



Conjuro de las habas (2019)
Joyce Rivas Medina

Acercamiento a la formación del cuerpo del intérprete de instrumentos de viento a través de la educación musical académica

Approach to the formation of the body of the wind instrument performer through academic musical education

Hernán Darío Guzmán Calderón

Estudiante del Doctorado en Estudios Artísticos. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de la Maestría de Arte, Educación y Cultura. Universidad Pedagógica Nacional. Docente del proyecto curricular de Artes Musicales. Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Resumen

El presente trabajo es un acercamiento y reflexión a la formación del cuerpo del intérprete de vientos a través de la educación musical académica. Este análisis se desarrolló para encontrar las rutas que hacen que un instrumentista piense su práctica y la vida misma de determinada manera. Por esta razón, se estudiaron los métodos¹ de formación convencionales que se imparten en las cátedras de instrumento. Además, se trataron las épocas y los repertorios que se ligan a la enseñanza y al trabajo dentro de las agrupaciones sinfónicas, las cuales están estrechamente relacionadas con el contexto educativo de los conservatorios y las universidades de música en el mundo. Dentro de este estudio también se tuvieron en cuenta los conceptos sociales que llevan a un cuerpo a encontrarse en determinada estructura que le impide ver más allá de su realidad como cuerpo disciplinado. Aparte, se contrasta el cuerpo que forma la institución educativa con el profesional que requieren las realidades laborales de la música. Como resultado, se observa un mundo que dista de la realidad de los intérpretes de viento que se están formando actualmente en los espacios académicos.

Palabras clave: música, cuerpo, educación musical.

Abstract

The present work is an approach and reflection to the formation of the body of the wind interpreter through academic musical education. This analysis was developed to find the routes that make an instrumentalist think about their practice and life itself in a certain form. For this idea that the conventional training methods that are taught in the instrument chairs were studied. In addition to analyzing the times and repertoires that are linked to teaching and work within symphonic groups, which are closely related to the educational context of music conservatories and universities in the world. Within this study, the social concepts that lead a body to find itself in a certain structure that prevents it from seeing beyond its reality as a disciplined body were also analyzed. Besides, the body that forms the educational institution is contrasted with the professional that requests the labor realities of music. As a result, we can see a world that is separate from reality of the wind players that are currently being trained in academic spaces.

Keywords: music, body, music education.

¹Estos métodos son los libros de ejercicios que utilizamos los músicos para aprender a interpretar un instrumento musical.

Introducción

Mirando críticamente la formación musical de mi pregrado, me doy cuenta de que la educación de los instrumentistas está centrada en unos periodos específicos de la historia de la música occidental. Por esta razón, decido abordar métodos canónicos que se encuentran en cuatro diferentes *syllabus*¹ que se dan como cátedra en la institución donde desarrollé mi carrera en música con énfasis en fagot. En este ejercicio pude observar que la formación instrumental técnica se enseña a través de métodos que incluyen ejercicios mecánicos, estudios técnicos y melódicos, los cuales fortalecen diferentes aspectos para el dominio instrumental y generan unas habilidades con las que el estudiante logra apropiarse de un repertorio que a su vez está expuesto en los *syllabus*. Estos ejercicios, en su mayoría, cumplen estéticamente con tres momentos en la historia de la música centroeuropea (Barroco, Clasicismo y Romanticismo).

Esta pequeña reflexión la enfoco desde este grado de disciplinamiento, ya que el mismo trasciende lo técnico y se convierte en el paradigma del ser músico, el cual enmarca lo profesional y lo personal. Esto desarrolla gracias a la indagación sobre acoplamiento del cuerpo de los instrumentistas, que se lleva a cabo por lineamientos de método y repertorio de importancia impuesta por las configuraciones laborales (conservatorios y orquestas sinfónicas). Estos sitios crean la necesidad de cultivar repertorio y conocimientos que los profesionales en música deben adquirir para pertenecer a un círculo

¹ Los *syllabus* analizados son los de fagot, flauta, saxofón y trompeta, que se imparten en la Academia Superior de Arte de Bogotá (ASAB).

particular en el movimiento artístico; contexto que genera, a su vez, la forma de ser músico y de hacer música.

