

Evaluación en la formación profesional de la **Música**



Adriana Yésica Cifuentes Guerra
Vladimir Alberto Pinzón García

Evaluación en la formación profesional de la música

Adriana Yésica Cifuentes Guerra - Vladimir Alberto Pinzón García




CECAR
EDITORIAL

2022

Este libro fue evaluado bajo el sistema doble ciego por pares académicos.

Corporación Universitaria del Caribe–CECAR

Rectora

Lidia Flórez de Albis

Vicerrectora Académica

María Eugenia Vides

Vicerrectora de Extensión y Relaciones Interinstitucionales

Liliana Patricia Álvarez Ruiz

Decana de la Facultad de Humanidades y Educación

Leslie Yulieth Bravo García

Coordinador Editorial CECAR

Jorge Luis Barboza

Editorial.cecar@cecar.edu.co

© 2022. Evaluación en la formación profesional de la música. Adriana Yésica Cifuentes Guerra y Vladimir Alberto Pinzón García, autores.

ISBN: 978-628-7515-08-6 (digital)

DOI: <https://doi.org/10.21892/9786287515086>

Sincelejo, Sucre, Colombia.



Cifuentes Guerra, Adriana Yésica

Evaluación en la formación profesional de la música / Adriana Yésica Cifuentes Guerra y Vladimir Alberto Pinzón García. -- Sincelejo : Editorial CECAR, ©2022.

65 páginas

Incluye referencias.

ISBN: 978-628-7515-08-6 (digital)

1. Música 2. Evaluación 3. Filosofía de la música 4. Música -- Aprendizaje 5. Música -- Enseñanza I. Pinzón García, Vladimir Alberto II. Título.

780 C569 2022

CDD 22 ed.

CEP - Corporación Universitaria del Caribe, CECAR. Biblioteca Central - COSiCUC

Tabla de Contenido

<i>Los autores</i>	6
<i>Prólogo</i>	7
<i>Introducción</i>	9
<i>Ontología de la evaluación</i>	12
Origen de la evaluación	12
¿Qué es evaluar?.....	15
La evaluación en la educación	19
<i>Evaluar en música</i>	23
Concepciones de evaluación	24
¿Qué se evalúa en música?.....	27
Posibles instrumentos de evaluación en música.....	30
<i>Criterios éticos y estéticos de la evaluación en música</i>	39
Juicio estético y juicio de valor en la evaluación en música	40
Reflexión ética y estética del ser, el saber, el hacer y el decidir en la formación musical	44
Experiencia estética en la evaluación en música.....	46
Reflexión ética de la autoevaluación	49
<i>La intersubjetividad como fundamento de la evaluación en artes</i>	52
La subjetividad de la evaluación en música	53
Reconocer al otro: diferencias e igualdades de la evaluación en música.....	56
La evaluación como acción política	59
Autoevaluación como proceso metacognitivo	62

Dedicatoria

Las experiencias vividas y la personas que hacen parte de ellas, nos ayudan a trazar el camino para la construcción de este texto; es por eso que nuestro equipo de trabajo FIMART, nuestros estudiantes, nuestras familias y las personas que han dejado una huella en nosotros, nunca abandonaron nuestros pensamientos en el recorrido de las letras que conforman nuestro discurso y nuestras reflexiones que, en últimas, somos nosotros mismos.

Adri y Vla

Agradecimientos

Al Dr. Alfredo Flórez por su disposición para escucharnos, leernos y contarnos en su voz.

A la Corporación Universitaria del Caribe - CECAR, por darnos el espacio y el tiempo para poder decirnos.

*Al grupo de investigación **Evaluándonos** de la Universidad Pedagógica Nacional por incitar a muchas reflexiones que se realizan en este libro.*

ADRIANA YÉSSICA CIFUENTES GUERRA

Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Maestra en música con énfasis en la enseñanza instrumental y canto popular, de la Universidad El Bosque. Docente de coro del programa de Administración Policial de la Escuela de Cadetes Francisco José de Caldas. Se desempeñó como asesora de trabajos de grado y docente de canto popular, solfeo y pedagogía crítica, en la Universidad de Cundinamarca. Asesora de trabajos de grado y docente de iniciación musical, ensamble y canto, en Escuela Fernando Sor. Ponente del encuentro número 25 del FLADEM. Ponente durante la semana de investigación CIUP 2019 de la Universidad Pedagógica en dos ejes temáticos. Conferencista principal en el IX Seminario Científico Internacional 2019, de la Fundación universitaria Juan de Castellanos.

VLADIMIR ALBERTO PINZÓN GARCÍA

Magíster en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y Licenciado en Pedagogía Musical de la misma Universidad. Docente de la Corporación Universitaria del Caribe CECAR en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Se ha desempeñado como investigador y profesor de Investigación, piano, solfeo, morfología musical y asesor de trabajos de grado en diferentes IES en Colombia, tanto de formación específica musical como en programas de educación; adicionalmente ha participado como ponente sobre temáticas relacionadas con la música y la educación en diferentes encuentros nacionales e internacionales, organizados por FLADEM, Psicmuse, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, entre otras.

En primer lugar, quiero agradecer la decisión de Adriana y Vladimir, por haberme escogido para realizar el prefacio de esta obra, toda vez que se convierte en un reto, para alguien que no está formado en el campo de las artes; pero que, como reto, asumo con gran honor y respeto.

Consecuente con lo planteado por Vygotsky, Shardakov y Sánchez, al igual que sucede con el desarrollo de las funciones cognitivas, el aprendizaje de la música como arte está conformada tanto por acciones de dominio del instrumento (acciones de mecanización) y posteriormente de creación a partir del dominio. Es decir, de la expresión artística real que diferencia a un verdadero músico del aprendiz que repite notas estandarizadas. Desde esta perspectiva, es importante entender que el aprendizaje de la música está basado tanto en acciones instructivas, como en acciones creativas, lo que implica asumir procesos de evaluación sumativos y formativos.

No obstante, las formas de evaluación están supeditadas a las concepciones epistemológicas sobre la ciencia y el conocimiento. Por lo que es importante destacar, la necesidad de entender el conocimiento como un campo de posibilidades, de incertidumbre, de viabilidades, que evitan una visión reduccionista, que limita la evaluación a ejercicios donde se prioriza la memoria y la recitación, en lugar de las acciones imaginativas propias. Es importante entonces asumir un paradigma que favorezca la formación artística desde una visión amplia, interrelacionada y no reduccionista, que se centre en el estudiante y comprenda sus realidades, de manera tal que su expresión sea sinónimo de su capacidad creativa, de su expresión personal, crítica y humana de la realidad.

En este sentido, el aporte significativo de esta obra se centra en el abordaje didáctico de los procesos de evaluación en el campo de la música, desde un enfoque amplio que acude al componente formativo con el ánimo de favorecer la capacidad creativa de los estudiantes, desde diversas

expresiones que posibilitan la fusión de notas y ritmos, la religación de conceptos y teorías artísticas y la emergencia de nuevas creaciones.

El libro se convierte así en una invitación al conocimiento y reflexión para la adopción de ese nuevo paradigma, aquel que posibilite conocer nuevos instrumentos de evaluación, pero también consecuente con la pedagogía emergente, que invita a crear las formas auténticas y apropiadas para establecer criterios y mecanismos de evaluación de cada población de estudiantes, atendiendo a sus necesidades, contextos, ideales y metas formativas.

El fin último, es aprovechar la naturaleza de las artes para formar a los estudiantes de música en expertos auténticos por su dominio y su capacidad creativa de hacedores de arte puro, y así convertir el arte en un medio digno de subsistencia, ya que como lo plantea Fóres y Grané, el futuro emergente frente al mundo de la incertidumbre, está llamado a ser dominado por los creativos, los artistas, aquellos que por su ingenio aporten valor agregado y nuevas formas de solucionar los problemas de establecer expresiones y concepciones, acordes con las nuevas tendencias y necesidades sociales. El mundo de la incertidumbre es así el mundo de los artistas, no de los ejecutivos de corbata, ya que predominará la emergencia imaginativa a partir de la interrelación de lecturas complejas, multidireccionales y multidimensionales que favorezcan nuevas expresiones religadas.

Es así como una visión oxigenada de los procesos de evaluación en el arte, es consecuente con el reto de hacer del arte no una expresión conductual de alineación de notas y sonidos, sino una sinfonía de expresiones diversas que disminuyan y anule la memorización para dar paso a la creación auténtica.

Es así como este principal esfuerzo debe ser aprovechado para seguir generando una serie de producciones emergentes donde se conozcan las diferentes apuestas didácticas que favorezcan la intención de transformación de la evaluación y el aprendizaje, como elemento diferenciador necesario en esta nueva era.

Dr. Alfredo Flórez

La idea de escribir este texto surge de las inquietudes que, como educadores en el área de las artes, tenemos sobre ciertas cuestiones que no han sido resueltas en campos específicos como el de la música. Preguntas como ¿Qué es la evaluación en música? ¿De dónde viene el concepto de evaluación aplicado en las artes? ¿Qué es lo prioritariamente se evalúa en música? ¿Es lo mismo calificar que evaluar? ¿Es la evaluación garantía del conocimiento musical? Todas estas cuestiones han sido inquietudes y preocupaciones que sustentan los inicios de esta investigación.

Reflexiones importantes para la construcción de este escrito, han crecido también en las diferentes instituciones educativas que han aportado a los investigadores, actores activos dentro de estos procesos, la experiencia de la observación directa sobre las prácticas evaluativas en música.

Se pretende partir de la idea de construir un concepto que se acerque a la evaluación en música, partiendo de la revisión del concepto general de evaluación, para translocarlo al campo de la música, con el fin de discutir sobre las prácticas tradicionales de evaluación en esta área artística de conocimiento para buscar aproximaciones a una idea específica de la evaluación en música. Para este ejercicio se han tomado varios autores especialistas sobre la reflexión en torno a la evaluación como Miguel Ángel Santos Guerra, Elliot Eisner y, particularmente, a Tiburcio Moreno.

El origen de la evaluación puede rendir cuenta de sus propósitos en los sistemas educativos; sin embargo, y más allá de la crítica que sobre ello se pueda construir, se nos antoja importante despojar a las prácticas evaluativas del dispositivo de control que confiere a la teleología la posibilidad de declarar al conocimiento como simple información que se acumula en sus posibilidades de medición.

Si bien las prácticas evaluativas no se desligan de los juicios de valor de quien las aplica, es sabido que, dentro de las prácticas de la evaluación en música específicamente, se acostumbra a desarrollar el juicio de valor desde perspectivas personales dotadas de una gran carga interpretativa subjetiva que, en ocasiones, no permite el diálogo que la evaluación en música podría propiciar. Así, concepciones como la forma de tocar un instrumento, desarrollar una intencionalidad al tocar una obra específica, se construyen riesgosamente desde miradas homogeneizadas que, muchas veces, no permiten al estudiante en formación, poner en el escenario su propia propuesta hermenéutica y su visión estética particular de la obra. En este sentido, se usa la evaluación para garantizar que la obra no pierde su “esencia”. De alguna manera, esto constriñe las formas de libertad que las artes proponen. Pero la evaluación en música no sólo recae sobre la obra, además aparece en los procesos complejos de la formación musical en general, que ayudan al músico a construir los sentidos artísticos para aproximarse a las obras. Esto es la fundamentación musical, que en algunas instituciones de formación se denominada como solfeo, armonía, historia, entre otras áreas que conforman las posibilidades formativas del músico.

En las reflexiones que se presentan en este texto, se pretende entonces ampliar la visión sobre la evaluación, sin dar una respuesta “definitiva” o axiomática de la evaluación en música, ni dar formatos o esquemas específicos. De lo que se trata es de entender la evaluación como una posibilidad en la construcción de conocimiento que le permite a los actores del proceso formativo, aportar significados más cercanos a los fundamentos de las artes sobre el pensamiento crítico, la subjetividad, la creatividad y la poiesis; las cuales se desarrollan de forma diferente en los múltiples contextos de la formación de la música.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, se propone en este libro la búsqueda de una consciencia aproximada a propuestas educativas en música que sean más humanas y que trasciendan el pensamiento que se tiene del docente como poseedor o transmisor de conocimiento único. Se busca incitar al debate en los espacios de clase con el fin de que no se sigan con las imposiciones ideológicas desde paradigmas canónicos, y en cambio, se de paso a la construcción de una propuesta alternativa que pueda ser consensuada sobre discusiones reflexivas.

En definitiva, se quiere mostrar que la voluntad por conocer ha de ser lo más importante en el contexto educativo de la formación profesional de la música, en el que no se puede desconocer la relevancia de la evaluación dentro de los diferentes sistemas educativos, como una oportunidad para resignificar la propuesta cosificada que ha venido construyéndose allí. La evaluación puede ser entonces entendida como un proceso intersubjetivo, de inteligencias iguales, que propende hacia la construcción de conocimientos en el fundamento de la alteridad y la democracia.

Seguramente este libro sea una invitación a seguir fortaleciendo el campo de la música como profesión, a seguir ahondando sobre el saber científico y la reflexión de la enseñanza. Se entiende que hay mucho más por decir y que en un trabajo como este no se abarca todos los contextos de la formación musical; sin embargo, se espera seguir proponiendo debates en torno a la evaluación en música, que den lugar a nuevos escritos y nuevas miradas en favor de la transformación de la educación en este ámbito artístico.

Ontología de la evaluación

“Tenemos que construir en el diálogo, en el debate, en la investigación, en la reflexión el acuerdo que vamos a entender por evaluación.”

Miguel Ángel Santos guerra

En este capítulo se pretende hablar sobre el origen de la evaluación, de dónde deviene el término y cómo este hace su aparición en el escenario de la educación. Asimismo, se busca hacer una aproximación conceptual sobre la acción evaluativa; es decir, se busca construir acepciones sobre qué es evaluar. En todo caso, y a pesar de que los orígenes de la evaluación se den en escenarios diferentes al educativo y se centren en el aparato productivo, se busca encontrar un sentido que desdibuje la perspectiva de la evaluación como un dispositivo de control, y de origen a una acción de resignificación sobre los procesos educativos, en favor de la construcción de un pensamiento autónomo, consciente y reflexivo de los individuos que forman parte del campo educativo.

Es importante insistir que en este capítulo existe una necesidad urgente de alejar el pensamiento de que la evaluación es un mero sistema de mediciones que determinan la funcionalidad de un sujeto, o de acciones que instrumentalizan el saber en función de la productividad. La evaluación en el campo educativo requiere de la capacidad de resignificación de las acciones del sujeto y las reflexiones que dicho sujeto puede construir sobre sí mismo, para trascender en el espacio del autorreconocimiento.

Origen de la evaluación

Cuando comenzamos a indagar por algún aspecto de la educación, y en este caso uno tan importante como la evaluación, es necesario que se haga el ejercicio de comprensión del término por profundizar. Una denominación que supone la comprensión de un ejercicio y cómo este requiere ser entendido antes de ser llevado a la práctica. Por ello, se

hace necesario aventurarse en la búsqueda del **ser** de la evaluación en la educación, de sus orígenes y de lo que lo hace posible. Es decir, tratar de determinar qué es, de dónde viene y si realmente la evaluación es intrínseca en cuanto a los procesos educativos.

