

# LOS PARADIGMAS DE LA ESCRITURA Y LA ORALIDAD EN LA MÚSICA, Y SUS IMPLICACIONES EN LA EDUCACIÓN MUSICAL

**The paradigms of writing and orality in music, and their  
implications in music education**  
**Os paradigmas da escrita e da oralidade na música e as suas  
implicações para a educação musical**

**Bernardo Cardona Marín**

Magíster en Música de la Universidad Eafit, profesor Asociado de la  
Universidad de Antioquia

bernardo.cardona@udea.edu.co  
<https://orcid.org/0009-0001-5225-5115>

**Juan Sebastián Ochoa Escobar**

Doctor en Ciencias Sociales y Humanas, docente de la Universidad de Antioquia

juan.ochoa5@udea.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0003-2218-5061>

## **Resumen**

Históricamente, la educación musical hegemónica a nivel global ha estado centrada en la música clásica occidental. Colombia no ha sido ajena a esto. La educación musical en el nivel ámbito universitario ha tendido a reproducir esas lógicas heredadas principalmente del modelo de conservatorio europeo. Sin embargo, en las últimas décadas, al igual que está ocurriendo en otros países de Latinoamérica y en diferentes escuelas en Estados Unidos y Europa, se ha producido un importante giro en muchos de los programas universitarios de música en el país, consistente en abrir espacios para la formación en otros tipos de músicas, en particular en músicas populares. Sin embargo, la emergencia de este nuevo giro incluyente

no ha estado exenta de tensiones. Una de ellas tiene que ver con la forma de etiquetar o nombrar a los estudiantes y programas que hacen parte de esta nueva línea de formación, diferenciando así entre músicos populares y músicos clásicos. El argumento del texto es que existen, al menos, dos grandes paradigmas en la forma de hacer, pensar, concebir y enseñar las músicas: uno enmarcado en las lógicas de la escritura y otro en las lógicas de la oralidad, y que la música clásica tiende a acercarse al primero, mientras que las músicas populares tienen una inclinación más cercana al segundo. El texto presenta una propuesta teórica en la que detalla y explica estos dos paradigmas y sus implicaciones en la educación musical universitaria, y muestra la importancia de comprenderlos y nombrarlos.

**Palabras clave:** educación multicultural, educación musical, música de tradición escrita, música de tradición oral, músicas populares.

## Abstract

Historically, hegemonic music education at the global level has been centered on Western classical music. Colombia has been no stranger to this. Music education at the university level has tended to reproduce those logics inherited mainly from the European conservatory model. However, in recent decades, as is happening in other Latin American countries and in different schools in the United States and Europe, there has been an important shift in many of the university music programs in the country, consisting of opening spaces for training in other types of music, particularly popular music. However, the emergence of this new inclusive turn has not been free of tensions. One of them has to do with the way of labeling or naming the students and programs that are part of this new line of training, thus differentiating between popular musicians and classical musicians. The argument of the text is that there are, at least, two great paradigms in the way of making, thinking, conceiving and teaching music: one framed in the logic of writing and the other in the logic of orality, and that classical music tends to approach the former, while popular music is closer to the latter. The text presents a theoretical proposal in which it details and explains these two paradigms and their implications in university music education, and shows the importance of understanding and naming them.

**Keywords:** multicultural education, music education, music of written tradition, music of oral tradition, popular music.

## Resumo

Historicamente, a educação musical hegemónica a nível global tem-se centrado na música clássica ocidental. A Colômbia não foi alheia a este facto. O ensino da música a nível universitário tendeu a reproduzir estas lógicas herdadas principalmente do modelo dos conservatórios europeus. No entanto, nas últimas décadas, à semelhança do que está a acontecer noutros países da América Latina e em diferentes escolas dos Estados Unidos e da Europa, verificou-se uma mudança importante em muitos dos programas universitários de música no país, abrindo espaços para a formação noutros tipos de música, em particular na música popular. No entanto, o surgimento dessa nova vertente inclusiva não tem sido isento de tensões. Uma delas tem a ver com a forma de rotular ou nomear os alunos e programas que fazem parte dessa nova linha de formação, diferenciando assim

músicos populares e músicos eruditos. O argumento do texto é que existen pelo menos dois grandes paradigmas na forma de fazer, pensar, conceber e ensinar música: um enquadrado nas lógicas da escrita e outro nas lógicas da oralidade, e que a música erudita tende a estar mais próxima do primeiro, enquanto a música popular está mais inclinada para o segundo. O texto apresenta uma proposta teórica na qual detalha e explica esses dois paradigmas e suas implicações na educação musical universitária, e mostra a importância de compreendê-los e nomeá-los.

**Palavras-chave:** educação multicultural, educação musical, música de tradição escrita, música de tradição oral, música popular.

## Introducción

Históricamente, la educación musical hegemónica a nivel global, en especial en entornos formales de aprendizaje como son los conservatorios y las universidades, ha estado centrada en la música clásica occidental. Como ya han mostrado muchos y muy diversos autores, entre los que podemos destacar a Bruno Nettl en *Heartland Excursions* (1995), o Henry Kingsbury en su importante etnografía de escuelas de Música, publicada como *Music, Talent and Performance* (1988), se trata de una educación enfocada en un repertorio canónico, que centra su estudio en decodificar e interpretar partituras, y que tiene unas dinámicas de enseñanza-aprendizaje y una configuración de juicios de valor estéticos particulares.

Colombia no ha sido ajena a esto. La educación musical en el nivel universitario ha tendido a reproducir esas lógicas heredadas principalmente del modelo de conservatorio europeo, lo cual se puede rastrear fácilmente en la historia de las carreras de Música en universidades públicas como la Universidad Nacional en Bogotá, la Universidad del Valle en Cali o la Universidad de Antioquia en Medellín, por mencionar apenas unos ejemplos.

Sin embargo, en las últimas décadas, al igual que está ocurriendo en otros países de Latinoamérica y en diferentes escuelas en Estados Unidos y Europa, se ha producido un importante giro en muchos de los programas universitarios de Música en el país, consistente en crear espacios para la formación en otros tipos de músicas. Inicialmente, el espacio se abrió sobre todo para programas o énfasis en *jazz* (otra música hegemónica ya no posicionada desde Europa, sino desde Estados Unidos),<sup>1</sup> pero en los últimos años se

---

1 La inclusión del *jazz* dentro de las opciones de formación musical universitaria, si bien corresponde a una apertura que es importante resaltar, ha resultado también problemática, en tanto en buena medida ha adoptado criterios de valor semejantes a los que se usa para la música clásica, pero adaptándolos a su género. Es decir, el *jazz* tuvo que pasar por un proceso de elitización y sofisticación, así como adoptar discursos de superioridad frente a otras músicas, lo cual le facilitó su aceptación como música válida de estudio en entornos universitarios. Para profundizar en este proceso a nivel global, véase Tomlinson (1991). Para una aproximación al tema específicamente en Colombia, véase Ochoa (2011).

amplió el panorama y se está comenzando a generar opciones de estudio en otro tipo de músicas populares, tanto las populares-masivas (aquellas que circulan ampliamente por los medios de comunicación y las industrias culturales) como las populares-tradicionales (aquellas que, aunque sean rurales o urbanas, presentan poco o ningún proceso de masificación mediaticizada). Estas dos últimas músicas habían sido con frecuencia invisibilizadas, negadas o subvaloradas por la educación musical formal.<sup>2</sup>

Es sobre este nuevo giro incluyente en la educación musical en el que nos queremos centrar en este texto, planteando la discusión específicamente a partir de las propuestas curriculares que un grupo de profesores hemos venido realizando en la carrera de Música de la Universidad de Antioquia. El giro consiste en expandir la formación musical universitaria a cualquier tipo de música, tanto las habituales músicas clásicas occidentales —que, para efectos de sencillez y claridad, llamamos aquí músicas “clásicas”—, como las músicas populares. Se trata de una apuesta ética y política por una justicia epistémica, por un reconocimiento de la diversidad y del entorno multicultural en el que estamos y al que debemos responder.

Como parte de este giro incluyente, en agosto de 2023 comenzó, en la carrera de Música de la Universidad de Antioquia, una nueva línea de estudio de instrumento basada en músicas populares, que se suma a una ya existente carrera de Canto Popular (que está cumpliendo 11 años de existencia, y en la que se estudian tanto músicas populares-tradicionales como populares-masivas), así como a la posibilidad de estudiar instrumentos tradicionales de cuerdas pulsadas, como el tiple y la bandola, que ya lleva varios años de trayectoria. Así, en esta nueva línea, se están formando, en el momento, flautistas, bajistas, guitarristas, pianistas y percusionistas, quienes orientan su formación en las músicas populares.

