

Educación musical interactiva: desde la enculturación hacia la interculturalidad*

Artículo de investigación

149

Interactive Music Education: from Enculturation to Interculturality
Educação musical interativa: da enculturação à interculturalidade

Yamal Esteban Nasif Contreras**

Para citar este artículo:

Nasif, Y. (2020). Educación musical interactiva: desde la enculturación hacia la interculturalidad. *Pedagogía y Saberes*, 53, 149–164. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10620>

* Este es un artículo resultado de la investigación titulada *Experiencia estética en la educación musical interactiva: una mirada desde la escuela*, realizada en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. También es una versión ampliada de la ponencia titulada *Educación musical interactiva: una pedagogía emergente*, la cual fue presentada y publicada en el *Encuentro internacional comunicación – educación en el siglo XXI: trayectorias y desafíos*, en el segundo semestre del año 2019.

** Magíster en Educación, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Candidato a Doctor en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
Correo electrónico: yenasifc@correo.udistrital.edu.co

Resumen

Este artículo es resultado de la investigación titulada “Experiencia estética en la educación musical interactiva: una mirada desde la escuela”. Plantea que es necesario que se actualicen y modifiquen las prácticas de educación musical, de acuerdo con las condiciones sociales y tecnológicas actuales. En el texto se presentan cinco experiencias de educación musical con medios digitales en cuatro colegios públicos de Bogotá. A partir de los datos de la observación etnográfica en campo, del análisis de repositorios virtuales de estas experiencias y de la información teórica sobre el tema, el investigador propone una *educación musical interactiva*, basado en las ideas de Silva (2005), sobre la educación interactiva y de Aparici y Silva (2012), sobre la pedagogía de la interactividad. Para superar el determinismo tecnológico, se adoptaron los planteamientos de Dewey (2008) sobre la experiencia estética. Entre los principales hallazgos se encuentra que en Colombia ha hecho falta una educación musical intercultural, que los medios digitales pueden facilitar los cambios en las prácticas educativas si no se piensan de una forma meramente instrumental y que la interactividad y la experiencia estética surgen en la educación musical cuando se va más allá del mero desarrollo de destrezas técnicas musicales.

Palabras clave

educación musical; medios audiovisuales; historia de la educación; colonialismo

Abstract

This article is the result of the research titled “Aesthetic experience in interactive music education: a look from the school”. It states that it is necessary for music education practices to be updated and modified, in accordance with current social and technological conditions. The text presents five experiences of music education with digital media in four public schools in Bogotá. Based on data from ethnographic observation in the field, from the analysis of virtual repositories of these experiences and from theoretical information on the subject, the researcher proposes an *interactive musical education*, based on the ideas of Silva (2005), on interactive education and Aparici and Silva (2012), on the pedagogy of interactivity. To overcome technological determinism, Dewey’s (2008) approaches on aesthetic experience were adopted. Among the main findings are that an intercultural music education has been required in Colombia, that digital media can facilitate changes in educational practices if they are not thought of in a merely instrumental way, and that interactivity and aesthetic experience arise in musical education when it goes beyond the mere development of musical technical skills.

Keywords

musical education; audiovisual media; history of education; colonialism

Resumo

Este artigo é o resultado da pesquisa intitulada “Experiência estética na educação musical interativa: um olhar da escola”. Afirma que é necessário atualizar e modificar as práticas de educação musical, de acordo com as condições sociais e tecnológicas atuais. O texto apresenta cinco experiências de educação musical com mídia digital em quatro escolas públicas de Bogotá. Utilizando dados da observação etnográfica em campo, da análise de repositórios virtuais dessas experiências e de informações teóricas sobre o assunto, o pesquisador propõe uma *educação musical interativa*, baseada nas idéias de Silva (2005), sobre educação interativo e Aparici e Silva (2012), sobre a pedagogia da interatividade. Para superar o determinismo tecnológico, foram adotadas as abordagens de Dewey (2008) da experiência estética. Entre as principais conclusões, está sendo exigida uma educação musical intercultural na Colômbia, que a mídia digital possa facilitar mudanças nas práticas educacionais se não forem pensadas de maneira meramente instrumental, e que a interatividade e a experiência estética surjam na educação musical quando vai além do mero desenvolvimento de habilidades técnicas musicais.

Palavras chave

educação musical; meios audiovisuais; história da educação; colonialismo

Introducción

La investigación en la que se basa este artículo pretende ser un aporte al conocimiento sobre educación musical en Bogotá y Colombia, e incentivar el aumento de experiencias que se sumen al desarrollo de la educación musical con medios digitales. Según los datos encontrados son pocos los autores que investigan y publican sobre estos temas. Además, la muestra de experiencias que participó y se caracterizó en esta investigación aún es reducida para una ciudad como Bogotá. Por esto, se espera ir abriendo el camino para que cada vez más docentes de educación musical se animen a investigar, reflexionar e implementar herramientas digitales en la educación musical.

Habitualmente, en América Latina la música es incluida en los ciclos de preescolar, primaria y secundaria de la educación institucional masiva; sin embargo, en regiones de una enorme riqueza musical popular, la educación formal opta por ignorarla e impone una reducción de la potencial musicalidad del niño al uso de metodologías europeas. En los ciclos secundario y medio, los planes tradicionales imponen en música, como en las demás materias, una acentuación de la dependencia cultural europea (Aharonián, 2000).

El uso de músicas populares puede tener en la enseñanza general la utilidad de neutralizar en algo la sistemática alienación con respecto a lo propio que impone el sistema. La música puede y debe ser un instrumento más para el autoconocimiento, la construcción de una identidad, o el mantenimiento o defensa de esta (Aharonián, 2000). Sin embargo, por lo general, las escuelas latinoamericanas siguen reproduciendo en los niveles básicos de la educación prácticas de enculturación¹ colonialistas europeas que desconocen la riqueza de las músicas populares.

Las experiencias de los estudiantes están mediadas en gran parte por la cultura digital y los medios digitales interactivos, por esto, al incluirlos en una propuesta de una *educación musical interactiva*, se podrían generar prácticas de aprendizaje significativas y con la participación de los estudiantes. En esta investigación, se propone la construcción de una *educación musical interactiva*, a partir de la asimilación de las nociones sobre experiencia estética de Dewey

(2008) y Rancière (2010), para indagar con una mirada crítica y reflexiva en el modelo de la escuela tradicional moderna, con propuestas cercanas a la cultura digital de los estudiantes del tiempo presente, es decir, que incluyan la interactividad y la cocreación con medios digitales, como también expresiones de la música popular que circulan por estos medios.

Siemens (2010)² define desde el conectivismo el aprendizaje como un proceso en el que los alumnos en lugar de ser pasivos en la adquisición del conocimiento, son cocreadores del conocimiento dentro del aprendizaje, como una forma de desarrollar su sentido de identidad, de propiedad, donde poseen lo que son por las contribuciones que hacen al conectarse, compartir y crear.

Aunque la creación a un nivel artístico profesional no es un objetivo de la educación artística en el nivel escolar, en esta investigación se considera que la percepción y creación que puedan alcanzar los estudiantes a través de la experiencia estética (Dewey, 2008), los acercan de alguna forma a crear productos digitales textuales, visuales o auditivos que involucren procesos conscientes e inconscientes de pensamiento (Poincaré, s.f.).

Por esto, se presume que las experiencias de los estudiantes con los medios digitales facilitan su acción como sujetos activos y cocreadores a través de la interactividad, entendida como una participación con estos medios, que podría integrarse a una propuesta de educación interactiva, que destaque el papel protagónico de los estudiantes con autonomía y prácticas de aprendizaje significativas, con un papel de sujetos activos en los medios digitales de comunicación.