Fuera del análisis técnico, el presente escrito analiza las implicaciones de las formas de enseñanza de esos métodos dentro de comunidades académicas universitarias que solo entienden esa forma de aprender. Así, este trabajo no solo apunta a la educación musical sino también a la formación del cuerpo-músico, entendido este último como una forma de ser cuerpo, de comprender, vivir y sentir la música e incluso de vivir en sociedad. Con esto encontré que la educación musical, a diferencia de otras áreas del conocimiento, no solo crea profesionales en un campo, sino también múltiples sujetos con una única visión del mundo y de la música.

Breve revisión histórica del proceso de disciplinamiento corporal, por medio de métodos técnicos y melódicos con miras a un repertorio musical específico

Desde la Edad Media² se han planteado formas de enseñanza musical, tomando iniciativas claras con respecto a la improvisación y la imitación. Para estos casos el maestro era una figura indispensable y debía seguirse hasta que se tuviera un grado de comprensión o se buscara un trabajo. Por otro lado, la educación musical y las prácticas musicales, de las cuales se tienen datos, se encontraban muy influenciadas por la Iglesia católica (Roldán *et al.*, 2010).

² Todo este apartado se va a referir a los periodos históricos centroeuropeos.

Con el surgimiento de la imprenta, las tablaturas, partituras y teorías musicales empezaron a difundirse. Aunque los textos teóricos y las partituras existían antes de la imprenta, al incrementarse el uso de esta última y al abandonar el latín como lengua para la escritura, la información llegaba a personas que no eran parte de la Iglesia. Además, el cambio de concepción de altura y afinaciones generales de los instrumentos dejaban ver una unificación en los contextos musicales de la época (Roldán *et al.*, 2010).

En este punto, se divisa el surgimiento de instrumentos, cada vez más similares a los conocidos actualmente en las orquestas sinfónicas. También, al haber un hecho histórico tan representativo como el surgimiento de las cortes reales, los músicos eran contratados por los cortesanos para su entretenimiento y disfrute. En espacios de esta índole nació la orquesta sinfónica, agrupación que sería muy explorada por compositores como Joseph Haydn, Wolfgang Amadeus Mozart, Ludwig van Beethoven, entre otros (Grout y Palisca, 1990).

Para este momento del texto se debe hacer un salto grande en la historia para aterrizar en el lugar donde se van a preservar este tipo de prácticas musicales: el conservatorio. Dentro de este espacio, y hasta la actualidad, el panorama educativo musical será pautado bajo sus estructuras institucionales. Dentro de este esquema de formación musical, la codificación y decodificación de las partituras musicales (con sus determinadas notaciones), serán el material de estudio principal (Pozo *et al.*, 2008, p. 3). Por otro lado, esta institución musical, que se afianza desde el siglo XIX y sigue permeando la forma de enseñanza actual en las universidades, solo acepta a ciertos cuerpos adiestrados, ya que se sigue la creencia de que “el músico nace, no se hace”. Es en este punto

donde se pueden señalar las especificaciones en repertorio y manejo técnico que les solicitan a los aspirantes que quieren ingresar a una institución de estudios superiores en música³ (Pozo *et al.*, 2008, p. 4).

Al existir esta forma de enseñanza particular, en la que se hace mucha referencia a lo técnico y al desarrollo motriz del instrumentista, puede evidenciar una tendencia al disciplinamiento corporal mediante el aprendizaje temprano⁴, ya que se busca desde un principio un cuerpo dócil, obediente, disciplinado y productivo (Herrera, 2008, p. 122).

