

PROGRAMA ESTRATÉGICO DE INVESTIGACIÓN ALONDRA Y RUISEÑORES: LA INTELIGENCIA MUSICAL COMO ALTERNATIVA DE DESARROLLO MULTIDIMENSIONAL PARA LA PRIMERA INFANCIA

CONSTRUCCIÓN DE UN MAPA CONCEPTUAL DESDE UNA MIRADA CULTURAL

La realidad educativa de las instituciones escolares públicas colombianas muy pocas veces incluye de manera significativa procesos de formación artística en los planes de estudio de niños y jóvenes. Son bastante precarios los intentos y las iniciativas que en este campo se desarrollan, a pesar de que existe en la legislación colombiana una Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) que señala de manera expresa el carácter y la importancia de procurar una formación integral y oportuna sin distinciones, orientada al desarrollo del pleno ejercicio de la personalidad. Esta política promueve, para el logro de los objetivos previstos en la ley, la declaración de nueve áreas obligatorias fundamentales que deben copar el 80% de los planes de estudio. Una de esas nueve es el área artística (Artículo 23). En la cotidianidad escolar de la educación pública colombiana, este mandato se ejecuta muy limitadamente, por no decir que se ignora por completo.

Los estudios al respecto muestran la precariedad, tanto de las prácticas pedagógicas en el ámbito musical, como de la inserción de estas en los currículos, y ni qué decir de los ambientes escolares y la falta de dotación adecuada para ellos (este estudio incorporó Instituciones Educativas Distritales de 18 de las 20 localidades que conforman el Distrito Capital).¹

Queremos dejar en evidencia cómo todos los beneficios y aspectos positivos declarados en las políticas y en los lineamientos ministeriales en relación con la importancia de la formación artística en los procesos educativos de infantes, niños(as) y jóvenes, quedan reducidos a su mínima expresión, dadas las demandas urgentes de las pruebas de Estado, que se han impuesto en el sistema educativo con el argumento de “evaluar la calidad de la educación” con miras a mejorar los desempeños en las mediciones internacionales.

Este objetivo educacional, de por sí muy cuestionado, acarrea un doble perjuicio en relación con la formación integral, dado que las evaluaciones de marcos —exámenes ICFES o SABER PRO— no incluyen ningún diseño de pruebas para las prácticas y lenguajes artísticos, lo que redundará en que estos sean percibidos como opcionales, marginales y poco importantes en relación con la formalidad y la exigencia de la evaluación gubernamental. Algunas falacias y binarismos del modelo educativo:

LA COGNICIÓN RAZONADA

El hecho de que las prácticas educativas escolares permanezcan atadas a una lógica profundamente positivista y a un modelo epistémico soportado en la cognición razonada, genera distorsión y menosprecio sobre el valor de las experiencias pedagógicas que favorecen el desarrollo de la intuición, la lúdica y el cuerpo como expresiones de la subjetividad. Todos ellos son componentes estructurales reconocidos en el ámbito de la reflexión pedagógica mundial y profesada por organizaciones multinacionales que hacen recomendaciones de política educativa como la UNESCO, la OEA o la UNICEF.

CALIDADES Y ACREDITACIONES

La educación como mecanismo de superación y de inserción social funciona cada vez más como una fábrica de credenciales. La compleja y necesaria especificación de contenidos curriculares para cada área en cada curso, por cada ciclo, hace que progresivamente el modelo educativo esté colmado de contenidos, atiborrado de compromisos cognitivos que siguen las exigencias preestablecidas en estándares y modelos educativos que poco o nada reconocen el contexto y los sujetos que participan de la experiencia pedagógica.

LAS COMPETENCIAS Y LOS RITMOS

La necesidad de secuenciar y establecer de antemano todo el recorrido educativo de los niños da una homogeneidad aparente a los logros y las competencias y deforma el verdadero sentido de las prácticas, ya que los contenidos específicos de las mismas siempre están argumentados de manera diferida: lo que hay que aprender hoy servirá para luego, pero debe acreditarse ahora. Esto dificulta los ritmos particulares y la debida atención y seguimiento a las necesidades específicas de cada estudiante para su desarrollo formativo, aún más si se trata de primera infancia o de educación básica.