Para encontrar la definición inicial de evaluación se apela en un principio a las tres definiciones que realiza el diccionario de la Real Academia Española, en primer lugar, enuncia: Señalar el valor de algo. Es decir, poner el costo de un objeto. En segundo lugar, señala: Estimar, apreciar, calcular el valor de algo. Lo que permite afirmar que hay un afianzamiento de la primera definición. Y por último, anota: Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos. Este último, aunque cercano a la educación (en apariencia) termina por mostrar el término evaluar como un costo que se dará por el conocimiento de un estudiante. Es decir, a lo que Santos (2003) determina en los procesos de evaluación como un “valor de cambio” (p.71). De esta manera el diccionario de la RAE da un valor instrumentalizado de la evaluación, lo que puede convertirse en un modelo nocivo y, por demás, corruptible de la evaluación en la educación, pues esta definición conduce a la paradoja entre trabajar por el máximo objetivo de conseguir una nota y la idealización de construir conocimientos; además, el diccionario logra establecer una analogía, que por demás resulta equívoca y confusa, entre la calificación y la evaluación.

En la revisión del término evaluación en el marco del diccionario pedagógico de Picardo (2005), se encuentra una definición mucho más extensa que abarca discusiones sobre aspectos generalizados de la evaluación en Latinoamérica como la calidad, las concepciones y los contextos en los que se desarrolla la evaluación. También se concibe una descripción de cómo se ha desarrollado la evaluación en el sistema educativo, pero no hace su mayor dedicación en un aspecto ontológico de la evaluación, en dónde se defina su ser en el campo educativo.

Después de tanto tiempo de aceptación, y de alguna forma de legitimación, donde el término “*evaluación*” se ha incluido dentro del metadiscurso de la educación, es necesario para la comunidad educativa comprender de dónde viene dicho término, en qué momentos se da inicio al uso de una denominación foránea del área de conocimiento, y cómo este podría resignificarse y resignificar en los sistemas educativos.

Después de esta primera aproximación sobre el término y una pequeña reflexión sobre unos posibles prolegómenos desde la postura crítica, se requiere avanzar sobre el ejercicio de la búsqueda del término más adecuado a los fines de esta investigación. De manera que es necesaria una búsqueda histórica que mencione el origen de la palabra evaluación y sus formas de uso.

La evaluación es un término que se empleaba en el medio de la industria y la producción hasta principios del siglo XX. Fue usado con fines exclusivos de controlar la producción, es decir, medir la producción en términos de eficiencia y eficacia de los “obreros”. Después de la primera década del siglo XX el término tiene una translocación al escenario de la educación, reafirmando lo que Foucault (2009) en su obra “Vigilar y castigar” analiza sobre las formas de disciplina de los cuerpos que, como último fin, tiene la intención de formar cuerpos dóciles para algún tipo de manipulación que, a juicio personal, reduce el cuerpo como objeto controlado para la productividad; es decir, la constitución de un obrero dócil, ágil, eficiente y efectivo. Asimismo, notoria es la forma en que, posterior a cualquier ejercicio controlado, se hace explícito el examen desde las formas de poder y sus jerarquías. Una práctica en usanza para revisar, clasificar y calificar un resultado, determinada así por Foucault (2009):

una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos disciplinarios, el examen se halle altamente ritualizado (p.215).

Se puede afirmar que las prácticas de seguimiento de procesos educativos con finalidades calificativas, entendidas más como un examen, hasta ahora siguen siendo confundidas con un proceso de evaluación, y además continúan en un escenario muy alto de hegemonía y relaciones de poder.

El término evaluación no tiene tradición dentro de los planteamientos pedagógicos: tampoco puede considerarse sólo como un reemplazo “científico” de las prácticas de examen; en el fondo, es una concepción que ha surgido con la transformación industrial de los Estados Unidos (Díaz, 1987, p. 2).

En las artes, el *valor de cambio* de la evaluación y el seguimiento de los procesos de formación, evidencian una forma relevante de las metodologías para “evaluar”, que indistintamente confluyen en ejercicios teleológicos que muestran productos terminados, y no los procesos que nutren la comprensión del hecho de abordar la creación, la hermenéutica y la puesta en escena de una obra; aspectos que suponen la formación compleja del artista.

En todo caso, la evaluación como concepto foráneo de la educación, en un principio introducida por las formas de producción industrial, tiene una pretensión inicial de controlar las formas de aprender de los individuos; de alguna manera se infiere durante este proceso, una masificación de la formación, lo que sugiere una estandarización del conocimiento y las formas de aprendizaje.

Hasta el momento está claro que la evaluación no tiene origen o relación alguna frente al suceso educativo. Sin embargo, la evaluación ha tomado un papel preponderante en los sistemas educativos desde una perspectiva mundial. La práctica evaluativa se ha normalizado desde su aparición en el escenario de la educación, además se ha validado y legitimado en el mismo. Desde una aceptación de la evaluación en las prácticas educativas, se asume un nuevo reto, una nueva tarea de los docentes, que consiste en resignificar la evaluación en el campo educativo, con el fin de que, a pesar de su origen industrial, ésta tenga una relevancia en el aporte de la formación y sea entendida como parte de un proceso de mediación didáctica.

¿Qué es evaluar?

Una vez establecido el origen del término evaluación, desde sus significados en el diccionario y su etimología, hasta su aparición en el campo educativo en la época de mayor desarrollo industrial de los Estados Unidos, hay que revisar las formas en las que la evaluación se va involucrando en los procesos educativos y cómo se puede validar y resignificar. Hasta ahora se ha visto una concepción de la evaluación de forma muy general en la educación; y es que, para acercarse más adelante, en capítulos posteriores a la evaluación en música, es muy importante entender que la acción de evaluar permea todas las áreas del conocimiento, porque no es de exclusividad de un área en particular. Para ejemplificar desde una analogía, se puede mencionar a la pedagogía como ciencia actuando para todas las áreas de

conocimiento, entendiendo que sus formas y posturas epistemológicas, además de nutrir su propio campo, aportan a la comprensión de formas y posturas epistemológicas de todas las áreas. En este sentido, la evaluación, al igual que la pedagogía, se muestra libre para ser estudiada, significada y resignificada por todas ellas. Una suerte de “uso” de sus saberes en función del enriquecimiento dialéctico y didáctico de las posibilidades formativas educativas.

Sin dejar de lado la postura crítica que hasta ahora hemos aprovechado, es necesario intentar aproximaciones a la comprensión del término evaluar, del cual infiere, inmediatamente, una acción que a primera vista presume la revisión constante de alguien sobre algún proceso de otro. En todo caso, esa acción pensada de este modo supone la concepción foucaultiana de las relaciones de poder, en las que se jerarquiza a unas acciones y a unos sujetos mediados por un objeto susceptible de revisión constante, de “mejoramiento” constante, de inspección constante, de medición constante. Una forma de examen, provista de una serie de procedimientos e instrumentos que prometen mayor eficiencia y efectividad de algo. De esta manera, si ese algo no cumple con los requisitos, la mejor forma de “motivación” es la práctica sancionatoria, en aras de garantizar las formas de perfeccionamiento. “El examen no se limita a sancionar un aprendizaje; es uno de sus factores permanentes, subyacentes, según un ritual de poder constantemente prorrogado.” (Foucault, 2009, p. 217).

Estas reflexiones relacionadas con el capítulo anterior, muestran que la evaluación en ese principio fungía como ejercicio de poder con el único fin de que la productividad tuviera un mayor progreso, ya sea en la industria, en la escuela, en lo laboral, en lo administrativo y sobre todo en lo económico.

Hasta el momento se ha mostrado a la evaluación como una acción teleológica, una mirada de causas finales fundada en el origen de la evaluación dentro del contexto del desarrollo industrial; pareciera que sólo consistiera en una forma de solicitar conglomeraciones de resultados, acción que anula la posibilidad de realizar miradas sobre los procesos que se desarrollan para que los resultados sean posibles, y asimismo evidenciar cómo estos procesos están interrelacionados y coexisten para fortalecer la comprensión de la evaluación en una totalidad. Si no se observa a la evaluación como un organismo complejo, se corre el riesgo de verse como una forma comercial

de un producto, al que se compra por su subjetiva “belleza” o “gusto” y del que se desconoce por completo su proceso para poder ser, existir. Para mostrar esto dentro de un contexto cotidiano, cabe mencionar el ejemplo de un consumidor de pan que se dirige a la panadería a comprarlo, este comprador tiene en cuenta ciertas características del producto: sabor, olor, ingredientes, entre otros, que son relevantes para él; pero se debe insistir que es un producto finalizado que se muestra en una vitrina. En este caso, el comprador jamás supo cómo se elaboró el producto, en algunos casos debido a la restricción o en otros a la falta de interés por ser consciente sobre los procesos de elaboración, higiene, manipulación de alimentos o calidad de los ingredientes del producto final.

Aquí se propone que evaluar deje de significar ponerle el valor a un objeto finalizado, y se de el reconocimiento debido, es decir, pasar de su significar a su resignificar. Una especie de subversión del término, en donde los procesos puedan ser desvelados en función de la comprensión de sus partes, que antes estaban ocultas, dando lugar al desarrollo y apropiación en un campo específico de conocimiento.

La acción de evaluar debe conducir a un ejercicio de voltear la mirada a los procesos y más cuando se comienza a discutirla desde el escenario educativo. La evaluación debe despojarse del lastre de funcionar para la medición, el castigo o el seguimiento como formas de control. Más bien su acción y función debe revertirse en una suerte de reflexión y autorreflexión que invite a la emancipación, a la propuesta, a la ilustración. De esta forma la evaluación connota un ejercicio particularizado, reconoce al individuo en sus peculiaridades, sus necesidades; y se aleja de la falsa concepción de una formación masificada, estandarizada y “disciplinada” para el trabajo, el desarrollo económico y la “utilidad” del individuo.

Evaluar constituye también un ejercicio ético, pues supone la reflexión del qué, el cómo, el cuándo, el dónde; esto se refiere a una praxeología: una forma experiencial, un empirismo racional sujeto indivisiblemente a la reflexión, que además considera el nacimiento de una metacognición. Una forma de dirigir la reflexión hacia el “conocimiento de sí” *gnothi seauton* y al “cuidado de sí” *epimeleia heauton*: conceptos primarios para una ética socrática del sujeto. En estos dos principios éticos, puede residir la evaluación enunciada como reflexión, pero también se evidencia en una estética, debido a la conjunción de formas y estructuras reflexivas

y creativas. En escenarios educativos es sustancial para entender que el hecho de evaluar trasciende la engreída e inexistente objetividad y plantea retos que van más allá de los resultados y de las mediciones. “Concebir a la educación sólo como un resultado distorsiona el *ethos* del aprendizaje. Educar no se reduce a un agregado para el consumo, sino que es una capacidad de autorresponsabilidad para rehacerse a uno mismo de forma continua.” (Moreno, 2016, p. 15).

Es posible entonces decir que la acción de evaluar conduce, en un escenario educativo, al intento por transformar, por inquietar, por deconstruir formas y técnicas prescritas que se han creído rígidas e inflexibles; a causa de prestar atención a los procesos de formación, por pretender romper las estructuras y jerarquías de poder establecidas, maneras tradicionales en las que un individuo se somete ante otro para, noblemente, aceptar un “crecimiento” desde la medición, el seguimiento y las prácticas de la corrección declarada como castigo. La acción de evaluar debe mostrarse como liberadora para el enseñante y el aprendiz, y no como acción subyugante desde los resultados. En este sentido, es importante pensar que los procesos de la construcción de conocimiento son fundamentales para la evaluación; ya que ésta despeja su horizonte cuando los resultados no son el fundamento, cuando al estudiante se le deja de preparar para el “examen” y cuando los dispositivos o instrumentos de control y medición de la evaluación dejan de ser el rastro legal del conocimiento.

Dada la importancia que los resultados de la evaluación han adquirido en los últimos tiempos, en algunos medios ha conducido a que el profesorado se dedique a enseñar para los exámenes o las pruebas estandarizadas, lo cual causa problemas en el aula y en el ambiente de aprendizaje (Moreno, 2016).

La evaluación como ejercicio validado en la educación, debe cobrar una importancia formativa, desde la reflexión pedagógica y función didáctica. El compromiso de los docentes recae en validar la práctica evaluativa no de manera tradicional, sino con el objetivo de reducir las fronteras de la relación de poder establecida y, en cambio, empoderar las formas dialógicas del aprendizaje validado por sus procesos, y por los acuerdos pedagógicos establecidos por el docente y el estudiante. La evaluación debe emplazar a las comunidades académicas a ejercer reflexión sobre los procesos formativos y a la búsqueda constante e incansable del conocimiento, no solamente

para unos fines económicos o laborales, es decir, no para otorgarle un “valor de cambio” sino, como ya se mencionó, para seguir fortaleciendo las reflexiones de pensamiento en los procesos formativos centrados en el sujeto como protagonista de su educación musical.

La evaluación en la educación

Desde la introducción de la evaluación en la educación en el siglo XX, no sólo se ha normalizado su práctica, sino que se ha normado en formas gubernamentales e institucionales que, en últimas acciones, la conducen al ejercicio de la calificación, es decir, una medición que estandariza los procesos; la cual permite clasificar en todos los sentidos como pruebas o exámenes de admisión, pruebas aprobatorias o desaprobatorias de conocimientos generales y específicos, pruebas estandarizadas locales, nacionales o internacionales que proponen la competencia por demostrar una acumulación, en la mayoría de ocasiones, desde la memorización de “saberes” que, a la postre, no son más que memorización de información.

Desde luego, no se pretende desmeritar la memoria en los procesos formativos, sino dar a entender que los dispositivos procedimentales de la evaluación, al intentar medir los conocimientos, se enfocan en la capacidad retentiva y no a la capacidad de uso crítica de la información retenida, desde las visiones del mundo particularizadas. Así, las diferentes pruebas y exámenes desarrollados en la educación recaen en el aspecto mencionado en los contenidos anteriores: lo teleológico, las causas finales, es decir, el resultado. En estos procedimientos, no se enajena ningún actor; de este modo, las presiones por un buen examen se extienden a los entes de gobierno, quienes se interesan por mostrar cifras a los diferentes organismos económicos internacionales, con el fin de rendir cuenta de un desarrollo favorable para la economía local y global. También las presiones sociales, que buscan marcar con una etiqueta de clasificación de los individuos respecto a sus resultados en las diferentes pruebas estandarizadas para medir de esta manera su capacidad de aporte productivo y su utilidad social de una forma casi definitiva e indefinida. Una especie de clasificación de jerarquías más o menos sectarias en función de clases. Al respecto Santos (2003) menciona:

La comparación entre las calificaciones obtenidas hace que los evaluados se vean clasificados por los resultados del proceso. La sociedad no es ajena a los resultados de esa clasificación que compara y jerarquiza. Las calificaciones obtenidas y reflejadas en el expediente académico acompañan al estudiante durante toda su trayectoria profesional. (p. 2)

La evaluación vista como calificación, y esta última como motivación y finalidad del docente y el estudiante, pone en grave riesgo los procesos de enseñanza, dependiendo de los sistemas de normatividad institucional a los que se ajuste. Por ejemplo, si en una carrera artística de modalidad semestral, se realizan tres cortes calificativos enfocados en un resultado acumulativo, los estudiantes a quienes se les facilite la temática, bien sea por su interés o pasión por la misma o por alguna suerte de previo acercamiento; asumirán la prueba de primer corte de manera “exitosa”, y en lo posible, se verá motivado para continuar buscando esa misma dirección que lo lleve a un resultado calificativo final satisfactorio. Obviamente, no en todos los casos ocurre así, ya que si los denominados “avances” en “dificultad” recaen en un ejercicio de excesivo esfuerzo, el estudiante podrá tomar la decisión de claudicar frente al proceso; o si los esfuerzos son mínimos, el estudiante podrá decidir que con lo realizado en un par de cortes será suficiente para aprobar la asignatura.

