

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE ARTES ESCÉNICAS



La falta de repertorio popular folclórico latinoamericano como requisito en el curso de instrumento y las repercusiones en el desarrollo de la enseñanza musical profesional en el área clásica en el Perú

Trabajo de investigación para obtener el grado académico de Bachiller en Artes Escénicas con mención en Música presentado por:

Juan Jesus Pinedo Lozano

Asesora:

Pamela Maria Lastres Dammert

Lima, 2022

Agradecimientos

Este trabajo está dedicado a mis padres y amigos, a quienes agradezco por haberme apoyado emocionalmente durante el proceso de investigación y redacción de este trabajo, el cual coincidió con el contexto caótico que trajo el COVID-19.



Resumen

El presente trabajo parte desde la situación del folclor latinoamericano como repertorio que, en la carrera de música del área clásica en el Perú, y de forma más específica, en el curso de instrumento, rara vez está presente. Se busca explicar de qué manera esta falta del repertorio popular folclórico latinoamericano como requisito en el curso de instrumento, influye dentro del desarrollo de la enseñanza musical profesional en el área clásica en el Perú. A partir de esto, se plantea que esta ausencia del repertorio popular folclórico latinoamericano, impide que el alumno reciba una educación coherente con el contexto en el que crece, al cual ha estado expuesto durante toda su vida y dónde terminará intentando desarrollarse profesionalmente. A su vez, esta carencia, obstruye la preservación del folclore latinoamericano, lo que responde a una responsabilidad por difundir y estudiar la cultura propia en nuestro país, frente a la cultura europea que, actualmente, se ve perpetuada en nuestro sistema educativo musical; lo que, a su vez, termina afectando a la autoconstrucción identitaria del músico como artista. Para esto se analizarán las características pedagógicas del curso de instrumento y su aproximación al repertorio de folclore popular latinoamericano, partiendo desde la situación actual de la educación en el Perú, la cual aún obedece casi plenamente al canon musical europeo académico.

Abstract

The present work starts from the situation of Latin American folklore as a repertoire that, in the music career of the classical area in Peru, and more specifically, in the instrument course, is rarely present. It seeks to explain how this lack of the popular Latin American folk repertoire as a requirement in the instrument course, influences the development of professional musical education in the classical area in Peru. Based on this, it is suggested that this absence of the Latin American popular folk repertoire prevents the student from receiving an education consistent with the context in which he grows up, to which he has been exposed throughout his life and where he will end up trying to develop professionally. In turn, this lack obstructs the preservation of Latin American folklore, which responds to a responsibility to disseminate and study our own culture in our country, compared to the European culture that, currently, is perpetuated in our musical educational system; which, in turn, ends up affecting the identity of the musician as an artist. For this, the pedagogical characteristics of the instrument course and its approach to the repertoire of Latin American popular folklore will be analyzed, starting from the current situation of education in Peru, which still almost fully obeys the academic European musical canon.

Índice

Introducción	Pág. 05
Capítulo 1 La enseñanza del curso de instrumento y su relación con el folclore.	Pág. 07
Capítulo 2 La importancia de enseñar desde la cultura propia.	Pág. 18
Conclusiones.	Pág. 29
Recomendaciones.	Pág. 30
Lista de referencias	Pág. 31



Introducción

La presente investigación se refiere al tema de la relación del curso de instrumento con el folclor latinoamericano y sus consecuencias en la educación musical del área clásica en el Perú. Para analizar esta problemática, es necesario entender el curso de instrumento como uno de los más importantes de la carrera de música. En el área clásica, este curso no asegura una presencia de repertorio folclórico en la malla, por lo que puede pasar inadvertida durante la carrera de un estudiante. Esta carencia de enseñanza de repertorio folclórico en las instituciones musicales, llama a un dilema ético. ¿Hasta qué punto esto puede resultar perjudicial para los alumnos?

El interés de este trabajo parte desde el interés por reflexionar sobre nuestra realidad, dado que en los últimos años ha habido una creciente proliferación de instituciones musicales, por lo que es necesario hacer una pausa para pensar sobre las metodologías que se están utilizando para enseñar música en nuestro país y que tanto utilizamos nuestra propia música en esto. Si nosotros que somos los herederos de estas tradiciones no buscamos incluir de forma obligatoria la enseñanza de nuestra música en el currículo, ¿Quién más lo hará? Se busca que el trabajo llame a la reflexión a profesores actuales y futuros, quienes se cuestionen sobre la importancia de promover la enseñanza desde las raíces propias, representadas por el folclore. partiendo directamente, desde la enseñanza del curso de instrumento.

Para esto, el objetivo principal es demostrar que la falta de repertorio popular folclórico latinoamericano como requisito en el curso de instrumento tiene repercusiones en el desarrollo de la enseñanza musical profesional en el área clásica en el Perú. Esto se verá apoyado por otros dos objetivos específicos, siendo el primero de ellos, analizar el impacto que una educación carente

del contexto musical, trae al alumno en detrimento de su capacidad de difundir y estudiar su propia cultura. Como segundo objetivo específico, se busca describir las características pedagógicas del curso de instrumento y su aproximación al repertorio de folclore popular latinoamericano. Ambos objetivos específicos se responderán en dos capítulos, siendo el primer capítulo, la respuesta al segundo objetivo específico. Este capítulo explicará la metodología del curso de instrumento, explicando los objetivos de este curso. También definirá el concepto del folclore, su importancia y necesidad en las mallas curriculares. Así se planteará la problemática que este trabajo abordará, la cual se desarrollará en el capítulo siguiente. Este capítulo, responde al objetivo específico número dos, el cual consiste en describir las características pedagógicas del curso de instrumento y su aproximación al repertorio de folclore popular latinoamericano. Por su lado, el segundo capítulo buscará responder al primer objetivo específico, por lo que abordará directamente, el problema que implica no incluir de forma obligatoria el folclore latinoamericano en el currículo de los cursos de instrumento. En primer lugar, se brinda una educación incompleta que no es acorde al contexto en el que el alumno crece y donde muy probablemente se desarrollará. A su vez, no se responde a la difusión y perpetuación de la cultura propia del alumno.