LA CULTURA (LECTO-ESCRITA)

El imaginario y las nociones de cultura siguen referidas a una episteme básicamente etnocéntrica. Son comunes y casi normales los conceptos de cultura como aquello que se aprende de los libros, o lo que domina el maestro como saber incorporado en un proceso educativo institucional. Lo que los niños traen de sus experiencias familiares, barriales, lúdicas es considerado como expresiones de in-cultura, de ignorancia, de brutalidad, por lo que se le endilga al espacio escolar y sus actores la responsabilidad de borrar esas huellas. Esto produce un efecto homogeneizador en las prácticas y discursos escolares, dado que minimiza y borra el valor cultural epistémico, semiótico, cognitivo y afectivo que aporta la cultura del lugar en la formación de ciudadanos(as) capaces de ser interlocutores del mundo natural y social que los acoge.

LOS CONOCIMIENTOS CIENTÍFICOS Y LOS SABERES RELAJADOS

Los músicos estamos abocados permanentemente a demostrar que también utilizamos las estructuras lógico-rationales para producir pensamiento artístico y valoraciones estéticas e incluso dominios disciplinares en el campo de las ciencias y las tecnologías, que incorporamos de manera consciente en nuestro quehacer artístico. La tendencia a considerar el arte como un campo de seres especiales ha llevado a que se relajen las exigencias a la hora de dar cuenta de los procesos creativos, las categorías, los conceptos, las pedagogías y las didácticas; es decir, muy poca reflexión pedagógica y casi nulos esfuerzos innovadores que estén argumentados y soportados teóricamente.

LEER Y COLOREAR

El peso o énfasis que pone la educación tradicional de infantes en la visualidad como sentido privilegiado para la aprehensión del mundo y su afán por los procesos de lectura y escritura propicia una subvaloración de los demás sentidos que coadyuvan a la construcción de valores estéticos, éticos, cognitivos, desamparando el cuerpo en tanto receptor directo de todas las formas de percepción, expresión y creación, no solo en el campo artístico, sino en general en todas las dimensiones del accionar humano. El cuerpo pareciera justificarse en el ámbito escolar y académico por el hecho de que sirve para cargar la cabeza, por tanto, debe estar disciplinado e inmóvil cuando de poner cuidado se trata, frente a la actitud magistral de los profesores.

DEL CONTEXTO EDUCATIVO MUSICAL

Un diagnóstico derivado de las consideraciones anteriores es que no existe formación musical adecuada y suficiente en los espacios escolares de la educación pública. Para el caso de la formación musical, esto significa que muchos miles de niños y niñas que pasan por las escuelas públicas no reciben los beneficios de la formación artística musical, de la cual tenemos en el periodo de la niñez una ausencia de experiencias intencionales y planeadas de formación, por lo tanto, tampoco hay procesos de seguimiento y menos de evaluación. Este aspecto aparece referido en las conclusiones del documento “El estado del arte del área de música en Bogotá” (Goubert Burgos, 2009)² y ayuda a entender un poco por qué se insiste en que es de vital importancia posicionar la formación artística como ingrediente esencial de la formación integral que incluye saberes escolares, ciudadanos y valores sociales.

En el programa *Alondras y Ruiseñores*, el diagnóstico base indica que las pedagogías que soportan la enseñanza de la música están basadas en la tradición y no en la investigación. En el ámbito de la formación musical, es muy corriente la lógica total de la imitación, en la que el aprendiz, en un largo proceso de observación y corrección, intenta parecerse al maestro. Difícilmente un profesor de instrumento incluye algún repertorio en su cátedra que no sea de su agrado o dominio.

El modelo de formación tipo “conservatorio” es el que predomina. Sin desconocer esta tradición pedagógica, el modelo depende en gran medida de las calidades humanas y de la vocación del docente. Este modelo, además, viene siendo cuestionado por el sesgo eurocéntrico de su horizonte estético y por la casi nula articulación de la formación musical con otros requerimientos formativos de tipo humanístico. Un currículo dirigido en un 80% a la formación virtuosa del “oficio” y no a una educación holística e integral.

QUÉ QUEREMOS REPENSAR Y CUÁLES SON LAS ASPIRACIONES INNOVADORAS DEL PROGRAMA

Sugerir un giro epistémico en esta loca y desenfrenada tendencia académica de asumir la música como una disciplina con pretensiones de objetividad y verdad acerca de lo que es y no es musical es una tarea que abre nuevas posibilidades para explorar el valor subjetivo y experiencial de la práctica musical, así como para la potenciación de la creatividad.