Por el contrario, si las temáticas no son de interés del estudiante y mucho menos de su comprensión, éste podría verse perjudicado en su calificación final y estaría obligado a trabajar más fuerte por la aprobación de la asignatura; o podría desistir de inmediato, sabiendo que el “éxito” no va a ser alcanzado. En cualquiera de estas situaciones presentadas, hay una clara notoriedad de que el trabajo al que el estudiante se somete dentro de un sistema diseñado para la calificación está específicamente centrado en la búsqueda de un resultado final, expresado por un premio o un castigo de la aprobación o no de la materia. Esto evidencia una práctica que recae con exclusividad en el sujeto sometido a la evaluación, como si las partes implicadas en la evaluación no contribuyeran a su proporción en las acciones de la enseñanza y el aprendizaje. De manera que si la evaluación no ofrece resultados satisfactorios, y recordando el ejemplo anterior, resulta fácil juzgar al evaluado de incompetente, incapaz, perezoso, entre otras adjetivaciones negativas que, en lugar de animar al estudiante por

la búsqueda de procesos que fortalezcan su aprendizaje, terminan por desanimarlo y llevarlo desde la frustración hasta la deserción estudiantil.

En efecto, la evaluación viene a decir implícitamente que cuando el aprendizaje no se produce se debe a la exclusiva responsabilidad del que aprende: es torpe, es vago, está mal preparado, tiene poca base, tiene pocos medios, tiene malas influencias, no tiene ayudas, tiene distractores importantes, está inmerso en problemas, no tiene suficiente motivación, no domina las técnicas de estudio necesarias, se pone nervioso al realizar las pruebas (Santos, 2003, p. 71).

En todo caso, la evaluación que se pretende en la educación debería tener correspondencia con unos ideales formativos, que propendan hacia la curiosidad del conocimiento, que confronten un reto dialéctico y desestructurante de las hegemonías jerárquicas. Además que rete al docente para que comprenda que él, no sólo tiene la responsabilidad de un ejercicio ético de la evaluación, sino que ese mismo ejercicio deja en evidencia sus modelos y procesos de enseñanza y de su *logos* como docente. En ello se enmarca todo tipo de comprensiones pedagógicas y didácticas, así como también disposiciones por el constante enriquecimiento investigativo sobre la evaluación y sus particularidades del área de conocimiento.

La investigación resulta relevante en el campo evaluativo, dado que el empirismo, a pesar de ser connatural al ejercicio docente, es insuficiente si no es llevado a un plano de reflexión superior que evidencie los avances y ponga en discusión y, por qué no, en desacuerdo al docente con consigo mismo sobre un concepto que, a pesar de ser foráneo como la evaluación de carácter punitiva, se ha instalado en el área de la educación; un concepto que muta, que se muestra orgánico y susceptible frente a las necesidades contextuales, políticas y sociales.

El concepto de evaluación debe comenzar a resignificarse desde fundamentos epistemológicos de la música, la pedagogía en música y la relación de estos con las prácticas docentes en un plano diferente al del premio y el castigo, al de la vigilancia que perturba, pero “disciplina”, al que clasifica o etiqueta en bueno o malo, al que es capaz de clasificar seres humanos por sus habilidades, capacidades y discapacidades. Asimismo, debe alejarse de su pretenciosa objetividad, comprendiendo que ningún

sujeto podría cargar con ese lastre, más o menos irresponsable. Abrir paso a la reflexión ética, a la alteridad, la intersubjetividad, es una responsabilidad de los docentes. Finalmente, no olvidemos que el propósito de la formación profesional y universitaria es la construcción de un pensamiento científico, crítico, ilustrado, que abra las puertas a la fundamentación de sociedades del conocimiento, dispuestas a asumir los retos de la educación y la transformación del conocimiento en el siglo XXI, por ello la evaluación ha de tener estos mismos componentes y no buscar caminos que dividan estos fundamentos educativos.

Evaluar en música

“No todo lo que importa se puede medir y no todo lo que se puede medir es importante.”

Elliot Eisner

Este capítulo inicia con la descripción generalizada de dos propuestas de evaluación que son contrastantes, la evaluación sumativa y la formativa. Se hace este acercamiento con el fin de comprender los componentes que tiene cada una de ellas y de esta manera encontrar una articulación hacia las formas más recurrentes de evaluación en los escenarios formativos universitarios de la música.

A partir de esta relación y por medio de varios ejemplos sobre algunos procesos evaluativos que tienen lugar en el ámbito de la música profesional, se quiere evidenciar la carencia de reflexión sobre la evaluación, importante aspecto del campo educativo de la música. Dados algunos instrumentos de evaluación fundamentados en autores como Moreno (2016) y Eisner (2016), sirven para orientar hacia las necesidades y elementos que consideramos pertinentes para los programas universitarios en música desde una propuesta formativa de evaluación.

Se proponen estos instrumentos como una posibilidad de ahondar en el concepto de evaluación desde una mirada transformadora, que posibilite la realimentación de los diferentes procesos del desarrollo formativo. No solamente en el estudiante, sino en el docente y en la relación permanente de estos actores por medio del ejercicio dialógico, permitiendo de esta forma tener un sentido más amplio de la evaluación, que empiece a fortalecer el pensamiento crítico, la voluntad hacia el conocimiento y relegue las formas impositivas de evaluación que han tenido lugar en programas de música a través del tiempo.

Concepciones de evaluación

Antes de entrar en el territorio específico de la evaluación en música, y con alguna claridad sobre lo desarrollado en la anterior unidad temática desde las bases ontológicas y fundamentación de la evaluación en la educación, es importante establecer un recorrido por algunas miradas y categorizaciones de la evaluación a partir de panópticos y procedimientos metodológicos, de experiencias, contextos y, por consiguiente, de visiones de mundo.

Desde la introducción de la evaluación en los sistemas educativos, se le ha observado, estudiado e investigado en sus diferentes formas de implicación en el aprendizaje. Muchos investigadores del tema se han dejado seducir por la búsqueda, desde miradas cualitativas y cuantitativas, de las formas en que los actores educativos docentes y estudiantes, observan desde su cotidianidad los usos de la evaluación. Es así como Hidalgo y Murillo (2017) realizan una revisión de las investigaciones que rinden cuenta sobre dichas concepciones de la evaluación. Los autores logran encontrar posturas que, en resumen, se dirigen a aspectos como: *la evaluación como mejora del aprendizaje, la evaluación como instrumento de control y rendición de cuentas por parte de la institución, la evaluación como rendición de cuentas por parte de los estudiantes y la evaluación como un proceso sin relevancia.*

Estos estudios muestran que, desde la vivencia cotidiana de los docentes y estudiantes, se van construyendo algunos conceptos, bien sea de manera imaginaria o fundamentada, consciente o inconsciente, sobre los aportes a las problemáticas del uso de la evaluación en la educación.

Lo anterior expuesto lleva a buscar unas formas más racionales de la evaluación, en tal sentido aparecen en el escenario quienes han buscado las maneras de conceptualizar y declarar algunos tipos de evaluación. Desde varias perspectivas de investigadores en torno a la evaluación en educación, se abordan diferentes tipos. Pero, los más relevantes y que acá en esta investigación se resalta, corresponde a la evaluación sumativa y la formativa. Dos tipos significativamente opuestos en razón de la postura crítica, pues la primera busca acercarse a una relación teleológica, es decir, de la evaluación que acumula sucesos para un resultado final, y en donde lo único que interesa es el producto y nada más, “*La evaluación sumativa*

tiene el firme propósito de certificar el nivel de rendimiento de un alumno al final de un curso o programa” (Moreno, 2016, p. 154); mientras que el segundo tipo de evaluación otorga relevancia a los procesos naturales de la construcción del conocimiento. Allí se evidencian unas prácticas en las que la observación y el trabajo por las formas del aprendizaje se hacen visibles, un territorio en el que el producto final no es tan importante como el proceso. Es importante también señalar que no se enuncia como un tipo de evaluación cerrada o finalizada, sino como una forma en construcción; la evaluación formativa permite la reflexión que la resignifique, por eso, se presenta como dinámica, dispuesta a incluir aspectos que contextualmente sean requeridos en los procesos de conocimiento.

Las formas tradicionales de la evaluación como experiencia en la formación, resultan muy arraigadas en las prácticas y casi siempre en los diferentes sistemas educativos se propende por los tipos sumativos, ya que estos preparan para afrontar no sólo las pruebas locales o institucionales, sino que además incluyen las de estado y las internacionales; de manera que la evaluación sumativa resulta ideal en muchas instituciones, puesto que responde a todo tipo de pruebas y, además, recibe las retribuciones que los gobiernos pagan por los “buenos resultados”. Por esta razón es difícil buscar resignificar los procesos evaluativos que viabilicen el conocimiento, ya que se entiende que sólo la evaluación sumativa puede mostrar resultados reales y tangibles para otorgar valores concretos.

Como la certificación responde a una amplia expectativa pública asignada a la evaluación, parece difícil eliminar las percepciones bien establecidas de este propósito. La idea está demasiado arraigada en la conciencia pública como para ofrecer un punto de apoyo para el cambio (Moreno, 2016, p.154).

Este paradigma en las artes, especialmente en música, supone que la evaluación debe ser específicamente objetiva, en un campo absolutamente subjetivo. Es importante comenzar a cambiar el tipo sumativo de la evaluación en artes, pues es reconocer sólo un producto final, un producto terminado, y desconocer así el proceso que lo puso en ese escenario. Una de las afirmaciones más polémicas es la de “evaluar como si fuera la vida real del artista” es decir, “como si fuera el concierto” en el que el músico demuestra sus habilidades. Esta posición deslegitima el espacio de formación, lo desconoce por completo en cuanto a la labor que se desempeña

en las instituciones, además, hace énfasis en el conocimiento direccionado en la productividad; olvidando por completo la experiencia estética y las reflexiones sobre ella, incluso se ignora la posibilidad del goce estético, el placer que produce la heurística en el desarrollo del conocimiento artístico musical.

¿Qué tal si la evaluación se direcciona a un escenario que no privilegie la supuesta objetividad? ¿Qué tal si buscamos un tipo formativo de la evaluación propendiendo hacia la reflexión de todos los actores de la enseñanza y el aprendizaje en música? Uno de los retos en la evaluación de la formación musical debe ser el de los docentes volcados hacia la reflexión que permita resignificar el hacer pedagógico y didáctico en las aulas y, en general, en todos los espacios de formación.

La evaluación en música puede replantearse sólo si los docentes construyen conciencia colectiva sobre la pertinencia de las acciones en la formación. Si se desplazan de su estado de confort, si se atreven a la reflexión sobre sí mismos y hacia sus estudiantes en favor de la construcción de conocimientos con significados de transformación. “Para el cambio de la evaluación los profesores necesitan valor. Muchos profesores, en las primeras etapas, pueden afrontar el nuevo enfoque con *miedo* porque piensan que van a perder el control de sus clases” (Moreno, 2016, p. 156).

Se debe invitar al docente de música a separarse de los imaginarios que se suscriben a las formas de control y castigo, de búsqueda de resultados y de inserción al mundo exclusivamente laboral, comprender que ello es una consecuencia y no un fin en la educación. También hay que recordar que la formación en música transforma las maneras de ver y conocer el mundo, procesos que parecen haber sido olvidados por los maestros que orientan algunos programas de música, pues la hegemonía del paradigma centroeuropeo en el desarrollo de éstos ha ocasionado la homogenización en la forma de abordar la obra musical, cercenando la posibilidad de reinterpretación desde la relación subjetiva del estudiante y su visión de mundo sobre la obra.

Esta es sólo una de las visiones de uno de los procesos que se ejecutan en los programas de música, el de la clase de instrumento; pero en casi todos los espacios de formación se sigue abordando la evaluación como un espacio para revisar el desarrollo de habilidades motrices, que en muchas

ocasiones logran desarrollarse gracias y únicamente por un mero principio de imitación, en vez de una reflexión dentro de un proceso metacognitivo.

En cualquiera de los casos se puede conseguir el desarrollo de una habilidad motriz musical; sin embargo, es en el segundo caso donde existe una acción de pensamiento que ofrece la oportunidad de entender cómo se está haciendo, qué posibles conceptos están envueltos en la acción o de qué forma se puede reconstruir la misma acción dentro de otro contexto musical.

Esta propuesta, por supuesto, se entiende dentro del escenario de la formación profesional de la música, ya que en muchas ocasiones no se logra evidenciar las diferencias entre los distintos procesos formativos (clases particulares, academias de música, programas y técnicos) y se quiere mostrar aquí que el desarrollo musical en las universidades, no corresponde únicamente al saber hacer, éste pretende avanzar a la reflexión y construcción del conocimiento, que se da en el proceso científico de la investigación. Esta aclaración se presenta con el ánimo de comprender la responsabilidad en el campo educativo que se desarrolla en las universidades, y no tanto para subvalorar los propósitos educativos de los otros centros antes mencionados.

¿Qué se evalúa en música?

La pregunta sobre lo que se puede evaluar en artes es un problema de orden ontológico y epistemológico que ocasiona obstáculos en las prácticas educativas. Los sistemas educativos han propuesto la evaluación para todas las áreas de conocimiento. La evaluación actúa en todos los sistemas educativos y, por tanto, es tarea de los educadores la revisión general de sus formas para la transformación constante del conocimiento.

A pesar de ser una acción transversal de todos los saberes, la evaluación debe adaptarse también a la naturaleza de cada área de conocimiento. Si recordamos que la evaluación es introducida a la educación con la finalidad de controlar, revisar y garantizar futuras formas de productividad en el ámbito laboral, entenderemos que la evaluación se implanta como una generalidad, una manera de constituir un intento más o menos estandarizante del conocimiento como producto para la economía. Esto imposibilita de inmediato las probabilidades de que la evaluación crezca

dentro de un contexto particularizado en la educación. Es notorio que en casi todos los sistemas educativos se evidencie que la clase de biología se califica de la misma manera en que se hace con la de pintura o la de música, sin querer insinuar que la complejidad del currículo no permita la transdisciplinariedad. Sin embargo, se requiere que las formas evaluativas de las artes tengan unas comprensiones diferentes, teniendo en cuenta que la evaluación, no debe pretender estandarizar la formación musical.

Las formas que se aceptaron de la evaluación en música han supuesto intentos por medir el conocimiento, pero hay que recordar que la música trata otros tipos de desarrollo en la formación que no se pueden desconocer. Por ejemplo, el desarrollo de la creatividad, las propuestas interpretativas, la creación, las posturas estéticas, entre otros. “La evaluación ha sido un concepto mal recibido en la educación artística por varias razones. [...] para muchos educadores de arte, medir es incompatible con las artes: las artes valoran formas de experiencia que no se pueden cuantificar” (Eisner, 2016, p. 219).

El problema de que la evaluación en música busque herramientas de medición, evidencia un uso claro de ésta como un utensilio de la productividad económica, sin entender que se pone en juego el propósito primario de la educación como es el del conocimiento. Los cuestionamientos por la visión de las prácticas evaluativas enunciadas como medición y control, no se hacen esperar ¿Cómo medir la creación musical? ¿Es cuantificable la creatividad? ¿Se puede medir una visión estética de las artes? ¿Qué se puede medir de una propuesta interpretativa de una obra musical? Tal vez las metodologías para buscar una posible solución a estas preguntas conduzcan al encuentro con lo imposible.