Sin embargo, para el caso del Departamento de Música de la Universidad de Antioquia, la emergencia de este nuevo giro incluyente no ha estado exenta de tensiones. Una de ellas tiene que ver con el modo de etiquetar o nombrar a los estudiantes y programas que hacen parte de esta nueva línea de formación. Por ejemplo, una vez que tenemos guitarristas y flautistas que se están formando en músicas populares, en la cotidianidad han surgido términos como “guitarra popular”, o “flautista popular”, lo cual hace aparecer, por necesidad comunicativa, su contraparte: “guitarra clásica” o “flautista clásico”. Estas etiquetas, “clásico” y “popular”, han generado malestar entre algunos colegas que prefieren no establecer distinciones

---

<sup>2</sup> Esta conceptualización de música popular en dos vertientes, lo popular-masivo y lo popular-tradicional, la tomamos del desarrollo teórico propuesto por Ochoa (2018, pp. 33-40). Por lo tanto, a lo largo del texto usamos el término “música popular” para referirnos tanto a la vertiente masiva como a la tradicional, y hacemos la distinción solo en los casos en los que sea necesario diferenciarlos.

terminológicas entre unos y otros, y que abogan más bien por pensar al músico como “universal”, como alguien que simplemente hace “música”.

No es este el espacio para discutir por qué la música no es un lenguaje universal, lo cual ya ha sido bastante cuestionado desde disciplinas como la etnomusicología y los estudios de músicas populares.<sup>3</sup> Lo que queremos resaltar en este texto es la necesidad de, primero, comprender que hay diversas maneras de ser músico y, segundo, conocer, de forma general, en qué consisten dichas maneras. Nuestra tesis es que existen, al menos, dos grandes paradigmas en el modo de hacer, pensar, concebir y enseñar las músicas: uno enmarcado en las lógicas de la escritura y otro en las lógicas de la oralidad, y que mientras la música clásica tiende a acercarse al primero, las músicas populares, especialmente las populares-tradicionales, tienen una inclinación más cercana al segundo.

A continuación presentamos las principales diferencias que implican los paradigmas de la escritura y de la oralidad en el hacer, valorar y vivir las músicas.

## Los paradigmas de la escritura y la oralidad

Entendemos el término “paradigma” de forma semejante a como lo planteó el historiador y filósofo de la ciencia Tomas Kuhn en su reconocida obra *La estructura de las revoluciones científicas* (2004), esto es, como un sistema global de creencias, principios, valores, modos de conocer, de percibir y de juzgar la realidad. Asumimos la noción de *paradigma* porque comprendemos que el giro incluyente implica, más que la aceptación de unos repertorios que habían sido históricamente negados, y esto es lo más relevante, la inclusión de unas maneras diversas de hacer, pensar, concebir y valorar la música. Como decía Eliécer Arenas en su conferencia en el reciente 7.º Congreso Nacional de Música en Bogotá, tanto o más importante que plantearse qué música se hace, se trata es de plantearse cómo se hace (Arenas, 2023). Así, la aparición de las músicas populares en la educación formal, más que una apertura a nuevos repertorios, lo que entraña es un cambio en cómo acercarse a las distintas músicas, cómo hacerlas y cómo valorarlas.<sup>4</sup>

Teniendo claro que las distintas músicas tienen historias, repertorios, técnicas, teorías y formas de enseñanza diferentes, podemos agrupar la enorme diversidad musical en dos paradigmas de abordaje que coexisten: el primero es el *paradigma escritural*, que predomina en la formación musical enfocada

---

3 Para una aproximación a esta discusión, véanse Nettle (2005), Ospina (2020) y Mendivil (2016).

4 Ya Eliécer Arenas (2016) había planteado que el aspecto más relevante para incorporar las músicas populares en la formación académica es incluir no tanto sus repertorios, sino más bien las lógicas de la oralidad, en cuanto difieren de las lógicas escriturales que son las dominantes en la formación convencional. En este texto nos alineamos con esa postura y profundizamos en mostrar en qué consisten estos paradigmas y cómo se presentan en diversas músicas.

en la música clásica, y el otro es el *paradigma oral*, que prima en el mundo de las músicas populares, especialmente en las populares-tradicionales.

Para establecer esta distinción, nos basamos principalmente en dos fuentes: el libro *Oralidad y escritura* de Walter Ong (1987), que es pionero en el tema y lo aborda desde la lingüística y la historia de la literatura, y el artículo “Oralidad y escritura en el texto musical”, de Juan Francisco Sans (2001), el cual parte de las ideas de Ong y las contextualiza al caso específico de la música. Así mismo, ampliamos algunas de las ideas del texto de Sans con base en investigaciones que han abordado los procesos de enseñanza-aprendizaje de diferentes músicas de tradición oral. Igualmente, desde la musicología, se han abordado las implicaciones de la escritura para las músicas académicas, y desde los estudios de músicas populares y la etnomusicología se encuentran algunas reflexiones sobre las lógicas de la oralidad en las músicas populares-masivas y populares-tradicionales. Lo que planteamos ahora es una mirada global y en paralelo de estas lógicas, para construir un modelo teórico de análisis y aproximación a las músicas.

Si bien, en la práctica, un género musical, o incluso una pieza u obra, puede usar elementos de ambos paradigmas y combinarlos de diversas formas, con múltiples cruces, diálogos y matices, para efectos analíticos y expositivos los presentamos como opuestos contrastantes. En la Tabla 1 mostramos los elementos que consideramos principales para comprender las características y diferencias entre los dos paradigmas.

**Tabla 1.** Paralelo entre los paradigmas de la escritura y de la oralidad

<b>Paradigma de la escritura</b>	<b>Paradigma de la oralidad</b>
La partitura, como encarnación de la obra, es el principal objeto de estudio	La partitura es una herramienta (muchas veces se omite)
Se valora especialmente la habilidad de lectura musical	Se valora especialmente el desarrollo del oído y la intuición
La interpretación se basa en el texto (partitura)	Gran importancia de la improvisación en la interpretación
Es común la interpretación solista	Es inusual la interpretación solista
Especialización en un instrumento	Interpretación de múltiples instrumentos
La técnica se piensa única	La técnica se comprende múltiple (técnicas)
El aprendizaje va del maestro al aprendiz	El aprendizaje circula entre los distintos actores: conocedores, aprendices y pares
Se privilegia estudiar solo	Se privilegia estudiar en grupo
Clara separación entre intérprete, arreglista y compositor	No hay separación clara entre intérprete, arreglista y compositor
Ontología gruesa de la obra musical	Ontología delgada de la obra musical
Se valora la música como objeto	Se valora la música como proceso
Se valora el desarrollo discursivo	Repetitivo y formulaico*
El público es pasivo	El público es participativo

\* Con el término “formulaico” nos referimos a que está construido a partir de fórmulas o patrones preestablecidos.

A continuación abordamos cada una de estas duplas en paralelo, con el propósito de explicar los extremos del modelo analítico, lo que nos permitirá comprender tanto las diferencias fundamentales como las posibles confluencias entre ambos paradigmas.

### **Partitura y obra**

En el ámbito de la tradición escrita, el concepto de *obra* ocupa el lugar privilegiado.<sup>5</sup> Lo que se debe estudiar idealmente son las obras consideradas “maestras”, por medio de la partitura. Esta última aparece ya en el proceso creativo cuando se consigna el texto musical. La labor del intérprete consiste en transmitir al oyente el mensaje codificado en la partitura, siguiendo las reglas de interpretación específicas del correspondiente estilo, preferiblemente a través del aporte de una propuesta interpretativa propia, pero absteniéndose de modificar, alterar o distorsionar el mensaje. Así, la obra musical se asimila a la partitura: es esta la que garantiza que la interpretación sea la correcta, o “exacta”, como propone Leonard Bernstein en su conferencia televisada *¿Qué es la música clásica?* (véase Pardo, 2018).

En el paradigma de la oralidad no se suele hacer uso de la partitura para los procesos creativos, el aprendizaje, el montaje ni la ejecución (Sans, 2001). Se acostumbra a usar notaciones diversas para percusión, tablaturas para instrumentos de cuerda pulsada, diferentes símbolos para los acordes, y en notación convencional, líneas melódicas guías que dan mucho margen de libertad. En estos casos es difícil hablar de “obra” en el mismo sentido de la tradición escrita, ya que puede haber muchas versiones muy distintas de una misma canción o pieza, y ninguna de estas versiones puede ser considerada incorrecta. Los músicos que las crean no pretenden ser fieles a una versión anterior; por el contrario, buscan expresar su propia voz, y para ello introducen cambios que no necesariamente tienen que quedar consignados en partitura.