Proponemos en este programa incorporar como parte de la reflexión los aportes de las ciencias cognitivas, sobre todo aquellas que abogan por un entendimiento amplio, complejo y holístico de los procesos cognitivos y simbólicos que se suceden cuando acudimos de manera intencional a potenciar nuestras divergencias y particularidades a través de la música como materialidad de nuestras vivencias y sensibilidades.

Proponemos un modelo pedagógico integral que incorpore (“forme en un cuerpo”) de manera amplia, articulada e intencional la corporalidad como depositaria de las experiencias artísticas y estéticas, de manera que propiciemos permanentemente un diálogo de saberes entre lo “universal” y lo “local”. Un modelo que se acompañe del juego y de la

lúdica como expresiones que potencian la imaginación y la fantasía, como opciones epistémicas que posibiliten desbordar creativamente el mundo cuadriculado y estereotipado que nos deja la cultura del “desarrollo” y de la “globalización”. Un modelo que articule y comprenda los lazos profundos de sentido y de existencia, que aporte los sonidos y las sonoridades de las culturas locales en la construcción de tejido social y de desarrollos psico-afectivos en estas etapas del desarrollo infantil.

Sacamos a luz todos estos debates para mostrar las conveniencias y las exigencias teóricas y conceptuales de asumir la música como lenguaje y como discurso. De allí que podamos apelar a la hermenéutica cultural y a la semiótica como referentes teóricos que nos permitan formas e intenciones cada vez más comprensibles y abarcadoras del fenómeno sonoro, de los sentidos contextuales y de las opciones estético musicales.

Intentamos fortalecer las experiencias cognitivas y estéticas de la formación musical, trascendiendo el interés unívoco por lo técnico, de manera que también resulte importante abrir mundos donde revoloteen toques, cantos, bailes, cuentos, improvisaciones, gestos, adivinanzas, mitos; imbricando los ámbitos: simbólico, abstracto, sensible, racional y emotivo. Un objetivo convergente con el deseo de fortalecer el pleno desarrollo de la personalidad de nuestros niños y niñas.

ENFOQUES Y ABORDAJES

Proponemos un modelo holístico que supere las tendencias de la formación tipo conservatorio y deje atrás el paradigma positivista de la ciencia en la relación sujeto–objeto de estudio. Incluso en el modelo pedagógico de las músicas occidentales caben no solo las teorías musicológicas, los métodos de análisis y la historiografía, sino también el valor de la experiencia, las relecturas desde perspectivas contemporáneas, el permiso a la no adherencia estética.

El enfoque en torno al carácter multidimensional y multisensorial de la experiencia musical explora a plenitud la articulación de sonidos, sonoridades, cuerpos y sentidos. Es una propuesta intercultural que permite la vinculación de experiencias musicales de diversos contextos y culturas con el propósito de ampliar los marcos experienciales y de construcción de la autonomía.

El paradigma de la complejidad permite un modelo de explicación y comprensión para dar cuenta de las realidades como unas totalidades que van mucho más allá del análisis de las partes y el todo, de manera que siempre mantengamos interrelacionados los actores y sus corporalidades, los contextos y los lenguajes, procurando detallar los infinitos matices y posibilidades en la apropiación de los universos sonoros.

Intentamos reconfigurar el ámbito de lo cognitivo con experiencias contemporáneas que nos lleven a entender la cognición musical desde tendencias recientes en el campo de la semiótica. Nos apoyamos en los estudios culturales para lograr otros entendimientos de lo multi y transdisciplinar, en el interés de habilitar mundos sonoros y de sentido que han sido ignorados desde el modelo hegemónico occidental que se resiste a ser atrapado por la representación del signo lingüístico.

Las tendencias a la homogenización de los procesos escolares de aprendizaje nos sugieren trabajar en pos de fortalecer los ámbitos de la subjetividad y la intersubjetividad, donde los sentidos particulares, las huellas de lo heterogéneo, significan creatividad, idiosincrasia, afirmación, iniciativas que alimentan y justifican la adopción de cualquier modelo o sistema que intente fortalecer estos aspectos.