Adicionalmente a esto está el hecho de tener que poner un número a dicha medida. Las calificaciones, por demás imprecisas, construyen escenarios de éxito y frustración, apartados que permiten medir y clasificar los conocimientos y procesos musicales de los individuos. Una forma muy excluyente de encontrarse con los juicios de valor de lo “bueno” y lo “malo”. Lo que entra en contradicción paradójicamente con la finalidad de los propósitos educativos, y que niegan la educación como acción política, desconociendo la igualdad de quienes desean formarse en determinados conocimientos.

La evaluación se suele confundir con la medición, pero no hay ninguna conexión necesaria entre evaluar y medir. [...] La evaluación es básicamente valorativa: se pregunta por los méritos de algo. En realidad, evaluamos continuamente sin medir. [...] es incorrecto presuponer que la evaluación supone alguna medida. (Eisner, 2016, p. 221).

La música entonces es susceptible de los juicios de valor, pero lo que puede denunciarse es la forma errónea de intentar medir lo subjetivo ¿Qué diferencia existe entre una calificación apenas aprobatoria y una que reprueba muy cercanamente a esta? ¿Será que las décimas diferenciadoras en la calificación sobre el conocimiento pueden determinar que una persona es “mejor” que otra? ¿Es confiable eso que se presenta como verdad en los resultados? La calificación no brinda suficiente información para rendir cuenta sobre el desarrollo de los procesos del conocimiento, y menos en la música, un área plagada de procesos, de perspectivas, de visiones de mundo mediadas por la influencia del *ethos* y del *pathos*, formas muy complejas, que pueden valorarse, pero de ninguna manera medirse.

La calificación es un proceso de reducción de datos que se usa para simbolizar el mérito del trabajo de los alumnos. Se supone que las calificaciones representan el conjunto de juicios que hacemos sobre ese trabajo. Aparte de la imposibilidad de desagregar los datos que se han agrupado para dar la calificación, los juicios hechos sobre el trabajo de alguien no tienen por qué concluir en una calificación (Eisner, 2016, p. 223).

En la música es necesario dar una mirada a lo que se puede evaluar. Así, mucho dependerá de los intereses formativos del estudiante, pero también de una capacidad del docente por observar si el estudiante está aprendiendo a construir criterios estéticos y éticos sobre la obra, la creatividad para encontrar soluciones sobre la misma, y, desde luego, esgrimir juicios que le conduzcan a procesos interpretativos.

En cuestiones de lo que se evalúa en música es necesario construir y definir lo que se enseña en música. Resulta apropiado construir un consenso con el estudiante, sobre los criterios que servirán como fundamento para la evaluación; sin embargo, estos criterios no deben responder a la acumulación de obras, ni de una imperante obsesión por un esquema

malentendido como “técnico” en función del uso del cuerpo. Lo cual en ocasiones se convierte en una única forma del uso de éste, y que el profesor indica como apropiada, que también resulta ser la que le fue indicada a él por su profesor. Es decir, el concepto de lo corporal se da más por una especie de tradición oral, y no por una reflexión o asimilación del desarrollo del concepto de sí mismo, en relación con las necesidades de la obra. Es por ello que resulta importante aquí, articular la comprensión del propio cuerpo al discurso y la comprensión de la obra en un marco retórico, que sin duda orienta hacia unas enunciaciones estéticas de la obra.

Estas formas de evaluar en música suponen que un estudiante comprenda que, por ejemplo, su postura con el instrumento será evaluada, no por una imposición del maestro desde la consecución de una línea de tradición oral o porque ésta responda a cierta “técnica”, sino por una consciencia de reflexión sobre dicha postura y sus relaciones con el instrumento. También las propuestas que sobre la misma sea capaz de generar el estudiante, en un reconocimiento de su propio cuerpo. Entonces, entran en juego los procesos de cognición y los de metacognición. La evaluación en música puede valorar sucesos de conceptualización, más o menos teóricos, más o menos prácticos, que enriquezcan los ejercicios de producción estética, en donde el estudiante aprenda a comprender los sucesos de relaciones, ya bien sea en estilos, géneros, formas, concepciones culturales, en relación con las formas éticas, estéticas, acústicas y retóricas de la música propiamente dicha.

En todo caso, la pertinencia de lo que se evalúa en música está ligada a lo que se enseña en música. Las responsabilidades son conjuntas entre docentes y estudiantes, y ninguno de los acuerdos en los aspectos por evaluar, puede presentarse en formas tácitas.

Posibles instrumentos de evaluación en música

Uno de los obstáculos epistemológicos más grandes de la formación en música ha sido el de direccionar la evaluación hacia un objetivo y objeto estandarizante, en donde los estudiantes sean revisados o examinados de igual manera y cumplan con los mismos modelos de acuerdo con su nivel de ubicación en su proceso educativo. Es necesario comprender que la evaluación en música, desde su naturaleza formativa individualizada, requiere asumir propósitos y retos diferentes a los de la productividad.

Se hace necesario analizar el qué y el para qué de los instrumentos de evaluación. De esta manera, se comienza a construir una distancia frente a los instrumentos diseñados para la mera recolección de datos e información, y que en apariencia muestran un “estado del arte” de los conocimientos de una población.

Generalmente, el uso de instrumentos de evaluación denotan que estos están contruidos para la revisión de unas estadísticas que demuestren los desarrollos de los estudiantes en cuanto a su conocimiento sobre ciertos contenidos. El problema de dichos instrumentos es que sus diseños, se enfocan en una estricta recolección de datos para emitir una cifra calificativa, coaccionando básicamente a la rendición de cuentas de todas las instancias que emplean y que son susceptibles de la aplicación de los instrumentos.

Desde la experiencia de los autores, en diferentes instituciones de educación superior, inicialmente como estudiantes en un pregrado y más adelante, como docentes universitarios, se ha encontrado con modelos de pruebas de evaluación en instancias como los procesos de selección y admisión para iniciar profesionalmente la carrera de música, posteriormente en el desarrollo de la carrera y en las instancias finales, para optar por un título profesional en los recitales de grado.

En todos los casos de aplicación de pruebas en el contexto profesional musical, se han desarrollado tradicionalmente ejercicios que se repiten históricamente y que se renuevan con el único fin de facilitar la labor del docente para asignar una calificación al ejercicio. Es el caso de las pruebas de admisión en los programas de música, particularmente de los que hemos sido partícipes, se realizan exámenes que revisan conocimientos específicos relacionados con estructuras de escalas, intervalos, identificación de figuras, acordes, métricas, dictados rítmicos y melódicos a una voz y algunos conceptos básicos generales de la música. Para este tipo de pruebas se utilizan instrumentos que se constituyen en formatos de preguntas de selección múltiple con única respuesta, un formato de escritura y lectura, y otro de dictados rítmicos y melódicos. En todos los casos se otorga un puntaje a partir de unos cuestionarios preestablecidos tal como ocurre con las cartillas de respuestas.

Esta visión deja por fuera la construcción de las rúbricas, instrumentos que podrían estar mayormente enfocados en identificar fortalezas aptitudinales y actitudinales en los aspirantes a la profesión musical. Adicionalmente, un conocimiento previo de las rúbricas por parte de los aspirantes puede evitar niveles de frustración que sufren quienes quedan excluidos o desaprobados para iniciar la carrera. Esto en el sentido de que los aspirantes conocen los requerimientos detallados para las pruebas de admisión presentados previamente por las instituciones, tales como el repertorio para el instrumento, los contenidos de solfeo, dictados y lectura a primera vista, pero no los criterios de evaluación para la selección, pues en muchas ocasiones quienes diseñan las pruebas no reflexionan sobre la necesidad de ello, ya que se espera que los estudiantes ingresen con conocimientos musicales muy desarrollados.

Las rúbricas ayudan a planear el sentido de las acciones evaluativas, y no sólo a facilitar el ejercicio de valoración, también a tener claridad sobre el diseño de lo que se pretende evaluar, el para qué se evalúa y el cómo se evalúa. En el caso de las pruebas de admisión en música, siguiendo el ejemplo presentado en el párrafo anterior, los instrumentos de rúbrica ayudarían a cambiar la visión de estos procesos, ya que en muchas ocasiones el aspirante se prepara para responder con precisión los test y las pruebas para poder ser admitido, pero no en la conciencia sobre aspectos fundamentales del desarrollo de la música como la coordinación, la disociación, la discriminación auditiva y la afinación.

Se propone la rúbrica en el escenario de la evaluación en música en el marco de los procesos de selección y admisión en estos programas, pero también es importante que dicho instrumento de evaluación aparezca durante los procesos de formación profesional, pues esto ayuda, sin duda, a acordar criterios para el desarrollo de pruebas semestrales, y más cuando algunas de ellas se realizan con jurados evaluadores, como el caso de las pruebas de instrumento. De ninguna manera, la idea es que se intente objetivar algo que resultará subjetivo de acuerdo con los criterios de cada jurado evaluador. De lo que se trata es simplemente de la aproximación en la construcción de unos acuerdos que pueden aclarar el panorama de lo que se pretende evaluar.

Es oportuno considerar también ciertas propuestas y reflexiones que algunos autores han realizado sobre los instrumentos en las prácticas evaluativas de la música, pues a pesar de que es un tema poco abordado, se han realizado discusiones contrastantes que han servido en esta investigación como revisión de posturas sobre esta temática. Prieto (2001) por ejemplo, habla de la objetividad en la evaluación en música, desde la cual se busca un conocimiento significativo, que traduce como el conocimiento aplicable a *la vida real*, como si mostrara al ejercicio formativo como una especie de vida irreal y lo denominado como real en un contexto laboral. En este sentido, el autor propone que los instrumentos se basen en métodos libres y objetivos que sean aplicables para todos por igual. Dentro de los instrumentos menciona las escalas graduadas de cuerdo a los siguientes criterios:

Pueden ser “continuas” si la consecución de un ítem da por supuesto el dominio del anterior o “aditivas” en las que los ítems son independientes. Si son consensuadas y asumidas por los alumnos, estos se responsabilizarán más de las tareas (Prieto, 2001, p. 335).

De esta manera se puede entender que las escalas graduadas dan paso a la obtención de conocimientos por ítems, bien sea de manera secuencial o aleatoria.

Otro instrumento que expone este autor es el de la construcción de portafolios en donde se encuentran grabaciones, escritos, composiciones, entre otros, y que a pesar de que se muestran en ese momento como experimentales, ahora tendrían que ser parte esencial de los procesos evaluativos ya que “La mayor ventaja consiste en que en ellos, se concede igual importancia al proceso que al producto, que el progreso del estudiante se puede observar y reflejar de forma individualizada y que fomenta el trabajo colaborativo entre los alumnos” (Prieto, 2001, p.335).

Hay que insistir en el potencial que existe en el instrumento de portafolio como acción evaluativa, ya que invita a quien lo desarrolla a la revisión constante de sus avances, constituyendo así un ejercicio importante de metacognición. El autorreconocimiento dentro de las fases del proceso formativo, de los logros y productos realizados son indispensables para una mirada de contrastación histórica del propio proceso musical. El portafolio

también resulta provechoso en el sentido de la mirada laboral, teniendo en cuenta que se muestran productos musicales contruidos y el estudiante puede decidir sobre la profundización en campos de acción que sean de su interés.

La postura de los autores Quintana, Robaina y Matos (2012) muestran que algunos de los instrumentos de evaluación más eficientes, son los aplicables a partir de test. Estos autores mencionan, entre otros, el test de Gordon, utilizado en Estados Unidos después de la segunda mitad del siglo XX. Este test consideraba que era indispensable que el estudiante comparara melodías y escogiera las de “mejor” construcción en cuanto a musicalidad y sentido de las frases. Otro instrumento sobre el que Quintana, Robaina y Matos hacen revisión es el test de Bentley, el cual estaba orientado a la discriminación de alturas, análisis de acordes y memoria rítmica. Otros más son el test de Vaughan, enfocado en la creatividad, la fluidez, la rítmica y la síntesis; y el test de identificación tonal e interválica. Todos estos instrumentos no distan del tipo de exámenes que se realizan comúnmente en las instituciones que ofrecen programas de música, y uno de los más grandes problemas es el de las miradas enfocadas en los resultados, restringiendo la valoración sobre los procesos formativos en música.

Ahora bien, continuando con la observación de instrumentos, es el examen uno de los más comunes en la evaluación que consiste, generalmente, en la aplicación de unas pruebas por parte de expertos, los cuales construyen las formas de preguntas o ejercicios de aplicación que difícilmente se pueden refutar. Así como Moreno (2016) lo señala: “El proceso de la evaluación estaba basado en el juicio de profesores y académicos expertos y en la sabiduría de sus preguntas” (p. 216).

El instrumento de *examen* sigue siendo uno de los más comunes en las prácticas evaluativas de la formación musical, tanto en conocimientos prácticos, como en los teóricos. En el ejemplo de lo teórico, están las asignaturas como la historia de la música, en la que generalmente se aplican instrumentos de exámenes contruidos sobre la base de preguntas que guardan relación con ejercicios memorísticos: fechas, momentos o sucesos históricos, entre otros. En lo teórico-práctico como la clase de instrumento o el solfeo, el examen no se orienta hacia unas preguntas explícitas, sino que se resuelve desde la audición de unos resultados, que en último caso

también comprende la memorización de ejercicios y obras musicales, con el fin de que el estudiante demuestre su capacidad para resolver dificultades de la práctica. Cabe anotar que, en cualquiera de los casos presentados, en los procesos de formación y evaluación musical, hay una extraña fascinación histórica por el uso y la normalización, si se quiere en ocasiones excesivo, de jurados que esgrimen sus conceptos indiscutibles sobre lo examinado y, asimismo, legitiman el instrumento de evaluación hasta ahora mencionado. “A los alumnos también los examinaban diversos tribunales compuestos de educadores y eruditos cuya credibilidad quedaba fuera de toda duda” (Moreno, 2016, p. 216).

Estas prácticas de exámenes con jurados, tan usadas por los programas de formación musical, de alguna manera intentan justificarse en función de construir una “realidad” alterna para que el estudiante pueda sentirse en un escenario “real”. Sin embargo, la realidad es que lo real no puede ser simulado, y sí en cambio, lo que se puede llegar a conseguir es una carga de presión muy fuerte sobre el estudiante, y mucho más, si se tiene en cuenta que el propósito de la evaluación en la educación, tiene otras expectativas y metas de formación.

Desde una perspectiva crítica, el examen es un instrumento de evaluación vulnerable y difícilmente sostenible. Pero esta afirmación no debe interpretarse como un llamado a su extinción de las prácticas de evaluación de aula, sobre todo si se reconoce que continúa siendo uno de los medios existentes más comúnmente empleados por el profesorado (Moreno, 2016, p. 217).

El instrumento de examen puede llegar a tener otras formas de resignificarse, si se pretende desde un uso formativo. Su validez solamente puede darse en tanto el emplazamiento por su análisis y legitimación en el campo de la música, propenda por una fundamentación diferente a la que hasta ahora se ha establecido. Es decir, que se aparte de su exclusivo propósito: la calificación. Por ejemplo, si se quiere revisar una melodía en la clase de solfeo, es importante que el ejercicio dialógico en el desarrollo de las clases tenga un fundamento basado no en la forma audible de la melodía, en cómo suena, sino en los aspectos que la constituyen, de tal forma que el estudiante pueda recurrir a las relaciones de dichos aspectos con el fin de comprender cómo pensarla y de esta forma poder resolverla.