En consecuencia, como objetivo general de la investigación se planteó interpretar la construcción de la experiencia estética en ambientes de *educación musical interactiva* en estudiantes de cuatro colegios públicos de Bogotá. Los objetivos específicos que se plantearon fueron: a) analizar críticamente el campo de la educación musical en Colombia y sus relaciones y tensiones con la *educación musical interactiva*; b) identificar los posibles cambios que se producen en las prácticas de educación musical, en cuatro colegios públicos de Bogotá, al usar y apropiarse medios digitales interactivos y otras herramientas tecnológicas; c) caracterizar las formas de interactividad alcanzadas por los estudiantes a través de la *educación musical interactiva*; d) caracterizar procesos de percepción y creación de los estudiantes, enmarcados en la experiencia estética, en ambientes de *educación musical interactiva*.

1 Colombia es un país multicultural como resultado del mestizaje de principalmente tres razas: la blanca europea española, la negra africana y la india suramericana. Desde la época de la Colonia se privilegió la enseñanza de los valores culturales de la raza europea y se invisibilizaron los valores culturales de las razas africana e indígena en la educación musical formal del país. El término enculturación colonialista se refiere a que estos procesos de invisibilización cultural continúan después de la independencia de Colombia y a que aún se mantienen en la educación musical colombiana actual.

2 Aunque la propuesta del conectivismo de George Siemens se adecúa más a la educación no formal, se considera pertinente para la construcción del objeto de estudio de esta investigación, incluir su concepto de *cocreación* en la educación formal.

Marco teórico

Normativamente, en Colombia la educación musical está comprendida dentro del área de Educación Artística y Cultural, la cual es obligatoria para todos los grados de educación básica primaria, secundaria y media, a partir de la reglamentación de la Ley 115 de 1994. Aunque, por lo general, esta ley se traduce en que cada institución escoge si imparte a los estudiantes el área de educación artística a través de una de sus modalidades (artes plásticas, música, teatro o danzas), es decir, que no todos los estudiantes ven música o las diferentes modalidades del arte simultáneamente, sino aquellas que la institución decida enseñar. Esta normativa dio como resultado la formulación de los Lineamientos en Educación Artística y Cultural (MEN, 1998), los cuales hasta ahora siguen vigentes y constituyen un importante referente en la educación artística del país, ya que abrieron una gran promesa al proponer formar a los estudiantes con una dimensión estética o experiencia sensible, que vaya más allá del mero desarrollo de habilidades y destrezas técnicas en las diferentes disciplinas artísticas, o que solo busque la formación de artistas en la escuela sin tener en cuenta la dimensión estética o experiencia sensible de los estudiantes. Además, estos lineamientos hacen una breve mención a las ciberculturas al inicio del documento y entienden a las artes como técnicas que involucran el desarrollo de habilidades y destrezas en diferentes disciplinas. Sin embargo, plantean que formar artistas no es el propósito de la educación artística, sino brindar a los estudiantes una experiencia sensible, la cual a su vez puede ser intrapersonal (corporal a través de la percepción de los sentidos), de interacción con las formas de la naturaleza (percibir la naturaleza) y de interacción con la producción cultural (comunitaria). Según los lineamientos, esta concepción de experiencia sensible está incluida dentro de la dimensión estética y forma parte del desarrollo integral de los estudiantes. La publicación de los lineamientos cierra el siglo xx con la promesa de transformar la educación artística en Colombia, de forma que se generen nuevas propuestas para no continuar con prácticas propias de la escuela moderna, tradicionalmente excluyente y que invisibiliza los saberes de la cultura popular, en especial del arte y la música popular que tanto atraen a los estudiantes.

Además, según el estado del arte de los hitos más importantes en el campo de la historia de la educación musical en Colombia revisado, se encontró que esta no ha incluido las expresiones de la música popular colombiana (Barriga, 2004, 2014a, 2014b; Zorro, 2008); por el contrario, ha privilegiado la música

clásica europea en sus currículos. Esto evidencia que la educación musical del país no ha sido intercultural, es decir, que solo ha abarcado a la música clásica occidental europea y ha excluido a la música popular, que contradictoriamente es la que más escuchan y reciben con más facilidad los estudiantes de las últimas generaciones, sobre todo a través de las industrias culturales y los medios masivos de comunicación (Nasif, 2011), que en las últimas dos décadas se traducen en medios digitales; es decir, que si la educación se sintonizara con las emociones de los estudiantes, se podría canalizar la energía de estas emociones hacia objetivos educativos, culturales y sociales (Ferrés, 2014). Por esto, es posible que una educación musical intercultural sea facilitada a través de la inclusión de los medios digitales en la escuela, es decir, que se aproxime hacia una *educación musical interactiva*, de forma que la educación musical se beneficie de la disposición e interrelación que tienen los estudiantes con los medios digitales, para incluir la música popular que circula por estos medios en la escuela, con la respectiva supervisión y selección por parte del docente, con el fin de potenciar la participación activa y la cocreación de los estudiantes a través de la música con la que ellos más interactúan.

Igualmente, se encontró como problema el que los medios digitales aún no han sido incluidos en su totalidad en la educación artística y musical colombiana. Según un estudio internacional sobre la enseñanza de la educación artística realizado por Bamford (2009), se menciona que:

En el capítulo de las limitaciones, otro de los elementos considerados problemáticos eran las pedagogías artísticas excesivamente rígidas. Uno de los comentarios fue que la educación artística no lograba conectar con los problemas pedagógicos modernos y que, por este motivo, había quedado algo apartada en las principales agendas educativas. En Colombia se apuntó que “la educación artística no puede estancarse. Las artes cambian a medida que la sociedad cambia, pero los programas artísticos, en general, no lo han hecho. Para que la educación artística se traduzca en buenos resultados, los profesores deben adoptar nuevas tecnologías, por ejemplo formándose en el uso de las TIC y de otras competencias de utilidad para la expresión artística”. (p. 172)

Introducir tecnologías en el aula no necesariamente modifica las metodologías rígidas o los modelos de enseñanza y aprendizaje; para que esto se logre, es necesario reflexionar sobre el porqué de la implementación de las tecnologías y también sobre la pertinencia de los modelos de comunicación imperantes en el salón de clases. En este artículo, se considera que

los verdaderos cambios en el aula se dan al modificar el modelo de enseñanza aprendizaje conductista tradicional enfocado en la transmisión de contenidos por parte del profesor hacia unos estudiantes receptores pasivos, por un modelo centrado en los procesos, en el cual los estudiantes tengan un papel más participativo y activo (Kaplún, 2002); es decir, un modelo de comunicación que sea más interactivo.

Para Ryan (2004), la interactividad puede ser figurativa o literaria. La primera corresponde a la colaboración entre el lector y el texto en la producción de significado, en los que la lectura es una experiencia activa. La interactividad que surge de la tecnología electrónica es un mecanismo textual en el que el lector concibe el *texto* como un despliegue de signos y controla la dinámica de su desarrollo. Este tipo de interactividad puede ser fuerte o débil. La débil es una elección entre alternativas predefinidas; en la fuerte, el lector o interactor realiza acciones verbales o físicas y participa en la producción física del texto.

Según Silva (2005), el introducir herramientas digitales en el aula plantea el problema de que las nuevas tecnologías informáticas no necesariamente modifican el aula centrada en la pedagogía de la transmisión. Lo esencial no es solo la tecnología, sino las nuevas estrategias pedagógicas de comunicación y educación. En el aula tradicional se mantiene el mismo modelo de los medios de comunicación de masas, con paquetes preparados de información que separan la emisión y la recepción. En la enseñanza centrada en la emisión del profesor y del libro, el alumno es un receptor pasivo que no ejercita la participación ciudadana. La interactividad es un concepto de comunicación y no de informática, aunque esta sea una cualidad intrínseca de las tecnologías que permiten al usuario adentrarse, manipular y modificar contenidos en internet. El término puede ser usado para significar la comunicación entre interlocutores humanos y entre humanos y máquinas. La interactividad es el concepto más importante en la cibercultura y el más oportuno para la educación ciudadana en la era digital. El aula infopobre (con poca tecnología) puede ser interactiva si cuestiona la postura comunicacional de la transmisión, y no necesariamente la presencia de la tecnología digital.