NATURALEZA MULTIDIMENSIONAL

LA MÚSICA COMO OFICIO

Esto significa fundamentalmente que la música no solo ocupa la dimensión del placer y la fruición, sino que puede constituirse en un proyecto de vida profesional respaldado por un sentir ético y estético. Involucra de manera directa tanto el desarrollo de su dimensión sensible e intuitiva -que le permite tener gustos, cercanías o rechazos hacia cierto tipo de músicas-, como la dimensión cognitiva, al utilizar de manera racional y lógica o “ilógica” los elementos constitutivos de la organización sonora desde donde crea, compone, interpreta, hace arreglos musicales, investiga, hace crítica, gestiona, y adopta, en fin, comportamientos y respuestas de tipo profesional que atienden demandas socioculturales.

LA MÚSICA COMO LENGUAJE

Requiere que no pasemos por alto ni con tanta liviandad lo que ella significa social y culturalmente: la música es un medio de expresión, una forma sonora y simbólica de vivenciar situaciones típicamente humanas como los sentimientos, las intuiciones, las angustias, las solidaridades y los afectos. Requiere entender las maneras como ciertas sonoridades y músicas aportan a la construcción de significados en relación con la comprensión del mundo. En este sentido, es necesario pensar cómo se tramitan estas ofertas simbólicas que cada contexto genera y en las cuales se adquieren sentidos particulares y aprehensiones distintas y heterogéneas que se juegan en la dimensión social con ofertas escolares, académicas y comerciales. De allí que el asunto no sea tan solo despachar la discusión apelando a la explicación del signo (objeto) desde la teoría lingüística, sino pugnando por entender cómo cada niño y niña constituye y restituye su mundo a partir de los estímulos sonoros, musicales y corporales que, de manera diferenciada, encarnan adherencias o repulsiones.

LA MÚSICA COMO DISCIPLINA

Nos invita a pensar paradigmáticamente la organización y las leyes de los mundos sonoros que, dependiendo de los contextos y las culturas, pueden ser llamados “música”. La noción disciplinar de la música supone el reconocimiento de un sistema categorial y una estructura que devela principios constructivos que, al ser manipulados intencionalmente, permiten realizaciones objetuales que requieren ser presentadas en sociedad. Esta dimensión nos invita a manejar con rigor y precisión los conceptos y categorías que intervienen en la posibilidad de la experiencia estético-musical, de manera que, cuando proponemos un modelo alternativo de formación, estamos revaluando las prácticas y los discursos pedagógico-musicales sobre bases teóricas sólidas que se apoyan en formas de hacer pertinentes para situaciones concretas.

LA MÚSICA COMO NARRATIVA CULTURAL

La música como expresión estética colectiva se articula a los procesos socioculturales con los que se explica la formación de la subjetividad y la conformación de subculturas grupales con intereses étnicos, sexuales, reivindicativos; desde los que la música funciona como cohesor, como aglutinador, como identidad idealizada en relación con alguna demanda. ¿Qué representa el rock o el metal para los jóvenes?, y ¿cómo viven y encarnan ellos, de manera diferenciada, sus expectativas? Son algunas de las preguntas que han interesado a los sociólogos desde la época de la posguerra.

NATURALEZA MULTISENSORIAL

Sugerimos ya no solo ampliar los marcos de la reflexión pensando la naturaleza multidimensional de la música, sino también trascender, ir más allá del sesgo occidental del entendimiento de los procesos cognitivos de la música que reducen el aspecto sensorial de la escucha al oído y a las relaciones estímulo-receptor-respuesta. Estamos apelando al sistema sensorial que involucra las respuestas y los modos de afectación que se dan a partir de los estímulos sonoros donde también el cuerpo es receptor y tramitador, donde el olfato no desaparece por la centralidad de la escucha, de manera que muchas expresiones de memoria musical o de validación estética derivan directamente de situaciones no meramente acústicas, sino también, por ejemplo, de la asociación de un olor con un sonido o una música, debido a un recuerdo de la infancia. De la misma manera, el sentido del gusto tampoco desaparece por la centralidad del oído. Hacemos explícita la necesidad de involucrar y articular la sensorio-motricidad desde los procesos neurológico-corporales y los sentidos de lo simbólico-cultural.