### **Lectura y oído**

Ya que la partitura es un texto, para el músico de tradición escrita la habilidad lectora es una ventaja que le permite aprender y montar un mayor volumen de obras en menor tiempo. La habilidad lectora incluye la aplicación de los conocimientos teóricos adquiridos en su formación musical.

---

<sup>5</sup> Desde hace al menos tres décadas, en la musicología y la filosofía de la música se ha venido debatiendo acerca de cuándo y cómo surgió el concepto de *obra* en el pensamiento musical europeo, así como el rol central que tuvo el desarrollo de la notación musical en ese proceso. Steingo (2014) hace un recuento de esa discusión y propone nuevas interpretaciones respecto a esa cronología.

En los ámbitos donde prima la oralidad, la habilidad lectora suele ser relevante solo en algunos contextos y casos particulares donde hay arreglos o material musical altamente predeterminado. Por ejemplo, suele ser una ventaja para los músicos que tocan instrumentos de viento o cuerdas frotadas en estudios de grabación o en grandes bandas, donde hay un alto volumen de producción.

Pero dado que muchos músicos populares no suelen usar partitura y basan su formación en las lógicas de la oralidad, para estos la ventaja radica principalmente en tener habilidades auditivas, armónicas, de fraseo, de forma y de textura, sin tener necesariamente formación teórica. En otras palabras, se valora a la persona que tiene intuición musical, “conocimiento tácito” de la teoría (Green, 2001, p. 97), o “conocimiento en la acción” (Arenas, 2009, p. 12).

### **Maestro y pares**

En la formación instrumental que se imparte bajo el modelo de conservatorio, el maestro es una figura central, es el portador del conocimiento para transmitirlo a sus aprendices, y es el que determina cómo es la manera “correcta” de interpretar los textos (las partituras) (Nettl, 1995). Su tarea consiste en saber cuáles ejercicios y repertorios se deben seleccionar, y asignarlos al alumno, quien los trabaja individualmente y lleva a la clase el resultado de su trabajo, momento en que el profesor evalúa, corrige y de nuevo asigna las tareas individuales más adecuadas para un óptimo desarrollo instrumental. En este modelo se valora especialmente el nombre del maestro; incluso, existe un modelo de clase maestra, en el cual los concertistas internacionales ejercen la enseñanza por intermedio de profesores asistentes, quienes están a cargo de la preparación consuetudinaria del estudiante, para que en su momento el maestro principal evalúe los aprendizajes.

En las músicas de la oralidad, al no haber un texto para seguir, el conocimiento se construye mancomunadamente, en encuentros o ensayos, por medio de la interacción con amigos y pares. El aprendizaje puede ser dirigido por un par o puede darse en grupo, sin una persona guía específica, a partir de un *proceso de enculturación*, es decir, un proceso de inmersión en la cultura musical a partir de vivirla y experimentarla, no necesariamente siempre de forma consciente (Green, 2001). Esto se da en ámbitos tan distintos como la música *rock* o la salsa, y es elemento común a muchas músicas populares-tradicionales, como la chirimía chocoana, las bandas de viento sabaneras, o la música de flautas caucanas y del sur del Huila, entre muchas otras.

Para el caso del *rock*, por ejemplo, un integrante de una banda puede mostrar un acorde a otros integrantes, o alguien puede escuchar y observar cómo rasguea un compañero durante un ensayo —sin que quien toca tenga conciencia de que hay alguien aprendiendo—, o en un encuentro casual fuera de ensayo se comenta y analiza el sonido particular de cierto grupo (Green, 2001, p. 76).

Como lo explica Carlos Miñana en el caso de las flautas caucanas (1988), en los momentos musicales de las ceremonias, “a los niños les dan unas maracas o una carrasca”, con lo cual “aprenden el pulso”. A medida que crecen, aprenden el redoblante o caja, y después la aún más compleja tambora, donde “toca improvisar, desplazar acentos, jugar con las intensidades, con los apagados en el parche, combinar la tímbrica del palo sobre el aro con la del mazo sobre el cuero”. Ahí el joven, quien lleva años oyendo las melodías, puede tomar la flauta y “segundear” con bordoneos sencillos al principio, luego haciendo segundas cada vez más elaboradas. Estos “segundeos” requieren una atención concentrada hacia la primera flauta, de modo que con el transcurso del tiempo se aprenden las melodías y se puede pasar a ser flautista primero (Miñana, 1988, pp. 79-80).<sup>6</sup>

### La técnica y las múltiples técnicas

El dominio del repertorio canónico, basado en lo escritural, requiere un alto desarrollo en la técnica de ejecución instrumental, la cual se asocia con el estudio de manuales y métodos (textos) consistentes principalmente en ejercicios de producción de sonido, escalas y arpeggios. Se suele pensar que hay *una* técnica, o un conjunto de técnicas básicas, necesarias y suficientes para abordar el repertorio “universal”.<sup>7</sup>

Las músicas de tradición oral se distinguen por la no uniformidad técnica, por lo que encontramos en ellas multiplicidad de aproximaciones técnicas tanto a los instrumentos como al manejo de la voz. Precisamente el hecho de que no hay que respetar una versión “original” de las obras implica que no hay que mantener técnicas empleadas previamente. Tampoco tiene mucho sentido hablar de “técnicas defectuosas” (excepto por aquellas que generen lesiones físicas al intérprete). Por ejemplo, no se puede juzgar *a priori* que

---

6 Para el caso de la chirimía chocona, véase Valencia (2010), y para las bandas sabaneras o “pelayeras”, Yepes y Carbó (2017).

7 Hay un conjunto de otras técnicas que aparecen en muchas obras académicas de los siglos XX y XXI: las llamadas “técnicas extendidas”, que pueden ser definidas como técnicas de ejecución no convencionales (o al menos no convencionales en el repertorio canónico). Lo mismo se puede decir de otra corriente exploratoria no convencional: la música antigua, cuyas técnicas vienen siendo exploradas y aplicadas con el fin de acercarse, en la medida de lo posible, a los estilos interpretativos originales. No obstante, los repertorios que usan estas técnicas no se incluyen con frecuencia en la educación musical, tienen una presencia marginal en ámbitos académicos.

el acompañamiento con técnica de guitarra clásica que hace Joaquín Clerch a Silvio Rodríguez en su versión de la canción *Interludio* de César Portillo de la Luz (véase Rodríguez, 2014), sea superior al acompañamiento que el propio compositor hace para sí mismo usando solo el dedo pulgar (véase Ganem, 2018): cada acompañamiento es el mejor para su contexto. En músicas populares, todas las técnicas, por diferentes que sean, son las correctas si se aplican en función del género, el estilo o la intención interpretativa.

### **Improvisación**

En las obras insertas en la tradición escrita, la partitura contiene la información necesaria y suficiente, sobre todo en los aspectos rítmicos, melódicos y armónicos. No se espera que un intérprete del repertorio de tradición escrita improvise mientras toca; es más, en muchos casos, que un intérprete introduzca cambios al original puede ser objeto de reprobación. La lógica intrínseca es que no se debe cambiar algo que quedó hecho de la mejor manera posible.

Sin embargo, hay excepciones importantes en los repertorios de músicas académicas; por ejemplo, en la práctica de las músicas antiguas, previas al siglo XVIII, hay mucho más espacio para la improvisación de los intérpretes, algo que también sucede en algunas obras de los siglos XX y XXI que están construidas sobre estéticas que favorecen la indeterminación. No obstante, estas músicas suelen ser poco interpretadas y estudiadas en los entornos académicos.<sup>8</sup>

En las músicas con fuerte presencia de la oralidad, la capacidad de improvisación es una virtud. Cuando se usa el término “improvisación”, se habla de un rango de prácticas diferentes, desde la “improvisación libre” (que prácticamente solo se da en el *free jazz* o por parte de algunos solistas), pasando por la improvisación sobre parámetros preacordados con los demás músicos, hasta la improvisación memorizada, que se da cuando se van incorporando en nuevas improvisaciones los mejores resultados de improvisaciones anteriores. Este último proceso se parece mucho a la composición, con la característica de que lo compuesto suena “improvisado” (Green, 2001, p. 41).