Capítulo 1

La enseñanza del curso de instrumento y su relación con el folclore

La enseñanza profesional de la música en América Latina tiene desde sus inicios, influencia europea, pues se construyó partiendo de Europa como referencia cultural para transmitir el conocimiento en instituciones de educación superior. Este modelo persiste aún en la actualidad en distintas partes de Latinoamérica, bajo el nombre de área clásica u académica, presente tanto en instituciones como proyectos culturales, siendo reconocidos como modelos y estudiados para imitarse en los países vecinos. Probablemente el caso más emblemático de la presencia del modelo musical europeo en Latinoamérica, es el Sistema de Venezuela, proyecto que como se mencionó, es ampliamente estudiado por sus grandes logros, teniendo paralelos en muchas partes, sobre todo en Sudamérica, incluyendo a Perú. Este no solo destaca por sus frutos, sino también, por su “gigantesca financiación de gobiernos y organismos varios” (Aharonián, 2011, p.44), pues se ha vuelto casi un emblema de la educación musical Latinoamericana. Este proyecto recibe el principal elogio de tierras europeas, quienes halagan la idea de que su música sea interpretada en otros lugares. Aharonián, nos menciona en referencia a la Orquesta Simón Bolívar, fruto principal del sistema de orquestas venezolano, lo siguiente:

Recientemente, el buque insignia del proyecto Abreu se ha visto halagado por entusiastas elogios en tierras europeas, donde resulta emocionante que una caterva de negritos o indiecitos sudamericanos bien vestiditos y bien comportaditos – tal como si fueran gente -, con un talentosísimo y muy joven director de aspecto mestizo a su frente, toque música europea -es decir, música verdadera. (Aharonián, 2011, p.44)

Siendo la música europea el canon musical desde siglos anteriores, el recibir críticas positivas de esos lugares, resulta un verdadero logro para los proyectos musicales de esta naturaleza, así como para sus inversionistas. Sin embargo, esta cita revela, que hay una importante connotación social y cultural al elegir cierto tipo de ensambles con cierto tipo de repertorio musical.

El repertorio que este proyecto elige, es repetido por las instituciones de educación musical del área clásica, quienes preparan a sus alumnos a escenarios y proyectos como estos. Como menciona Aharonián “El proyecto no enseña música, sino música específica, de un momento específico, largamente pretérito, de la cultura culta dominante en Europa occidental” (2011, p.44). En primera instancia se pensaría que esto no significa ningún problema, hasta que surge la pregunta por el repertorio propio. En este punto, se cae en razón que la priorización del repertorio europeo, podría relegar la música autóctona de cada lugar e incluso la música de sus propios compositores. Así lo afirma Aharonián, quien expresa su preocupación pues “difícilmente se escuchará a las orquestas latinoamericanas ejecutar música de compositores cultos latinoamericanos” (2011, p.44), obras que suelen quedar relegadas pues no son incluidas en el repertorio musical de estas agrupaciones. Incluso este relegar, le da un carácter de exotismo a las obras del folclore latinoamericano, pues cuando son interpretadas adquieren el papel de “alguna pieza adicional que suene exótica pero no demasiada inquietante” (Aharonián 2011, p.44), para contrastar con el resto de piezas, pero no de una forma profunda.

Posiblemente surge la siguiente pregunta: ¿se debe esta priorización a alguna superioridad musical? O ¿Tiene más componentes didácticos una música que la otra? La respuesta en ambos casos resulta ser negativa. Ni el folclor es superior al canon musical europeo, ni viceversa. En

cuanto a la primera pregunta, Aharonián enfatiza un poco más en este hecho, advirtiendo en que “No debemos caer en la trampa de suponer que un lenguaje es implícitamente mejor o más elevado que el otro” (2011, p.38). Cada música tiene su esencia, por ende, su propio origen y naturaleza, las cuales no son comparables pues tuvieron contextos y desarrollos distintos. Un ejemplo podría ser que “no es agregando violonchelos que vamos a “elevar” una cumbia, una chacarera o un baião” (Aharonián, 2011, p.38). En lo que refiere a la segunda pregunta, haciendo un breve acercamiento a lo que en este texto se profundizará más adelante, se debe tener cuidado en ambos casos, pues la eficacia de la enseñanza no tiene nada que ver con un tipo de música en específico, pues “lo antipedagógico sigue reinando, y no se trata solo de echarle la culpa a la dictadura pasada” (Aharonián, 2011, p.40). Un mal maestro y una mala malla curricular, pueden fallar siempre, sea cualquiera la música que se utilice.

Esto lleva a analizar directamente la situación de las instituciones que enseñan música en Latinoamérica. Precisamente, las instituciones que más abundan son los conservatorios, los cuales como menciona Gonzales, basan su enseñanza en cánones para enseñar música a nivel profesional. Agrega Gonzales que estos cánones son los encargados de definir “qué compositores, géneros, repertorios y prácticas interpretativas y compositivas deberán ser enseñadas y de este modo, preservadas y perpetradas socialmente” (2014, p.126).

El uso de estos cánones responde directamente a una necesidad por tener un control sobre la enseñanza musical, pues “La institución se hace más manejable gracias a la existencia de un canon artístico claramente establecido” (Gonzales, 2014, p.127). Gonzales explica esto por medio de 5 puntos. El primero de ellos predica que un canon permite “saber con anticipación lo que se debe

enseñar, proyectando esa enseñanza en el tiempo” (2014, p.127), es decir, permite establecer un plan curricular a largo plazo. Esto va de la mano con el segundo punto, que menciona que el permite también “estabilizar los planes y programas de estudio” (2014, p.127), pues cuando se tiene un modelo establecido, los cambios repentinos no suelen aparecer, lo que les da estabilidad a las mallas curriculares. En tercer y cuarto lugar, menciona que ayuda a los docentes, pues estos no tienen que estar en constante cambio y actualización, lo que permite “reducir la incertidumbre que produce la innovación y la reforma curricular” (2014, p.127). Por último, ayuda a “controlar mejor los costos de inversión en materiales de apoyo a la docencia”, haciendo que la educación sea más rentable y no corra riesgos económicos.