Para el disciplinamiento del estudiante en música instrumental de viento se encuentran diferentes métodos que se relacionan muy bien con el contexto general en el que fueron escritos, puesto que la mayoría de ellos son trabajados por intérpretes reconocidos, con familiaridad estética y musical con compositores contemporáneos y hasta compañeros de trabajo, con los que desarrollan paralelamente escuela de pensamiento y práctica musical. Además, se denota un hecho histórico que marca la conformación de los instrumentos, debido a que, en la época de su escritura, en el panorama europeo se estaba gestando la Revolución Industrial, un acontecimiento que marca la tecnificación de los instrumentos musicales, gracias a la utilización del sistema

³ En el programa curricular de artes musicales de la ASAB las exigencias para algunos instrumentos son muy similares a las de otros proyectos curriculares de formación profesional en música. Dichas exigencias se basan en dominar un repertorio centroeuropeo de tradición “clásica” y de interpretar los métodos de enseñanza canónicos de los instrumentos, los cuales también fueron creados dentro de la tradición clásica.

⁴ Para algunas escuelas y maestros de música instrumental, la iniciación en determinados instrumentos se debe hacer desde la primera infancia.

Boehm (instrumentos de viento madera), y la implementación de los pistones y rotores (instrumentos de viento metal).

Muchos de los ejercicios escritos en estos métodos están basados en la conformación de habilidades para las escalas musicales, los conceptos de forma musical y para la comprensión futura de pasajes de orquesta o de su repertorio solista determinado. Todo lo que se estudia es para formar el cuerpo y las habilidades de reconocimiento de patrones que lleven al entendimiento del intérprete de las acciones físicas concretas de determinado repertorio, correspondido por los estudios y afinidades técnicas de la época y el contexto social en donde se establecen (Pelinski, 2005, p. 2). Además de un entendimiento físico, gran parte de los ejercicios o estudios melódicos tienen formas tradicionales y estructuras armónicas de composición sinfónica o de cámara de la denominada práctica común⁵.

Como referencia, se dejan los compositores e instrumentistas que escribieron los métodos y conceptos técnicos de los instrumentistas de cada instrumento de viento. Con esto podemos observar similitudes de fechas y lugares:

- Claude-Paul Taffanel (1844-1908). “Nombrado profesor del conservatorio de París en 1893” (Sierra Ruiz, 2018, p. 15).
- Ludwig Milde (1849-1913). “De 1886 a 1894, nombrado profesor de fagot en el Conservatorio de Praga”⁶ (Zúñiga, 2011, p. 16).

⁵ El periodo de práctica común, en la práctica musical, enmarca a compositores que desarrollan piezas con estructuras de composición similares, con énfasis en la tonalidad y la forma musical heredada de obras y concepciones de Haydn, Mozart y Beethoven (Copland, 1992).

⁶ Traducción realizada por el autor.

- Joseph Jean Baptist Laurent Arban (1825 - 1889). Trompetista francés, referente de la trompeta de pistones. (Garzón Bello, 2016, p. 15).
- Hyacinthe Eléonore Klosé (1808-1880). Clarinetista francés. (İlkay, 2017, p. 133).
- Franz Wilhelm Ferling (1796-1874). “Oboísta, clarinetista y compositor alemán”⁷ (Hassiotis, 2010, p. 3).

Como pude observar, en el fagot, la trompeta, el clarinete, el oboe y la flauta, se ven marcados métodos en épocas muy similares y con características muy específicas, correspondiendo a nacionalidades y lugares de trabajo. Es claro que estos personajes y su trabajo son estudiados en procesos de formación instrumental en muchos programas de música. Por lo anterior, se tejen relaciones con el objeto de estudio (el libro de ejercicios “método”), lo cual deriva en un “buen gusto” a partir de lo aprendido, y en un rechazo de lo que sea diferente, en algunos casos.

Desde otro punto de vista, estos métodos, que se hereda actualmente en las universidades, se trabajan bajo la necesidad de dominar los repertorios más tocados por el lugar de trabajo predilecto para los músicos de conservatorio: la orquesta sinfónica. Los requisitos de ingreso que exige esta agrupación y las obras que programa en sus distintos conciertos cumplen con los parámetros musicales que se ven en los métodos de formación instrumental. En este orden, el modelo de educación para los instrumentistas de viento, el cual tenemos en Colombia, está respondiendo directamente a una necesidad laboral precisa: ser músico de orquesta.

⁷ Traducción realizada por el autor.