REDEFINICIONES DESDE LO SOCIO-CULTURAL

No se puede seguir defendiendo que la cultura es el grado de civilización de un pueblo. Esto es, que la civilización está dimensionada por la adquisición de la escritura, la ciencia y las bellas artes -entre otras-, lo cual arraiga y justifica una representación etnocéntrica y colonial que moldea la idea de pueblos cultos -que cultivan el espíritu- y pueblos incultos, ágrafos o primitivos, que serían como el pasado de aquellos que ya llegaron a un “siglo de las luces” o a una “edad de oro”, referentes hegemónicos de civilización.

Esta definición permite naturalizar ciertos supuestos como lógicos: por ejemplo, que la escritura es una superación de la oralidad o que la virtualidad es una superación de la literacidad. Es decir, que los pueblos que han acogido la vía de la escritura son avanzados y desarrollados, mientras que los que permanecen en la oralidad son primitivos. Desde esta visión, se construyen convenientes relaciones coloniales para justificar la hegemonía de particulares saberes y tecnologías.

Nos enseñaron que el conocimiento científico produjo un “logos” o viceversa y que los saberes del mundo oral producen magia, mitos y folclor. Esta postura, por supuesto, presenta retos importantes para una propuesta innovadora en el campo artístico y pedagógico, máxime si se quiere incluir las músicas locales, que no son reconocidas por el canon eurocéntrico de la estética musical como las más ‘aptas’ y convenientes para la formación musical de los niños.

El modelo de formación tipo conservatorio escasamente reconoce las músicas de muy pocos compositores latinoamericanos que acogieron el mundo sinfónico como su expectativa estética. Ni qué decir de los repertorios de las músicas tradicionales que no tienen un ‘compositor’ en la definición musicológica del oficio creativo musical. La música hecha de y con tambores (músicas afrocolombianas caribeñas y del Pacífico colombiano), sigue siendo ininteligible para el canon musical occidental eurocéntrico moderno. De allí que resulten importantes en las re-definiciones algunas precisiones de lo que entendemos por cultura y en general por todas las acciones y creaciones humanas fácticas y abstractas. La música como vivencia sonora y como universo simbólico.

LA CULTURA COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL

Postular la cultura como construcción social nos permite defender la noción de que son las acciones concretas y formas diversas de habitar el mundo, incluyendo las relaciones con la naturaleza, las que caracterizan lo cultural. Por lo tanto, la cultura no es el privilegio de unos o el grado de desarrollo de otros, sino una acción en colectivo, creada siempre junto a “otros”; en este sentido conviene entonces expresarnos en el plural, es decir, hablar de culturas, de artes, de músicas.

Cada grupo humano, cada comunidad, cada pueblo ha producido sistemas simbólicos, lenguajes, objetos, sonoridades, que no pueden ser valorados a la luz de una particular forma de cultura. La visión desarrollista y universalista de Occidente ha entrado en crisis y mundialmente está bastante cuestionada por fortalecer las asimetrías sociales, culturales y económicas y por los efectos depredadores sobre los ecosistemas ambientales del mundo.

“La cultura hace posible las interacciones sociales que dan sentido a la vida de un grupo, que regulan nuestra existencia”, al decir de Patricio Guerrero. Queremos también enfatizar las formas de producción de sentido que están presentes en cada accionar humano, por ende, este aspecto resulta importante en la revisión de las relaciones entre la infancia y la cultura, o más bien entre los niños y niñas y las culturas que los alimentan, los regulan, los informan y sobre las cuales se construyen de manera subjetiva identidades y exterioridades; allí está el origen de lo que se acepta y se rechaza, lo que se desea y lo que se repele (Guerrero, 2002).

La cultura la hacen, la construyen, la cultivan, los seres sociales desde la cotidianidad, como expresión vital de transformación del mundo. La cultura nunca está al margen de los pueblos. En este sentido, la música como producto social y cultural no es un “accesorio cultural” al que tendrían derecho de acceder los que ingresan al ámbito académico institucional, sino todos aquellos que se valen de los sonidos para tejer convivencia, para compartir sentidos. Entender la pluralidad de la cultura es también asumir que hay siempre subculturas, formas particulares de interpretar y de materializar la subjetividad, la co-subjetividad, la intersubjetividad, desde donde se pueden leer los conflictos sociales, las alteridades como parte sustantiva de las relaciones sociales, aun en una misma subcultura, en un gueto, en un clan, en una pandilla, en una familia.