---

<sup>8</sup> Es importante reconocer que hasta el siglo XIX era común que, en el ámbito de la música clásica, los músicos acostumbraran a improvisar. Fue con la formalización de la educación musical a través de los conservatorios que la práctica de improvisar fue perdiendo relevancia, hasta quedar prácticamente fuera del campo musical y de sus estrategias de enseñanza-aprendizaje. Para un recuento detallado de este proceso, véase el texto de Robin Moore (1992). También es necesario mencionar que, en la actualidad, hay casos excepcionales que muestran que este camino sigue siendo posible, como el de la pianista venezolana Gabriela Montero, quien suele realizar en sus conciertos improvisaciones enmarcadas en el lenguaje clásico.

El concepto de *improvisación* incluye la ornamentación y la variación, no solo en las melodías, sino también en los acompañamientos armónicos, ritmo-armónicos y, por supuesto, en la percusión. Además de los solos instrumentales frecuentes en la interpretación de géneros como el *jazz*, igual aparece la improvisación en los montunos de un pianista de salsa cuando acompaña, o en los repiques de un tamborero en un conjunto de gaitas, por ejemplo. En las lógicas de la oralidad, un músico improvisador beneficia los montajes y los enriquece.

### Estudio individual y estudio grupal

Los programas universitarios de formación instrumental en música, enfocados en aprender a interpretar repertorios específicos ya escritos, están estructurados alrededor de una asignatura principal: el instrumento elegido por el o la estudiante. Se espera que el egresado o la egresada logre un nivel de excelencia en su instrumento. Por tanto, la metodología del programa de curso de estas líneas exige que la clase sea individual, de manera que se pueda hacer seguimiento de procesos individuales de aprendizaje. De este modo, la persona adquiere hábitos y estrategias que idealmente aplicará en su vida profesional. En esta lógica, se asume que el estudio se realiza en solitario, para luego ser aplicado en colectivo (o a veces también en interpretación solista).

Por el contrario, aunque el estudio de las músicas de tradición oral tiene también momentos solitarios, en la inmensa mayoría de los casos el aprendizaje sucede durante el trabajo en grupo, en contextos musicales activos. En el trabajo grupal se adquieren y desarrollan conocimientos técnicos y musicales, y competencias fundamentales para los músicos populares como la flexibilidad y la adaptabilidad (Green, 2001, p. 40).

Para el caso del aprendizaje de músicas tradicionales, esta forma de estudio colectivo a través de la práctica ha sido referenciado para diversos tipos de músicas colombianas como las de flautas caucanas (Miñana, 1988), la de marimba y cantos del Pacífico sur (Ochoa *et al.*, 2015), la música de chirimía chocona (Valencia, 2010) y la de gaitas largas (Convers y Ochoa, 2007), entre otras.<sup>9</sup>

---

9 En las últimas décadas, gracias a la masificación de las tecnologías de grabación de audio y video, ha tomado fuerza también una especie de virtualización de la práctica colectiva. Nos referimos al uso de herramientas conocidas como *play-along* o *backing tracks*, que consisten en grabaciones de bases rítmico-armónicas acompañantes que sirven para que el estudiante practique como si estuviera tocando en un grupo, como si un grupo lo acompañara. Si bien en estos casos el trabajo es solitario, las herramientas tecnológicas buscan acercar ese estudio a las situaciones reales de interpretación colectiva, relevantes en las lógicas de la oralidad. Un ejemplo de ese tipo de recursos para músicas tradicionales colombianas está en los trabajos *Gaiteros y tamboreros* (Convers y Ochoa, 2007) y *Arrullos y currulaos* (Ochoa *et al.*, 2015). A este tipo de mediaciones tecnológicas de la oralidad es a lo que Ong llama "oralidad secundaria" (Ong, 1987).

## Interpretación solista e interpretación grupal

Hay una escala de valoración para los intérpretes en el campo de la música clásica occidental, según la cual la máxima categoría la logra quien alcance el nivel técnico y musical que le permita enfrentar las obras cumbre del repertorio solista. Se presupone que quien domina las obras maestras ha adquirido las competencias no solo para ser concertista solista, integrante de una orquesta sinfónica o de un grupo de cámara, sino también para abordar cualquier otra música. Por ello, los programas de curso de instrumento aspiran a ese ideal: formar un intérprete solista de excelencia.<sup>10</sup>

En las músicas de tradición oral, ser instrumentista solista no es el ideal generalizado. Esa es una de las opciones entre muchas otras, como conformar una banda estable, ser instrumentista *freelance* para espectáculos o grabaciones, multiinstrumentista, cantautor, productor o ejercer varias de esas funciones. Cada músico puede aspirar a un ideal diferente, y lo más usual es que aprenda a cumplir diversos roles con su instrumento, tanto de acompañante como de líder. En casi todos los casos (con contadísimas excepciones), el músico actúa en grupo.

## Especialización en un instrumento o interpretación de múltiples instrumentos

La escala de valoración ya expuesta para los intérpretes en el paradigma escritural implica la especialización y la consecuente identificación del perfil de formación profesional con un instrumento específico. Esto no quiere decir que todos los músicos insertos en este paradigma se hayan dedicado exclusivamente a interpretar el instrumento que eligieron al iniciar su formación, pero la gran mayoría se dedica a uno solo o a una familia (como en el caso de los clarinetistas y saxofonistas). Además, los programas de curso de instrumento están dedicados exclusivamente a uno determinado, y los planes de estudios solo ofrecen cursos de otros instrumentos con fines complementarios o funcionales. El paradigma escritural, con sus concepciones de partitura y de obra, y la alta valoración de la técnica, tiende a generar una hiperespecialización en los intérpretes.

En las músicas de tradición oral es más frecuente que los músicos toquen varios instrumentos de familias diferentes, sin tener necesariamente uno principal. En general, esta movilidad se da con naturalidad, más por razones

---

<sup>10</sup> Esa pretensión universalista es equivocada, en cuanto ninguna música puede ser la base para acercarse a las demás, ya que cada música es una expresión particular del hacer, valorar y vivir las músicas. La diversidad de músicas existentes alrededor del mundo invita más a la comprensión de la diferencia que a subsumir todas a unos mismos principios. Esa pretensión responde a un espíritu colonial que ha permeado la educación musical universitaria a nivel global (Hernández, 2007; Ochoa, 2011).

estéticas y pragmáticas del aprendizaje de las músicas, que por un afán de lucimiento individual.<sup>11</sup>

### **Separación entre compositor e intérprete**

En el paradigma escritural existe un alto grado de especialización en aras del virtuosismo. El intérprete no debe desviar su energía y su trabajo del perfeccionamiento técnico musical requerido para la ejecución de excelencia; las obras maestras que los grandes compositores nos han legado requieren una óptima preparación.

Por otro lado, el compositor actual de música académica o, en general, de músicas basadas fuertemente en la escritura, como puede ser un compositor para *big band*, por ejemplo, debe escribir idealmente música compleja y profunda, lo cual requiere una esmerada labor individual de reflexión y escritura, lo que a su vez demanda mucho tiempo. Es de anotar que hay muchos casos de compositores que son también intérpretes; sin embargo, estas labores casi siempre son ejercidas en momentos separados.

En músicas de tradición oral, lo más habitual es que los mismos ejecutantes propongan nuevas músicas o nuevas formas de hacer músicas previas. Muchas veces los arreglos y las piezas se construyen durante los ensayos o las grabaciones mientras se improvisa. A su vez, los arreglos en construcción van reconfigurando la idea compositiva que un individuo en particular presentó en un demo grabado o en un guion escrito, y no se puede olvidar la importancia cada vez mayor del músico productor en las decisiones compositivas. Todos estos aspectos constituyen un *continuum* que va desde la copia más o menos fiel de músicas preexistentes hasta la composición.

Como afirma Lucy Green, quien recalca las lógicas de la oralidad presentes en géneros como el *rock* y el *pop*, hay muchos compositores individuales de músicas populares, pero sus productos finales son casi siempre el resultado de elaboraciones y cambios improvisados propuestos por los distintos músicos participantes (Green, 2001, p. 45). En estos casos, todos ellos son intérpretes, arreglistas y compositores.

---

11 Hay que anotar aquí uno de esos cruzamientos que se presentan entre los dos paradigmas: hay un tipo de músico popular cuya carrera es homóloga a la del solista clásico, en tanto que es valorado principalmente por su gran virtuosismo en un instrumento específico; su nombre es lo que convoca a un público que va dispuesto para la escucha, y sus presentaciones se dan mayormente en espacios y eventos propios de las músicas clásicas. Ese es el caso, por ejemplo, de músicos como Paquito de Rivera o Paco de Lucía. Pero, como ya se mencionó, para los músicos populares, este es apenas uno de los caminos posibles y no es el ideal para todos.