Lévy (2007) plantea que el término *interactividad* designa la participación activa del beneficiario de una transacción de información. La posibilidad de reapropiación y recombinación material del mensaje por su receptor es un parámetro para la evaluación del grado de interactividad de un dispositivo. La interacción como una realidad virtual tiene que ver con la posibilidad de explorar o de modificar el contenido

de una base de datos y de percibir inmediatamente, en un modelo *sensible*, los nuevos aspectos de la base de datos revelados por los gestos que se acaban de realizar. Las realidades virtuales sirven de medios de comunicación. Varias personas geográficamente dispersas pueden alimentar una base de datos de un modo gestual y recibir informaciones sensoriales. Cuando una de las personas modifica el contenido de la memoria compartida, los otros perciben el nuevo estado del entorno común. Cada vez que uno de los participantes mueve o modifica la descripción de su imagen, los otros participantes perciben su movimiento. Este tipo de dispositivo de comunicación sirve para juegos, entornos de aprendizaje de trabajo, prefiguraciones urbanísticas, simulaciones de combate, etc. Las realidades virtuales compartidas deben considerarse dispositivos de comunicación *todos-todos*, propios de la cibercultura.

Para Casacuberta (2011), la interactividad es la posibilidad del usuario de interactuar para crear un producto cultural, de forma que sus acciones definan una obra y generen contenidos diferentes. Según este autor, la interactividad no es una categoría tecnológica, sino psicológica, porque depende de fenómenos cognitivos.

Por su parte, Orozco, Navarro y García-Matilla (2012) afirman que la mera interactividad es distinta del intercambio complejo y cultural que se hace más allá de lo instrumental, ya que supone aprendizajes, entrenamientos, agencias y voluntades explícitas de los sujetos que interactúan.

Para este artículo, la interactividad implica la elaboración de un contenido visual, auditivo o textual por parte de un estudiante, a partir de un contenido visual, auditivo o textual propuesto por el profesor u otro estudiante. Estos contenidos pueden ser elaborados con o sin tecnología, de forma que, en esta interactividad, los estudiantes no sean pasivos en la recepción de información, sino que sean sujetos activos y cocreadores (Siemens, 2010) participantes en un intercambio de informaciones, en el que tanto ellos como el profesor sean en algún momento emisores y receptores de forma aleatoria. Por esto, los resultados de la investigación en la que se basa este artículo están enmarcados en el campo de la educación-comunicación en la cultura, o educocomunicación, aplicado a la educación musical con medios digitales, al interpretar la interactividad como un entorno educativo en el que hay un tipo de comunicación *online* u *offline* todos-todos, es decir, en el que todos sus participantes puedan tener el rol de sujetos emisores y no solo de receptores.

Por estas problemáticas, los medios digitales en la educación musical no son algo meramente técnico, sino que destacan la participación activa y la cocreación (Siemens, 2010) de los estudiantes a través de las posibilidades de percepción, creación e interactividad que estos les ofrecen. Los procesos de percepción y creación completos a los que llegan los estudiantes constituyen lo que Dewey (2008) denominó *experiencia estética*. Así, se propone una *educación musical interactiva* que incluya las experiencias previas de los estudiantes en los planes de educación musical.

Metodología

La investigación de la que surgió este artículo, analizó y caracterizó cualitativamente cinco experiencias de educación musical con medios digitales en cuatro instituciones públicas de Bogotá, para rastrear los cambios que se producían en los modelos de enseñanza/aprendizaje al introducir medios digitales en la educación musical. Además, se revisaron críticamente las tensiones y relaciones de la historia de la educación musical en Colombia con la *educación musical interactiva*.

El análisis de los resultados está orientado hacia un modelo de desarrollo compatible, es decir, hacia formas de acoplar nuevos sistemas tecnológicos con los sistemas tradicionales que encauzan una afinidad sociotécnicocultural entre las innovaciones y los sistemas tradicionales a través de la valoración de la compatibilidad o incompatibilidad entre los dos sistemas (Medina, 2007).

Igualmente, se realizaron entrevistas a docentes y estudiantes en las experiencias seleccionadas y se recolectó información bibliográfica sobre el tema, que permitió revisar críticamente los datos encontrados. Además, se hizo una triangulación entre los datos encontrados en el trabajo de campo, la teoría al respecto y la interpretación del investigador.

El problema de esta investigación se inscribe en el enfoque tecnográfico de los estudios de ciencia, tecnología y sociedad (CTS) porque se busca rastrear la interactividad entre docentes y estudiantes con artefactos tecnológicos dirigidos hacia la educación musical. Además, se pretendió analizar cómo las experiencias seleccionadas cuestionaban el modelo de la pedagogía de la transmisión propio de la escuela moderna, con prácticas que se aproximaban a la interculturalidad, la interactividad y la música popular, resaltarán la relación entre la técnica, la cultura y la sociedad y, a su vez, cuestionarán el poder de los procesos de enculturación colonialista europea al incluir expresiones populares y locales.

Se obtuvo la información a través de una etnografía multimodal (Guber, 2001; Ameigeiras, 2006; Galindo, 1998) con trabajo de campo con profesores y estudiantes, y el análisis de repositorios virtuales con una etnografía virtual que fuera multisituada y recogiera información en diferentes espacios y lugares.

Entre los criterios de sistematización se encuentran: trabajo con un diario de campo, guías de observación, entrevistas etnográficas, y observación y análisis de repositorios virtuales. De esta forma, la investigación pretende ser una provocación para transformar el campo de la educación musical con medios digitales en Bogotá y Colombia, y para enriquecer los estudios de educomunicación aplicados a la educación musical del país y del mundo.

Resultados

Desde disciplinas como la historia cultural, la musicología, la etnomusicología y la antropología cultural, varios autores evidencian una división entre las músicas populares colombianas y la música académica europea. Esta división surgió en la época de la Colonia y se agudizó en el siglo XX con la creación del Conservatorio Nacional.

En primer lugar, con el estudio de fuentes primarias y secundarias, esta investigación hizo un compendio por la historia de la educación musical en Colombia. Este inicia con la música en la Conquista y la Colonia, pasa por la Escuela de Artes y Oficios, la Escuela Nacional de Música, el Conservatorio Nacional de Música, y llega hasta instituciones de educación musical en el nivel superior o universitario actuales. El recorrido rastrea el origen y el desarrollo de una dominación y enculturación colonialista ejercida por estas instituciones que representan el poder de políticas de Estado, sobre la cultura musical colombiana. Inicialmente, se rastreó la relación de enculturación colonialista de la música europea, representada en el poder que ejercían algunas instituciones en momentos de la historia de Colombia, como la Colonia, la Independencia y la República, y que se manifestaban en la educación musical colombiana. Esta relación genera una división entre la música popular o folklórica colombiana y la música académica europea. La división es dirigida por instituciones de poder, como: la Iglesia en la Conquista y la Colonia, el Estado en la Independencia, y el positivismo y el conductismo en las instituciones de educación musical del país.

El recorrido completo por la historia de la música en Colombia se encuentra en la tesis doctoral y en un capítulo de libro, ambos escritos por el investigador Nasif (2017, 2019). Sin embargo, es importante señar

lar que este recorrido está basado en las investigaciones de diferentes autores del campo de la educación musical en Colombia (Aharonián, 2000; Banrepcultural, 2017; Barriga, 2004, 2014a, 2014b; Bermúdez, 1995, 2000; Cárdenas y Lorenzo, 2013; Duque, 2000; Huertas, 2016; Miñana, 1991, 2000a, 2000b; Morales, 2012; Ospina, 2013; Lorenzo y Cárdenas, 2010; Rojas, 2005; Vanegas, 2018; Vásquez, 2014; Zorro, 2008)

En este recorrido por la educación musical del país, se propone superar la enculturación colonialista y la división entre las músicas populares y la música académica europea con los estudios sobre musicología o etnomusicología que están empezando a surgir en Colombia, como un recurso para tener materiales que visibilicen las músicas populares en los planes de estudio de la educación musical del país.