En Perú, el centro de interés geográfico de este trabajo, la enseñanza musical profesional nació en 1912, como nos menciona Sánchez (2000), en un texto presentado en Lima, donde se discutió sobre la enseñanza de música en Latinoamérica. Desde entonces, han surgido numerosas instituciones musicales, que ofrecen la carrera de música de forma profesional, abarcándola desde la tradición europea, que se nos fue heredada desde un inicio, siendo este el canon principal. Así, los músicos profesionales, estudian y egresan con dominio de compositores conocidos como “clásicos” o “cultos” según el modelo de enseñanza musical europea. Podemos ver a “La Universidad Nacional de Música”, el centro de educación más importante en el país, que hasta hace poco tiempo llevaba el nombre de “Conservatorio Nacional de Música”. Precisamente, Cáceres (2001), comenta: “Casualmente, el nombre de éstos alude al hecho de conservar la música en su estado original. Esta palabra ha tenido tal fuerza, sobre todo en nuestra Latinoamérica, que remover mínimamente aquello que con tanto esmero "se conserva" es realmente una tarea de

titanes”. Esta cita nos revela un inicio de intentos por cambiar este predominio de la música europea como referente principal, intentos que aún son pocos y de ciertas entidades musicales como la PUCP, pero que incluso dentro de ésta, en algunas especialidades la música del folclore se ve relegada. La PUCP, es una de las pocas instituciones que tienen dos áreas de música bien marcadas: el área de música “clásica” y el área de música “popular”, las cuáles tratan de conectarse (Yánac, 2019). Pese a esto, es en el área clásica donde, junto con la música popular, el folclore se ve relegado, pues si bien se estudia en curso de historia musical, el interpretarla no forma parte de las obligaciones curriculares del alumno.

Dentro de todos los cursos de la malla académica en el estudio de la carrera de música, se encuentra el curso de instrumento, el cual es uno de los cursos más importantes en la formación del alumno. Este es un curso de naturaleza individual, donde el maestro tiene clase con su alumno de acuerdo al instrumento que se esté estudiando. Generalmente, la clase se suele enfocar en solucionar dificultades técnicas en el “manejo del instrumento para sonorizar las configuraciones texturales iniciales que componen una obra o una canción” (Poleman, 2011, p.65). Para esto el maestro, representa en sí mismo, una academia, pues por lo general ha estudiado en “los conservatorios europeos del siglo XIX” (Poleman, 2011, p.66), dónde él ha sido receptor de la cultura europea en su esencia. Poleman (2011) en su texto menciona, que este conocimiento es transmitido al alumno, a quién se le otorgan “secretos” para poder llevar a cabo una interpretación musical exitosa, así como desarrollar sus habilidades físicas para la interpretación. Es decir, darle al alumno las herramientas para poder interpretar un repertorio específico, en el cual el maestro es experto, gracias al bagaje cultural obtenido en los conservatorios de Europa.

El repertorio es uno de los elementos principales de este curso, siendo este el conjunto de obras que se intentarán interpretar. Para este desarrollo, en clase de instrumento se busca también explicar el contexto en el que se hizo la obra, para así poder interpretarla de forma satisfactoria. Esto implica entre tantas cosas, entender el contexto histórico-social en el que se creó la obra, identificar las características musicales e interpretativas del género al que pertenece, y analizar las posibilidades expresivas que vayan en coherencia con la obra y su época (Poleman, 2011, p.68). Esto es indudablemente importante para lograr una interpretación adecuada del repertorio, pero hasta cierto punto puede ser innecesario en la formación del alumno. Poleman menciona que “si no trascienden el espacio de indicación particular en una determinada clase para una obra, canción, o recurso puntual de un género, no proporcionarán un aprendizaje verdaderamente significativo” (2011, p.68). Esto se debe a que estudiar obras y contextos específicos, no necesariamente ayudan a transmitir con la música o entenderla en su totalidad, sino a dominar obras específicas de contextos y momentos históricos particulares.

Hasta este punto, la formación por medio de técnica y repertorio, buscan llegar al resultado final de moldear y ayudar al alumno a poder ser un artista a través de su propio instrumento. Este camino se inicia junto al maestro del curso de instrumento, quien, al cumplir el papel de guía, resulta ser una pieza fundamental en el desarrollo adecuado de este curso. Es por ello que un maestro, no solo debe trabajar las deficiencias técnicas de los alumnos y sus capacidades interpretativas de una obra en particular, sino asegurarse de que se trascienda de las obras específicas en búsqueda del aprendizaje del alumno. Sin embargo, esto no siempre sucede de este modo. Gaunt et al. en sus investigaciones describen como “desgraciadamente, en las lecciones de instrumento, muchos

profesores se centran principalmente en los resultados finales de interpretación. Por lo que se limitan generalmente a abordar aspectos técnicos y expresivos de las piezas que están tocando los estudiantes, sin involucrarse en el proceso de aprendizaje del alumno” (como se cita en Capristán, 2017). Esto provoca que los alumnos se vuelvan expertos en interpretar solo cierto tipo de música, pero muchas veces no suelen aprender en su totalidad, ni desarrollan otras habilidades artísticas.

Por otro lado, el maestro resulta ser quien elige las obras que se tocarán en el curso de instrumento, basándose en el canon que él conoce, para elegir de entre las opciones que este le alcance. En este canon encontramos obras maestras europeas, pero el folclor propio se encuentra ausente, pues no forma parte de ese contexto geográfico. Al basarse únicamente en este canon, se cohibe al alumno de estudiar formalmente otras músicas. Sin embargo, “El maestro es la persona más indicada para sensibilizar a la comunidad sobre el valor de lo que tiene y lo que hace y para motivar a practicar con orgullo las tradiciones representativas de su cultura popular” (Tamayo, 1997, p.48). Con esta cita Tamayo cuestiona la idea de que se utilice de manera prioritaria el repertorio europeo, gracias a un trabajo que realizó donde defendía la enseñanza de música propia en las instituciones musicales.

Pero ¿qué es lo que realmente se espera hoy de un alumno del curso de instrumento? Según un informe del mercado laboral de la Especialidad de Música de la PUCP, realizado por el Observatorio Laboral PUCP en el año 2018, se estableció lo siguiente:

Un músico profesional debe contar con capacidades que le permitan desempeñarse en diversas funciones, así como con los recursos suficientes – herramientas técnicas, teóricas

e interpretativas – para enfrentar solventemente variedades de géneros, estilos y contenidos que va imponiendo el mercado.

