



Universidad Nacional Autónoma de México

Programa de Maestría y Doctorado en Música

Facultad de Música

Campo de Educación Musical

La Construcción del Sujeto a través de las Músicas Populares:

El Caso de la Estudiantina del Instituto Popular de Cultura - IPC

TESIS

Que para optar por el grado de:

Doctora en Música

PRESENTA

Vanessa Jordán Beghelli

TUTORA PRINCIPAL

Dra. María Esther Aguirre Lora, IISUE – UNAM.

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

Dra. María De Lourdes Palacios González, FaM - UNAM.

Dr. Andrés Samper Arbeláez, Pontificia Universidad Javeriana.

Ciudad de México, mayo de 2021.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Declaro conocer el Código de Ética de la Universidad Nacional Autónoma de México, plasmado en la Legislación Universitaria. Con base en las definiciones de integridad y honestidad ahí especificadas, aseguro mediante mi firma al calce que el presente trabajo es original y enteramente de mi autoría. Todas las citas de obras elaboradas por otros autores, o sus referencias, aparecen aquí debida y adecuadamente señaladas, así como acreditadas mediante las convenciones editoriales correspondientes.

Contenido

RESUMEN.....	6
ABSTRACT.....	7
AGRADECIMIENTOS	9
PRESENTACIÓN	12
<i>Sobre las motivaciones, intenciones y lugar de la investigación</i>	12
<i>Tema de estudio, objetivo general, referentes conceptuales y metodológicos</i>	14
CAPÍTULO 1	20
CONFIGURACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	20
1.1. Descripción del Problema	20
1.1.1. Nivel ontológico.....	22
1.1.2. Nivel epistemológico	26
1.1.3. Nivel metodológico	31
1.2. Preguntas Guía de Investigación	34
1.3. Supuestos	34
1.4. Estado del Conocimiento	35
1.4.1. Repositorios explorados	35
1.4.2. Resultados de las búsquedas.....	41
1.4.3. Conclusiones en torno al estado del conocimiento	47
1.5. Justificación y Pertinencia de la Investigación	48
1.6. Objetivos.....	50
1.6.1. Objetivos generales	50
1.6.2. Objetivos específicos	50
1.7. Dimensiones de Análisis.....	51
1.7.1. “Objeto” de estudio: el sujeto a través de las músicas	51
1.7.2. Noción de sujeto: subjetividad e intersubjetividad.....	52
1.7.3. Noción de transmisión cultural	61
1.7.4. Noción de musicar	69
1.8. Estrategia Metodológica: Investigación <i>A través de las Artes</i>	76
1.8.1. Fenomenología como marco de referencia epistemológico	79
1.8.2. La autoetnografía y la etnografía en colaboración como métodos	80
1.8.3. Participantes.....	82

1.8.4.	Fuentes, técnicas y análisis de la información	84
1.8.5.	Itinerario del proceso	88
1.9.	De la Organización y Contenido de la Tesis	91
CAPÍTULO 2	.....	95
NOCIÓN DE SUJETO POPULAR	.....	95
Configuración Histórica y Social de la Escuela de Música del IPC	.....	95
2.1.	Antecedentes Históricos y Sociales de la Escuela de Música del IPC	97
2.1.1.	Colonización y mestizaje en el sur occidente colombiano	98
2.1.2.	El nacionalismo en Colombia	100
2.1.3.	Economía colombiana a mediados del siglo XIX y primera mitad del siglo XX	100
2.1.4.	El vínculo entre la academia y las músicas colombianas	103
2.1.5.	El auge de la grabación y la radiodifusión de la música en el país	105
2.1.6.	El bambuco como símbolo de la identidad de los colombianos	106
2.1.7.	Antonio María Valencia y su proyecto de educación musical para Cali	107
2.1.8.	Época de la violencia en Colombia	108
2.2.	La Escuela de Música del IPC	109
2.2.1.	Instituto Municipal de Cultura Popular (1947 – 1961)	109
2.2.2.	Instituto Popular de Cultura – IPC (1961 – 2011)	111
2.2.3.	Instituto Popular de Cultura - IPC (2011 – 2019)	116
2.3.	Consideraciones a la Noción de Sujeto Popular	120
2.4.	A Modo de Cierre	123
CAPÍTULO 3	.....	126
NOCIÓN DE SUJETO MAESTRO – APRENDIZ	.....	126
Configuración Pedagógica y Musical del Área de Cuerdas Tradicionales de la Escuela de Música del IPC	.....	126
3.1.	Escuela de Música del IPC: Entre el Currículo Técnico y la Autonomía Curricular	127
3.2.	Programa de Formación Académica en Músicas Tradicionales y Populares de la Escuela de Música del IPC	131
3.3.	El Diálogo entre lo Popular, lo Tradicional y la Academia como Fundamento Pedagógico Musical	132
3.3.1.	Lo popular	134
3.3.2.	Lo tradicional	138
3.3.3.	Lo académico	143
3.4.	Área de Cuerdas Tradicionales	149

3.4.1. Módulos de batigui 1 y 2.....	151
3.4.2. Laboratorio instrumental (tiple).....	159
3.4.3. Práctica de conjunto: estudiantina.....	163
3.5. Consideraciones a la Noción de Sujeto Maestro - Aprendiz.....	167
3.6. A Modo de Cierre.....	169
CAPÍTULO 4.....	173
CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO MUSICANTE.....	173
Experiencias de Transmisión Cultural, Intersubjetividad y Subjetividad a través del Musiciar en la Estudiantina del IPC.....	173
4.1. Experiencias de Transmisión Cultural.....	174
4.1.1. Las estudiantinas en Colombia y el Valle del Cauca.....	175
4.1.2. Breve reseña de la Estudiantina del IPC.....	187
4.2. Experiencias de Intersubjetividad y Subjetividad.....	193
4.2.1. Estudiantina del IPC (2019 – 2020).....	194
4.2.2. La Estudiantina del IPC (2019 – 2020) y sus espacios de reflexión académica.....	201
4.2.3. La Estudiantina del IPC (2019 – 2020) y sus espacios vinculantes.....	215
4.3. Consideraciones a la Noción de Sujeto Musicante.....	232
4.4. A Modo de Cierre.....	235
CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES.....	239
ANEXOS.....	250
ANEXO 1: Categorías Emergentes.....	251
Categorías de subjetividad e intersubjetividad.....	251
Categorías de transmisión cultural.....	253
Categorías de musiciar.....	255
ANEXO 2: Concierto de la Estudiantina del IPC.....	259
ANEXO 3: Relato sobre la construcción del sujeto musicante.....	264
ANEXO 4: Breve aproximación a la historia del Valle del Cauca y Santiago de Cali.....	270
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	283
LISTA DE FIGURAS.....	306
LISTA DE TABLAS.....	308

RESUMEN

Este estudio busca comprender cómo se construye la noción de sujeto musicante y cómo esta construcción puede operar en el lugar del sujeto como productor de sentidos y significados, con el fin de situarlo como creador de posibilidades, acciones, reflexiones y sensibilidades en torno de las músicas. Ello desde una perspectiva diferente de las nociones sobre música que han dispuesto a los objetos, medios, métodos, modelos pedagógicos y a los resultados musicales y artísticos por fuera de la actividad subjetiva e intersubjetiva; o que han desconocido el carácter procesual, colectivo, humano y de transmisión cultural que pueden participar de las artes, principalmente en aquellas de identidad popular. Partiendo de estas inquietudes, planteé como objetivo general, analizar cómo se construía el sujeto a través de las músicas, según los procesos organizativos de subjetividad, intersubjetividad, transmisión cultural y musicar en un contexto educativo y musical situado; centrándome en el caso de la Estudiantina del Instituto Popular de Cultura - IPC (2019 – 2020) en la ciudad de Cali, Colombia, como el escenario donde los participantes de este estudio se dinamizaban y construían como sujetos musicantes a través de las músicas populares. Siguiendo este orden de ideas, para el desarrollo teórico y metodológico de esta investigación, me respaldé en la fenomenología como marco de referencia epistemológico, así como en la investigación a través de las artes desde una perspectiva inductiva e histórico cultural, teniendo a la autoetnografía y a la etnografía en colaboración como bases de aproximación metodológica para el desarrollo del trabajo de campo. Finalmente, para este caso específico de investigación, se observó que el lugar del sujeto en las músicas dependía tanto de la capacidad organizativa del sujeto, como del tipo de recursos y diversidad de experiencias subjetivas, intersubjetivas, de transmisión cultural y musicar con los que este contara, para construirse, dotar de sentido, situarse y ser situado frente a las músicas.

Palabras clave: Subjetividad, intersubjetividad, transmisión cultural, musicar, músicas populares.

ABSTRACT

This study aims to understand how the notion of the musical subject is constructed and how this construction can operate in the place of the subject as a producer of senses and meanings, to place it as a creator of possibilities, actions, reflections, and sensibilities around music. These concerns, examined from a different perspective than the notions about music that have placed objects, instruments, methods, pedagogical models, and artistic results outside of subjective and intersubjective activity; or that they have also ignored the procedural, collective, human, and cultural transmission of arts, mainly those of popular identity. This is how I proposed as a general objective, to analyze how the subject was constructed through music, according to the organizational processes of subjectivity, intersubjectivity, cultural transmission and musicking in a specific musical educational context. This, focusing on the case of the Estudiantina of the Instituto Popular de Cultura - IPC (2019 - 2020), located in Cali, Colombia, as the place where the participants of this study were constructed as musicians through popular music. Following these ideas, for the theoretical and methodological development of this research, I relied on phenomenology as an epistemological reference, as well as on research "through the arts" from an inductive and cultural-historical perspective, considering autoethnography and collaborative ethnography as a methodological strategy. Finally, for this specific case of research, it was observed that the place of the subject in music depended both on the organizational capacity of the subject, as well as on the type of resources and diversity of subjective, intersubjective, cultural transmission and music experiences with which it will count, to build oneself, to give meaning, to situate oneself and to be situated in front of the music.

Keywords: Subjectivity, intersubjectivity, cultural transmission, musicking, popular music.

Con amor,
a toda mi familia,
maestros, amigos
y compañeros
musicantes.

Especialmente,
a mi abuelo,
Antonio Beghelli López,
esta tesis es por los dos.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es un homenaje a todos aquellos que participaron de su proceso a través de su apoyo, historias, lecturas, conversaciones, retroalimentaciones, acompañamientos, afectos, fraternidad y musicar. A todos les agradezco por entregarme parte de su vida y tiempo en la elaboración de tantas reflexiones sobre nuestra construcción como sujetos musicantes. A todo el que lee esta tesis y puede aprovecharla, gracias.

Especialmente, agradezco a mi amada familia por su amor incondicional y apoyo constante, por sus infinitas lecturas, por el trabajo en equipo, por atender mis frustraciones y animarme en cada instante. Esta tesis no hubiese sido posible sin todo su soporte, pues esta es gracias a ustedes y para ustedes. Gracias a mis padres José Manuel, Clemencia y a mi tía Mireya; a mis hermanos Víctor Manuel y David Alejandro; a mis adorados sobrinos Manuela, Martina, Isaac y sus hermanos; a mis abuelos Antonio, Paco, Fanny y Blanca; a mis tíos Ingrid, Felisa y Argemiro; a Oscar y Gustavo; a mis primos José Antonio, Gustavo Alejandro, Sandra, Gustavo Adolfo, Camilo, Gustavo Alberto y Carol; a mis cuñadas Lilo y Martha; a la familia Jordán Beghelli; a la familia Jordán Gómez; a la familia Jordán Mejía; a la familia Delvasto Jordán; a la familia Dueñas Beghelli; a la familia Mejía Sánchez, Don Juan Carlos, Doña Liliana, Stephania y Daniela; a la Familia Gómez Gaviria, Don Álvaro, Doña Martha, Lina y Abril; a la familia Jordán Hagemann; a mi familia simbólica y espiritual; a los que partieron y a los que están por llegar.

A México y a toda la comunidad de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Facultad de Música de la UNAM, por su apoyo en la elaboración de esta investigación. A mis maestros, amigos y compañeros.

A mi querido Comité Tutor, quienes han sido mis guías permanentes y han creído en mí siempre. A la Dra. María Esther Aguirre Lora, a la Dra. María de Lourdes Palacios González, y al Dr. Andrés Samper Arbeláez, gracias por tanto, por su disposición, generosidad y amoroso acompañamiento permanente. Por su apertura, experiencias,

cariño, apoyo, reflexiones, lecturas y recomendaciones. Gracias por ayudarme a construir un camino en la educación musical y reconocermelo como sujeto musicante.

A mis queridos Sinodales, al Dr. Enrique Fernando Nava López, a la Dra. Martha Leñero Llaca y a la Dra. María José Alviar Cerón. Gracias por su disposición y generosidad. Por el acompañamiento constante, experiencias, cariño, apoyo, reflexiones, lecturas y recomendaciones.

A la Dra. Lizette Alegre González, a la Dra. Miviam Ruiz Pérez, a la Dra. María Victoria Casas Figueroa, al Dr. Carlos Tobar y al Dr. Oscar Hernández Salgar, quienes participaron de este proceso como amigos, maestros y comentaristas, gracias.

Al Instituto Popular de Cultura, a la Escuela de Música del IPC, al Centro de Investigaciones del IPC, al Semillero de Investigación en Músicas Tradicionales y Populares del IPC. A mis queridos maestros, amigos y compañeros. Especialmente gracias a la Estudiantina del IPC y a todos los que han hecho parte de ella, porque sin su comunidad no hubiese sido posible esta tesis.

A mi querido amigo de la bandola, mi maestro y director de la Estudiantina del IPC, Mtro. Diego Germán Gómez García con quien comparto autoría en esta investigación y quien fue piedra fundamental en el desarrollo de esta tesis. Gracias por toda su generosidad, inspiración, apoyo, acompañamiento y por su importante rol en mi construcción como musicante. Por permitirme labrar un camino en las músicas desde diferentes lugares donde todos siempre tuvimos cabida. Gracias a su familia, a Yenifer, Thiago y Celeste por su apoyo, cariño, reflexiones, experiencias, días, tardes, noches, tertulias y tanto musicar juntos.

A mis queridos amigos y maestros integrantes de la Estudiantina del IPC y a sus familias, con quienes también comparto autoría en esta investigación y quienes hacen parte de mi comunidad musicante. A Christian Iván Parra, Santiago Castiblanco Aguilar, Christian Bolaños Velasco, Salma Canabal Quintero, Juan Pablo Torres León, Leidy Montes, Diego

Franco, Lina Silva, Keing Campos, Julián Pantoja, Cristhian Valencia. Gracias por su apoyo, generosidad, disposición, aprendizajes, lecturas, encuentros, cariño, complicidad, confianza, ágapes, días, tardes, noches, ensayos, viajes, sueños, fraternidad y musicar.

A mi querido amigo, maestro y asesor institucional Dr. Luis Eduardo Duarte Valverde, quien participó activamente en la construcción y consolidación de esta tesis. Gracias por atender mis inquietudes y cuestionamientos. Por sus lecturas, inspiración, conectores, citas y cada punto seguido en este texto. Por las reflexiones en torno de lo popular, lo tradicional y lo académico en las músicas. Por la investigación a través de las artes. Por su cariño, apoyo y experiencias. Por inquietar, leer, cuestionar y estetizar mi mundo.

A mis queridos amigos y maestros Paula Zabala, Yuliana Quiceno, Jean Paul Giraldo, Fabián Sánchez, Nabil Bechara, Jesús Antonio Mosquera, Nelson Mera, Jaime Cabrera, Ary Álvarez, Edilberto Castaño y Carlos González, quienes han sido piedras angulares en mi formación y reflexión en patrimonio cultural y músicas tradicionales y populares en el IPC.

A mis amigos y entrevistados, Holman Álvarez, Martha Lucía Vargas Ante, Paula Largo, Ángela Triana, Darío Oliveros, Lina Montoya, Violeta, Josué, Alfredo Cobo, Jairo Tálaga, Beatriz Sterling, Claudia Fuenmayor, Sandra Paola Jiménez, Carlos Arturo Medina, Laura Linares, Olga Lucía Rivera, Santiago Lleras, César Artunduaga, Juan Carlos Gaviria, Vico Gómez, Sofía Jurado, Cuatro Razones, Quijotadas, Nathalia Castro, Dita Martina, Edgar Gallego, César Flaminio, Carlos Gamboa, Diego Tobar, Juan Diego Bejarano, Hernando Trujillo, Sofía Domínguez, Johanna Cobo, Gyna Aguilar, David Zabala, Lila Castañeda, Andrea Rodríguez, José Hernando Cobo, Alex Duque, Yebraíl Londoño, Andrés Rada, Samuel Ibarra Conde, Dalia Conde, Javier Ocampo y José Revelo. A la familia Puente Revelo, a Lulú y a Enrique, a Karen, Valentina, Astrid, Mercedes, Iván, Nancy, Jaime, Christina, Mónica, Marisol, Miriam, Flor, Maria Alejandra, Leo, Jasmín Ocampo y Mónica Sandoval, gracias por todo su apoyo, cariño y musicar. A la Fundación para el Desarrollo Humano y las Artes – Desarrollarte, a la Fundación Tamborimba, al Fladem y a la Pontificia Universidad Javeriana por todo su apoyo.

PRESENTACIÓN

Sobre las motivaciones, intenciones y lugar de la investigación

Esta tesis que presento sobre la *construcción del sujeto a través de las músicas populares* surgió a partir de intereses personales, profesionales y académicos, donde el sujeto y las músicas han ocupado un lugar importante en las maneras de pensarme y de concebir al mundo.

A lo largo de mi trayectoria como psicóloga, me cuestioné por el rol de la educación y de la cultura en la construcción del sujeto. Es decir, cómo éste se organizaba y se orientaba a través de sus experiencias, tanto individuales como colectivas, en interacción con los mundos históricos, sociales y culturales de los que participaba y que a su vez organizaba para darle sentido a su existencia. Tal curiosidad, se extendió hacia mi interés por las músicas que, como expresiones simbólicas y sensibles con carga histórica, cognitiva, social y cultural, podían participar del sentido y del significado que los sujetos le daban a la realidad.

Es así como me pregunté por las músicas con las que siempre estuve en contacto como parte de la humanidad y como integrante de una familia de músicos y docentes con los que me identificaba, los cuales sembraron en mí el interés por la academia como elemento esencial para construir conocimiento y estudiar canto y clarinete. Sin embargo, el contexto educativo musical en el que me formé estaba limitado en opciones y recursos, mediado por modelos pedagógicos con carácter universalista que forjaron mis primeras concepciones sobre música. Dichas nociones, también restringieron mis posibilidades de pensarlas, al estar ceñidas a la idealización de la música como finalidad en sí misma, a la concepción del músico como objeto para la música, así como en la visión de lo artístico como un producto final y de exhibición, centrado en la impecabilidad del objeto sonoro y del virtuosismo instrumental.

De esta manera, comencé a plantearme la necesidad de construir una visión más amplia sobre el lugar de los sujetos en las músicas. En consecuencia, decidí extender mis perspectivas musicales desde otras áreas del conocimiento vinculadas con las

humanidades, en favor de comprender a los sujetos a través de las músicas y plantearme otras preguntas en las que todos tuviésemos cabida.

¿Qué lugar ocupa el sujeto en las músicas y cómo se construye éste?, ¿quién es el sujeto de las músicas?, ¿hay música sin sujeto?, y si hay sujeto ¿cuáles son los objetos de las músicas y qué lugar ocupan éstos en ellas? En un mundo heredero del pensamiento moderno, establecer la dualidad o separación entre el sujeto y el objeto solía ser útil para brindar modelos explicativos que permitieran diferenciar la cualidad de la cantidad. Esto en función de facilitar la comprensión de la realidad, la toma de decisiones y la construcción de herramientas para controlar la naturaleza. Sin embargo, el peso del objetivismo tendió a dominar la certeza y anular al sujeto, quien también era parte del todo que dotaba de sentido a la experiencia y al mundo, tanto objetivo como subjetivo. Por consiguiente, como lo afirma Edgar Morin (2002), hubo un predominio del hacer sobre el ser y se parcelaron los saberes, que además de ser separados de sus contextos, particularidades, historias y devenires, fueron opacados por lógicas causales y deterministas, estandarizaciones, leyes irreductibles y universalizaciones, que posteriormente llevaron a plantear la necesidad de restablecer la complejidad del mundo subjetivo como sistema, incluyendo en ella a la objetividad como parte de la construcción intersubjetiva.

¿Qué son las músicas? La respuesta seguramente es más amplia que su reducción a lenguajes, objetos y medios sonoros, o a la visión de un sujeto separado de los otros, de su mundo interior, de su historia, sociedad y cultura. Así, en esta tesis no pretendo exponer la diversidad de concepciones sobre música, pero procuro acercarme a la comprensión del lugar del sujeto en la apreciación, creación, interpretación y transformación de la realidad. Lo cual, por medio de sus experiencias con las músicas, desde los espacios personales, sociales y culturales que construye y de los que participa, y que a su vez le permiten dinamizarse y ampliar sus opciones para tejer nuevas realidades y posibilidades de ser.

Ello a través de mi relación con el mundo musical del que he participado y en especial, con mi experiencia de investigación en la Escuela de Música del Instituto Popular de Cultura, (reconocido por su sigla como IPC), entre los años de 2016 y 2020. Es de anotar que esta institución educativa y cultural, ha sido parte del proyecto educativo, musical y

artístico de la ciudad de Cali desde el año de 1947, orientada a la formación en artes populares y preservación del patrimonio cultural en la región. Tal recorrido, ha consolidado a esta escuela como una de las instituciones de formación académica en músicas tradicionales y populares con más trayectoria en Colombia.

Es así como este proceso, me llevó a ser integrante de su Estudiantina como grupo representativo¹ del IPC en contacto con la población de la ciudad de Cali, lugar de donde provengo y donde desarrollé este estudio, que tangencialmente se vinculó con la educación inicial en cuerdas pulsadas y principalmente, en músicas andinas colombianas. Estas últimas, en conjunto con otras músicas regionales, concebidas institucionalmente como manifestaciones artísticas que se habían forjado en el sincretismo cultural y comunitario, cuya enseñanza también ha procurado mantener una identidad colectiva en favor de conservar el patrimonio colombiano. Lo anterior, sin desconocer que estas expresiones se han dinamizado desde el presente y en diferentes tiempos y espacios, los cuales han influido en su transmisión, así como en los imaginarios de nación emergentes de las tensiones sociales relacionadas con estas músicas.

Tema de estudio, objetivo general, referentes conceptuales y metodológicos

Siguiendo este orden de ideas, la elección del tema de estudio surgió de una concepción de sujeto como entidad construida en constante relación con el otro, a partir de experiencias subjetivas, intersubjetivas y de transmisión cultural como sistemas simbólicos y de significación. Dichas dimensiones se consideraron gracias a su participación en la organización de experiencias del sujeto y que, en relación con las músicas, le posibilitaban dotar de sentido a sus nociones, estructuras, elementos, lenguajes, técnicas, expresiones y estéticas por medio del musicar.

¹ De acuerdo con el IPC (2015), los grupos representativos del IPC, son equipos que desarrollan actividades artísticas con el objetivo de proyectar, investigar, divulgar y explorar expresiones para fortalecer los espacios formativos, los intercambios artísticos académicos, los procesos de investigación y proyección social, el emprendimiento y contribuir al desarrollo cultural mediante su incursión en programas institucionales que permiten mejorar la convivencia del ser humano en su entorno social y ambiental. Los grupos representativos y/o colectivos artísticos representarán la institución, la ciudad, la región y el país a nivel nacional e internacional, en aras de exaltar, divulgar y promover los valores folclóricos y culturales de Colombia.

Partiendo de esta concepción y con el objetivo de analizar cómo se construía el sujeto a través de las músicas, me apoyé en autores como Edgar Morin (2002), Humberto Maturana (2003), Fernando González Rey (2002; 2009; 2010), y Alfonso Torres (2000;2013), para cimentar la concepción de sujeto a través de sus procesos de *subjetividad e intersubjetividad* como maneras particulares de organizar la experiencia. Esto debido a que las propuestas de los autores mencionados me permitían examinar la noción de sujeto desde su complejidad y fenomenología, proporcionando elementos para hacer frente al proceso de fragmentación del conocimiento y reflexionar sobre el sentido de la educación, en apertura a los desafíos particulares de los contextos.

Es así como dichas concepciones de sujeto también permitían establecer un diálogo con *la transmisión cultural* desde las pedagogías abiertas, las cuales veían en la educación una posibilidad de humanización, en favor de devolverle a la realidad su carácter tanto constituido como dinámico. En este sentido, acudí a las perspectivas de Graciela Frigerio y Graciela Diker (2004), Natalia Fattore y Paula Caldo (2011) y Michel Petit (2015), con quienes la *transmisión cultural* fue resignificada como parte del sistema organizativo del sujeto, siendo éste un proceso activo de familiarización, protección y transformación del mundo construido colectiva e históricamente por la humanidad, a través de los procesos constantes de subjetividad e intersubjetividad. Vista de esta forma, la transmisión cultural se convertía en una clave para repensar el vínculo entre pedagogía, política y sociedad, en la construcción y dinamismos de las culturas, de las instituciones y de los sujetos.

Estos procesos organizativos también se ajustaban a la perspectiva del *musicar* como noción planteada por Christopher Small (1997), donde las músicas se ampliaban en su dimensión de objeto y medio sonoro, para concebirse como sistemas emergentes de la experiencia humana. De este modo, las músicas desde la visión ontológica del musicar, se situaban ante la subjetividad como dispositivos de acción, fundantes de sensibilidades, significados, sentidos, expresiones, vínculos, reflexiones, estéticas, vivencias e intercambios con el otro. En consecuencia, las músicas se constituían de diversas experiencias de las cuales todos los sujetos podíamos participar, y que, como proceso organizativo de la subjetividad, se integraban con la vida personal, social, cultural y cotidiana de quien entraba en contacto con estas expresiones artísticas.

Resulta importante aclarar que esta tesis no es sobre las músicas, sino que se orienta reconocer cómo se configura el sujeto como productor de sentidos y significados a través de las músicas populares de acuerdo con el caso de la Estudiantina del IPC. En este sentido, la estrategia metodológica implementada se enmarcó en un tipo de investigación *a través de las artes* (Vilar, 2015; Duarte, 2019), considerando la reflexión como acción, donde las músicas no se consideran una finalidad en sí misma, sino como dispositivos a través de los cuales se puede construir conocimiento. Es así como esta estrategia también implicó una perspectiva histórico cultural (Aguirre, 2013), para la realización de una lectura de los procesos educativos y artísticos estudiados, según los criterios de los participantes de la investigación desde su contexto, indicando las circunstancias específicas de lugar y tiempo relacionadas con la situación problema identificada de manera inductiva.

Partiendo de estas perspectivas, me fundamenté en la *fenomenología* como marco de referencia epistemológico (Husserl, 1996; Schütz, 1967). De esta manera, tomé en cuenta la vivencia intencional de los sujetos, la cual se orientaba hacia la conciencia de las subjetividades e intersubjetividades de quienes vivían, observaban, construían e interpretaban las diferentes realidades y fenómenos estudiados. Ello en aras de ampliar el marco de reflexión y los modos de comprender las diferentes realidades que surgían de los saberes transmitidos, construidos, apropiados y transformados por los sujetos a través de las músicas.

Por consiguiente, como parte de la estrategia de investigación para aproximarme al trabajo de campo, asumí la *autoetnografía* y la *etnografía en colaboración* como métodos de indagación (Guber, 2000; Rappaport, 2007; López y San Cristobal, 2014). Estrategias que implementé porque consideraban la relación entre el investigador y demás participantes como interlocutores y sujetos de conocimiento en un contexto educativo particular. Esto, en beneficio de lograr una *descripción densa* (Geertz, 1991), la cual reflejara la noción de sujeto y su proceso de construcción desde el contexto personal, social y cultural de los participantes e instituciones estudiadas.

Dicho lo cual, entre los principales aportes de esta tesis se encuentran 1) la reflexión y reivindicación del sujeto como organizador y centro de la experiencia musical por medio del reconocimiento de sus procesos de subjetividad e intersubjetividad; 2) el brindar una

perspectiva de la educación musical diferente a los modelos de carácter universalista que entienden a la música como materia y no como experiencia, reconociendo en la transmisión cultural y el musicar una posibilidad para ampliar sus posibilidades de participación en los procesos comunitarios de donde emergen las prácticas artísticas y especialmente, las de identidad popular; y 3) considerar una estrategia metodológica de carácter inductivo, procesual y situado, como la investigación a través de las artes, la cual permitió analizar cómo se construía la noción del sujeto, disponiendo de las músicas como mecanismos de reflexión y no como una finalidad en sí mismas. Lo anterior, para darle lugar al sujeto musicante, caracterizado por situarse en el centro de la construcción del sentido y organización de la experiencia musical a través del musicar, las relaciones de subjetividad, intersubjetividad y transmisión cultural.

Lo que continúa, es la presentación del documento que recoge los ecos resignificados de este proceso investigativo, el cual está estructurado en dos grandes partes. La primera, relacionada con la configuración de la investigación que finaliza con la exposición de las dimensiones de análisis y el esquema general de la segunda parte, desarrollada en los capítulos 2, 3 y 4. En ella expongo y analizo los resultados de la investigación a la luz de las preguntas y objetivos de este estudio, para emitir las conclusiones y reflexiones finales en torno a la construcción del sujeto a través de las músicas populares de acuerdo con el caso de la Estudiantina del IPC.

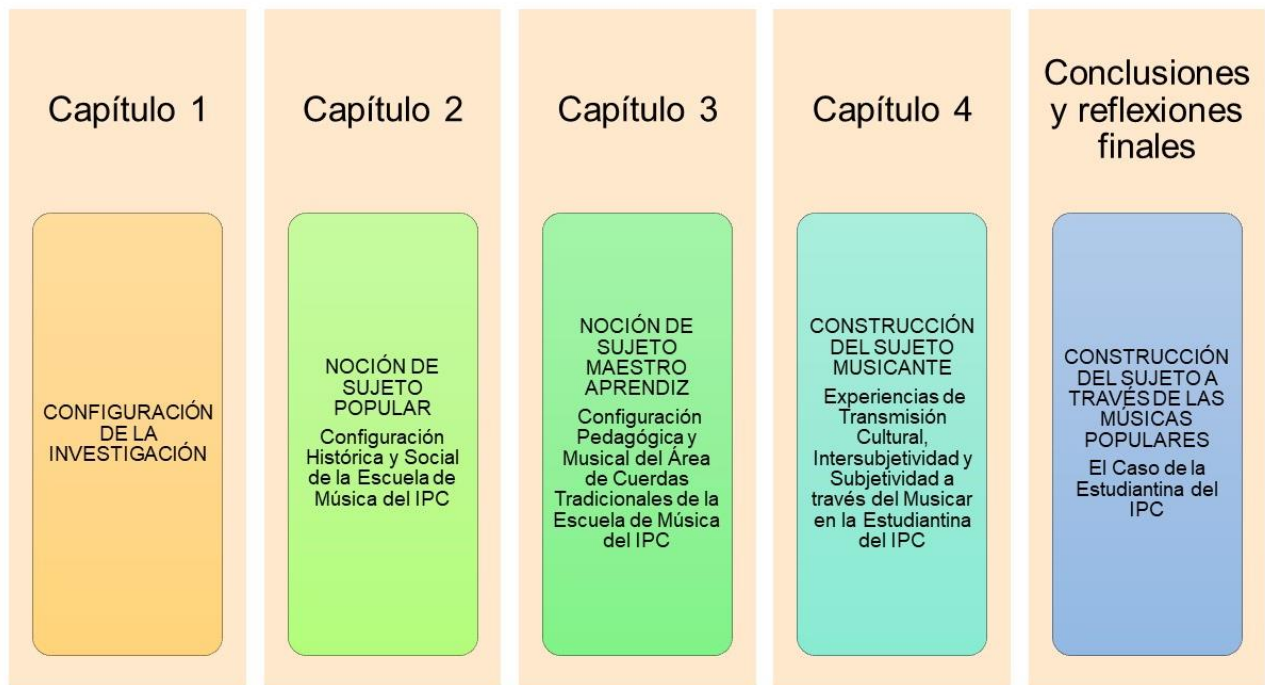


Figura 1. Esquema general de la organización del documento.

El narrador aparece en lo que narra. Es observable como observador. Se constituye a sí mismo en su propio campo y por ello, necesariamente, en el modo de la contingencia, es decir, mirando hacia otras posibilidades. Niklas Luhmann. (Aguirre, 2015, p.15)

En nuestros días, la condición reflexiva, que inaugura la modernidad, se hace presente en distintos planos y niveles para tomar distancia de lo que hacemos, de lo que pensamos, en los espacios académicos en los que estamos directamente involucrados, en este caso, el de la historia de la educación, el de la mirada histórica sobre lo educativo. En términos luhmannianos, podríamos afirmar que vamos en pos de la meta – observación, de la observación de observaciones, no sólo de la manera en que las épocas, las sociedades han ido construyendo sus propias interpretaciones del pasado sobre la cuestión de la formación humana y el sentido de ésta en el presente – historiografía de la educación -; también atañe a la interrogación de las historias de la educación que nosotros construimos, su cualidad, su sentido social, sus posibilidades de explicación en el presente. Se trata, en todo caso, de volver sobre los pasos de los otros, de los nuestros.

María Esther Aguirre Lora²

² Aguirre, M.E. (2015). *Narrar Historias de la Educación. Crisol y Alquimia de un oficio*. P. 15. IISUE. UNAM. Ciudad de México: Bonilla Artiagas Editores.

CAPÍTULO 1

CONFIGURACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Como anuncié en la presentación, en este primer capítulo sobre la configuración de la investigación, trataré la descripción del problema a través de las tensiones observadas en la aproximación a la educación musical, principalmente, desde aquellas perspectivas relacionadas con estudios sobre contextos educativos latinoamericanos. Seguidamente, profundizaré en las preguntas, el planteamiento de los supuestos, el desarrollo del estado del conocimiento, la justificación y pertinencia de esta investigación, así como en los objetivos y la exposición de las dimensiones de análisis y los referentes metodológicos, para finalizar con el esquema de organización de la segunda parte de este documento.

1.1. Descripción del Problema

En el ámbito de la educación musical, es posible observar la preponderancia de ciertos discursos favorecidos por la academia, presentando una tendencia a monopolizar el deber ser de las músicas y de los músicos en la sociedad. Dichos discursos que, bajo criterios emanados de la *modernidad* y de su visión monocultural y universalista, han situado preponderantemente a los objetos y medios sonoros como ejes centrales de aquello que se ha considerado como música (Palacios, 2018). En consecuencia, los modelos educativos enmarcados dentro de este paradigma de conocimiento han orientado sus dinámicas hacia la obtención de productos, resultados y exhibiciones del repertorio musical como finalidad o meta de las músicas, usualmente desde dimensiones lingüísticas, teóricas, interpretativas, técnicas e instrumentales. De este modo, se observa que el sujeto se ha invisibilizado con frecuencia de estas nociones, desconociendo comúnmente que éste es quien da orden y sentido a la experiencia de apreciación, interpretación y creación musical por medio de las vivencias consigo mismo, con los otros y con el mundo que construye y del que participa.

El modelo educativo que prevalecía, y que sigue estando muy presente en los espacios académicos en los que me formé, se caracteriza por asumir una concepción de música que se centra exclusivamente en la naturaleza de su materia sonora y, por lo mismo, se estudia desde su racionalidad. Hoy entendemos que el modelo de conservatorio adoptó las epistemologías acordes al desarrollo que experimentó el conocimiento científico occidental de la modernidad, con fuerte énfasis en la ciencia positiva, convirtiendo a la música en un cuerpo de doctrina teórica (Molino, 2011). Esta concepción de música, con aspiraciones de estatus científico, fue la que floreció en el seno de la cultura occidental, y la que se propagó a lo largo y ancho del mundo, erigiéndose como la única música pura y universalmente válida, adjudicándose, además, una supuesta superioridad artística por encima de cualquier otra música. (Palacios, 2018, p.18)

Atendiendo estas observaciones, me pregunto: ¿cómo se conciben las músicas?, ¿cómo se ha comprendido al sujeto a través de ellas?, ¿cuál es el rol del sujeto en las músicas?, ¿cuál es la importancia del lugar de las músicas en la construcción de los sujetos?, ¿cómo inciden los procesos de subjetividad, intersubjetividad y de transmisión cultural en la organización de la experiencia musical?, ¿cómo comprender a las músicas más allá de los objetos y de los medios sonoros?, ¿cómo se involucra la experiencia subjetiva e intersubjetiva en las músicas?, y ¿cómo estas concepciones y procesos se han visto reflejados en la educación musical dentro de contextos particulares?

Aunque los estudios sobre el sujeto y los giros subjetivos no son nuevos, como se verá a lo largo de esta tesis, la discusión sobre estos temas aún no está cerrada. Surge así la necesidad de reconocer cómo se ha comprendido al sujeto a través de las músicas, como nociones que se han construido en interacción con el otro y en un contexto histórico cultural situado; es decir, indicando las circunstancias específicas que se han relacionado con el problema identificado, disponiendo a los métodos y a las teorías al servicio de la realidad y no al contrario (Duarte, 2020). Lo cual, tanto en los ámbitos educativos como por fuera de estos, con el ánimo de resignificar y ampliar un sentido de la educación donde tenga cabida la experiencia humana como eje articulador de la experiencia musical. Todo ello sin abandonar los diferentes discursos, objetos, prácticas, estéticas, medios, recursos y particularidades que corresponden al estudio de cada cultura musical (Samper, 2017).

Esta necesidad también incluye a la academia como una herramienta lógica para tomar conciencia, disponer de sentido, reflexionar y facilitar tanto la enseñanza como el aprendizaje (Bourdieu, 1998), sin ubicarla necesariamente como eje central y único de la transmisión de las músicas. Lo anterior entendiendo a las músicas como cultura y sistema sonoro humanamente organizado (Blacking, 2003), las cuales también se generan en espacios por fuera de las formalidades académicas, donde participan la cotidianidad, el sentido común, además del mundo personal, social y cultural que las posibilita.

A partir de estos cuestionamientos emergentes de mi experiencia, a continuación, expondré una aproximación a las tensiones subyacentes al lugar del sujeto en las músicas y a través de la educación musical, descritas en niveles ontológicos, epistemológicos y metodológicos (Guba y Lincoln, 2005).

1.1.1. Nivel ontológico

Dentro de las tensiones emergentes suscitadas por algunas investigaciones y reflexiones sobre la educación musical, que inmersa dentro de un pensamiento heredero de la modernidad y de una cultura capitalista y mediática (Santos, 2011), han instrumentalizado la música. De este modo, se pueden observar nociones de música que la reducen al producto sonoro organizado de acuerdo con valores estéticos del orden de la belleza; o la comprenden como referente patrimonial u objeto de “mejora” social, donde los sujetos parecen depender de las músicas para humanizarse o perfeccionarse.

Según esta perspectiva, lo que importa en el arte son los productos como cuadros, esculturas, libros, edificios, composiciones musicales, representaciones, películas y videos, sobre cuya objetualidad ninguna duda es posible. El objeto constituye lo esencial: el proceso productivo y las ideas del artista, las intervenciones del historiador, del crítico, del conservador, del filósofo, así como la respuesta del público, constituyen algo secundario y accesorio. (Perniola, 2002, p. 9)

Entre dichas representaciones se encuentran: 1) la preponderancia del sonido como elemento central e ilustrado, organizador de la música comprendida como objeto sonoro y lenguaje con criterios universalistas que promueven un modelo idealizado de perfección

y subordinación en torno de las músicas y de los músicos, (Palacios, 2018); 2) la perspectiva de música como objeto de reparación psicosocial, sistema o experiencia multidimensional promotora del aprendizaje, del desarrollo humano, del patrimonio, de la paz, del bienestar y de la convivencia, entre otros beneficios atribuidos a las músicas (Mincultura, 2002; Valencia y Batres, 2008; Sanfeliu y Careta, 2005; Gainza, 2011), que si bien pueden dejar al sujeto en la necesidad de las músicas, no suelen contemplar al sujeto como una entidad creadora y articuladora del sentido de éstas, sino a la merced de las músicas como acción restauradora; y 3) como espacio de comunicación donde se la atribuye a la operación musical las características de una comunicabilidad inmediata y directa, disolviendo completamente el arte en la vida, haciendo la competencia a los instrumentos de comunicación de masas, a la información y a la moda, dejando a los sujetos a la sombra de sus creaciones artísticas (Perniola, 2002).

De hecho, existe un núcleo duro del arte, (y pareciese que) no hay que buscarlo en el sujeto, en el artista, en su deseo de expresarse y de comunicar, sino en la obra, en su singularidad radical, en su irreductibilidad a una única identidad, en su carácter esencialmente enigmático. (Perniola, 2002, p. 29)

No se trata de desconocer la importancia de los medios y objetos sonoros, tampoco de los beneficios de las músicas, pues como lo afirma Cornelius Cardew (Harris, 2013), éstas pueden ser concebidas bajo ideas afines a la desjerarquización en su comprensión como expresión humana. Además, desde una perspectiva situada, las músicas pueden actuar como espacios vinculantes y gozar de autonomía cuando se reconocen como la manifestación de la subjetividad del artista o de quienes las vivencian o vivifican, al tiempo que se revelan las lógicas o contradicciones inmanentes de la sociedad y de la cultura a través de sus expresiones. De esta manera, se le otorga nuevamente valor al individuo y a su experiencia, donde el acto de conocer es producido por la facultad intelectual, guardando alguna relación con lo externo y lo trascendente (Adorno, 2004).

No obstante, si en la práctica de la educación musical se tienden a repetir modelos, métodos y materiales sin un cuestionamiento crítico, donde se privilegien unas músicas sobre otras, la naturaleza “noble” de las intenciones adjudicadas a las músicas, no la dejaría exenta de promover ideologías, desigualdades, injusticias, exclusiones o

violencias que atenten en contra de los sujetos. En consecuencia, se puede potenciar la fragmentación o negación de las posibilidades de estos, como ejes de la construcción y manifestación artística (Vila, 2008; Durán, 2012).

La democratización del arte, con todas sus ingenuidades y banalidades, con su mezcla de estupidez y de fatuidad, representa un punto sin retorno en la historia de la cultura; por muy desagradables y torpes que sean sus productos, sólo a su sombra (donde se ha situado al sujeto) puede mantenerse y desarrollarse una experiencia más sutil y refinada, más aguda y atenta de la obra y de la operación artística. Cuanto más crece aquella, mayor se hace su sombra y mayores son los espacios que no llega a iluminar. Por ello, no es ya en la metáfora del subsuelo sino en la de la sombra donde se reconoce esta experiencia. (Perniola, 2002, p. 12)

Se trata entonces de retomar las preguntas sobre el sujeto y su rol en las músicas, que según Perniola (2002), ha quedado en las sombras de las artes, para ser consciente de las relaciones legitimadoras y de la reproducción de modelos que se pueden estar tejiendo detrás de la educación musical. Ello en favor de los sujetos o de los objetos, pues los beneficios reales u otorgados a las músicas, dependen igualmente de cómo éstas se comprendan, se reflexionen, se transmitan, se escuchen, se vivan, se experimenten y se empleen.

Adicional a esto, es de anotar que una idea incuestionable de educación o de música, puede limitar a los sujetos en su capacidad para elegir, dotándolos de una opción representada como única y válida, entre la diversidad de posibilidades de desarrollo y reconocimiento. De este modo, su imposición reforzaría la fractura social, la noción de falta, la relación inclusión - exclusión y la negación de sí mismo, sobre todo cuando se le exige al sujeto orientar su identidad, prácticas e ideas hacia algo aparentemente mejor según los cánones de conocimiento dominantes (Toro, 2012).