Se encuentra, como resultado de este recorrido, la manera en la que la educación musical en Colombia ha estado descontextualizada y ha ido en una dirección diferente a la de la cultura popular musical del país. El poder de las instituciones dominantes se ha utilizado para reproducir prácticas de enculturación colonialistas europeas en la educación musical. Escasamente se han desarrollado en el país programas y proyectos con un enfoque intercultural y acordes a la cultura popular musical triétnica o urbana de Colombia. Además, se puede suponer que los estudiantes y profesores de música que se forman en las instituciones de educación superior del país deben amoldar sus intereses y expectativas a los modelos europeos que imponen estas instituciones, con programas que no son pensados para ellos. Probablemente, estos estudiantes escogen un estudio profesional de la música inclinados por las producciones musicales que reciben de las industrias culturales y la música popular, más que por la música académica europea.

Es decir que, en lugar de seguir alimentando estas divisiones y dualismos, se propone establecer diálogos constructivos y enriquecedores entre las músicas populares y la música académica europea. Sin desconocer la importancia de ambos tipos, se podrían potenciar los aprendizajes musicales de los estudiantes con diálogos semejantes a los propuestos por Martín-Barbero (2002) entre la cultura mediática y la cultura del libro, ya que precisamente por los medios de comunicación circulan las músicas populares con las que los estudiantes están más familiarizados (Nasif, 2011). Similarmente a la propuesta por un diálogo entre una primera alfabetización letrada y una segunda alfabetización audiovisual (Martín-Barbero, 2002), se podría establecer un diálogo entre el lenguaje de la música académica europea y los lenguajes de las músicas populares colombianas o urbanas.

Banda Música Marcial Mercedaria

En cuanto a los resultados del trabajo de campo, en el caso de Banda Música Marcial Mercedaria se encontró que esta es una agrupación de gran calidad, especialmente gracias a la gran experiencia y carisma de su director. En una de sus presentaciones, el investigador pudo observar las de otras dos bandas de colegios públicos del distrito, en la que la calidad musical y coreográfica de la Banda Música Marcial Mercedaria sobresalió fácilmente.

El estilo de dirección del profesor hace que las estudiantes aprendan el manejo de su instrumento, el repertorio y las coreografías con autonomía, ya que el docente es más un tutor que da algunas pautas a sus estudiantes y logra que ellas asuman parte de la responsabilidad del aprendizaje de las melodías y canciones que se interpretan en la banda. Por ejemplo, al estar montando una canción, el docente suele dejar un tiempo de los ensayos para que cada grupo de instrumentos repase por su cuenta los elementos musicales del repertorio, con el fin de que las estudiantes los aprendan y memoricen con autonomía o con la supervisión de la estudiante líder del grupo de instrumentos y el acompañamiento del director. Además, ellas desarrollan un aprendizaje autónomo al utilizar los videos tutoriales de YouTube y los documentos de teoría musical que su director les comparte por medio de su página web (<https://bm3lamerced.wixsite.com/banda-la-merced-bm3>).

Se encontró también que el uso de un grupo de Facebook no modifica las prácticas de enseñanza y aprendizaje de un ensayo convencional de una banda de marcha, solo cambia un poco la forma de divulgar y difundir la información acerca de los ensayos y presentaciones, tanto a las estudiantes como a los padres de familia. Además, es importante destacar que, en una banda de marcha, las coreografías y el movimiento les dan a este tipo de agrupaciones un valor agregado: el desarrollo de la motricidad tanto fina como gruesa de sus integrantes, que deben combinar la interpretación de su instrumento con el movimiento de sus cuerpos marchantes.

Igualmente, esta banda de marcha incluye música popular colombiana en su repertorio, lo que constituye una resistencia intercultural frente a las prácticas de educación musical colonialistas europeas encontradas en el recorrido por la historia de la educación musical colombiana. En especial, se halló que el rol de la bastonera mayor es uno de los más creativos de la banda, ya que su función es inventar y dirigir las coreografías para las demás bastoneras, además de desempeñar también un rol de dirección en la interpretación de las canciones de toda la banda, aspectos

que son percibidos por el público contemplador. Por esto se considera que el papel creativo de la bastonera mayor constituye una experiencia estética, en los términos de Dewey (2008).

Esta experiencia presenta una compatibilidad intermedia entre los nuevos sistemas tecnológicos con los sistemas tradicionales (Medina, 2007), ya que los ensayos se dedican principalmente a la coreografía y el repertorio, y el grupo de Facebook se usa más de manera instrumental, informativa y operativa

para coordinar los ensayos y las presentaciones, a excepción de algunas publicaciones educativas sobre las bandas de marcha que publica el director o de la publicación de los registros realizados por el investigador. De igual manera, las estudiantes tienen un rol de receptoras, al trabajar con la información que el director de la banda les comparte por medio de Facebook y de la página web, es decir, que prevalecen las prácticas comunicativas transmisivas con los nuevos sistemas tecnológicos.

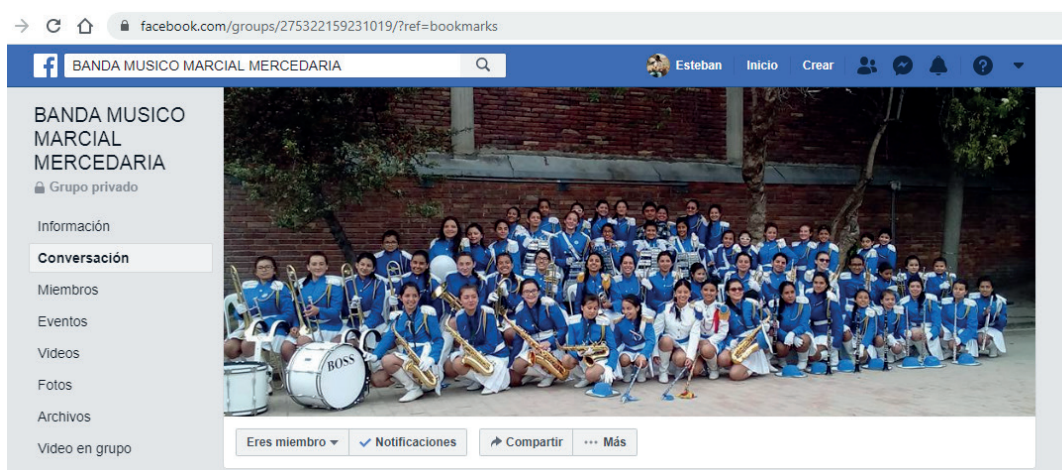


Figura 1. Grupo de Facebook de la Banda Música Marcial Mercedaria

Fuente: elaboración propia

Rondalla Rodriguista

Esta es una agrupación con buena calidad musical, debido a la larga experiencia de la docente quien asume la elaboración de los arreglos de las canciones del repertorio, adecuándolos a la edad y al grado de destreza de cada grupo de estudiantes (inicial, intermedio, avanzado), con una dificultad que les permite aprender e interpretar correctamente sus partes melódicas musicales, tanto individual como grupalmente.