Esta definición se cumple con suficiencia en un principio, en la didáctica común de un curso de instrumento, pero luego cuando presenta la idea de versatilidad en géneros que impone el mercado va imponiendo constantemente, este modelo que se basa en interpretación de música europea, resulta insuficiente.

El desarrollo de la técnica representa otros de los pilares importantes a desarrollar en el curso de instrumento. La consigna se basa en que la parte mecánica de tocar un instrumento, no resulte nunca un impedimento para tocar cualquier obra. Esto traspasa las fronteras de cualquier tipo de música, y no es exclusivo del mundo académico, representado por el área clásica en nuestro país. También fuera de este mundo, “para ser un buen instrumentista de música popular, un joven necesita dominar técnicamente su instrumento” (Aharonián, 2009). Podría decirse, por ende, que el dominio de la técnica es crucial para desarrollar un músico capaz y versátil, y que esta no depende del tipo de música que se toque, pues en todos los casos, el dominio del instrumento es algo primordial. Incluso suceden casos donde “en algunos instrumentos, la técnica de la tradición culta europea no dista mucho de la que se necesita para tocar bien un tango” (Aharonián, 2009). Entonces ¿qué diferencia a una música de la otra? ¿Es posible que, con la educación europea, una persona esté apta de tocar cualquier género que se le ponga enfrente? La respuesta es negativa, debido a que la técnica no es lo único que define una gran interpretación. Si los instrumentistas intérpretes tocasen solo notas, sin sentido alguno, serían no diferentes a las máquinas. Existen así otros elementos que hacen distintiva una interpretación, como los matices,

rítmicas y características, que son propias y distintas en cada género y estilo musical. Así, Aharonián culmina esa frase con un ejemplo: “pero si el músico es pianista, no le alcanzará con ser un gran virtuoso como Daniel Barenboim para que los conocedores lo acepten en su fraseo tanguero” (2009). Son estos otros factores, que se enseñan en el curso de instrumento para entender la música europea, más no la folclórica de América Latina, la cual, tiene sus características propias, distintas a la música del canon occidental, e incluso muy distintas entre sí, al ser un mundo amplio de manifestaciones culturales.

Es importante resaltar que esto no implica que el estudio de la técnica sea intrascendente si se quiere acceder correctamente a un género. Por el contrario, una técnica bien trabajada resulta una base para llegar a interpretar con éxito cualquier estilo o género. Concluye así su ejemplo Aharonián, explicando que “De todos modos, para ser pianista de tango, es muy probable que una buena base de técnica culta europea le resulte útil (2009).

Visto todo esto, un curso de instrumento no basa su tiempo solo en la técnica, pues su objetivo final no es solo lograr instrumentistas con un dominio mecánico importante. Los objetivos son lograr formar un artista, alguien que pueda interpretar una frase melódica, y no sólo tocar unas cuantas notas. Poleman concluye la idea diciendo:

Sin duda, la destreza técnica es un elemento importante y necesario para conseguir un resultado artístico que trascienda la expresión meramente catártica. Pero si se la toma como objetivo principal, habrá perdido el verdadero sentido para el cual se trabaja en su desarrollo, es decir, como medio o herramienta para la expresión artística (2011, p.67).

Vemos entonces que la idea de un desarrollo artístico, va más allá del desarrollo de la técnica, pues es el primer paso para llegar a ella. Sola, la técnica se vuelve insuficiente, pero como punto de partida, es algo fundamental para el crecimiento del músico.

Lo técnico y el canon europeo es cubierto con satisfacción, pero el folclore queda relegado. Es importante por ello, definir qué es el folclore y qué representa. William Tamayo en su texto “Folclore: Derecho a la cultura propia”, lo define como un conjunto de manifestaciones propias de un pueblo, en este caso, del pueblo peruano. Precisamente dice lo siguiente:

El folclore es uno de los más vastos y perdurables nexos del pueblo peruano con su cultura ancestral: los mitos, tradiciones, cuentos, leyendas, danzas, poesías, canciones que tras un lento proceso de asimilación por el pueblo se enraízan y fructifican en todos los aspectos de la vida popular (Tamayo, 1997, p.15).

Siendo el Perú un país tan diverso, su herencia cultural es riquísima y amplia, representando a muchas personas, a sus lugares y costumbres. Latinoamérica lo es aún más, por lo que, para este trabajo, se abordará el folclore, desde su manifestación musical, siendo así un representante de la música propia de la cultura latinoamericana.

Esta riqueza cultural ha llegado a nuestros días gracias a que “esta cultura, popular tradicional, se adquiere y difunde mediante la experiencia; se colectiviza y logra vigencia” (Tamayo, 1997, p.15). Es por ello, que este conocimiento no suele estar siempre escrito, sino que “alcanza la plenitud de su sentido cuando perdura, tradicionalizándose a través de generaciones y esfumando su origen tras el anonimato de sus creadores” (Tamayo, 1997, p.15). Así, para poder acceder al

aprendizaje de estos, se debe recurrir a los repositorios humanos, quienes son los propios músicos autóctonos que van transmitiendo de boca en boca su música.

Este repertorio folclórico, no suele estar presente en los cursos de instrumento musical. Esto resulta intrigante pues América Latina posee mucha música variada. Para Aharonián, esto resulta incluso paradójico, pues “América ha sido y continúa siendo una potentísima fábrica de música, que ha desafiado permanentemente los modelos impuestos desde los centros de poder europeos” (2011, p.33). Esta música se renueva y continúa creciendo, pese a que muchas veces no es transmitida en las instituciones musicales. Y es que el folclore tiene además el aditivo de que forma parte de la identidad del Perú. Tamayo lo define así:

La alegría colectiva que nos procura el folclore es un componente de la identidad nacional, un punto de encuentro para la formación del nacionalismo peruano, porque en el folclore surge, nutrida de expresiones y matices, la cultura y el espíritu artístico que conforman el alma de nuestra personalidad milenaria (1997, p.20).

Siendo tan significativo para el país y su cultura ¿Por qué esta es dejada de lado en un curso tan importante como el de instrumento? Siendo que la música europea no es superior al folclore latinoamericano, y que la didáctica del curso de instrumento, permite que se aborde este tipo de repertorio a la par del repertorio europeo, es importante analizar las consecuencias que este aislamiento implica.