Esto lo llevará a tener el resultado de la forma sonora de la melodía como consecuencia de un proceso reflexivo, y no como propósito principal de aprendizaje.

En este sentido el desarrollo del examen tendrá una relación directamente proporcional al progreso de las clases. Es que no se le puede pedir a un estudiante que reflexione sobre los componentes de una melodía en el momento del examen, si antes no se han hecho esas reflexiones durante el proceso de clase. Se hace mención a esta cuestión, teniendo en cuenta que en la mayoría de sistemas educativos existe un enfoque por la búsqueda de resultados “positivos en las notas”, que también ha ocasionado que los estudiantes tengan una mirada teleológica frente a su proceso, y que hay que tratar de transformar en los discursos de la clase, hacia una que propenda por la voluntad, la curiosidad y la autonomía en la construcción de conocimiento.

Otro instrumento que plantea Moreno (2016) es el anecdotario desde la generalidad educativa, que puede llegar a ser muy interesante aplicado en el escenario de la música, ya que pretende recoger una serie de datos en un formato con el nombre del estudiante, que no son observables en la cotidianidad del estudiante, pero que pueden llegar a servir al docente como posibilidades de desarrollo para otros aspectos que puedan fortalecer la formación de sus estudiantes:

Los datos que suele contener el anecdotario se refieren a rasgos que se apartan de la conducta habitual del alumno, ya sea en sentido positivo o negativo. Por lo general, se hace más hincapié en los aspectos negativos, pero es tanto o más importante destacar los positivos, pues dan ocasión de realizar esfuerzos, apoyos o motivación al alumno para seguir trabajando y avanzando en su formación (Moreno, 2016, p. 219).

El anecdotario permite entonces que el estudiante anote experiencias que no están relacionadas específicamente con las temáticas de las clases de su formación musical, pero que sí la afectan. Por ejemplo, anotar la hora en la que se siente con más energía para enfrentar la práctica musical; cuánto tiempo después de comer necesita para sentirse cómodo para iniciar su proceso de estudio; la molestia que le produjeron los gritos del hermanito menor o los ruidos de la calle mientras abordaba el repertorio

de la clase de instrumento, etcétera. Estas son apenas algunas ideas de lo que podría contener el anecdotario, ideas que parecen no tener mucha importancia o relevancia en el desarrollo del proceso formativo, pero que en realidad afectan la condición inicial para conocer más de cerca cómo se da la voluntad musical particular del estudiante.

Por voluntad entendemos esta vuelta sobre sí del ser racional que se conoce actuando. Es este foco de racionalidad, esta conciencia y este aprecio de sí como ser razonable en acto lo que nutre el movimiento de la inteligencia. El ser racional es ante todo un ser que conoce su potencia, que no se engaña sobre ella (Ranciere, 2003, p.34).

Esta condición posibilita la construcción de conocimiento desde una posición de querer hacer, acción fundamental en el ejercicio metacognitivo que le permite al estudiante conocer, y no de tener que hacer.

Para complementar la pertinencia de este instrumento se propone una socialización con el docente y con los compañeros (sólo quien quiera hacer el ejercicio de compartir). Esto con el fin de evidenciar diferentes problemáticas que tienen los estudiantes y así reconocer la subjetividad en cada proceso de estudio y contribuir de esta manera a la catarsis, a soltar problemas, que puedan estar afectando el desarrollo musical de cada uno de ellos. Además, es posible que en ese compartir se muestren problemas en común o problemas muy diferentes, en los dos casos, servirán para ayudar a estudiantes y profesores a sentirse acompañados o para entender que tal vez hay problemas de mayor o menor complejidad que los propios.

El diario de estudiantes es otro instrumento que puede resultar importante, tal como lo enuncia Moreno (2016), en cuanto a que los estudiantes llegan a desarrollar una autocomprensión y una autocrítica. Es decir, se muestra como una especie de autoevaluación. De esta manera un estudiante puede reflexionar sobre sus procesos, sus avances, sus propósitos frente a la formación. Asimismo, puede realizar juicios sobre su propio trabajo, en procura de propuestas que él mismo pueda utilizar en su favor.

Explícitamente este instrumento también ayuda al estudiante a encontrarse con la escritura y la forma de contar experiencias en torno a las soluciones sobre las problemáticas que van apareciendo en su proceso formativo. En la educación musical, este instrumento puede ser de gran

aporte, pues ayuda a que los estudiantes no se queden en una etapa primaria de la estética, es decir, de la mediación del mundo con los sentidos como es el de la percepción; que, si bien resulta importante, no establece un avance sobre la manera de contar y describir los juicios de la experiencia estética que ayuda a resolver los problemas del mundo de la obra y sus procesos.

De acuerdo con esto y, por medio de este instrumento, sí se podrían hacer anotaciones de tipo específico musical. Por ejemplo, apuntar las dificultades rítmicas de las obras o ejercicios que se están abordando o la falta de comprensión en el estilo de acuerdo con el periodo histórico o en los géneros; la descripción de las sensaciones o representaciones que se dan en el instrumento y son posibles a través de la exploración del repertorio; las dificultades y o fortalezas en los procesos de disociación de los ejercicios de la clase de solfeo, entre otros.

Diligenciar este instrumento parecería ser un ejercicio extenuante y complicado, pero como se mencionó anteriormente, primero posibilita la reflexión sobre la escritura de las experiencias; segundo, evidencia las dificultades y fortalezas del proceso formativo; tercero, facilita la reflexión para la organización metodológica del proceso de estudio; y cuarto, fortalece la autonomía y la conciencia sobre la subjetividad. Paralelamente, el docente también puede hacer un diario en el que vaya anotando el desarrollo del proceso y sus avances o transformaciones. De esa forma se tendrán dos perspectivas diferentes frente a lo mismo, que en algún punto de la clase pueden ser contrastadas. Esto con el ánimo de fortalecer el ejercicio dialógico en la intersubjetividad, que es primordial en los procesos formativos de la música.

Se han visto aquí sólo algunos instrumentos de la evaluación, los que pueden resultar relevantes en el proceso de educación musical. Sin embargo, a través de la historia de la aparición de la evaluación y sus reflexiones y aplicaciones, existen otros como los cuestionarios, las grabaciones, las rúbricas, las escalas de valoración, que a pesar de que se pueda constituir una mirada crítica hacia ellos, también pueden aportar en el ejercicio de resignificación y no de extinción completa. En todo caso es importante mencionar los instrumentos de la evaluación como estructuras necesarias que aportan a la formación musical.

Criterios éticos y estéticos de la evaluación en música

“Toda evaluación encierra en sí misma una importante dimensión ética. El por qué evaluar en educación es tanto o más importante que el qué o el cómo evaluar.”

Tiburcio Moreno

Este capítulo presenta la relación existente entre la ética y la estética como un planteamiento fundamental realizado en escenarios educativos musicales para poder producir juicios de valor que conduzcan a la evaluación en música.

Desde la enunciación moriniana de la teoría de la complejidad, se pretende establecer las relaciones indisociables que existen entre el fenómeno estético y ético dentro de los parámetros evaluativos musicales. La música, como un fenómeno estético, permite realizar una serie de construcciones y reflexiones sobre el evento sonoro. Esto no solo abarca un plano puramente emotivo, sino que, desde la percepción y la reflexión, se pueden construir las relaciones necesarias para las acciones evaluativas en este campo.

La evaluación vista como una experiencia estética permite que las relaciones de poder que se establecen en el ejercicio de evaluar, se deconstruyan en función de una relación dialéctica mucho más justa o igualitaria. En este sentido los actores de la evaluación no establecen sus funciones en el que gobierna y el que es gobernado, sino que permite un espacio de reflexión para el crecimiento del conocimiento de todas las partes involucradas en el proceso educativo musical.

Por lo tanto, en este asunto la autoevaluación asume un papel preponderante como experiencia estética, ya que permite al evaluado tener una conciencia sobre sus fortalezas y debilidades en función de su propio crecimiento.

Juicio estético y juicio de valor en la evaluación en música

Evaluar en música requiere una visión detallada y compleja de quien realiza la acción; es a través de ésta, y por medio de los sentidos, que los juicios sobre un asunto comienzan a tomar forma. Es imposible evaluar sin emitir juicios de valor, los cuales están ligados a unas construcciones ideológicas, que a su vez se enmarcan en las relaciones de poder determinadas por las posiciones jerárquicas de los agentes que la componen. Es decir, la evaluación no sólo demanda un criterio positivo o negativo de una persona sobre otra que, a su juicio, determina la validez de los conocimientos construidos durante un proceso formativo, sino que, además, entra al escenario una postura política y estética de quien la realiza.

Toda evaluación supone una realización de juicios de valor, lo cual a su vez implica ejercer el poder y la autoridad, así como negociar los intereses contrapuestos de diferentes grupos, lo cual nos introduce de lleno en el corazón de la perspectiva política de la evaluación, pues se rebasan la coordinación técnica y la comunicación humana para atender a las luchas de poder entre ideologías y grupos de intereses en la sociedad y en las escuelas (Moreno, 2016, p. 116).

Los juicios de valor operan en la evaluación como los principales criterios emitidos por parte de quien evalúa, estos hacen referencia específica sobre los criterios conciliados o impuestos por los actores del proceso. No es un juicio de valor determinado por un parecer individual, sino que contiene una información seleccionada y reflexionada, que ha ido desarrollándose a partir de muchos factores que intervienen en el proceso de construcción de conocimiento.

La subjetividad, por supuesto, impera en los intentos de ser objetivos en los juicios de valor, pero estos están íntimamente atados a percepciones personales del mundo, que construyen a quien valora las obras, desde miradas del gusto, de lo que se juzga como “bueno” o “malo”.

Los críticos están de acuerdo, por lo general, en que los juicios deben ser tan objetivos como sea posible, deben basarse en la percepción real de los valores de una obra de arte y se deben hacer con la más profunda comprensión de la propia tradición

cultural (que incluye una consideración adecuada del peligro de aplicarlos con demasiado rigor) (Rowell, 1990, p. 179).

La evaluación en música invita a la percepción, como la forma primaria de relacionarse con la obra artística musical. La mediación del mundo asociada con la mente, en donde los órganos de los sentidos construyen un puente para poder realizar juicios sobre los objetos. Así, al establecer que la obra musical es un objeto, los órganos de los sentidos la perciben y la información actúa cultural, social y políticamente para construir relaciones que puedan o no llamar la atención, es decir, gustar o no. Sin embargo, en este punto el juicio de valor se redimensiona en estética para favorecer la evaluación de la obra y a quien la ejecuta, la crea o la resignifica.

Este aspecto se puede ejemplificar con el escenario de la clase de instrumento en cuyo espacio el profesor, con mucha frecuencia, utiliza palabras como opaco, brillante, oscuro, entre otras, para describir las características sonoras que han de lograrse al abordar un pasaje específico de la obra que se esté trabajando. En muchas ocasiones, el profesor da por hecho que hay una comprensión absoluta de dichas palabras, implícita en la explicación que él hace del pasaje, pero en ese proceso hay sólo una relación, la del profesor con el instrumento que es de carácter subjetiva. Es importante que se trascienda a la intersubjetividad a través de la dialógica.

Para comprender estos conceptos, se continuará discutiendo la importancia de las relaciones estéticas en el ejercicio dialógico por medio del ejemplo anterior, la clase de instrumento, específicamente de canto, pero se puede hacer la transposición hacia otros instrumentos.

En el góspel como material musical, por ejemplo, es un género donde la idea musical está relacionada con la representación de la alabanza a Dios, que se originó como consecuencia del proceso de la esclavitud en los Estados Unidos. La idea de cantar a un Dios, ser supremo que escucha y ayuda a liberar el dolor del alma, tiene una connotación importante en las representaciones sonoras que puedan construirse con la voz para acercarse al género, de allí que tener la información clave del contexto del nacimiento y desarrollo del góspel es fundamental en el proceso de interpretación, porque da significado y posibilita la exploración física del instrumento a través de la percepción.

Cabe decir que el contenido semántico del góspel ha buscado, por medio de la música, describir lo sublime del concepto de Dios. Una de las características vocales más relevantes del góspel lo representa la amplitud en el rango vocal, en algunos casos pueden ser dos octavas o más, que para el desarrollo del canto se consiguen en la exploración de diferentes mecanismos y su conexión, tal vez se buscaba la relación del cielo y la tierra en esa representación musical.

Para lograr esa exploración vocal del góspel, el profesor utiliza el recurso descriptivo de la representación de lo opaco o de lo oscuro para conseguir el contenido tímbrico “apropiado” de estas notas. Estos adjetivos son préstamos de la percepción visual y en ese espacio son diferentes. Si se quiere lograr que un vidrio sea opaco, es necesario, entre otras alternativas, untar mantequilla sobre la superficie; pero si se busca que sea oscuro sería mejor pintarlo de negro. EL uso de cada uno es distinto, sin embargo, en el aspecto auditivo muchas veces son empleados de la misma forma.

Esta ambigüedad puede ocasionar una confusión en la utilización de este recurso para buscar una sensación en el instrumento que posibilite la sonoridad que se busca en esas notas graves del góspel, ya que lo que para el profesor es opaco para el estudiante puede ser oscuro o viceversa. En esta búsqueda, la dialógica desempeña un papel primordial, que no intenta unificar u homogenizar conceptos, sino posibilitar la exploración desde el reconocimiento de la individualidad y la subjetividad, para llegar a unas imágenes o representaciones propias representaciones propias, reconociendo de esta forma laringes diferentes, pliegues y musculaturas diferentes y por tanto percepciones diferentes sobre el mismo asunto; para este caso, esas notas graves en el góspel. Así, el estudiante construirá sus propias relaciones y el profesor tendrá una nueva experiencia de construcción sobre una temática que seguramente ha trabajado en distintas ocasiones, pero desde otra perspectiva.

La estética proporciona la capacidad de construir relaciones del mundo, de lo conocido y lo conocible. Más allá de la estética platónica conferida a la búsqueda de la belleza, ésta constituye la posibilidad de construir relaciones del mundo a partir de los sentidos, es decir, que la apreciación desde una perspectiva sensible, constituye las formas de contemplar, deducir y construir interpretaciones del fenómeno de la

experiencia sobre los objetos artísticos y en el caso de la evaluación en música, se suma el sujeto artista.

Cuando los objetos artísticos se separan tanto de las condiciones que los originan, como de su operación en la experiencia, se levanta un muro a su alrededor que vuelve opaca su significación general, de la cual trata la teoría estética (Dewey, 2008, p. 3).

La estética le confiere a la evaluación, si bien no una aproximación a la objetividad, por lo menos unos parámetros que ayudan al docente a enmarcar sus criterios evaluativos en música sobre el estudiante y la obra o el ejercicio musical que éste asume. Aunque esto no destruye la relación jerárquica del poder de la evaluación, por lo menos acerca a los actores en un ejercicio político de igualdad de diálogo, en los que se construyen unos sucesos acordados, que serán intervenidos por la evaluación para fortalecer los procesos formativos.

El juicio estético proviene entonces de una experiencia estética, implica una suerte de percepciones sensibles, contemplaciones, y reflexiones para la construcción de ejercicios hermenéuticos que doten al docente de los criterios necesarios y suficientes para establecer un juicio y un sentido. Que necesariamente no es lo denominado como objetivo, pero formativamente es una aportación en función de determinar las relaciones consideradas estéticas sobre la obra y la manera en que el estudiante la aborda. Además, y tal vez esto sea lo más importante, es que este suceso se realimenta, se comenta o mejor se dialoga con el estudiante, con el fin de comprender si estos aspectos han sido apropiados y asimilados por él.