LA CULTURA COMO CONSTRUCCIÓN SIMBÓLICA

Uno de los aspectos importantes en que han insistido los lingüistas y semiólogos es el carácter simbólico de la comunicación humana, que es una particularidad de los seres vivos “humanos” y que comporta características complejas de abordar como la construcción del pensamiento, del lenguaje y de los símbolos. Argumenta Patricio Guerrero que el lenguaje simbólico le ha permitido al ser humano interpretar las realidades y situaciones, construir sentidos sobre la existencia, y actuar sobre el mundo para evidenciar su posibilidad, su elección (2002). De allí que los símbolos nos den información acerca de las formas de organización social y ordenación del mundo que operan en cada comunidad y en cada ser. De esta manera, los referentes simbólicos varían en cada cultura, haciendo muy discutible la idea de los referentes universales.

Desde esta perspectiva, todas las acciones humanas están cargadas de significados y significaciones y sobre estos se construyen los sentidos, se piensa la coherencia o la incoherencia, la sensatez o la locura. Todos estos significados y significaciones tejen el sistema simbólico desde donde se pueden comprender las representaciones, los imaginarios, las interpretaciones, los discursos, las estéticas.

Nos referimos a universos simbólicos de acuerdo con la diversidad de representaciones y significaciones que acarrear los actores sociales y sobre los que pesa una historia y desde donde se construye la memoria colectiva, no como un pasado que hay que superar, sino como un acercamiento a los sentidos previos que permitieron mi existencia. Resulta importante, entonces, reconocer el carácter simbólico y abstracto de la música, e intentar acudir al estudio de los signos y los símbolos desde la semiótica en complemento con la mirada del discurso como forma de poder, para también entender cómo se ha definido lo musical, lo infantil, en qué contextos y cuáles son las historias de cada episteme.

LA CULTURA COMO CONSTRUCCIÓN SISTÉMICA

Asumir que la realidad social comprende no solo el mundo de los hábitos y las costumbres, sino que también involucra las formas de pensamiento, los imaginarios y los conflictos, nos da la posibilidad de entender esta realidad como un conjunto de tramas, redes y sistemas donde se debaten los sentidos, se estabilizan los significados y se alientan las alteridades. Considerando con Clifford Geertz y su antropología interpretativa (1973) que la cultura debe ser entendida como una ciencia interpretativa que busca significaciones en la urdimbre de las tramas y redes simbólicas y no como una ciencia experimental que busca leyes, acogemos la propuesta de analizar la cultura como un gran sistema integrado por dos campos: el campo de los aspectos manifiestos y el de las representaciones simbólicas. Aquí, la música, en su materialidad sonora (sus estilos y formas), estaría en el campo de los aspectos manifiestos en tanto acción-objeto. El campo de los aspectos “encubiertos” se refiere al de los sentidos y significados que requieren una lectura connotativa, una explicación profunda. De manera que aquí también las músicas y sus significados socioculturales requieren también del esfuerzo por una lectura connotativa.

EL MODELO PEDAGÓGICO

Cuando nos referimos al modelo pedagógico, estamos abocados no solo a tomar en consideración las prácticas comunicativas del docente y sus saberes disciplinares, sino que, siendo coherentes con el mapa presentado, debemos hacer una lectura crítica de los modelos educativos en tanto estos reproducen los esquemas cognitivistas y racionalistas que ya hemos presentado aquí, para estudiar cómo incorporamos tanto la multidimensionalidad como la multisensorialidad del acontecer musical, sin intrincados artificios artísticos ni prejuicios estéticos.

Invocamos una pedagogía basada más en el sentido ético del deseo y la sinceridad que en el de la obligación y la rectitud. Donde los modos considerados válidos para la enseñanza de la música no estén atados tan solo a teorías o

evidencias empíricas de otros, sino a la capacidad de potenciar la comprensión holística, el interés, el gusto, la fruición y la creación musical, como opciones de expresión para la autonomía y la libertad. Sugerimos desarrollar una pedagogía para el prendamiento estético que involucre las lógicas de la transmisión oral.