Se plantea entonces la necesidad de resignificar la noción del sujeto a través de las músicas, en su dimensión individual y colectiva, así como comprender las músicas como experiencia humana, estética y simbólica desde el todo, de manera multimodal y existencial, reconociendo en su transmisión y aprendizaje: 1) al mundo interior, al cuerpo y a los sentidos como constructores de sensibilidades, exploraciones, posibilidades y

limitaciones que median los procesos de intercambio, conocimiento e identidad en los sujetos (Martínez, 2009); 2) al ecosistema de saberes y la complejidad como vías de integración de las músicas con el mundo del que ya hacen parte (Morin, 2002; Santos, 2012); 3) a la tradición oral, ya sea ágrafa, mixta o mediatizada, así como a los lenguajes y a la escritura como fundamentos organizadores de las sociedades, de las culturas y de las lógicas de pensamiento (Ong, 1983; Zumthor, 1983; Havelok, 1996; Palacios, 2018); 4) a la auralidad como práctica social de conocimiento, que ofrece herramientas de análisis cultural e intersubjetivo vinculadas con las músicas que escuchamos (Bioletto, 2016); y 5) a las prácticas de formación individual y colectiva que favorecen la mirada de las músicas como un todo, además de las relacionadas con el artesanado. Estas últimas encaminadas a la elaboración de elementos y recursos para un bien común, con respeto hacia los tiempos y los procesos, donde los integrantes de la comunidad, hermanados en un mismo oficio, conviven y construyen saberes gracias al intercambio social y generacional que ofrece la colectividad, la práctica directa con los sujetos y objetos de conocimiento, así como con el contacto con la experiencia del maestro que se reconoce como mediador y aprendiz constante (Santoni, 1996; Sennet, 2009; Freitag, 2014).

Dichas necesidades, llevan a plantear la importancia de indagar y reconstruir una noción de sujeto a través de las músicas, con conciencia permanente de su rol organizativo del sentido. Ello, de modo que abarque en su concepción, tanto a los medios y objetos que constituyen a las músicas, como a aquellos otros que contribuyen con su construcción constante, de manera individual, colectiva, histórica y contextual.

En síntesis, una noción particular del sujeto que permita integrar aquellos procesos personales, sociales y culturales implicados en el *musicar* (Small, 1998), que comprende a las músicas como experiencia viva y en acción, de las cuales todos podemos participar. De esta manera, se reconoce que en las músicas también se conectan la diversidad de aquello que las posibilita, entre sujetos, objetos, rituales, relaciones, identidades, sensibilidades y contextos que, como sistema dinámico, tampoco se agotan en el constructo del *musicar*.

Adicionalmente, se considera importante resignificar una concepción de educación como cultura, la cual permita trascender los límites impuestos por las formalidades institucionales y académicas, como ejes únicos y determinantes del reconocimiento y de

la transmisión de los saberes. En ese sentido, se considera a la *transmisión cultural* (Fattore y Caldo, 2011; Petit, 2015), como un constructo clave para pensarse el rol activo de la educación en la construcción de los sujetos, sin que lo curricular concluya únicamente en lo institucional, permitiendo ampliar su mirada hacia la cotidianidad y el sentido común. Esto, bajo disposiciones menos fragmentadas o reproductivas, a cambio de perspectivas de intercambio que puedan ser más sensibles con la complejidad humana, en favor de la construcción de un mundo mejor para todos y cada uno.

1.1.2. Nivel epistemológico

En coherencia con una noción de las músicas donde se reconozca el lugar activo del sujeto, también se plantea la necesidad de revisar el tipo de epistemologías o sistemas de pensamiento que subyacen a las realidades de la educación musical. Principalmente en el contexto latinoamericano, donde se puede observar una tendencia homogeneizadora, causal y objetivista como elementos presentes y derivados del *pensamiento moderno* (Palacios, 2018), el cual estableció los límites del conocimiento a través de la legitimación de saberes y prácticas que se derivaron de la ciencia, la razón y la certeza. Este pensamiento, también ha ayudado con la incorporación de las culturas europeas como ideales de civilización en los territorios americanos, proporcionando la extensión de una conciencia sobre las diferencias de clase, así como de la subordinación entre culturas, en detrimento de las cosmogonías propias de los pueblos que fueron colonizados (Santos, 2011).

Como crítica a la enseñanza de la música en Latinoamérica, Coriún Aharonián (2011), declaró la existencia preponderante de didácticas basadas en sistemas musicales foráneos, especialmente de carácter centro europeo, fundados en principios académicos emanados de la *modernidad*. Dichos modelos pedagógicos, han representado a las culturas extranjeras como referentes de desarrollo, civilización, totalidad e innovación del conocimiento en gran parte del imaginario de la educación musical de estos países, imponiéndose como el deber ser de la música y de su enseñanza.

Tales preponderancias, han contribuido con la exclusión de los sujetos de las músicas por no ajustarse a los parámetros de estos sistemas pedagógicos, así como con la

persistencia del eurocentrismo, del etnocentrismo y del anacronismo, reflejados en los vestigios de *pensamiento colonizado* (Ochoa, 2009) y que, con su continuidad, han permitido la aparición del *pensamiento postcolonial* (Hernández, 2009), dominando el deber ser de las músicas y de los músicos.

Cabe aclarar que no se trata de criticar, negar o impedir la influencia de otras culturas en las propias, sino llamar la atención sobre los modelos que respaldan la interpretación de la realidad donde los organismos de poder han ejercido su fuerza de clasificación escalonada entre sociedades, culturas, saberes y prácticas. De esta manera, tienden a adjudicarse el derecho a deslegitimar a aquellos otros que desarrollan lógicas, prácticas, costumbres y saberes diferentes al sistema de conocimiento dominante; como puede suceder con las músicas de carácter popular y tradicional donde la experiencia colectiva y el aprendizaje en comunidad son de gran importancia.

Como complemento a esta observación, Lourdes Palacios (2018), así como Favio Shifres y Daniel Gonnet (2015), hacen una revisión crítica sobre las ontologías y epistemologías que han imperado en las maneras de concebir las músicas en los contextos latinoamericanos. De este modo, reconocen al *modelo pedagógico de conservatorio* como uno de los continuadores del pensamiento de la *modernidad* en la educación musical, que, en términos generales, concibe a la educación como un acto benéfico, único y superior, orientado a ilustrar y restituir las creencias e identidades *irracionales* sin respaldo académico, por ideas y prácticas musicales más *racionales* y con aparente reconocimiento universal. Por consiguiente, desde esta perspectiva, el acceso al aprendizaje musical termina trazando condiciones especiales que pueden ser excluyentes.

En el modelo de conservatorio se entiende a la música como materia y no como experiencia. En dicho modelo existe un predominio de metodologías racionalistas de corte intelectual, basadas en procedimientos que privilegian el conocimiento teórico analítico, por encima de la experiencia directa y sensible. Estas metodologías operan a través de definiciones y reglas bien establecidas, en donde los temas se articulan y ordenan desde criterios intelectuales de tipo lógico. Habitualmente se parte de conceptualizaciones generales que con frecuencia no responden a los intereses y necesidades más genuinos de los estudiantes, además de encontrarse alejadas de sus vivencias inmediatas (Gainza,

1963). Los procesos educativos que se suscitan, por lo común se basan en la separación de los fenómenos musicales en partes aisladas, fuera de entornos sonoros con un sentido artístico. Por ejemplo, es usual el estudio de intervalos, escalas y acordes como elementos puros, desvinculados entre sí y apartados de la completitud del fenómeno musical. (Palacios, 2018, p. 21)

En esta dirección, los autores relatan cómo el *modelo pedagógico del conservatorio* se impuso activamente en el siglo XX y facilitó la expansión de didácticas musicales derivadas de tales ideas (Jorquera, 2004), las cuales impactaron las prácticas musicales que se focalizaron en la alfabetización, en la formación instrumental, en el desempeño individual y en el encuadre diádico o de relaciones verticales, donde el maestro se convertía en el principal o único garante del conocimiento. Por consiguiente, se tendió a promover hasta nuestros días 1) una noción de músico individual como centro y poseedor de ciertas habilidades únicas, generalmente atribuidas al innatismo; 2) un concepto de obra o repertorio como finalidad del artista; 3) una concepción de creación y excelencia como consecuencia del virtuosismo productivo, del rigor y de la disciplina, con un enfoque en la exposición y demostración pública del producto musical; y 4) una noción de música como manifestación noble, única y de lenguaje universal, que ha incentivado la fragmentación de las músicas y su desvinculación con la experiencia estética, procesual, colectiva, subjetiva e intersubjetiva, así como con varias de las condiciones y realidades comunitarias, sociales y culturales que las posibilitan (Shifres y Gonnet, 2015).

Estos enfoques metodológicos sobrevaloran la técnica instrumental por encima del contacto sensible con el instrumento, obstaculizando la espontaneidad, la libre exploración sonora y la improvisación. Por su parte, la enseñanza de la ejecución de un instrumento ocurre en solitario, se basa en el trabajo individual, con pocas o nulas oportunidades de vivir la experiencia colectiva y el aprendizaje en comunidad. El conocimiento de la técnica y el dominio de un instrumento se desarrolla por medio de métodos frecuentemente elaborados a partir de ejercicios, que se quedan en ese nivel, sin lograr alcanzar un verdadero sentido musical. El estudiante muchas veces demora en abordar y encontrarse con auténticas obras musicales y vivir así la experiencia plena de la música. El modelo de conservatorio a pesar de sus enormes trabas continúa vigente, plenamente instituido y profundamente arraigado en nuestras escuelas profesionales de educación musical. Por

estas razones considero que su análisis y debate se hacen absolutamente indispensables, en virtud de que reproduce una visión elitista que ha fijado parámetros de validación. (Palacios, 2018, p. 21)

Es importante aclarar que no se trata de descalificar a este modelo, pues hasta cierto punto, la visión del conservatorio también se ha organizado como un sistema musical, constituido bajo lógicas particulares y coherentes con algunas de las músicas y formas de conocimiento que éste promueve. Sin embargo, tales condiciones no lo forjan como único, perfecto, determinante, ni superior a otros modelos pedagógicos. Esta reflexión más bien plantea la necesidad de repasar los fundamentos de este modelo de formación musical, además de otros similares que tienden a cimentarse como sistemas académicos homogeneizadores de culturas, para evidenciar algunas concepciones y prácticas emergentes de las universalizaciones y fragmentaciones del conocimiento. Ello debido a que las particularidades de este modelo se han encaminado a establecer y reproducir relaciones de poder, de subordinación, de agotamiento institucional y de exclusión, en la manera de contemplar el todo y las características de las músicas (Palacios, 2018).

En adición a esta discusión de orden epistemológico, resulta importante manifestar que en educación musical también se ha beneficiado la construcción de un sistema de valores que comprende la reflexión académica como medio privilegiado y formal de perfeccionamiento de la música y de los musicantes. Lo cual, fundamentándose en organizaciones secuenciales con tiempos determinados, con prioridad en la cultura escrita, la evaluación de la respuesta y el favorecimiento de la normalización de verticalidades sociales y pedagógicas. Es de anotar que dichas particularidades, también han desconocido frecuentemente otras maneras de transmisión basadas en dimensiones corporales, sensitivas, identitarias, prácticas, imitativas y de congregación, las cuales funcionan como soporte dinamizador de la memoria colectiva, vinculadas con una cultura oral y situada que es usual en las músicas de identidad popular y tradicional, continuamente comprendidas como opuestas al pensamiento abstracto que opera a partir de las lógicas de pensamiento que se concretan a través de la escritura (Palacios, 2018).

Siguiendo este orden de ideas, se puede observar la relación entre los discursos legitimadores de la academia y los que parten de otros sistemas de transmisión y aprendizaje, emergentes de sistemas musicales que no siempre se corresponden con los

discursos dominantes del momento. Consecuentemente, estas músicas asignadas como “tradicionales”, “folclóricas” o “populares”, propenden a ocupar un lugar periférico en el mundo artístico y a relacionarse con las masas, con la mercantilización, con la espectacularización, con el exotismo y con el arraigo. Músicas que habitualmente son acogidas por proyectos nacionalistas o civilizatorios, los cuales buscan la homogenización cultural, sembrando exclusiones entre sistemas musicales o divisiones referentes a las posibilidades e identidades que se desprenden de las músicas, en detrimento del lugar que pueden ocupar sus agentes culturales en la academia y en la sociedad (Hobsbawm y Terence, 1983; Kauss, 1998).

Ante este panorama, como lo planteó Lyotard (1987), existe una necesidad de deslegitimar estos *grandes relatos* de verdades absolutas promovidas por la *modernidad*, para reivindicar aquellos “otros” que también han hecho parte de las músicas. Esto con la finalidad de replantear la fragmentación del conocimiento y configurar sistemas educativos y de intercambio más plurales y sensibles con la versatilidad humana, encontrando en las músicas de identidad popular y tradicional una oportunidad para el desarrollo de estos análisis.

Igualmente, es importante considerar que la educación por sí sola no es garantía de la transmisión total del conocimiento, pero esta condición no la exime de su responsabilidad social (García, 1999). En ese sentido y aunque parezca contradictorio, el rol de la academia es crucial para lograr estas aperturas, pues aunque haya actuado como un elemento hegemónico de poder y colonización, centrado en la razón como lógica principal para la construcción de conocimiento, no hay que desconocer otros sistemas y valores en favor de los sujetos, las sociedades, las culturas, del diálogo y del respeto por la diversidad que ofrece la reflexión en torno al conocimiento; así como la renovación y el reconocimiento que la misma academia puede hacer de sus posibilidades y limitaciones (Bourdieu, 1998).

1.1.3. Nivel metodológico

Ahondando en los sistemas de investigación, es de anotar que, a pesar de los procesos de consolidación y de construcción de conocimiento en la educación musical, con base en reflexiones teóricas, trabajo multidisciplinario y metodologías acreditadas, generalmente de carácter hipotético – deductivo (Odena, 2015), emergen algunas cuestiones latentes en torno de la naturaleza de la investigación artística, las cuales también se reflejan en la investigación musical. Ejemplo de estos cuestionamientos son, cómo conservar el carácter humanista, existencial, artístico y estético de estos estudios, los cuales han sido frecuentemente sacrificados en beneficio del discurso de carácter objetivista que tiende a desconocer el valor epistemológico y procesual de la subjetividad en la investigación; y más preocupante aún, cómo reconocer el valor de las artes como maneras de pensar al mundo cuyas manifestaciones también pueden resistirse a la llamada “investigación artística” (Duarte, 2019).

Para aclarar estas inquietudes Henk Borgdorff (2010), retomó los tres tipos de investigación artística diferenciados por Christopher Frayling (1993), relativos a los intereses académicos dominantes en investigación en artes visuales y el diseño, descritos así: 1) *la investigación sobre las artes*, donde se presentaba como objeto de estudio la práctica artística desde una perspectiva teórica; 2) *la investigación para las artes*, relacionada con el desarrollo de instrumentos, métodos y técnicas al servicio de la práctica artística; y 3) *la investigación en las artes o desde las artes*, donde la teoría y la práctica se desarrollaban al mismo tiempo, encontrando su finalidad en las obras, objetos, procesos o eventos artísticos resultantes de una acción creativa.

Ante este panorama de referentes investigativos centrados en su carácter descriptivo en torno a las artes y sus prácticas como finalidades en sí mismas, Gerard Villar (2015), retoma la investigación “a través de las artes” (Frayling, 1993), aunque relacionándola con la filosofía de la estética, considerando a las artes como dispositivos o medios a partir de los cuales se podía construir conocimiento. En este sentido, los objetos, medios o prácticas artísticas no serían el objetivo final de la investigación, sino que actuarían como artefactos a través de los cuales se podía reflexionar el mundo, comprender y resignificar la realidad. Consecuentemente, se concebía a la reflexión como acción, desde su

carácter procesual, donde no había un acceso teórico, interpretación o acto artístico, investigativo, cultural o educativo sin mediación subjetiva e intersubjetiva; los cuales eran determinantes en la comprensión de estas prácticas, tanto en su proceso como en su resultado final (Ortiz, 2016).

Adicional a estas perspectivas, Borgdorff (2010), argumentaba que, si bien la investigación artística no tenía que definirse a partir de las lógicas de la ciencia, esta tampoco tenía que contraponerse a un diálogo con estos marcos de referencia, ya que, en las preguntas por la ontología, la epistemología y la metodología era posible reconocer las posibilidades y limitaciones de estos tipos de investigación.

Es así como se traza la necesidad de plantear condiciones de investigación que reconozcan que no hay realidad objetiva por fuera de la subjetividad, para permitir la exploración de distintos escenarios a través de perspectivas más inductivas, interpretativas y cercanas a las realidades de la educación musical y su historicidad (Maturana, 2003; Aguirre, 2015). Ello con el fin de considerar otras cualidades humanas, las cuales también resultaban de estructuras y sistemas que, como dimensiones descriptivas y comprensivas, hacían parte de la realidad que configuraba y era configurada por los sujetos, admitiendo al investigador como parte de la investigación (Odena, 2015; Ortiz, 2016).

Teniendo en cuenta lo anterior, en este estudio se optó por la investigación *a través de las artes*, como un modo de reconocer las posibilidades de la investigación en educación musical, encontrando en la música un medio para pensar y resignificar la construcción del sujeto. Bajo esta lógica inductiva y procesual, también se optó por la autoetnografía (López y San Cristóbal, 2014) y la etnografía en colaboración (Rappaport, 2007), como métodos para aproximarse a la realidad estudiada desde una perspectiva histórico social (Aguirre, 2013). Lo anterior, también como manera de examinar los contextos particulares de la educación musical a través de las músicas como experiencia humana y humanamente organizada (Blacking, 2003), con la capacidad de actuar como dispositivo de reflexión como acción (Vilar, 2015), en atención a la construcción de subjetividades e intersubjetividades como elementos articuladores de la interpretación de la realidad (González, 2002).



Figura 2. Esquema general de la problematización.

1.2. Preguntas Guía de Investigación

Una vez expuesta la problematización de este estudio, en torno a la necesidad de resignificar el lugar y la construcción del sujeto a través de las músicas en el marco de la educación musical, planteo las siguientes preguntas guía de investigación:

- ¿Cómo se construye el sujeto a través de las músicas, según la organización de su experiencia subjetiva, intersubjetiva, de transmisión cultural y musicar en un contexto educativo y musical situado?
- ¿Cómo son las experiencias subjetivas, intersubjetivas, de transmisión cultural y de musicar que le dan lugar al sujeto como productor de sentidos y significados, así como creador de posibilidades de accionar, ampliar sensibilidades y producir pensamientos a través de las músicas que construye y de las que participa?
- ¿Cómo se articula la relación emergente entre subjetividad, intersubjetividad, transmisión cultural y musicar en la construcción del sujeto a través de las músicas?

1.3. Supuestos

- **Supuesto 1:** *El sujeto como organizador de la experiencia musical.* El sujeto es quien organiza y dota de sentido a las músicas, de manera que esta organización incide en el modo como el sujeto se construye, se sitúa y es situado frente a las músicas.
- **Supuesto 2:** *La experiencia musical como organizadora del sujeto.* Son el tipo de experiencias con las músicas que organizan y dotan de sentido al sujeto, incidiendo en los modos como éste se construye, se sitúa y es situado frente a las músicas.

- **Supuesto 3:** *Capacidad organizativa del sujeto y tipo de experiencias musicales en diálogo.* El lugar del sujeto en las músicas depende tanto de la capacidad organizativa del sujeto, como del tipo de recursos y diversidad de experiencias subjetivas, intersubjetivas, de transmisión cultural y musicar con los que cuente, para construirse, dotar de sentido, situarse y ser situado frente a las músicas.

1.4. Estado del Conocimiento

A continuación, presento una aproximación al estado del conocimiento en la que tuve en cuenta la relación entre el sujeto y las músicas desde una perspectiva fenomenológica e histórico - cultural, dentro del marco de la investigación reciente o relacionada con el campo de la educación musical. Para ello, me centré en estudios latinoamericanos realizados dentro de contextos afines a los de esta indagación, haciendo especial énfasis en investigaciones enfocadas en los procesos de subjetividad, intersubjetividad, transmisión cultural y musicar, teniendo en cuenta trabajos relacionados con el contexto institucional y musical de este estudio.

1.4.1. Repositorios explorados

La realización de esta revisión, implicó una búsqueda de referencias bibliográficas entre los años de 1989 y 2021, incluyendo artículos de revistas académicas, libros o capítulos de libros, trabajos de grado, documentos de instituciones académicas y memorias de ponencias. Con este propósito, se exploraron centros de documentación, repositorios y bases de datos electrónicas (ver tabla 1), relacionados con revistas de educación musical o afines, que hubiesen acopiado o fomentado la producción de conocimiento en este campo del saber, con énfasis en artículos colombianos y latinoamericanos por el enfoque contextual del estudio.

Igualmente, las búsquedas se realizaron por descriptores temáticos a partir de las dimensiones de análisis, subjetividad, intersubjetividad, transmisión cultural y musicar en la educación musical, además de la revisión de estudios sobre la Escuela de Música del IPC, las músicas andinas colombianas y las estudiantinas en Colombia. Para esto se

tuvieron como preguntas guía de lectura ¿qué problemas se han investigado con relación a estas temáticas?, ¿cómo se han definido los problemas?, ¿cómo se han planteado metodológicamente? y ¿cuál ha sido el producto de las investigaciones?

Resulta importante aclarar que no todos los documentos encontrados en una primera revisión exponían directamente las dimensiones de análisis relacionadas con este estudio. Por tal razón, la información se depuró en una segunda revisión, para lograr un corpus de análisis que se aproximara a la realidad del sujeto a través de las músicas según el interés de esta investigación (ver tablas No. 2, 3, 4 y 5). Asimismo, otro elemento decisivo en esta depuración fue el estado de los documentos y su facilidad de acceso. De este modo, quedaron al margen aquellos documentos que no fuesen posibles de consultar, que se encontraran deteriorados o en proceso de deterioro.

Tabla 1. Estado del conocimiento. Centros de documentación y bases de datos consultadas.

Bibliotecas	Instituto Popular de Cultura – IPC
	Biblioteca Departamental del Valle del Cauca
	Pontificia Universidad Javeriana
	Universidad de Antioquia
	Universidad de los Andes
	Universidad Distrital Francisco José de Caldas
	Universidad Eafit
	Universidad Nacional de Colombia
	Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
Buscadores académicos electrónicos	Google académico
	Dialnet
	Redalyc
	Scielo
	Latindex
	Scopus

Tabla 2. Estado del conocimiento. Fuentes Definitivas: Artículos.

AUTOR	TÍTULO
Eliecer Arenas Monsalve (2009)	Elementos para el abordaje de las músicas populares desde las necesidades del músico práctico y sus contextos
Eliecer Arenas Monsalve (2008)	¿Qué veinte años no es nada?: Nogal, orquesta de cuerdas colombianas. Una historia que parte en dos.
Consuelo Arguedas Quesada (2004)	La expresión musical y el currículo escolar.
María del Mar Bernabé Villodere (2012)	La comunicación cultural a través de la música.
Darío Blanco Arboleda (2009)	De melancólicos a rumberos... de los Andes de la costa. La identidad colombiana y la música caribeña
Pedro Alfonso Conejo Rodríguez (2012)	El valor formativo de la música para la educación en valores.
Juan Pablo Correa Feo (2006)	Reflexiones sobre la cognición en la creatividad musical.
Jaime Cortés Polanía (2004)	La Música Nacional y Popular Colombiana. Colección Mundo al Día (1924 – 1938).
Miguel Antonio Cruz González (2002)	Folclor, música y nación. El papel del bambuco en la construcción de lo colombiano.
Maravillas Díaz Gómez (2012)	Educación musical: Investigamos, luego avanzamos.
Luis Eduardo Duarte Valverde (2019)	¿Qué es arte y cómo se investiga?
Luis Eduardo Duarte Valverde (2020)	Semilleros de Investigación 2021 – 2023. Revolución del conocimiento en el IPC.
Luis Eduardo Duarte Valverde (2021)	La desdefinición de las artes populares y su carácter contemporáneo.
Fabián Forero (2013)	La bandola andina colombiana, mecanismo y técnica.
Cristina Isabel y María del Mar Gallego García (2003)	Interculturalidad en educación infantil y primaria con la música.
Diego Germán Gómez García (2020)	El bandolín colombiano: una propuesta didáctica instrumental
Diego Germán Gómez García (2020)	El legado de la Estudiantina IPC en Santiago de Cali.
Antonio Gomila (2008)	La expresión emocional en la música desde el expresionismo musical.
Violeta Hemsy de Gainza (2010)	Temas y problemas de la educación infantil y primaria con la música.
Violeta Hemsy de Gainza (2011)	Educación musical siglo XXI. Problemas contemporáneos.
Oscar Hernández Salgar (2012)	La semiótica musical como herramienta para el estudio social de la música.
Pilar Jovanna Holguín (2017)	La música desde el Punto Cero. La coloniedad de la teoría y el análisis musical en la universidad.
Pilar Jovanna Holguín e Isabel Cecilia Martínez (2017)	La didáctica musical entre la primera y la tercera persona: hacia una perspectiva de segunda persona en la formación de músicos profesionales.
Jaime Hormigos y Antonio Martí Cabello (2004)	La construcción de la identidad juvenil a través de la música.
Isabel Llano (2004)	Los músicos en Cali: profesión, prácticas y público en el siglo XXI.
María Loizaga Cano (2005)	Los Estudios de Género en la Educación Musical. Revisión crítica.
Paulo Vila (1996)	Identidades, narrativas y música.

Tabla 3. Estado del conocimiento. Fuentes Definitivas: Libros y Capítulos de Libro.

AUTOR	TÍTULO
Pedro Alcántara (1997)	Instituto Popular de Cultura 50 años.
María Victoria Casas Figueroa (2015)	La ciudad que suena... o en la ciudad que suena. Práctica musical en Cali. 1930 – 1950.
Erick Clarke (2005)	Ways of listening. An ecological approach to the perception of musical meaning.
Diego Estrada Montoya (1989)	El método de la bandola andina colombiana.
Luis Fernando Franco Duque (2005)	Música Andina Occidental entre pasillos y bambucos.
Fabián Forero (2010)	Entre cuerdos y recuerdos, mi vida en la bandola.
Lucy Green (2001)	Música, género y educación
Lucy Green (2008)	Music, informal learning and the School: A new classroom pedagogy
Lucy Green (2012)	How Popular Musicians Learn
Violeta Hemsy de Gainza (2014)	El rescate de la pedagogía musical.
Oscar Hernández Salgar (2016)	Los mitos de la música nacional. Poder y emoción de las músicas populares colombianas.
Luis Fernando León Rengifo (2003)	La Música Instrumental Andina Colombiana, 1900 – 1950.
Octavio Marulanda (1993)	Álvaro Romero Sánchez
Octavio Marulanda (1994)	Pedro Morales Pino
Julio Mendivil (2016)	En contra de la música: herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas.
Enrique Millán (2014)	Memorias musicales.
Almudena Ocaña y María Luisa Reyes (2018)	Ecología del aprendizaje musical: interacciones culturales e institucionales.
Ana María Ochoa (2009)	Oiga maestro... el que escribe gana. Entre el eurocentrismo y la legitimación de saberes locales.
Semillero de Investigación en Músicas Tradicionales y Populares del IPC (2021)	El musicar con los bambucos: Una aproximación a la Investigación a través de las Músicas Populares en el IPC.

Tabla 4. Estado del conocimiento. Fuentes Definitivas: Ponencias.

AUTOR	TÍTULO
Coriún Aharonián (2011)	La enseñanza de la música y nuestras realidades.
Eliecer Arenas Monsalve (2008)	Músicos mestizos y saberes de frontera.
Eliecer Arenas Monsalve y Beatriz Goubert (2007)	Del bambuco a la música fusión: la invención de la música nacional en dos momentos históricos. Una aproximación a la descripción de un campo.
John Bedoya Álvarez, Jaime Villegas Londoño y Jorge Humberto Laverde (2010)	Repertorio didáctico para cuerdas andinas colombinas.
Manuel Bernal (2004)	Del bambuco a los bambucos.
Teca Brito (2017)	H-J Koellreutter, la música y la educación musical.
Yara Caznok (2013)	La educación musical como profilaxis social.
Gustavo Adolfo López Gil (2007)	Escuela de música tradicional: realidades e imaginarios.
Stephen Malloch (2002)	Musicality: The art of human gesture.
Carlos Miñana Blasco (2000)	La investigación sobre la música popular tradicional colombiana: entre el folclor y la etnomusicología.
Lourdes Palacios González (2016)	La mirada etnomusicológica y sus posibles aportaciones al campo de la educación musical.
Héctor Rendón y Alejandro Tobón (2012)	Seminario Nacional sobre grafías para cordófonos colombianos: tiple y bandola.
Alba Sanfeliu Bardia y Marina Caireta Sampere (2005)	La música como instrumento de educación para la paz.
Favio Shifres (2002)	Lo común y lo personal. Un estudio sobre la individualidad de la ejecución musical desde la perspectiva interpretativa.
Jorge Sossa Santos (2010)	Pedagogía del acontecimiento: una experiencia de educación no formal para las músicas.
Alejandro Tobón y María Eugenia Londoño (2002)	Sin fronteras: el mundo en bandola, tiple y guitarra. Trío instrumental colombiano.
Juan Ignacio Pozo y José Antonio Torrado (2004)	Las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje de la música: de la teoría a la práctica.

Tabla 5. Estado del conocimiento. Fuentes Definitivas: Trabajos de Grado.

AUTOR	TÍTULO
Holman Eduardo Álvarez Dávila (2017)	Tesis de Maestría: El pensamiento ecológico como herramienta de relación entre los saberes musicales.
Esperanza Aponte (2005)	Tesis de Licenciatura: Vida y obra musical de cuatro compositores del norte del Valle del Cauca.
Hernando José Cobo Plata (2010)	Tesis de maestría: Configuración del género música andina colombiana en el Festival “Mono Núñez”.
Sofía Domínguez (2020)	La música como integración pedagógica en el marco de educación integral.
Oscar Hernández Salgar (2016)	Tesis doctoral: Los mitos de la música nacional. Poder y emoción en las músicas populares colombianas. 1930 – 1960.
Pablo Olarte Rendón Marín (2009)	Tesis de maestría: Caracterización de los procesos de transmisión del tiple colombiano en tres contextos de aprendizaje no formal.
Héctor Rendón Marín (2009)	Tesis de maestría: De liras a cuerdas. Una historia social de la música a través de las estudiantinas. Medellín 1940 – 1980.
Lourdes Palacios González (2018)	Tesis doctoral: Educación musical en la frontera de la oralidad y la escritura. El caso Ollin Yoliztli.
Andrés Samper Arbeláez (2018)	Tesis doctoral: The translation of cuatro learning in open and closed systems of transmisión in Colombia: towards an aural/oral approach in higher education.
Carolina Santamaría Delgado (2006)	Tesis doctoral: Bambuco, tango and bolero: music, identity and class struggles in Medellín – Colombia, 1930 – 1953.
Jhon Freddy Barbosa Rojas y Lizeth Natalia Sinisterra Ossa (2015)	Tesis de licenciatura: Los procesos de modernización y la creación del Instituto Popular de Cultura (IPC): Una aproximación Artístico Cultural en Cali, 1947 – 1971.
José Alberto Velázquez Arce (2017)	Tesis doctoral: Patrimonio musical mapuche, su presencia en la comunidad y en la escuela. Consideraciones culturales necesaria para la enseñanza de la música en el aula.

1.4.2. Resultados de las búsquedas

A continuación, hago una breve descripción de los hallazgos sobre los documentos revisados en torno de la construcción del sujeto en las músicas según las dimensiones de análisis, para luego enfocarme en el contexto y en los estudios relacionados con el IPC.

1.4.2.1. Subjetividad, Intersubjetividad, Transmisión Cultural y Musicar.

Con relación a los procesos de subjetividad e intersubjetividad, entendidos como modos de organización de la experiencia, se encontró que más que un eje central de la investigación en educación musical, el sujeto se ha reconocido como una entidad dependiente o en función de las músicas, las cuales se han representado como derecho, experiencia y finalidad. Esta situación se ve reflejada en la mayoría de los estudios revisados, donde las músicas se han concebido desde sus propiedades de dinamizar aprendizajes, sentidos, identidades y otros procesos de tipo biológico, psicológico, social y cultural.

Por su parte, la subjetividad se ha relacionado frecuentemente en estas investigaciones con la capacidad de expresar emociones y afectos a partir de las músicas (Gomila, 2008; Zbikowski, 2010; Hernández, 2016); con la experiencia estética y creativa en torno de las músicas, ligadas a procesos simbólicos de significación, identidad, mundo interior, mundos de sentido y cohesión emocional que establecen marcos de acción (Vila, 1996; 2001; Hormigos y Martín, 2004; Guemes, 2013; Hernández, 2014; Samper, 2011; 2016); con procesos psicológicos, neurológicos, cognitivos y mentales correspondientes a la organización sonora (Sloboda, 1998; Correa, 2006; Sloboda y Juslin, 2010); con el abordaje multimodal, corporizado, somático y ecológico vinculado con el quehacer musical (Clarke, 2005; Martínez, 2009; Shifres, 2015; Álvarez, 2016); con la construcción personal de la musicalidad y el gesto (Malloch, 2002; Shifres, 2002); con la alineación estética del sujeto histórico como resultado de la mixtura de modelos civilizatorios (Palacios, 2016;2018; Holguín, 2017); o con la ejecución musical como una experiencia intersubjetiva y transmodal que se configura con el tiempo (Kirschner, 2003; Shifres, 2008).

Adicionalmente, aunque hay una visión más elaborada en el abordaje de la subjetividad y de la intersubjetividad desde perspectivas epistemológicas basadas en la complejidad, la fenomenología y visiones etnomusicológicas (Kirschner, 2003; Díaz, 2012; Shifres, 2008; Palacios, 2016; 2018; Mendivil, 2016; Castro, 2017; Samper, 2017; 2018), en esta revisión no se reportaron estudios encaminados a construir una “noción de sujeto a través de las músicas” como sistema de organización irreductible a variables objetivadas, del cual participara el mismo sujeto con sus experiencias intersubjetivas, de transmisión cultural y musicar. Es así como el presente estudio cobra relevancia en beneficio de la construcción de conocimiento tanto disciplinar como histórico y social en torno del sujeto como organizador de la experiencia musical.

Con relación a la *transmisión cultural*, ésta se ha vinculado con la integración de los individuos a la sociedad durante su ciclo vital, a partir de la identificación y de la apropiación de pautas culturales transmitidas generacionalmente, de manera interpersonal o de forma institucionalizada (Gallego y Gallego, 2003; Shifres, 2008; Bernabé, 2012; Ocaña y Reyes, 2018; Mendivil, 2016; Martínez, 2019). De esta manera, se observa que existe una tendencia a reconocer la fuerza de la acción cultural como elemento importante en la construcción del sujeto, quien frecuentemente organiza su experiencia según la cultura, o por condicionamiento según las circunstancias que le impone el mundo en el que interactúa. Visto así, se examina al currículum como un sistema de transmisión, en sus formas prescrita, real, oculta y nula, que aporta valores, estereotipos, representaciones y significados a la educación musical (Arguedas, 2004; Torrado y Pozo, 2004; Pérez, 2009; Conejo, 2012), donde se vislumbran tendencias que abordan la relación, separación y preponderancia de la escritura sobre la oralidad (Ochoa, 2009; Palacios, 2016;2018; Samper, 2018); el lugar secundario de la experiencia estética, sensible y emotiva frente a la preeminencia de la razón, la teoría y la técnica (Gainza, 2010;2014); el favoritismo androcéntrico sobre el rol femenino en la música (Green, 2001; Loizaga, 2005); así como la preferencia hacia la educación de tradición europea o la perspectiva colonizada (Holguín, 2017), sobre la relación educativa con otros sistemas y culturas musicales considerados como propios, tradicionales, populares, exóticos o mestizos (Arenas, 2009; Samper, 2006;2018; Santamaría, 2007; Bernard, 2009; Convers, 2009; Polo y Pozzo, 2011; Velázquez, 2017). Siendo estudios llevados a

planos informales en la educación, concibiendo a su vez a lo formal como un sistema educativo superior, y a la academia como una propiedad de reflexión con respaldo en la *modernidad* y tendencia centro europea en la música (Green, 2008;2012; Holguín, 2017; Palacios, 2018; Samper, 2018).

Finalmente, con relación a la dimensión del Musicar, los estudios revisados muestran que su campo de investigación es aún reducido y que el término puede ser novedoso en el contexto de la educación musical en Latinoamérica, donde sobresale el artículo “La Pedagogía del Musicar como Ritual Social: Celebrar, sanar, trascender” de Andrés Samper Arbeláez (2017), en el cual se desarrolla el concepto introducido por Christopher Small (1998), desde una perspectiva más amplia y vinculada directamente con la educación musical. Asimismo, cabe resaltar la cartilla del Semillero de Investigación en Músicas Tradicionales y Populares del IPC (2021), llamada “El musicar con los bambucos: una aproximación a la Investigación a través de las Músicas Populares en el IPC”, cuyo desarrollo también se relacionó con el proceso de esta investigación.

A pesar de los escasos estudios encontrados con relación al musicar, se resaltan los aportes de la investigación en educación musical de las últimas dos décadas sobre las músicas pensadas como creación y experiencia humana, interconectadas con diversos sistemas de relaciones y acciones. Entre ellos, se destacan los trabajos de grado de Sofía Domínguez (2020), “La música como integración pedagógica en el marco de educación integral” y de Holman Álvarez (2017), “El pensamiento ecológico como herramienta de relación entre los saberes musicales”, los cuales integran al musicar en el desarrollo de su marco conceptual. Siendo esta una situación que parece indicar un cambio significativo en lo que se refiere a la esencia del musicar como música en acción y eje articulador que se integra con la vida personal, social, cultural y cotidiana de quien entra en contacto con las músicas y sus procesos de formación y creación (Sanfeliu y Careta, 2005; Valencia y Batres, 2008; Aharonián, 2011; Hemsy, 2011; Samper, 2011; 2016; Caznok, 2013; Brito, 2017).

En este sentido, se destacan estudios que dan valor a ontologías y epistemologías diferentes de la concepción netamente ilustrada de las músicas, como los son aquellas concepciones que se orientan a la acción, a la práctica, a la participación, a la creación y al análisis de experiencias con relación a las músicas (Shifres, 2006; Shifres y Gonnet,

2015; Turino, 2008; Palacios, 2016; 2018; Castro, 2017; Holguín y Martínez, 2017; Samper, 2018). Sin embargo, queda abierta la necesidad de desarrollar más estudios que contribuyan con la construcción del musicar, el cual se considera importante para comprender el rol del sujeto a través de las músicas, yendo más allá de las teorías, objetos y medios sonoros en la comprensión de lo que son las músicas, así como lo que estas representan para los sujetos.

1.4.2.2. Instituto Popular de Cultura – IPC, estudiantinas en Colombia y músicas andinas colombianas

Con relación al contexto institucional donde se desarrolló esta investigación, sobresalen dos publicaciones realizadas con el apoyo de la Alcaldía de Santiago de Cali, las cuales fueron de edición limitada, “Pasado, Presente y Futuro del Instituto Popular de Cultura” de Marco Fidel Chávez (1984), e “Instituto Popular de Cultura 50 años” de Pedro Alcántara (1997), las cuales han sentado las bases sobre lo que se ha dicho en torno al IPC. Igualmente, se registran testimonios relativos a la historia, personajes, grupos y programas educativos de este instituto, narrados en su mayoría por la comunidad educativa de la institución a través de la revista del instituto “Páginas de Cultura”, entre los que sobresalen el artículo “Que suene la Estudiantina” del año 2015, donde se relatan algunas experiencias con relación a la dirección de este ensamble; así como los artículos “¿Qué es arte y cómo se investiga” (Duarte, 2019), y “Semilleros de Investigación 2021 – 2023. Revolución del conocimiento en el IPC” de Luis Eduardo Duarte Valverde (2020), donde se realiza un acercamiento al currículo prescrito que orienta al proyecto educativo e investigativo del IPC, planteando la necesidad de volver la mirada a lo constitutivo de las culturas y artes populares. Esto con el fin de disponer los discursos académicos implementados en las escuelas del instituto en función de lo que dictan las comunidades y las necesidades artísticas de los sujetos.

Se destaca también el trabajo de grado para la Licenciatura en Historia de la Universidad del Valle del año 2015, “Los procesos de modernización y la creación del Instituto Popular de Cultura (IPC): Una aproximación Artístico Cultural en Cali, 1947 – 1971”, presentado por Jhon Freddy Barbosa y Lizeth Sinisterra, los cuales se apoyan en la documentación de la revista Páginas de Cultura, en la publicación de Chávez y

Alcántara, en donde se explora la consolidación del proyecto educativo y artístico del IPC, a través de la historia de modernización de la ciudad de Santiago de Cali y desde la perspectiva de los estudios culturales.

Posterior a estos documentos, el autor Luis Eduardo Duarte Valverde desarrolla varias inquietudes emergentes del sentido de lo popular en las artes en el IPC en “La desdefinición de las artes populares y su carácter contemporáneo” (Duarte, 2021); y desde su coordinación del Centro de Investigaciones del IPC impulsa el desarrollo de los artículos “El legado de la Estudiantina IPC en Santiago de Cali” de Diego Gómez García (2020), “Sistematización de experiencias como práctica de investigación, el montaje de repertorio en la Estudiantina del IPC” de la Estudiantina del IPC (2021), así como la formación del semillero de investigación en Músicas Tradicionales y Populares del IPC, donde se cuestiona por lo popular, lo tradicional y lo folclórico en las músicas a través de la cartilla ya mencionada “El musicar con los bambucos: Una aproximación a la Investigación a través de las Músicas Populares en el IPC”.

En otras investigaciones sobre las músicas en Cali o sobre la enseñanza de cuerdas pulsadas en Colombia, el IPC aparece como referencia, con reseñas relativamente cortas y desde una visión más periférica que interna. Entre ellas sobresalen las realizadas por los Maestros Carlos Miñana (1991), Enrique Millán Gómez (2014), María Victoria Casas Figueroa (2015), Pablo Olarte (2016) y Jesús Antonio Mosquera (2017).

Con relación a los estudios sobre las estudiantinas u orquestas de cuerdas pulsadas en Colombia, estos tienden a ser reflexiones históricas, organológicas y musicales con base en el repertorio, la producción discográfica y sus intérpretes. De estos se destacan los trabajos de los maestros Luis Fernando León Rengifo (2003), María Eugenia Londoño y Alejandro Tobón (2004), Eliecer Arenas Monsalve (2008) y Héctor Rendón Marín (2009), pero en estos trabajos no se incluye a la Estudiantina del IPC ni como eje de estudio, ni como referencia.

Cabe resaltar que los estudios en torno de la historia, intérpretes y didácticas de los instrumentos que conforman la estudiantina como ensamble instrumental en Colombia (tiple, bandola andina colombiana y guitarra) son más frecuentes, y entre ellos se recalcan los trabajos de los maestros Alfonso Valdiri y Gustavo Sierra (Olarte, 2016), David Puerta (1988), Diego Estrada Montoya (1989), Jairo Rincón (1989; 1990), Elkin Pérez (1996),

Alejandro Tobón y María Eugenia Londoño (2002), Manuel Bernal (2002; 2003), Esperanza Aponte (2005), Fabián Forero (2010; 2013), Héctor Rendón y Alejandro Tobón (2012), Pablo Olarte (2016), Diego Gómez (2020), Carlos Alberto González (2021), entre otros autores y monografías de pregrado y posgrado, que se centran en la enseñanza, lenguajes y técnicas relacionados con este trío típico de cuerdas pulsadas. Sin embargo, estos trabajos no desarrollan en profundidad el concepto de transmisión cultural o el rol activo de la subjetividad, de la intersubjetividad, o del musicar en relación con las músicas y la construcción del sujeto.