En esta experiencia es importante destacar que el grupo de Facebook creado por el investigador se convirtió en un espacio de divulgación y visibilización de los avances y procesos de aprendizaje de los estudiantes de la Rondalla Rodriguista, los

cuales fueron apreciados por los padres de familia y algunos estudiantes que integran el grupo, a partir de los registros fotográficos y audiovisuales que fueron publicados, tanto por el investigador como por la maestra que dirige la Rondalla. Sin embargo, el uso del grupo de Facebook para la Rondalla no modifica las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula de una clase de música convencional, solo permitió que la docente y el investigador divulgaran y difundieran entre los padres de familia y estudiantes de la Rondalla los ensayos y presentaciones que se realizaron durante el año, en una especie de diario *online* (Santos y Weber, s.f.), que cambió un poco las formas de comunicación entre la docente, los padres de familia y los estudiantes.

También se resalta que el buen manejo de grupo que posee la docente favorece la interactividad *offline*, ya que los estudiantes pueden interpretar sus partes melódicas, tanto individual como grupalmente, siendo escuchados con atención en un ambiente de tolerancia y respeto. Es decir, que esta experiencia presenta elementos de un modelo de educación interactiva *offline*, como la transformación del espectador en actor y la bidireccionalidad (Silva, 2005; Aparici y Silva, 2012). Sin embargo, este hecho se facilita por el reducido número de estudiantes con los que trabaja la docente en cada hora de clase, es decir, que el horario de trabajo de la docente consiste en el ensayo y montaje de las canciones del repertorio de la Rondalla por grupos pequeños de estudiantes (aproximadamente 10 en cada uno), por instrumentos, según su grado de destreza en el instrumento (inicial, intermedio, avanzado) o según la jornada (mañana, tarde). Los ensayos generales de toda la Rondalla solo se realizan algunos días antes de una presentación. Esto permite a la docente un trabajo individual casi que personalizado con cada estudiante dentro de su

horario normal de clase. Es decir que, en una primera mirada, la interactividad *offline* se ve facilitada cuando hay grupos más reducidos de estudiantes.

Igualmente, es relevante la selección de repertorio popular latinoamericano y colombiano en esta agrupación, ya que, de nuevo, se evidencia no solo un factor de resistencia intercultural frente a las prácticas colonialistas europeas ya mencionadas, sino también una construcción de identidad por parte de los estudiantes al incluir repertorio popular y juvenil con el que los estudiantes se identifican con facilidad (Nasif, 2011).

Además, esta experiencia presenta una compatibilidad intermedia entre los nuevos sistemas tecnológicos y los tradicionales (Medina, 2007), ya que el grupo de Facebook funcionó más como un diario *online* (Santos y Weber, s.f.) tanto de todo el proceso educativo de ensayo y el montaje de las canciones, como de los registros realizados por el investigador. Es decir, prevalecen algunas prácticas transmisivas sobre los nuevos sistemas tecnológicos.

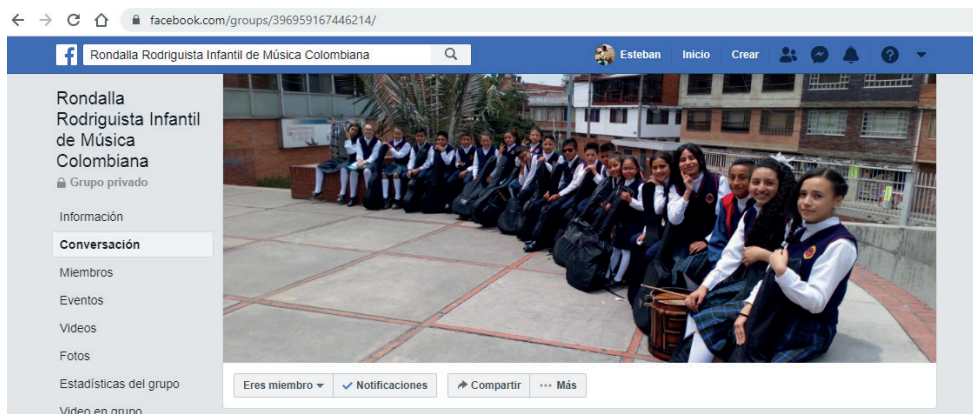


Figura 2. Grupo de Facebook de la Rondalla Rodriguista

Fuente: elaboración propia

Historias Musicales con Lenguajes Artísticos

En esta experiencia se evidenció un trabajo interdisciplinar entre el teatro, la música, el dibujo y el lenguaje escrito, en el que todas las artes son consideradas como diversas formas de lenguaje.

El uso de dispositivos móviles para grabar archivos de audio y video constituye un cambio en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, ya que el docente permite que los estudiantes salgan del aula de clase y busquen dentro del colegio un espacio adecuado para realizar sus grabaciones en grupos, sin que un grupo interfiera

con el trabajo de los otros. Esto define a la clase de música como un espacio de disenso en el que los estudiantes construyen una experiencia estética (Rancière, 2010). Además, se encontró un cambio en la forma de presentación de los trabajos, ya que con la plataforma *Edmodo* se puede hacer desde cualquier lugar en cualquier momento, les ayuda a los estudiantes a terminar y mejorar sus trabajos en casa, y también sirve para conservarlos a futuro. Al publicarlos, los estudiantes se convierten en sujetos emisores que están compartiendo contenidos no solo con su profesor, sino con sus demás compañeros de grupo.

Igualmente, se destaca que los alumnos logran realizar procesos de percepción y creación completos que construyen una experiencia estética a través de diferentes lenguajes artísticos. Además, tienen un rol de creadores o autores que publican audios, videos, dibujos y narrativas a través de *Edmodo*.

De esta manera, esta experiencia presenta algunos de los elementos de un modelo de educación interactiva, como el aprendizaje centrado en el estudiante

y la transformación del espectador en actor (Silva, 2005; Aparici y Silva, 2012). Por otro lado, con esta iniciativa hay compatibilidad adecuada entre los nuevos sistemas tecnológicos y los tradicionales, ya que hay un buen balance entre las herramientas tecnológicas aplicadas a la clase de música y un modelo de comunicación en el que los estudiantes son emisores y receptores en diferentes momentos del proceso educativo (Medina, 2007).



Figura 3. Grupo de Edmodo de Historias Musicales

Fuente: elaboración propia

Apreciación musical en *Edmodo*

Aquí, la metodología de clase invertida a través de esta plataforma modifica el modelo de la pedagogía de la transmisión, por el de la pedagogía de la interactividad, en la que los estudiantes ya no son receptores pasivos de la información que les da la profesora, sino que se transforman en emisores activos que comunican opiniones argumentadas, tanto a la docente como a sus demás compañeros de grupo.

En esta experiencia, la docente logra complementar los talleres instrumentales de la clase de música con la apreciación musical, a través de audiciones de música de vanguardia del siglo xx, al seguir la modalidad de la clase invertida con la plataforma de Edmodo. Así, no solo amplía los contenidos de la asignatura, sino que logra ponerse en contacto con sus estudiantes en cualquier momento y espacio *online*, y no solo en las escasas dos horas semanales por semestre.

Las audiciones que la docente propuso a través de la plataforma de *Edmodo* acercan con facilidad a los estudiantes a la música de vanguardia del siglo xx, al seleccionar una parte del repertorio con canciones con las que ellos pueden estar ya familiarizados a través de los medios de comunicación y de las industrias culturales del entretenimiento, como es el caso de la

banda sonora de la serie animada *Futurama*, la banda sonora de la película *Wiplash* o el del clásico *El ratón*, de Cheo Feliciano de la Fania All-Stars.

También se pueden encontrar cambios en cuanto a la selección de repertorio popular o de vanguardia, frente a la preferencia colonialista por la música clásica académica propia de la historia de la educación musical en Colombia.

Igualmente, hay varios elementos de un modelo de educación interactiva, como el aprendizaje centrado en el estudiante, la transformación del espectador en actor, la bidireccionalidad y el diálogo a través de la conexión (Silva, 2005; Aparici y Silva, 2012); además, este caso representa una forma de interactividad cultural compleja (Orozco, Navarro y García-Matilla, 2012).