Capítulo 2

La importancia de enseñar desde la cultura propia

Al salir de la institución educativa, el músico clásico o académico, entra directamente a enfrentarse al mercado laboral de su entorno, si es que no ha podido ingresar desde antes. Se enfrenta a mercados donde las opciones son generar su propio campo laboral con proyectos personales, o unirse a proyectos existentes. En nuestro país, existen a lo mucho 2 orquestas sinfónicas profesionales, cuyas plazas están copadas, por lo que probablemente el alumno, ante tal competencia con personas que llevan muchos más años en el mercado, termine buscando tocar otro tipo de música, en el mayor de los casos, música popular. Han aprendido durante su carrera a interpretar música de una cultura ajena a la suya, por lo que pronto se dan cuenta que desconocen su propia música y “Saben poco o nada de la cultura europea dominante” (Aharonián, 2011). Esto último pues, han sido adoctrinados en una cultura ajena, por lo que a veces esta no se logra asimilar del todo.

Como se ha visto en el capítulo anterior “La universidad les hace creer que los está formando en la cultura occidental dominante, pero no lo hace -o no lo consigue” (Aharonián, 2011). Esto toma sus consecuencias al egresar pues como Aharonián (2011) menciona, “estos muchachos, título universitario en mano, pasan a ser ciudadanos de tercer o cuarto grado en la estructura colonial del mundo que ahora llamamos globalizado”, un mundo que cada vez está bombardeado de más música. Esta separación del mundo en el que el alumno ha crecido, se da en gran parte porque no se entra contacto con la música propia durante el estudio. Londoño menciona cómo las mallas curriculares se basan e imitan modelos exteriores, donde “Casi nunca se tiene en cuenta, o

es muy pobre, la vivencia y la información que el estudiante recibe relacionada con los desarrollos históricos del arte nacional y latinoamericano” (2013, p. 173). Esto afecta a las mismas instituciones pues no innovan en los modelos de enseñanza, cuando el contexto si lo hace. La música se encuentra cada vez más globalizada por lo que las instituciones no deberían mantenerse al margen, por el contrario, deberían “construir en el interior de las instituciones los espacios de reflexión suficiente y continua que produzcan propuestas verdaderamente innovadoras” (Londoño 2013, p.173). Así el alumno se vería también directamente beneficiado pues se daría un espacio donde se están “posibilitando la transformación de las condiciones vigentes, pues desde años atrás se repiten fórmulas sin liberar al creador ni al artista” (Londoño, 2013, p. 173).

Esta separación del estudiante de su contexto al que los estudiantes se enfrentan cuando culminan sus estudios, también produce que muchos músicos terminen yéndose de sus propios países. Como se mencionó antes y corrobora Aharonián, “En nuestra realidad colonial, nuestros países poseen una limitada cantidad de puestos de trabajo en orquestas sinfónicas” (2011, p.44). Por ende, al no encontrar oportunidades, los alumnos suelen migrar a otros países, en busca de oportunidades, por lo que “este tipo de sistema, drena talentos musicales” (Aharonián, 2011, p.44), quienes terminan realizando sus carreras fuera del país. A su vez, también recurren a la enseñanza para poderse solventar económicamente. Un ejemplo lo podemos ver en los egresados de la PUCP, de quienes se sabe que la mitad ejerce la docencia al momento de culminar sus estudios, pues resulta ser una de las maneras más factibles de ser autosustentables. Así lo menciona Yanac, quien luego de realizar una encuesta sobre la inserción laboral de los egresados de la PUCP, concluye que “casi la mitad indica que se insertó laboralmente en el rubro de educación” (2019, p. 27).

La situación toma relevancia pues parte desde la pedagogía que se impone en las universidades. Egas lo plantea como una de las preocupaciones más relevantes de la metodología de enseñanza musical en América Latina, pues “corresponde a la imposición de expresiones foráneas cohibiendo las riquísimas expresiones musicales propias, debido a los siglos de dominación cultural” (2013, p. 7). El músico que sale de un conservatorio se enfrenta así en desventaja pues no ha tenido este acercamiento a la música popular de manera profesional. Esto se traduce en algunas limitaciones técnicas para interpretar la música popular o folclórica. Una de estas se traduce en la “manera de concebir lo rítmico (...), que lo lleva a contarlo todo, perdiendo swing y capacidad de anticipar el bajo, por ejemplo, o entendiendo como síncopa, fenómenos rítmicos que surgen de la métrica aditiva de la clave afroamericana” (Gonzales, 2014, p.128). Esta característica en particular, resulta crucial para entender e interpretar la música popular pues le da esencia y sentido. Tocar música académica como si se tratase de un festejo, sería igual de extraño que si se tocase un festejo como si fuera una obra académica, o al menos perdería en gran parte su sentido. Otra de las características radica en la improvisación, una manifestación creativa que consiste en crear líneas melódicas en el mismo momento que se está tocando, un elemento que favorece la creatividad del músico.

En el área clásica, el enfoque está basado principalmente en respetar las partituras y todas sus indicaciones, apareciendo esta libertad creativa solo en algunos momentos muy específicos y escasos. Es por esto normal, que un músico salido de los conservatorios, posea, como menciona Gonzales, una “nula capacidad de improvisación” (2014, p.128), que viene acompañado de una “limitada capacidad para tocar de oído, su dificultad para crear en grupo, el afán de anteponer la teoría a la práctica, y su modo de concebir la composición como un acto individual y dependiente

de la escritura” (Gonzales, 2014, p.128). En este sentido, el afán creativo visto como algo espontáneo, se ve fuertemente restringido cuando se estudia solamente desde un canon europeo, lo que limita la libertad del estudiante.

¿Cómo confrontar esta realidad del sistema educativo musical? Como vemos, a menudo “los programas académicos defraudan a los jóvenes estudiantes; no responden a sus inquietudes, aspiraciones y necesidades” (Londoño, 2013, p. 173). Habría entonces que buscar incluir también otras variables de repertorio, como es el caso del repertorio folclórico. Un gran inicio sería incluirlo en la malla de un curso tan importante como lo es el curso de instrumento. El no asegurar su presencia en la malla, implica que cada vez que aparezca, sea visto como algo extraño, lo que podría generar un efecto negativo.