## **Público pasivo y público participativo**

En el ámbito de la tradición musical escrita se exige respeto por parte del oyente hacia la música, de la misma manera que ya se ha exigido respeto por parte del intérprete hacia la partitura. El evento privilegiado para disfrutar la música en todo su esplendor es el concierto. Es ese el momento en el que se establece la comunicación directa entre intérprete y público.

Para que el concierto cumpla su cometido, para que se pueda escuchar cada detalle de la obra (todo lo trabajado con esmero por el compositor al escribir y por el intérprete al estudiar), es imprescindible el silencio. Es por esto por lo que los espacios para oír música clásica son aislados acústicamente y el público está sentado, callado, mirando al escenario, que es donde todo sucede. El propósito de este tipo de concierto es lograr la comunión entre el oyente y la música.<sup>12</sup>

En los conciertos y eventos de músicas más cercanas a la tradición oral, como suele suceder en muchas músicas populares, casi nunca se exige al público que haga silencio. Por el contrario, con frecuencia se le invita a cantar, a bailar, a saltar, a aplaudir; se puede hablar, se puede gritar, se puede silbar. Los escenarios pueden ser cerrados o al aire libre. Los músicos pueden estar ubicados en escenarios, en altas tarimas, a ras de piso o en el centro de una rueda de baile.

Aquí también el concierto es un momento de comunicación directa entre los músicos y el público, pero además se asiste por cosas que suceden fuera del escenario, por las interacciones que se dan entre el público. El propósito de este tipo de conciertos es participar de un evento comunitario alrededor de la música, y la separación entre artista y público no siempre es clara o tan marcada.<sup>13</sup>

## **Ontología gruesa y delgada de la obra musical**

El término “ontología de la obra musical” se refiere a la comprensión de qué es una obra musical, en qué consiste. Dentro de las múltiples discusiones que ha habido al respecto, nos apoyamos en la propuesta de Stephen Davies, según la expone Rubén López-Cano (2018, pp. 43-44), que plantea dos tipos de ontología: gruesa y delgada.

---

12 Véase Nicholas Cook (2021), quien plantea una reflexión sobre esta escucha “incorpórea” que se establece en las salas de conciertos europeas a partir de la música de Beethoven.

13 Thomas Turino (2008) plantea teóricamente estos dos tipos de actividad musical bajo las categorías presentacional (*presentational*) y participativo (*participatory*), y considera que es una distinción fundamental para comprender los usos, los significados y las funciones de diferentes músicas.

La *ontología gruesa* hace referencia a aquellas obras que tienen más prescripciones identitarias, es decir, cuyos parámetros son más fijos en lo melódico, rítmico, armónico, formal, textural, tímbrico y textual. Ejemplos de obras con ontología gruesa serían las sinfonías, las fugas, las canciones del álbum *Sargent Pepper's Lonely Heart Club Band* de The Beatles, o la composición, orquestación y arreglos completos de *Carmen de Bolívar* por Lucho Bermúdez. Son obras que tienen un nivel de predeterminación alto en muchos aspectos de su estructuración.

En contraste, las obras con *ontología delgada* son aquellas cuyos elementos distintivos son menores o más vagos. Ejemplos de obras con ontología delgada serían los *standards* de jazz —que ofrecen unas pautas básicas y permiten numerosos arreglos y reinterpretaciones—, las descargas salseras basadas en la improvisación, o un bullerengue, cuya interpretación surge de las variaciones y el repentismo del o de la cantante principal y de quien la acompaña con el tambor alegre.

Se trata de obras en las que no es tan fácil (a veces no es posible) determinar cuál versión es “la original” y cuáles sus derivaciones. Sin embargo, con frecuencia, una misma obra puede tener fragmentos altamente predeterminados (ontología gruesa) y otros más libres a la interpretación, o con una identidad más vaga (ontología delgada), o incluso, dentro de una misma sección, puede tener unos elementos altamente predeterminados, como pueden ser la melodía y la armonía, y otros menos preestablecidos, como puede ser el acompañamiento rítmico. De esta manera, la distinción entre ontología gruesa y delgada no significa que sean términos excluyentes, sino conceptos referenciales que facilitan el análisis.<sup>14</sup>

La aparición de la notación musical (de manera semejante a como sucedió con la escritura para la literatura), si bien en un inicio se usó como forma de registro y recordación de músicas ya existentes, con el tiempo comenzó a usarse como herramienta compositiva, lo cual permitió crear obras de alto nivel de complejidad, con una fuerte preconcepción de la coordinación entre los distintos instrumentos, una gran cantidad de material nuevo y diferente al interior de cada obra, y con una intención narrativa de largo aliento.

Así como la escritura permitió la aparición de obras extensas y complejas como las novelas, en la música permitió creaciones que antes hubieran resultado inimaginables y casi imposibles de realizar, obras de ontología gruesa como es el caso de las sinfonías o los cuartetos de cuerda. Por el contrario, en las lógicas de la oralidad, la ontología suele ser delgada, donde

---

14 También es importante reconocer que la ontología de una música no está necesariamente anclada en ella misma, sino que, al ser entidades socialmente construidas, “la identidad de cada obra musical individual se desarrolla durante el tiempo en vez de estar fijada de una vez por todas en el momento de su creación” (López-Cano, 2018, p. 71).

priman la repetición y los recursos formulaicos, y una misma obra se puede interpretar cada vez de manera diferente (Sans, 2001).

### **Se valora la música como objeto o como proceso**

Una de las consecuencias de la tradición escritural es la aparición de las nociones de *obra* y *autor*, donde se entiende la primera como un objeto cerrado, terminado, realizado por una persona (el artista), gracias a su genialidad e inspiración.<sup>15</sup> A partir de esto surgen también los derechos de autor, una forma de otorgarles valor económico a las creaciones musicales.

En las lógicas de la oralidad, las músicas se rehacen permanentemente, las canciones o piezas se renuevan en cada interpretación —por lo cual no es clara la noción de *obra* como idea cerrada— y, por lo tanto, el acto de creación tiene más un carácter colectivo que individual (Sans, 2001).

A ese énfasis en entender más la música como proceso que como objeto es a lo que Christopher Small llamó el acto de “musicar” (*musicking*) (Small, 1998), y es también una distinción que se ha hecho recientemente en investigaciones en músicas en Colombia, al pensar la diferencia entre los conceptos *música* y *práctica sonora*, donde el primero entiende la música como un objeto, y el segundo, como un acto, como algo que sucede (Ochoa *et al.*, 2010).

### **Discursivo o repetitivo**

De manera semejante a las novelas en la literatura, la herramienta de la escritura musical permite construir obras extensas que organizan detalladamente el modo de contar una gran historia. Posibilita así una creación que se podría llamar “discursiva” o “narrativa”, una música que se va desarrollando poco a poco de manera predeterminada y calculada, y va contando una historia con su presentación, nudo y desenlace. Esto se percibe, por ejemplo, en la función narrativa de las progresiones armónicas en una forma sonata (precisamente por eso se llaman “progresión”, en cuanto progresan poco a poco hasta llegar a una tensión que finalmente se resuelve en la cadencia).

En las músicas de tradición oral, la lógica constructiva predominante no es narrativa y cambiante, sino que suelen tener la repetición y el uso de fórmulas predeterminadas como elemento primordial (Margulis, 2014; Tagg, 2014). Es la repetición y el uso constante de fórmulas lo que permite la interpretación colectiva, el diálogo musical espontáneo y la participación

---

15 La idea del genio en música surgió de forma progresiva, especialmente entre los siglos xvii y xix en Europa. Se puede apreciar su cristalización en la figura de Mozart, tal como lo explica Norbert Elias (2002).

permanente del público. Estos factores también facilitan que las obras sean abiertas, es decir, que puedan renovarse permanentemente, y que la ejecución de una misma pieza musical pueda durar tanto como lo quiera el grupo musical en el momento o como lo amerite la situación en la cual se desarrolla la presentación.

## **Presencia y articulación de los paradigmas en diferentes tipos de músicas**

En los apartados anteriores hemos mostrado los dos paradigmas como diferentes y opuestos. Sin embargo, en muchas músicas confluyen características de ambos paradigmas (pensemos, por ejemplo, en el tango o el *jazz*) y se pueden encontrar múltiples matices y manifestaciones intermedias. Más que encontrarse de forma claramente diferenciada y dicotómica, lo que se suele presentar son situaciones en las que ambos paradigmas se entrecruzan.

Si bien hay algunos géneros musicales que se basan principalmente en las lógicas escriturales y otros sobre todo en las lógicas de la oralidad, con mucha frecuencia ambos paradigmas coexisten en una misma manifestación, generando un continuo de posibilidades entre uno y otro.

Veamos algunos ejemplos de cómo pueden encontrarse estos dos paradigmas en diferentes músicas.