Esta forma de entender la práctica musical crea una sola conformación de agrupaciones y nichos de trabajo, en donde solo se tienen en cuenta, en la mayoría de los casos, a compositores, directores y solistas de la tradición centroeuropea o que se hayan educado a partir de esta, para la representación de la denominada *música de concierto*. Para analizar esto, solo hay que observar los repertorios enmarcados en las grandes salas de concierto de Bogotá, como la de la Biblioteca Luis Ángel Arango y la del Teatro Mayor Julio Mario Santo Domingo; o la programación de orquestas como la Sinfónica Nacional de Colombia y la Filarmónica de Bogotá, entre otras. El repertorio, en su mayoría, se encuentra en una zona geográfica y en periodos históricos específicos. En esta instancia, se señala que el disciplinamiento, desde estas formas de entendimiento musical, no son en vano y no se conforman en un mensaje dictatorial por parte de los maestros e instituciones. Todo lo que sucede alrededor de la academia forma a los músicos para determinada necesidad laboral. Los maestros que dictan instrumento de viento, de tradición sinfónica, aplican todo el discurso para enseñar con el objetivo de que su discípulo entre a una orquesta sinfónica profesional. En este punto hay que recalcar que en Bogotá solo existen dos orquestas sinfónicas que cumplen la condición de profesional. Lo anterior se refiere a orquestas que hagan un contrato laboral sin límite de edad. Una gran parte de los puestos en estas orquestas están ocupados, dejando a los recién egresados sin un lugar de trabajo para el cual supuestamente fueron formados, ya que su educación se aboca a un repertorio muy específico.

También hay que observar que, sin el disciplinamiento que se les exige a los estudiantes de música, no existirían exponentes

importantes para la interpretación de este tipo de repertorio como Itzhak Perlman, Martha Argerich, Daniel Barenboim, Sergio Azzolini, entre otros; o en el caso colombiano, Blanca Uribe, Teresita Gómez, Benito Mesa, Gaspar Hoyos, etc. Hay que resaltar que todos los nombrados se han formado en conservatorios, con profesores y metodologías muy parecidas. El problema, es enseñar solo una posibilidad para desempeñarse en la música mediante instrumentos de tradición sinfónica. No todos los instrumentistas van a querer o poder formar parte de los circuitos de la música sinfónica y académica. Sin embargo, la educación musical, por lo menos en Colombia, no tiene en cuenta esto y sigue en un marco teórico y metodológico que se encuentra desde el siglo XIX instaurado en la formación de los instrumentistas.

Acoplamiento de cuerpos en contextos sociales y artísticos que se relacionan con el objetivo de los programas de educación musical

Cuando hablo del cuerpo de un instrumentista profesional me refiero en gran medida a un cuerpo con ciertas características, dependiendo su instrumento. Según Pelinski (2005, p. 23), “el cuerpo del músico se encuentra en un esquema corporal innato, como lugar de desarrollo de hábitos y habilidades motrices, y como sitio de la emoción musical”. Esto evidencia que el sistema corporal innato marca el comportamiento con el instrumento acoplado de manera “natural” con el cuerpo, por medio del desarrollo de hábitos y habilidades motrices, dando el que podemos o qué somos capaces de controlar con el instrumento, y marcando un sitio emocional que se encuentra con él, esto último en un plano subjetivo.

En una visión más amplia, Pelinski (2005) enfatiza en la incorporación de esta materialidad externa, que es el instrumento, en el cuerpo, como si fuera una extensión de aquel. Para Ramón Pelinski (2005), el instrumento musical también tiene un desarrollo corporal innato, pues está construido con ciertas medidas, para ciertas prácticas y con cierto valor económico que genera una división, por medio de su costo con otros instrumentos, haciendo que algunos instrumentistas adquieran el instrumento discriminando su precio y utilidad. El discurso de Pelinski es una reflexión sobre la práctica instrumental, aunque podría analizarse desde las implicaciones que este esquema corporal innato puede tener desde lo social, en donde el cuerpo desarrolla hábitos y formas de pensar dentro de una comunidad de personas que estén estudiando el mismo oficio.