Asimismo, son de resaltar algunas propuestas orientadas hacia la didáctica y transmisión grupal de las llamadas músicas populares y tradicionales pensadas desde el contexto, las cuales contemplan entre sus propuestas a las músicas andinas colombianas, consideradas como construcciones mestizas y bicentenarias con marcadas tensiones sociales en torno a la construcción de nación. Estos estudios se han planteado desde una perspectiva más crítica que pedagógica, aunque se centran en el repertorio o parten de la visión histórico cultural de las músicas, sin profundizar en la perspectiva o construcción particular de los sujetos que participan de éstas (López, 2007; Ochoa y Convers, 2008; Arenas, 2009; Bedoya et al., 2010; Santos, 2010).

Otros trabajos para recalcar son aquellos relacionados directamente con las músicas andinas colombianas, entre los que se destacan los hallados en instituciones como Funmúsica y la Fundación Canto por la Vida, en el municipio de Ginebra, Valle del Cauca. De estos estudios, sobresalen los archivos históricos del maestro Octavio Marulanda (1993, 1994), así como la investigación del maestro Hernando Cobo (2010), que analiza la configuración del género “Música Andina Colombiana” en el Festival “Mono Núñez”, evento reconocido como el más importante exponente de estas músicas en el país, siendo también el encargado de regular la competencia musical de este género, que también ha estado vinculado con tensiones de clase social, gusto, posiciones ideológicas e imaginarios particulares de nación, tradición y autenticidad (Cobo, 2010).

Por último, se resaltan otros estudios relacionados con las músicas andinas colombianas, desde perspectivas musicológicas, etnomusicológicas e históricas, entre los cuales se destaca al Bambuco y al Pasillo Colombiano desde su historia de construcción musical (Ochoa, 1997; Miñana, 1997; 2000; Cruz, 2002; Bernal, 2004;

Santamaría, 2007; Muñoz, 2010; Hernández, 2009; 2016; García, 2014). De estos trabajos se destaca la visión socio política de estas músicas por su relación con el nacionalismo y el mestizaje en Colombia, siendo elementos de poder que acapararon el imaginario cultural y musical de lo colombiano hasta la primera mitad del siglo XX, con un enfoque más cultural, aunque sin profundizar en sus procesos de transmisión o de mediación subjetiva e intersubjetiva.

1.4.3. Conclusiones en torno al estado del conocimiento

Como resultado de estas consultas, se puede concluir que, aunque existen estudios en el campo de la educación musical que atienden los temas de la subjetividad, la intersubjetividad, la transmisión cultural y el musicar, no se encuentran trabajos en el ámbito colombiano en particular y latinoamericano en general, que explícitamente le den un lugar a la construcción de la noción de sujeto a través de las músicas, teniendo en cuenta la interrelación de estos procesos. Adicionalmente, aunque algunos trabajos aborden el rol del sujeto como eje en la organización de las experiencias tanto intrínsecas como extrínsecas para la construcción personal, social y cultural del sentido de las músicas, este ejercicio se hace de manera tangencial o sus tópicos no forman parte de las dimensiones de análisis de sus investigaciones.

Con relación a la subjetividad e intersubjetividad, los trabajos revisados mostraron un reciente interés por el análisis de estos temas desde perspectivas interpretativas, encaminadas a comprender cómo los sujetos tomaban una posición frente a las diferentes realidades y experiencias que construían con relación a las músicas, dentro y fuera de contextos escolarizados. No obstante, los conceptos de sujeto, subjetividad e intersubjetividad siguen vinculados con el modelo dualista que los relaciona con fuentes de conocimiento susceptibles al sesgo y al error, donde persisten los acercamientos investigativos limitados a describir el sistema de roles de los sujetos en la sociedad. Esto desde una visión mayormente comportamental u observable, donde la música como objeto sonoro suele ser el eje central de las investigaciones.

Asimismo, entre los estudios revisados en torno de la transmisión cultural, se observa que hay una tendencia a resaltar la capacidad de la música como cultura, o como una

forma importante de transmitir la cultura a través de intercambios, tanto intrínsecos como extrínsecos, entre los sujetos y sus contextos históricos y sociales, en favor del sentido de pertenencia, de la construcción de identidades y del diálogo intercultural. Sin embargo, estos no examinan en profundidad la construcción mutua entre el sujeto y la cultura con mediación intersubjetiva, como podría suceder con el musicar, que atiende a la música en acción y como construcción subjetiva, intersubjetiva y cultural, pero que no encuentra aparentemente un desarrollo reflexivo y empírico más amplio dentro del contexto de los documentos revisados.

Teniendo en cuenta lo anterior, se considera que aproximarse a una noción de sujeto como organizador de la experiencia y el sentido de las músicas a través de la interacción de los procesos de subjetividad, intersubjetividad, transmisión cultural y musicar, tanto en espacios académicos como por fuera de estos, resulta una tarea pendiente de indagar en profundidad en el campo de la educación musical en Colombia.

1.5. Justificación y Pertinencia de la Investigación

La pertinencia disciplinar de esta investigación, se deposita en su dimensión ontológica que busca indagar a través de las músicas cómo se construye la noción del sujeto y su lugar activo en las músicas. Ello desde una relación emergente entre los procesos de subjetividad, intersubjetividad, transmisión cultural y musicar como concepciones que no se reducen al plano operativo, sino que comprenden al sujeto como fenómeno individual y colectivo, así como sistema complejo y dinámico. De este modo, se reconoce en el sujeto su capacidad de crear, apreciar, interpretar y dotar de sentido a su realidad y experiencias musicales desde los espacios personales, sociales y culturales que construye y de los cuales participa. En consecuencia, esta mirada sobre las músicas a través del sujeto y del sujeto a través de las músicas, considera ampliar su rol en la configuración y desarrollo de las realidades de la educación musical, para la futura construcción de conceptos y teorías desde una visión más humanizada, donde el reconocimiento de lo particular, lo comunitario y lo procesual también estén dotados de valor y de sentido.

Adicionalmente, la configuración de este estudio considera la construcción de conocimiento situado a través de la intersubjetividad, como un espacio privilegiado para la reflexión compartida e implicación directa del sujeto investigador. Con ello se espera contribuir al campo de la investigación en educación musical en sus dimensiones ontológica, epistemológica y metodológica (Guba y Lincoln, 2005), a través del análisis de la educación más allá de lo prescrito, de la música más allá de los resultados, medios y objetos sonoros; además de los sujetos más allá de sus capacidades de enseñar y aprender. Visto así, se reconocen los procesos subjetivos permanentes en la apreciación, creación e interpretación artística, en favor de los individuos, de las sociedades y de la diversidad de culturas musicales que pueden coexistir en nuestras vidas (Diker, 2011).

Con relación a su pertinencia social, se busca tomar una posición al servicio de los sujetos reconociendo a las músicas como parte de éstos, y no sólo como una entidad por fuera y a veces inalcanzable. Esto en favor de discursos menos deterministas, con propuestas más dinámicas, participativas, decoloniales y dialógicas sobre la educación musical, donde quepan otras alternativas de transmisión en reconocimiento de los sujetos frente a sus propias posibilidades de actuar por sí y para sí (Torres, 2013).

Finalmente, esta investigación también está motivada por resignificar el lugar de las instituciones musicales en su marco histórico, social y cultural, y en especial, darle lugar y sentido a los sujetos y culturas musicales que han confluído en la Estudiantina de la Escuela de Música del IPC, para contribuir con el reconocimiento de este ensamble y de esta escuela a través de la reconstrucción de una historia dinámica sobre la educación musical en la ciudad de Santiago de Cali en Colombia.

1.6. Objetivos

1.6.1. Objetivos generales

- Analizar cómo se construye el sujeto a través de las músicas, según sus procesos organizativos de subjetividad e intersubjetividad, de transmisión cultural y musicar a través de las músicas en el contexto educativo y musical de la Estudiantina del IPC (2019 – 2020).
- Analizar cómo esta construcción ha operado en el lugar que los sujetos participantes de esta investigación han tenido como productores de sentidos, significados y creadores de acciones, sensibilidades y reflexiones en torno de las músicas que construyen y de las que participan.

1.6.2. Objetivos específicos

- Describir el contexto de situación fundante del proyecto educativo y cultural del IPC, desde su historicidad y mundo social, relacionados con el pasado y el presente de la comunidad ciudadana, de las culturas populares y del sujeto popular que le dieron lugar a la Escuela de Música y a las culturas musicales vinculadas con la Estudiantina del IPC.
- Analizar la configuración pedagógica y musical del Programa de Formación Académica en Músicas Tradicionales y Populares de la Escuela de Música del IPC, vigente hasta el año 2019, haciendo énfasis en el área de cuerdas pulsadas, que sustentó la formación musical de los integrantes de la Estudiantina del IPC como grupo representativo de la institución y que le dio lugar al sujeto estudiante y docente de músicas populares y tradicionales en este contexto académico.
- Reconstruir los procesos de transmisión cultural, subjetividad e intersubjetividad a través del musicar, mediante las experiencias de los participantes de este estudio en diálogo con mi experiencia, para darle lugar a la construcción del sujeto

musicante a través de las dinámicas formativas en la Estudiantina del IPC y de las músicas preservadas, interpretadas y dinamizadas por este ensamble.

- Caracterizar las relaciones emergentes entre los procesos de subjetividad e intersubjetividad, de transmisión cultural y de musicar que hayan contribuido con la construcción de la noción del sujeto musicante a través de las músicas populares que identifican a este ensamble.

1.7. Dimensiones de Análisis

Como dimensiones de análisis vinculadas con la construcción del sujeto a través de las músicas, para esta investigación tuve en cuenta la relación dinámica entre subjetividad e intersubjetividad, transmisión cultural y musicar, las cuales se han constituido como modos particulares de ordenar las experiencias y de construir la realidad, incluyendo en ellas a las relaciones por las cuales los conceptos sobre el mundo se han establecido e instaurado (Fierd, 2002). Cabe mencionar que, aunque estas dimensiones pueden ser recíprocamente complementarias, con límites poco claros entre ellas y características compartidas, también son irreductibles entre sí, pues cada una posee principios funcionales con una amplia gama de recursos propios que permiten comprender la construcción de una noción sobre el sujeto, desde su perspectiva y en su contexto particular.

1.7.1. “Objeto” de estudio: el sujeto a través de las músicas

De acuerdo con Humberto Maturana (1999), “los objetos son relaciones de coordinaciones de acciones consensuales en el espacio de las relaciones humanas” (p.117), y es a través del lenguaje y de su función simbólica que nacen los “objetos”. Es decir, fenómenos o representaciones del mundo que resultan de los acuerdos intersubjetivos en una comunidad, la cual los nombra y los acepta como verdad gracias a su efectividad práctica, cognitiva y sensible.

A partir de esta noción, se contempló como “objeto” de estudio *la construcción del sujeto a través de las músicas*, siendo estas expresiones un punto de convergencia de diversas experiencias humanas, con valores, ideas, estéticas y sistemas simbólicos en constante cambio, bajo dinámicas históricas, de transformación de significados y de valor performativo, las cuales son organizadas y dinamizadas por el sujeto. Esto al tiempo que éste también se organiza y se dinamiza a través de su experiencia con las músicas como expresión artística, cultura y discurso sobre el mundo (Geertz, 1991). Tal perspectiva, partiendo de una visión fenomenológica, donde se entiende que el ser humano analiza, comprende, interpreta y conoce desde sí y para sí, y donde el otro también tiene lugar a través de las experiencias compartidas (Maturana, 2003).

En coherencia con esta visión y entendiendo a la educación como una posibilidad de constituirnos como sujetos mediante la búsqueda de la acción y la reflexión colectiva para transformar la realidad y conocernos (Freire, 2001), la educación musical se concibe como un espacio de transmisión cultural y de construcción de subjetividades, que, a través de la intersubjetividad, ofrece la posibilidad de configurar identidades y de organizar nuestras experiencias mediante la interacción y el diálogo. Ello con la esperanza de constituirnos como seres autónomos con capacidad de incidir sobre la realidad. Adicionalmente, la investigación en este ámbito se considera como un espacio que permite recrear la identidad, la conciencia y el autoconocimiento, donde se reconocen y respetan las diferencias, y donde se puede ejercer la solidaridad, la construcción del tejido social, la alegría, la esperanza, la paz, la creación y las prácticas de libertad (Torres, 2013).

1.7.2. Noción de sujeto: subjetividad e intersubjetividad

1.7.2.1. El sujeto

En la ciencia clásica la subjetividad aparece como contingencia, fuente de errores (el “noise” del lenguaje de la informática, el ruido que es absolutamente necesario de eliminar). Por eso la ciencia clásica excluyó siempre al observador de su observación y al pensador, el que construye conceptos, de su concepción como si fuera prácticamente inexistente o se encontrara en la sede de la verdad suprema y absoluta. Más tarde, en el

siglo XX, hemos asistido a la invasión de la científicidad clásica en las ciencias humanas y sociales. Se ha expulsado al sujeto de la psicología y se lo ha reemplazado por estímulos, respuestas, comportamientos. Se ha expulsado al sujeto de la historia, se ha eliminado de las decisiones, las personalidades, para sólo ver determinismos sociales. Se ha expulsado al sujeto de la antropología para solo ver estructuras, y también se lo ha expulsado de la sociología [...] No obstante, ha habido algunos retornos de los sujetos, retornos a veces tardíos, como en Foucault o en Barthes, coincidiendo con un retorno del Eros y un retorno de la literatura. Pero he ahí que en la filosofía el sujeto se encuentra nuevamente problematizado. (Morin, 2002, p. 68 - 69)

De acuerdo con Edgar Morin (2002), la noción de sujeto ha sido ampliamente controvertida y enraizada en la dualidad de su concepción cartesiana, que alude a su certeza de ser y simultáneamente, muestra su falta de evidencia como hecho delimitado y distinto del objeto. Esto debido a que esta existe en lo intuitivo y reflexivo de lo cotidiano, fundante de toda verdad posible, pero expulsada del determinismo mecanicista o desleído de lo concreto.

¿Quién es el sujeto? Para Morin, es una entidad necesaria de problematizar y corresponderla con su lógica del ser vivo, donde la subjetividad y la intersubjetividad se constituyen como base para su comprensión, tanto en su faceta individual como colectiva. Por consiguiente, afirma que el sujeto humano se organiza mediante la experiencia subjetiva o subjetividad, que a su vez implica autonomía, identidad, sentido de exclusión e inclusión y noción de individuo. Es así como tal concepción, muestra a la experiencia subjetiva como un constructo complejo, con cualidades de tipo histórico y simbólico que no se agotan en las experiencias personales o del mundo social (Morin, 2002).

Ante este panorama, Edgard Morin (2002), define al sujeto como una cualidad propia del ser vivo que es a la vez producto y productor de sentidos, el cual se organiza a sí mismo a través de sus experiencias subjetivas e intersubjetivas, expresadas en unidades complejas que no pueden reducirse a variables simples o susceptibles de ser objetivadas.

Ya podemos definir al sujeto como una cualidad fundamental propia del ser vivo, que no se reduce a la singularidad morfológica o psicológica puesto que, como hemos dicho, dos gemelos idénticos psicológica y morfológicamente son diferentes. Es una cualidad que

comprende un entrelazamiento de múltiples componentes. Interesa señalar que, como individuo vive en un universo donde existen el azar, la incertidumbre, el peligro y la muerte, el sujeto tiene inevitablemente un carácter existencial. Lleva en si la fragilidad y la incertidumbre de la existencia entre el nacimiento y la muerte. (Morin, 2002, p. 80)

Se aclara que desde esta perspectiva no se intentan reivindicar dualismos, pues la subjetividad difiere de ser *no – objetividad*, ya que la objetividad, así como la universalidad, la racionalidad científica y sus procedimientos, son construcciones subjetivas e intersubjetivas que se desarrollan en conjunto con las figuras sociales, los discursos, las representaciones, los códigos, las normas y el sentido moral (González, 2002).

Adicionalmente, centrarse en la subjetividad no implica sacrificar el interés por el mundo de los valores objetivos, sino el de reconocer al sujeto, tanto individual como colectivo, quien es también constructor y producto del todo que conforma la realidad o realidades a las que dan orden y sentido. Dicho lo cual, el abordaje de la subjetividad exige desmontar los imaginarios que entienden al sujeto desde la objetividad, para darle un lugar como proceso y construcción inacabada. Es decir, que, a pesar de estar limitado por estructuras de significación, poder y producción, así como por restricciones físicas y ambientales, el sujeto cuenta con la posibilidad de reflexionarse, situarse en la historia, apropiarse de la cultura, transmitirla, sobrepasar sus limitaciones, transformarla y transformarse, construir nuevas realidades y actuar sobre sí mismo y sobre estas realidades (Morin, 2002; González, 2002).

1.7.2.2. La subjetividad como orden de la experiencia

La subjetividad como entidad constitutiva del sujeto, ha sido una categoría central del pensamiento *moderno* y se ha nominado frecuentemente como *autoconciencia*, o presencia del conocimiento de sí y para sí. Igualmente, se ha referenciado como el *yo individual*, o aquella entidad que se interpreta a sí misma constantemente como mundo interior y que le otorga sentido y valor a su propia vida. No obstante, diferentes autores como Foucault (1994), Guattari (1996), Zelman (1998), Geertz (1991), Bourdieu (1998), Boaventura de Sousa Santos (2012), Torres (2000), Jaidar (2003), Castoriadis

(2004), González Rey (2002), Morin (2002), Maturana (2003) y otros, coinciden en asumir a la subjetividad como una categoría con un mayor potencial dinámico, emancipador y analítico que las acepciones estáticas, determinantes e individualistas que han definido al sujeto con relación al objeto.

La exclusión de la subjetividad por el postestructuralismo y el neo-pragmatismo se apoyó en que ese era un concepto que cargaba con las limitaciones del pensamiento moderno. Sin embargo, ninguna de las corrientes de ese pensamiento tuvo conciencia teórica sobre la subjetividad, siendo el cogito y la conciencia sus dos referentes esenciales sobre la condición humana. La subjetividad, de hecho, va en dirección opuesta a los principios fundamentales que sustentaron la modernidad tardía, apoyada en la idea de ciencia objetiva y en una representación racional del hombre. (González, 2013, p.25)

Visto así, se concibe a la subjetividad como un conjunto de instancias y procesos de producción de sentido, por medio del cual los sujetos y las colectividades sociales se construyen, organizan y actúan sobre la realidad. Lo anterior, al tiempo que los sujetos también son construidos por las sociedades, las culturas y otras fuerzas históricas, simbólicas y contextuales con las que estos interactúan (González, 2009). De este modo, se puede observar que la subjetividad no está circunscrita a un espacio o tiempo fijo, pues en ella se concentran diferentes escalas existenciales, espaciales y temporales, involucradas con todo proceso que les permita a los sujetos elaborar su experiencia existencial, con sus sentidos de certeza, incertidumbre, vida y muerte (Morin, 2002).

(La subjetividad) es una estructura organizadora. Y creo que esta noción de sujeto nos obliga a asociar nociones antagónicas: la exclusión y la inclusión, el yo, el ello y el ser. Para esto es necesario lo que llamaré pensamiento complejo, es decir, un pensamiento capaz de unir conceptos que se rechazan entre sí y que son desglosados y catalogados en comportamientos cerrados. Sabemos que el pensamiento compartimentado y disciplinario aún reina en nuestro mundo. Este obedece a un paradigma que rige nuestros pensamientos y nuestras concepciones según los principios de disyunción, de separación, de reducción. Sobre la base de estos principios es imposible pensar el sujeto y asimismo pensar las ambivalencias, las incertidumbres y las insuficiencias que hay en este concepto, reconociendo al mismo tiempo su carácter central y periférico, significativo e

insignificante. Pienso que este es el trabajo que hay que hacer para que emerja la noción de sujeto. De lo contrario, sólo seguiremos disolviéndolo o trascendentalizándolo, y no llegaremos a comprenderlo jamás. (Morin, 2002, p. 84-85)

1.7.2.3. El sentido subjetivo como categoría de la subjetividad

De acuerdo con González (2010), el *sentido* como categoría de la subjetividad, tiene su origen en la lingüística y en la filosofía. Sin embargo, ésta ha sido abordada por diferentes ramas del saber donde parece que no representa un único concepto, o se le ha dado un uso indiscriminado, generalmente relacionado con el carácter singular del significado. Es decir, con el sentido de las palabras en el uso del lenguaje en la construcción del pensamiento, influido presuntamente por su sesgo histórico ligado a la lingüística y que, por lo tanto, tiende a confundirse sentido con significado.

Desde esta lógica ligada a la lingüística, pueden encontrarse perspectivas como la de Jerome Bruner (1998), quien se refirió al *sentido* como una manera de subjetivar la realidad; esto es, de accionar el proceso que cada sujeto usaba para ordenar y darle un *significado* a los hechos internos y externos que experimentaba, con el fin de comprenderlos, expresarlos e intercambiarlos. Así, el sentido se manifestaba en las producciones discursivas que mantenían abierta la *producción de significados* a través de tres propiedades: 1) la *presunción*, o libertad interpretativa; 2) la *subjetivación*, o descripción de la realidad a través de un filtro cognitivo; y 3) la *perspectiva múltiple* o posibilidad de intercambio con otros ordenamientos de la realidad, para facilitar su descripción y ampliar su interpretación.

Stern (1985) por su parte, se refirió al *sentido* como una *toma de conciencia*, por medio de la cual el sujeto se percataba de su organización subjetiva, en coherencia con las dinámicas sociales y afectivas que le ofrecía el mundo. Es así como esta *toma de conciencia* se manifestaba desde las primeras relaciones del infante con sus cuidadores, a partir de la cual se establecía una comunicación afectiva y preverbal intencionada. En esta dirección, el sujeto se encaminaba a la construcción de una *teoría de la mente*, por medio de la cual se le atribuían intenciones y pensamientos al otro, constituyéndose estas acciones como la base del desarrollo de la intersubjetividad. Dicho lo cual, el sentido le permitía al sujeto la toma de conciencia de sí mismo y del mundo, en la medida que se

diferenciaba y se vinculaba con los demás, construía una noción de continuidad y discontinuidad al ubicarse en el tiempo y en el espacio, organizaba su experiencia con relación a sí mismo y a los otros, realizaba inferencias sobre sus intenciones y las intenciones ajenas, y así, lograba ser reconocido por el mundo del que participaba.

Por otro lado, Fernando González Rey (2005), profundizó en el concepto del *sentido subjetivo*, al que definió como la expresión simbólico - emocional de la realidad, en sus múltiples efectos, a partir de la organización subjetiva del sujeto y de los espacios sociales, históricos y culturales en los que este interactuaba. Lo anterior, desde una perspectiva histórico cultural y basado en las últimas obras de Vygotsky (1968), donde se presupone al sentido como una categoría diferente del significado.

El sentido subjetivo es la forma en que una persona vive subjetivamente su experiencia. No hay dimensión objetiva al vivenciar lo vivido. La vivencia de lo vivido es inseparable de la configuración subjetiva que se organiza en el curso de la experiencia. (González, 2013, p. 35)

Con esta noción de *sentido subjetivo*, Fernando González Rey (2010), hizo énfasis en la relación emergente entre lo simbólico y lo emocional, que se expresaba en la inmersión del sujeto en el mundo. Asimismo, suponía que el *sentido subjetivo* era inseparable de la subjetividad, cuya producción estaba acompañada de una integración tensa, múltiple y contradictoria entre las organizaciones subjetivas presentes en el sujeto, donde el desarrollo y la multiplicidad de efectos resultantes de esa acción, se asociaban a nuevas producciones de *sentido subjetivo*, ya que éste se construía a partir de capas de sentidos dotadas por el historial de experiencias de los sujetos.

Dicho lo cual, este autor también enfatizó en que tales concepciones de sentido subjetivo y de configuraciones subjetivas, eran producciones que tenían lugar en el curso de la vida social y de la cultura. Sin embargo, estas no estaban necesariamente determinadas ni por una ni por la otra, ni eran necesariamente el reflejo de esos múltiples procesos, sino una nueva producción que los especificaba en sus efectos para quienes los vivían (González, 2010).

En otras palabras, el sentido subjetivo como expresión y piedra angular de la subjetividad, era el que determinaba la orientación de la experiencia subjetiva. Y aunque

era esencialmente personal, no estaba exento de relaciones sociales ni culturales, pues se precisaba por la articulación compleja de emociones, procesos simbólicos y significados, que tomaban formas variables y no lineales a lo largo del tiempo. De este modo, el sentido subjetivo se organizaba como una manera particular que podía coexistir con otros sentidos, anclados o emergentes, aunque éstos se manifestasen según la forma de organización subjetiva dominante (González, 2010).

Desde esta perspectiva, la subjetividad, como fenómeno sociocultural complejo y dinámico, también poseía su propia historicidad, la cual se transformaba constantemente, de manera transitoria o permanente, sin ser estática. Además, no se agotaba en lo individual, sino que se desplegaba en el universo de la cultura, donde convergían imaginarios colectivos, representaciones sociales, memorias, creencias, ideologías, saberes, sentimientos, voluntades, diálogos con el pasado y visiones de futuro (González, 2002).

A partir de lo mencionado, se puede observar, como lo planteó Bajtín (Torres, 2013), en sus conceptos de polifonía y dialogismo, que la subjetividad era siempre intersubjetividad, pues en lo individual se expresaban otras subjetividades que, por su naturaleza simbólica, sólo podían comprenderse a través del pensamiento humano, el cual también podía ser indecible. Por lo tanto, la racionalidad de la ciencia, con su lenguaje analítico y abstracto, no resultaba del todo suficiente para atrapar la riqueza de las diferentes lógicas que constituían a la subjetividad, de tal manera que las artes y otras expresiones humanas, cobraban relevancia para acceder al mundo de lo subjetivo. Ello sin descartar de éste la dimensión abstracta del conocimiento, que a su vez resultaba de una construcción intersubjetiva (Torres, 2013).

1.7.2.4. La intersubjetividad como construcción conjunta de un mundo esencialmente humano

La subjetividad, como producción de sentidos subjetivos asociada a las configuraciones subjetivas de la personalidad y de la acción, no se agota en la subjetividad individual, apareciendo como subjetividad social (intersubjetividad) en las producciones subjetivas que configuran los espacios sociales de la acción. (González, 2013 p.40)

La noción de intersubjetividad ocupa una parte primordial en la construcción de las Ciencias Sociales y de las Humanidades, donde también se le han atribuido múltiples significados. Sin embargo, los primeros aportes conceptuales que trataron de definir la intersubjetividad y que aún permanecen vigentes en el imaginario de su reflexión, provienen de la Filosofía y en especial, de la Fenomenología de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, donde Edmund Husserl (1996), Alfred Schütz (1979), y Berger y Luckman (2003), sentaron las bases para comprender al ser humano como un ser de experiencia más allá (o más acá) de lo concreto. De esta manera, se comprendía al sujeto como un ser inmerso en un mundo que le era presentado fenomenológicamente, pero al que no podía conocer en sí ni totalmente, pues éste sólo podía acercarse a la realidad desde aquello que experimentaba (fenómenos) y que entendía por sí y para sí mismo.

Siguiendo a Alfred Schütz (1979), quien estudió la intersubjetividad en el plano social, interpretaba al mundo como un posible campo de acción de todos nosotros y así, la experiencia del sujeto en torno al mundo se sustentaba, se justificaba y se corregía mediante la vivencia de los otros, con quienes se tenía la posibilidad de intercambiar experiencias, conocimientos y prácticas. Por consiguiente, los sentidos y significados eran construcciones intersubjetivas de las que participaban todos aquellos que las experimentaban, las cuestionaban y las compartían.

Visto así, la intersubjetividad se concebía como una característica constitutiva del mundo social, que también integraba la vida cotidiana y el sentido común, como espacios donde se expresaban las relaciones de los sujetos entre sí. De este modo, el sujeto podía percibir su realidad a través del otro, pues éste sólo podía reconocerse con relación a su percepción de los actos y las acciones de los demás (Rizo, 2007).

...al vivir en el mundo, vivimos con otros y para otros, y orientamos nuestras vidas hacia ellos. Al vivenciarlos como otros, como contemporáneos y congéneres, como predecesores y sucesores, al unirnos con ellos en la actividad y el trabajo común, influyendo sobre ellos y recibiendo su influencia, al hacer todas estas cosas, comprendemos la conducta de los otros y suponemos que ellos comprenden la nuestra. (Schütz, 1979, p.39)

Desde esta perspectiva, la subjetividad no era posible sin la intersubjetividad y viceversa, reconociendo que estas se sustentaban a su vez, de lo que en este estudio se entiende por transmisión cultural. En ese orden de ideas, se supone que sólo se podía comprender a los fenómenos o representaciones que hacíamos de nosotros mismos y del mundo a partir de nuestra conciencia, intencionalidad y experiencia, las cuales también participaban de una historia que nos antecedió, que había sido construida a través de las interacciones humanas y que nos había sido transmitida culturalmente por medio de narrativas, lenguajes, gestos, prácticas, símbolos, rituales y escenarios. Ello en aras de moldear nuestras experiencias y guiar nuestras intenciones individuales y colectivas (Petit, 2015).

Como consecuencia, el sujeto no creaba del todo las condiciones de su conciencia, experiencias o intenciones, ya que éstas le habían sido otorgadas a través de sus circunstancias biológicas, psicológicas, sociales, históricas, culturales y ambientales, donde el encuentro con el otro se constituía como fundamento para interpretar al mundo, convivir y sobrevivir en él. No obstante, aunque el sujeto estaba supeditado a ciertas realidades que limitaban su accionar, también tenía la opción de recrear, redimensionar y reconstruir nuevas interpretaciones que lo llevaban a trascender y afinar su conciencia, generando acuerdos con la realidad “objetiva” del mundo, pero como un mundo con sentido para sí (Torres, 2000).

Cabe destacar que la subjetividad y la intersubjetividad son transversales a la vida social. Por ende, no hay plano ni momento de la realidad compartida que pueda pensarse sin subjetividad o intersubjetividad. Es así como éstas formas de organizar las experiencias, se han constituido en garantes de la cohesión y del orden social, pero también de los conflictos sociales, de los regímenes alienantes y de los procesos de resistencia, los cuales han facilitado el surgimiento de nuevas perspectivas, de otros modos de sentir, reflexionar, obrar y relacionarse, ya sea en favor o en contra del orden instituido y así, ocasionar nuevos órdenes de realidad. De este modo, como conductoras de las tensiones sociales, la subjetividad y la intersubjetividad no pueden analizarse como una unidad homogénea y estable, ni aisladas del contexto histórico, social y cultural, sino como una realidad compleja, dinámica, con pasado, en constante agonía y transformación (Torres, 2000).

1.7.3. Noción de transmisión cultural

Como se puede observar, la subjetividad, la intersubjetividad y la transmisión cultural están íntimamente ligadas, incidiendo de manera directa e indirecta en la comprensión y construcciones que los sujetos hacen del mundo del que participan, y que incluye la educación como sistema organizado donde también opera la transmisión cultural de lógicas y saberes. Esto comprendiendo a la cultura como un sistema complejo que puede abarcar diferentes perspectivas, las cuales problematizan la diversidad humana en sus dimensiones históricas, sociales y simbólicas. Por lo tanto, para darle continuidad al desarrollo conceptual de este estudio, se tendrá en consideración el concepto propuesto por Gilberto Giménez (2007), quien se aproxima a la definición de la cultura como:

La organización social de significados interiorizados de modo relativamente estable por los sujetos, en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivados en formas simbólicas, todo ello en contextos históricos específicos y socialmente estructurados. (p. 49)

Ahondando en el concepto de transmisión, Terigi (2004), refiere que éste se ha representado socialmente como una repetición irreflexiva y una reproducción de modelos de saber y de autoridad, sin aparente cuestionamiento. Es así como tales representaciones han excluido del mundo educativo a la categoría de transmisión, que, aunque se niegue, se simplifique y se comprenda únicamente como pasaje, su reflexión es fundamental para la comprensión del rol de la escuela en la cultura. En este sentido, la pregunta por la educación deja de ser un problema de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, para convertirse en un problema de orden político. Es decir, como un espacio de relación social, condicionado por las posibilidades de acción, poder y libertades concertadas en atención a la pluralidad y heterogeneidad humana (Arendt, 1997).

Quisiera insistir, en la reflexión final, sobre la posibilidad material de definir políticas educativas que mejoren la enseñanza, planteándola del siguiente modo: la enseñanza tiene que empezar a ser tomada como un problema político. Demasiado habitualmente la

enseñanza es tomada como un problema doméstico, como un problema individual, como un problema didáctico, en un uso peyorativo de este término que restringe lo didáctico al diseño LA TRANSMISIÓN EN LAS SOCIEDADES, LAS INSTITUCIONES Y LOS SUJETOS de estrategias de trabajo en el aula, a un problema de metodología, con el supuesto "todoterreno" de la visión tecnocrática o con el supuesto minimalista de que la enseñanza se encuentra al final de la cadena de transmisión que arranca en el motor de las definiciones políticas. Desde luego, la enseñanza es un problema didáctico; pero la didáctica es un problema político. (Terigi, 2004 p.200)

Estos cuestionamientos por lo político, también se corresponden con las condiciones de escolarización, las cuales se han supeditado al desarrollo de políticas públicas hacia la escuela, donde el nivel de participación del Estado también marca límites, capacidades y condiciones a la educación. De esta manera, se orienta a la didáctica hacia una función instrumental, encargada de concretar en el plano de la enseñanza los propósitos derivados de posibles hegemonías que sobrepasan lo doméstico, individual, didáctico o de metodologías para convertirse en un problema cultural (Terigi, 2004).

La enseñanza no es un problema doméstico, no es un problema de estrategias: es un problema de condiciones de escolarización. Y la modificación de las condiciones de escolarización, la provisión de otras condiciones es responsabilidad principal del Estado en el desarrollo de políticas públicas hacia la escuela. Muchos docentes son conscientes del destino de fracaso que espera a los chicos bajo las condiciones habituales de escolarización y quieren modificar este destino, pero no saben cómo hacerlo; o tienen idea de cómo hacerlo, pero no pueden proveer otras condiciones materiales para la escolarización, con lo cual tropiezan muy rápidamente con el límite de las habituales. Es en este punto donde entendemos que el Estado tiene que estar presente, proveyendo condiciones, generando capacidad para investigar problemas didácticos, generando saber comunicable en el marco de la experiencia de innovación, estudiando la forma en la cual unos logros pedagógicos obtenidos bajo ciertas condiciones pueden extenderse a toda la población potencialmente alcanzada por un problema. (Terigi, 2004, p. 56)

En adición a lo anterior, resulta importante mencionar que a pesar de las limitaciones atribuidas a la transmisión desde tiempos de Émile Durkheim (1988), quien la describió como el pasaje cultural de una generación sobre otra, de forma directa, lineal, mecánica y pasiva, en años posteriores, esta concepción se ha replanteado. De este modo, autores como Graciela Frigerio y Graciela Diker (2004), además de Natalia Fattore y Paula Caldo (2011), han señalado que la transmisión como concepto se ha “sometido a borradura”³, pues en su forma deconstruida y no originaria, sigue siendo una clave para repensar el vínculo entre pedagogía, política y sociedad. Esto por la importancia de su rol en la construcción de culturas, instituciones y sujetos, así como en el cuestionamiento de lo que se transmite, pues desde su propia etimología, la transmisión alude al movimiento, a la politicidad y a la historicidad.

De esto trata la idea de transmisión que creemos imperante retomar, el poner a disposición otros mundos posibles, lo que no es otra cosa que retomar un viejo concepto de educación “conducir afuera, afuera de lo que uno es, afuera del dominio trazado de antemano, fuera de lo ya dicho, de lo ya pensado, de lo ya interpretado” (Larrosa: 2003, p. 482). Claro que este “pasaje” no es un proceso lineal ni mecánico y el mismo Freire da cuenta de esto. Nos dice, en este sentido, que no hay docencia sin discencia: “el educando no está predestinado a perecer; pese a la enseñanza bancaria, que deroga la creatividad necesaria del educando y el educador, el educando sujeto a ella puede, no por causa del contenido cuyo “conocimiento” le fue transferido, sino por causa del propio proceso de aprender, hacer (...) superar el autoritarismo y el error epistemológico del “bancarismo” (...) Esta es una de las ventajas significativas de los seres humanos – la de haberse tornado capaces de ir más allá de sus condicionantes” (1987, p. 27). Claro que el mismo Freire aclara, que esto no implica la indiferencia entre ser bancarios o problematizadores. Quizás se trate justamente de esto, no de un acto de resistencia a las formas de gobierno, no conformarnos con el “pese a...”, sino de construir prácticas pedagógicas donde los márgenes de libertad sean mayores y las injusticias menores. (Fattore y Caldo, 2011, p.9)

³ Según Stuart Hall y Du Gay (1996), se someten a borradura los conceptos que pueden seguir operando pero bajo otros paradigmas diferentes a los que fueron concebidos, como es el caso de la transmisión, un concepto que no tendría reemplazo ni puede reducirse a otros, aunque sus nuevas concepciones se encuentren destotalizadas.

Por consiguiente, tal relectura de la pedagogía sobre la transmisión implicaría cuestionar el lugar de la cultura en la escuela y de los sujetos en la cultura. Esto además de repreguntarse por los diferentes modos de construcción de conocimiento y por los saberes desde una pedagogía sensible a los problemas del presente, la cual pueda entrar en diálogo constante con el pasado, con las condiciones del contexto y con los cuidados para el futuro (Fattore y Caldo, 2011).

Igualmente, resulta importante indicar que la transmisión y la educación no son lo mismo, pues éstas operan bajo condiciones diferentes. Mientras la educación puede tener objetivos precisos donde los “contenidos” tienden a ocupar un lugar central, el campo de la transmisión carece de propósitos o direccionalidad, pues el acto de transmitir no está sujeto a reglas irreductibles y los contenidos que se transmiten no ocupan necesariamente un lugar central en su accionar. No obstante, la educación como espacio de construcción de subjetividades, intersubjetividades y culturas, se forja en un proceso activo y constante de transmisión cultural.

Toda práctica social permite el aprendizaje de nuevos saberes y la formación de las personas. Sin embargo, no todos los aprendizajes sociales son en sentido estricto educativos; aquellos no intencionales están asociados al plano de lo cultural; lo educativo es de todos modos asumido como las acciones intencionales de aprendizaje y de formación. Aunque se reconoce que de toda experiencia los individuos pueden “aprender”, en sentido estricto, la educación es una práctica social que busca afectar intencionalmente las formas de comprender y actuar de los sujetos sociales. (Torres, 2013, p. 57)

De esta forma, se ha retomado la transmisión como acción, siendo esta una noción relacionada con la capacidad de transformación, cambio y libertad, la cual se manifiesta en el potencial que los sujetos tienen para reconocer, asumir, conformarse o hacer frente a sus condiciones y las condiciones impuestas por la cultura y por los demás. En este sentido, la transmisión no limita a los sujetos a la reproducción idéntica de comportamientos de una generación a otra. Dicho lo cual, a partir de una concepción de sujetos activos y de cultura como sistema vivo y proceso de producción, reajuste y transformación constante de modelos simbólicos, en contextos históricamente específicos y estructurados socialmente, no es posible el pasaje directo, pasivo, lineal y

pleno de saberes, tradiciones, símbolos o prácticas entre generaciones, sin otro tipo de mediaciones o construcciones subjetivas e intersubjetivas tanto individuales como colectivas (Giménez, 2010).

Como lo manifiesta Graciela Diker (2008), lo propio de la transmisión es que ofrece herencia cultural, así como la posibilidad para transformar y resignificar tal herencia. Además, brinda un soporte identitario que le permite a los sujetos construir la diferencia, que ve en el pasado la manera en que se escribió una realidad ya vivida, aunque posible de recrear y transformar en el presente. En consecuencia, la integración, los lazos sociales, las identidades son efecto de un proceso de transmisión, que se constituye como la fuerza que los pone en movimiento y les da existencia, aunque no como algo dado, fijo o determinado.

Se trata de un reconocimiento no solo como destinatarios de aquello que se transmite, sino sobre todo, de un reconocimiento como sujetos capaces de modificarlo. En efecto, según Hassoun lo propio de la transmisión es que ofrece a la vez una herencia y la habilitación para transformarla, para resignificarla, para “introducir las variaciones que permitan reconocer en lo que se ha recibido como herencia, no un depósito sagrado e inalienable, sino una melodía que les es propia” (Hassoun:1996). De allí que la transmisión no condena a un sujeto a la repetición sino que, una vez inscripto en una genealogía que le ofrece un soporte identitario, le permite construir la diferencia. Esta habilitación para transformar lo recibido en el proceso de transmisión opera tanto en el registro subjetivo como en la escala de la cultura, capturando a la vez la dinámica de continuidad y discontinuidad, de conservación y cambio en la genealogía individual y social. Podríamos decir que la transmisión no pretende la fidelidad al pasado sino que ofrece el pasado a la manera de un lenguaje que permite escribir otra cosa. Transmitir será entonces dice Hassoun, “abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo”. (Diker, 2008, p.63)

La transmisión entonces ofrece un espacio de libertad y una base para abandonar, reencontrar o reconstruir, al tiempo que se resitúan los vínculos, se construye el ahora y se proyecta el futuro. Tal proceso, involucra todo el mundo cognitivo, sensorial, somático y ecosistémico que nos compete como sujetos, de modo que nos reconoce como construcción histórica y simbólica. Ello al tiempo que se le da lugar a lo que somos, a lo

que pretendemos ser, a lo que no somos, a lo que nos rodea, a lo que la humanidad ha construido sin nuestra participación directa, y a lo que transformamos de esa realidad (Petit, 2015).

Como complemento a estas perspectivas y situado en el campo de la educación, Larrosa (Fattore y Caldo, 2011), afirma que con la transmisión se legitima la continuidad y la discontinuidad de los hechos en favor del diálogo con la historia desde el presente. Aquel lugar y tiempo donde la mirada al pasado a través de testimonios y memorias resulta fundamental para establecer y recrear los lazos entre las generaciones, además de articular los saberes, activar procesos de familiarización y construir comunidad. Es así como dichos aspectos van más allá de los lineamientos curriculares, de lo prescrito, de lo institucional o de la pedagogización de los saberes, en tanto se reconoce la capacidad de apreciar, actuar, interpretar y construir sentido en los individuos, quienes son mediadores culturales, cuya subjetividad y relaciones intersubjetivas, les da un lugar activo y crítico frente a su integración social y cultural en el mundo (Fattore y Caldo, 2011; Petit, 2015).