En un sistema tan poderoso de dominación por la educación, un producto propio puede estar funcionando meramente como elemento decorativo vaciado de contenido, o como exotismo que afirme la dependencia, o como forma encubierta de afirmar aún más el eurocentrismo (Aharonián, 2011, p.33).

Por el contrario, el estudiarlo de forma profesional, no solo ayudará a ampliar los alcances de aprendizaje del alumno, sino que también permitirán al estudiante lograr los objetivos planteados en la educación. Como se mencionó en el primer capítulo, no hay música superior a otras puesto que “cada sistema musical debidamente profundizado, inteligente y armoniosamente estudiado, posee niveles de complejidad y de refinamiento que permiten desarrollar la sensibilidad del individuo” (Aharonián, 2011, p.38). Es decir, la ausencia del folclor como repertorio obligatorio

en la enseñanza musical, en particular en el curso de instrumento, no responde a la efectividad de una didáctica particular, sino que su inclusión permitiría igualmente ayudar a lograr los objetivos del curso.

Esta ausencia del repertorio folclórico afecta también a una responsabilidad de las universidades por enseñarla. El folclore al ser un patrimonio nacional, necesita ser preservado y protegido. Sucede en este caso, que, al ser material intangible, se vuelve más difícil preservarlo, pues no se trata de una pieza física. Sin embargo, las universidades aparecen como una opción de difusión y preservación de este. Como menciona Samper, “la Universidad tiene una responsabilidad cultural por preservar el patrimonio inmaterial del contexto en que existe, rescatando las expresiones tradicionales, étnicas, folclóricas, indígenas, raizales, campesinas” (Samper, 2011, p. 302). Esta responsabilidad responde a la necesidad de mantener las identidades de un grupo cultural, y con esto poder “legitimar socialmente los saberes periféricos y favorece la inclusión” (Samper, 2011, p. 302), para así lograr darle prestigio y respaldo a la música del folclor, algo que podría favorecer mucho a este tipo de música que se ha visto largamente relegado y que representa ampliamente a un grupo de personas.

Esto tiene una carga política como menciona Aharonián, la cual no solo se da a través de lo que se diga públicamente, sobre las posturas que se tomen como instituciones. Es importante que esto se lleve a la malla curricular, pues el cambiar lo que se presente como canon musical, también conlleva una acción política (2011, p.36). Esto se puede ver directamente en los alumnos también, pues la cultura los representa, por lo que su omisión, invisibiliza a estos alumnos. Un ejemplo lo presenta Aharonián, utilizando el caso particular del lenguaje:

Son útiles los ejemplos del lenguaje de la palabra. A través del portugués-brasileño, ubico al alumno en Brasil, en su comunidad de pertenencia grande; y si le corto su relación con las formas dialectales de su lugar de origen, lo desarraigo respecto a ese lugar (Aharonián, 2011, p.36).

Al ser la música un lenguaje también, y con un carácter de representatividad importante, esta cita resulta adecuada para explicar la consecuencia identitaria que conlleva la omisión de la música propia en la malla curricular. Existe una responsabilidad de la institución educativa por preservar la música folclórica en pro del alumno. Pero existe también una ventaja en favor del folclore mismo.

La enseñanza del folclore constituye en sí misma un derecho que tienen todas las personas a su cultura propia, pues esta no es inferior a ninguna otra (Tamayo, 1997). Para hacer cumplir este derecho, se tiene que considerar al Perú como el país diverso que es, es decir “como un país pluricultural y multilingüe con todos los derechos individuales y colectivos que de tal hecho se derivan” (Tamayo, 1997, p.24). Al haber tantas culturas y expresiones propias, es necesario apropiarse de estas y difundirlas, difundiendo y visibilizando así al grupo cultural que esta música representa. Siendo el repertorio que se suele usar para el curso de instrumento, únicamente del canon europeo, este derecho a la cultura propia, se ve afectado, pues no considera todas esas realidades y grupos sociales, que el folclor representa. Como mencionó la Unesco:

“La cultura debe ser considerada el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y

que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias” (2001)

Cáceres por su lado, menciona esta falta de difusión con mucha preocupación, pues el perpetuar el canon europeo con inversión económica fuerte del estado, dejando de lado el arte que se crea en nuestros países, este último terminará en repositorios de partituras sin ser interpretadas (2001).

Pese a que, durante el siglo XX, se desarrollaron muchas metodologías para la educación musical, en la realidad, solo pocos trabajos “recogen la experiencia musical propia, regional o nacional” (Londoño, 2013, p. 173). Existe a su vez, una ausencia de proyectos bien planteados, que utilicen el folclore para sistematizar sus modelos educativos, y así crear una educación que no excluya esta música (Londoño, 2013). Esto a la larga, permitiría una “transformación de la cultura musical y de la sociedad” (Londoño, 2013, p. 173), generando un impacto beneficioso del músico en su sociedad.

Para el alumno es necesario conocer la música que lo rodea y que se desarrolla alrededor suyo, para que entienda su contexto y su mercado, lo que a la larga influenciará también en su identidad musical. Álvarez (2012) menciona que este conocimiento, no solo permite al estudiante estar al tanto de lo que sucede en la escena musical de su localidad, sino que también permite que se desarrolle en los músicos un sentido de pertenencia a su cultura, a su país. También menciona que genera y desarrolla en el estudiante, el aprecio y el interés por su folclore, lo que logrará que este se involucre en el conocer, querer y reproducir la música de su localidad. Es gracias a esto que se irá “formando en el futuro profesional esa identidad musical de la localidad” (Álvarez, 2012, p.62).

Esta ausencia de folclor en la malla curricular, no exige que, para compensarse, se excluya del todo a la música europea, sino por el contrario, su agregado a la malla clásica, permitirá generar en el músico una versatilidad musical importante que le permitirá desenvolverse en su profesión. El excluir del todo a la música conocida como culta, implicaría caer en el mismo problema, pero en sentido inverso, algo que han intentado aplicar algunos docentes (Aharonián, 2011, p.39).