Según Assinnato y Blas Pérez (2013), una acción corporal, entendida como gesto en la escena y llevada al plano de la improvisación, puede dejar ver el comportamiento tanto artístico como personal del intérprete musical. Esto señala que el cuerpo innato expuesto por Pelinski, desde la práctica musical, solo sería una parte de una exploración epistémica, del gesto corporal en la improvisación, partiendo de que, al improvisar, el instrumentista deja ver un comportamiento corporal menos controlado, ya que su concentración puede estar focalizada en otras cosas. Con esto, señala que, desde la improvisación, hay un lugar donde el cuerpo entrenado puede evidenciar sus repeticiones y formas adquiridas de la práctica tanto musical como social (Assinato y Pérez, 2005). Esto es fácil de distinguir cuando se le pide improvisar a un músico de *jazz* y cuando se le pide improvisar a un miembro de alguna orquesta sinfónica, debido a que son

dos formas distintas de relacionarse corporalmente con la música y la técnica del instrumento. En este sentido, podemos definir que el cuerpo-músico está pautado por su instrumento y sus prácticas musicales, alterando no solo su relación con la música, sino también con el mundo y los demás seres que lo rodean.

Desde otra mirada, para Alicia Beatriz Gutiérrez (2004),

La acción pedagógica implica el trabajo pedagógico como trabajo de inculcación, con una duración suficiente como para producir un *habitus* capaz de perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica y por ello, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada, generando prácticas reproductoras de las estructuras objetivas. (Gutiérrez, 2004, p. 297)

Esto señala al trabajo pedagógico como uno de los actores principales que propician el acoplamiento a un esquema social determinado, en cuanto se es parte de una conformación educativa particular. En el caso de la música académica, el modelo de conservatorio, con los lineamientos estéticos, metodológicos, históricos y artísticos de este tipo de espacios, crea una forma de hacer y de pensar dentro de los cuerpos de sus estudiantes, lo cual plantea un estilo de vida alrededor de su práctica musical. Esta puede ser una razón por la que muchos estudiantes de música buscan estudiar en el extranjero, especialmente en zonas geográficas donde construyeron los textos de su formación instrumental. Estas corporalidades se desarrollan con las herramientas pedagógicas y musicales que se ubican en una forma de ver la vida, la práctica musical y la sociedad. En este caso, la formación de un instrumentista no solo es musical, sino también cultural, social y política.

Siguiendo con lo anterior, las divisiones que se crean desde la misma educación son muy grandes. El estar educado bajo el conocimiento de la notación musical rompe, de alguna manera, una relación horizontal con las personas que no fueron educadas dentro de ese canon. Estas dos concepciones de la práctica musical, en determinados casos, generan choques entre los mismos actores en la escena musical, que se amplifican en el espectro cultural. Principalmente, este espacio de fricción se da por la necesidad de validar el conocimiento que crea el músico formado debido a su contexto. Por eso, muchas veces se invisibiliza el conocimiento del otro, simplemente por no estar titulado por una institución universitaria. Sin embargo, para tener dicho certificado, el músico debe saber leer y escribir en partitura, sin esto no se le considera un profesional dentro de los paradigmas académicos de las instituciones. Esto es grave, ya que puede imposibilitar un diálogo con diversas prácticas musicales, las cuales se funden en los mismos lugares de enseñanza canónicos, por el simple hecho de tener formas de hacer distintas a las establecidas por la institución. Por esta razón, el acoplamiento de un cuerpo a un contexto musical empieza desde que este decide estudiar, en un lugar determinado, su iniciación musical. Cuando se está en una escuela, los mismos maestros se encargan de encaminar al estudiante por recorridos metodológicos, estéticos y sociales que lo llevarán a “tomar la iniciativa” de continuar su proceso educativo en cierto lugar o de relacionarse con ciertas personas, afines a su concepción o no, y de buscar cierto tipo de trabajo en ciertos lugares determinados. Es interesante reflexionar sobre este tema, debido a que es posible que los “sueños” y aspiraciones profesionales, sociales, personales, económicas y familiares, se vean determinadas, algunas veces, por las relaciones con personas que están en una misma

profesión y que son a su vez formados en un mismo modelo.