En este sentido dice Larrosa: “Nuestras instituciones educativas no alcanzan su legitimación por lo que conservan del pasado sino por lo que pretenden abrir del futuro, por su pretensión de construir el futuro, de planificarlo, de anticiparlo, de organizarlo. Muchas veces, además, y en una tendencia casi compulsiva al borrón y cuenta nueva, en un menosprecio tácito a todo lo que suene antiguo” (Larrosa, 2003, p. 583). Sin embargo, la paradoja de la educación es que tiene que ver simultáneamente con la continuidad y con la discontinuidad. La invitación entonces es a pensar una transmisión en la que se ponga en juego esa paradoja. La educación es figura de la continuidad y del futuro, y en este sentido es conservación de la tradición, es anticipación, proyecto, prescripción, planificación, fabricación que pareciera depender de nuestro saber, de nuestro poder, de nuestra voluntad. Al mismo tiempo, y por suerte, es discontinuidad y porvenir; porvenir entendido como figura del acontecimiento, de la irrupción de lo no esperado, de lo no previsto, de aquello que no se deja atrapar por las categorías de las que disponemos ni por las prácticas que desplegamos. (Fattore y Caldo, 2011, p.11)

1.7.3.1. Transmisión cultural: nuestra construcción y familiarización con el mundo

Te presento a aquellos que te han precedido y el mundo del que vienes, pero te presento también otros universos para que tengas libertad, para que no estés demasiado sometida a tus ancestros. Te doy canciones y relatos para que te los vuelvas a decir al atravesar la noche, para que no tengas demasiado miedo de la oscuridad y de las sombras. Para que puedas poco a poco prescindir de mí, pensarte como un pequeño sujeto distinto y elaborar luego las múltiples separaciones que te será necesario afrontar. Te entrego trocitos de saber y ficciones para que estés en condiciones de simbolizar la ausencia y hacer frente, tanto como sea posible, a las grandes preguntas humanas, los misterios de la vida y de la muerte, la diferencia de los sexos, el miedo al abandono, a lo desconocido, el amor, la rivalidad. Para que escribas tu propia historia entre las líneas leídas. (Petit, 2015, p. 25)

Bajo la lógica de transmisión que no restringe al sujeto en su acción transformadora de la cultura, la antropóloga francesa Michel Petit (2015), comprende la transmisión cultural como un proceso múltiple y no lineal que vincula al pasado con el presente y del cual los seres humanos nos valemos para ordenar, dar sentido y presentar a los otros el mundo que hemos construido, en el que nos inscribimos y del que participamos. Lo anterior con el fin de volverlo familiar, diferenciado, identificable, comprensible e intercambiable, a través de vínculos tejidos por generaciones a lo largo de la historia, en función de “domesticar” lo natural, de familiarizarnos con lo extraño, de integrarnos e identificarnos con el mundo. Esto para transformarlo, prescindir de él, diversificarlo, alterarlo, desordenarlo, personalizarlo y otorgarle sentido a nuestra existencia.

Desde esta perspectiva, se sugiere que con la transmisión cultural está en juego la construcción de un mundo habitable y humano que nos permite encontrar un lugar y movernos en él. Asimismo, se indica que dicha transmisión involucra un “clima” de relaciones complejas en las que se mueven subjetividades, intersubjetividades, afectos, emociones, sensibilidades, contradicciones, deseos y cogniciones. Siendo relaciones que nos aproximan y nos facilitan tomar cierta distancia del mundo exterior, para construir un mundo interior o subjetivo que nos ayuda a organizar la realidad, cuestionarla, transformarla, compartirla y convivir (Petit, 2015).

Desde esta perspectiva se afirma que de la transmisión cultural también participan diversos *mediadores culturales* o agentes de transmisión que, de manera deliberada o sin intención, se encargan de socializar las reconstrucciones del mundo y de suscitar en los otros el deseo de apropiarse de la cultura. Ello en la medida que despiertan simpatías o rechazos que se anclan en el otro y que permiten evocar realidades cotidianas, mundos posibles, inverosímiles, fantásticos o indecibles.

Es así como estos mediadores, constituidos por los seres humanos y sus construcciones, encuentran en la familia y los allegados los primeros lugares en la presentación del mundo, ya que independientemente de sus modos o cambios temporales, en los hogares están presentes y de manera viva diferentes recursos que permiten el intercambio con el otro. Recursos tales como la oralidad, la escucha, la imitación, la norma, la dependencia, la autonomía y otros esenciales para ordenar las experiencias y propiciar el intercambio generacional. De esta manera, se facilita la inclusión de los hijos en el mundo, se revela a los abuelos las realidades más recientes y se le da cierta continuidad a la cultura; aunque su transmisión no se dé de manera plena, ni se sostenga intacta a lo largo del tiempo, de los territorios o de los sujetos (Petit, 2015).

También es importante mencionar que en algunos hogares como en otros lugares, la transmisión cultural no cuenta con la misma vivacidad y puede entrar en crisis. Así, todo aquello que irrumpa el tiempo de convivencia con los otros, que dificulte la cotidianidad, que conlleve a la falta, o que frustre las condiciones propicias para construir el mundo de manera conjunta, problematizan en cierto modo la transmisión cultural, pues tienden a favorecer la desvalorización, la desaparición de los espacios de intercambio y la invisibilidad de algunas culturas. Sin embargo, este obstáculo también puede verse como un mecanismo de transformación que obliga a refundar, a resignificar o recomponer la falta de manera material, imaginaria y simbólica, para darle sentido y un nuevo giro a la historia y a la cultura (Petit, 2015).

Cabe agregar que, por la misma acción dinámica de la transmisión cultural, ésta no queda supeditada al interés o a la utilidad, y no siempre transmite lo que se espera de manera intencional. Además, cuando los modos y los medios de transmisión están desarticulados, es decir, cuando las referencias simbólicas se encuentran

desorganizadas y el entramado cultural se altera, o cuando aparecen las dificultades para nombrar, reconocer la realidad o dar vida a los recuerdos, los mundos de sentido tienden a perder su dirección, dejándonos al margen de nuestras intenciones presentes, ubicando en el olvido aquello que nos conectaba con el pasado. De esta manera, cada uno desde su particularidad, puede transmitir no sólo lo que es, con lo que se identifica, o lo que pretende ser, sino aquello que aparentemente le falta mediante referencias que terminan modificando la transmisión cultural en sus modos, contenidos y mediadores (Petit, 2015).

1.7.4. Noción de musicar

Como se hizo referencia al inicio de este capítulo, las limitaciones del modelo pedagógico de las músicas derivado del *pensamiento moderno occidental*, concebido como único lenguaje y vía privilegiada para la enseñanza y el aprendizaje de las músicas, ha despertado el interés por explorar otras formas de construcción de conocimiento. Entre ellas, se destacan el hecho de resignificar las músicas como creación y experiencia humana, manifestación subjetiva e intersubjetiva, cultura, sistema y proceso dinámico (Blacking, 2003; Palacios, 2018).

Adicionalmente, se ha planteado la necesidad de comprender las diferentes culturas musicales como entidades desde sí y para sí, en favor del respeto por sus diferentes maneras de apreciación, creación, expresión, reproducción, prácticas, transformación, difusión y transmisión. De esta manera, se ha contemplado la integración de la tradición oral, la tradición escrita y la auralidad o escucha, para plantear propuestas educativas en música, las cuales forjen pensamientos, discursos y modelos más equitativos, flexibles, respetuosos, incluyentes, sensibles y coherentes con las realidades de los sujetos (Palacios, 2016).

Es así como en la educación musical, surge el interés por ampliar la concepción de música, reconocer su humanidad, su carácter histórico y social, su vivacidad e implicaciones como cultura, además del rol activo de los sujetos y de las colectividades en ellas. Esto debido a que no se puede abarcar todo el sentido que el aprendizaje de las músicas ha tenido para los individuos y sociedades a lo largo del tiempo y en los diferentes contextos ni se puede justificar la importancia de la educación musical como

derecho humano, si estas concepciones se siguen aislando de los sujetos, de los mundos que le dan sentido y de las experiencias que las hacen posibles, diversas y dinámicas.

Lo cual, también ha traído como consecuencia, el planteamiento de acciones decoloniales con presencia de la otredad representada en una apertura hacia los roles de los diferentes sujetos que participan de las músicas, así como del respeto por las culturas, para que se pueda integrar en las músicas todo el entramado de relaciones que las hace particulares, activas, vivas y parte de la creación y experiencia humana, con exploraciones multimodales y vínculos históricos, contextuales, colectivos y personales.

Es así como tales resistencias, han encontrado algunas alternativas de solución en la construcción de una conciencia sobre el dinamismo que renueva a las músicas y a todo lo que participa de ellas, tal como lo ha sido la concepción del *musicar* (Small, 1998).

1.7.4.1. El musicar: la música puesta en acción

Creo que la música no es cosa sino actividad, es algo que hace la gente. La cosa aparente llamada música desaparece en el momento que uno la mira un poco más cuidadosamente. Entonces, hacer la pregunta '¿qué es la música?' es hacer una pregunta que no tiene ninguna respuesta posible. (Small, 1999, p. 2)

De acuerdo con Christopher Small (1999), la música no es un sustantivo sino un tipo de accionar que no se reduce al sonido, a la obra musical, a su composición, lenguaje, escritura, teoría, interpretación o escucha. En este sentido, las músicas como acción o musicar, se vinculan más bien con el tipo de relaciones que los sujetos han tejido como músicas y en torno de éstas, a través de su historia, donde confluyen saberes, sentires, comportamientos, vínculos, afectos, creaciones, actos celebratorios y rituales. Es así como estas relaciones se organizan y manifiestan a través de lógicas, estéticas, elementos y medios sonoros, los cuales permiten cumplir una función organizativa de las experiencias musicales, donde todos los implicados posibilitan esta acción en un instante preciso, para un grupo de personas determinadas y en un contexto concreto y situado.

Una actuación musical es una cosa mucho más rica y compleja que lo que permiten quienes se concentran sólo en la obra musical y en su efecto sobre un oyente individual. Si ampliamos nuestra atención hasta el conjunto de relaciones que constituyen una actuación vamos a ver que los significados primarios de la música no son nada individuales sino sociales. Además, estos significados no deben estar escindidos en algo que se llama una sociología de la música, apartada de los sonidos y de sus significados, porque son centrales para entender la actividad llamada música. (Small, 1999, p. 4)

Dicho esto, las músicas serían como el cosmos que se modela a partir de las relaciones humanas, con presencia de la intersubjetividad como mediadoras entre la subjetividad y la transmisión cultural. Visto así, el valor de las músicas no reside sólo en ellas mismas, sino en todo aquello que las posibilita.

Quiero decir que cuando musicamos, cuando tomamos parte en una actuación musical, sea como músico, sea como oyente, las relaciones que creamos modelan las del cosmos como creemos que son y que deben ser. No sólo es que aprendemos sobre esas relaciones, sino que las experimentamos en toda su hermosa complejidad. El musicar nos otorga los poderes para experimentar la estructura de nuestro universo, y al experimentarla aprendemos, no sólo intelectualmente sino en las profundidades de nuestra vida, cuál es nuestro sitio dentro de él, y cómo nos relacionamos, y debemos relacionarnos, con él. Cada vez que tomamos parte en una actuación musical, exploramos esas relaciones, las afirmamos, y las celebramos. (Small, 1999, p. 7)

Como puede observarse, la definición central del *musicar* se refiere a “tomar parte, en cualquier nivel o capacidad, en un performance musical, ya sea interpretando, escuchando, ensayando o practicando, proveyendo material para el performance, o bailando” (Small, 1999, p. 9). Tales acciones también abarcan el componer, reflexionar, apreciar, gozar, crear, organizar el espacio y los instrumentos, asistir y comprometerse con un evento musical, involucrar a las músicas en la cotidianidad, entre otras acciones que crean entre sus participantes un conjunto de relaciones vinculantes y complejas que amplían los rituales, los referentes culturales e identidades implicadas con las músicas (Small, 1999).

El ritual, como sabemos, puede unir y orquestar una amplia diversidad de lo que hoy en día llamamos géneros artísticos: habla, baile, vestuario, arquitectura, escultura, decoración del cuerpo, disfraces y máscaras, gastronomía, y decorado, y por supuesto el musicar. Puede incluir a la vez todas esas actividades que llamamos las artes. Pero, creo que es mejor decirlo al revés. No es que el ritual une todas las artes, sino que todas las actividades que hoy llamamos las artes son en realidad unos fragmentos de la gran arte interpretativa unitaria y universal que llamamos el ritual. Cada una de las que llamamos las artes es una manera de usar el lenguaje del gesto para explorar, afirmar y celebrar nuestros conceptos de la manera en la que nos relacionamos, y debemos relacionarnos, con nosotros mismos, con otros seres humanos, y con el mundo. Yo hasta afirmaría que, últimamente, todo arte es arte interpretativo, es actuación. (Small, 1999, p.9)

Adicionalmente, el musicar también describe cómo funcionan las relaciones musicales en la sociedad, convirtiéndose en una posición política que desmitifica a los rituales basados en las relaciones de poder e idolatría impuestas y legitimadas socialmente, las cuales han permeado tanto a la academia como a las actividades musicales. De esta forma, se puede observar cómo estos rituales también se han visto reducidos a los conciertos, a las muestras públicas, a los repertorios, al virtuosismo, al rigor, a la perfección, a la preponderancia de la racionalidad sobre la sensibilidad o la espiritualidad, a la superioridad de los objetos y medios sonoros sobre los sujetos, a las relaciones diádicas y subordinadas, a las identidades estáticas y predeterminadas, así como a las universalizaciones que homogenizan el deber ser de las músicas y que tienden a enjuiciar como “error” aquello que se aleje de sus propios paradigmas.

El director parece ser el centro de poder, el dictador si se quiere, de la actuación. Todas las relaciones entre los músicos pasan por él porque él es el único que tiene la imagen completa de la obra que tocan. Pero incluso él no está totalmente libre, porque lo que hace, se decide por la partitura del compositor. Así es que los músicos dominan al público y el director domina a los músicos. El compositor domina al director y el patrocinador domina al compositor, incluso si, hoy en día, el patrocinador es la facultad de música de una universidad o una burocracia de radio. ¿Y quién les domina a ellos? El acontecimiento es un modelo de la manera en la que funcionan las relaciones de poder en la sociedad contemporánea. La jerarquía no tiene cumbre. (Small, 1999, p.10)

Ello no significa que la técnica y el cuidado del sonido o de los detalles en las músicas no sean importantes; esto significa que estas particularidades no son la finalidad, sino un medio para alcanzar algo más sagrado y profundo relacionado con la experiencia estética (Samper, 2017). En este sentido, con el musicar no se privilegia una música sobre otra, más bien, se trata de un constructo que reconoce y respeta la coherencia musical desde su propia cultura y desde su propio ser, permitiendo además encontrarnos y mirarnos a través del otro, mediante la experiencia de las músicas. De este modo, el musicar se convierte en una oportunidad de celebrar, de ritualizar, de musicar juntos, de comunicarnos y también entender otras culturas, otras maneras de sentir, pensar y hacer música, con relación a nuestro propio mundo y en una elaboración constante de lo que las músicas significan para nosotros.

De esta forma, lo que está en juego con la música tiene que ver con lo que pasa a nivel de la experiencia al interior de cada sujeto (o musicante) con relación a los sonidos, pues es en esa 'región oculta' en donde reside la experiencia estética o la celebración de la música como apertura hacia lo trascendente. Si el horizonte de la pedagogía está en favorecer este despliegue interior, el cual no está en los repertorios o en las técnicas por sí mismas, entonces resulta esencial que el foco de la experiencia pedagógica esté en el sujeto y en la forma en que éste establece relaciones sanas consigo mismo, con la música, con el otro y con lo espiritual, a través de los sonidos. (Samper, 2017, p. 5)

1.7.4.2. El musicar y las músicas populares

Respecto a las músicas populares, dada su naturaleza social, comunitaria, ritual, plural, dinámica, anacrónica, heterogénea y de sincretismo cultural, su valor estético no sólo se centra en los objetos y medios sonoros, sino que se extiende a la experiencia. En este sentido, se observa que las músicas populares no siempre se erigen desde valores estables como la belleza y pueden enfrentarse a discusiones en torno de su lugar en las prácticas artísticas, según las lecturas teóricas y canónicas de las artes (Duarte, 2018).

Partiendo de lo anterior, el musicar se puede relacionar con el pensamiento ecológico que deriva del pensamiento sistémico (Álvarez, 2017); así como con la perspectiva del

arte como un *fluir* (Csikszentmihalyi, 1998), que vincula a las músicas como una modalidad del arte de acción. Visto así, el musicar en su propiedad de ritual social se plantea más como una forma de vida que contesta críticamente a las imposiciones de la racionalidad científica, advirtiendo cierta espiritualidad y resignificando a su vez las formas de habitar las acciones cotidianas desde el arte (Duarte, 2018).

En atención a esto, en el musicar también se destaca el carácter de creación colectiva y procesual de las artes. De este modo, lo importante no es tanto el resultado o la obra terminada, sino el proceso para propiciarla, descentrando así al músico como único creador de la expresión musical. Consecuentemente, se desdibujan las fronteras entre artista, público o comunidad en los procesos creativos de las músicas, de manera que los humaniza y cuestiona las nociones de autoría y originalidad en artes, así como el lenguaje artístico procedente de perspectivas universalistas (Duarte, 2018).

Estas características, se amplían en los procesos de comunidad que se relacionan con las artes populares y tradicionales, las cuales en su multiplicidad de criterios dinámicos y poco homogéneos (Duarte, 2021), no dejan de ser afines con los mecanismos de transmisión cultural que tienen como eje la oralidad, la auralidad, la observación, la imitación y la acción en torno al establecimiento de vínculos que se forjan en la colectividad, en las experiencias, en los procesos o en las interacciones culturales que le han dado sentido a la realidad y que a su vez fundan las comunidades (Sierra, 2002; Palacios, 2018).



Figura 3. Dimensiones de análisis.

1.8. Estrategia Metodológica: Investigación *A través de las Artes*

De acuerdo con los fundamentos ontológicos y epistemológicos expuestos, este estudio se suscribió en el tipo de investigación *a través de las artes*, el cual permitió analizar la construcción del sujeto *a través* de las músicas populares, teniendo como caso a la Estudiantina de la Escuela de Música del IPC. Desde esta perspectiva, se tuvo como base a la reflexión como acción, considerando a las músicas no como una finalidad, sino como un medio para construir conocimiento, encontrar sentido, fundar significados y crear otras posibilidades de pensar, cuestionar, ampliar sensibilidades y producir lo aún no pensado ni dicho (Vilar, 2015; Duarte, 2019).

En coherencia con lo anterior, se siguió una lógica inductiva e interpretativa de investigación (Álvarez, 2010), donde se privilegió el carácter procesual de la educación musical teniendo como eje a las músicas populares en las cuales se suscribía la Estudiantina del IPC. Esto con el propósito de darle relevancia a las acciones, experiencias, prácticas, interacciones, debates y búsquedas que habían ocupado tiempo en la reflexión, creación y construcción de los sujetos participantes como musicantes (Duarte, 2018). En esta dirección, se posicionaron a los métodos y a la teoría al servicio de la realidad de los sujetos y del contexto educativo estudiado, implicando una lectura desde el enfoque histórico social, para acercarse a la comprensión e identificación de los procesos históricos, sociales, estructurales y relacionales de la comunidad que participó de este estudio (Aguirre, 2013).

En este orden de ideas, desde la *lógica inductiva* se buscó *comprender* la realidad como una construcción subjetiva, intersubjetiva, relativa, dinámica, particular, procesual e interdependiente de su observador. Lo anterior en función de apreciar las diferentes perspectivas con las cuales los sujetos y la comunidad participante de la investigación había construido, interpretado y otorgado sentido a su realidad en torno de las músicas en la medida que organizaban su experiencia como sujetos e integraban una comunidad educativa y musical (Álvarez, 2010).

Consecuentemente, la identificación y construcción del problema, implicó un acercamiento previo al contexto educativo de la Escuela de Música del IPC para observar sus dinámicas e interpretarlas desde la experiencia, de tal modo que el respaldo teórico y empírico respondieran a las necesidades particulares del contexto en el momento

específico de la indagación. Visto así, el problema, las preguntas, los objetivos y las dimensiones de análisis se construyeron permanentemente a través de la investigación hasta llegar a un estado de *saturación*⁴, donde los hallazgos, los referentes conceptuales, los discursos, el contexto de situación y los criterios metodológicos permitieron considerar los límites, la relevancia y novedad de los fenómenos que estaba estudiando.

Siguiendo esta lógica, me situé en un marco de referencia epistemológico desde la *fenomenología*, el cual me llevó a desarrollar el trabajo de campo a través del método *autoetnográfico*, que luego se tornó en un proceso de *etnografía en colaboración*, donde los participantes también fueron tenidos en cuenta como interlocutores y coautores de esta investigación, en reconocimiento de estos como sujetos de conocimiento y no sólo como informantes. En esta dirección, la mirada etnográfica proporcionó un espacio de colaboración, generando nuevas herramientas conceptuales entre todos los interlocutores, para dar sentido a las realidades estudiadas en la medida que me iba relacionando con la comunidad educativa analizada (Guba y Lincoln, 2005; Rappaport, 2007).

Es de anotar que, en coherencia con los alcances interpretativos de esta investigación, la realidad en su dinamismo, multiplicidad y complejidad no pudo ser totalmente capturada y que la interpretación que aquí se realizó no se puede establecer como una única verdad. Por lo tanto, los resultados de este estudio se ubicaron como “ecos resignificados” de la información que emergió de las relaciones, experiencias y condiciones de reflexión de los sujetos participantes, en conjunto con las habilidades de observación, las condiciones de reflexión y mis análisis como investigadora. Para esto, se tuvo en cuenta como referentes de confiabilidad a la *triangulación de los datos y las fuentes*⁵ (Flick, 2004), así como el *análisis temático de la información*⁶ (Braun y Clarke,

⁴ Se entiende por saturación como el punto en el cual no aparecen elementos nuevos de información que aporten a la investigación. Mientras sigan apareciendo nuevos datos o nuevas ideas, la búsqueda no debe detenerse.

⁵ Consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante las teorías, fuentes y métodos implementados, para confirmar la congruencia entre la información obtenida y su interpretación. Con triangulación indefinida, se designa a la acción del investigador que somete las versiones preliminares de los análisis de los datos a la reacción de los participantes del estudio, para verificar o corregir la orientación de sus interpretaciones.

⁶ Permite identificar, organizar, analizar en detalle y reportar patrones o temas a partir de una cuidadosa lectura y re-lectura de la información recogida, para inferir resultados que propicien la adecuada comprensión/interpretación del fenómeno en estudio.

2006), en favor de procurar la verosimilitud de la lectura que se hizo de la realidad en consonancia con los límites impuestos por el contexto de la indagación (González, 2002; Guba y Lincoln, 2005).

A continuación, describiré las especificidades de este diseño metodológico inductivo emergente de la investigación a *través de las artes*, teniendo en cuenta a la fenomenología como marco de referencia epistemológico de investigación, así como a la autoetnografía y la etnografía en colaboración como métodos para el desarrollo del trabajo de campo. De esta manera, también se amplía el proceso de selección de la institución, de los participantes, las fuentes, los registros y los análisis de la información para la elaboración de esta tesis.

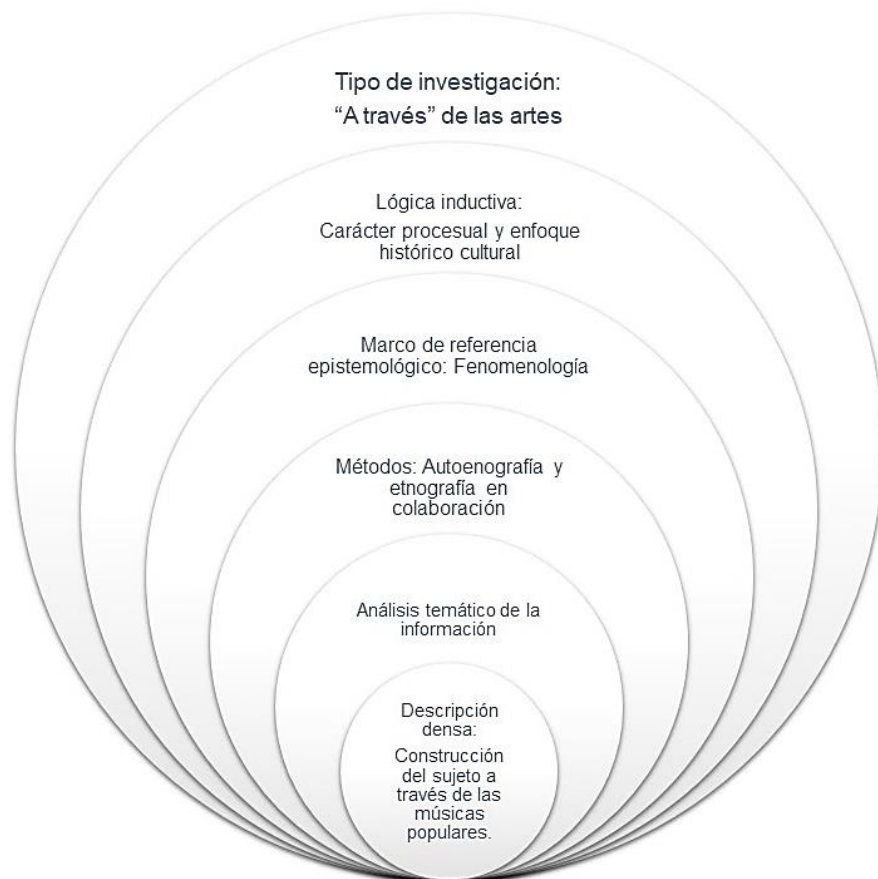


Figura 4. Esquema general de la estrategia metodológica.

1.8.1. Fenomenología como marco de referencia epistemológico

De acuerdo con Álvarez, (2010) y Bolio (2012), la fenomenología como corriente filosófica desarrollada por Edmund Husserl (1984), a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, nació en oposición al positivismo y en reacción al objetivismo. Esto con la pretensión de reivindicar la perspectiva del sujeto como constructor de la realidad, ya que este se había eliminado de sus reflexiones, así como de todo aquello que se había insertado en la conciencia como forma de explicación, especulación o suposición.

Como referente epistemológico de investigación, la fenomenología contribuyó a orientar el presente estudio hacia la comprensión de la subjetividad, reconociendo las intenciones del investigador como un acto ineludible y de orden ético, en favor de realizar una aproximación a la realidad sobre la construcción del sujeto a través de las músicas. En este sentido, permitió observarme como parte activa de la investigación, para reflexionarme como sujeto, fenómeno, intención, instrumento y resultado, beneficiando una lectura de la realidad comprendida desde sí y para sí, y no en sí.

En consonancia con este pensamiento, se considera que el mundo es interpretado como un posible campo de acción de todos nosotros y así, mi experiencia del mundo se sustentaba, se justificaba y se corregía mediante la vivencia de los otros, con quienes tenía la posibilidad de intercambiar experiencias, conocimientos, prácticas y culturas. Esto gracias a que los sentidos y significados del mundo eran construcciones intersubjetivas de las que participábamos todos aquellos que las experimentábamos, las cuestionábamos y las compartíamos. Por ende, desde esta perspectiva era posible conocer la realidad del otro a través de la propia subjetividad, pues esta era resultante de la intersubjetividad y la comprensión del mundo de la vida cotidiana, que se relacionaba con la transmisión cultural, así como con aspectos históricos y contextuales de la biografía de cada uno de los participantes (Alfred Schütz, 1993; Berger y Luckmann, 2003).

Es de anotar que el respaldo en la fenomenología también exigió de un razonamiento autocrítico permanente sobre lo que se buscaba comprender, en beneficio de la construcción de un conocimiento más aproximado a la realidad del mundo social que estaba examinando. Lo anterior, para dar cuenta del saber de la experiencia y de las

realizaciones prácticas, las cuales fueran compatibles con el contexto, las subjetividades e intersubjetividades que visibilizaban y reconocían tal conocimiento.

1.8.2. La autoetnografía y la etnografía en colaboración como métodos

La autoetnografía al igual que la etnografía, tiene como objetivo la comprensión de una cultura a través de la relación social entre el investigador y la comunidad investigada, aunque en este caso, haciendo énfasis en la experiencia autobiográfica del investigador. Partiendo de esta consideración, este método suele referirse a ciertas estrategias de investigación que pretenden describir y analizar de manera sistemática las percepciones, mundos de sentido, comprensiones, emociones, acciones, interacciones y transformaciones del investigador por medio de su relación con los otros. Lo anterior, con el propósito de comprender algunos aspectos de la cultura, fenómeno o evento a los que pertenece o de los que participa, siendo este un estudio de introspección individual en primera persona que conecta lo personal con lo cultural (López y San Cristóbal, 2014).

Con relación a la investigación artística, la autoetnografía no considera al investigador como representante exclusivo de una cultura o fenómeno, sino que se enfoca en él mismo, en sus motivaciones personales, impulsos artísticos, deseos y quehacer. Así, la inclusión del mundo subjetivo y sensible del investigador requiere que se consideren epifanías, objetos estéticos, literarios y experiencias artísticas en la narrativa del documento, como punto de reflexión o de expresión del investigador durante el proceso del estudio. Adicionalmente, se pueden conservar rasgos de la etnografía respaldada por las ciencias humanas, como en este caso, cuando la experiencia personal se emplea para hacer un diagnóstico, crítica o *descripción densa* en términos de Clifford Geertz (1991), es decir, narrativas desde las cuales la experiencia individual refleje el contexto social y cultural del que se está participando (López y San Cristóbal, 2014).

En coherencia con la perspectiva fenomenológica, los rasgos de la etnografía también hicieron presencia en el trabajo de campo, permitiéndome actuar como instrumento de la investigación. En este sentido, acudí a esta manera de estudiar la realidad a través de la relación social para describir, analizar y comprender de manera sistemática las interacciones, las prácticas, los símbolos y los significados de los integrantes de la

Estudiantina del IPC como comunidad artística y educativa en su construcción como sujetos musicantes, incluyéndome como parte de la realidad que estaba investigando.

Igualmente, por medio de este acercamiento metodológico realicé la inmersión en el contexto de la Escuela de Música, haciendo uso de la *observación participante*. Esto como una manera de aproximarme a los integrantes de la estudiantina y a sus procesos artísticos y formativos en su escenario social, en favor de comprender su realidad de modo sistemático y no intrusivo (Taylor y Bogdan, 1992). De este modo, procuré construir una *descripción densa*, como una visión de la realidad que estaba estudiando, la cual no se limitara a narrar pormenorizadamente comportamientos o acontecimientos. Es decir, una descripción que facilitara la comprensión del entramado de relaciones sociales en función de su contexto y que hiciera accesible el mundo que estábamos construyendo como sujetos y comunidad. Siendo un relato que también permitiera examinar cómo organizábamos nuestras experiencias, tanto subjetivas como intersubjetivas, en la medida que se pudiese reflejar el contexto social y cultural en mis reportes como investigadora (Geertz, 1991; Guber, 2001; López y San Cristóbal, 2014).

Dicho lo anterior, la *autoetnografía* como método, me permitió acceder a la comprensión de la realidad histórico cultural de la Escuela de Música del IPC y de la Estudiantina a través de mi propia experiencia como observadora participante, al tiempo que exploraba la conjunción de los niveles microsociales y macroestructurales presentes en esta institución. Sin embargo, cuando se establecieron las condiciones que me permitieron participar en la Estudiantina como tiplista, el desarrollo de la investigación posibilitó darle lugar a la *etnografía en colaboración* (Rappaport, 2007). Esta entendida como una interpretación conjunta de la realidad histórico cultural compartida, donde los integrantes de este ensamble participaron activamente como co–autores en los modos de representar la construcción del sujeto musicante a partir de sus discursos, experiencias y apreciaciones, principalmente para el desarrollo de los capítulos 3 y 4.

Es de anotar que, con esta estrategia metodológica de carácter *Emic*⁷, respaldada en la etnografía, también se buscó reconocer la condición de los sujetos y sus realidades,

⁷ Perspectiva de investigación que tiene en cuenta la visión de los participantes del estudio en torno a los fenómenos estudiados, así como la subjetividad del investigador como parte de los procesos de la investigación.

las cuales resultan ser más complejas que las técnicas para estudiarlas. En este sentido, la investigación se centró en las cualidades humanas, permitiendo comprender que no había una única verdad, ni una única causa, bajo una realidad dinámica que podía tener múltiples interpretaciones.

De este modo, lo decisivo para la interpretación de la realidad estudiada se depositó en la riqueza de la información emergente de las relaciones y la flexibilidad de los sujetos participantes. Esto en conjunto con las habilidades de observación, la flexibilidad de mis análisis, así como la verosimilitud de su lectura y las circunstancias del contexto que imponían sus límites para hacer posible la investigación.

Por consiguiente, se podía observar cómo la subjetividad y la intersubjetividad se constituían como los elementos más relevantes de la interpretación, donde en mi rol como investigadora, también era sujeto de análisis, atenta a la reflexión y cuidados constantes sobre mi quehacer. De esta manera, se pretendió resguardar la ética, la calidad y la correspondencia con el ejercicio investigativo de mi realidad y la realidad de los otros, es decir, la realidad que estábamos construyendo, leyendo y de la que también participábamos conjuntamente (González, 2002; Álvarez, 2003; y Guba y Lincoln, 2005).

1.8.3. Participantes

Dadas las características de este estudio, el procedimiento para la selección de los sujetos que hicieron parte de esta indagación fue el propositivo o intencional (Patton, 2002), el cual dependió de los objetivos de la investigación, de lo que resultaba útil para su desarrollo, de las condiciones que posibilitaron el estudio y de la voluntad de los sujetos. En consecuencia, se concretaron 12 participantes, quienes integraron la Estudiantina del IPC como grupo representativo⁸, en el momento de la realización del trabajo de campo durante el curso del año 2019 y el primer semestre del año 2020⁹ cuando se alcanzó el criterio de saturación en la investigación. Sujetos con quienes

⁸Los grupos representativos en el IPC son adicionales a la formación académica del Instituto y mantienen el desarrollo artístico y formativo de los integrantes a través de su labor musical y el contacto con la ciudadanía a través de sus presentaciones.

⁹ A partir de marzo del 2020 Colombia entró en cuarentena por disposiciones del Gobierno Nacional a causa del Covid – 19. Situación que suspendió temporalmente las actividades presenciales de la Estudiantina del IPC.

compartí las experiencias formativas previas en los módulos de Batigui (bandola andina colombiana, tiple y guitarra), Laboratorio instrumental (tiple) y Práctica de conjunto (estudiantina), pertenecientes al *Área de Cuerdas Tradicionales del Programa de Formación Académica en Músicas Tradicionales y Populares del IPC*, que fungían como requisitos mínimos de formación para el ingreso a este ensamble, en el cual se permanecía voluntariamente y no implicaba evaluaciones o sanciones académicas.

Tabla 6. Participantes

	PARTICIPANTES	CARGO EN ESTUDIANTINA IPC	INSTRUMENTO
1	Diego Germán Gómez García	Director y docente	Bandola
2	Diego Fernando Franco	Estudiante	Bandola
3	Lina Marcela Silva Aponza	Estudiante	Bandola
4	Santiago Castiblanco Aguilar	Estudiante	Bandola
5	Salma Canabal	Estudiante	Bandola
6	Cristhian Valencia	Monitor de tiple y docente	Tiple
7	Juan Pablo Torres León	Egresado	Tiple
8	Julián Pantoja	Egresado	Tiple
9	Leidy Montes Terranova	Estudiante	Tiple
10	Vanessa Jordán Beghelli	Estudiante / Investigadora	Tiple
11	Christian Parra	Estudiante	Guitarra
12	Christian Bolaños Velasco	Estudiante	Guitarra
13	Keing Campos	Estudiante	Guitarra

Se resalta que al seguir el método autoetnográfico, así como la etnografía en colaboración, también fui parte de los sujetos de análisis, integrando mi relación como observadora participante, artista y facilitadora de las actividades creativas y pedagógicas durante mi permanencia en la Estudiantina del IPC como grupo representativo en calidad de tiplista (intérprete del tiple). Como consecuencia, esta estrategia me permitió participar de la creación de significados nuevos o relevantes que le dieran lugar a la construcción del sujeto a través de las músicas, como parte del carácter procesual de la investigación y con la necesidad de dar sentido a la experiencia, representarme a mí misma y a los otros. Esto además de interactuar a través de los recursos disponibles y acceder a lo que sólo se podía comprender mediante el conocimiento práctico, el contacto cultural y las relaciones intersubjetivas a través de las músicas.

Asimismo, esta experiencia se vio enriquecida por las vivencias con otros participantes entre docentes, estudiantes y egresados de la Escuela de Música del IPC, así como con el apoyo de la Coordinación del Centro de Investigaciones del IPC y sus integrantes, que, si bien no hacían parte de esta estudiantina, fueron fundamentales para la comprensión de las dinámicas e historia de este ensamble, como institución musical en su contexto educativo y cultural.

1.8.4. Fuentes, técnicas y análisis de la información

Como manera de resguardar la concordancia entre la realidad de los fenómenos estudiados y los resultados de la investigación, la memoria, testimonios y voz de los integrantes de la Estudiantina del IPC, estos fueron la fuente principal para la comprensión del entramado de relaciones subjetivas, intersubjetivas, de transmisión cultural y musical vivenciados por ellos mismos. Considerados además como sujetos de conocimiento que participaron activamente en la construcción de la noción de sujeto musicante a través de sus experiencias musicales con este ensamble.

Desde esta lógica, para la recolección de la información implementé diferentes técnicas, con el fin de comprender cómo los sujetos construían y eran contruidos por la realidad, en interacción con los otros y el mundo en el curso de las interacciones sociales. Por consiguiente, la información que sustentó la indagación se recolectó a partir de 1) *la observación participante* del investigador como eje conductor del estudio (Taylor y Bogdan, 1992; Guber, 2001); además de 2) técnicas de abordaje indirecto como *bitácoras* basadas en mis reportes (Fernández, 1992); y 3) técnicas flexibles de abordaje directo, como *entrevistas a profundidad sobre historias de vida en formación* (González, 2009); además de entrevistas grupales emergentes de los campamentos y encuentros programados a modo de *inmersiones comunitarias participativas* por la Estudiantina del IPC (Soliz y Maldonado, 2012), las cuales apoyaron la obtención de la información sobre las experiencias subjetivas e intersubjetivas de los sujetos con relación a su participación en esta agrupación.

1.8.4.1. *Observación participante*

La observación participante es una técnica que involucra la interacción social constante entre el investigador y los participantes en su escenario social, durante la cual se recoge la información experiencial de modo sistemático y no intrusivo (Taylor y Bogdan, 1992). Para esta investigación, dicho proceso implicó 1) la selección y acceso al escenario social de la Estudiantina del IPC, luego de cursar los requerimientos formativos previos (Módulos de Batigui y Laboratorio Instrumental); 2) un proceso de socialización con el grupo en favor de ser aceptada como parte del mismo; y 3) un proceso de adaptación a la interacción social y musical característica de este ensamble, para crear el rapport (simpatía), los vínculos de confianza, familiaridad y comprensión de la realidad vivenciada en la interacción, el diálogo y el intercambio de experiencias.

1.8.4.2. *Bitácoras*

Las bitácoras empleadas en este estudio consistieron en autoinformes o técnicas de “captura” de la subjetividad (Fernández, 1992). Por medio de estas recolecté información a través de mensajes verbales en “voz alta” las cuales realicé sobre mis observaciones sobre emociones, sensaciones, percepciones, motivaciones, pensamientos, acciones y experiencias que reflejaron mi visión sobre los sujetos con los que me relacionaba, su entorno y el mundo de sentido por el que transitábamos.

1.8.4.3. *Historias de vida en formación*

La historia de vida como un tipo de entrevista a profundidad (Taylor y Bogdan, 1992), cumplió con una triple función: método de investigación, instrumento de formación y testimonio socio–histórico (González, 2009), por medio de la cual se indujo intencionalmente a los participantes a reconstruir un relato autobiográfico, siguiendo el modelo de conversación con preguntas no directivas. Así, con el empleo de esta técnica aplicada de forma individual, se buscó indagar cómo los participantes habíamos significado nuestras experiencias de subjetividad, intersubjetividad, transmisión cultural y

musicar a lo largo de nuestras vidas, teniendo como foco la experiencia en la Estudiantina del IPC.

1.8.4.4. *Inmersiones grupales: asambleas y encuentros musicales*

Estos consistieron en inmersiones comunitarias participativas a través de asambleas y encuentros musicales por fuera del IPC como institución, los cuales permitieron sondear y recoger las pretensiones, motivaciones y necesidades de la Estudiantina como cultura musical, a partir del ser, hacer, saber y convivir de sus integrantes como comunidad. Es así como dichos espacios contribuyeron a expresar, sentir, reflexionar, aprender, decidir, celebrar juntos, construir tejido social y activar procesos de transformación en favor de la colectividad y construcción comunitaria (Soliz y Maldonado, 2012).

Es de aclarar que esta participación no solo se limitó a la consulta, sino que articuló la planificación de propuestas, la gestión de recursos, la ejecución de actividades y la evaluación de proyectos construidos desde, por y para la Estudiantina. De esta manera, se pretendió superar la distancia entre los integrantes de este conjunto musical, forjada por las instituciones y formas académicas, para establecer una relación horizontal de crecimiento mutuo y aprendizaje conjunto, donde se reconoció el aporte de cada uno al proceso del ensamble.

Así, entre los propósitos de las asambleas y de los encuentros musicales se tuvieron en cuenta la construcción colaborativa del contexto socio-histórico de la Estudiantina, la formación conceptual e investigativa según las dimensiones de análisis de esta investigación, la problematización y comprensión de la realidad del ensamble en contraste con el contexto Institucional y regional del momento, la comprensión de las dinámicas internas de los integrantes de la agrupación como actores sociales (valoración, cohesión, fisuras internas, resistencias y procesos organizativos) y el análisis de las posibles acciones derivadas de la fuerza organizativa para el fortalecimiento de esta comunidad musical.



Figura 5. Fuentes y técnicas de recolección de información.

Finalmente, para la codificación y análisis de los datos, acudí al *análisis temático de la información* (Braun y Clarke, 2006), que permitió identificar, reorganizar, y analizar en detalle las experiencias y reportar patrones o temas, a partir de una lectura y relectura de la realidad, en aras de inferir los resultados que propiciarán una adecuada comprensión e interpretación de los fenómenos en estudio. Esto según los objetivos planteados y la información disponible, en correspondencia con el enfoque fenomenológico para el estudio de la acción social (Mieles et al, 2012). Con este propósito, se siguieron seis fases descritas en la tabla presentada a continuación, las cuales fueron flexibles, sin seguir un orden lineal o estricto, pues éstas estaban en constante movimiento.

Tabla 7. Análisis temático de la información

Fase	Descripción
1	Familiarización con la información: transcripción, lectura y relectura del material y anotación de ideas generales.
2	Generación de categorías o códigos iniciales: organización inductiva y conceptual de la información en grupos correspondientes a un mismo significado.
3	Búsqueda de temas que captan información relevante de acuerdo con la problematización de la investigación en función de la interpretación directa de los fenómenos estudiados.
4	Revisión o recodificación de los temas para delimitarlos.
5	Establecimiento definitivo de los temas en función de elaborar las jerarquías según los subtemas emergentes.
6	Producción del informe final a partir de una narrativa argumentada, así como de la comprensión e interpretación de la información disponible.

1.8.5. Itinerario del proceso

Como se ha mencionado, el trabajo de campo que desarrollé entre los años de 2016 y 2020 en la Escuela de Música del IPC, implicó un acercamiento preliminar a esta comunidad desde su realidad educativa, con la intención de reconocer sus dinámicas, vivencias y necesidades. Esto sin desconocer mis intereses y posibilidades de investigación a través de las músicas que, en un principio se orientaban a una búsqueda de otras miradas de la educación musical, en contraste con mi formación previa como instrumentista, que basada en el modelo pedagógico de conservatorio, presentaba tendencias a desestimar las subjetividades colectivas, comunitarias y experiencias estéticas de los sujetos en su relación con las músicas (Shifres y Gonnet, 2015).

Tal motivación se fue transformando en la medida que este proceso investigativo me contactó con las músicas desde la perspectiva de las culturas populares, que en esta institución no se desmarcaban de los discursos académicos (Duarte, 2020). Sin embargo, era de notar que estas entraban en diálogo con otros procesos relacionados con la historicidad, el sincretismo cultural y la movilidad social de su propio contexto, ampliando

tanto mi universo musical como mis preguntas con relación al lugar del sujeto en las músicas.