La evaluación en música se resuelve en definitiva en la enunciación de juicios de valor y juicios estéticos, que propendan hacia la formación de un estudiante reflexivo sobre sus procesos de formación, su desarrollo de autonomía, y por la capacidad de construir criterios personales bajo la visión de la fundamentación; sin olvidar que los criterios que se evalúan son determinados por el consenso dialéctico de docentes y estudiantes.

Reflexión ética y estética del ser, el saber, el hacer y el decidir en la formación musical

La formación compleja del músico, que en otro momento fue entendida como “integral”, pero que la concepción moriniana ha resignificado, no como aspectos generales desarticulados con pretensiones de integrarse, sino como sistemas de entramados indisociables que coexisten. La visión positivista de las formas de conocimiento, aunque han aportado por mucho tiempo en la educación a las estructuras categóricas del aprendizaje, han acostumbrado la mirada hacia un escenario en donde las formas se presentan separadas y sin relación, donde todo pareciera un organismo independiente y actuara de manera independiente. Pero ni en la vida ni en la educación, las cosas y los fenómenos se manifiestan de esta manera. Todos los eventos de la cotidianidad están interrelacionados de manera compleja:

Complexus significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas (Morin, 1999, p.17).

Las visiones éticas y estéticas de la evaluación en música no son la excepción; éstas se presentan como ese *tejido de complejidad*, en donde, en un primer aspecto, el ser de lo musical y el ser músico, se conjugan con el ser social, político, artístico; asimismo, como segundo aspecto el saber y el hacer son relacionados íntimamente entre sí, y que a su vez se relacionan con el primer aspecto, comprendiendo que la visión ontológica del músico debe partir de un saber que se expresa en un hacer y a su vez, un hacer que emplaza una reflexión para la construcción y declaración de un nuevo saber

Asimismo, la ética y la estética en la evaluación en música, presentadas acá como una especie de supra categorías del ser, el saber, el hacer y el decidir, guardan una coexistente relación. El hecho formal de la reflexión sobre los aspectos de una obra, o los aspectos de desarrollo cognitivo de un estudiante sobre la obra y su contexto, refieren inmediatamente al juicio

de valor proveniente de una experiencia estética de la obra o de lo que representa el estudiante. Del mismo modo, esa reflexión se gesta desde una postura crítica, que ayuda a fortalecer el conocimiento partiendo de las vivencias y visiones estéticas del estudiante, se enuncia de manera ética. En el campo de la formación musical la ética es practicada por el docente y por el estudiante desde unas reflexiones personales sobre la obra o el ejercicio artístico, sobre unas formas de crear, emitir o reconfigurar la obra, de acuerdo a una postura de fundamentación epistemológica. Aquí, los fundamentos socráticos del *gnothi seauton* y la *epimeleia heauton*, son de gran importancia en la forma en que se aborda y se plantea discursivamente la obra musical, pues sólo desde las prácticas del intento de conocerse a sí mismo y cuidar de sí mismo, se reconfigura la evaluación desde el planteamiento que se propone en este libro como la “conciencia de sí mismo”.

Al enmarcarse en este planteamiento, la ética de la evaluación en música se erige como figura relevante en sus funciones de auto-conocimiento y auto-cuidado, pero también como la posibilidad de reconocer la propia inteligencia y la del otro en escenarios de diálogo, en los que no se declaren posiciones de poder, como sucede de ordinario, en donde uno de los sujetos tiene la potestad de gobierno sobre el otro. Desde esta postura de la reflexión sobre la conducta, existe una serie de consideraciones sobre la relación de poder de la evaluación en música, declarada como un ejercicio de posiciones jerárquicas que puede afectar, no sólo los conocimientos de una población de estudiantes, sino sus comportamientos y sus visiones de mundo evidenciadas en las prácticas del ejercicio de la educación musical.

El docente debe ser consciente de cómo mediante la evaluación puede estar ejerciendo el poder, del desequilibrio de fuerzas que existe entre el evaluador y los evaluados, de cómo cuando evalúa el aprendizaje de un contenido disciplinar está otorgando o negando oportunidades en la escuela –que en definitiva se convierten en oportunidades en la vida (Moreno, 2016, pp. 271-272).

Si enunciamos la estética como una suerte de relaciones entre elementos producidas por la capacidad contemplativa y hermenéutica desde la percepción humana, podemos entender la coexistencia de la ética y la estética en función de la evaluación en música. Así, y con fundamento

en la comprensión, desde la mirada compleja de estos aspectos, se puede abducir que las dimensiones de ser, saber y hacer actúan relacionadas y de maneras inseparables. Esta unión conduce hacia la toma de decisiones dialógicas, tanto del docente como del estudiante. El primero, haciendo uso del poder de evaluar, claro está, desde una posición incorruptible del ejercicio, dilucidando juicios que también se denuncian estéticos y son enriquecedores para la formación del estudiante. El segundo, asumiendo posturas que le permitan decidir sobre los argumentos para construir las relaciones que le aporten en sus particularidades hermenéuticas y epistemológicas.

El planteamiento ético y estético de la evaluación en música, constituye un marco contextual para las dimensiones del ser, el saber y el hacer; es decir, la evaluación supone que los juicios a construir en función de ella solo son más acertados si se define el contexto, sus relaciones y se construyen los criterios para ello. Así, las decisiones y determinaciones circulan dentro de las relaciones que se construyen desde la reflexión de las acciones y las relaciones, para evidenciar los conocimientos y la aprehensión de dichas dimensiones.

Experiencia estética en la evaluación en música

La evaluación, indistintamente de cualquier otra observación, corresponde a una acción dentro del marco de una institución sin importar su naturaleza. Es decir, puede ser de orden económico, político o educativo. Sin embargo, estas acciones no corresponden a una acción vacía de reflexión, o por lo menos en el campo educativo no se puede representar así. En este sentido, la evaluación también se enuncia de manera praxeológica, entendida como aquellas acciones que se hacen conscientes en la medida en que se reflexiona sobre ellas. Acciones que se dan de manera vivida, empírica y que, al hacer la mirada hacia atrás, ofrecen la posibilidad de analizarlas, comprenderlas, enunciarlas y transformarlas en un futuro. Esto implica que en el escenario académico educativo se debe propiciar y sostener la construcción de discursos sobre el hacer.

La praxeología se entiende como un discurso (*logos*) construido después de una seria reflexión, sobre una práctica particular y significativa (*praxis*); como un procedimiento de objetivación de la acción, como una teoría de la acción (Juliao, 2011, p. 27).

El trasfondo de la praxeología como el discurso que se construye de las acciones o las prácticas, propone la interpretación constante sobre esos discursos y su relación con las vivencias personales del otro. Es decir, de alguna manera permite desarrollar en la escritura los procesos y avances de las formas de experiencia personal. Esta experiencia personal, además de enunciar una forma estética de declaración del mundo a través de los ojos de quien se cuenta, le permite a quien lee una forma de entender la estética del otro y, asimismo, lo invita a construir o reconstruir su propia experiencia estética.

La experiencia estética circunda la cotidianidad de nuestras vidas. En esa cotidianidad, los perceptores están dispuestos y atentos a recibir toda la información del entorno, a contemplarlo y a construir juicios sobre ellos. El entorno y sus “cosas” nos invitan a abducir las relaciones que, bien sea naturalmente o manipuladas, se producen entre ellas.

En la educación musical el conglomerado de relaciones que se establecen para la formación del músico se enuncia como experiencias estéticas. Como ejemplo, se puede mencionar la forma en que se trabaja un pasaje de una obra musical con un estudiante, en la que se establece una relación de categoría afectiva con el suceso musical. También está la forma de cómo una idea musical presentada se va desarrollando en función de la construcción del discurso, cómo se puede contrastar una idea musical con otra dentro de la misma obra construyendo acciones dialécticas propias de este tipo de discursos; o bien cómo se produce la propuesta discursiva desde las posibilidades anatómicas de quien intenta construirla como en el caso de la clase de instrumento.

Las vivencias o experiencias estéticas toman un lugar relevante en la evaluación en música, pues quien ejerce la evaluación sobre el otro, debe haber construido los parámetros criterios de evaluación. Lo que no significa que esos criterios y parámetros no puedan flexibilizarse, pues ellos sólo forman parte de una guía que permite orientar unas características por tener en cuenta sobre el proceso que se adelanta. Allí se establecen entonces las miradas sobre las relaciones que el estudiante pueda construir alrededor de las reflexiones sobre sus prácticas, sus discursos que, a la postre, traducen su logos discursivo. Obviamente las miradas que el profesor pueda asumir sobre la experiencia estética del estudiante, se constituyen en sí mismas como ejercicios de experiencia estética, ya que el docente, de ninguna

manera, se puede alejar del escenario de construir sus propias relaciones de los elementos que el estudiante ofrece en el momento de la evaluación.

Un ejemplo de estos criterios que denuncia la presencia de la experiencia estética, es cuando el profesor pide al estudiante ciertas formas en la dinámica de una obra, las cuales son asumidas por el estudiante, pero también pueden ser enriquecidas. Hay que recordar que toda obra artística musical puede mostrarse como objeto de interpretaciones, y cuyo ámbito le correspondería a la hermenéutica. En este suceso, el estudiante concibe un reconocimiento de las relaciones dinámicas de la obra por medio de la experiencia estética, esto le ayuda a construir un criterio desde la obra y sus prácticas. Desde luego, también su contexto próximo incide y colabora en este proceso. Por supuesto, así el estudiante termina por proponer y enriquecer el ejercicio realizado, ampliando incluso los criterios y demarcaciones evaluativas que se había propuesto, lo que infiere en una transformación directa de la visión instrumentalizada de la evaluación.

Los estudiantes también aprenden más de lo que se les enseña porque traen consigo su propia historia personal, que interacciona con lo que se les enseña, y es inevitable que los significados que construyen a partir de estas interacciones superen nuestros objetivos educativos o no los lleguen a alcanzar (Eisner, 2016, p. 97).

La experiencia estética, ineludible por demás, se constituye en uno de los fundamentos claves para la evaluación en música y debe tomar un lugar destacado, pues ella cumple dos funciones en la acción, a saber: además de ser susceptible de evaluación, también forma parte del procedimiento evaluativo seleccionado por el docente, cualquiera que este sea. Por otro lado, contribuye al enriquecimiento de la reflexión y los ejercicios hermenéuticos del estudiante para nutrir la obra en cuestiones argumentativas y discursivas.

La experiencia estética es parte de los fundamentos tanto de las artes como de la música, por eso desconocerla o excluirla de los desarrollos propuestos es ir en contra de la naturaleza de estos, ocasionando una pérdida de sentido y significado en cualquier proceso formativo. Es urgente efectuar un acercamiento conceptual y epistemológico de la estética en el campo de la música, sólo así se resignificarán algunas concepciones inexactas que

han estado circulando en algunos programas de música y que ocasionan la imposibilidad de una comprensión de significados más amplia y compleja de los procesos de educación en la música.

Reflexión ética de la autoevaluación

La autoevaluación es uno de los aspectos de la evaluación en la educación en general, y que no es indiferente y no está ausente en la evaluación en música. Y más si se entiende que la evaluación específicamente en música, supone el proceso de crecimiento en la formación de un estudiante y un seguimiento (más no un control) consciente de sus fortalezas y debilidades en cuanto a cognición, afectividad, psicomotricidad, entre otros. Es necesario conducir a quien se evalúa por un camino de reconocimiento propio: “La autoevaluación que es un tipo de evaluación ligada con el aprendizaje autónomo y a lo largo de la vida, puesto que la realiza el propio estudiante y le permite comprobar su nivel de aprendizaje” (Cruz & Quiñones, 2012, p.102).

Una de las tareas más complicadas de la enseñanza es intentar que el conocimiento se muestre significativo en los aprendizajes de un estudiante; ya que cualquier tipo de prueba no garantiza el hecho de que un estudiante encuentre un valor de uso de una cierta información que pueda trascender hacia el conocimiento. Pero es más difícil la tarea de que ese estudiante, de una manera introspectiva desarrolle un proceso de metacognición. Y es que la dificultad denunciada allí, reside en que nuestros sentidos y formas de percibir el mundo, están diseñados para captar lo que sucede fuera de nosotros. Sólo la propiocepción ayuda a la aproximación de una conciencia de nosotros mismos. Aunque no se pueda escuchar todo lo interno, como el movimiento de la sangre, las pulsaciones constantes del corazón, los sonidos que producen las articulaciones en movimiento, bien sea por las limitantes de la percepción o por normalizaciones de los sonidos que el oído termina por discriminar. Sea cual fuere la razón, si no se logra ser conscientes de un proceso que está ahí evidente, mucho menos se podrá ser consciente fácilmente de cualquier otro proceso cognitivo, a pesar de que esté presente de muchas formas en la cotidianidad.

Enseñar al estudiante a reconocerse a través de otros, por las limitantes ya presentadas, es una de las tareas de mayor complejidad para el docente. En este desarrollo tiene que intervenir, no sólo los procesos de la estética ya

señalados, además en el escenario aparece la concepción básica de la ética socrática del *gnothi seauton*: conócete a ti mismo. Pero el asunto es que ese conocimiento de sí, sólo se da en el sentido de reconocerse en el otro. En vista de que el otro es una especie de espejo o reflejo para el otro y en el otro, es decir, el otro es una especie de espejo o reflejo para mí y de mí, de manera que se erige otro fundamento que garantiza la autoevaluación: la alteridad en función de “el otro soy yo”.

Sin embargo, la tarea sigue siendo ardua, entendiendo que el sujeto evaluado que ahora se autoevalúa, debe reconocer en sí unas relaciones éticas y estéticas establecidas, tanto por el docente como por él mismo. Intentar escindir al sujeto de él mismo, para tratar de realizar la mirada desde fuera de sí, pero hacia sí mismo, es un proceso complicado aún, y que sólo apela a reflexiones que nuevamente le atañen a la ética.

La autoevaluación es una acción de la razón privada, que resuelve un sujeto en su intimidad, la cual, y a pesar de todo, debe ser respetada en su declaración pública. Sin embargo, debe estar enmarcada en unos criterios de direccionamiento, en los que el estudiante pueda revisar sus procesos de aprendizaje. En especial sus decisiones frente a los retos educativos y de autonomía que significan una forma emancipatoria del conocimiento.

Es importante desarrollar en los alumnos la capacidad de autorregulación del aprendizaje, de tal modo que puedan poner en práctica su capacidad reflexiva para saber qué han aprendido y valorar la calidad y la consistencia de lo aprendido, es decir, su nivel de comprensión (Álvarez, 2010, p.18).

Este desarrollo comienza a darse de forma natural en el ejercicio dialógico de las clases. No se puede pretender la *autorregulación del aprendizaje* si no se ha desarrollado la suficiente confianza para tener una comunicación respetuosa entre compañeros o entre profesores y estudiantes que permita abordar cualquier pregunta de forma tranquila y en confianza mutua. Construir un ambiente en el que se permiten sugerencias, en el que siempre haya espacios para realizar aportes, es un espacio que va propiciando las reflexiones sobre un proceso personal. Sin que compita con otro, tal vez sí que se realimenta de otros, ya que lo que se propone en un espacio formativo con estas características es alejarse de unos estándares

generales de aprendizaje para acercarse para acercarse al fundamento de la educación: el conocimiento.