- *Músicas de predominio escritural*: músicas que se construyen e interpretan principalmente a partir de un sistema de notación. Los ejemplos más sencillos los encontramos en géneros y formas comunes en las músicas clásicas, como pueden ser las sinfonías, sonatas, fugas, corales, entre otros ejemplos. Sin embargo, también en músicas populares es común hallar manifestaciones que han sido muy permeadas por las lógicas escriturales, como, por ejemplo, un conjunto de cuerdas andinas colombianas como el ensamble EnPúa (véase EnPúa Cuerdas, 2020) una orquesta de tango como las que dirigía Piazzolla (véase Sánchez, 2021), arreglos vocales como los que hace el multiinstrumentista Jacob Collier (véase Collier, 2012), o una *big band* como la de Juan Andrés Ospina (con excepción de las improvisaciones) (véase Ospina, 2019).
- *Músicas donde predomina la oralidad*: músicas que se construyen e interpretan sin el uso de notaciones, a partir del conocimiento que los intérpretes han adquirido por tradición oral, por un proceso de enculturación en el género. Las músicas que más se acercan a estas lógicas son la mayoría de músicas populares-tradicionales a nivel global, pues son construidas en la cotidianidad, sin una necesaria

formalización de su práctica y de su transmisión. Podemos pensar en músicas como las de pitos, tambores y voces del Caribe colombiano (como los bullerengues, tamboras, música de gaitas, del conjunto de flauta de millo, son de pajarito, entre otras), la música de flautas caucanas, la música de marimba del Pacífico sur colombiano, la música de chirimías del Pacífico norte, o los rajaleñas del Huila. Músicas de otros países podrían ser las cuecas chilenas, el complejo de la rumba en Cuba, los golpes recios de los llanos colombo-venezolanos o los intérpretes de *blues* estadounidenses.

Sin embargo, aunque se tiende a pensar que estas lógicas de la oralidad permean principalmente las músicas rurales, son lógicas que también están muy presentes en muchas músicas populares-masivas de presencia urbana. Por ejemplo, en interpretaciones de flamenco como las bulerías de Paco de Lucía con Camarón (véase ELALFLY, 2019), canciones de *rock* como *Twist and Shout* de The Beatles (2016),<sup>16</sup> las descargas salseras como las de Cachao López (véase taino20, 2011), o *standards* del jazz como *I've got rhythm*.<sup>17</sup>

- *Músicas que presentan elementos de las lógicas escriturales y orales:* músicas que combinan elementos de ambos tipos de paradigmas, ya sea cambiando a través de secciones de la obra, porque distintos instrumentos del formato usan lógicas diferentes, o porque algunas lógicas se encuentran a medio camino entre la escritura y la oralidad.

Son muchas las músicas en las que podemos apreciar la coexistencia de ambos paradigmas a través de múltiples formas de hibridaciones y combinaciones, y es en esa mezcla de lógicas donde es más interesante realizar el análisis y la distinción de los paradigmas. Veamos algunos casos.

- La canción *Un verano en Nueva York*, de El Gran Combo de Puerto Rico (2015), tiene una forma que es usual en la salsa clásica:<sup>18</sup> comienza con una introducción, en la que todo está bastante predeterminado; siguen cuatro estrofas de tipo discursivo, en las que se desarrolla la historia, y al acercarse a la mitad de la canción, llega la sección de coros, donde se alternan, de forma responsorial, el solista con sus pregones y el coro que le contesta. Se pasa así de una lógica escritural en las estrofas, a una lógica de la oralidad en la sección de coros-pregón.

---

16 Esta canción es una reelaboración de la canción mexicana *La Bamba*, que tiene una estructura típica del son jarocho.

17 Versión de *I've got rhythm* por Charlie Parker (véase arne3788, 2010).

18 Nótese cómo el término “clásica” tiene acá una connotación de “excelencia e historicidad”, lo cual implica un discurso de “canonización” dentro de un género popular (Mendívil, 2016, p. 64).

En cuanto a la instrumentación, la percusión sigue principalmente las lógicas orales (con excepción de unos pocos cortes y adornos predeterminados), por lo cual lo usual es que los percusionistas no usen partitura, sino que siguen las convenciones del género y tienen espacio para adornar o realizar pequeñas variaciones.

Algo semejante ocurre con el piano y el bajo: aunque suelen tener partitura, esta se limita a un cifrado armónico con unos pocos cortes, y es labor de los intérpretes saber cómo acompañar según el género. Eso hace que los músicos no toquen dos veces el tema exactamente de la misma forma, sino que van cambiando y realizando pequeñas modificaciones en el instante, a gusto del momento, en lo que son lógicas más cercanas a la oralidad, aunque usen alguna notación de apoyo.

Por el contrario, los instrumentos de viento suelen tocar toda la pieza basados en lógicas escriturales, con cada nota predeterminada de antemano a través de la escritura de partituras convencionales. Esto muestra cómo, en una misma canción, pueden combinarse y coexistir de diferentes maneras los dos tipos de paradigma.

- La canción *One*, del grupo Metallica (2009), también es interesante en este sentido. Si bien no es usual que los grupos de *rock* usen partituras convencionales ni se apoyen en algún tipo de notación, para el caso de esta pieza, su forma compositiva responde más a lógicas escriturales que a lógicas de la oralidad.

Se trata de una canción de *rock* con una duración en minutos de 7:44, una extensión considerable que se no se debe a la reiteración o repetición de unos mismos patrones (como sí pasaría en músicas tradicionales como los bullerengues o los currulaos), sino a la presentación continua de material nuevo y variado.

Las lógicas escriturales se perciben en cuanto la forma es extensa, con patrones melódicos y rítmicos que no corresponden a fórmulas preestablecidas, con constantes cambios de métrica y tonalidad, y cuya forma es cerrada. Corresponde más a la noción de *obra* y *autor*, típica de las lógicas escriturales.

Lo que nos muestra este ejemplo es que una obra no necesariamente requiere el uso de partituras o notación para ser concebida con las lógicas escriturales. Es decir, las lógicas escriturales van más allá de si se usa o no la notación musical; es posible crear obras con lógicas escriturales sin necesidad de

escribirlas, solo apelando a la memoria y a numerosas horas de ensayo y trabajo en conjunto.<sup>19</sup>

- Por último, pensemos en una canción vallenata como *Sin medir distancias*, de Diomedes Díaz, en su versión original (véase Diomedes Díaz Oficial, 2022 ). La letra es discursiva, extensa, con sentido poético, lo cual la hace cercana a las lógicas escriturales. También se acerca a la noción de *obra* y *autor* en que está bastante predeterminada su melodía y forma. En especial, la introducción de guitarra y acordeón presenta unas melodías originales, con un sentido grueso de ontología. Sin embargo, igualmente se encuentran aspectos de la oralidad en la interpretación de los instrumentos acompañantes como el bajo, la caja, la guacharaca, la conga y el timbal a lo largo de la canción, y asimismo tienen lógicas orales las interpretaciones de la guitarra y el acordeón en las secciones en las que acompañan a la voz.

En cuanto a la armonía, los cambios de acordes son bastante convencionales en la interpretación del género, lo que la hace cercana a las lógicas orales.

Por último, el estilo de interpretación vocal es muy particular del cantante, permitiendo inflexiones, articulaciones y rubateos a su gusto, lo cual es más cercano a las lógicas orales.

Si bien lo más probable es que no se hubiera usado notación convencional para su montaje y grabación, se entretujan en esta canción aspectos de la escritura y la oralidad para crear la pieza.<sup>20</sup>

Aunque ambos paradigmas se conjuguen de diversas maneras en diferentes músicas, en términos macro el mundo de las músicas clásicas y sus formas hegemónicas de enseñanza-aprendizaje, construidas a partir del modelo del conservatorio, tienden a privilegiar las lógicas escriturales, y han dejado

---

19 Así mismo, una obra creada con lógicas de la oralidad puede llegar a escribirse en notación, lo cual no cambia sus lógicas, no la convierte en una obra de lógicas escriturales. Aunque también puede darse el caso de que una obra de tradición oral se escriba en todos sus detalles y luego sea interpretada siguiendo solo las partituras, lo que sí le cambiaría las lógicas, al menos en su ejecución. Por estos cruces es que no es posible pensar en que sean lógicas totalmente opuestas, sino, más bien, que se trata de lógicas que se superponen y complementan de diversas maneras.