De este modo, fui orientando mi interés hacia el área de cuerdas pulsadas, bandola andina colombiana, tiple colombiano y guitarra¹⁰, y en especial hacia la Estudiantina del IPC como grupo representativo de la institución en contacto con la ciudadanía. Tal elección, porque me permitía comprender desde su historicidad y construcción colectiva, el mundo social y cultural relacionado con las nociones de sujeto popular, estudiante, docente y musicante que le habían dado el sentido y razón de ser al proyecto educativo de esta escuela para la ciudad de Santiago de Cali desde sus inicios (Chávez, 1984).

Asimismo, sus integrantes participaban de este ensamble de manera voluntaria, motivados por su identificación con sus músicas e instrumentos, siendo esta una situación que compartía con ellos. Por tal razón, me fue fácil identificarme con este ensamble y sus músicas dada nuestra historia compartida de diversidad cultural, así como por su diálogo entre lo tradicional, popular y lo académico. Esto además de las condiciones de resistencia y supervivencia que transformaban y dinamizaban constantemente sus mundos de sentido para continuar vigentes como parte del imaginario cultural de la ciudad, a pesar de algunos señalamientos homogeneizadores que se habían hecho de las mismas por su relación histórica con discursos nacionalistas y prácticas tendientes a diferenciar clases sociales, géneros, culturas y territorios.

Por consiguiente, tras cumplir con los requisitos mínimos de formación musical en el IPC para acceder a los grupos representativos, consideré a los integrantes de la Estudiantina del IPC de la generación 2019 – 2020 como los sujetos participantes de la investigación, quienes ejercieron un importante rol como interlocutores y coautores de este estudio (principalmente en los capítulos 3 y 4). Ello en favor de la comprensión del sentido y del significado que estos le daban a su experiencia de construcción como sujetos musicantes, a partir de procesos académicos y de aprendizaje colaborativos mediados por la subjetividad, la intersubjetividad, la transmisión cultural y el musicar.

Es así como después de presentar el proyecto de investigación a los integrantes de esta agrupación, consideramos problematizar en conjunto las dimensiones de análisis propuestas. Para ello, se tuvieron en cuenta las dinámicas formativas del grupo, las

¹⁰ De aquí en adelante, bandola, tiple y guitarra.

cuales también eran moldeadas a partir de las relaciones humanas vinculantes, ampliadas en los rituales sociales e identidades que se construían a partir de las interacciones con las músicas de las que participábamos.

En este sentido, teniendo como propósito el ampliar las posibilidades reflexivas e investigativas de los integrantes de la Estudiantina del IPC como coautores del estudio, se realizaron diferentes encuentros individuales y grupales, así como actividades formativas (ver cuarto capítulo), donde se precisaron aspectos relacionados con la subjetividad, la intersubjetividad, la transmisión cultural y el musicar, de acuerdo con el contexto educativo y artístico estudiado. Lo anterior, en conjunto con los antecedentes y lugares de donde surgían y se desarrollaban las prácticas analizadas, con el fin de explorar como se construía el sujeto musicante a través de sus trayectorias y experiencias con relación a las músicas por medio de vivencias, encuentros, entrevistas y bitácoras de observación.

Una vez recopilada la información a través del *registro por intervalo de inventario*¹¹ (López-Cano y San Cristóbal, 2014), procedí con el *análisis temático de la información* (Braun y Clarke, 2006), con el fin de revelar experiencias, significados y realidades de los sujetos, en la medida que examinaba las circunstancias en que los eventos, las realidades, los significados y las experiencias reflejaban los discursos de la comunidad que estaba estudiando.

Es de anotar que este tipo de análisis, también se orientó a explorar la experiencia subjetiva en la vida cotidiana, donde primaba el “sentido común”, considerando a los sujetos como seres capaces de atribuir sentido y significado a una situación a partir de su cotidianidad como expresión subjetiva de la experiencia (Mieles et al, 2012).

¹¹ Centradas en el reconocimiento y sistematización de acciones concretas, para formar una estructura conceptual coherente, aunque independiente de su orden cronológico.

Tabla 8. Síntesis del proceso metodológico.

1. Acercamiento preliminar a la comunidad de la Escuela de Música del IPC desde su realidad educativa como observadora participante (estudiante).
 2. Problematización de la construcción del sujeto y su lugar en las músicas desde la perspectiva de las culturas populares enmarcadas en los discursos académicos de esta escuela.
 3. Inmersión en los módulos en músicas populares y tradicionales: batigui (bandola, tiple y guitarra).
 4. Elección de la Estudiantina del IPC como estudio de caso, dada su relación con el proyecto educativo de esta escuela para la ciudad de Santiago de Cali desde sus inicios.
 5. Ingreso a la Estudiantina del IPC como grupo representativo.
 6. Planteamiento de la investigación a los integrantes de la Estudiantina del IPC.
 7. Problematización conjunta de las dimensiones de análisis de la investigación: subjetividad, intersubjetividad, transmisión cultural y musicar.
 8. Reflexión conjunta con los integrantes de la Estudiantina del IPC a través de diferentes encuentros individuales y grupales en torno a las problemáticas emergentes de la investigación.
 9. Recolección permanente de la información a través del registro por intervalo.
 10. Análisis temático de la información según dimensiones de análisis y ejes temáticos emergentes a partir de la triangulación de datos y fuentes.
 11. Elaboración de descripción densa.
 12. Redacción de la tesis.
-

1.9. De la Organización y Contenido de la Tesis

Una vez presentada la configuración de esta investigación, expongo los resultados del estudio a lo largo de los capítulos 2, 3 y 4 en donde se puede vislumbrar el proceso de la construcción de *una noción de sujeto musicante a través de las músicas populares* en el contexto de la Estudiantina del IPC. De este modo, se observa cómo a través de su historia social, cultural y formativa, este proyecto educativo inicia en torno a una *noción de sujeto popular* y de una *noción de sujeto maestro – aprendiz*, a partir de los cuales se erige la construcción de una *noción de sujeto musicante*.

En el Capítulo 2, trato los resultados de la investigación sobre el contexto histórico y social que contribuyeron con la construcción de la identidad de la Escuela de Música del

IPC como institución educativa en la ciudad de Santiago de Cali. Es así como en dicho apartado, se aprecian las bases de transmisión cultural desde su contexto, politicidad y espacios de intercambio social, las cuales forjaron la construcción de una noción de *sujeto popular*, que le dio lugar a la llamada *cultura popular* en la institución, emergente del proceso de consolidación urbana de Cali, convirtiéndose en la base para el desarrollo del proyecto educativo y cultural del IPC y de su escuela de música.

En el Capítulo 3, muestro una aproximación a la configuración pedagógica y musical que fundamentó a la Estudiantina del IPC como grupo representativo de esta institución, a través del análisis del *Área de Cuerdas Tradicionales* del programa de *Formación Académica en Músicas Tradicionales y Populares* de la Escuela de Música del IPC. Módulo que se ha relacionado con la construcción de un diálogo entre la academia, lo popular y lo tradicional como parte de un proyecto institucional salvaguarda de las músicas regionales, entre ellas, las *músicas andinas colombianas*. Esto mediante su configuración organológica o instrumental, y que, desde su currículo prescrito, se ha orientado a la formación del *sujeto estudiante autónomo*, bajo la guía del *sujeto docente orientador*, que, en contraste con la realidad de las aulas, le daban lugar a *los sujetos aprendices y maestros constructores de las músicas*. En consecuencia, describo las dinámicas curriculares de esta escuela de música a lo largo de su historia, centrándome luego en el análisis de los módulos de Batigui, Laboratorio Instrumental (tiple) y Práctica de conjunto (estudiantina), según la ruta de mi trabajo de campo, para cerrar con las consideraciones en torno de la construcción del *sujeto maestro - aprendiz* emergente de este contexto educativo.

En el Capítulo 4, me centro en la construcción de la *noción del sujeto a través de las músicas populares* acogidas por la Estudiantina del IPC, como grupo representativo de esta institución, profundizando en las experiencias de transmisión cultural, de subjetividad e intersubjetividad manifestadas por los participantes de este estudio a través de su musicar con este ensamble. En este orden de ideas, cito los antecedentes que influenciaron tangencialmente las bases musicales de esta agrupación, por medio de la historia que moldeó las influencias culturales, sociales e interpretativas presentes en la construcción del *sujeto musicante* de esta estudiantina, según la perspectiva de los participantes. Luego, introduzco las dinámicas de subjetividad e intersubjetividad

emergentes de su musicar en los espacios de reflexión académica y otros espacios vinculantes, dentro y fuera de las aulas, donde nos conformamos como comunidad y construimos diferentes realidades en torno de las músicas.

Finalmente, retorno al problema de investigación a la luz de la experiencia, en aras de emitir las conclusiones en torno de *la construcción del sujeto musicante a través de las músicas populares*, según los objetivos y preguntas de esta investigación.

La actividad artística no es un acto que ocurre en solitario, y el artista no es un sujeto aislado de la sociedad o poseedor de un genio individual y único, por el contrario, el acto creativo se produce en comunidad.

Lourdes Palacios González¹²

¹²Palacios, L. (2018). *Educación musical en la frontera de la oralidad y la escritura. El caso Ollin Yoliztli*. P,51. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional – UNAM.

CAPÍTULO 2

NOCIÓN DE SUJETO POPULAR

Configuración Histórica y Social de la Escuela de Música del IPC

En atención a la construcción de *una noción de sujeto a través de las músicas* en un contexto educativo situado, donde la historicidad y el mundo social que anteceden al sujeto mismo forman parte de su configuración, este capítulo gira en torno de la construcción del *sujeto popular* emergente del proceso de consolidación urbana de la ciudad de Santiago de Cali, cuyas prácticas comunitarias y vida cotidiana relacionadas con la *cultura popular* y las *artes populares*, inspiraron el proyecto educativo y musical de la Escuela de Música del IPC.

Partiendo de la perspectiva que muestra cómo la subjetividad también está constituida por los procesos históricos y culturales que configuran nuestra identidad, nuestro sentido de ser y de estar en el mundo (González, 2002), presento una interpretación propositiva sobre los antecedentes históricos de esta escuela, la cual resultó de un análisis coyuntural previo que permitió identificar los principales acontecimientos en torno a la trama social, política y económica que anticiparon la creación del IPC. Esto en aras de sentar las bases para comprender sus procesos de identidad en torno a lo que ahí se ha denominado como popular y tradicional, además del rol que ha tenido la transmisión cultural y el entramado de relaciones intersubjetivas vinculadas con la asimilación de la modernidad en Colombia, donde la construcción como Nación, la movilización del campo a la ciudad, la violencia y los conflictos políticos, la supervivencia y la implementación del desarrollismo industrial, contribuyeron a forjar la necesidad de progreso, innovación y búsqueda de la paz en el país. Lo anterior, mediante un proyecto de democratización ilustrada de los saberes y de las artes emergentes de las comunidades, caracterizadas por la heterogeneidad de sus procedencias, experiencias, prácticas, expresiones y discursos unificados en el sincretismo cultural que forjaba al sujeto colombiano y al sentido de lo popular de sus culturas (García, 1990).

De este modo, abarco algunos hechos históricos y sociales sobresalientes en el ámbito regional y nacional que potenciaron la aparición de la Escuela de Música del IPC y su relación con las músicas tradicionales y populares dinamizadas en ella, los cuales

amplió en el anexo 4. Esto como parte del entramado histórico, social y cultural que forjó al *sujeto popular* emergente de las llamadas *clases populares* relacionadas con la identidad obrera, a las que el IPC se orientó como institución educativa en sus inicios, para luego encaminarse a la formación en músicas que surgieron de las llamadas *culturas populares* acentuadas en la región, comprendidas como prácticas, costumbres y otras manifestaciones materiales, artísticas y espirituales, transmitidas y creadas por esta población.

Dichas manifestaciones contando con una variedad de comprensiones que en sus inicios también se anclaban al pasado, partiendo de una visión folclorista de la *cultura popular tradicional*, donde se desconoce la continuidad, transformación, dinámica y intercambios presentes en la configuración de las culturas. De este modo, se encaminaba hacia proyectos relacionados con la acción salvaguarda de la identidad nacional, los cuales se orientaban más a categorizar las prácticas que a comprender sus procesos, sosteniendo además una visión de la comunidad en términos de colectividades apartadas donde se generaba la cultura, tal como lo expresa Portes (1992):

La cultura popular tradicional (en el IPC) puede definirse, en términos generales, como aquellos conocimientos, habilidades y expresiones que caracterizan, identifican y diferencian a las comunidades, se fundamentan en ellas, cuentan con antigüedad y permanencia, y son aprendidas a través de relaciones informales que exhiben continuidad generacional. Entre los géneros típicos de la cultura popular tradicional se incluyen la literatura oral, las costumbres sociales, la cultura material y las artes tradicionales. Se considera que una forma cultural es tradicional si guarda los elementos que han asegurado su continuidad hasta el presente con base en prácticas del pasado, y si constituye una tradición “viva”, es decir, que existe realmente y está integrada a la sociedad o comunidad de donde proviene. (p.8)

Posteriormente, hago un acercamiento a la historia del IPC concentrándome en su Escuela de Música, desde su creación hasta la vigencia del Programa de Formación Académica en Músicas Tradicionales y Populares en el año 2019, donde se pueden observar tres momentos clave para la comprensión de las bases iniciales de su proyecto pedagógico y musical:

- 1) Su fundación en 1947 como parte de la sección artística del *Instituto de Cultura Popular*, encaminado a la alfabetización de obreros y trabajadores de Cali (sujetos populares), por medio del canto e instrumentos de uso común y de fácil acceso para la época, como la bandola, el tiple y la guitarra.
- 2) Su configuración como Escuela de Música de formación técnica después de 1961, orientada a la formación y divulgación de las llamadas *músicas nacionales*, en atención al cambio de razón social de esta institución, que pasó a ser IPC para centrarse en las culturas y las artes populares como proyecto educativo, investigativo y artístico. Esto desde una perspectiva más bien folclorista, orientada a mantener una concepción esencialista de la identidad nacional, constituida por elementos y valores culturales relacionados con el pasado y su inclusión, protección y fijación a través del tiempo.
- 3) Su orientación hacia la *Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano* luego del año 2011, cuando el IPC se descentralizó de la alcaldía de Santiago de Cali y adquirió mayor independencia en el manejo de recursos, reorientando su misión a la acción salvaguarda y formación académica en músicas tradicionales y populares. Situación que contribuyó con la resignificación de la perspectiva folclorista en el reconocimiento de las dinámicas y diversidades culturales. De manera que se le otorgó un lugar más activo a los sujetos que participaban de estas músicas en el rol de estudiante y docente, en su capacidad de interpretar y comprender las relaciones contextuales de la música con relación a sus prácticas, transformaciones y contextos socioculturales, aunque vinculando estas acciones más al producto que al proceso.

2.1. Antecedentes Históricos y Sociales de la Escuela de Música del IPC

La Escuela de Música del IPC, ubicada en la ciudad de Santiago de Cali, capital del Departamento del Valle del Cauca en Colombia (ver figura 5), es una entidad pública que

encuentra sus antecedentes en la fundación del Instituto de Cultura Popular, fundado en el año de 1947, como parte de un proyecto educativo y cultural que buscaba responder a las demandas de consolidación urbana de este municipio.

A pesar de este evento concreto, la historia de esta escuela se extiende a un pasado más remoto, vinculado tanto con su ubicación y condiciones geográficas, como con los procesos de conformación de la República de Colombia, del Departamento del Valle del Cauca y de la consolidación de Santiago de Cali como su ciudad capital, donde los compromisos civiles, políticos y económicos que surgieron del proceso de urbanización e industrialización, influyeron tanto en la organización de su sociedad, como en los referentes identitarios de esta institución educativa. Dichos eventos, aunque se han transformado a lo largo de la historia, también se han relacionado con la transmisión cultural de las músicas colombianas acogidas y dinamizadas por la Estudiantina, así como con el lugar que la sociedad le ha dado a la comunidad educativa que ha participado de esta escuela a lo largo del tiempo.

Considerando este propósito, llamo la atención sobre ocho acontecimientos del ámbito nacional y local, relacionados de forma tangencial con la aparición de la Escuela de Música del IPC y con el surgimiento del *sujeto popular*, de las *culturas populares* y de las *músicas populares y tradicionales*, a quienes se encaminó su proyecto educativo y artístico.

2.1.1. Colonización y mestizaje en el sur occidente colombiano

En primer lugar, se encuentran los procesos de colonización y mestizaje en el territorio colombiano, que trajeron como consecuencia la confluencia de culturas que se ampliaron, adoptaron y dinamizaron en sus manifestaciones y costumbres, para luego sentar las bases que han caracterizado a Colombia como un país pluriétnico y multicultural (Valencia, 1997). De esta manera, se favoreció la aparición de géneros musicales como el bambuco y el pasillo, entre otras expresiones asentadas en el pacífico sur y en los andes colombianos, las cuales han hecho parte de las músicas que han convivido en el IPC.

Es de resaltar que tales procesos de colonización y mestizaje también contribuyeron con la persistencia del eurocentrismo, del etnocentrismo, del anacronismo y de la aculturación (Ochoa, 2009), en favor de la construcción de un sistema de valores inclinado a naturalizar las verticalidades sociales, las cuales se reflejaron en las maneras de concebir a las músicas, a sus creadores y a sus intérpretes. De este modo, se fortaleció una concepción monocultural y homogeneizadora de los saberes manifestados en ciertos ámbitos académicos, los cuales tendieron a desconocer otras cosmogonías y lógicas de comprender las músicas por fuera de los discursos dominantes. Músicas que frecuentemente han sido llevadas a la *residucción* (Santos, 2011), y que se han reconocido como “folclóricas”, “tradicionales” o “populares”, entre otras clasificaciones con trasfondo histórico y social que, aunque han sido valoradas como saberes emanados de la colectividad, del sincretismo cultural y de la construcción polisémica (García, 1990), también se han ubicado en un grupo indiferenciado de expresiones con tendencia a ser descalificadas o discriminadas por su procedencia y por no ajustarse a los cánones hegemónicos de construcción de conocimiento (Hobsbawm y Terence, 1983).

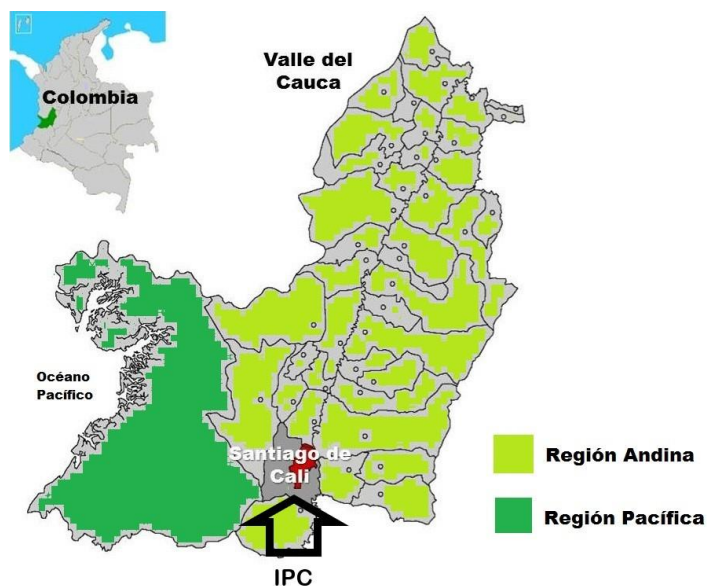


Figura 6. Mapa de ubicación Valle del Cauca, Cali e IPC,¹³

¹³ Fuente: [Valle del Cauca \(esacademic.com\)](http://Valle del Cauca (esacademic.com))

2.1.2. El nacionalismo en Colombia

Otro hecho relacionado con el proceso identitario de la Escuela de Música del IPC y la construcción del *sujeto popular colombiano* fue el Nacionalismo que tuvo lugar en América a finales del siglo XIX, el cual ayudó a forjar la necesidad de independencia y el logro de una identidad propia que desligara a las *nuevas sociedades americanas* del régimen colonial impuesto por Europa. Tales ideas, propiciaron tanto sentimientos y valores de arraigo, como desigualdades sociales y situaciones políticas lamentables en el territorio que hoy se conoce como Colombia, que no fue ajeno a los sentimientos patrios ni a las inequidades sociales y culturales que se originaron con el nacionalismo en la búsqueda de una única identidad en el naciente país (Duque, 2007).

Así, las llamadas *músicas nacionales* gestadas en el siglo XIX, se concibieron como el resultante de un mestizaje cultural exhibido a través de algunos géneros típicos de la región andina colombiana, donde se concentraba el dominio económico y gubernamental del país, dejando al margen otras identidades musicales que no siempre eran acogidas por el sector social dominante (Casas, 2011). Dichas músicas, frecuentemente emergieron entre músicos en su mayoría formados a través de la experimentación sonora y la experiencia colectiva, entre quienes se planteó la necesidad de tecnificar y difundir a las músicas producidas en la naciente república, originando la transposición intuitiva de ritmos, melodías y giros de las músicas nacionales hacia un lenguaje musical occidental, influenciado por la cultura escrita de las músicas de tradición europea, con las que también se alcanzaba cierta legitimación y reconocimiento dentro de la sociedad del momento (López, 1990; Bermúdez, 1996).

2.1.3. Economía colombiana a mediados del siglo XIX y primera mitad del siglo XX

A mediados del siglo XIX y principios del siglo XX, Colombia se vio afectada por la pérdida del orden público, así como por el fuerte impacto financiero que dejó el proceso de Independencia, con pérdidas importantes en los sectores agrícola, ganadero y minero, los cuales contribuyeron con el empobrecimiento y reducción de la población. Sobre estos problemas, se comenzó a cimentar una sociedad dividida que dio origen a la Guerra de los Mil Días (1899–1902), que consistió en un enfrentamiento bélico y bipartidista, donde

los liberales se resistieron a los conservadores, tratando de abogar por la legalidad de los derechos del hombre y de los ciudadanos. Esto en favor de desmontar el pensamiento conservador que había imperado sobre el gobierno y que beneficiaba la promoción del centralismo, la continuidad de la hispanidad, el sistema de castas colonial, la unión de la Iglesia Católica con el Estado y la promoción de un sistema educativo con respaldo eclesiástico (Rivadeneira, 2015).

Tal enfrentamiento dejó devastado al país, al tiempo que contribuyó con la separación de Panamá en 1903, propiciando la posterior fragmentación política de Colombia por departamentos administrativos más pequeños, como una manera de remediar la crisis económica y social que afectaba y empobrecía la población colombiana (Otero, 2012).

Es así como estas circunstancias que, aunadas a las diferencias ideológicas y enfrentamientos por el territorio en el sur occidente colombiano, concluyeron en la conformación del Valle del Cauca como departamento en 1910 y con la designación de Santiago de Cali como su capital que, aunque fue fundada en 1536, no gozó de un extenso desarrollo urbano hasta la década de 1930, pero que por su ubicación geográfica, actuaba como lugar de paso y canal de comunicación entre municipios de mayor importancia económica como Cartago, Buga, Popayán y Buenaventura¹⁴ (Pacheco, s.f.; Valencia, 1997; y Vásquez, 2012).

Dichos fenómenos, también estuvieron acompañados de la implementación de un modelo económico desarrollista, que seguía un esquema centro – industrial y que dejaba en la periferia al agro, acentuando el proceso de industrialización del Valle del Cauca y de la urbanización de Cali. De este modo, se fortaleció el desarrollo económico a través del monocultivo de la caña de azúcar, de la construcción del Ferrocarril del Pacífico, de la explotación minera y de la modernización del antiguo muelle de Buenaventura, trayendo como consecuencia el arribo de extranjeros a esta región, la migración del campo a la ciudad, el aumento de las desigualdades económicas y sociales, además de la negligencia del Estado hacia las necesidades del campo. Como consecuencia, Cali comenzó a vivir una súbita expansión urbana, dejando de ser un municipio reconocido como lugar de paso, para convertirse en el centro del mercado regional e

¹⁴ Aunque con Buenaventura, el paso estuvo limitado debido al clima y condiciones geográficas de la cordillera occidental, que, caracterizada por su bosque espeso de selva tropical y pluviosidad, dificultaban el acceso y permanencia a foráneos en este territorio.

interdepartamental, así como en un motor económico de intercambio con el exterior (Valencia 1997; Vásquez, 2012).

Estos hechos, forjaron el establecimiento de nuevas formas de organizar y comprender a la sociedad, dándole lugar a la aparición del obrero como actor social en Cali (Vásquez, 2012), que, como *sujeto popular*, se había constituido a partir de múltiples subjetividades. Lo anterior, a través de la búsqueda conjunta de un espacio de supervivencia social, económica, cultural y política en la ciudad, fomentando relaciones edificantes de la vida comunitaria, las cuales distaban del individualismo y de la vida privada, por encima de la vida pública para seguir construyendo comunidad de forma colectiva (Pérez y Díaz, 2014).

...el tratamiento del sujeto popular está asociado a la crisis del latifundio en Latinoamérica y, por lo tanto, con el comienzo de un nuevo tipo de relaciones sociales de producción asociadas al nacimiento de un tipo de capitalismo periférico que estimula la migración campo ciudad y la generación tanto de un proletariado industrial como de un contingente de mano de obra de reserva... En este (primer) período el arte popular es visto como una expresión exótica de culturas exóticas, más allá del sentido instrumental de éste y de la relación que poseía con el encuentro del mundo tradicional con la modernidad. En un segundo período podemos apreciar el surgimiento de una ciencia social vinculada al proceso modernizador en América Latina, que se preocupa de las formas culturales populares en tanto elemento fundamental de culturas en el cambio desde lo tradicional a lo moderno. (Alvarado, 2002, p.196)

Dichos *sujetos populares* se relacionaron también con las llamadas *clases populares* emergentes en la ciudad (Chávez, 1984), quienes, con raíces mestizas, aunadas a diversos procesos poblacionales marcados por el desplazamiento, la industrialización, la supervivencia y la cohesión social, se caracterizaron por ser “campesinos de ciudad” que no eran dueños de su producción y dependían de la fuerza de su trabajo, tratando de ajustar su pasado rural con su presente urbano. Esto en la medida que tecnificaban sus conocimientos y que entramaban sus costumbres con rutinas mecánicas; emergiendo de estas circunstancias, tanto la nostalgia por el pasado vislumbrado en la tradición, como

las *culturas populares* plenas de sincretismos e identidades (García, 1990; Novelo, 2002), que se relacionaron con estos sujetos y con las músicas emergentes de sus culturas.

2.1.4. El vínculo entre la academia y las músicas colombianas

Como cuarto antecedente, se encuentra el vínculo entre la academia y las *músicas colombianas* que, como concepto poco preciso (Duque, 2007), ha encerrado diferentes manifestaciones musicales. Entre ellas las denominadas *músicas nacionales*, *músicas campesinas*, *músicas del folclor colombiano*, *músicas tradicionales y populares colombianas*, *músicas andinas colombianas*, así como otras acepciones relacionadas con el origen histórico con trasfondo nacionalista, social y cultural de los sujetos que las creaban, interpretaban y escuchaban.

Dicho vínculo se remontó al proceso de colonización y evangelización donde la educación musical resultó ser una herramienta importante de intercambio cultural, pero también de dominio, subordinación y ejercicio del poder (Shifres y Gonnet, 2015). Consecuentemente, esta relación se afianzó a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, cuando se comenzó a sistematizar la educación musical en Colombia con el surgimiento de movimientos intelectuales que se preocuparon por la institucionalización académica de la música, así como por la “erudición” de los compositores e intérpretes colombianos.

Tales iniciativas propiciaron la creación de la *Sociedad Filarmónica*¹⁵ en 1846, de la *Academia Nacional de Música*¹⁶ en 1882, además del surgimiento de los primeros conservatorios en Colombia (Duque, 2007; Collazos, 2012); tiempo en el que también se dio a conocer un repertorio musical europeo más amplio, diferente de los bailes, coros, villancicos, música religiosa, obras instrumentales remanentes de la colonia y transcripciones para banda de viento frecuentes en el país (Llano, 2004).

Fue en esta época cuando se comenzaron a implementar técnicas y formas musicales de origen centroeuropeo como legitimadoras de la enseñanza, de la composición y de la

¹⁵ Conocida como la primera orquesta sinfónica del país y antecedente de la actual Orquesta Filarmónica de Bogotá.

¹⁶ Que luego de la Guerra de los Mil Días pasó a ser el Conservatorio Nacional y actual Conservatorio de la Universidad Nacional de Colombia.

interpretación de las llamadas *músicas nacionales* como parte del nacionalismo y la emergencia de una clase social que recurría al refinamiento a través de la música y las artes. Esto también con la finalidad de establecer la diferencia de clase y afianzar su hegemonía, a la par que sobresalía la necesidad de suscitar una identidad patriota e independiente que promoviera los ideales de la República de Colombia (Bermúdez, 2009; Casas, 2011).

Dicha relación incidió en el mestizaje y coexistencia de diferentes estéticas y sistemas musicales en el país, fruto de las diferentes visiones y variedades de rasgos culturales de los sujetos que convergían en el territorio, impactados por un predominio del pensamiento moderno, de la religiosidad, de la hispanidad y de la europeización, impuestas como el deber ser de las músicas y de su enseñanza. De esta manera y en contradicción con las intenciones nacionalistas, se reconocieron a las músicas centroeuropeas como los principales referentes de desarrollo, civilización, universalización e innovación del conocimiento musical, que a su vez promovieron la clasificación de las músicas bajo un imaginario naturalizado de jerarquías entre músicas, músicos y formas de transmisión (Collazos, 2012; Aharonián, 2011). En consecuencia, se dejaron por fuera de la formalización académica a las músicas de origen popular, que generalmente fueron ubicadas en los ámbitos no formales e informales de la educación musical hasta más allá del siglo XX en Colombia (Duque, 2007), abarcando frecuentemente en esta clasificación a la actual Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano de la que también participa la Escuela de Música del IPC.

Teniendo en cuenta lo anterior, se llama la atención sobre la diferencia entre el “sujeto popular” y el “sujeto civilizado” mediado por la educación como acto civilizatorio, emergente de los principios de la modernidad como medio para la formación de sujetos individuales, supeditados a los ideales impuestos por la sociedad y sus sistemas de control. Ello en la adecuación de los imaginarios de movilidad y ajuste social, los cuales han propiciado relaciones de exclusión y deslegitimación de saberes e instituciones formadoras de los sujetos populares, en espacios sociales (particularmente urbanos), que en su “no formalidad” e “informalidad” se han considerado como asistemáticos por acoger la producción de saberes, prácticas y representaciones, generalmente emergentes de las llamadas culturas populares (Huergo, 2004).

2.1.5. El auge de la grabación y la radiodifusión de la música en el país

Durante el siglo XIX, la música en Cali tenía un carácter ritual, funcional y en vivo: se hacía música para las iglesias, las procesiones, la retreta dominical o el cambio de guardia (Llano, 2004). Luego, en el despertar del siglo XX, con la apertura de caminos y la circulación de instrumentos y partituras, se propagaron los géneros de las *músicas nacionales*, la música de salón y algunas piezas conocidas del repertorio europeo, promovidas principalmente por la audiencia femenina (Casas, 2015). No obstante, las dinámicas de acceso a las músicas se ampliaron a partir de 1910, cuando comenzaron las grabaciones en Colombia, dando origen a un repertorio significativo de obras que adoptaron los términos poco claros de *música campesina* y *música popular*, relacionados con las características de procedencia social de estas expresiones y de sus audiencias, así como por el acogimiento masivo que tuvieron estas grabaciones entre la población colombiana (Bermúdez, 1996; Duque, 2007).

Adicionalmente, Cali que se caracterizaba por ser un lugar de paso y conexión entre otros municipios con mayor reconocimiento e importancia económica como Popayán, Buga y Cartago (ver figura 6), comenzó a tomar importancia musical a partir de la década de 1930 con la fundación del *Conservatorio Municipal de Cali*; tiempo cercano a la aparición de la radio en Colombia en 1929 y en pleno proceso de industrialización de la ciudad. Estos hechos, también incidieron en las formas de transmisión, intercambio, difusión masiva y diversificación de las expresiones musicales que escucharon los colombianos, que aparte de la música en vivo y las presentaciones en los salones, le dieron lugar a las emisoras y a los radioteatros en su cotidianidad, ampliando así las expresiones musicales acogidas por la llamada *cultura popular* entre los caleños¹⁷ (Llano, 2004; Casas, 2015).

¹⁷ Nacido en Cali.

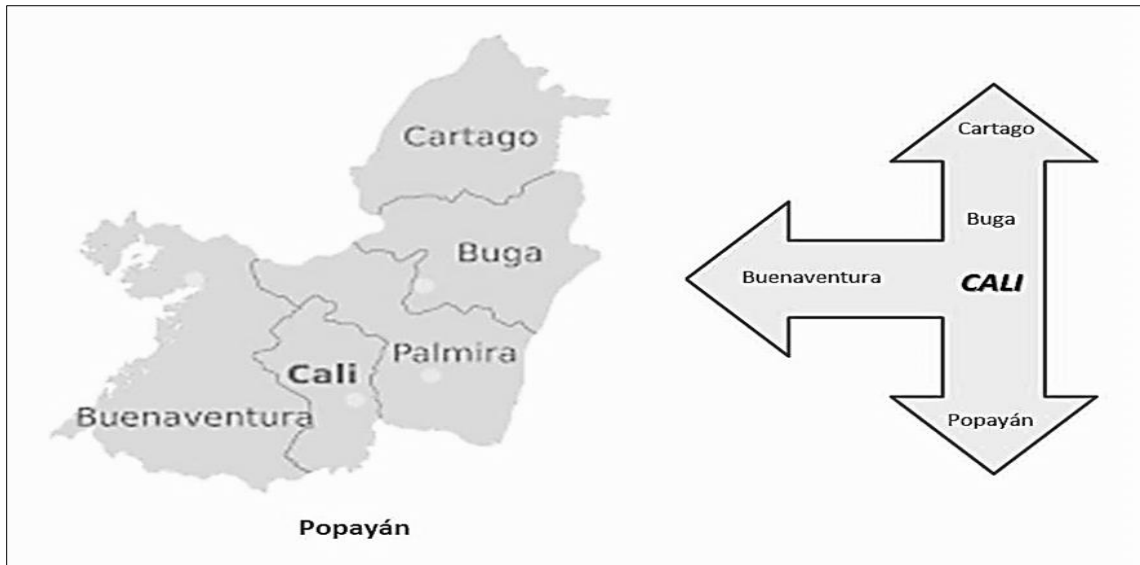


Figura 7. Mapa de ubicación. Cali como lugar de paso¹⁸.

2.1.6. El bambuco como símbolo de la identidad de los colombianos

Como sexto antecedente, se encuentra que entre las décadas de 1910 y 1930, se gestaron movimientos intelectuales con diferentes perspectivas, que proyectaron tendencias políticas de pensamiento conservador o liberal, cuya preocupación principal era fortalecer un nuevo proyecto de Estado que enmendara los conflictos heredados de la independencia en el siglo XIX. Entre estos movimientos se encontraba el grupo de los Centenaristas, conformado por intelectuales y artistas que se interesaron en la creación de símbolos y representaciones en favor de una identidad nacional y de los sujetos colombianos, tras un siglo de la independencia de Colombia (Duque, 2007; Collazos, 2012).

En el campo musical, dicho movimiento estuvo personificado por compositores, entre los que se encontraban los vallecaucanos Pedro Morales Pino y Jerónimo Velasco, liderados por Emilio Murillo Chapul, quienes buscaron romper con los estilos y modelos musicales europeos impuestos por la academia. De este modo, propusieron sonoridades musicales distintivas que se relacionaran con el concepto de colombianidad, tanto en la

¹⁸ Fuente: Wikimedia Commons.

academia como por fuera de ésta y, en consecuencia, se encargaron de exaltar los valores y filiaciones regionales en sus creaciones, mostrando una marcada preferencia por escribir y enaltecer al bambuco, que se consideró la expresión musical heredera de la idiosincrasia mestiza del colombiano (Miñana, 1997; Bernal, 2004; Ospina, 2013).

Gracias a esto, el bambuco como género musical logró reconocimiento entre las *músicas nacionales* con las que se identificó también al *sujeto popular* heredero del mestizaje colombiano, aunque relacionándose también con el dominio de las expresiones musicales reconocidas en la región andina colombiana, donde se encontraba el auge del desarrollo urbano y económico del país. A pesar de esta glorificación, la preponderancia del bambuco alcanzó su punto más alto en la primera mitad del siglo XX, cuando otros géneros musicales tomaron mayor fuerza y reconocimiento entre la población con la radiodifusión (Collazos, 2012).

2.1.7. Antonio María Valencia y su proyecto de educación musical para Cali

Como séptimo antecedente, se ubica el proyecto de educación musical para la ciudad de Santiago de Cali y el sur occidente colombiano, planteado por el maestro caleño Antonio María Valencia, el cual se correspondió con un discurso musical derivado del ya mencionado modelo pedagógico de conservatorio (Shifres y Gonnet, 2015). Dicho discurso, también se sumó a una visión de *nacionalismo objetivo*, que tendía al uso del material de las músicas regionales en la composición, para ampliar las posibilidades estructurales y estéticas de las músicas desarrolladas académicamente o en los conservatorios (López, 1990).

Desde la perspectiva del maestro Valencia, la legitimación de los saberes musicales se concebía a través de la ilustración con énfasis en la técnica, la estética y la investigación, haciendo uso de recursos y métodos ordenados y racionales, enmarcados dentro de una concepción de la música como lenguaje universal y objeto sonoro. Esto sin desconocer la necesidad del cultivo de la sensibilidad artística, la difusión de la “buena música” (designada por cierta élite social e intelectual) y el “arte patrio” entre el público, así como el “mejoramiento” moral y material del músico en diálogo con la academia y la sociedad según la misión cultural del Estado colombiano de cada época (Valencia, 1932).

Con base en este pensamiento, en el año de 1932, siendo aún director del Conservatorio Nacional de la capital colombiana y con el apoyo del gobierno municipal, Antonio María Valencia ayudó a estructurar y dirigir el Conservatorio Municipal de Cali, sentando las bases de la educación musical en la ciudad y del suroccidente colombiano. De esta manera, creó agrupaciones de difusión musical emblemáticas para la ciudad como la Banda Departamental y la Orquesta Sinfónica del Valle, organizó conciertos radiales, colaboró con la apertura de escuelas satelitales a lo largo del departamento del Valle del Cauca, fundó la Escuela de Música de la Universidad del Cauca en la ciudad de Popayán, y proyectó el Orfeón Popular de Obreros y Empleados de Cali (posterior coro y Escuela de Música del IPC), para subsanar las necesidades musicales de aquellos *sujetos populares* emergentes de los obreros y otros trabajadores que por razones económicas y sociales no podían acceder al Conservatorio (Llano, 2004).

En consecuencia, se le dio continuidad a la distinción social entre los *sujetos populares* y aquellos *no populares* con relación al acceso a las músicas, pues a pesar de sus nobles intenciones en el marco del pensamiento de la época, dejaba ver la creación de polos orientados al fortalecimiento del ideal de lo puro. Tensiones como popular - culto, cuerpo - espíritu, folclórico - formal, emoción - razón, entre otras que actuaban como punto de reflexión para el logro del progreso y de la modernización según el paradigma de civilización que caracterizó la construcción de las naciones latinoamericanas, en su pretensión de eliminar su aparente condición de “inferioridad” para estar a la altura de las naciones modernas (Bravo, et al, 2015).

2.1.8. Época de la violencia en Colombia

Como octavo y último antecedente, se encuentra la llamada época de la violencia en Colombia, resultante del desequilibrio político bipartidista entre Conservadores y Liberales, que a partir del año de 1946 con el triunfo presidencial del conservador Mariano Ospina Pérez, provocó la salida del Partido Liberal del poder y ayudó a recrudecer la violencia en el país. Este hecho también desencadenó el desplazamiento de parte de la población campesina colombiana a la ciudad de Cali, quienes procedían principalmente de los departamentos colombianos de Antioquia, del Eje Cafetero, del Tolima Grande y

del Norte del Cauca, ya que esta naciente urbe era reconocida por ofrecer oportunidades y nuevos comienzos para todos (Osorio, 2018).

Dichas circunstancias, contribuyeron con la movilización de las músicas que se desarrollaron en la región, y que conllevaron a la necesidad de atender y atraer a las *masas populares* por la vía educativa y cultural como contribución a la paz, en alianza con el partido político liberal, que se oponía a la visión conservadora del gobierno nacional del momento. Por consiguiente, se fundaron instituciones como el Instituto de Cultura Popular, hoy IPC, orientadas a atender a los *sujetos populares* emergentes de la movilización social, cultural, económica y política colombiana que se asentaron en la ciudad de Cali (Chávez, 1984; Vásquez, 2012).

2.2. La Escuela de Música del IPC

Como se ha expuesto, el origen de la Escuela de Música del IPC ha estado relacionado con la historia de su contexto, con la construcción del *sujeto popular*, de las *culturas populares* y de las *artes populares* que propiciaron la fundación del IPC como proyecto educativo y cultural para la ciudad de Cali. Siguiendo este orden de ideas, a continuación, expondré una aproximación a la configuración de esta escuela a partir de tres momentos históricos relacionados con su sentido educativo, artístico y de identidad institucional, manifestados en su gestación como parte del Instituto Municipal de Cultura Popular en 1947, en su cambio a Instituto Popular de Cultura en 1961, así como en su adquisición de personería jurídica¹⁹ a partir del año 2011.

2.2.1. Instituto Municipal de Cultura Popular (1947 – 1961)

Bajo un contexto de reconfiguración social, política, económica y urbana, donde no había una política estatal unificada en torno de la educación en la escuela media ligada a la producción, el Consejo Municipal de Cali mediante el Acuerdo No. 450 del 18 de diciembre de 1947, crea al *Instituto Municipal de Cultura Popular*. Es así como se destinó

¹⁹ Una personería jurídica se refiere a la capacidad independiente de una entidad para ser titular de obligaciones y derechos.

esta institución al desarrollo de programas educativos y culturales para *obreros* de ambos sexos, con especialidad en la enseñanza de la lectura, escritura, aritmética, educación cívica, historia patria, geografía, urbanidad e higiene; además de propender al desarrollo de la cultura artística para las *clases populares* en diferentes sectores de la ciudad, dirigidos por maestros escalafonados y profesores especializados (Chávez, 1984).

De este modo, se implementaron programas educativos de tipo extensivo, gratuitos y en la jornada nocturna, orientados a fortalecer la alfabetización y praxis de los *sujetos populares* que emergieron del acelerado crecimiento urbano, del aumento poblacional por la migración departamental, además del incremento de las necesidades básicas insatisfechas que dejaban a los sujetos en condiciones de vulnerabilidad social. Tales circunstancias, también posibilitaron los procesos de organización comunitaria, caracterizando como *populares* a las prácticas derivadas de la vida cotidiana de estos sujetos, ya que estas presentaban puntos de encuentro de identidad entre diferentes grupos y sectores de la sociedad a pesar de sus diferencias culturales y distancias sociales (Semán y Vila, 2008).

De acuerdo con Marco Fidel Chávez (1984), en ese entonces la sección artística del Instituto de Cultura Popular dirigida por el maestro Mario Ledesma, se dividía entre las áreas de dibujo, pintura, escultura, trabajos manuales y música, al tiempo que cubría un promedio de 400 estudiantes de los 2500 vinculados con esta institución.

Por su parte, el área de música inició actividades con el *Orfeón Popular de Obreros y Empleados de Cali*, que contó con el apoyo académico del Conservatorio Municipal de la ciudad. De este modo, se impartieron clases de gramática, canto e interpretación de instrumentos de fácil acceso como la guitarra, el tiple y la bandola, con los que se inauguró desde ese entonces la estudiantina del instituto como práctica de conjunto instrumental, en la medida que se cultivaron las músicas de conocimiento popular vinculadas con el ideal de nación (Chávez, 1984).