En este sentido la autoevaluación es la configuración de un proceso, uno que se construye a partir de unos parámetros de reflexión. No es un formato que se completa como parte del proceso de calidad de las diferentes instituciones. Para darle un sentido pertinente, resulta indispensable que quien propone inicialmente el espacio formativo, es decir, el profesor, entienda también el propósito formativo de la autoevaluación, pues sólo así habrá la posibilidad de que haya una coherencia y correlación con el conocimiento como fundamento educativo.

La intersubjetividad como fundamento de la evaluación en artes

“La búsqueda de una visión objetiva de las cosas continúa siendo un ideal esquivo.”

Elliot Eisner

Se abordan en este capítulo varios conceptos considerados fundamentales en la propuesta formativa de la evaluación en música, y que abarcan la intersubjetividad como concepto principal de este apartado del libro. En el camino para encontrar el sentido de la intersubjetividad en el campo de la evaluación música, hay que acercarse a la objetividad, componente que ha intentado acompañar este proceso por medio de unos parámetros que puedan ser medibles y cuantificables. Pero esta acción dentro del campo de las artes, parece ir en contra de todos sus fundamentos, por eso se propone aquí desde una segunda instancia, a la subjetividad como posibilidad de criterio en la construcción de los procesos evaluativos de la música y en la música.

Adicionalmente, se considera en este capítulo que para poder evaluar desde una postura de la subjetividad se requiere de la alteridad, puesto que es el reconocimiento del otro. De esta manera se abordan las posibilidades dialógicas entre sujetos y objetos participantes de la evaluación, ejercicio que consolida la intersubjetividad, dando paso a la acción política y al ser social que se ejerce dentro de este espacio, por medio de la democracia y la igualdad.

Finalmente, y con fundamento en lo presentado en este trabajo, se recalca la importancia de la autoevaluación como ejercicio metacognitivo, ético y emancipatorio de cualquier proceso formativo, en el que la voluntad y la autonomía desempeñan un papel fundamental en la construcción de conocimiento.

La subjetividad de la evaluación en música

En los escenarios de la educación en música, la evaluación constituye uno de los ejercicios de mayor inquietud para los docentes que se afanan por encontrar un criterio de objetividad que conduzca al docente a realizar un análisis justo de las acciones y decisiones que se tomen sobre los procesos y resultados que presenta un estudiante durante su formación. Pero ¿Es esto posible? ¿Podría encontrarse tal objetividad en un proceso calificativo? O más bien ¿La objetividad permite ser enunciada como natural en los seres humanos?

Es necesario intentar comprender eso que llaman “objetividad”. Bajo el manto de la crítica, Eisner (1998) enuncia: “Habitualmente, la objetividad significa ver las cosas tal como son. Ser objetivo es experimentar un estado de hechos de manera que revelen sus rasgos actuales. Ver las cosas tal como son es experimentarlas o conocerlas en su estado ontológico” (p. 59). Las cosas se presentan tal cual son, emitiendo una especie de verdad comprobable: “Las cosas son así, porque se me presentan así y las veo así”. Seguramente en la afirmación no caben dudas de cómo entender la realidad. De alguna manera, lo denominado de manera positivada “ciencia”, en la descripción de los fenómenos físicos y naturales, se ha arrogado el derecho de la objetividad en el momento de enunciar el fenómeno, que los “científicos” han denominado precisamente “objetividad”. El problema de esta apreciación comienza cuando se repara en el hecho de que cada ser humano tiene formas diferentes de percibir su entorno, de reconocer formas y posiciones, capacidades y limitante diferentes de comprender, por tanto, cualquier tipo arrogante de atribuirse el derecho a la “verdad” como conocimiento, niega de inmediato lo humano.

No es igual que el músico entrenado escuche una sinfonía de Beethoven, a que el oyente aficionado la escuche en el mismo teatro, por la misma orquesta y en el mismo momento. Aquí la pretensión no debe conducir a menospreciar la forma audible del aficionado, más bien, se trata de comprender que el músico preparado para otro tipo de escucha detallada, busca atender relaciones más específicas de discursos, formas, estilos. Mientras que el aficionado se centra en formas afectivas, lo que no quiere decir que no encuentre relaciones estéticas de lo que escucha.

Esto muestra que la objetividad se desdibuja ante la experiencia perceptiva, pero es aún más notoria cuando dos músicos entrenados auditivamente, hacen el ejercicio. Sin duda, los dos vivirán experiencias estéticas diferentes, harán juicios estéticos diferentes, representaciones diferentes, evocaciones diferentes y darán sentidos musicales diferentes. Es como si la hermenéutica rompiera de manera abrupta todo intento por escindir el ser humano del propio ser humano.

También se puede apreciar que, como ideal, la conexión entre el mundo y los indagadores no se refiere sólo a lo que los indagadores perciben, sino también a lo que han dicho acerca del mundo. “En otras palabras, la conexión está en lo que ocurre no sólo en la percepción y en el entendimiento, sino también la representación” (Eisner, 1998, p.60).

La representación es uno de los aspectos más influyentes en temas de la deconstrucción de la objetividad, pues las representaciones están absolutamente ligadas a las experiencias, a los contextos familiares, a formas genealógicas de la cultura que evidencian un logos social y desde luego uno personal. Un claro ejemplo está dado en las formas de escritura de una idea sobre la interpretación de un texto que cada individuo o grupo haga una vez escuchado o leído dicho texto.

En esta perspectiva es prácticamente imposible acudir a la objetividad como búsqueda de una forma de justicia en la evaluación en música, pues quien o quienes realizan la evaluación (en el caso de prácticas muy tradicionales como aquellas compuestas por jurados) indiscutiblemente tendrán formas diferentes de percibir y representar lo que escuchan; y si sólo pretendieran intentar contar las cosas tal como se presentan, caerían en una visión reduccionista que desconoce los procesos formativos. La puesta en escena final de estos, no debe visibilizarse de la misma forma que una fotografía, como algo estático que está ahí para ser revisado por algunos que la observan como una forma finalizada.

Lo que pasa en muchas ocasiones en el desarrollo de ésta, no es resultado de un proceso que ha ido transformándose, puesto que pueden existir factores tales como el miedo, el nerviosismo, o el cambio de escenario que modifica la acústica, o tal vez algún altercado justo antes de la presentación que altere la concentración. Además, el sólo hecho de narrar

las cosas tal y como se presentan, ya constituye un ejercicio de negación de la objetividad, pues puede ocurrir que el panóptico que ocupa quien evalúa para observar la cosa dada, puede variar su representación de la misma. Por eso es importante que quien acompañe el proceso del estudiante sea quien, de alguna manera, tome la decisión final de una traducción numérica de la evaluación, porque es el que conoce la evolución dada en el proceso formativo. En casi todos los sistemas educativos existe el esquema de calificaciones, del cual es difícil emanciparse por ahora, por eso resulta pertinente darle el sentido y aplicación más coherente que se pueda.

La innegable subjetividad, por supuesto, está presente en el campo de la evaluación en música. Subjetividad que se enuncia como un ejercicio dialéctico entre las cosas del mundo externo y las maneras de percibirla y representarlas; así como lo manifiesta “Kant [...] reconociendo que el conocimiento es una interrelación entre el concepto y la intuición, es decir que el conocimiento no está, ni en el sujeto, ni en el objeto, sino en la relación que se establece entre los dos” (Ortega, López & Tamayo, 2013, p. 92). Y es que el conocimiento en los marcos de la evaluación en música se complejiza más, en el sentido en que la subjetividad se construye desde la idea de que el ejercicio evaluativo actúa desde un pensar sobre el pensar del otro y sobre lo que ese otro comprende de la obra. Es decir, la relación dialéctica no sólo se construye entre las cualidades dadas por el objeto y la forma de pensarlo, sino que además interviene un agente que determina, o por lo menos lo intenta, en el cómo se construye esa relación desde su pensar.

La percepción del mundo está influida por la capacitación, el punto de vista, el enfoque, el lenguaje y la estructura. El ojo no es sólo una parte del cerebro, es una parte de la tradición ¿Cómo se percibirá la enseñanza? Depende de lo que pensemos que se debe tomar en cuenta (Eisner, 1998, p. 62).

Aunque no sea sencillo hablar de la subjetividad, es necesario evidenciarla, pues ella determina los juicios que de la evaluación en música se puedan construir. Si bien se pretende construir una serie de criterios que enmarquen unas posibilidades, más o menos justas, también se abre el espectro del punto de vista del estudiante que le permita enunciarse en el territorio de la hermenéutica, destacando sus puntos de vista argumentados y pertinentes para su formación musical.

Por más posibilidades y aproximaciones de consenso que se puedan establecer en favor de constituir criterios semejantes con jurados evaluadores, la música emplazará siempre a constituir percepciones y visiones diferentes sobre el trabajo realizado por un estudiante. Bien sea por la atención que podamos prestar a los intereses particulares, por estructuras contextuales culturales diferentes o simplemente porque se atienden por naturaleza a las experiencias y juicios estéticos diferentes.

No se trata de pretender negar la posibilidad de encontrar unos juicios o criterios que ayuden a construir la evaluación en música. De lo que se trata es de poner en primera instancia la subjetividad como alimento para cimentar dichos juicios o criterios, y no solamente en un momento final de evaluación. Esto ha de tener sentido en todo el proceso formativo y dentro de un ejercicio dialógico de realimentación permanente, que permita comprender por medio de la argumentación, las representaciones que cada quien construye, con el fin de no hacerlo de forma arbitraria sino con un sentido contextual de la obra, sumando las posibilidades anatómicas del estudiante.

Reconocer al otro: diferencias e igualdades de la evaluación en música

La evaluación en música debe servir al conocimiento del músico en formación ya que esta acción no rinde cuenta de un proceso desarticulado de ese conocimiento. Cuando se proclama lo contrario, entonces la evaluación en música pierde su sentido formativo porque se encuentra con su punto de partida burocrático en cuanto a la rendición o descargo de cuentas, donde la significación y resignificación de lo humano es negada al centrarse en la aparición y dominio del control y del seguimiento como objeto y criterio aplastante de la libertad.

¿Y qué es el conocimiento sino la búsqueda de la libertad? ¿No es acaso el conocimiento la búsqueda, consciente o inconsciente, de una emancipación propia y colectiva sobre la jerarquía hegemónica de control? El conocimiento es lo que la evaluación interviene u opera para dejar en evidencia sobre lo que se ha estado aprehendiendo, pero para ello no son suficientes los exámenes o los test, mucho menos las pruebas que pretenden estandarizar el conocimiento.

Evaluar en música significa, de alguna manera, propender por poner en evidencia el conocimiento, lo que se complica en funciones objetivas como ya fue explicado en el anterior título. Desde la mirada kantiana, la subjetividad en el conocimiento se presenta como la relación existente entre los objetos con sus cualidades ante los ojos del sujeto y éste haciéndolos inteligibles desde su modo de percibir y entender mi mundo.

La crítica que Hegel realiza frente a esta idea es que Kant se centra en la individualidad. Es decir, muestra el proceso desde “una” relación de “un” sujeto y unos objetos. Así pues, Hegel encuentra que el conocimiento para ser posible reconoce otros actores dentro de su proceso, enunciando entonces la intersubjetividad como un territorio en donde el diálogo entre sujetos es definitivo para ver otras realidades, representarlas y reconstruirlas desde el diálogo.

Hegel entiende el proceso de conocimiento como intersubjetividad, es decir, como una relación que se establece entre los sujetos y que, mediante la dialéctica, producen el conocimiento [...] Le cuestiona a Kant haberse quedado en la mera individualidad, olvidando los otros pasos en la relación sujeto- objeto (Ortega *et al.*, 2013, p. 93).

En otras palabras, el conocimiento debe reconocer al otro que también vive en el mundo. En consecuencia, la evaluación en música también hace presencia en el territorio de la intersubjetividad. Se reconoce allí un escenario de conocimiento en donde se construye a partir de la subjetividad dialéctica de “los” sujetos y no de “un” sólo sujeto en relación con el mundo que les compete. La evaluación en música requiere de un diálogo de subjetividades para llegar a acuerdos que, en todo caso, no se declaran absolutos. Por el contrario, se enuncian en un territorio de respeto por el conocimiento y reconocimiento del otro. La intersubjetividad de la evaluación en música se fortalece en medio del territorio dialéctico, siendo éste el que da posibilidades de conocer y de establecer relaciones entre sujetos y otros sujetos, asimismo entre esos sujetos y los objetos que le rodean. El entramado dialógico que se presenta para la evaluación en música desde la intersubjetividad, propone un punto de transformación desde el diálogo de los sujetos y los objetos.

El conocimiento no está ni en el sujeto, ni en el objeto, de tal manera que ni el uno ni el otro asume la categoría de cognoscente y conocido. Esta relación se va dando de manera dialéctica, de tal suerte que tanto sujeto como objeto van siendo transformados en esta relación: Es allí donde se gesta el conocimiento que luego se convertirá en teoría-práctica hacia la acción (Ortega *et al.*, 2013, p. 95).

El reconocer al otro en la evaluación en música, desde el diálogo en el territorio de la intersubjetividad, permite que los sujetos como el evaluador y el evaluado y, asimismo, los objetos (las obras o los ejercicios musicales) que intervienen en este proceso, presenten constante transformación en el conocimiento de lo musical.

En resumidas cuentas, la intersubjetividad no es un aspecto que se pueda dejar de lado en la evaluación en música, ya que esto supone un diálogo de acuerdo entre los docentes evaluadores y con quien va a ser evaluado. Ciertamente, constituye una ruptura de la visión hegemónica de poder en que se presenta generalmente la evaluación. La intersubjetividad permite que los sujetos reconstruyan un mundo común en función de conocerlo y de transformarlo.

Reconocer al otro en la evaluación, también es un cuestionamiento en el campo emergente de la discapacidad y la formación profesional musical; campo que no ha sido explorado más allá de “la música como herramienta para...” pero no con la intención de formar profesionalmente a personas sordas, por ejemplo; o con diferentes tipos de discapacidad auditiva. Se reconoce que la formación profesional en música ha tenido un recorrido con personas con discapacidades como baja visión o personas ciegas, pero ¿Qué hay de otros tipos de discapacidad? ¿Por qué cercenar los sueños de una persona con discapacidad para formarse en este espacio profesional? Preguntas pertinentes que no deben dejarse solamente en un espectro emergente de manera tímida, en todo caso, se apela para que la investigación ofrezca garantías en aspectos de formación y evaluación en música que respondan a esas y otras necesidades y demandas.

La evaluación como acción política

De manera ineludible la dialéctica de la intersubjetividad establece a la política como una nueva forma de enunciación. El zoon politikón declarado por Aristóteles como la función social y natural del hombre, toma cuerpo en su planteamiento sobre la palabra como base de los discursos, y como privilegio exclusivo de la especie humana. La palabra tiene tal vez el sentido máximo del desarrollo del conocimiento, ya que por ella se puede intentar contar lo que se conoce buscando estructuras lógicas de pensamiento que conduzcan a las formas generales de lo social y lo político.

Es importante aclarar que la política está mal entendida, pensando que quienes la ejercen como práctica y detentan el poder y el control sobre los otros, son los “políticos”. Se mal entiende el término y se confina a los “otros” (esos que no pertenecen a las estructuras jerárquicas del poder) a desconocerse a ellos mismos en el escenario de las decisiones de su grupo social, alejándolos de posibilidades de igualdad dialéctica. Esto de alguna manera, niega la política, pues debe entenderse que esta “es la actividad que tiene por principio la igualdad” (Ranciere, 1996, p. 7).