20 Si bien lo usual es que cada música presente una distinta combinación de ambos paradigmas, sus características son tan diferentes que en algunos casos pueden llegar a ser incommensurables, en el sentido en que Kuhn le da al término en su libro *La estructura de las revoluciones científicas* (2004). Es decir, se trata de lógicas tan diferentes que, incluso en algunas ocasiones particulares, no permiten el diálogo entre los músicos (pensemos, por ejemplo, en las diferencias entre un chelista convencional y un gaitero convencional que pueden dificultar enormemente la comunicación musical entre ambos). Corresponde a una diferencia de epistemes, es decir, de formas de conocer y comprender.

de lado y subvalorado las lógicas de la oralidad. Por el contrario, en el mundo de las músicas populares, las lógicas de la oralidad son especialmente relevantes, aun cuando en muchos casos las lógicas escriturales también tienen presencia. Es decir, si bien no podemos establecer una paridad, por un lado, entre lo escritural y lo clásico y, por el otro, entre lo oral y lo popular, sí podemos afirmar que, en términos generales, las músicas clásicas privilegian las lógicas escriturales, las músicas populares-tradicionales se basan principalmente en las lógicas de la oralidad y las músicas populares-masivas combinan de muchos modos ambos tipos de racionalidades.

Entender que se trata de dos paradigmas es relevante por sus consecuencias prácticas. La nueva línea de estudios en músicas populares en la Universidad de Antioquia precisó crear programas de asignatura con una concepción distinta: los nuevos programas implican objetivos, contenidos, metodologías y formas de evaluación diferentes a lo que, en general, se observa en los programas predominantes en la formación instrumental universitaria. No se trata necesariamente de una formación en los mismos instrumentos. Por ejemplo, en guitarra, se incluye la posibilidad de estudiar guitarra eléctrica, requinto, guitarra de doce cuerdas o guitarra acústica con cuerdas de acero, entre otras opciones, y el estudiante puede trabajar solo uno, o varios de dichos instrumentos durante su formación.<sup>21</sup>

En el caso de piano popular, preferimos llamarlo “teclado”, para incluir allí no solo el estudio del piano acústico (de cola o vertical), sino también para permitir estudiar sintetizadores, con todas las posibilidades y lógicas que estos otros instrumentos implican. Y en el caso del bajo, no se limita al estudio del bajo eléctrico (con o sin trastes), sino que permite asimismo el contrabajo eléctrico (*baby*) y, por supuesto, el contrabajo.

Tampoco se trata de estudiar las “obras maestras” de la música popular. De hecho, los programas están abiertos a la inclusión de expresiones musicales que muchos músicos y educadores musicales han excluido de dicha categoría con afirmaciones del tipo “eso no es música”.

De igual modo, se realiza un examen de admisión y unos exámenes finales diferentes, con una organización distinta (no se realizan por instrumento, sino en colectivo, donde participan todos los docentes de la línea popular).

---

21 Un antecedente relevante en Colombia para este tipo de aproximación educativa a varios instrumentos al tiempo se presentó a comienzos de la década de los noventa del siglo pasado en el llamado “Plan piloto” de la Academia Superior de Artes de Bogotá, en la cual se plantearon la línea de estudios llamada “Diapasones integrados”. Esta línea permitía estudiar diversos tipos de instrumentos andinos de cuerda pulsada, de tal manera que los estudiantes no necesariamente se volvían expertos en un solo instrumento, sino que aprendían a manejar los aspectos básicos de varios de ellos al tiempo. Se trataba de una propuesta de formación más holística, con menor tendencia a la hiperespecialización en un instrumento de lo que es usual en la formación musical académica.

Por último, otra característica de los programas es que no se prohíbe que el o la estudiante haga cambios, transformaciones o intervenciones a las obras que estudian, sino que, por el contrario, se estimula la introducción de elementos nuevos. La experiencia nos ha mostrado que lo relevante, más allá de los repertorios, es incorporar en la educación musical universitaria las lógicas de la oralidad. Es decir, más allá de una disputa por unos repertorios, de incluir unas músicas que habían sido excluidas, lo más importante es incluir las lógicas que esos repertorios implican, unas lógicas de la oralidad que habían sido sistemáticamente negadas.<sup>22</sup>

Como decíamos al inicio del texto, al crear la línea de formación instrumental en el Departamento de Música de la Universidad de Antioquia, algunos colegas han manifestado su inconformidad con el uso frecuente de los términos “clásico” y “popular”, pues prefieren pensar al músico como “universal” o simplemente “músico”, sin distinciones. Sin embargo, este análisis que hemos presentado muestra que las etiquetas “clásico” y “popular”, que se usan cotidianamente, no son simples caprichos, inexactitudes o torpezas por parte de la comunidad que las enuncia, sino que responden a una forma de comunicar unas realidades que se perciben diferentes, unas músicas con lógicas diferentes, así en ocasiones tengan puntos de contacto.

## Conclusiones

La Constitución Política de 1886 buscaba construir una nación colombiana desde la homogeneización de sus habitantes y sus prácticas. El término clave allí era la noción de *mestizaje*, una apuesta que buscaba uniformar bajo la premisa “un solo Dios, una sola raza, un mismo idioma” y, podríamos agregar, “una sola música”. El cambio más relevante que planteó la Constitución de 1991 fue pensar al país como diverso, concibiendo la nación como pluriétnica y multicultural.

Como señalan autores como María José Aguilar Idáñez y Daniel Buraschi (2012), la multiculturalidad es un hecho, no una política. Es decir, la mayoría de las sociedades son, de hecho, multiculturales, en tanto conviven múltiples y variadas culturas en un mismo espacio (incluso, a veces, en una misma familia o, más aún, dentro de una misma persona). En nuestras sociedades actuales latinoamericanas, y más aún en entornos urbanos, la multiculturalidad no es algo que se decreta, sino que es un hecho que nos cobija: está presente en nuestra cotidianidad. Lo relevante es, entonces, comenzar por reconocerla. Ese es el primer paso para, luego, poder establecer formas

---

22 Para un desarrollo detallado de la propuesta teórica sobre la cual se construyeron los programas de asignatura en esta línea de formación instrumental, véase Ochoa y Cardona (2020).

políticas que posibiliten y favorezcan la interculturalidad, que consiste en las formas y los procesos por los cuales las diversas culturas llegan a articularse, relacionarse, cooperar y convivir.

Cuando se plantea la propuesta de no distinguir ni etiquetar músicas y músicos de maneras diferenciadas, que no hay que llamar “clásicos” a unos y “populares” a otros, sino concebirlos como iguales, sin distinciones, caemos en la misma pretensión homogeneizante de la Constitución de 1886, una noción que, en lugar de resolver las diferencias, las anula, ejerciendo una violencia frente a aquellas diferencias que no encajan dentro del ideal de mestizaje promulgado, ya sea explícita o implícitamente. Por esto es tan peligroso borrar las diferencias o intentar ocultarlas: porque constituye un ejercicio de violencia, primero epistémica, y luego, con consecuencias en la vida de las personas.

Reiteramos que nuestra propuesta busca reconocer las diferencias, aceptarlas y comprenderlas; reconocer que hay diversas formas de ser músicos, distintas maneras de acercarse, valorar y vivir las músicas, porque la palabra misma es un plural: *músicas*, no *música*. Solo si reconocemos la diferencia, si aceptamos que hay, por lo menos, dos paradigmas diferentes en el modo de vivir la música, uno más cercano a las lógicas escriturales y otro a las lógicas de la oralidad, podremos empezar a pensar y a encontrar caminos para relacionarnos, y para imaginar, diseñar y practicar una educación musical intercultural.

En definitiva, una verdadera educación musical intercultural solo puede darse si se aceptan e incorporan de manera consciente y sistemática ambos paradigmas, respondiendo así a las diversas formas existentes de vivir y hacer las músicas. En este sentido, coincidimos nuevamente con Eliécer Arenas quien, al referirse a la inclusión de las músicas populares en la educación académica, expresa que:

[...] mientras no se logre afectar el marco epistemológico sobre el cual se asientan los procesos institucionales —docencia, investigación, extensión— de la enseñanza académica, estos saberes serán reducidos a su mínima expresión. Serán instrumentalizados, cosificados y vueltos simplemente objeto-materia-prima para ser usado a conveniencia de las lógicas de la epistemología hegemónica. (Arenas Monsalve, 2016, p. 99)

La Constitución de 1991 ya lleva más de 30 años de promulgada, pero es claro que aún como país nos falta mucho recorrido para comprender a cabalidad sus alcances y apuestas, y lo que implica para muchos ámbitos de lo educativo, de lo cultural y de las expresiones simbólicas. Invitamos a pensar esas etiquetas de “clásico” y “popular” no como expresiones peyorativas, que no lo son, sino como un modo de reconocer y aceptar las diferencias,

unas diferencias que, más que repertorios, corresponden a diferencias epistémicas, a diferencias en las formas de conocer, hacer y valorar las músicas. Es hora ya de buscar una educación musical que asimile plenamente esa condición multicultural que nos cobija y que reconozca la importancia de usar términos para nombrarla.