Aquí, los estudiantes aprenden a expresarse y a opinar de forma argumentada desde su subjetividad al escribir comentarios sobre música del siglo xx en la plataforma de Edmodo, como también al contrastar la información que encuentran en internet con las obras que publica la profesora y las opiniones de sus compañeros. Por estas razones, esta práctica tiene una compatibilidad muy adecuada entre los nuevos sistemas tecnológicos y los tradicionales (Medina, 2007), debido a la combinación de un modelo de comunicación interactivo con el uso de nuevas tecnologías.

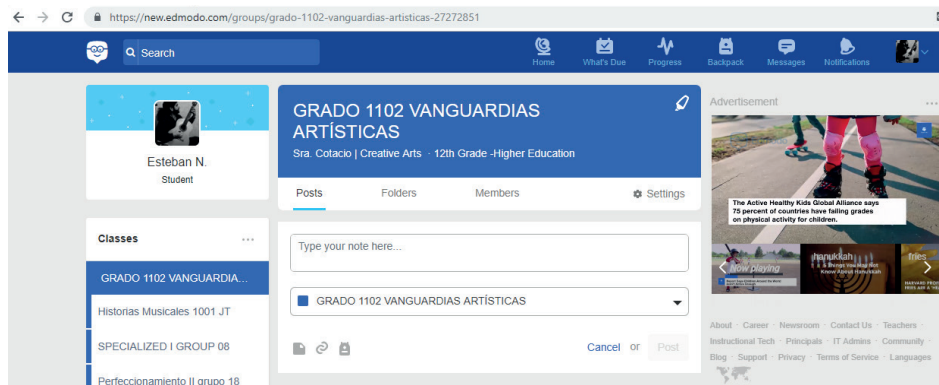


Figura 4. Grupo de Edmodo de Vanguardias Artísticas

Fuente: elaboración propia

Aprendiendo guitarra con las TIC

Con esta propuesta hay cambios en los modelos de enseñanza y aprendizaje al implementar las nuevas tecnologías, ya que estas últimas no son un mero complemento en las prácticas, sino que forman parte de la clase y permiten que esta sea exitosa; además, los estudiantes reducen sus niveles de violencia, mejoran su convivencia, aprenden a tocar la guitarra y a manejar herramientas digitales.

El docente recurre a varias herramientas tecnológicas, como *Youcisan*, *Evernote*, *Zommt* y *Screen Mirroring* y de maneras muy diferentes, con el computador portátil, con el televisor, la tableta, además de internet. Además, los estudiantes aprovechan las herramientas tecnológicas de muchas formas, en las que asumen distintos roles, como el de interpretar la guitarra, elaborar contenidos y publicar comentarios y opiniones argumentadas en el blog del docente (<http://alsondeltic.blogspot.com/>).

Igualmente, en este ejercicio se evidencian más elementos de un modelo de educación interactiva, como la intervención del usuario en el contenido, la transformación del espectador en actor, el diálogo individualizado con los servicios conectados. Además, se observan los tres principios de la interactividad: a) la participación/intervención en la que se interviene la información o modifica un mensaje; b) la bidireccionalidad/hibridación de la emisión y la recepción en la cocreación; c) la permutabilidad/potencialidad para realizar cambios, asociaciones y producir múltiples significados (Silva, 2005; Aparici y Silva, 2012).

Al elaborar videos en *stop motion*, los estudiantes combinan procesos de creación con la interpretación de la guitarra, ya que deben producir un video en el que se observe la interpretación de una canción en la guitarra sin recurrir al sonido, y en el que las imágenes transmitan el transcurrir de la interpretación de forma organizada y sincronizada.

En esta última experiencia se encontró que el docente prefiere seleccionar canciones del repertorio popular para enseñar a tocar guitarra a los estudiantes con canciones que ellos conozcan. Esto también marca un cambio con respecto a las prácticas de enculturación colonialistas de enseñanza de la música a través del repertorio clásico encontradas en el recorrido por la historia de la educación musical en Colombia. Además, en este caso se encuentra una compatibilidad muy completa entre los nuevos sistemas tecnológicos y los sistemas tradicionales (Medina, 2007), debido a que hay una buena combinación de un modelo de comunicación interactivo con un uso adecuado y organizado de herramientas tecnológicas hacia objetivos precisos.



Figura 5. Código QR del video aprendiendo guitarra con las TIC, generado en la página <https://www.codigos-qr.com/generador-de-codigos-qr/>

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

A partir de las ideas de Silva (2005), sobre la educación interactiva y de Aparici y Silva (2012), sobre la pedagogía de la interactividad, se propone la elaboración conceptual de la *educación musical interactiva*, en la que los estudiantes participen como sujetos cocreadores (Siemens, 2010) a través de la creación y publicación de contenidos digitales en diarios *online* (Santos y Weber, s.f.). Además, esta se sustenta en la concepción de experiencia estética de Dewey (2008) para entender la música con una visión que vaya más allá del reduccionismo técnico y que contemple la interpretación y la creación musical como un proceso de percepción completo en el que el sujeto reflexiona, interpreta y contempla la música sin reducirla a la ejecución de habilidades y destrezas técnico-musicales. La experiencia estética trasladada al uso de los medios digitales en la educación musical insinúa asumir tanto el arte, como la incorporación de los medios digitales, como un proceso creativo que no se reduce a artefactos y desarrollos técnicos, sino a herramientas que potencian los procesos de percepción y creación en los estudiantes.

Al rescatar el concepto de *experiencia estética* de Dewey (2008), la *educación musical interactiva* se convierte en una pedagogía emergente (Adell y Castañeda, 2015; Gros, 2015; Magro, 2016) que aprovecha la revolución digital actual para materializar las propuestas formuladas por este autor norteamericano del siglo xx, en las condiciones tecnológicas, sociales y culturales del siglo xxi.

La *educación musical interactiva* toma como referentes experiencias de educación musical con medios digitales desarrolladas principalmente en España. Estas promueven habilidades y competencias como: el pensamiento crítico (Gértrudix y Gértrudix, 2010); la expresión musical (Romero, 2004); la interculturalidad (Bernabé, 2013); el uso de edublogs (Romero y Vela, 2013); el uso de *software* libre, u *open source* (Sánchez y Cía, 2011); el análisis, la síntesis, la evaluación, la creatividad, etc. (Adell, 2011); la expresión y el ritmo (Rial y Villanueva, 2013); la inmersión (Gértrudix y Gértrudix, 2011); la búsqueda de un *sonido* (Delalande, 2004); la composición y la creación musical (Giráldez, 2010; Giráldez y Pimentel, 2011); las narrativas transmedia y la gamificación (Nasif y Gértrudix; 2017a, 2017b).

En varias de las experiencias caracterizadas en este artículo se encuentran elementos de la *educación musical interactiva*, como: la participación de los estudiantes como sujetos cocreadores, el desarrollo no solo de procesos de percepción, sino también de expresión de su subjetividad a través de dibujos,

historias narrativas escritas, opiniones argumentadas con pensamiento crítico y de la elaboración de contenidos de audio o video para publicar en internet. Es decir, de experiencias estéticas que se potencian con el uso de herramientas tecnológicas de una forma activa, creativa y participativa que los posiciona como sujetos emisores en un proceso comunicacional abierto.

Para superar la enculturación colonialista en la educación musical se sugiere incluir la música popular, en un sentido amplio del término, en los planes de estudio de educación musical del país, ya que es precisamente por los medios digitales tan familiares a los estudiantes por donde más circula este tipo de música (Nasif, 2011). Sin embargo, es necesario aclarar que el docente es quien tiene la facultad de decidir qué tipo de música popular considera la más adecuada y pertinente para la formación de sus estudiantes, siempre y cuando haga una selección a partir de los gustos iniciales de estos y los lleve a conocer y escuchar la música popular o clásica europea que mejor apoye los procesos creativos y los contenidos de su clase. En otras palabras, la educación musical con una tendencia hacia la interculturalidad podría resolver la división entre la música clásica europea y la música popular; sin desconocer el valor de ambas, se podría acercar a los estudiantes a sintonizar sus emociones con el currículo y a canalizar su energía hacia objetivos educativos, culturales y sociales a través de las pantallas (Ferrés, 2014).