Por otro lado, hay que señalar un panorama de acoplamiento laboral, que señala Quiles y Soler (2010). Gran parte de las ofertas laborales, que en este documento deja ver, están relacionadas con la enseñanza musical. Este ítem educativo se mantiene como básica en los pênsums generales de algunas universidades⁸. Esto es grave, ya que desde la formación profesional ubica al cuerpo-músico en un determinado panorama laboral y a la hora de ver ofertas de parte del Estado, tal y como las vemos en el texto de Quiles y Cárdenas Soler (2010), las necesidades en el campo en el cual nos preparamos no tienen muchos apartados. El músico profesional de conservatorio, formado con los disciplinamientos ya expuestos y acoplado en un contexto determinado, está, en un contexto local como la ciudad de Bogotá, ejerciendo como docente en música en colegios públicos y privados o en programas sociales del Gobierno. Mirando esto de una manera más cruda, a los niños de los colegios les están enseñando músicos que no se formaron para esta labor y que en muchos casos la toman por necesidad. El cuerpo disciplinado que produce el sistema musical de educación superior no es un cuerpo docente, sino un cuerpo instrumentista que está entrenado para tocar en agrupaciones sinfónicas.

Desde esta mirada, el funcionamiento de disciplinamiento y acoplamiento funcionan hasta que la persona egrese de la entidad

⁸ Específicamente en este punto me refiero al proyecto curricular de Artes Musicales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En este programa no hay un énfasis en educación musical, ni hay asignaturas obligatorias que tengan que ver con la educación.

académica. En el campo laboral más grande, los egresados de dichas instituciones tienen una mayor probabilidad en la educación musical, por lo ofertado desde lo expuesto por **Quiles y Cárdenas Soler (2010)**. Entonces, ¿realmente necesitamos la cantidad de instituciones de educación musical que tenemos en la actualidad, ofertando un programa en música sin ninguna diferencia estructural? Este interrogante nunca se debate del todo, ya que estos proyectos se mantienen en un ideal de cultura, con la cual solo se puede trabajar una forma de hacer música.

Además de estas preguntas, vale la pena también reflexionar sobre por qué hay tantos cuerpos disciplinados dentro de una práctica musical poco difundida en un país como Colombia. Por ejemplo, los instrumentistas de viento egresados de la Universidad Distrital se forman para un empleo que no existe en el panorama nacional y se preparan para una práctica musical que seguramente no desempeñarán en su vida laboral. Lastimosamente, es en la misma educación donde el profesional en música encuentra un espacio para replicar los disciplinamientos y las prácticas educativas que lo formaron.

A modo de cierre

El instrumentista de viento colombiano, desde la academia, se forma en múltiples métodos, escritos hace más de un siglo en el centro de Europa. Dichos libros ayudan a comprender técnica e interpretativamente los repertorios que se hicieron antes y durante la creación de estos ejercicios. De esta manera, solo se comprende un tipo de práctica musical en el transcurso de la educación formal de un músico de viento en nuestro país. Además, en el presente texto encontré una asociación de esta manera de enseñar con la creación de un cuerpo-músico que

no solo se forma para interpretar un tipo de práctica musical, sino también de ver el mundo, entender la música e incluso vivir. Por tanto, las instituciones de educación musical no solo forman músicos, también crean personas que tienen un *habitus* (estructura estructurante).

Por último, se evidencia que el cuerpo de un instrumentista de viento es formado en vano por la educación musical. Esto se da gracias a que cada vez existen menos espacios para que el cuerpo disciplinado pueda ejercer su labor. No obstante, es el mismo Estado el que abre los lugares de trabajo para los miembros de esta práctica musical y son las políticas educativas, que nos muestra **Quiles y Cárdenas Soler (2010, p. 297)**, las que acogen estos músicos que no se forman como educadores sino como intérpretes. De esta manera podemos ver una desconexión de las universidades, las cuales siguen formando instrumentistas para orquestas que no existen y para conservatorios repletos de hojas de vida para rechazar porque los puestos están ocupados. Este acercamiento a la formación de un instrumentista de viento me aclara que somos un cuerpo disciplinado que ve el mundo de una forma particular. Lastimosamente, ese mundo que leemos a través del pentagrama no es necesariamente el mundo “real”.

