educación.
- Stake, Robert E. (1998). *Investigación con estudio de caso*. (4º ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Shafer, R. Murray. (1969). *The new soundscape: a handbook for the modern music teacher*. Ontario: BMI Canada Limited.
- Shifres, Favio y Daniel Gonnet. (2015). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Revista Epistemus*, Vol. 3, N°2, pp. 51-67.
- Soublette, Luis Gastón. (1962). “Formas musicales básicas del folklore chileno”. *Revista Musical Chilena*, Vol 16, N°19, pp. 49-59.
- Tallis, Raymond. (2003). *The Hand: A Philosophical Enquiry into Human Being*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Wistuba-Álvarez, Vladimir. (1991). La Música Guitarrística de Leo Brouwer (Una concreción de identidad cultural en el repertorio de la música académica contemporánea). *Revista Musical Chilena*. Vol 45, N°175, pp. 19-41.

Yin, Robert K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series*. India: Sage Publishing.