En la *educación musical interactiva* se sugiere la inclusión de los medios digitales con una visión emancipadora, que desarrolle el pensamiento crítico, la creatividad, la inmersión y la participación activa de los estudiantes como protagonistas y cocreadores del conocimiento en los procesos de aprendizaje (Siemens, 2010), a diferencia de una visión meramente instrumental, que solo ve a los medios digitales como una simple herramienta técnica sin transformar las estructuras de la educación basada en la transmisión moderna tradicional. La *Educación musical interactiva* destaca el papel de los estudiantes como sujetos emisores activos, participativos y cocreadores, principalmente a partir de la producción, elaboración y publicación de contenidos digitales musicales *online*, pero también a partir de un modelo comunicativo todos-todos *offline*.

Por su parte, a partir del trabajo de campo de esta investigación, se encontró que la interactividad no solo concierne a los docentes y estudiantes que participan en una investigación; actualmente los medios digitales permiten que el mismo investigador también se involucre más en su propio proceso mediante la

publicación de contenidos digitales en las plataformas de las experiencias a investigar, logrando así desarrollar un diario de campo *online* (Santos y Weber, s.f.).

Al responder a los objetivos de la investigación, los estudiantes de los colegios públicos que forman parte de este trabajo participan en la construcción de experiencias estéticas en ambientes de *educación musical interactiva* cuando tienen la posibilidad de participar en la clase de música con interactividad *online* u *offline*. Este aspecto se ve cuando el docente es más un emisor autor que también promueve el rol de los estudiantes como sujetos emisores en un modelo de comunicación interactiva (Aparici y Silva, 2012).

Con respecto a los antecedentes del campo de la educación musical en Colombia, se puede afirmar que como en la formación de docentes de educación musical del país predominan prácticas de enculturación colonialistas europeas, los docentes de educación musical en los niveles de educación escolar deben encontrar maneras diferentes de enseñar a las que aprendieron en su formación profesional. Los avances tecnológicos se están produciendo rápidamente y muchos de estos docentes se están enfrentando a un entorno tecnocultural diferente al que encontraron en su formación universitaria. Los medios digitales facilitan la resistencia a los procesos de enculturación colonialistas europeos mencionados a través de la inclusión de las músicas populares nacionales y urbanas que generalmente circulan por estos medios.

En cuanto a los cambios en los modelos de enseñanza y aprendizaje, en los casos aquí analizados las herramientas tecnológicas modifican estos modelos cuando se transita desde la pedagogía de la transmisión hacia la pedagogía de la interactividad (Silva, 2005; Aparici y Silva, 2012) en ambientes en los que se promueve la participación de los estudiantes como sujetos emisores activos y que no solamente tienen un rol de receptores pasivos.

Acerca de las formas de interactividad alcanzadas por los estudiantes, al comparar las plataformas de las cinco experiencias de educación musical con medios digitales caracterizadas en esta investigación, se observó que *Edmodo* o la elaboración de un edublog en *Blogger* por parte del docente favorecen y potencian más la interactividad de los estudiantes, a diferencia de la plataforma de Facebook, en la cual el grado de interactividad es más bajo. Se puede suponer que esta diferencia se debe a que *Edmodo* o *Blogger* pueden ser pensadas de una forma más académica y para elaborar contenidos más profundos en un entorno que está diseñado específicamente a la finalidad educativa de la propuesta pedagógica del docente. En cambio, Facebook puede ser entendida

más bien como un entorno de entretenimiento social en el que las múltiples publicaciones, que en su mayoría son *memes* que comparten los usuarios de esta red, están pensados para ser contemplados de una forma rápida y para interactuar con estas publicaciones a través de reacciones como un *like* o un comentario breve, más que con opiniones argumentadas de forma crítica o con la elaboración de contenidos. En cambio, *Edmodo* o *Blogger* tienen más condiciones para que surjan en ellas el género discursivo y la argumentación (Calderón, 2003).

Sobre los procesos de percepción y creación de los estudiantes, se puede afirmar que la *educación musical interactiva* favorece la construcción de la experiencia estética cuando en las experiencias educativas se va más allá del hecho meramente musical, es decir, cuando se potencia la educación musical complementándola con elementos como la argumentación, la creación, el pensamiento crítico y la producción y publicación de contenidos.

A manera de conclusión, el concepto de *experiencia estética* (Dewey, 2008; Rancière, 2010) aplicado a la educación musical permitió vislumbrar los procesos creativos que surgen no solo en el acto de crear, sino también en la contemplación. La experiencia estética surge ahí donde los seres humanos actúan como sujetos creativos que reconocen sus prácticas mucho más allá de la repetición memorística de interpretaciones musicales, sino como actos únicos e irrepetibles que están atravesados por la sensibilidad artística, el disenso y la libertad de la mirada, en la creación de contenidos sonoros, visuales o textuales que contienen un *aura* que los hace únicos.

Referencias

- Adell, J. (2011). Pedagogía 2.0. En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sonbrino y A. Vázquez (coords.), *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI: innovación con TIC* (pp. 11-14). Madrid, España: Ariel y Fundación Telefónica. <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/87/#openModal>
- Adell, J. y Castañeda, L. (2015). Las pedagogías escolares emergentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 462, 1-4. <https://bit.ly/2INgr11>
- Aharonián, C. (agosto de 2000). Músicas populares y educación en América Latina. En *Actas del III Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular IASPM-AL* (pp. 1-23). Bogotá. <https://bit.ly/2GALj1B>

- Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107-152). Barcelona: Gedisa.
- Aparici, R. y Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*. <https://bit.ly/2ZGCLPo>
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡wauu! El papel de las artes en la educación: Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Barriga Monroy, M.L. (2004). La educación musical en Bogotá 1880-1920. *El Artista*, 1, 7-17. <https://bit.ly/2XJypVW>
- Barriga Monroy, M.L. (2014a). La Academia Nacional de Música en Bogotá de 1882 a 1898: reglamentos, planes de estudio, usos y costumbres. *El Artista*, 11, 235-258. <https://bit.ly/2IWjwvq>
- Barriga Monroy, M.L. (2014b). Historia de la Academia Nacional de Música en Bogotá de 1899 a 1919: la guerra de los Mil Días y el primer Conservatorio Nacional de Música. *El Artista*, 11, 277-300. <https://bit.ly/2GLX6vt>
- Bermúdez, E. (1995). *Historia de la música en Colombia: música indígena, tradicional y cultura musical durante el periodo colonial siglos XVI- XVII*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- Bermúdez, E. (2000). *Historia de la música en Santafé y Bogotá, 1538-1938*. Bogotá: Fundación de Música.
- Bernabé Villodre, M.M. (2013). Interculturalidad y nuevas tecnologías en la clase de música de Educación Secundaria. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(2), 252-270.
- Calderón, D.I. (2003). Género discursivo, discursividad y argumentación. *Enunciación*, 8(1), 44-56. <https://bit.ly/2ypspN>
- Cárdenas Soler, R.N. y Lorenzo Quiles, O. (2013). Estudio sobre características profesionales de los docentes de licenciaturas en Música en Colombia. *Educación XX1*, 16(2), 161-182. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.2.2638>.
- Casacuberta, D. (2011) ¿Hay secretos en la creación colectiva? En J.A. Rodríguez (ed.), *Narratopedia: reflexiones sobre la narrativa digital, creación colectiva y cibercultura* (pp. 165-182). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. <https://bit.ly/2O6nm4d>
- Delalande, F. (2004). La enseñanza de la música en la era de las nuevas tecnologías. *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*, (23), 17-23.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Duque, E.A. (2000). Instituciones musicales. En E. Bermúdez, *Historia de la música en Santafé y Bogotá, 1538-1938* (pp. 125-148). Bogotá: Fundación de Música.
- Ferrés Prats, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Galindo Cáceres, L.J. (1998). Etnografía: el oficio de la mirada y el sentido. En M.A. Calderón Reyes (ed.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 347-383). Naucalpan de Juárez: Pearson.
- Gértrudix, M. y Gértrudix, F. (2010). La utilidad de los formatos de interacción músico-visual en la enseñanza. *Comunicar*, xvii(34), 99-107.
- Gértrudix, F. y Gértrudix, M. (2011). La educación musical en entornos inmersivos. *RUIdeRA*. <https://bit.ly/2GGFbVN>
- Giráldez Hayes, A. (2010). La composición musical como construcción: herramientas para la creación y la difusión musical en internet. *Revista Iberoamericana de Educación*. (52), 109-125. <https://bit.ly/2V0gPAM>
- Giráldez, A. y Pimentel, L.G. (2011) Artes y tecnologías en la escuela. En *Educación artística, cultura y ciudadanía: de la teoría a la práctica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/libroedart-delateoria-prov.pdf>
- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *EKS*, 16(1), 58-68. <http://dx.doi.org/10.14201/eks20151615868>
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Huertas, M. (2016). Notas para una historia de la educación artística en Colombia en el siglo xx. *Credencial Historia*, (314). <https://bit.ly/2V0wbVu>
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana, Cuba: Editorial Caminos. https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/kaplun-el_comunicador_popular_0.pdf
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura: La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.
- Lorenzo, O. y Cárdenas, R.N. (2010). Antecedentes y actualidad de la música y la educación musical en Colombia. En F. Ramos (ed.) y M.A. Ortiz Molina (coord.), *Arte y ciencia: creación y responsabilidad*, I (pp. 291-312). España: Junta de Andalucía – Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa.