Estos hechos históricos, han ubicado a la Escuela de Música del IPC y a su Estudiantina como una de las instituciones vigentes más antiguas del país en su especialidad, seguidas por entidades icónicas y pioneras en la formación académica de las músicas *tradicionales* y *populares* en Colombia, tales como la Academia Luis A. Calvo de Bogotá, fundada en 1958; la Escuela Especializada de Música y Danzas Populares

de Tunja, creada después de 1952; y la desaparecida Escuela de Arte Popular EPA de Medellín, instituida en 1972 (Miñana, 1991).

No obstante, es de aclarar que el proyecto educativo y cultural del Instituto Municipal de Cultura Popular (Chávez, 1984), aunque estaba orientado a la formación del *sujeto* emergente de las llamadas clases populares y trabajadoras de la ciudad de Cali, obedecía a la necesidad de eliminar el analfabetismo y orientar las modalidades de enseñanza hacia el trabajo industrial y productivo, donde las músicas y las artes ocupaban un lugar accesorio, encaminadas hacia la paz y al cultivo de la sensibilidad artística de los trabajadores de acuerdo con sus recursos y las disposiciones del gobierno municipal en turno. Esta situación también dejaba entrever una concepción de educación como acto civilizatorio en favor de lo institucionalmente aceptado, orientada a instituir identidades y prácticas racionales por medio de la alfabetización, que, al favorecer el desarrollo industrial para capitalizar el país, planteaban también la necesidad de una mayor inversión social, educativa y cultural por parte del Estado (Santos, 2011; Durán, 2012).

2.2.2. Instituto Popular de Cultura – IPC (1961 – 2011)

Comenzando la década de los años de 1960, la ciudad de Cali tuvo que enfrentar crisis económicas, sociales y ambientales derivadas de su proceso de urbanización. En consecuencia, reorientó su tendencia de desarrollo industrial hacia actividades del sector terciario de la economía, enfocándose en las finanzas, el comercio y la prestación de servicios, entre ellos los educativos, los artísticos y los culturales, con el fin de elevar el nivel de vida, aumentar la productividad y alcanzar el perfil de una ciudad competente para participar en la economía global (Vásquez, 2012).

Bajo este contexto, el *Instituto Municipal de Cultura Popular*, mediante el acuerdo 005 del 2 de enero de 1961 dictaminado por el Consejo Municipal de Cali, pasó a ser el actual *IPC*. De esta manera, se apartó de los programas de tipo escolar para convertirse en un centro de enseñanza artística para obreros, empleados y trabajadores en general. Esto con el fin de contribuir con la resolución del problema de formación artística en aquellos sectores de la población que no estaban en condiciones de acudir a establecimientos especializados en la materia, pues a lo largo de su historia este instituto se había

convertido en un importante núcleo de extensión cultural para los caleños (Chávez, 1984).

En consecuencia, se implementó la educación artística de tipo extensivo, especialmente para los *sujetos populares*, con especialidad en artes plásticas (pintura, escultura, cerámica, dibujo comercial), teatro, danzas, música y cantos folclóricos entre los conglomerados ciudadanos de los barrios de la ciudad y de los corregimientos, fábricas y establecimientos de enseñanza. Asimismo, se introdujo dentro de su estructura al *Departamento de Investigación Folklórica y Artística* que luego se transformó en el actual *Centro de Investigaciones*, que tuvo como fin clasificar, recopilar, divulgar y publicar el conocimiento sobre los bienes culturales de la región.

Posteriormente, teniendo como antecedente las iniciativas del Ministerio de Educación Nacional que buscaba implementar la planeación y organización educativa para cualificar todo el sistema educativo colombiano mediante el Decreto 1710 de 1963, en el IPC se comenzaron a regular los planes de estudio que éste ofrecía. Luego, a partir de la década de 1980, en la Escuela de Música se implementó un programa de *Formación Técnico Laboral en Músicas Tradicionales y Populares* con una duración de cuatro años, bajo la modalidad de *educación no formal* que no conducía a la obtención de un título profesional, pero pretendía preparar a sus estudiantes hacia el desarrollo de un estudio musical más avanzado o universitario (Chávez, 1984).

Entre otros hechos que contribuyeron con la consolidación del proyecto educativo y cultural del IPC, se encuentra la vinculación de los primeros egresados de la Escuela de Música de la Universidad del Valle²⁰ a la planta docente del instituto, ampliando así la influencia académica y pedagógica ofrecida por el Conservatorio desde los inicios de esta escuela (Chávez, 1984).

Adicionalmente, con el pasar de los años, la influencia de los medios de comunicación masiva y el dinamismo social que propició el encuentro de varias perspectivas, valores y sistemas musicales en el país, se redujo el protagonismo de las llamadas *músicas nacionales*, las cuales estuvieron vinculadas con la búsqueda de una identidad propia basada en el mestizaje, aunque condicionadas aún por ideas relacionadas con la pureza

²⁰ Fundada en 1971 por el maestro belga León J. Simar, orientada a la pedagogía musical y única institución que conducía a un título universitario en Cali hasta la década de 1980.

como alcance del progreso, la modernización y la civilización del Estado colombiano. Como reacción a esta situación, entre las décadas de 1970 y 1980 se comenzaron a gestar movimientos académicos y festivales con el objetivo de reactivar nuevamente los referentes culturales de estas expresiones musicales, en favor de desvincularlas del comercio y de las industrias culturales reconociendo en el mestizaje una realidad con posibilidades emergentes de diferentes herencias en interacción y dinamismo (Areiza y García, 2011).

Fue así como en el año de 1975 que se le dio lugar al Festival Mono Núñez, celebrado en el municipio de Ginebra en el Valle del Cauca, donde se definió la categoría de músicas andinas colombianas²¹ como género musical que incluía tanto la perspectiva campesina como la académica, más allá de ubicaciones topográficas. Además, este Festival se convirtió en el principal evento musical de la zona andina del país, convirtiendo al Valle del Cauca en el epicentro de estas músicas²², reconocido también por la promoción de la competencia musical, las tensiones de clase social y la difusión de imaginarios particulares de nación ligados a epistemologías puristas de tipo folclórico (Cobo, 2010). Cabe anotar que parte de la comunidad educativa del IPC, principalmente la vinculada con las cuerdas pulsadas, también encontró lugar en el ejercicio artístico y las músicas promovidas por este festival.

Las artes en Colombia entraron en un ambiente de crisis durante los años de 1980 debido a la antipatía latente que se creó contra los trabajadores de la cultura, vinculados con las huelgas *obrero – patronales* impulsadas desde los años de 1960 y con la generación de la *post-violencia colombiana* que, influenciada por la *Revolución Cubana*, se reveló en contra de los sistemas hegemónicos latentes en la sociedad. Tal situación tocó al IPC, que reaccionó ante su historia de desigualdad social, limitaciones y desajustes económicos por medio del arte como acción política y, por consiguiente, fue representada dentro del imaginario cultural de la ciudad como una institución politizada

²¹En este Festival apoyado por Funmúsica, el tiplista vallecaucano y uno de los fundadores del festival, el maestro Gustavo Adolfo Renjifo sugirió crear la categoría de «Música Andina Colombiana» (en singular), como aquella interpretada típicamente en la zona geográfica de la Región Andina de Colombia y así delimitar tanto la acción salvaguarda del Festival, como la participación en el certamen.

²² La tendencia andina en el Valle del Cauca es instrumental y se orienta al bambuco, al pasillo, al vals, a la marcha, la danza, y en menor medida a la guabina y al torbellino. (J.A. Mosquera, comunicación personal, 2016).

(Chávez, 1984), que atendía la situación de injusticia social en sus manifestaciones artísticas, incluyendo en éstas a las músicas, que también tomaron como base formas tradicionales y populares de las músicas latinoamericanas.

Se destaca también la sombra del narcotráfico y del conflicto armado vivido en la región durante las décadas de 1980 y 1990, pues éstas afectaron negativamente la imagen de Cali, que pasó de ser reconocida como una *ciudad cívica* desde los *VI Juegos Panamericanos de 1971*, a una ciudad insegura con altos índices de desempleo y pobreza. Siendo esta una época en la que se afianzó la imagen de la ciudad como la *Capital de la Salsa* a partir de 1974 con representación en la *Feria de Cali*²³, contribuyendo también con la inclusión de otros géneros tropicales en el imaginario cultural que permearon las dinámicas musicales de los sujetos que le daban lugar a las *culturas populares* en la ciudad y que participaban de la Escuela de Música del IPC (Bagley, 1991; y DANE, 2005).

Tales hechos, se aunaron posteriormente con la Constitución Política de Colombia de 1991, la cual proyectó una disposición gubernamental orientada a patrocinar la recuperación de prácticas ancestrales nacionales, en beneficio de la idea del multiculturalismo como base del mestizaje colombiano y como una solución al problema de la fragmentación nacional.

Con esta Constitución se le dio lugar a aquellas identidades culturales que habían estado al margen del dominio centralista, donde los artículos número 7, 70, 71 y 72, reconocieron por primera vez la diversidad étnica y cultural en el país. Este reconocimiento, implicó la generación de acciones de protección a las personas, culturas y patrimonios sobre los cuales se había constituido la nación colombiana, abriendo así un horizonte que nunca se había planteado en Colombia. Ya no había una única manera legítima y total de ser colombiano, pues “lo colombiano” se multiplicó y la noción de *sujeto popular* se transformó, incluyendo en su identidad a toda su diversidad cultural.

²³ El evento patrimonial, cultural, musical y económico más importante de la ciudad desde 1957 que se originó como opción de recuperar emocional y económicamente a la población luego de la *Explosión del 7 de agosto* de 1956, que dejó cuatro mil muertos y más de doce mil damnificados en una ciudad de 400 mil habitantes. En el 2016 mediante un estudio concertado entre la Pontificia Universidad Javeriana y Corfecali se dio a conocer que, junto con la Salsa, la Feria de Cali es el principal motor de la economía de la ciudad, representando oportunidades de desarrollo socioeconómico para los caleños (El Espectador, 2017).

Consecuentemente, se apoyó la recuperación de géneros musicales provenientes del Litoral Pacífico y de otras zonas olvidadas del país, en un intento por visibilizar a las músicas típicas y foráneas dentro del imaginario musical de Colombia.

A partir de esta apertura a la multiculturalidad colombiana, se apoyó la creación del Festival de Música del Pacífico “Petronio Álvarez” en el año de 1996 en Cali, gestado políticamente por el entonces gobernador Germán Villegas Villegas y el gerente cultural del departamento Germán Patiño Ossa, con el que se buscaba restablecer la relación de Cali con el Pacífico colombiano²⁴, ayudando a asentar a las músicas procedentes de este litoral en esta ciudad (Areiza y García, 2011). Dichas ideas, también fueron acogidas al interior de la Escuela de Música del IPC, que luego de organizar la cátedra de percusión a principios de la primera década del siglo XXI, extendió su oferta en músicas tradicionales e incluyó oficialmente dentro de su formación desde el año 2009 a las músicas del pacífico colombiano en la asignatura de *Percusiones Tradicionales*, donde los estudiantes comenzaron a explorar la marimba de chonta y otros instrumentos de percusión y músicas provenientes de la región del pacífico²⁵ y otros litorales. De esta manera, se ampliaron las manifestaciones musicales acogidas dentro de las llamadas *culturas populares* en la escuela y por los sujetos que participaban de ésta (Alexander Duque²⁶, comunicación personal, 2017).

Por su parte, la Escuela de Música del IPC continuó con su propuesta educativa en músicas *populares* y *tradicionales* por medio de la extensión y de la formación técnica laboral, en una búsqueda constante de convertirse en una institución de educación superior desde la década de 1980. En medio de estas pretensiones, en el año 2009 la Secretaría Municipal de Educación de Cali, le exigió al IPC registrar sus programas de manera definitiva en algunas de las modalidades del sistema educativo colombiano. Así, debido a su estructura administrativa y curricular, estos programas se vincularon con la

²⁴ Políticas que en la actualidad se han revertido, al desplazar otras culturas musicales en Cali diferentes a la *Salsa* o a la *Músicas del Pacífico*, tales como las *Músicas andinas colombianas* que son representativas, pero no encuentran el apoyo y conocimiento suficiente en la región.

²⁵ Cabe anotar que el módulo de BATIPER (Bandola, Tiple y Percusión) ya se había creado en el 2005 en un afán por preservar la cultura andina colombiana y del pacífico colombiano en la institución y en la ciudad. Sin embargo, con la introducción de la cátedra de percusión, ésta formó su propio grupo representativo de Percusiones Tradicionales y BATIPER se convirtió el BATIGUI (Bandola, Tiple y Guitarra), actuando desde el 2010 como pre-estudiantina y grupo de preservación de este formato instrumental representante de las músicas andinas colombianas. (J.A. Mosquera, comunicación personal, 2016)

²⁶ Alexander Duque, fundador de la cátedra de percusión del IPC.

modalidad de *Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano* (ETDH)²⁷, que ofrecía a sus egresados la posibilidad de acceder a programas de educación superior mediante convenio con universidades (Carlos González, comunicación personal, 2018).

2.2.3. Instituto Popular de Cultura - IPC (2011 – 2019)

Mediante el acuerdo 0313 del 2011, el IPC, es reconocido como un establecimiento público del orden municipal, vinculado a la Secretaría de Educación de la ciudad de Santiago de Cali, con la autonomía que trata el artículo 70 y siguientes de la ley 489 de 1998, dotado de personería jurídica, autonomía académica, administrativa y financiera, así como patrimonio independiente (IPC, 2020).

A partir de este acuerdo el IPC se reconfigura como institución y por primera vez recibe recursos fijos y mayor independencia de la alcaldía. Además, transformó su objeto institucional y se dispuso oficialmente a la prestación del servicio de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano en las áreas de las culturas y las artes populares y *ciudadanas*, así como a la promoción, divulgación y el agenciamiento de estas. Igualmente, instituyó que, como establecimiento público, el Instituto Popular de Cultura - IPC podría prestar el servicio de Educación Superior en las modalidades técnica, tecnológica y profesional en las diferentes áreas de las artes y las culturas, previo cumplimiento de los requisitos de ley (IPC, 2020).

Este cambio contribuyó con la autonomía y visibilidad de la institución, aunque también introdujo transformaciones al interior del IPC, que pasó de orientarse a la educación en artes populares y de los sujetos populares de la ciudad, a centrarse a salvaguardar el patrimonio artístico y cultural de la región como proyecto institucional, a través de procesos académicos, investigativos y artísticos orientados a todos los ciudadanos, teniendo como misión y visión:

²⁷ De acuerdo con el Ministerio de Educación de Colombia, esta modalidad se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales, conduciendo a la obtención de certificados de aptitud ocupacional. La misma comprende la formación permanente, personal, social y cultural, que se fundamenta en una concepción integral de la persona, en la cual una institución organiza un proyecto educativo institucional que se estructura en currículos flexibles sin sujeción al sistema de niveles y grados propios de la “educación formal” que conduce a título.

Misión. Formar integralmente sujetos autónomos y críticos, con principios éticos y estéticos, en campos específicos de las artes. Capaces de construir conocimientos y saberes artísticos, mediante procesos de investigación e innovación y de proyección social, que involucren la reflexión crítica y actuante, en razón de lograr promover el desarrollo artístico y cultural que demandan las realidades de nuestra ciudad – región. (IPC, 2013, p.5)

Visión. Consolidarse como una institución de excelencia en la educación superior para las artes y la cultura popular, y la educación para el trabajo y el desarrollo humano – ETDH, agenciando proyectos y procesos de investigación, desarrollo cultural y de producción artística que promuevan y fortalezcan desde el arte las expresiones populares en el orden local y regional. (IPC, 2013, p.7)

Dichos cambios, también incidieron en las maneras de concebir la educación musical y su organización al interior de la Escuela de Música. De este modo, el *Programa Técnico Laboral en Músicas Tradicionales y Populares* de cuatro años que se ofertaba previamente, tuvo que dividirse en dos programas de dos años cada uno para cumplir con la ley. Un primer programa de *Formación Académica en Músicas Tradicionales y Populares*, y otro más especializado de *Formación Académica en Interpretación de Músicas Tradicionales y Populares*. Sin embargo, aunque el programa en interpretación pretendía ser una continuación del otro, los dos programas conducían a un título en un mismo nivel académico, afectando la continuidad del programa en interpretación, el cual fue suspendido en el año de 2017. De esta manera, se planteó la necesidad de hacer cambios curriculares en el programa de *Formación Académica en Músicas Tradicionales y Populares*, que transformó su malla curricular a partir del año 2020, con miras a vincularse con una institución universitaria que apoyara la continuidad de sus estudios (Nabil Bechara, comunicación personal, 2020)²⁸.

²⁸ En el 2021 se estableció acuerdo con la Universidad Católica, sede Cali, para llevar a cabo procesos de profesionalización.



Sede San Fernando (1997 – 2015)



Sede prestada – Colegio Santa Librada

Figura 8. Sedes de San Fernando y Santa Librada. Trabajo de Campo (2016 – 2020).

Adicional a esto, la Escuela de Música que funcionaba en la sede oficial del barrio San Fernando de la ciudad de Cali, se estableció en las instalaciones del Colegio Republicano de Santa Librada entre los años de 2015 y 2019 (ver figura 8), debido a dificultades estructurales en la sede oficial, lo que obligó hacer cambios en las dinámicas espaciales, didácticas y de movilidad entre la comunidad educativa, para suplir las necesidades de las aulas de este colegio, cuyas instalaciones no estaban diseñadas para enseñar música. Dicha situación, reforzó el interés de la comunidad de la Escuela de Música por reclamar la sede propia y especializada que le ha sido prometida por el gobierno

municipal desde el año 2012²⁹, para que las limitaciones locativas y de seguridad no siguieran dificultando las dinámicas educativas.

Dichas necesidades y soluciones no eran nuevas, pues desde un principio el IPC fue una institución errante, movida entre diversas sedes adjudicadas temporalmente, donde estudiantes y profesores ya habían improvisado aulas como talleres de arte y salones de música, para salvar la vida del Instituto y de sus escuelas (Chávez, 1984; El Tiempo, 2007; Alcaldía de Santiago de Cali, 2011).

Para el año 2019 el *Programa de Formación Académica en Músicas Tradicionales y Populares*, contó con 25 profesores de música y 160 estudiantes, aunque con un promedio de 180 estudiantes en el año y un ingreso de 60 estudiantes nuevos cada semestre. Adicionalmente, contaba con la Estudiantina, la Orquesta de Guitarras, el Coro y la Chirimía (músicas del pacífico colombiano) como grupos representativos de la labor artística del IPC en contacto con la comunidad ciudadana, en espera de la consolidación del ensamble de Latín Jazz para ampliar estos grupos y opciones musicales. Igualmente, desde la coordinación se esperaba que la escuela alcanzara un mayor reconocimiento en sus procesos formativos y musicales, con acceso a las nuevas tecnologías, siendo una institución fuerte en la preservación, dinamización, difusión e investigación en las músicas populares y tradicionales, bajo la perspectiva de músicas como cultura (Nabil Bechara³⁰, comunicación personal, 2019).

Se resalta también que, a lo largo de sus 74 años de existencia, en el IPC y específicamente en su Escuela de Música, se han movilizado diferentes debates internos alrededor de su razón de ser, los cuales han tenido como objetivo el derribar las diferencias sociales y de acreditación profesional, en beneficio de su comunidad educativa, de las diversas culturas musicales que coexisten en Cali y en la escuela. Esto con el fin de otorgarles a sus estudiantes y egresados condiciones de igualdad en el medio artístico, en aras de obtener las mismas posibilidades musicales de las que gozan otros músicos con reconocimiento académico y profesional.

²⁹ La Secretaría de Educación Municipal le adjudicó la sede del Colegio Benjamín Herrera en el 2012, la cual fue entregada en el 2021. Igualmente, en el 2021 le fue asignada el Edificio Coltabaco al IPC como su sede oficial para ser ocupado en el 2023.

³⁰ Nabil Bechara, coordinador de la Escuela de Música del IPC.

Actualmente, el IPC que está constituido por sus Escuelas de Música, Teatro, Danza y Artes Plásticas, por su Departamento de Extensión Cultural al que pertenece la Escuela Infantil y Juvenil de Artes Integradas, por su Centro de Investigaciones y por su Área Administrativa que obedece a la dirección del Instituto, debe afrontar los nuevos retos que trae consigo la designación de la ciudad de Santiago de Cali como Distrito Especial, Deportivo, Cultural, Turístico, Empresarial y de Servicios (Ley 1933 de 2018); siendo esta una categoría administrativa para la ciudad, que aún en el año 2021 se encuentra en proceso de implementación y que implicará adecuar la estructura de la Alcaldía y de sus dependencias, entre ellas la del IPC y su Escuela de Música, para pormenorizar la inversión de los recursos económicos otorgados por el Estado a la ciudad.

2.3. Consideraciones a la Noción de Sujeto Popular

La escuela de música del IPC es el reflejo del caleño: bajo la inercia de la rumba, pobre en insumos materiales pero rica en gente y en cultura, felicidad en la fiesta y frustración en la vida (...) creciendo en una ciudad que promete y que a veces no cumple, que te forma, que te exige, que te vuelve competitivo y “aceitoso” (vanidoso), pero que te abandona y no siempre te da oportunidades, ni te permite compartir, estudiar por fascinación o simplemente experimentar. Para eso hay que tener dinero y producir, o estar de moda para ser atendido; pero también en paz con uno mismo y con su medio. Y la paz aún nos falta. (H. Álvarez³¹, comunicación personal, 2018)

Ante este recorrido de antecedentes relacionados con la historia de la Escuela de Música del IPC, se puede observar cómo la *noción de sujeto popular* vinculada con el origen de este proyecto educativo se encontraba ligada al discurso oficialista implementado por las políticas gubernamentales relacionadas con posturas bipartidistas. Dichas perspectivas, también se correspondían con el fortalecimiento de asimetrías sociales y culturales, apoyadas en una única visión de lo que significaba ser colombiano según la perspectiva nacionalista y desarrollista reinante en la época en la que fue fundada esta institución, influyendo además en las maneras de concebir a su comunidad educativa, así como en las culturas populares que promovía. Estas últimas, tampoco

³¹ Holman Álvarez, ex estudiante del IPC.

estuvieron exentas de verse en una situación de subordinación social, siendo receptoras de la designación de identidades y maneras de concebirse a sí mismas como formas compartidas y heterogéneas según los organismos de poder y proyectos civilizatorios latentes.

No obstante, en el reconocimiento de la polisemia que involucra el término, también se observa cómo este sujeto popular estuvo en la capacidad de reunir a grupos diversos y dinámicos, cuya situación común de subalternidad en palabras de Néstor García Canclini (1999), no se dejaba designar completamente por lo étnico (colombiano, mestizo, blanco, indígena, afrodescendiente). Tampoco por las relaciones sociales, económicas y de producción (campesinos, artesanos, artistas, obreros y trabajadores); por el ámbito geográfico (campo o ciudad); por la expansión o amplitud de sus prácticas entre los sujetos (nichos cerrados versus difusión masiva); por el tipo de rituales o goce que generaban sus actos celebratorios (conmemorativos, festivos, apreciativos, pasivos); por la particularidad de las músicas que creaban, escuchaban o promovían (músicas nacionales, músicas colombianas, músicas andinas colombianas, músicas del pacífico colombiano, músicas populares, música salsa, músicas del mundo), ni por los espacios de transmisión en los cuales se manifestaban (empírico, social, radial, académico).

Lo popular aquí se complejizaba en la polisemia evocada por el sincretismo cultural que se desarrollaba a través del sentido de comunidad y de la construcción colectiva de los saberes, que no siempre se correspondían con sujetos, situaciones e interacciones culturales o de sentido, nítidamente identificables en la realidad. En este orden de ideas, lo popular también se vinculaba con una construcción ideológica permanente que no necesariamente era monopolio de los llamados sectores populares, pero que mediaba la integración de las experiencias subjetivas con las de los demás, siendo depósito de identidades compartidas, entre las que también se encontraban aquellas asignadas a los grupos que participaban de estas dinámicas, cuyas manifestaciones propiciaban lo que se conocía como culturas, artes y músicas populares. Manifestaciones a las cuales se les agregaron prácticas vinculadas con la identidad nacional, entre ellas las músicas folclóricas o de carácter esencialista³² y las músicas tradicionales vinculadas con la

³² Lectura esencialista y descriptiva de las prácticas culturales como mecanismo para defender una nacionalidad y una identidad. Se vincula con la pureza o lo genuino en constante peligro de contaminación o extinción, que sólo puede conservarse protegiéndolo, separándolo, aislándolo (Miñana, 2000).

continuidad del pasado³³ aunque también fuesen de creación y dinamización contemporánea.

Nociones de *sujeto popular* y sobre *cultura popular* que han resultado también de un conjunto de hechos complejos y cambiantes, bajo un concepto común e impreciso, que ha encerrado diferentes visiones y variedades de rasgos culturales, donde el sujeto ha sido reconocido más por su dimensión colectiva que individual. Relacionándose también con el entramado de transformaciones sociales que han fundamentado a estas concepciones en torno a lo popular, las cuales se han caracterizado por su pluralidad como concepto. Esto debido a la dificultad para dar cuenta de la totalidad con que éstas se presentan y que a su vez, llevan a concebir las distintas expresiones del arte popular, incluidas a las músicas, como manifestaciones de un tipo particular de estética producida en determinados contextos históricos, educativos, ecológicos y culturales, cuya comprensión implica indagar en sus fuentes propias, en las peculiaridades de cómo se manifiestan las subjetividades compartidas del grupo que las crea, comprende, reproduce y comparte dentro de sus límites (Alvarado, 2002).

Este descubrimiento de la historicidad y complejidad de la cultura lleva a abandonar las lecturas mecánicas y deterministas de la subjetividad social (intersubjetividad) como simple reflejo supraestructural de lo que pasa en la base económica; también a abandonar las posturas románticas que veían en la cultura popular una esencia ahistórica, pura y autóctona de todos los valores emancipadores del pueblo. (Torres, 2013, p.48)

Es así como a través del tiempo y de las dinámicas sociales y culturales vivenciadas en la Escuela de Música del IPC, que se observa que el *sujeto popular* deja de ser el eje del proyecto educativo de este instituto, para centrarse en sus expresiones y prácticas emanadas del sincretismo cultural y de las subjetividades colectivas, entendidas como *culturas y artes populares*. Lo anterior, bajo una intención educativa que moldea, organiza y pone límites a estas manifestaciones emergentes de la comunidad, la cual comprende a los *sujetos como estudiantes y docentes de las músicas populares y tradicionales*, siendo autónomos en su aprendizaje y mediados por formas de enseñanza respaldadas

³³ Fenómeno histórico, social y cultural vinculado con la continuidad del pasado, que procura forjar una identidad colectiva que generalmente puede ser impuesta o inventada (Hobsbawm y Terence, 1983).

por la academia; aunque en una realidad educativa que plantea nuevos retos y referentes pedagógicos para comprender lo popular (así como lo no - popular), involucrados en las experiencias de los sujetos y de las culturas populares desde una perspectiva de la educación musical.

2.4. A Modo de Cierre

Con el propósito de comprender cómo se había configurado el *sujeto popular* y las *culturas populares* que le dieron origen al proyecto educativo y artístico de la Escuela de Música del IPC, relacionado con los procesos históricos y culturales que ayudaban a organizar la identidad de los sujetos musicantes vinculados con su Estudiantina, en este capítulo, se pudo observar que el sentido de lo popular y lo tradicional se había construido en el entramado de relaciones intersubjetivas y de transmisión cultural, vinculadas tanto con las condiciones geográficas, de transformación social y cultural de la región andina colombiana en el Valle del Cauca, como con la asimilación de la modernidad en Colombia y su construcción como Nación (Vásquez, 2012).

Tales hechos históricos, también se relacionaron musicalmente con el proceso de colonización y mestizaje en el sur occidente colombiano, con los ideales del nacionalismo, el vínculo entre la academia y las músicas colombianas, el auge de la grabación y la radiodifusión de las músicas en el país, el bambuco como símbolo de la identidad de los colombianos, el proyecto de educación musical del maestro Antonio María Valencia para Cali, así como la época de la violencia en Colombia, que obligó a la movilización de la población del campo a la ciudad. Proceso que también se vio influenciado por la implementación del desarrollismo industrial en la primera mitad del siglo XX en Colombia, que forjó la urbanización, industrialización y reorganización social en la ciudad, dándole lugar al obrero como actor social, al sujeto popular y a las culturas populares en Cali (Chávez, 1984; Casas, 2011; Vásquez, 2012).

De esta manera, los *sujetos populares* que se vincularon con el origen del proyecto educativo y artístico de la Escuela de Música del IPC, se habían constituido a partir de múltiples subjetividades edificantes de la vida comunitaria, quienes con raíces mestizas, le dieron lugar a las *culturas populares* plenas de sincretismos culturales e identidades, desarrolladas a través del sentido de comunidad y de la construcción colectiva de los

saberes, (García, 1990; Novelo, 2002). Sujetos cuyas manifestaciones y prácticas artísticas, también cobijaron a las músicas tradicionales y populares que habían actuado como referentes identitarios de la Escuela de Música del IPC, entre las cuales se encontraba el formato instrumental estudiantina, vinculado con las músicas andinas colombianas como cultura e identidad nacional.

A la manera de Wittgenstein (1992), ninguna teoría ni abstracción puede venir a decirle a la práctica cómo ser, como tampoco un ornitólogo (experto en pájaros), le podrá decir a un pájaro cómo ser pájaro.

Luis Eduardo Duarte Valverde³⁴

³⁴ Duarte, L.E. (2019). *Qué es el arte y cómo se investiga*. Revista Páginas de Cultura., p.15. Instituto Popular de Cultura. Cali: Editorial Departamental.

CAPÍTULO 3
NOCIÓN DE SUJETO MAESTRO – APRENDIZ
Configuración Pedagógica y Musical del Área de Cuerdas Tradicionales de la
Escuela de Música del IPC

Después de haber ahondado en la aproximación histórica de la Escuela de Música del IPC, donde se mostró al *sujeto popular* como eje articulador del proyecto educativo y cultural inicial de esta institución, para luego centrarse en la formación académica de músicas tradicionales y populares emergentes de la *cultura popular*, en este capítulo realizaré un acercamiento a la configuración pedagógica y musical del *Programa de Formación Académica en Músicas Tradicionales y Populares* vigente hasta el año 2019. De esta manera, hago énfasis en el área de cuerdas pulsadas que sustentó la formación musical de los integrantes de la Estudiantina del IPC como grupo representativo de la institución en contacto con la comunidad ciudadana.

Se resalta que este programa, se ha caracterizado por establecer un diálogo entre la academia, lo popular y lo tradicional, desde su currículo prescrito estableció una noción de *sujeto como estudiante y docente de las músicas populares y tradicionales*, respaldado en un modelo pedagógico con enfoque *pragmatista – constructivista* (Duarte, 2020), basado en el aprendizaje autónomo del estudiante y el rol guía del docente.

Sin embargo, este enfoque se ampliaba en la realidad educativa de los sujetos de la escuela, y particularmente, con aquellos que participaban del área de cuerdas tradicionales. De esta forma, se observaba que el aprendizaje no se restringía a la independencia organizativa de las experiencias cognitivas, sino que involucraba una serie de actividades intersubjetivas emergentes del proceso de la integración de la experiencia personal con la de los demás. Espacios donde el docente tampoco se limitaba a ser el orientador, ejecutor del programa o único garante del conocimiento, pues éste también estaba en continuo movimiento, aprendiendo de los otros y en la búsqueda de nuevas fuentes para renovar el sentido, los contenidos y las metodologías de sus labores educativas de acuerdo con los recursos ofrecidos por el contexto y las posibilidades de los estudiantes.

En esta dirección, tanto el estudiante como el docente se manifestaban como aprendices y maestros, siendo sujetos activos en la construcción de sus saberes, por medio de la interacción con los otros, en el ajuste al contexto, en el reconocimiento de sí mismos y de los demás; así como a través de sus acciones sobre las músicas, los objetos, los medios y los recursos de los que disponían para elaborar su experiencia cognoscente, sensible, artística y estética.

A continuación, trataré brevemente las dinámicas curriculares de la Escuela de Música del IPC que, como institución de educación pública, también ha obedecido a las políticas educativas del Estado colombiano a lo largo de su existencia. En consecuencia, se observa cómo esta institución educativa comienza con una concepción *curricular de tipo técnico* que hace énfasis en la planeación y el diseño instruccional enfocado en la producción masiva de resultados; para luego darle lugar a un *saber pedagógico* construido entre las dinámicas de transmisión cultural que han participado de las fuerzas, hechos y prácticas sobre las músicas que ahí se imparten. De este modo, se le da paso al intercambio constante entre el pasado y el presente, así como entre el ideal institucional y la realidad de los sujetos (Montoya, 2016).

3.1. Escuela de Música del IPC: Entre el Currículo Técnico y la Autonomía Curricular

Como institución de educación pública, la Escuela de Música del IPC no ha sido ajena a los ideales educativos promulgados por el Estado Colombiano desde su creación en el año de 1947 hasta nuestros días. En este sentido, se observa que comenzó enmarcándose en un *sistema curricular de tipo técnico* (Ley 30 de 1903), caracterizado por su forma mecánica, instruccionalista, disciplinar, teórica y de acción, en función de los resultados; para luego orientarse a la *autonomía curricular* en su actualidad, con las opciones y limitaciones en el uso de los recursos educativos, culturales, patrimoniales y de infraestructura asignados por las políticas administrativas de los gobiernos en turno (Montoya, 2016).

Desde esta visión, se infiere que el IPC ha participado desde sus inicios en la implementación de un sistema educativo que, en reacción a la educación basada en valores conservadores y católicos impuestos por los gobiernos colombianos de la primera

mitad del siglo XX (Montoya, 2016), buscó transformar la llamada *instrucción pública* en favor de poblaciones al margen de élites económicas, intelectuales y culturales. Esto, amparándose en ideales políticos liberales en medio de la industrialización, del desplazamiento poblacional del campo a la ciudad y de la época de la violencia a causa del conflicto bipartidista en Colombia, que vio en la educación con énfasis en la alfabetización, la praxis y la enseñanza de los oficios, un medio para la promoción social, la paz y la animación cultural en sectores reconocidos como populares a mediados del siglo XX en el país.

Fue así como se implementó este tipo de *currículo técnico* basado en la instrucción programada y en la racionalidad instrumental, principalmente entre los años de 1948 y 1978 en los establecimientos de educación pública de tipo extensivo en Colombia, tal como lo fue el *Instituto de Cultura Popular* y luego el *Instituto Popular de Cultura – IPC*. Lo anterior, siguiendo una *lógica tecnocrática y de alfabetización*, que tenía como eje rector la planeación y definición de objetivos, actividades de enseñanza y aprendizaje, además de indicadores de evaluación comportamentales a priori, cuyo cumplimiento determinaba el éxito educativo, sin reparar tanto en los sujetos o en los procesos pedagógicos o particularidades subyacentes a estas actividades (Quiceno et al., 2004).

Alrededor de la década de 1980, cuando la Escuela de Música del IPC comenzó a regular sus planes de estudio (Chávez, 1984), este *currículo* adquirió un enfoque más crítico que se opuso a la lógica de producción de resultados con base en la organización de tipo industrial de los años anteriores. De esta manera, la línea pedagógica se instituyó bajo la intención de integrar teoría, investigación y praxis, en favor de reposicionar el saber de los maestros, teniendo en cuenta la movilidad social de la educación, según los lineamientos establecidos por el Estado. Aunque con una formación confinada a las aulas, a la atomización de los saberes y a la herencia de modelos pedagógicos foráneos que aún veían a las músicas desde una perspectiva monocultural con marcadas subordinaciones entre músicos y culturas musicales.

Posteriormente, con la Constitución Política de Colombia de 1991, se fomentó el interés por mejorar las condiciones laborales³⁵, reflexivas e investigativas entre los

³⁵ El artículo 25 de la Constitución Política de Colombia de 1991 establece que el trabajo es un derecho y una obligación social y goza, en todas sus modalidades, de la especial protección del Estado. Toda persona tiene derecho a un trabajo en condiciones dignas y justas.

docentes, dándole un enfoque más participativo a los estudiantes³⁶ y al multiculturalismo en la construcción conjunta de los seres y de los saberes, así como en la amplitud de la concepción cultural de lo colombiano³⁷. Además, con la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)³⁸, la escuela en todos sus niveles adquirió una mayor autonomía para definir su propio Proyecto Educativo Institucional (PEI), aunque bajo estándares, lineamientos y metas establecidas, implementadas y renovadas cada diez años por el Ministerio de Educación Nacional (Pineda y Loaiza, 2017).

Dichos cambios, basados en los principios del constructivismo, de la educación popular, de la escuela activa y de la pedagogía crítica, les dieron mayor visibilidad a las prácticas pedagógicas *reales* de los docentes, tratadas como alternativas que veían en los educadores a los verdaderos creadores del currículo. Esto debido a que eran sus decisiones en interacción con los estudiantes y las necesidades pedagógicas las que determinaban la realidad del sistema educativo y musical vivido en las aulas (Peñuela y Rodríguez, 2009; Torres, 2013). Sin embargo, con estas disposiciones se corría el riesgo de centrarse únicamente en la experiencia vivida en el salón de clases, desarticulándose del sistema curricular concebido como un todo (Aguirre, 2001), con el cual también se consideraban lo prescrito, lo real, lo oculto y lo nulo en los actos educativos (Díaz, 2003), al tiempo que se concentraban los esfuerzos por comprender e integrar las experiencias personales, sociales, culturales y locales subyacentes a los procesos de transmisión cultural y de construcción de conocimiento situado más allá del aula (Torres, 2013).

³⁶ El Estado Colombiano garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, según el artículo 67 de la Constitución Política de 1991, el cual establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

³⁷ Colombia es un Estado social y democrático de derecho, pluriétnico y multicultural según lo expresa el artículo 7 de la Constitución Política de 1991, que reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.

³⁸ Según esta ley, la educación, objetivada desde varios grados, se determinó estructurada en torno a un currículo común, conformado por el plan de estudios, es decir, por las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas; además, por la actividad humana y la formación que necesariamente se ofrecía de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. Este último, planeado y evaluado en cada institución con el aval del consejo directivo; y respaldado por dos organismos externos que velaron por su fomento y desarrollo en las instituciones educativas, por un lado, las secretarías de educación municipales, encargadas de fomentar la investigación, innovación y desarrollo de los currículos, métodos y medios pedagógicos; y por otro, las secretarías de educación departamentales o distritales, responsables de la asesoría para el diseño y desarrollo del currículo de las instituciones educativas estatales de su jurisdicción, de conformidad con lo establecido en la presente ley (Pineda y Loaiza, 2017).

Así, en ausencia de un currículo obligatorio impuesto por el Estado, soportado además por el acuerdo 0313 (IPC, 2020), el contexto vivido en la Escuela de Música del IPC desde el año 2011 y hasta el año 2019 con su *Programa de Formación Académica en Músicas Tradicionales y Populares*, se orientó hacia la autonomía escolar descentralizada del gobierno municipal, aunque amparado por el Proyecto Educativo Institucional del IPC (IPC, 2013). Este último, contando con estatutos y acciones de protección patrimonial que se correspondieron con la Constitución Política de Colombia, con las leyes y planes de desarrollo local, además de los intereses gubernamentales³⁹, y lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), que llevaron a clasificar la educación que ofrecía el IPC como *Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano* (ETDH). Es decir, un tipo de educación no formal⁴⁰ con objetivos que se orientaron a desarrollar competencias laborales como complemento de la educación básica, por medio de la actualización de conocimientos y el desarrollo de habilidades en favor de la productividad y de la competitividad de los lugares de trabajo. Características similares a las del *currículo técnico* (Montoya, 2016), implementado en los inicios de esta escuela, que a pesar de la *autonomía curricular* de la que gozaba en el momento, pretendía organizar los programas educativos en función de la productividad y por disposiciones del Estado colombiano. De esta manera, se ha corrido el riesgo de potenciar la brecha social con relación al reconocimiento de saberes, limitando a su vez las oportunidades formativas con reconocimiento profesional para la comunidad educativa de esta escuela, que sigue viendo en la formación superior, una oportunidad para superar estas aparentes limitaciones.

³⁹Una de las principales acciones de preservación del IPC se ha orientado hacia las políticas de multiculturalismo promovidas por la Constitución Política de Colombia de 1991, atendiendo también al proyecto de Estado que en correspondencia con el “Plan Pacífico” del Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 1992), ha suscitado la incorporación de la cultura del pacífico en la ciudad de Santiago de Cali y el departamento del Valle del Cauca, lo cual se ha visto reflejado en la dinamización de las músicas acogidas por la Escuela de Música del IPC, donde las Músicas del Pacífico se han vuelto representativas luego de una larga historia centrada en las músicas procedentes de la Región Andina Colombiana, a la que oficialmente había pertenecido la ciudad de Cali y otros 40 municipios de los 42 del Valle del Cauca, antes de la implementación de estas políticas gubernamentales.

⁴⁰ De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la **educación no formal** se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos para la **educación formal**, y está regulada por la Ley 115 de 1994 y los Decretos 114 de 1996 y 3011 de 1997.

3.2. Programa de Formación Académica en Músicas Tradicionales y Populares de la Escuela de Música del IPC



Figura 9. Programa de Formación Académica en Músicas Tradicionales y Populares de la Escuela de Música del IPC. Trabajo de Campo (2016 – 2020).

Como parte de su misión, el IPC se ha orientado a la formación integral de sujetos autónomos y críticos, con principios éticos y estéticos en campos específicos de las artes y de las culturas populares como alternativa de vida profesional, donde la construcción del sujeto se ha orientado principalmente hacia el estudiante como gestor de su aprendizaje y proyecto de vida (IPC, 2013). En consecuencia y partiendo de la perspectiva del currículo prescrito, Luis Eduardo Duarte (2020), menciona:

El modelo educativo que orienta la labor académica y formativa del IPC está centrado en postulados de la escuela de pensamiento pragmatista – constructivista, donde el estudiante construye su propio conocimiento en interacción y acción constante de intercambio y diálogo de saberes, en escenarios que exigen una actitud reflexiva, investigativa y de búsqueda constante. (p. 122)

En el cumplimiento de esta misión, entre el año 2011 y el año 2019 la Escuela de Música del IPC ofertó el *Programa de Formación Académica en Músicas Tradicionales y Populares*, el cual describo en este apartado relacionando el diálogo entre lo popular, lo tradicional y lo académico como fundamentos pedagógicos musicales de este programa. De esta manera, se observa una necesidad latente de abrir espacios de reflexión al interior del instituto, para resignificar lo popular y lo tradicional en artes, debido a la pluralidad de términos con que estas concepciones se han trabajado en el IPC. Esto con el objetivo de saber cómo se ha estado participando de estas nociones y plantear opciones que desmarquen estas concepciones de discursos que pueden fragmentar las comprensiones, aprendizajes, identidades y prácticas en torno de las músicas, sus culturas y comunidades.