Referencias

- Assinnato, M. V. y Blas Pérez, J. (2013). Improvisación musical y corporeidad. Acción epistémica y significado corporeizado. *Epistemus: Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*, 2(1), 89-122. <https://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus/article/view/2714/2521>
- Copland, A. (1992). *Cómo escuchar música*. Fondo de Cultura Económica.

- Grout, D. y Palisca, C. (1990). *Historia de la música occidental*. (Vols. I y II). Alianza
- Garzón Bello, AJ (2016). *El método de JB Arban: un recurso técnico para interpretar la salsa*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/13256>.
- Gutiérrez, A. B. (2004). Poder, *habitus* y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 289-300. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/125873/17200-17276-1-PB.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
- Hassiotis, K. (2010). *A critical edition of the 48 studies for oboe, op. 31 by Franz Wilhelm Ferling (1796-1874), based on original historical evidence and viewed within the context of the evolution of didactic material for oboe, with particular reference to nineteenth-century performing practices* [Tesis doctoral]. City University of London. <https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/8725/>
- Herrera, D. R. H. (2008). Corporeidad y motricidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo. *Educação & Sociedade*, 29(102), 119-136. <https://www.scielo.br/j/es/a/Ysf4RZC-CRWB3J75zkr74mn/?format=pdf&lang=es>
- İlkay, A. K. (2017). AN ANALYSIS OF GERMAN AND FRENCH CLARINET SYSTEMS IN TERMS OF THE DIFFERENCES IN TONE AND PLAYING TECHNIQUES. *Analele Universitatii "Constantin Brancusi" din Targu Jiu. Serie Litere si Stiinte Sociale*, (2), 133-141. https://www.utgjiu.ro/revista/lit/pdf/2017-02/13_Ilkay%20AK%20-%20AN%20ANALYSIS%20OF%20GERMAN%20AND%20FRENCH%20CLAR%20NET%20SYSTEMS%20IN%20TERMS%20OF%20THE%20DIFFERENCES%20IN%20TONE%20AND%20PLAYING%20TECHNIQUES.pdf
- Pelinski, R. (2005). Corporeidad y experiencia musical. *Trans: Revista Transcultural de Música*, (9), 1-64. <https://www.redalyc.org/pdf/822/82200913.pdf>
- Pozo, J. I., Bautista, A. y Torrado, J. A. (2008). El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas. *Cultura y Educación*, 20(1), 5-15. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/113564008783781495>
- Quiles, O. L. y Cárdenas Soler, R. N. (2010). Antecedentes y actualidad de la música y la educación musical en Colombia. En F. Ramos (ed.), *Arte y ciencia: creación y responsabilidad I* (pp. 291-312). https://static1.squarespace.com/static/5c53671dfb22a50792ca3d84/t/5c588aa7419202ef9e56bcb3/1549306552349/Dialnet-ArteYCiencia-456335_1.pdf#page=295
- Roldán, E. E., Villegas, L. P., García, J. A. B. y Castilla, R. M. (2010). La enseñanza y aprendizaje de música. Revisión histórica y sociocultural. En F. Ramos (ed.), *Arte y ciencia: creación y responsabilidad I* (pp. 117-138). Junta de Andalucía - Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa. https://www.academia.edu/11165147/La_ense%C3%B1anza_y_aprendizaje_de_la_m%C3%BAsica_Revisi%C3%B3n_hist%C3%B3rica_y_sociocultural
- Sierra Ruiz, S. E. (2018). *Análisis descriptivo de dos métodos para flauta: método completo de flauta de Taffanel-Gaubert y método ilustrado de flauta de Celso Woltzenlogel* [Monografía]. ASAB, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/15912>
- Zúñiga Chanto, F. (2011). Alternative strategies for the refinement of bassoon technique through the *Concert Etudes*, op. 26, by Ludwig Milde [Tesis doctoral]. The University of Arizona. https://repository.arizona.edu/bitstream/handle/10150/145124/azu_etd_11540_sip1_m.pdf;jsessionid=7144B473B22747D-1642DC47916EF2FCF?sequence=1