- Magro, C. (18 de febrero de 2016). Cambio educativo, tecnologías y pedagogías emergentes. *Co.labora.red*. <https://bit.ly/1TuANLf>
- Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma.
- Medina, M. (2007). Prólogo. En P. Lévy, *Cibercultura: La cultura de la sociedad digital* (pp. VII-XXIV). Barcelona: Anthropos.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998). *Serie lineamientos curriculares educación artística*. Bogotá. <https://bit.ly/1hw96AU>
- Miñana, C. (1991). Escuelas y experiencias pedagógicas de música popular. Estado actual y perspectivas en Colombia. *A Contratiempo, Música y Danza*, 8, 43-52. <https://bit.ly/2PzL8I3>
- Miñana, C. (2000a). Formación artística: elementos para un debate. En *Memorias del Seminario de Formación Artística y Cultural* (pp. 100-121). Bogotá: Ministerio de Cultura. <https://bit.ly/2PwzZHR>
- Miñana, C. (2000b). Entre el folklore y la etnomusicología. 60 años de estudios sobre la música popular tradicional en Colombia. *A Contratiempo. Revista de Música en la Cultura*, (11), 36-49. <https://bit.ly/2ZEP6Uw>
- Morales Ortiz, B.L. (2012). Historia de la música en los programas de licenciatura en música. *El Artista*, (9), 312-335. <https://bit.ly/2DEd20N>
- Nasif, E. (2011). *Construcción de identidades juveniles en el Bajo Sumapaz*. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D.C. <https://bit.ly/2PwzgGD>
- Nasif, E. (2017). Hegemonía, poder y cultura en la educación musical y artística en Colombia. En J.C. Amador Baquiro (ed.), *Cultura, saber y poder en Colombia: Diálogos entre estudios culturales y pedagogías críticas* (pp. 113-139). Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Nasif, E. (2019). *Educación musical interactiva: una mirada desde la escuela*. [Tesis de doctorado]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Nasif, E. y Gértrudix, F. (2017a). Desarrollo de la competencia digital del estudiante en educación secundaria, a través de proyectos transmedia: la experiencia del caso Galiana presenta. En J. Silva Quiroz (ed.), *EDUCACIÓN y TECNOLOGÍA. Propuestas desde la investigación y la innovación educativa* (pp. 225-228). Santiago de Chile, Chile: Centro de Innovación e Investigación en Educación y Tecnología (CIET) de la Universidad de Santiago de Chile. <https://bit.ly/2IikEnj>
- Nasif, E. y Gértrudix, F. (2017b). Las narrativas transmedia en la educación secundaria: el caso de la IESO Princesa Galiana. En J. Silva Quiroz (ed.), *Investigación, innovación y tecnologías: la triada para transformar los procesos formativos* (pp. 127-132). Santiago de Chile: Editorial Universidad de Santiago de Chile. <https://bit.ly/2v4bc4z>
- Orozco, G., Navarro, E. y García-Matilla, A. (2012). Desafíos educativos en tiempos de auto-comunicación masiva: la interlocución de las audiencias. *Comunicar*, XIX(38), 67-74. <https://bit.ly/3azOLHA>
- Ospina Romero, S. (2013). Los estudios sobre la historia de la música en Colombia en la primera mitad del siglo XX: de la narrativa anecdótica al análisis interdisciplinario. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 40(1), 299-336. <https://bit.ly/2vlf5Iz>
- Poincaré, H. (s.f.). *Invención matemática*. <https://bit.ly/2WWilmM>
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Barcelona, España: Ellago.
- Red Cultural del Banco de la República en Colombia (Banrep cultural) (2017). *Cancionero escolar: música para celebrar la vida*. <https://bit.ly/2TjLNxs>
- Rial, T. y Villanueva, C. (2013). Las aplicaciones para terminales móviles como herramienta didáctica en el desarrollo de contenidos rítmicos y expresivos. *Revista Digital de Educación Física*, 4(23), 7-15.
- Rojas de Perdomo, L. (2005). Antropología de la música la hermenéutica de la música amerindia y sus ancestros asiáticos. *Pensamiento y Cultura*, 8, 207-232. <https://bit.ly/2GG51t7>
- Romero Carmona, J.B. (2004). Las nuevas tecnologías y la expresión musical, otros lenguajes en la educación. *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*, (23), 25-30.
- Romero, S. y Vela, M. (2013). Edublogs musicales en el tercer ciclo de educación primaria: perspectiva de alumnos y profesores. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 195-221.
- Ryan, M.L. (2004). *La narración como realidad virtual*. Barcelona: Paidós.
- Sánchez, M. y Cía, I. (2011). Nuevas tecnologías e innovación educativa en el campo de la educación musical: propuesta para la formación de profesorado especialista. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, (13), 3-13.
- Santos, E. y Weber, A. (s.f.) Diarios online, cibercultura e pesquisa-formação multirreferencial. En *Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola*, EdUECE- Livro 1. <https://bit.ly/2CYDfHi>

- Siemens, G. (2010). *Conociendo el conocimiento*. Nodos Ele. <https://goo.gl/DWBxPX>
- Silva, M. (2005). *Educación interactiva: enseñanza y aprendizaje presencial y on-line*. Barcelona, España: Gedisa.
- Vanegas Beltran, M. (2018). Reformas educativas y proyecto de modernización en Colombia: entre discursos y resultados, 1900-1950. *Saber, Ciencia y Libertad*, 13(2), 267-282. <https://bit.ly/2IUyLjT>
- Vásquez, W. (2014). Antecedentes de la Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia 1826-1886: de las artes y oficios a las bellas artes. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 9(1), 35-67. <https://bit.ly/2W4zXcO>
- Zorro, J. (2008). Orígenes y desarrollo de la educación superior musical en Colombia: Una visión desde diferentes perspectivas pedagógicas y curriculares. *Musiké, Revista del Conservatorio de Música de Puerto Rico*, 1, 1-7. <https://bit.ly/2GKztDw>