3.3. El Diálogo entre lo Popular, lo Tradicional y la Academia como Fundamento Pedagógico Musical

En medio de tanta pluralidad, transdisciplinariedad e interdisciplinariedad, de tanta especulación, relatividad y arbitrariedad que convoca el arte (...), quizá sea importante establecer puentes y no muros entre las prácticas, las tradiciones y las teorías, respetando la actividad artística y sus propias necesidades, en vez de agregarles otras innecesariamente. Pero, ante todo, tratando de tumbar esas barreras absurdas que en medio de los artistas puede existir, por ejemplo, entre conceptuales y tradicionales, como si una cosa no tuviera que ver con la otra, como si el artista (...) no tuviera la responsabilidad de dar cuenta de su postura respecto a las formas de su oficio en su propia época. Por eso surgen los puentes, para evitar prejuicios y estereotipos (...) que son lo contrario al propósito de cualquier educación en artes, para así darnos todos a la tarea de la discusión, informados desde el conocimiento de las prácticas y sus tradiciones tanto con los artistas como con los teóricos. (Duarte, 2019, p. 16)

Como se ha visto, una discusión presente en la educación musical que toca directamente a la Escuela de Música del IPC, son las relaciones entre los discursos legitimadores ofrecidos por la academia y las músicas reconocidas como *populares* y *tradicionales*. Esto debido a las rupturas y aperturas que tales nociones han suscitado en las maneras de concebir a las músicas, a los sujetos y a las comunidades que las constituyen y que participan de estas, pues dicha relación exige la aprobación, construcción y socialización de saberes que recojan y cuestionen los conocimientos y valores provenientes del mundo académico con el entramado de relaciones procedentes del mundo popular (Torres, 2013; Palacios, 2018).

Por consiguiente, se presenta la necesidad de revisar las nociones de lo popular y lo tradicional desmarcadas de discursos académicos, para comprender el lugar que ocupan las comunidades de donde emergen y se asientan estas prácticas y expresiones artísticas. Lo anterior, porque estas actúan como dispositivos que permiten el conocimiento, la resignificación de la existencia y la vivencia comunitaria compartida desde la sensibilidad. Además, es a partir de esta conciencia que se puede establecer el diálogo con la academia en coherencia con lo popular y lo tradicional, donde la teoría y la técnica estén al servicio de estas prácticas y en favor de su enriquecimiento creativo, experimental, comunicativo, crítico y reflexivo (Duarte, 2020).

... se busca indagar en lo que ya tienen las comunidades, pues no se le dice a las prácticas y expresiones artísticas de la comunidad como ser lo que son, sino que a lo sumo se enriquece tales prácticas abriendo incluso posibilidades de experimentación y diálogos transdisciplinarios, históricos y también académicos sin que estos últimos ya se erijan como los poseedores de una verdad que no existe en artes. (Duarte, 2020, p. 121)

De este modo, se pretende comprender cuál es el sentido de academizar las músicas de origen popular y tradicional, cuestionándose por aquello que estas aperturas de espacios académicos les permiten a los sujetos, en sus dimensiones individuales y colectivas, el hecho de construirse, interaccionar y expresarse a través de estas músicas.

Adicionalmente, resulta pertinente preguntarse por cuáles son los aportes de lo popular y lo tradicional a la educación musical y viceversa; qué tan colonizadora puede

ser la academia; qué tan preciso es este vínculo para el reconocimiento de los sujetos, de las comunidades, de los saberes y del diálogo entre culturas sin caer en su desconocimiento, exotismo y carnavalización; y de acuerdo con Duarte (2020), cómo abolir las subordinaciones, los debates y las oposiciones inexistentes en las artes que en lugar de construir, excluyen y polarizan.

Así mismo, se ha reconocido la amplitud del mundo interno de los sujetos donde la razón es un componente tan importante como los sentimientos, la voluntad, los miedos, las simpatías y odios; incluso, empieza a valorarse la dimensión corporal en la construcción de las identidades populares olvidadas o reprimidas en el discurso fundacional (de la educación). (Torres, 2013, p. 50)

Dicha discusión también motiva a cuestionarse sobre cómo se ha comprendido lo popular, lo tradicional y lo académico en el contexto del *Programa en Formación Académica de Músicas Tradicionales y Populares* a la luz del *Proyecto Educativo Institucional del IPC*, tanto en su manera prescripta como real. Esto con el propósito de comprender los elementos subyacentes a la construcción de los sujetos a través de las músicas en este contexto educativo particular, que ha reunido diferentes identidades, manifestaciones culturales y artísticas a través de su historia y comunidad.

3.3.1. Lo popular

De acuerdo con lo observado en el Proyecto Educativo Institucional del IPC (IPC, 2013;2020), lo popular ha resultado en un término polisémico, cuya construcción conceptual aún está por alcanzarse, reuniendo diversos sectores sociales, generalmente en situación de subordinación, los cuales no son nítidamente identificables (García,1999). Sin embargo, esta noción se ha vinculado con su filosofía y principios institucionales, describiéndose de la siguiente manera:

Lo Popular: priorizando el acceso de los sectores populares a los procesos formativos, y generando condiciones para el fortalecimiento, visibilización y reconocimiento de saberes, haceres, sentires, memorias y prácticas colectivas - comunitarias que, desde lo rural y

urbano construyen identidades, en un escenario de relaciones de producción de sentidos que entran en tensión con los procesos de homogeneización y centralización. (IPC, 2013, p.10)

Tal concepto sobre lo popular en el IPC, que envuelve a su Escuela de Música, se ha correspondido con una identidad heterogénea y poco precisa, caracterizada por una construcción dinámica y constante donde acontecen múltiples sentidos, ligados al sistema de relaciones institucionales, intersubjetivas y de sincretismo cultural acontecidas a lo largo de la historia local, regional y nacional vinculada con este instituto. Dichas dinámicas, también incluyen las particularidades de los sujetos que conforman la comunidad educativa, las relaciones intersubjetivas en la realidad de los contextos y de las aulas que participan de la escuela. Esto, en adición a las particularidades culturales de las músicas que se han transmitido en esta institución, dejando a lo popular en una amplitud de sentidos y significados que pueden acoger diferentes elementos; al igual que en una ambigüedad de conceptos que pueden afectar la toma de decisiones en torno a la misión de este instituto.

Para nadie es un secreto que lo popular suele asociarse a lo vulgar, a lo pobre, a lo marginal, a lo inculto, al gusto de las masas sin educación. Esa valoración no sólo obedece a una distinción de clase, sino principalmente política, en lo cual se ha querido buscar de manera innecesaria una comparecencia entre determinadas ideologías, el arte y cultura popular en general. De esta manera, se puede entender que las denominadas artes populares existan por defecto con relación a las bellas artes, no solo como oposición a la definición de arte sino de clase, es decir, de acceso a la educación en artes y lo que es más delicado, a la validación casi unitaria de una determinada organización de la sensibilidad. Esta definición, que significó el entrenamiento de experiencias sensibles en función de la disposición racional, academicista y eurocentrista, ponía en el centro a los criterios canónicos basados en la perfección como en la belleza, la armonía y la simetría, a diferencia de las artes populares, que no da el lugar privilegiado a abstracciones académicas, sino a los procesos relativos a las formas de vida comunitaria y sus expresiones. (Duarte, 2021, p.70)

Dicha situación, ha suscitado la tarea de establecer coincidencias conceptuales sobre la noción de lo popular en el IPC, con el fin de reestructurar el sentido y la razón de ser de esta institución, que a lo largo de su historia se ha relacionado con los llamados *sectores populares*, a los que también se han orientado sus procesos formativos. Esto con la misión de transmitir la *cultura popular* como manifestación de la vida cotidiana y tradicional de un pueblo, desmarcándola de uniformizaciones que tienden a condenar su creatividad, negar su diversidad y dinamismos, sin ofrecer respuestas satisfactorias a los complejos procesos culturales de la actualidad. En este sentido, también resulta importante preguntarse por la formación en las *artes populares* como expresiones y prácticas específicas procedentes de una comunidad, las cuales han hecho parte del proyecto educativo del IPC a lo largo de su historia (Duarte, 2020).

Yo veo al IPC como a un reconocimiento de la identidad, con lo que me identifico y con lo que me identifican. En la escuela te muestran la música que hay en tu país y de ahí uno explora en lo que a uno le llama la atención. Te siembran una semillita que no te limita, ni te encasilla en un género o en un estilo. Además, el IPC era una oportunidad para aprender de todo el mundo, había violinistas, pianistas, cantantes, salseros, metaleros, rockeros, jazzeros, clásicos, pop, andinos, del pacífico, crossover; gente que apenas comenzaba en la música; también había gente que se dedicaba a otras cosas, estudiantes, profesionales, trabajadores; y gente de todas partes, Valle, Bogotá, Tolima, Cauca, Nariño, pura migración caleña. Era como una Colombia chiquita, la gente, las músicas, había de todo y con mucha disposición de aprender del otro. El IPC era Cali. (Lina Silva⁴¹, comunicación personal, 2019)

Por su parte, lo popular en el *Programa en Formación Académica de Músicas Tradicionales y Populares* del IPC, se relacionaba con el imaginario de *la cultura popular* en torno de las expresiones musicales de los sujetos procedentes de los llamados *sectores populares* de Cali, vinculadas principalmente con los *circuitos musicales iberoamericanos y del Caribe*⁴². Tal imaginario cultural, también se relacionaba con el

⁴¹ Lina Marcela Silva, bandolista de la Estudiantina del IPC.

⁴² Los circuitos musicales iberoamericanos y del Caribe acogen entre ellas a las músicas de influencia hispánica, indígena, afrocolombiana, campesina, de los litorales, urbana y de Latinoamérica en general,

proceso de consolidación urbana de esta ciudad, caracterizado por cobijar una extensa diversidad social y cultural emergente del multiculturalismo, de la movilización social, del desplazamiento del campo a la ciudad, de la supervivencia y de la organización comunitaria de la vida cotidiana que propendió al sincretismo cultural y a la construcción de identidades populares en Cali.

Para mí el IPC son las personas, con ganas de aprender y de enseñar, sean estudiantes o profesores, por dentro y por fuera del instituto, al menos en la mayoría de los casos. En la escuela de música hay gente que proviene de todos lados de la ciudad, del Valle y hasta de Colombia; y aunque pueden ser muy diferentes de lo que yo soy, podemos encontrarnos en las músicas. Para mí el IPC en general es Cali, está presente en muchas generaciones y si preguntas en la calle, todos tienen que ver con esta institución, aunque no hayan estudiado en ella; y en Cali como en el IPC nada es homogéneo, ni en la gente, ni en sus historias, músicas o culturas; no se trata sólo de la música salsa, hay muchas otras identidades musicales. En el IPC converge una muestra de todo y ese es un tipo de riqueza. (Santiago Castiblanco⁴³, conversación personal, 2019)

De esta manera, lo popular en las músicas se vislumbraba a través de los sujetos y de las comunidades que participaban de la Escuela de Música del IPC, así como en las músicas relacionadas con el pasado y el presente de la comunidad ciudadana y educativa, con los medios de comunicación y la tecnología, con la construcción y homogenización de identidades sociales y con la amalgama de culturas musicales de diversos orígenes que habían confluído en esta ciudad y en el país⁴⁴. No obstante, se resalta nuevamente la necesidad latente vislumbrada recientemente en la institución y principalmente desde el Centro de Investigaciones del IPC por resignificar la noción de lo popular en las artes, especialmente en aquellas que se imparten en las escuelas del instituto, donde algunas corrientes académicas pueden entrar en discusión o contradicción con el sentido de lo popular, como es el caso de la inclusión del modelo

las cuales se encuentran conectadas con relación a la movilización social y cultural de las músicas que se han acentuado en Cali y en la región del Valle del Cauca.

⁴³ Santiago Castiblanco Aguilar, bandolista de la Estudiantina del IPC.

⁴⁴ Para ampliar sobre la especificidad de las culturas musicales que han convergido en Cali a través de su historia se sugiere ver el documental experimental basado en memoria histórica "Cómo suena Cali" realizado como parte del trabajo de campo de esta tesis: <https://youtu.be/gjsuhqxJi0I>

pedagógico del conservatorio en la enseñanza de las músicas populares y tradicionales en el IPC. Esto con el fin de ampliar su quehacer pedagógico y artístico, como posibilidades de reflexión y construcción de conocimiento, según las circunstancias específicas de lugar y tiempo relacionadas con la actualidad del instituto (Duarte, 2020).

Dicho esto, resulta importante insistir en la naturaleza y definición del arte popular, ligada en contraposición al denominado arte culto, que, en un principio, como ya se dijo, da origen a la definición de arte desde una concepción académica, eurocéntrica, elitista y hegemónica. Esa que pone las técnicas al servicio de criterios ligados a la perfección y que se ve reforzada por una racionalidad ilustrada que se propone el control de todo campo de conocimiento, y la sensibilidad no escapa a ello como se puede ver en esta concepción de arte. Por paradójico que parezca, aun se pueden encontrar representantes de esa postura contraria a las artes populares en escuelas de artes populares, que además continúan trabajando tanto a nivel “creativo” y pedagógico bajo presupuestos técnicos de la vieja Europa central del siglo XVI que ya ni importa en la misma Europa ni en las propias escuelas de las denominadas bellas artes. (Duarte, 2021, p. 71)

3.3.2. Lo tradicional

Teniendo en cuenta el Proyecto Educativo Institucional del IPC (IPC, 2013; 2020), se observa que lo tradicional también cuenta con una diversidad de criterios poco homogéneos en la construcción de su noción para y por el instituto. Sin embargo, en términos generales se puede afirmar que lo tradicional se ha correspondido con un fenómeno histórico, social y cultural que se ha vinculado con la continuidad del pasado, en aras de forjar una identidad colectiva para el reconocimiento y diferenciación de Colombia como nación (Hobsbawm y Terence, 1983).

En adición a esto, las artes tradicionales se han incluido como parte de la cultura popular tradicional, que, a lo largo de la historia del IPC, se han concebido como formas de expresión y continuidad cultural que los pueblos han ido pasando de generación en generación a través de su historia.

(En el IPC) la cultura popular tradicional se diferencia de formas “culturales” de masa o de “élite” por cuanto su continuidad se debe a su integración con patrones socio – culturales básicos, y no al impacto de estilos novedosos, modas pasajeras, patrocinios casuales o enseñanzas académicas. La cultura popular tradicional se caracteriza también porque fomenta la participación en formas diversas, define la identidad de grupos y comunidades, no es profesional ni comercial, depende de procesos socializados de creación y reproducción cultural; además, porque su transmisión se basa en la oralidad o la manualidad, y no en guiones, sistemas de notación, documentos o libros. (Portes,1992, p.8)

Como se observa, las artes tradicionales también se han considerado como manifestaciones estáticas, vinculadas con la pureza o lo genuino en constante peligro de contaminación o extinción, las cuales hay que conservar, proteger y separar de influencias masivas, actuales, intelectuales o académicas, como lo manifiesta Heliana Portes de Roux (1992), en la recopilación que hace de la cultura popular tradicional del IPC en sus primeros 45 años, donde se fijaban las condiciones y requisitos de las prácticas culturales para ser reconocidas, estudiadas y salvaguardadas.

(Para el IPC) Artes tradicionales son aquellas formas de expresión que los pueblos han ido pasando de generación en generación a través de su historia. Con frecuencia son herencia de unos pocos y, su conocimiento, es patrimonio especial de un reducido número de personas. Aunque las artes tradicionales son en muchos casos de práctica cotidiana o motivo de regocijo y entretenimiento, constituyen símbolos de una historia propia, de un sentir profundo o de una intención ceremonial. Las artes tradicionales, tales como la música, la literatura oral y las artesanías, son usualmente practicadas en formatos establecidos y en forma definida y requieren de preparación, conocimiento y entrenamiento. En algunos casos, como en los cantos o en los cuentos, pueden aparecer en lenguas autóctonas o en formas irreconocibles e incomprensibles para los “de afuera”. Algunas pueden ser estrictamente privadas y del saber de unos pocos, dentro de una misma comunidad. Las costumbres y tradiciones culturales de un pueblo no pueden separarse del resto de su quehacer cotidiano, de su vida religiosa, filosófica y social. Las artes tradicionales poseen un significado social que las diferencian de otras artes; y unen a sus pobladores; reflejan el orden de una sociedad y definen los roles y relaciones entre

los miembros de ésta, reforzando un sentido de identidad comunitaria. Las artes tradicionales son mucho más que una diversión, son el alma de un pueblo y su práctica es una necesidad en la continuidad de una cultura. En una época donde a veces falta sentido y significado, estas expresiones culturales tradicionales definen y sostienen el sentido colectivo, emocional y espiritual de los pueblos. (Portes, 1992, pp.8 - 9)

Igualmente, se encuentra que lo tradicional se ha vinculado con la *historia misma de esta institución*; con el *reconocimiento de la diversidad de arraigos, usos y costumbres* emergentes de las culturas populares que se han acogido en este instituto; y con las *particularidades culturales de las artes populares* que se han preservado, dinamizado y transmitido a través de sus procesos formativos, de investigación y de contacto con la comunidad. Representaciones donde el intercambio con otras disciplinas se ha orientado a la generación de espacios de creatividad y de pensamiento crítico alrededor de los objetos del conocimiento procedentes de las culturas y de las artes populares cultivadas históricamente en la región de acuerdo con el IPC (IPC, 2013).

En este sentido, se observa que, aunque recientemente se ha reconocido el carácter dinámico de lo tradicional, esta noción también se ha vinculado con una supervivencia del pasado que hay que salvaguardar, así como con sus rasgos folclóricos que pueden considerar a estas identidades como prácticas esencialistas, puras y ahistóricas (Miñana, 2000). Adicionalmente, lo tradicional parece que se enmarca en lo popular, siendo nociones que presentan características compartidas, suplementarias y límites difusos, vinculándose con la etnicidad, la clase social, el territorio y formas de producción, reflejadas en las prácticas y el sincretismo cultural de las comunidades. Tal situación, sigue planteando la necesidad de resignificar tanto la cultura popular como la noción de lo tradicional en músicas en el IPC y más aún, en un contexto académico que entra en diálogo con estos saberes, donde es innegable la diversidad cultural e identitaria que confluye en la vida comunitaria y en las prácticas artísticas.

Ello no implica ni significa, necesariamente, que las artes populares se deban a posturas ideológicas unificadas, como los marcos de interpretación que muchas veces se suelen usar para su comprensión; basados en una clase social o tendencia ideológica que rechaza todo acercamiento académico o tradición extranjera que indudablemente ha

alimentado las formas de vida de las cuales surgen las prácticas culturales como el arte. Esto quiere decir que, independientemente de las opiniones o gustos que cada uno pueda tener en dichas influencias, estas mismas son innegables al momento de hablar, incluso de identidad. Por eso, reaccionar negando este tipo de influencias extranjeras, no sería más que responder a un prejuicio con otro, y aún peor, otra manera de atropellar el carácter histórico y tradicional de las prácticas artísticas y las formas de vida de las comunidades a las cuales se refieren y que también resaltan dichos valores. Entonces no se trata de romantizar ni el folclor ni mucho menos las comunidades en las cuales siguen latentes dichas prácticas artísticas ligadas a las tradiciones, al menos no como un elemento exótico digno de un espectáculo propio de la extrañez y la distancia cultural, como si se tratara de un fetiche. Entre otras cosas, porque lo popular en una cultura, incluidas las artes, no corresponde a ninguna clase social determinada, aunque en un principio se asocie mayoritariamente a las clases sociales más vulnerables o denominadas clases populares. (Duarte, 2021, p. 71)

En relación con lo tradicional desde lo prescrito en el *Programa de Formación Académica en Músicas Tradicionales y Populares* del IPC, este concepto ha cobrado mayor evidencia a través de las músicas vinculadas con la consolidación histórica, pluricultural y geográfica vivenciada en las regiones andina y pacífica del departamento colombiano del Valle del Cauca. Departamento colombiano que actuaba como puente y conexión del suroccidente colombiano con el resto del país, y donde se podían encontrar bambucos, pasillos, danzas, guabinas, torbellinos, valeses, jugas, alabaos, salves, bundes, contradanzas, aguabajos, currulaos y otras músicas propias y apropiadas conviviendo en un mismo departamento y en una misma escuela (J.A. Mosquera, conversación personal, 2016).

De esta manera, lo tradicional en este programa de música, se había vinculado directamente con los módulos de *percusiones tradicionales* (percusión menor y marimba de chonta), donde se estudiaban principalmente las *músicas del litoral pacífico colombiano*; y con los *módulos de cuerdas tradicionales* (bandola, tiple y guitarra), vinculados esencialmente con las *músicas andinas colombianas*, que se extendían en la Estudiantina del IPC como grupo representativo. Sin embargo, estas músicas no

necesariamente eran parte de las músicas cotidianas de los estudiantes que ingresaban a la escuela.

Los estudiantes que entran al IPC por lo general son una población heterogénea, social y musicalmente. Puedes encontrar músicos empíricos con mucha experiencia, pero la mayoría es gente que apenas entra en contacto con el estudio de las músicas y así, el primer semestre puede ser extenuante porque exige conocimientos teóricos previos como eje de la formación de la escuela que tiene una perspectiva académica más bien “clásica”. Además, es entrar en contacto con músicas tradicionales que pueden ser lejanas a las músicas cotidianas de los estudiantes y esto implica un proceso activo de memoria, reconocimiento y ajuste. Así, la labor de la escuela con las músicas que enseña está más orientado a proteger ese legado histórico y cultural, mostrarlo y darle la oportunidad a los estudiantes de extender su experiencia musical para que puedan escoger y si quieren, transformar estas músicas con sus gustos y saberes. Si les preguntas a los chicos de la Estudiantina ¿cuántos de ellos tenían conocimiento de las músicas andinas colombianas? Pocos y los que sabían algo era muy poco, y de las músicas del pacífico tal vez menos, hay más familiaridad con los bambucos y los pasillos que con los aguabajos o alabaos. Pero míralos ahora a todos ellos entusiasmados. Hay que mostrar el soporte tradicional, pero también las aperturas que se tienen con estas músicas hoy en día y de eso se trata, de equilibrar pasado con presente; también de entrar en el diálogo de saberes entre la academia y las culturas populares de la región, que aún son una tarea pendiente. (Cristhian Valencia⁴⁵, conversación personal, 2019)

Aunque conceptualmente la tradición se haya vinculado predominantemente con el pasado, con las expresiones propias de un pueblo, con el ideal social impuesto por los Estados Nacionales, con lo rural, con lo anónimo, con formas de transmisión donde han prevalecido las sensibilidades y la cultura oral sobre la escrita (Hobsbawm y Terence, 1983); se reafirma que lo tradicional es una noción que también se ha visto en la necesidad de ser examinada y resignificada en el IPC, ya que se ha caracterizado por acoger manifestaciones humanas constituidas mediante procesos de intercambio intersubjetivo y cultural, vivenciados en el presente de los contextos de donde germinan

⁴⁵ Cristhian Valencia, profesor de la escuela de música y monitor de tiple de la Estudiantina del IPC.

y se sitúan. De esta manera, permiten transformar constantemente sus símbolos y prácticas, amoldarse de manera dinámica a las necesidades históricas, sociales y culturales que experimentan, constituyéndose como un elemento que permite reelaborar y resignificar las realidades que las albergan (Alvarado, 2002).

3.3.3. Lo académico

Siguiendo el Proyecto Educativo Institucional del IPC, lo académico se ha concebido como un servicio guía, conductor y orientador, ejercido principalmente por los docentes quienes facilitan la ruta formativa de los estudiantes y artistas a través de acciones, elementos, mecanismos y procedimientos enmarcados en la libertad de cátedra. Esto según los ejes curriculares de la educación artística y cultural impartida por esta Institución (IPC, 2013).

Tal noción centrada en el aprendizaje autónomo del estudiante, a través de la guía del docente que pretendía favorecer en el aprendiz la construcción independiente, significativa y representativa del mundo, reconocía en el docente a un sujeto en la capacidad de establecer las necesidades cognitivas del estudiante, direccionando desde su sapiencia los conocimientos que el estudiante necesitaba (Di Caudo, 2007). Sin embargo, esta concepción se ampliaba en la realidad vivida en las aulas y entre la comunidad educativa de la Escuela de Música del IPC, y particularmente en el área de cuerdas tradicionales, donde los participantes también tenían la posibilidad de ser tanto maestros como aprendices a través del intercambio intersubjetivo que, además, propiciaba el aprendizaje colaborativo y la creación de comunidades de aprendizaje (Beltrán, et al., 2015).

Me formé como música desde los 7 años, soy licenciada en música, magister en musicología y me he dedicado principalmente al área de la educación musical. Desde pequeña me inspiraron mis primos, quienes conformaron el Trío Luis A. Calvo. Ellos tocaban músicas colombianas, y yo quería ser bandolista, pero fui violinista porque era lo que enseñaban en el área infantil y juvenil de Univalle⁴⁶; luego estudié por interés personal

⁴⁶ Universidad del Valle.

y hago parte de un coro. Todo un recorrido musical en el que no he dejado de aprender, sobre todo siendo docente del IPC, donde los estudiantes traen sus conocimientos e historias sobre músicas que no siempre te enseñan desde la academia, con maneras de enseñanza y aprendizaje muy propias... mis estudiantes me enseñan todo el tiempo y yo aprendo de mis estudiantes constantemente. (Paula Zabala⁴⁷, comunicación personal, 2018)

Ahondando en la estructura del *Programa de Formación Académica en Músicas Tradicionales y Populares* (ver tabla 9), este contaba con un plan curricular mixto (Díaz, 2003), para la organización de sus asignaturas y contenidos orientados a la formación de lenguaje musical y desarrollo técnico instrumental.

Por un lado, seguía una estructura lineal en la formación de la teoría musical (lenguaje y entrenamiento auditivo, apreciación, armonía, piano complementario y sistemas de enseñanza), teniendo como eje central modelos teóricos de carácter universalista y foráneo, los cuales no siempre estaban directamente relacionados con las músicas tradicionales y populares que se impartían en el programa.

Por otro lado, se implementaba una estructura modular, para la práctica individual y colectiva instrumental, relacionadas principalmente con las percusiones y cuerdas tradicionales, donde la transmisión hacía énfasis en la práctica con respaldo del aprendizaje colaborativo, de la tradición oral, de la escucha y del lenguaje escrito, así como en la apreciación, interpretación y exposición de repertorios musicales, generalmente vinculados con las culturas musicales que se acogían en el IPC, con un significativo respaldo en la teoría musical.

⁴⁷ Paula Zabala, docente de la Escuela de Música del IPC.

Tabla 9. Síntesis de la malla curricular del Programa Académico en Músicas Tradicionales y Populares del IPC (2011 – 2019).

PROGRAMA DE FORMACIÓN ACADÉMICA EN MÚSICAS POPULARES Y TRADICIONALES			
SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4
Lenguaje musical y entrenamiento auditivo 1	Lenguaje musical y entrenamiento auditivo 2	Lenguaje musical y entrenamiento auditivo 3	Lenguaje musical y entrenamiento auditivo 4
Apreciación Musical 1	Apreciación Musical 2	Apreciación Musical 3	
Piano Complementario 1	Piano Complementario 2	Piano Complementario 3	Sistemas de enseñanza en Música
Técnica vocal y coro 1	Técnica vocal y coro 2		
Taller Libre	Armonía 1	Armonía 2	Armonía 3
Cultura Popular	Circuitos Musicales Iberoamericanos y del Caribe 1	Circuitos Musicales Iberoamericanos y del Caribe 2	Proyecto Final
Exploración Instrumental Módulo Percusiones Tradicionales 1	Exploración Instrumental Módulo Percusiones Tradicionales 2	Laboratorio Instrumental 1	Laboratorio Instrumental 2
Exploración Instrumental Cuerdas Tradicionales Módulo BATIGUI 1	Exploración Instrumental Cuerdas Tradicionales Módulo BATIGUI 2	Práctica de conjunto 1	Práctica de conjunto 2

En cuanto a las asignaturas teóricas es muy similar a lo que uno ve en Univalle, la mayoría de los profesores vienen de allá. Aunque el nivel es más básico y de iniciación. La teoría te ayuda a poner en orden tus ideas musicales, sobre todo si vienes de aprender en la calle; aunque el problema con la academia es que uno tiende a depender de la partitura y los que comenzamos con la música leyendo, no somos nada sin el papel. Por eso se extrañan tanto los procesos de inmersión desde la práctica, sobre todo en estas músicas populares y tradicionales que son de vivir, compartir, tocar, escuchar y experimentarse con los demás y con las músicas. En el IPC esos procesos se comienzan a vivenciar más en los grupos representativos cuando uno sale de las paredes institucionales y del rigor

académico, y entra en contacto con la gente, con la vida cotidiana; pero el papel (partitura) sigue ahí, ayuda, pero también limita. (Diego Franco⁴⁸, comunicación personal, 2019)

Teniendo en cuenta estas características, resulta importante mencionar que este plan de estudios también distaba de lo propuesto en la *Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano* y se acercaba tangencialmente a la estructura de *Educación Formal*⁴⁹ con huellas del modelo pedagógico de conservatorio (Shifres y Gonnet, 2015). De esta manera, aunque el *Programa de Formación Académica en Músicas Tradicionales y Populares* no condujera a un título, su proceso educativo se encontraba enfocado en la formación de instrumentistas a través de la alfabetización y la práctica instrumental en músicas tradicionales y populares, mediados por modelos teóricos de carácter universalista que entendían a la música más como materia que como experiencia, sujetos a una secuencia regular y progresiva de acuerdo con un currículo específico. Esto, aunado a procesos de evaluación de habilidades y conocimientos musicales, donde el docente como orientador también era concebido como un guía y respaldo del conocimiento dentro de lo prescrito.

Esta situación reflejaba la historia y diversidad de concepciones latentes en torno de la formación musical por parte de la comunidad educativa, además de los límites difusos entre estas “formalidades” de la educación que clasificaba a los saberes y conocimientos según su procedencia y organización. Tal circunstancia, llevaba a cuestionar el tipo de reconocimiento institucional que había detrás de estas codificaciones o el mismo origen popular de los discursos académicos, pues los procesos formativos en el IPC podían ser tan formales, no formales e informales como los vivenciados en otras instituciones académicas de reconocimiento formal.

La existencia de diversos saberes y su posible complementariedad no es sólo una cuestión cognitiva, sino que nos remite al plano cultural y a prácticas históricas diferentes.

Mientras los saberes académicos provienen de una matriz racional iluminista con primacía

⁴⁸ Diego Franco, bandolista de la Estudiantina del IPC.

⁴⁹ De acuerdo con el Ministerio de Educación de Colombia, La educación formal es aquella que se imparte en instituciones aprobadas por el Estado, en una secuencia regular de niveles, sujeta a pautas curriculares progresivas, y que lleva a obtener títulos.

del lenguaje abstracto, los conceptos, el análisis formal, en los saberes populares predomina la matriz simbólica en su lenguaje concreto, cargas de imágenes y el relato vivencial. No obstante, se reconoce que tanto los sectores populares como los educadores formados en espacios académicos poseen unos saberes, cuya diferencia no solo radica en que abarquen campos de realidad diversos, sino que están contruidos desde lógicas culturales diversas, poseen estrategias operatorias y de transmisión de diferentes saberes. (Torres, 2013, p. 58)

A pesar de estas aparentes disparidades del currículo prescrito, en la realidad del contexto educativo se podía observar que las iniciativas de los docentes tendían a reparar en la singularidad y colectividad de los procesos; en favorecer las dinámicas formativas con encuadres horizontales dentro y fuera del aula; en flexibilizar los límites y las posibilidades de ser, sentir, pensar, hacer y crear música; en volver más polifacético, libre y humano el saber musical; en reconocer distintos escenarios sociales y culturales que participaban de las músicas; en tratar de tender puentes entre la academia y las músicas presentes en la región, principalmente en las prácticas instrumentales; y en evitar la discriminación por edad o procedencia en el estudio de las músicas.

Mi experiencia como docente de bandola en el área de cuerdas tradicionales en el IPC ha sido todo un proceso. Al principio yo planeaba las clases partiendo de lo que sabía y asumiendo lo que el estudiante podía aprender. Pero se encuentra uno con la realidad y hay que ajustarse a la verdad de las aulas, a la disponibilidad de los espacios y al estado de los instrumentos, a los conocimientos y recursos de los estudiantes y a la realidad de uno mismo como profesor y como músico. Para mí ha sido una búsqueda constante saber cómo enseñar y cómo transmitir activamente todo aquello de las músicas que no puede enseñarse y que implica vivir experiencias, procesos, historias, búsquedas personales; pero también conocer el “musicontexto”, tocar en grupo, aprender de los demás y hacer música de manera colectiva, desde el todo y más allá de las músicas o de la partitura, de conocernos, interactuar, crear vínculos, porque los estudiantes también tienen su historia, sus intereses, sus ideas, sus creaciones y sus aportes, ellos también enseñan. Es un aprendizaje en ida y vuelta. (Diego Gómez⁵⁰, comunicación personal, 2019)

⁵⁰ Diego Gómez, profesor de bandola andina colombiana y director de la Estudiantina del IPC.

Creo que la música es de escuchar, sentir, practicar, tocar, cantar, estudiar, compartir, tener paciencia y continuidad. También creo que hay metodologías que no se ajustan a todo el mundo, pero muchos profesores piensan que si uno no aprende como ellos enseñan, uno es el malo. A mí me pasó y yo me frustré. Pero al entrar en el IPC me di cuenta de que la forma de transmitir las músicas influye mucho, que la disposición de los que las enseñan también, porque las músicas son de todos y todos podemos, solo que cada uno tiene su manera de ser músico. En el IPC la mayoría de los profesores estaban dispuestos a enseñar, aprender y a buscar otras alternativas; pero la enseñanza no solo la daban los profesores, porque de tus compañeros también aprendías, ellos también eran maestros y con ellos uno a veces se entendía mejor. Si a mí me iba bien en “algo”, yo no dudaba en ayudarles a estudiar “eso” a mis compañeros y enseñar era otra motivación para aprender. (Leidy Montes⁵¹, comunicación personal, 2019)

Adicionalmente, entre la comunidad educativa vinculada con este programa, también se podía apreciar la convivencia de diferentes culturas musicales, las cuales dependían de los estudiantes y docentes del momento, pues éstas obedecían no sólo a las dinámicas educativas prescritas o a la experiencia de los docentes, sino que dependían también de los intereses, inquietudes e historia musical de los estudiantes. Sin embargo, eran las llamadas *músicas colombianas* y en particular, *las músicas andinas colombianas*, *las músicas del pacífico colombiano*, así como *las músicas de los circuitos iberoamericanos y del caribe*, además de *las músicas de origen centro europeo* relacionadas con la teoría, los ejes articuladores de la formación musical; siendo músicas que se dinamizaban según las experiencias y los recursos de los sujetos y de los contextos que participaban de estas expresiones en el IPC.

Es de aclarar que dadas las condiciones y necesidades del contexto real vivenciado por la comunidad educativa de este instituto, donde estudiantes y docentes han actuado como maestros y aprendices constantes a partir de sus relaciones intersubjetivas y de transmisión cultural al poner en circulación el conocimiento; el escenario curricular en su dimensión prescrita se encuentra en vía de transformación a partir de la propuesta de resignificación en torno al carácter popular y tradicional del Proyecto Educativo del IPC.

⁵¹ Leidy Montes, tiplista de la Estudiantina del IPC.

Visto así, también se considera importante resignificar lo académico en coherencia con lo que se conciba como músicas populares y tradicionales, para no caer en fragmentaciones, contradicciones y debates innecesarios que impidan un intercambio entre los saberes. Esto a nivel pedagógico e investigativo, puesto al servicio de las realidades de las comunidades y de los sujetos de donde emergen las culturas y las artes populares impartidas por el IPC, para situar al docente como aprendiz y no como erudito, darle el lugar a los saberes previos de los estudiantes y docentes en la producción de conocimiento, y disponer de los discursos académicos al servicio de una actitud reflexiva e investigativa en torno de las artes tradicionales y populares como expresión de la vida comunitaria, y no en función de la reproducción de modelos teóricos que impidan el diálogo con estas realidades (Duarte, 2020).

3.4. Área de Cuerdas Tradicionales

Como parte del *Programa de Formación Académica en Músicas Tradicionales y Populares* de la Escuela de Música del IPC, se encontraban las asignaturas de exploración instrumental a la cual pertenecían el área de cuerdas tradicionales, constituida por los módulos referentes a la formación en cuerdas pulsadas *bandola, tiple y guitarra* (ver figura 10). Dichos instrumentos y sus formas de transmisión estaban vinculados con las *músicas andinas colombianas* como cultura musical que contribuía con su expresión e interpretación “típica”, además de haber hecho parte de la historia musical del Valle del Cauca y de Cali, del proceso fundacional de la sección artística del IPC, de caracterizarse por conformar el *trío típico colombiano de cuerdas pulsadas* y ser la base organológica de la Orquesta de Guitarras del IPC y de las estudiantinas en Colombia.

Estos módulos se constituían como unidades con sentido propio, al tiempo que se articulaban con las distintas asignaturas que integraban la estructura del área de cuerdas pulsadas y de la malla curricular del plan de estudios. Asimismo, en su diseño pedagógico facilitaban cierta autonomía y flexibilidad al docente, quien ajustaba sus clases según las necesidades observadas y las demandas cambiantes de los estudiantes, del contexto educativo y de las músicas que se impartían. De este modo, se organizaban según las

problematizaciones planteadas por las mismas prácticas musicales y las relaciones intersubjetivas que emergían de las expresiones y experiencias de musicar de los sujetos a través de estas músicas.



Figura 10. Descripción del área de cuerdas pulsadas tradicionales.



Figura 11. Trabajo de campo en el área de cuerdas tradicionales.

Estructuralmente, esta área se desarrollaba a lo largo de los cuatro semestres del programa. Además, contemplaba dos módulos de exploración grupal Batigui, los módulos de profundización o laboratorios instrumentales en los cuales se ahondaba en uno de estos tres instrumentos de manera individual; así como en las prácticas de conjunto en orquesta de guitarras o estudiantina, de los cuales se elegía uno para profundizar de manera colectiva en las dinámicas de los repertorios.

Una vez expuesta esta aproximación a la estructura académica, describo a continuación los módulos de Batigui 1 (bandola, tiple y guitarra) y Batigui 2 (tiple), el módulo de Laboratorio Instrumental (tiple), y el módulo de Práctica de Conjunto (estudiantina), los cuales cursé como requisito para ingresar a la Estudiantina del IPC como grupo representativo del Instituto (ver figura 11).

3.4.1. Módulos de batigui 1 y 2.

Los módulos de Batigui, desarrollados en los dos primeros semestres del programa como parte de sus asignaturas obligatorias, se constituían en el primer contacto de los estudiantes con las cuerdas tradicionales, bandola, tiple y guitarra. En ellos se estudiaban aspectos interpretativos de estos instrumentos, de acuerdo con los ejes técnicos y expresivos musicales del bambuco, del pasillo colombiano y de otros géneros musicales relacionados con las músicas andinas colombianas (ver tabla 10). Esto con base en la práctica, la oralidad, la escucha y la imitación, contando con un importante apoyo de la notación, tanto en partitura como en cifrado.

Por su parte, Batigui 1 consistía en un módulo de exploración instrumental donde el total de los estudiantes del semestre (aproximadamente dos grupos de 30), se dividían en tres grupos (alrededor de 10 estudiantes), para rotar por cada uno de los instrumentos durante cinco clases. Al mismo tiempo, se trataban las generalidades históricas e interpretativas de sus músicas, se preparaba una obra por instrumento correspondiente a la rotación con base en la lectura musical, para luego ensamblarla con los otros grupos, evaluar los aprendizajes y mostrar las tres obras acopladas en las muestras artísticas de final de semestre en el IPC.

En el Batigui es importante pasar por los tres instrumentos porque hacen parte de un circuito musical y cultural que se complementan y forman un todo dentro de las músicas que los acogen. Hace parte del reconocimiento mutuo que sostiene a los ensambles relacionados con el trío colombiano típico de cuerdas pulsadas, el formato instrumental de las Estudiantinas en Colombia y gran parte del repertorio de las músicas andinas colombianas. (Cristhian Valencia, comunicación personal, 2019)

Tengo muy bonitos recuerdos de Batigui, los profesores enseñaban con mucho cariño y con toda la disposición. Yo ya tocaba guitarra y era normal (fácil). Luego pasar al tiple me gustó; pero tocar bandola, fue lo máximo porque yo soy muy melódico. Batigui te confrontaba y también te mostraba posibilidades; yo ya sabía de bambucos y de pasillos, estaban como en mi historia, pero no era consciente de eso. (Diego Franco, comunicación personal, 2019)

Tabla 10. Ejes musicales en Batigui.

EJES TÉCNICOS, EXPRESIVOS E INTERPRETATIVOS ESTUDIADOS EN LOS MÓDULOS DE BATIGUI		
EJE BAMBUCO	EJE PASILLO	OTROS
<ul style="list-style-type: none"> • Bambuco instrumental • Bambuco canción • Bambuco viejo • Juga nortecaucana. • Rajaleña • Caña • Rumba criolla • Bambuco fiestero o Sanjuanero • Merengue carranguero 	<ul style="list-style-type: none"> • Pasillo instrumental • Pasillo canción, pasaje y tonada • Pasillo lento o ecuatoriano • Pasillo fiestero, torbellinos y géneros llaneros • Bunde • Guabina • Vals 	<ul style="list-style-type: none"> • Marcha • Danza

En el segundo semestre correspondiente al módulo de Batigui 2, se elegía uno de estos tres instrumentos para profundizar en los aspectos técnicos, expresivos e interpretativos, dándole lugar al diálogo de estos con la experiencia personal desde distintas voces que habían participado de las músicas con las que el estudiante estaba entrando en contacto. De esta manera, se activaban los referentes culturales de estas

músicas y se incentivaban los procesos de familiarización entre los sujetos con ellas, las cuales se buscaban dar a conocer y dinamizar.

Cabe resaltar que en contraste con el módulo de Batigui 2, la organización del módulo de Batigui 1 resultaba más estructurada y menos flexible, pues dadas las condiciones de rotación simultánea de los estudiantes, este módulo requería de una organización y coordinación más consensuada entre los docentes. Asimismo, este era un módulo que disponía a los estudiantes a relacionarse casi por primera vez con las realidades de instrumentos como la bandola andina colombiana y el tiple, así como con las músicas andinas colombianas, cuyos referentes culturales podían ser lejanos a los imaginarios de los estudiantes, quienes además tenían la responsabilidad de preparar un repertorio y una presentación pública al final del semestre⁵², a partir de la experiencia vivida en estas primeras clases y que luego se vería reflejada en una familiarización más acentuada en el Batigui 2.

El módulo de Batigui 1 giraba en torno de la exploración instrumental a través del montaje de un repertorio para ser socializado en un concierto y esto podía representar un choque en los estudiantes, porque cinco clases era muy poco y por lo general los estudiantes no sabían leer música y desconocían las cuerdas pulsadas, sobre todo a la bandola o al tiple. Además, podían generar un rechazo hacia la bandola por ser un instrumento de alta tensión. Por estas razones, a partir del 2017 el recital del final del semestre se excluyó y la práctica se enfocó más en la exploración, con la ayuda de herramientas de estudio según los recursos de los estudiantes, el lenguaje idiomático propio de los instrumentos, además del movimiento melódico y armónico de sus músicas, creando esquemas para profundizar en el Batigui 2, donde ya los estudiantes estaban más familiarizados con estos sistemas musicales y era más fácil encaminarse a la comprensión de estas músicas y el montaje de repertorio, con un tiempo de 16 clases y con estudiantes que habían escogido uno de los tres instrumentos, que generalmente era con el que más se había identificado. (Diego Gómez, comunicación personal, 2019)

⁵² En el año 2017 luego de mi paso por el módulo de Batigui 1, la presentación pública de este primer del módulo se canceló, pues se consideró que los estudiantes debían tener más experiencia para hacer parte de las muestras académicas del IPC.

Como se especifica en las tablas No. 11 y 12 correspondientes a la observación de la organización pedagógica musical de estos módulos (Flórez, 2000; Jorquera, 2004), se resalta que los dos módulos coincidían con el cumplimiento de la misión del IPC, tanto en sus procesos de formación en músicas tradicionales y populares como en su acción de preservar y dinamizar los referentes culturales de las mismas.