Por otro lado, al no ser ninguna música superior a otra, la enseñanza depende también de las herramientas pedagógicas que el profesor utilice. Por ende, una enseñanza polarizada en un tipo de música específica, no traería resultados positivos inmediatos en la enseñanza, pues depende mucho de si hay pedagogía o no (Aharonián, 2011, p.39).

Todo esto, termina afectando a la formación de la identidad artística del alumno. Durante su vida artística, este se enfrenta finalmente a la búsqueda de su propia identidad, o al menos esto es lo que se espera, pues es lo que lo hará resaltar como artista. Como menciona Maalouf (1998), la identidad resulta ser lo que nos hace distintos y únicos frente a los demás, pues es imposible que dos personas compartan la misma identidad, ya que las vivencias y experiencias nunca son iguales en dos personas. Esto en la música representa la voz de un artista, el cual buscará distinguirse de los demás a través de su arte. Esta búsqueda inicia principalmente en el curso de instrumento, pues esta identidad se plasmará directamente en el momento de la ejecución del instrumento y en la elección de su repertorio. Como menciona Arguello, “No hay un tipo específico de artista, como tampoco lo hay de ser individuo, cada persona debe ser valorado por ser como es” (2013, p.49).

Como se mencionó en el primer capítulo, el curso de instrumento basa su enseñanza en torno al instrumento musical que el alumno escoge antes de entrar a la institución, y con la que es admitido su ingreso. Pero estos instrumentos resultan tener en sí mismo todo un bagaje consigo, pues “son portadores de ideología. Todos, sin excepción. Desde una flauta o un simple silbato hasta un sintetizador o una computadora” (Aharonián, 2011, p.39). Sin importar qué instrumento sea, la producción de sonido es producto de una idea, y de una concepción previa. (Aharonián, 2011).

Esta ideología implícita no es inamovible, ni totalmente definitoria. Un instrumento termina siendo lo que su mismo nombre dice, un medio para expresar y comunicar. Pese a este bagaje cultural que trae el instrumento, uno puede apropiarse de él y tratar de que esto no condicione tu música, por lo que la identidad del alumno recae sobre los conocimientos que este adquiera y las experiencias que él viva, y no están condicionadas desde la elección de un instrumento.

La identidad no resulta ser una definición estática, sino más bien, se trata de un proceso que se encuentra cambiante, o como Samper (2011) lo define, “es más bien un proceso dinámico y siempre en movimiento”. Esto pues como seres móviles y resonantes, nos encontramos en constante cambio y evolución, por lo que nos vemos constantemente afectados por lo que acontece en la sociedad. Simon Frith (como se cita en Samper, 2011), alegó que la identidad “es móvil, un proceso y no una cosa, un devenir y no un ser”. Este devenir está formado por “sutura y articulación entre las narrativas culturales que nos interpelan y nuestras propias subjetividades” (Samper, 2011, p. 300). Así nuestro ser se ve constantemente obligado a cuestionarse, y por ende a cambiar. Castells menciona que, al ser los artistas actores sociales, la identidad se vuelve una construcción

que prioriza algunos atributos culturales de los demás, permitiendo que la persona se defina a sí misma (Como se cita en Noriega & Medina, 2012), logrando así influenciar en la construcción artística de cada uno, construcción que parte desde el curso de instrumento.

El contexto social también afecta a los individuos y en especial, a los artistas y músicos, quienes establecen una relación bilateral con su entorno social (Aharonián, 2009). Esta relación se basa en el desarrollo de un campo laboral, pues es su contexto social quien consumirá principalmente su música. Precisamente, una de las identidades que más relación guarda con la música, y en particular, con el folclor musical, son las identidades nacionales.

Estas identidades son de naturaleza colectiva pues buscan representar a un grupo de personas con la característica común de pertenecer a una nación o país. Esto pues, toda manifestación musical, tiene a su vez como un aspecto principal, a la identidad. Cada género o estilo musical, está asociado a características sociales, personales o culturales, por lo que la música resulta ser finalmente, una manera de distinguirnos de los demás (Miranda & Tello, 2011, p.36). Escuchar cierta música, viene de la mano con toda la construcción social que este género posea, construcción que afectará momentáneamente o permanentemente nuestra identidad.

Para llegar a esto, las identidades nacionales son construidas, tomando características identitarias que son reales, o en algunos casos, son creadas (Aharonián, 2011). Estas características finalmente son homogeneizadas, gracias a la intervención de decretos del gobierno, y la educación (Aharonián, 2011), medio por el cual es transmitido esta identidad a los alumnos, que son gran parte de la población de cada nación.

Sin duda, los músicos han jugado un rol importante en la construcción de las identidades nacionales, cada uno aportando desde su especialidad. Aharonián menciona que, para esta tarea, se ha contado con la participación de” los compositores e intérpretes de música culta, los compositores e intérpretes de música popular, los musicólogos – especialmente los folclorólogos – y los educadores musicales” (Aharonián, 2011, p.39).

Al vivir en un país con muchas culturas conviviendo, las cuales son parte de la construcción identitaria y el sentido de pertenencia de las personas, surge la necesidad de que estos conocimientos, que no suelen estar presentes en la enseñanza musical, entren en el mundo de las instituciones educativas, por medio de su pedagogía y las mallas curriculares (Samper, 2011, p. 302).

Así, durante mucho tiempo, la música fuera del canon europeo, propia de cada pueblo, ha permitido la construcción de las identidades nacionales, a través de la expresión propia de cada músico y cultura. El privar a los músicos de estas identidades nacionales en su proceso de educación, terminarían afectando su misma identidad. Las culturas y subculturas que nos rodean, a las cuales pertenecemos o somos parte, va ligado a nuestra identidad, pues esta se forma en diálogo directo y en construcción con nuestro contexto (Como se cita en Noriega & Medina, 2012).

Conclusiones.