## Referencias

- Aguilar, M. J. y Buraschi, D. (2012). El desafío de la convivencia intercultural. *Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 20(38), 27-43. <https://www.scielo.br/j/remhu/a/mQYjQQtsSwvBK7TwLXhhqbG/?format=pdf&lang=es>
- Arenas, E. (2009). Elementos para el abordaje de las músicas tradicionales y populares desde las necesidades del músico práctico y sus contextos. *A Contratiempo* (13). <http://www.musigrafia.org/acontratiempo/?ediciones/revista-13/articulos/Elementos.html>
- Arenas, E. (2023). Amar la vida y cuidar de las personas. El lugar de lo pedagógico en un ecosistema musical vivo y diverso. *7 Congreso Nacional de Música* (pp. 1-34). Bogotá: Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes.
- Arenas Monsalve, E. (2016). Fronteras y puentes entre sistemas de pensamiento. Hacia una epistemología de las músicas populares y sus implicaciones para la formación académica. (*Pensamiento*), (*palabra*)... *Y obra*, (15), 96-109. <https://doi.org/10.17227/2011804X.15PP096.109>
- arne3788. (2010, abril 10). *Charlie Parker–I’ve Got Rhythm (Best jazz ever)* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=3fgxyyrqZ-I>
- Collier, J. (2012, febrero 26). *Isn’t She Lovely–Jacob Collier* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=cttFanV0o7c>
- Convers, L. y Ochoa, J. S. (2007). *Gaiteros y tamboleros: material para abordar el estudio de la música de gaitas de San Jacinto, Bolívar (Colombia)*. Editorial Javeriana.
- Cook, N. (2021). *De Madonna al canto gregoriano. Una muy breve introducción a la música*. Alianza.
- Diomedes Díaz Oficial. (2022, febrero 14). *Sin medir distancias* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Mnv8CLE5fhI>
- El Gran Combo de Puerto Rico. (2015, mayo 22). *Un verano en Nueva York* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=HBkZRS8gTdg>

- EL ALFLY. (2019, abril 13). *Paco de Lucía y Camarón de la Isla* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=YSAq2oJB53E>
- Elias, N. (2002). *Mozart. Sociología de un genio*. Ediciones Península.
- EnPúa Cuerdas. (2020, marzo 31). *Yutuma (Chris Acquavella) – EnPúa* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Zwf00Z7ofsE>
- Ganem, G. (2018, febrero 21). *YO TE OFREZCO de César Portillo de la Luz* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=rXqf8RFvo0k>
- Green, L. (2001). *How popular musicians learn. A way ahead for music education*. Ashgate Publishing Limited. <https://doi.org/10.4324/9781315253169>
- Hernández, Ó. (2007). Colonialidad y poscolonialidad musical en Colombia. *Latin American Music Review*, 28(2), 242-270. <https://doi.org/10.1353/lat.2007.0030>
- Kingsbury, H. (1988). *Music, talent and performance. A conservatory cultural system*. Temple University Press.
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- López-Cano, R. (2018). *Música dispersa. Apropiaciones, influencias, robos y remix en la era de la escucha digital*. Musikeon.
- Margulis, E. H. (2014). *On repeat. How music plays the mind*. Oxford University Press.
- Mendívil, J. (2016). *En contra de la música. Herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas*. Gourmet Musical.
- Metallica. (2009, octubre 26). *Metallica: One (Official Music Video)* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=WM8bTdBs-cw>
- Miñana, C. (1988). Músicas y métodos pedagógicos. Algunas tesis y su génesis. *A Contratiempo: revista de música en la cultura*, (2), 78-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7686755>
- Moore, R. (1992). The decline of improvisation in western art music: An interpretation of change. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 23(1), 61-84. <https://doi.org/10.2307/836956>
- Nettl, B. (1995). *Heartland excursions. Ethnomusicological reflections on schools of music*. University of Illinois Press.
- Nettl, B. (2005). *The study of ethnomusicology. Thirty-one issues and concepts*. Champaign: University of Illinois Press.

- Ochoa Escobar, J. S. (2011). El canon del *jazz* en Colombia: una aproximación a través de artículos periodísticos. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 6(1), 81-102. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/1807>
- Ochoa Escobar, J. S. y Cardona, B. (2020). Formación instrumental superior en músicas populares. Propuesta teórica para la creación de programas de curso. En S. Carabetta, D. Duarte Núñez (Comps.), *Tramas latinoamericanas para una educación musical plural* (pp. 66-79). Papel Cosido.
- Ochoa, J. S. (2011). Geopolíticas del conocimiento en la educación musical universitaria en Colombia. *A Contratiempo*, 16. <https://bibliotecanacional.gov.co/es-co/colecciones/biblioteca-digital/CDM/acontratiempo/antiores/verhtml?articulo=54>
- Ochoa, J. S. (2018). *Sonido sabanero y sonido paisa. La producción de música tropical en Medellín durante los años sesenta*. Editorial Javeriana.
- Ochoa, J. S., Convers, L. y Hernández, O. (2015). *Arrullos y currulaos. Material para abordar el estudio de la música tradicional del Pacífico sur colombiano*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Ochoa, J. S., Santamaría, C. y Sevilla, M. (Eds.). (2010). *Músicas y prácticas sonoras en el Pacífico afrocolombiano*. Javeriana.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura : tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Ospina, J. A. (2019, enero 9). “Tramontana” Juan Andrés Ospina Big band, live at Dizzy’s (Jazz at Lincoln Center, New York) [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=TNo4plcEhU0>
- Ospina, S. (2020, diciembre 28). Más allá de las partituras, más allá de la voz de Beethoven. Serie “Musicología” –Parte 3. *Banrepcultural*. <https://www.banrepcultural.org/noticias/mas-alla-de-las-partituras-mas-alla-de-la-voz-de-beethoven-serie-musicologia-parte-3>
- Pardo, J. (2018, enero 18). *Bernstein: ¿Qué es la música clásica?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=7e44tdlSfIU>
- Rodríguez, S. (2014, febrero 19). *Interludio – Homenaje a César Portillo de la Luz* [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=wkVM\\_9qsxCA](https://www.youtube.com/watch?v=wkVM_9qsxCA)
- Sánchez, D. (2021 marzo 20). *Astor Piazzolla y Gran Orquesta – Selección de Tangos* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=42FkvgrYEPm>, <https://www.youtube.com/watch?v=VTPEc8z5vdY>

Sans, J. F. (2001). Oralidad y escritura en el texto musical. *Akadosmos*, 3(1), 89-114. [https://www.academia.edu/1957651/Oralidad\\_y\\_escritura\\_en\\_el\\_texto\\_musical](https://www.academia.edu/1957651/Oralidad_y_escritura_en_el_texto_musical)

Small, C. (1998). *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*. Wesleyan University Press.

Steingo, G. (2014). The musical work reconsidered, in hindsight. *Current Musicology*, (97), 81-112. <https://doi.org/10.7916/cm.v0i97.5326>

Tagg, P. (2014). *Everyday tonality II*. The Mass Media Music Scholars' Press.

taino20. (2011, mayo 27). *Descarga Cachao Cachao* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=p-ekJ0vnHxU>

The Beatles. (2016, abril 8). *The Beatles – Twist and Shout Twist & Shout – Performed Live on The Ed Sullivan Show 2/23/64* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=b-VAxGjDJeQ>.

Tomlinson, G. (1991). Cultural dialogics and jazz: A white historian signifies. *Black Music Research Journal*, 11(2), 229-264. <https://doi.org/10.2307/779268>

Turino, T. (2008). *Music as social life. The politics of participation*. University of Chicago Press.

Valencia, L. (2010). *Una mirada a las afromúsicas del Pacífico norte colombiano*. Asociación para las Investigaciones Culturales del Chocó.

Yepes, E. y Carbó, G. (2017). *¡Qué suene la banda! Las lógicas de la apropiación presentes en las músicas de banda pelayera*. Sello editorial Universidad del Atlántico. <https://repositorio.uniatlantico.edu.co/handle/20.500.12834/1055>

**Para citar este artículo:** Cardona Marín, B. y Ochoa Escobar, J. S. (2023). Los paradigmas de la escritura y la oralidad en la música, y sus implicaciones en la educación musical. *Artes La Revista*, 22(29), 70-96.