DISCURSOS Y NARRATIVAS

El programa de investigación, además de considerar lo que la literatura académica ha desarrollado en los campos de las ciencias cognitivas y el cognitivismo musical, y de consensuar definiciones de lo pedagógico y de lo infantil, requiere, como condición de lectura cultural, abordar las legislaciones y la estructura normativa con el propósito de entender y atender aquellos aspectos que, si bien han sido mencionados en las legislaciones, no tienen desarrollos académicos o cuentan con muy pocas referencias posteriores.

En relación con las legislaciones, en el campo de las políticas culturales hay una gran tendencia a exigir del ámbito educativo el establecimiento de lazos de entendimiento y puentes entre los saberes artísticos que consolidan consensos internacionales y los saberes locales, cuya sola presencia amplía el espectro de valoración estética de la música.

Creemos, ya como epílogo temporal de este mapa, que la debilidad de la formación artística en el contexto colombiano no obedece tanto a la falta de leyes, normas y lineamientos, sino a que se recupere el significado profundo de lo que es un estado social de derecho que tiene la obligación y el deber de velar y proteger la diversidad cultural como fuente de riqueza simbólica, territorial y patrimonial.

De manera que se requieren muchas investigaciones y experiencias referenciales que permitan la construcción de un plan o de muchos planes locales y nacionales o un gran sistema de formación artística que atienda las necesidades e iniciativas de la educación formal y la considerada no formal o para el trabajo. La construcción de un sistema de formación artística como alternativa a los problemas ya mencionados exige no solo de pedagogías y de instituciones, sino del reconocimiento de las prácticas, los sabedores y los aprendientes, en el marco de las conexiones profundas con la cultura del lugar, para poder tejer la ilusión de que las artes ampliarán las opciones de vida profesional de niños y jóvenes que incorporan en su arsenal experiencial cognitivo y afectivo las prácticas educativas artísticas.

Desde esta línea de reflexión le siguen a este mapa conceptual dos trabajos que alimentan la investigación y que forman parte de las indagaciones académicas resultantes del primer proyecto, a saber:

- Indagaciones sobre percepción y representación en la investigación sobre alternativas en la enseñanza de la música con niños(as) de primera infancia, en contextos educativos locales.
- Primera infancia y diversidad cultural: Entre los deseos y la comunicación.

BIBLIOGRAFÍA

Asprilla Ligia. (2010) Documento de formulación del Programa Estratégico de investigación *Alondras y Ruiseñores*: La inteligencia musical como alternativa de desarrollo multidimensional para la primera infancia.

Clifford Geertz. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Guerrero Arias, Patricio. (2002). *La cultura: Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Goubert Burgos, Beatriz y otros. (2009). *El estado del arte del área de música en Bogotá D.C.* Bogotá: Secretaria de Cultura Recreación y Deporte.

Mockus, Antanas y otros. (1997). *Las fronteras de la escuela. Articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extra-escolar*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.

Puche Navarro, Rebeca y otros. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en primera infancia*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia: Revolución Educativa Colombia Aprende.

1. Solo algunas instituciones de educación formal del sector privado –educación ofrecida por instituciones particulares– del ciclo de la básica de sectores económicamente pudientes incluyen de manera visible e intencionada la formación artística y desarrollan modelos pedagógicos de formación musical.

2. Transcribo dos apartes de las conclusiones: (1) «Las políticas para el desarrollo de una formación musical en la escuela son cada vez más exiguas y tienden a la exclusión del arte en los currículos escolares (...) (2) Las propuestas están fragmentadas y aisladas, no hay programas de educación musical coherentes desde los primeros grados de la básica hasta los últimos de la educación media»

(Goubert, 2009: 117). Este diagnóstico del contexto educativo musical sugiere dos comentarios: (1) que el estudio en mención fue realizado en la capital de Colombia, es decir, en un territorio que ha sido privilegiado en cuanto a las garantías del gobierno territorial para la prestación de un servicio educativo público de «calidad», con cobertura casi total y de gran soporte en cuanto a la infraestructura de las instituciones escolares. (2) Que esta realidad educativa de Bogotá no es equiparable con la educación pública en el resto de ciudades o centros urbanos o en la mayoría de los 1.123 municipios del territorio colombiano. Esto quiere decir que el diagnóstico completo del país tiende a empeorar el cuadro de precariedad.