- La falta de repertorio popular folclórico latinoamericano como requisito en el curso de instrumento tiene repercusiones en el desarrollo de la enseñanza musical profesional en el área clásica en el Perú, pues terminan afectando al estudiante quien recibe una educación que no va en relación a su contexto, y que no promueve estudiar y difundir su propia cultura, que forma parte de su identidad.
- La educación musical en Latinoamérica está fuertemente ligada al canon europeo académico, lo que se plasma en el repertorio que se utiliza, el cual excluye al folclore propio de cada país. Además, el folclor es una amplia fuente de repertorio musical, que además posee el adicional de formar parte de la identidad nacional de los estudiantes (p.12, párrafo uno; pag.16, pag.17). El curso de instrumento es uno de los más importantes de la carrera de música, pues busca incentivar en el alumno la formación artística, por medio de técnica y repertorio (p.13, párrafo 2).
- Al no estudiar el folclor en su instrumento de manera profesional y ofrecer la música europea pocas posibilidades laborales en nuestro país, los alumnos tienen problemas para insertarse como ejecutantes en el mercado laboral (p.18, p.19). Hay una responsabilidad de parte de las universidades de proteger el patrimonio cultural nacional. Sobre todo, en el caso de materia intangible, como lo es el folclore. Esta responsabilidad responde a una necesidad de preservar la cultura identitaria (p.22, párrafo 2). Los alumnos tienen derecho a acceder a su cultura, la cual forma parte de su identidad personal y artística, la cual es producto de la interacción con su entorno (p.22, párrafo 3, p.27, párrafo 2).

Recomendaciones.

La inclusión del folclore en la enseñanza, no solo puede darse en el curso de instrumento. Existen otros cursos de la malla curricular musical, como el análisis o la historia, en los cuáles, el repertorio folclórico podría tener mucha más relevancia. Inclusive esto podría aplicarse a asegurar que los alumnos lleven de forma obligatoria en algún ciclo, un curso de ensamble de música latinoamericana, sean del área clásica o no.

Es importante seguir investigando sobre la importancia metodológica del folclore en nuestro país. Actualmente se viene trabajando mucho en el hecho de generar cada vez más conocimiento y nuevos métodos de enseñanza que parten desde las raíces culturales de cada región. La idea es cada vez más volvernos menos dependientes de la cultura occidental, la cual es un referente importante, pero no debería ser definitorio ni único. Si se continúa trabajando en pro de nuestra música, cada vez más podremos hacer que nuestra riqueza cultural resalte y siga desarrollándose.

Lista de referencias

- Aharonián, C. (2011). La enseñanza de la música y nuestras realidades. (pensamiento), (palabra). Y Obra, (6). <https://doi.org/10.17227/ppo.num6-1054>
- Aharonián, Coriún. (2009). La enseñanza institucional terciaria y las músicas populares. *Revista musical chilena*, 63(211), 66-83. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902009000100008>
- Álvarez, E., Quesada, A., Acebo, M. (2012). La formación de la identidad musical local de Tunero. *Revista Didasc@lia: D&E*, Volumen (3), 61-73. Recuperado de <file:///D:/USUARIO/Downloads/Dialnet-LaFormacionDeLaIdentidadMusicalLocalDelTunero-4232318.pdf>
- Argüello, J. C. (2013). *La construcción de la identidad artística: Una mirada a los factores que influyen en el mundo interno del artista plástico* (Tesis de Licenciatura). Recuperada de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/1255/1/T-UCE-0002-27.pdf>
- Cáceres, Eduardo. (2001). Música e identidad. La situación latinoamericana. *Revista musical chilena*, 55(196), 83-86. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902001019600007>
- Capristán, R. W (2017). ¿Cómo enseñan nuestros profesores de instrumento musical?: Situación de la enseñanza de estrategias de práctica efectiva en seis escuelas de música en México. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 213-216. Recuperado de: <file:///D:/USUARIO/Downloads/53381-Texto%20del%20art%C3%ADculo-116949-1-10-20171020.pdf>
- Egas, Mario. (2013). La educación musical en Latinoamérica: Reflexiones en la estética decolonial y altermoderna. Universidad de Nariño. Colombia. [D:/USUARIO/Downloads/3760-Texto%20del%20art%C3%ADculo-14071-1-10-20180215%20\(1\).pdf](D:/USUARIO/Downloads/3760-Texto%20del%20art%C3%ADculo-14071-1-10-20180215%20(1).pdf)
- Gonzales, J. (2014). Sonidos y hombres libres. Música nueva de América Latina en los siglos XX y XXI. En honor a Coriún Aharonián y Graciela Paraskevaídis. Madrid / Frankfurt. https://publications.iai.spk-berlin.de/receive/riai_mods_00000163
- La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. Recuperado de <http://portal.unesco.org>

- Londoño, M. E., & Duque, J. F. (2013). Educación musical contemporánea e identidad latinoamericana. *Revista Educación Y Pedagogía*, 3(7), 169-181. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaey/article/view/17041>
- Maalouf, A. (1998). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Miranda, R., & Tello, A. (2011). La música en Latinoamérica: *La búsqueda perpetua: lo propio y lo universal de la cultura latinoamericana*. México: Dirección General del Acervo Histórico Diplomático.
- Noriega, José Ángel Vera, & Medina, Jesús Ernesto Valenzuela. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología & Sociedade*, 24(2), 272-282. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000200004>
- Observatorio Laboral PUCP (2018) Informe del mercado laboral de la Especialidad de Música. Documento interno. Lima: PUCP.
- Poleman, A. (2011). La clase de instrumento: Un espacio para la producción de sentido. *Revista Clang*, Volumen (3), 65-71. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49599/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Samper Arbeláez, Andrés. (2011). Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo XXI: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas. *El Artista*, Vol., núm.8, pp.298-305. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=874/87420931020>
- Sánchez, Armando. (2000). La educación musical en el Perú. En Sánchez, A. (moderador), llevado a cabo en Primer Seminario y Taller Internacional de Educación Musical, Lima, Perú. https://issuu.com/musicaclasicaenelperu/docs/la_educacion_musical_en_el_peru
- Tamayo, William (1997). *Folclore: Derecho a la cultura propia*. (1ª Ed), Lima: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Yanac, D. F. (2019). *Inserción en el mercado laboral de los egresados de la especialidad de Música de la Pontificia Universidad Católica del Perú* (Tesis de maestría). Recuperada de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/13585/Y%c3%81NAC_TALAVERANO_INSERTION_EN_EL_MERCADO_LABORAL_DE_LOS_EGRESADOS_DE_LA_ESPECIALIDAD_DE_MUSICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y