La política no es ni existe sin lo social. Es decir, ese “animal” político que denuncia Aristóteles, es obligatoriamente social. De ahí, que nadie puede escapar de la política. Nadie puede autoproclamarse “apolítico” ni evadir su responsabilidad frente a su naturaleza social, pues dicha autoproclama, requiere de otros iguales que la reciban y la escuchen. Así que la misma acción se erige en aporía. Los seres humanos sólo existen en comunidad, y las acciones que se producen entre las personas que componen esa sociedad, en una forma pura de las relaciones, se declaran como políticas.

Así las cosas, y entendida la evaluación como una acción social, se puede decir que ésta es también una acción política, debido a que las interacciones que se realizan en ella son eminentemente dialógicas. En ese territorio, también se reconocen jerarquías en estructuras académicas, en cuyo funcionamiento, de alguna manera, se comienzan a tejer las formas de organización social que abren paso a la evaluación como dispositivo político sobre el conocimiento.

La toma de decisiones por parte del docente y del estudiante para la evaluación en música, se convierte en un ejercicio dialéctico a causa de su forma consensuada que da vida a los acuerdos sobre los criterios de la evaluación en música, que de momento desdibuja los límites de las jerarquías para proponer un consenso dentro del marco del diálogo.

Por otro lado, es importante entender que los abusos de poder en las estructuras jerárquicas que enmarcan la evaluación tradicional, y que se basan en la desigualdad, no son posibles de enunciarse como políticos, pues la dialéctica se ve sensiblemente afectada por decisiones imperativas y unilaterales, formando una especie de autocracia en la que se muestran las acciones como un mecanismo del poder para verificar conocimientos y controlar procesos.

Históricamente los exámenes llegaron a tener un propósito de verificación del conocimiento, y esto se evidencia en la forma y objetivos de las pruebas estandarizadas que aún propenden por la producción de resultados de eficiencia, en favor del fortalecimiento económico de los países. Los exámenes han sido los intentos de que impere el absolutismo de una objetividad en la verificación del conocimiento, y de esta forma resaltar la individualidad a partir de los resultados. “La necesidad de formas más objetivas de evaluación fue urgente cuando los exámenes llegaron a ser cada vez más y más competitivos” (Moreno, 2016, p. 115).

Estas implicaciones tienen además un nuevo territorio expresado en las formas de dividir los estratos sociales y los privilegios que se pueden hallar al obtener mejores puntajes. Con lo cual se garantiza una mejor posición social, al facilitar un acceso favorable del conocimiento. Es como si quienes crearan las pruebas de examen masificado, determinaran las posibilidades laborales. No cabe duda de que han sido construidas con el propósito de crear tales distinciones, que recaen en la evaluación con fines de ordenamiento económico:

Cuando el estatus familiar y la herencia empezaron a ser cuestionados como base para otorgar posiciones importantes, los exámenes se convirtieron en un factor determinante en la carrera y el futuro del individuo. Con el surgimiento de la burguesía y el capitalismo, el orden social estaba en flujo, y la evaluación del logro sirvió como base para otorgar privilegios.

La evaluación presentada de manera política, en cambio, debe centrarse en las formas en las que los procesos permiten la construcción de conocimientos, propender por fortalecer la mediación didáctica y afianzar las maneras de aprender (Moreno, 2016, p. 115).

Los exámenes estandarizantes desde las pruebas masivas, logran el objetivo de clasificar a los estudiantes. Así motivan a los “mejores” puntajes y, de alguna manera, desmotivan a los “peores”. Además, construyen una brecha de desigualdad que niega la política al construir muros impenetrables para las posibilidades del diálogo. Sin duda que promueven una forma de desvirtuar el logos individual, entendido éste como la manera de enunciarse en la escritura desde rasgos y rastros culturales específicos.

Finalmente, debe reconocerse que la evaluación es política y refiere a un escenario de igualdad, de búsqueda del conocimiento por medio del diálogo. Para encontrar cierta justicia en la evaluación, la misma debe propender por unos ejercicios que pretendan fortalecer al estudiante en el reconocimiento de sus procesos. En el caso de la música, el estudiante será capaz de construir un debate alrededor de la apropiación del conocimiento a partir de sus experiencias, del diálogo tanto con sus compañeros como con los propios docentes, buscando enriquecerse con las experiencias del otro, desde su reconocimiento como acción intersubjetiva y política.

Las clases colectivas son excelentes espacios de oportunidades para construir la dimensión política de la evaluación en música, que han de orientar una participación conjunta dialógica, en donde pueden ser enunciados los problemas específicos de las diferentes obras, las diferentes formas y contextos en los que éstas han estado desarrollándose o las experiencias que se han suscitado mediante el acercamiento a ellas. Pero también puede ser un espacio para producir reflexiones que vayan más allá de aspectos específicos musicales de las obras. Por ejemplo allí se pueden discutir problemas como la organización de los conciertos, como las propuestas sobre la metodología de la clase, o los cambios que se requieren en los repertorios. |

Todo ello forma parte del acercamiento a la evaluación en música desde un sentido político, en el que se busca la participación democrática dialogante, por encima de los paradigmas hegemónicos que han estado haciendo parte del campo de la formación profesional en música.

Autoevaluación como proceso metacognitivo

Las acciones de la autoevaluación han sido otorgadas a los estudiantes en función del conocimiento de sí mismo y en el caso de la música, el encontrar las formas de reconocimiento de su comprensión sobre el objeto musical estudiado. La autoevaluación significa una forma de mirarse hacia adentro, de reflexionar sobre las formas de aprender y construir conocimientos.

Además de la búsqueda de emancipación de las formas de ver el mundo de un tutor, la autoevaluación constituye una gran responsabilidad para un estudiante, pues éste tiene que darse a la tarea de tratar de entender su propio proceso formativo, encontrar sus debilidades y fortalezas durante y después del proceso. El estudiante debe aprender a mirarse en los escenarios como parte de la construcción de su propio conocimiento.

Resulta conveniente que dentro de las prácticas de realimentación de los ejercicios evaluativos participen otros estudiantes que también hayan sido parte de procesos similares, que hayan compartido, si no todos, por lo menos algunos escenarios formativos suficientes como para que conozcan de alguna manera el proceso del otro.

Topping avanza en el desarrollo del proceso de evaluación entre pares que culmina en la metacognición, a través de la cual los estudiantes hacen explícitas sus estrategias de aprendizaje y la autoestima en relación con la creencia y la confianza en su capacidad para entender (Anijovich, 2010, p. 141).

Si bien los docentes forman bajo el manto de una tutoría, se espera que los estudiantes aprendan a reflexionar el mundo que perciben, para poder transformarlo desde su hacer autónomo. Ciertamente la autonomía responsable no se constituye sola, el mundo de la música, a pesar de construir procesos individualizados del aprendizaje, como es el caso de las clases de instrumento, tiene trascendencia en el momento en que este conocimiento particular se enuncia en el escenario. Pero, además, caben

todas las vivencias que entre pares de estudiantes se hayan construido en los procesos de clases colectivas o de espacios de estudio colectivos. Se puede observar que la realimentación entre pares resulta enriquecedora en el sentido en que los rangos jerárquicos no están determinados, y se construye una especie de confianza para un diálogo abierto y directo.

La autoevaluación en los procesos educativos musicales, busca formar estudiantes autónomos con la visión de determinar sus necesidades de aprendizaje, descubrir sus capacidades frente a los retos del conocimiento y darse la libertad de encontrar diversas maneras de producir sus discursos musicales desde fundamentos epistemológicos y hermenéuticos que enriquezcan su oficio musical. Si el músico no reflexiona sobre su pensar, puede caer en el error de la mimesis, es decir, de repetir operativamente, demostrando habilidades psicomotoras, pero a la hora de enfrentar nuevas formas de la música se verá obstruido por la imposibilidad reflexiva.

Cabe el ejemplo de muchos músicos que memorizan obras con sus velocidades, su articulaciones, dinámicas y agógicas, pero no comprenden el sentido de la obra. No llega a saber cómo una frase se desarrolla dentro de la obra y cuáles son sus relaciones dialécticas con otras frases. En definitiva, él solo sabe tocar tal y como le orientan sus tutores. Este ejemplo, tiene la gravedad de que además el músico puede llegar a formarse dentro de una dependencia absoluta, que desvirtúa sus juicios y criterios estéticos, y lo imposibilita para construir sus propuestas discursivas, también conocidas como interpretación. En todo caso, este tipo de músico mimético, nunca encajará en las libertades de la autonomía y, por tanto, será incapaz absolutamente de tomar sus propias decisiones.

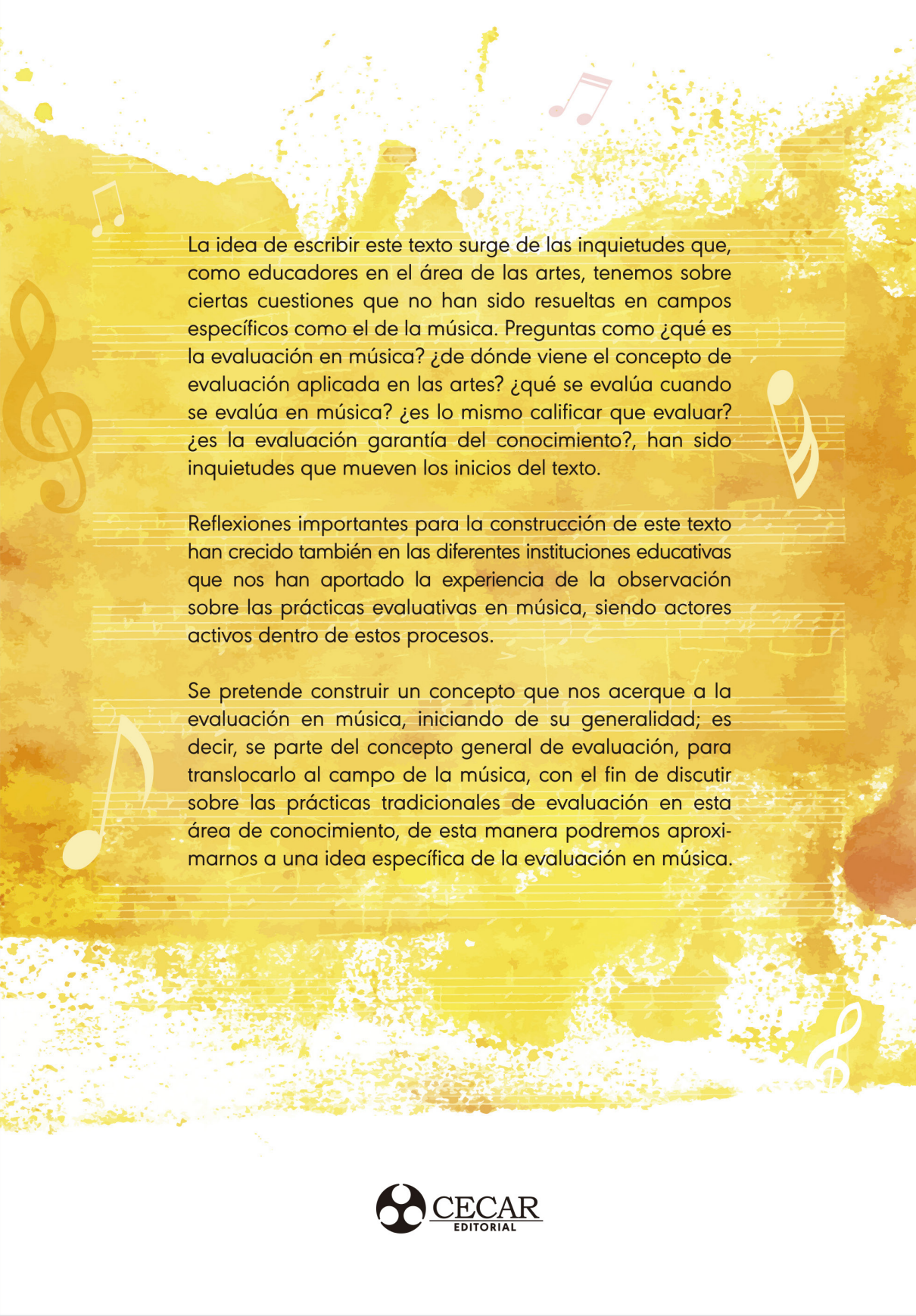
Referencias

- Álvarez, J. (2010). *El currículum como marco de referencia para la evaluación educativa*. Morata.
- Anijovich R. (2016). *La evaluación significativa*. Paidós.
- Cruz, F. & Quiñones, A. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (16), 96-104. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/3062/214421442200>
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós Ibérica.
- Díaz Barriga, Á. (1987). Problemas y retos del campo de la evaluación educativa. *Perfiles educativos*, 37, 3-15. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/1987-37-3-15>
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Paidós educador.
- Eisner, E. (2016) *El arte y la creación de la mente*. Editorial Paidós.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Editorial siglo XXI. México.
- Hidalgo, N., & Murillo, F. J. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5800412>
- Juliao, C. (2011). *El enfoque praxeológico*. Universidad Minuto de Dios.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad autónoma metropolitana. México.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco. Francia.
- Ortega, P., López, D. & Tamayo, A. (2013). *Pedagogía y didáctica: aproximaciones desde una perspectiva crítica*. Editorial Bonaventuriana. Bogotá.
- Picardo, O. (2005). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*. Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco.

- Prieto Alberola, R. (2001). La evaluación de las actividades musicales. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 0(4), 329-340. <https://doi.org/10.18172/con.500>
- Quintana Guerra, F., Robaina Palmés, F. & Mato Carrodegua, M. del C. (2012). INSTRUMENTOS DE MEDIDA DE LA HABILIDAD MUSICAL: ANÁLISIS DE METODOLOGÍAS UTILIZADAS. *El Guiniguada*, 21, 105-116. <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/283>
- Ranciere, J. (1996). *El desacuerdo*. Ediciones nueva visión.
- Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante*. Edición Laertes S.A. Barcelona.
- Rowell, L. (1990). *Introducción a la filosofía de la música, antecedentes históricos y problemas estéticos*. Editorial Gedisa.
- Santos Guerra, M. Á. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista enfoques educacionales*, 5(1). <https://boletinjidh.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47513>



Edición digital
Evaluación en la formación profesional de la música
Febrero de 2022
Sincelejo, Sucre, Colombia



La idea de escribir este texto surge de las inquietudes que, como educadores en el área de las artes, tenemos sobre ciertas cuestiones que no han sido resueltas en campos específicos como el de la música. Preguntas como ¿qué es la evaluación en música? ¿de dónde viene el concepto de evaluación aplicada en las artes? ¿qué se evalúa cuando se evalúa en música? ¿es lo mismo calificar que evaluar? ¿es la evaluación garantía del conocimiento?, han sido inquietudes que mueven los inicios del texto.

Reflexiones importantes para la construcción de este texto han crecido también en las diferentes instituciones educativas que nos han aportado la experiencia de la observación sobre las prácticas evaluativas en música, siendo actores activos dentro de estos procesos.

Se pretende construir un concepto que nos acerque a la evaluación en música, iniciando de su generalidad; es decir, se parte del concepto general de evaluación, para translocarlo al campo de la música, con el fin de discutir sobre las prácticas tradicionales de evaluación en esta área de conocimiento, de esta manera podremos aproximarnos a una idea específica de la evaluación en música.