Adicionalmente, aunque se trabajaba sobre contenidos y repertorios musicales determinados previamente por los docentes, con uso de la oralidad, la escucha, la imitación y el respaldo de la cultura escrita para la transmisión de los saberes musicales, contando además con procesos evaluativos centrados en el cumplimiento de tareas, éstos tenían en cuenta las condiciones físicas o corporales, los conocimientos previos y las motivaciones musicales de los estudiantes para organizar las dinámicas de las clases. Igualmente, se podía observar que la colaboración entre los estudiantes era una constante, propiciando condiciones para la creación de comunidades de aprendizaje que luego se verían reflejadas en los vínculos intersubjetivos y en las dinámicas de identificación, familiarización y de musicar de los estudiantes.



Figura 12. Módulos de Batigui. Trabajo de Campo (2016 – 2020).

Aunque en Cali se han desarrollado las músicas andinas colombianas, éstas no siempre han resultado ser identitarias dentro de los caleños de las últimas generaciones, ya que en esta ciudad – región, existe una constante movilidad cultural que permite borrar fronteras y facilitar la variedad musical y sonora como resultado de la interacción cultural, nutriendo a la ciudad en sus posibilidades estéticas y ampliando la mirada de lo que somos y nos conforma como un todo. Por esto también es importante el Batigui, como un espacio de reconocer la historia y de reconocernos en el pasado y en el presente de las músicas que conviven en la ciudad; además de ampliar las opciones musicales y los referentes de la cultura popular entre sus participantes, permitiéndoles la libertad de escoger entre las músicas disponibles con las cuales pueden identificarse, tocar, crear e interactuar. (Jesús Antonio Mosquera⁵³, comunicación personal, 2016)

Antes de Batigui yo desconocía el tiple y a la bandola, como la mayoría, y me asustaba que había que leer, porque yo no sabía leer música. Batigui fue mi introducción a esa relación con la lectura y el instrumento. Recuerdo que al principio me enamoré de la sonoridad del tiple, pero cuando comencé a tocar la bandola, no sé qué sucedió, pero la bandola me escogió. De no ser por Batigui, yo no hubiese tenido esa oportunidad, no hubiese escogido un instrumento de cuerda pulsada y no hubiese entrado a la estudiantina. (Santiago Castiblanco, comunicación personal, 2019)

El IPC ha sido como una puerta abierta a un mundo musical que no conocía, pero que me permitió reconocer otras músicas e instrumentos para elegir. Jamás me hubiese soñado tocando contrabajo o bandola. Eso es lo bueno de las exploraciones, porque es muy diferente cuando entras a estudiar con un instrumento definido. No me habría imaginado sino como cantante y no me hubiese reconocido desde tantas músicas. (Lina Silva, comunicación personal, 2019)

Sin el Batigui no tocaría tiple, no hubiese pasado por la estudiantina y no sería el músico que soy hoy. Sería tal vez un guitarrista común, tocando pop sin bandera. Batigui y la Estudiantina, fue conocer este formato instrumental tan rico y a la belleza de las músicas andinas colombianas, con sus obras de antaño y de hoy, donde cabe la sencillez y la complejidad, todo ensamblado en un mundo sensible de posibilidades musicales y de

⁵³ Jesús Antonio Mosquera. Profesor de Tiple de la Escuela de Música del IPC.

intercambio incluso con otras artes como la literatura, la poesía, o con otras músicas como el Jazz, lo clásico, el pop y otras expresiones culturales. (Juan Torres⁵⁴, comunicación personal, 2019)



Figura 12. Muestra académica IPC. Batigui1. Trabajo de Campo (2016 – 2020)

⁵⁴ Juan Torres León, tiplista e integrante de la Estudiantina del IPC.

Tabla 11. Observación de la organización pedagógica musical de batigui 1.

BATIGUI 1: ROTACIÓN POR BANDOLA ANDINA COLOMBIANA, TIPLE Y GUITARRA Mtro. Diego Gómez (Bandola), Mtro. Jesús Antoni Mosquera (Tiple) y Mtro. Alejandro Osorio (Guitarra) 16 semanas (2 horas por semana)	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a conocer y dinamizar el formato de trío típico colombiano de cuerdas pulsadas. • Explorar individual y colectivamente los recursos técnicos, expresivos e interpretativos generales de la bandola andina colombiana, del tiple y de la guitarra.
CAMINO DE APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Centrado en el proceso. • Escucha e imitación y práctica instrumental. • Lectura de cifrado, partitura del repertorio y manual o guía de aprendizaje construida por cada docente. • Preparación del repertorio.
CONCEPCIÓN DE MÚSICA	<ul style="list-style-type: none"> • Música como construcción colectiva y cultural descrita a modo de lenguaje.
RELACIÓN DOCENTE – ESTUDIANTE	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiante activo y docente facilitador donde se propicia el aprendizaje colaborativo.
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> • Historia de instrumentos y su conexión con las músicas andinas colombianas y otras culturas musicales. • Postura corporal y calentamiento. • Morfología de los instrumentos. • Cuerdas al aire y diapasón. • Movimientos mano derecha e izquierda. • Relación con pentagrama. • Ritmos binarios y ternarios con énfasis en músicas andinas colombianas. • Montaje de tres obras y ensamble.
MODO DE TRANSMISIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Imitación y práctica instrumental. • Lectura de cifrado y partitura. • Oralidad. • Escucha y uso de audios como recurso didáctico. • Aprendizaje colaborativo. • Rotación por cada instrumento.
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • De referente procesual, consensual y criterios de tarea.

Tabla 12. Observación de la organización pedagógica musical de batigui 2 - Tiple.

BATIGUI 2 – TIPLE	
Docente: Mtro. Jesús Antonio Mosquera Rada 16 semanas por semestre – 2 horas por semana	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a conocer y dinamizar el formato de trío típico colombiano de cuerdas pulsadas y las músicas andinas colombianas. • Explorar individual y colectivamente los recursos técnicos, expresivos e interpretativos generales del tiple.
CAMINO DE APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Centrado en el proceso. • Familiarización con el conocimiento a través del sentir, la práctica, la interacción social, la confrontación de experiencias, el consenso y la reflexión sobre el aprendizaje propio. • Lectura: cifrado, ritmos, partitura del repertorio y guía de aprendizaje construida por el docente. • Tiene en cuenta conocimientos musicales previos, habilidades psicomotrices e intereses musicales del estudiante. • Procura reflexionar y relacionar los aprendizajes nuevos con otros conocimientos entorno a las músicas.
CONCEPCIÓN DE MÚSICA	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción colectiva y cultural donde la experiencia personal dialoga con las distintas voces que han posibilitado el acumulado musical ligado con la vida, siendo descrita por modos de lenguaje que permiten reflexionarla, crearla y reproducirla. • La academia acorta caminos, pero puede traer despojos si no hay conocimiento del sentido, origen, contexto social e histórico de las músicas.
RELACIÓN DOCENTE - ESTUDIANTE	<ul style="list-style-type: none"> • Encuadre horizontal.
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> • Profundización de elementos del Batigui 1 • Énfasis en aspectos técnicos e interpretativos del tiple. • Ritmos de acompañamiento con énfasis en músicas andinas colombianas, aunque incluye otras culturas musicales. • Ataques y acentos sobre la mano del encordado: rasgueo ascendente y descendente, campaneó, serpentina, brisado. • Escucha, práctica y lectura (cifrado y partitura) • Bases de armonía, construcción y enlace de acordes. • Montaje de tres obras sencillas con énfasis en el acompañamiento para ensamble con bandola y guitarra.
MODO DE TRANSMISIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha, imitación y práctica instrumental. • Conciencia de la experiencia sensorio-motriz. • Oralidad • Lectura de partitura y cifrado. • Teoría como modelo para explicar los elementos organizativos de la música. • Guía para el estudiante. • Uso de audios como recurso didáctico.
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • De referente procesual, consensual y criterios de tarea.

3.4.2. Laboratorio instrumental (tiple)

Como se ha observado, el área de cuerdas tradicionales se extendía a lo largo de los cuatro semestres del *Programa de Formación Académica en Músicas Tradicionales y Populares*, pero los módulos de Batigui, que duraban los dos primeros semestres eran obligatorios para todos los estudiantes. En el tercer semestre, el estudiante escogía un instrumento principal y de predilección entre cuerdas, vientos, teclados, percusión y canto, para proceder con el curso de las asignaturas obligatorias de *Laboratorio instrumental* y *Práctica de conjunto* encausadas a la profundización académica individual y colectiva hasta culminar el programa.

Por su parte, los módulos de laboratorio instrumental orientados a la formación individual venían de la historia de formación de instrumentistas que orientaban los procesos educativos de la Escuela de Música del IPC, donde el enfoque pedagógico y desarrollo de estas asignaturas dependían de los acuerdos establecidos entre la escuela, el docente y el estudiante. De esta manera, se podía observar una flexibilidad que le daba lugar al *sujeto - estudiante* en la elección de los instrumentos con los que se identificaba, según las posibilidades de la escuela y de los docentes, en un encuadre horizontal respecto a la relación docente, estudiante, músicas y comunidad educativa. En este sentido, el docente no se limitaba a ejecutar el programa y el estudiante no era el único aprendiz.

En el laboratorio instrumental, considero que es importante que el estudiante reflexione previamente cuál es la relación que ha establecido con el tiple, qué lo llevó a escogerlo como instrumento, qué espera de sí mismo, de la clase y del profesor. Hay un programa que hay que cumplir como institución educativa, pero este también se va ajustando a las posibilidades y proyectos de los estudiantes. También depende del trabajo y compromiso que el estudiante tenga con su proyecto musical. El tiple implica movimiento y una búsqueda personal e interpersonal constantes entre tocar, escuchar, sentir, imitar, interactuar, participar de los grupos, viajar, preguntar, investigar, crear y recrear. Esas búsquedas y encuentros personales con las músicas, con los demás y con el instrumento también hacen único a cada estudiante y a la relación pedagógica que se establece con cada uno. (Jesús Antonio Mosquera, comunicación personal, 2018)

Dicho lo cual, cada laboratorio instrumental contaba con cierta autonomía supeditada al currículo y a la libertad de cátedra (IPC, 2013), esperando que estos módulos permitieran profundizar y dinamizar el conocimiento, la interpretación y las sensibilidades. Esto a través de los medios y objetos musicales que participaban de estas dinámicas, proporcionando un desarrollo de habilidades sensoriales, perceptivas, motrices, cognitivas, propositivas y de coherencia interpretativa. De esta forma, el docente se encargaba de establecer las metas de aprendizaje y su evaluación; pero también de reconocer al estudiante en sus particularidades y brindarle herramientas apreciativas, analíticas, técnicas, teóricas y expresivas por medio de sesiones prácticas que lo llevaban a vivir la música desde sus alcances y posibilidades para extender su perspectiva como músicos.

En el laboratorio instrumental 1 y 2 se sigue un programa, pero es un trabajo mutuo con el profesor y también de pasar tiempo musical con el instrumento. A mí me tocó enfatizar sobre lo melódico por el trabajo del tiple solista; y esa precisión de la melodía y de la lectura me daban nervios y aunque estudiara, a veces quedaba en blanco en plena clase. La lectura cuando no se domina tiende a frenar la práctica; pero es una herramienta que facilita el proceso, ayuda al análisis y a la memoria. En mi caso, hubo que pasar horas de estudio consiente y construir confianza para comunicar lo que me sucedía; luego de eso el profesor siempre buscó la forma de ayudarme y mucho de lo que trabajamos en los laboratorios se relacionaba no sólo con el repertorio o los ejercicios, sino con la seguridad en uno mismo y en aprender a relacionarse con el instrumento, ser consciente del cuerpo, estudiar, interiorizar la música, escucharla mucho, sentirla y expresarla con conciencia. Luego el cuerpo respondía porque la música estaba en uno, la música es uno mismo. (Juan Torres, comunicación personal, 2018)

Al igual que los módulos del Batigui, los laboratorios instrumentales del área de cuerdas pulsadas cumplían también con una misión de transmitir las culturas populares relacionadas con las músicas andinas colombianas, principalmente con los laboratorios enfocados en el tiple y la bandola. No obstante, sus contenidos también se veían enriquecidos, ampliados y dinamizados por las músicas e intenciones de los estudiantes.

Igualmente, estos módulos seguían sosteniendo una relación importante entre la teoría musical, la técnica, la oralidad, la escucha, la imitación, la conciencia corporal y la cultura escrita en sus maneras de transmisión y aprendizaje, con empleo de métodos, audios, historias y repertorio como material didáctico. Asimismo, había más énfasis en el análisis y la reflexión sobre el repertorio y la relación musical con uno mismo, con el instrumento, con las músicas y con el contexto histórico y social de donde estas músicas procedían. Cabe resaltar que estos módulos de acción individual se complementaban con el intercambio de experiencias y montaje de repertorio con otros tiplistas durante las clases; y oficialmente, con las prácticas de conjunto estudiantina y orquesta de guitarras, dependiendo de los intereses de cada estudiante.

Personalmente, mi trabajo de campo, mis vínculos e identidades me llevaron a elegir al tiple como laboratorio instrumental (ver tabla 13). Esto debido al impacto que me causó y que me llevó a identificarme con él, al tocar y escuchar sus ritmos y sonoridades; por su ergonomía en correspondencia con el tamaño de mis manos; por su historia de nacimiento como creación colectiva, artesanal y campesina; y por su rol de acompañamiento y posibilidades de diálogo con un instrumento de mundo como la guitarra, o de influencia urbana como la bandola.

Tabla 13. Observación de la organización pedagógica musical del Laboratorio Instrumental - Tiple.

Laboratorio Instrumental 1 y 2 - TIPLE Docente: Mtro. Jesús Antonio Mosquera Rada 16 semanas por semestre – 2 horas por semana	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Profundizar de manera individual en los recursos técnicos, expresivos e interpretativos del tiple. • Ampliar las dinámicas musicales relacionadas con el tiple.
CAMINO DE APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Centrado en el proceso. • Conciencia de la motivación e intenciones del estudiante con el tiple y las músicas. • Consolidación de objetivos de aprendizaje por mutuo acuerdo entre el estudiante y el docente. • Familiarización con el instrumento y sus músicas a través del sentir, la práctica, la interacción social, la confrontación de experiencias, el consenso y la reflexión sobre el aprendizaje mutuo. • Escucha e imitación de la práctica instrumental. • Lectura: cifrado, ritmos, partitura del repertorio y guía de aprendizaje construida por el docente.
CONCEPCIÓN DE MÚSICA	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción colectiva y cultural donde la experiencia personal dialoga con las distintas voces que han posibilitado el acumulado musical ligado con la vida, siendo descrita por modos de lenguaje que permiten reflexionarla, crearla y reproducirla. • La academia acorta caminos, pero puede traer despojos si no hay conocimiento del sentido, origen, contexto social e histórico de las músicas.
RELACIÓN DOCENTE – ESTUDIANTE	<ul style="list-style-type: none"> • Encuadre horizontal.
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos históricos, sociales, técnicos, expresivos e interpretativos del tiple. • El tiple solista, de acompañamiento y concierto. • Ritmos según ejes musicales técnicos, expresivos e interpretativos. • Acentos y ataques sobre el encordado. • Escucha, práctica y lectura (cifrado y partitura) • Construcción y enlace de acordes. • Canto y acompañamiento con tiple. • Preparación de repertorio acordado entre docente y estudiante.
MODO DE TRANSMISIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en la búsqueda personal con el tiple y sus rasgueos. • Conciencia de la experiencia sensorio-motriz. • Oralidad • Lectura de partitura y cifrado. • Teoría como modelo para explicar los elementos organizativos de la música. • Guía para el estudiante desarrollados por Alfonso Valdiri. • Uso de audios como recurso didáctico y de transmisión mediatizada.
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • De referente procesual, consensual y criterios de tarea.

3.4.3. Práctica de conjunto: estudiantina.

Las prácticas de conjunto en el *Programa de Formación Académica en Músicas Tradicionales y Populares* de la Escuela de Música del IPC, consistían en módulos obligatorios que se extendían a lo largo de los dos últimos semestres del programa. Estas se organizaban a partir de prácticas colectivas y actividades académicas dirigidas por el docente, las cuales se orientaban a profundizar los conocimientos técnicos, teóricos e interpretativos, así como el desarrollo de habilidades artísticas requeridas por la modalidad musical específica de cada agrupación.

Desde la perspectiva del currículo real, estas prácticas de conjunto se constituían como espacios de aprendizaje colectivo que en sus procesos formativos, también evocaban los espacios de transmisión cultural e intersubjetividad procedentes de las comunidades. De esta manera, a través de las músicas se generaban aprendizajes artísticos, sensibilidades, representaciones, posibilidades de expresión y de intercambio, así como identidades y narrativas que dinamizaban la realidad por medio de procesos de significación y de producción de sentido en contacto con los otros (Bruner, 1998).

Cabe resaltar que el tipo de práctica de conjunto era de libre elección para los estudiantes, aunque se esperaba coherencia musical entre el instrumento principal y la agrupación elegida por motivos de formación profesional. En este orden de ideas, el área de cuerdas tradicionales que disponía de la estudiantina o de la orquesta de guitarras como asignaturas para el desarrollo de estos módulos, eran una opción para todos los estudiantes independientemente de su instrumento principal, siempre y cuando participaran de estas agrupaciones como bandolistas, tiplistas o guitarristas por la disposición organológica de estos ensambles.

La diferencia entre la Orquesta de Guitarras y la Estudiantina está en el formato instrumental y en el repertorio. En el caso particular de la Orquesta de Guitarras del IPC, el repertorio abarca obras colombianas, latinoamericanas y del mundo. A veces el formato se amplía con la percusión y el bajo según las necesidades de apoyo musical. (Nelson Mera⁵⁵, comunicación personal, 2020)

⁵⁵ Nelson Mera. Profesor de guitarra. Escuela de Música del IPC.

En coherencia con mi proceso de investigación elegí a la práctica de conjunto estudiantina, la cual describo pedagógicamente en la tabla 14, donde las dinámicas se centraban en el intercambio de inquietudes entre el docente y los estudiantes en torno a las músicas andinas colombianas y otras músicas posibles de interpretar a través de este formato instrumental. Igualmente, el aprendizaje también era guiado a través del montaje de repertorio propuesto por el docente, con elementos de la cultura oral, la imitación, la cultura escrita y el aprendizaje colaborativo en sus maneras de transmisión, los cuales facilitaban el aprendizaje mutuo en torno al montaje de un repertorio musical coherente con los recursos musicales de los estudiantes, además de las posibilidades de acción según los recursos materiales, espaciales y temporales disponibles para llevar a cabo estos procesos, que favorecían el valor educativo de las artes a través de las músicas, vividas desde el todo y en diálogo con los otros.

La práctica de conjunto Estudiantina, es un reforzamiento académico musical basado en el acompañamiento colectivo, donde se escuchan las inquietudes de los estudiantes, se conecta práctica con teoría y se profundiza conjuntamente en los aspectos históricos, contextuales, técnicos, estéticos, interpretativos de improvisación y creación, teniendo en cuenta las tendencias de movimiento melódico y armónico de las músicas andinas colombianas en contraste y similitud con otras culturas musicales; esto desde el formato instrumental de las estudiantinas en Colombia, conformadas por bandolas andinas colombianas, tiples y guitarras; aunque este formato no la restringe de acoger otros instrumentos como el bajo, percusión, cuerdas, vientos, canto y otros, o de interpretar una gran variedad de culturas musicales. (Diego Gómez, comunicación personal, 2020)

La práctica de conjunto era una asignatura donde dimensionábamos la experiencia colectiva desde este formato estudiantina, con repertorios de las músicas andinas colombianas y de otras músicas como el jazz. El profesor estaba pendiente de nuestro aprendizaje y nos ayudaba a sentirnos cómodos con nosotros mismos, con los instrumentos, las músicas y el grupo. Era una toma de conciencia de la escucha, de conocerse, de reconocer a los demás, de familiarizarse con el “musicontexto”, con las intenciones musicales, la interiorización, el cuerpo, la expresión, la improvisación y la creación grupal. Era como Batigui pero avanzado, porque uno tenía más conocimiento musical, el repertorio era más exigente y aunque el compromiso era más personal, se

aprendía en compañía y los demás siempre te retroalimentaban. También era diferente a la Estudiantina como grupo representativo; mientras la práctica de conjunto era un requisito, el grupo representativo era voluntario, estaba bajo la guía del director, pero se hacía música en comunidad, con compañeros y amigos que ya se conocían mejor, había más confianza para proponer, compartir, celebrar, viajar, preguntar y crear otro tipo de vínculos que nos unían y que nos permitían fluir; ahí el compromiso era grupal porque todos éramos el grupo. (Salma Canabal⁵⁶, comunicación personal, 2019)

Es de resaltar que la práctica de conjunto Estudiantina también hacía parte de la misión de transmitir y dinamizar las músicas populares y tradicionales del IPC, pues este formato instrumental era el más antiguo de la Escuela de Música y en él confluía parte de la historia de las músicas andinas colombianas en Cali y el Valle del Cauca. Adicionalmente, era la puerta de ingreso a la *Estudiantina del IPC como grupo representativo*, el cual se constituía como un ensamble de participación voluntaria; visto también como el contacto artístico del IPC con la comunidad, además de una extensión formativa y de desarrollo musical para sus integrantes.

⁵⁶ Salma Canabal, bandolista de la Estudiantina del IPC.

Tabla 14. Observación de la organización pedagógica musical del Laboratorio Instrumental - Estudiantina.

Práctica de Conjunto - ESTUDIANTINA Mtro. Diego Germán Gómez García 16 semanas por semestre – 2 horas por semana.	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a conocer y dinamizar el formato instrumental estudiantina, las músicas andinas colombianas y otras, por medio de la práctica y actividades académicas. • Profundizar colectivamente en los recursos técnicos, expresivos e interpretativos de este ensamble.
CAMINO DE APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Centrado en el proceso. • Conciencia de motivación y aprendizajes previos de los estudiantes con relación a la estudiantina y sus repertorios. • Análisis de contexto histórico, compositivo e interpretativo de las obras. • Escucha colectiva e imitación en la práctica instrumental. • Lectura: cifrado, ritmos y partitura del repertorio. • Familiarización, interiorización, mecanización, memorización e interpretación del repertorio acordado. • Práctica instrumental consciente. • Relación de aprendizajes nuevos y previos en torno a las músicas.
CONCEPCIÓN DE MÚSICA	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción colectiva, personal y procesual, ligada a la vida y descrita por modos de lenguaje que permiten reflexionarla, crearla y reproducirla. • La academia acorta caminos, pero puede traer despojos si no hay conocimiento del sentido, origen, contexto social e histórico de las músicas.
RELACIÓN DOCENTE - ESTUDIANTE	<ul style="list-style-type: none"> • Encuadre horizontal.
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos técnicos, expresivos e interpretativos del formato instrumental y repertorios a través de la práctica. • Músicas andinas colombianas y otras culturas musicales. • Bases de composición según los ejes del bambuco y del pasillo. • Montaje repertorio.
MODO DE TRANSMISIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Privilegio de la práctica colectiva. • Escucha, oralidad y cultura escrita. • Conciencia del proceso de aprendizaje. • Conciencia de experiencia sensorial, corporal y cognitiva. • Teoría como modelo para explicar aspectos organizativos de las músicas. • Audios como recurso didáctico. • Aprendizaje colaborativo.
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • De referente procesual, consensual y criterios de tarea.

3.5. Consideraciones a la Noción de Sujeto Maestro - Aprendiz

A partir de este recorrido, se observa que el rol de la educación en esta escuela se ha constituido como un proceso intencional de preservación y socialización de ciertas músicas populares y tradicionales arraigadas históricamente tanto en la región como en la institución, donde los sujetos como estudiantes y docentes han organizado sus experiencias subjetivas e intersubjetivas a través de las músicas asignadas. Tales músicas, se han transmitido entre condiciones fácticas, discursos académicos, prácticas sociales y experiencias emocionales, afectivas y estéticas vinculadas con la resignificación de las culturas de donde han surgido estas manifestaciones artísticas, de identidad tradicional y popular, asumidas desde su propia realidad en diálogo con la realidad de los otros y contextos con los que se interactúa.

(Dicho lo cual) también lleva a reconocer lo educativo como un espacio intersubjetivo, como iniciativas institucionales que organizan situaciones comunicativas, relacionando educadores y educandos en torno a tareas y tiempos específicos. (Martinic, 1995, p. 13)

No obstante, desde el amplio espectro que abarca la educación, las culturas populares y las músicas, en este ámbito académico de lo popular y lo tradicional, se observa cómo se gestaban movimientos de organización social, siendo procesos dinámicos que no se agotaban en lo ideológico de lo institucional, ni en lo racional de lo académico (Torres, 2013). Tampoco se limitaban a la distancia cognitiva que podía haber entre los sujetos o al tipo de experiencias, saberes, posibilidades y sensibilidades en torno de las músicas ni en las relaciones de enseñanza y aprendizaje preestablecidas institucionalmente. De este modo, el lugar del maestro o el aprendiz podía ocuparlo la misma persona o colectividad.

Es de anotar que dichos movimientos y procesos organizativos, eran gestados entre los mismos sujetos a través del contacto con los otros, permitiéndoles percatarse de sí mismos, ordenar sus experiencias y cuestionarse por la relación entre lo preconcebido, lo incierto, lo ilusorio y lo posible de construir. Esto en aras de transformar su realidad, darle un sentido, expresarse y decidir sobre sus vínculos, pertenencias e identidades en

torno de las músicas, según la apropiación específica de los repertorios culturales con los que habían entrado en contacto (Torres, 2013).

Tales procesos, también beneficiaban la integración de la experiencia personal con la de los demás, en favor del desarrollo de una *subjetividad colectiva* emergente de la intersubjetividad, que permitía hablar de “nosotros”. De esta manera, se guardaba una correspondencia con el *sentido de comunidad* o percepción de filiación e interdependencia grupal que continuaba construyendo al *sujeto popular*, aunque atravesado por la lectura de la academia. Esto sin desconocer al *sentido de individuo* o capacidad de independencia, privacidad y autonomía de cada uno de los sujetos sobre el rumbo y sentido de la propia vida, en donde el otro estaba presente, y conllevaba a preguntarse por lo popular o lo cultural que habitaba y se dinamizaba en cada uno de los sujetos, en sus prácticas, expresiones y maneras de transmisión de sus saberes, incluidos los discursos académicos.

(Puede afirmarse entonces que) tanto educadores y educandos son portadores de saber científico y de saber popular; es decir, no constituyen dos universos aislados, sino que hay intersecciones y circulación de saberes. (Torres, 2013, p. 58)

En síntesis, la noción de sujeto como maestro o aprendiz, aunque se otorgaba institucionalmente, no se restringía a lo prescrito. De esta manera, en la Escuela de Música del IPC el sujeto se construía según su historia, con la comunidad educativa y a través de las músicas procedentes de ciertas culturas populares respaldadas por discursos académicos que ayudaban a organizar las experiencias, ampliar los recursos y disponer límites. Sin embargo, eran procesos que se construían en comunidad y los discursos académicos comenzaban a ser permeados por el diálogo con la diversidad de lo popular y lo tradicional que habitaba en el sentido educativo de esta escuela, así como en el sentido de lo popular y tradicional que se había gestado en los sujetos.

Es así como a partir de estos análisis, se observa que, en la construcción subjetiva, el sentido de comunidad estaba presente, manifestándose a través del diálogo constante con el sentido de individuo. De esta manera, los sujetos se constituían en lo individual y en lo colectivo, en el plano de las situaciones simbólicas, prácticas, materiales,

espaciales, temporales, personales, sociales y culturales que participaban de una misma realidad dentro del contexto educativo, que se construía y renovaba continuamente. Por consiguiente, las músicas actuaban como *dispositivos de acción* (Vilar, 2015), a través de las cuales se erigían sensibilidades, significados, sentidos, expresiones, rituales, identificaciones, vínculos, reflexiones, estéticas y experiencias en intercambio con el otro.

3.6. A Modo de Cierre

Como se ha podido observar en este tercer capítulo, la intencionalidad de la configuración pedagógica de la Escuela de Música que sustentó la formación musical de los integrantes de la Estudiantina del IPC, también influía en la organización de las experiencias de los sujetos con las músicas y en su reconocimiento como musicantes. Estos últimos, bajo la modalidad educativa de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (ETDH), que se fundamentaba en un sistema curricular prescrito de tipo técnico (Montoya, 2016), organizado a través de un plan curricular mixto (Díaz, 2003), el cual se cimentaba en un modelo pedagógico de pensamiento pragmatista – constructivista (Duarte, 2020). De este modo, se les daba lugar a los sujetos como *estudiantes y docentes de las músicas populares y tradicionales*, mediados por formas de enseñanza respaldadas por la academia. Sin embargo, dicho enfoque se ampliaba en la realidad de la comunidad educativa, donde se podía observar que el aprendizaje colaborativo le daba lugar a los *sujetos maestros - aprendices*, como sujetos activos en la construcción intersubjetiva de sus reflexiones, acciones y sensibilidades en equidad del reconocimiento de sus saberes.

A partir de estos encuentros, es de resaltar que el Programa de Formación Académica en Músicas Tradicionales y Populares ofrecido por esta escuela de música, se caracterizaba por el diálogo entre lo popular, lo tradicional y lo académico en sus fundamentos pedagógicos según el currículo prescrito. Sin embargo, la formación teórica se vinculaba con modelos de transmisión de tipo universalista que no siempre se relacionaban de manera directa con las músicas tradicionales y populares que se impartían en este programa, planteando la necesidad de implementar otros referentes pedagógicos desmarcados de discursos académicos, que se cuestionaran por las

nociones sobre lo popular y lo tradicional en el IPC. Esto con el fin de ampliar la comprensión del lugar de las comunidades de donde emergían y se asentaban dichas expresiones artísticas, para resignificar la teoría y la técnica como referentes culturales al servicio de estas prácticas y de las comunidades, en favor del enriquecimiento creativo, experimental, comunicativo, crítico y reflexivo de las culturas populares y de la comunidad educativa (Duarte, 2020).

Adicionalmente, por fuera de los discursos académicos, se podía observar que lo popular en las músicas también se manifestaba en lo *popular de los sujetos*, relacionados con el sincretismo cultural que seguía dándole lugar al *sujeto popular*. Lo anterior a través de las experiencias musicales que organizaban las comunidades que participaban de la Escuela de Música del IPC, así como en las músicas relacionadas con el pasado y el presente de esta comunidad educativa, donde lo tradicional, como vehículo de referentes culturales sostenidos en el tiempo, también se enmarcaba en lo popular y en lo contemporáneo, siendo manifestaciones humanas que permitían resignificar la realidad mediante procesos de intercambio intersubjetivo y cultural. En consecuencia, las necesidades históricas, sociales y culturales que experimentaban los contextos, las comunidades, los sujetos y las músicas se moldeaban constantemente (Alvarado, 2002).

Dicho esto, la necesidad de extender la comprensión del lugar de las comunidades de donde emergían y se asentaban las músicas andinas colombianas que caracterizaban a la Estudiantina, en diálogo con la autonomía de los sujetos maestros – aprendices que le daban lugar al sujeto popular, movilizaban otras acciones en los sujetos musicantes de este ensamble. De esta manera, los sujetos también podían ampliar sensibilidades, construir conocimientos, resignificar la existencia, así como la vivencia personal y comunitaria compartida desde la sensibilidad artística, tal como se observará en el capítulo cuatro de esta tesis.



Figura 13. Tiple, bandola andina colombiana y guitarra.⁵⁷

⁵⁷ Fuente: Archivo propio.

Toqué en mi tiple lo poco que sabía,
y comenzamos a revivir la historia,
de tu bandola de nuevo enamorada,
sonando el ritmo feliz de tu memoria...

Amigo de la Bandola.
Bambuco.
Gustavo Adolfo Renjifo.

CAPÍTULO 4

CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO MUSICANTE

Experiencias de Transmisión Cultural, Intersubjetividad y Subjetividad a través del Musicar en la Estudiantina del IPC

A lo largo de este documento, se ha podido vislumbrar el recorrido histórico, social, cultural y académico que ha sustentado el proyecto educativo de la *Escuela de Música del IPC*, con énfasis en el *Área de Cuerdas Tradicionales del Programa de Formación Académica en Músicas Tradicionales y Populares*, el cual orientó la formación musical de los integrantes de la *Estudiantina* como grupo representativo (2019 – 2020). Esto con el fin de comprender cómo se ha construido el *sujeto a través de las músicas populares* que se han preservado y dinamizado en este contexto particular, y que hasta al momento, ha sido una construcción cimentada en la noción del *sujeto popular* como constructor y producto de las *culturas populares* arraigadas en el IPC; así como en la noción de *sujeto maestro - aprendiz* respaldada en la visión académica de este instituto.

Dicho esto, en este capítulo exploraré la construcción del *sujeto musicante* que se respalda en la noción de las músicas como experiencia humana que disponen al sujeto en el centro de la construcción del sentido, comprendiendo a las músicas como un accionar de los sujetos o musicar. Tales acciones le permiten al musicante explorar relaciones de búsqueda con relación a las mismas músicas, cuya afirmación y celebración, llevan a los sujetos a otorgar ciertos valores a las músicas, a lo que las hace posibles, a las historias, a los otros, a los medios y a la vida misma (Samper, 2017).

La música no es un objeto, es más bien una experiencia humana. La música es acción, diría Christopher Small. Si la música es ante todo una experiencia, solo puede ser lo que es en un instante preciso, para un grupo de personas determinadas en un contexto situado concreto. La música ocurre en la acción. Por eso, debemos referirnos a ella con un verbo y no con un sustantivo. Es musicar, no es música. Para Christopher Small: 'Musicar es tomar parte, en cualquier nivel o capacidad, en un performance musical, ya sea interpretando, escuchando, ensayando o practicando, proveyendo material para el performance (es decir, componiendo), o bailando' (Small, 1998, p. 9). Según esto, todos somos en potencia musicantes. (Samper, 2017, p.4)

Sujetos musicantes que, como producto y productores de sentido, estábamos en constante construcción de nuestra autonomía, identidades, sentidos de pertenencia, nociones de individuo y de colectividad. En este sentido, las cualidades y procesos de tipo histórico y simbólico no se formalizaban del todo en nuestras experiencias personales, sociales o culturales con relación a las músicas, sino que le daban espacio a otros encuentros, historias, lugares, saberes, sensibilidades y expresiones más allá de lo aprendido en el contexto educativo institucional. Esto con el fin de ampliar las experiencias y darle cabida a la cotidianidad, el asombro, las seguridades, las posibilidades; aunque también las incertidumbres, las ambivalencias y las limitaciones (Morin, 2002).

Partiendo de esta consideración, a continuación, profundizo en las experiencias de transmisión cultural, de subjetividad e intersubjetividad que constituyeron a los participantes de este estudio como *sujetos musicantes* a través del musicar con la Estudiantina del IPC.

4.1. Experiencias de Transmisión Cultural

En este apartado tuve en cuenta aquellos vestigios del pasado en el presente, los cuales contribuyeron con la reconstrucción histórica e institucional de la Estudiantina del IPC como grupo representativo y que, a su vez, dinamizaron los procesos de identidad y autonomía, así como los lazos de filiación individual y colectiva de sus integrantes con esta agrupación. Esto, comprendiendo a la *transmisión cultural* como una dimensión constitutiva del sujeto, que consiste en el proceso de familiarización que vincula al pasado con el presente desde su politicidad, historicidad, cotidianidad y sentido común, siendo un proceso latente y dinamizador en la manera como los sujetos ordenamos, damos sentido, representamos y mostramos el mundo que hemos construido y del que participamos (Fattore y Caldo, 2011; Petit, 2015).

En este orden de ideas, cito los antecedentes que influenciaron las bases musicales de este ensamble según la perspectiva de sus protagonistas, incluyendo una aproximación a la historia de las estudiantinas en Colombia, la relación de la Lira

Colombiana y del maestro Pedro Morales Pino con las estudiantinas y las músicas andinas colombianas; además de la influencia de otros grupos en el Valle del Cauca, como la Estudiantina Guadalajara de Buga y el Trío Morales Pino, los cuales sentaron gran parte de la configuración musical e interpretativa de esta agrupación y del *Área de Cuerdas Tradicionales* de la Escuela de Música del IPC, moldeando las influencias históricas, culturales, técnicas e interpretativas presentes en la construcción del *sujeto musicante* de esta estudiantina. Finalmente, procederé con la presentación de una breve reseña de este grupo representativo, e introduciré las dinámicas de subjetividad e intersubjetividad emergentes del musicar a través de las voces de la generación de la Estudiantina del IPC que participó de este estudio.

4.1.1. Las estudiantinas en Colombia y el Valle del Cauca

Las estudiantinas son agrupaciones musicales de origen español que datan del siglo XIII, las cuales solían estar constituidas por estudiantes que cantaban e interpretaban bandurrias, mandolinas, guitarras, laudes y castañuelas. Sin embargo, su formato organológico o instrumental era flexible y se adaptaba a las circunstancias y recursos musicales autóctonos de los lugares donde se asentaban, para interpretar obras y canciones en medio de la bohemia, con letras que plasmaban las vivencias, experiencias y dificultades de sus integrantes, en aras de satisfacer a las comunidades que los acogían a cambio de dinero, comida u hospedaje (Tolosa y Rodríguez, 2012).

En el continente americano estas agrupaciones se difundieron por la influencia de la Estudiantina Fígaro procedente de España, recordada como la primera en realizar una gran gira internacional entre 1878 y 1879, que gracias a su paso por Canadá, Estados Unidos de América, México, Cuba, Puerto Rico, Guatemala, El Salvador, Costa Rica, Venezuela, Ecuador, Perú, Chile, Bolivia y Argentina, difundió este formato orquestal que incluía instrumentos de cuerda pulsada, cuerda percutida y cuerda con plectro. Dicho tratamiento, se supone que influyó en la constitución de las estudiantinas colombianas, aunque no hay evidencia que testifique el paso de este ensamble por Colombia (Rendón, 2009).

Adicional a este hecho, se ha reconocido que estas agrupaciones y su formato instrumental fueron difundidas en el país gracias al auge de las producciones discográficas y a la iniciativa de algunos músicos colombianos que viajaron al exterior y se interesaron por difundirlo. Así, la primera estudiantina de la que se tiene conocimiento es la *Lira Colombiana* (ver figura 14), fundada en Santa Fe (hoy Bogotá D. C.) en el año de 1889 por el maestro Pedro Morales Pino (1863 Cartago, hoy Valle del Cauca – 1926 Bogotá), quien fungía como su director y bandolista, en compañía de Fulgencio García, los hermanos Luis y Carlos Romero, William Zikcizen, Julio Valencia (padre de Antonio María Valencia), Blas Forero, Héctor Añez, Ricardo Cuberos, Gregorio Alvarado, Gregorio Silva y Carlos Wordsworthy, entre otros integrantes que variaban su permanencia en la agrupación (Marulanda y González, 1994).

Se destaca que el maestro Pedro Morales Pino ha sido considerado el padre de las hoy llamadas músicas andinas colombianas por sus prolíficos aportes a la expansión y escritura de estas músicas, por el rediseño de instrumentos como la bandola andina colombiana, por la creación de agrupaciones musicales, por sus más de cien composiciones y por influenciar a otros grupos que difundieron su legado en una época donde la naciente República de Colombia se aferraba al Nacionalismo, mientras se propiciaba la Guerra de los Mil Días en el país (Rendón, 2009).

Gracias a los aportes del Maestro Pedro Morales Pino podemos rastrear gran parte del repertorio que caracterizaba a las músicas nacionales que hoy llamamos músicas andinas colombianas, pues en un principio éstas se “aprendían de oído” y a través de los encuentros musicales entre las gentes, donde la tradición oral y “la enseñanza a domicilio” eran la manera principal para formarse como músico. Lo escrito era relativamente poco, y lo que había, estaba influenciado por las músicas de cámara, el cuarteto de cuerdas frotadas, la hispanidad, la europeización y la intención de ser aceptados socialmente por ciertas élites, que llevaron a los músicos a configurar a sus músicas como músicas de salón. Lo escrito también era considerado como una memoria, pues estas músicas tradicionales no solían, ni suelen ser fieles a la partitura; o más bien, las partituras no eran, ni son fieles a estas músicas, porque los lenguajes escritos no siempre se han correspondido con las sensibilidades propias de estas expresiones. No todo cabe dentro de la escritura, no todo se conserva en la partitura, no todo se escribe, ni todo se enseña;

la interpretación de estas músicas se ha relacionado más con la familiarización que los músicos tengan de estas músicas como cultura. Esto se logra a través de la inmersión grupal, de la escucha, de la sensibilidad, de la práctica y del goce. Se trata de un aprendizaje en comunidad, entre familias, amigos y celebraciones. Justamente por eso, lo que sobrevive de los comienzos de estas músicas bicentenarias se debe en gran parte al repertorio escrito del maestro Pedro Morales Pino para la Lira Colombiana y otras agrupaciones instrumentales, afines con la bandola andina colombiana, el tiple y la guitarra; pero su interpretación es una construcción cultural, personal y comunitaria que se actualiza constantemente. (Diego Gómez, comunicación personal, 2020)



Figura 14. Estudiantina Lira Colombiana.⁵⁸

Es así como la Lira Colombiana inaugura la expansión de las estudiantinas en el país, comprendiendo un formato instrumental amplio y flexible, integrado por cuerdas pulsadas y frotadas, vientos, percusiones y canto. Sin embargo, con el pasar del tiempo, el aumento de las grabaciones discográficas y la configuración del trío típico colombiano de

⁵⁸ Fuente: <http://libreriapianolibros.blogspot.com>

cuerdas pulsadas⁵⁹, este formato se comenzó a estructurar y a estabilizar. De este modo, entre las décadas de 1940 y 1960, se reconoció a la estudiantina colombiana como la orquesta de cuerdas pulsadas conformada por bandolas andinas colombianas, tiples y guitarras, que se signaron como los representantes de las músicas vinculadas con el nacionalismo colombiano, en una época en la que se afianzó un fuerte movimiento cordofonista en el país (Londoño y Tobón, 2004).

Posteriormente, con el auge de las casas discográficas en Colombia, las estudiantinas, comenzaron a dominar el escenario de las Músicas Colombianas bajo un contexto político y económico liberal, desarrollista y de configuración urbana. Sin embargo, a partir de la década de 1980, estos ensambles aparentemente comenzaron a perder su visibilidad en el imaginario de las músicas nacionales (Llano, 2004), dejando esta tradición vigente entre unos pocos que la dinamizaron y no permitieron que desapareciera del todo, incluyendo instituciones como el IPC, cuya estudiantina ha estado vigente desde la fundación de este instituto.

Entre las influencias sociales, musicales y organológicas de la Estudiantina del IPC, se encuentran el auge de las músicas de salón que tuvieron una fuerte influencia europea, ayudando a configurar la estructura de las músicas, así como la instrumentalización y voces de este tipo de ensambles, donde los violines se correspondían con las bandolas, las violas con los tiples y los violoncelos con las guitarras. Igualmente, se encuentra la influencia del maestro Pedro Morales Pino, desde sus músicas, hasta la bandola andina colombiana de 16 cuerdas que se preserva en la escuela; también la Lira Colombiana, además de otras estudiantinas que se conformaron en el Valle del Cauca, de las que sobresale la Estudiantina Guadalajara del grupo de Buga, las cuales gestaron músicos como el Mono Núñez y difundieron las Músicas Nacionales con su circulación por el departamento a principios del siglo XX. De igual manera, estas estudiantinas depositaron las semillas para el nacimiento de otros músicos y agrupaciones en la segunda mitad del siglo XX, entre las que se destaca el Trío Morales Pino, que, con sus 24 producciones discográficas y su repertorio escrito, establecieron la orientación técnica e interpretativa de las músicas andinas colombianas, principalmente entre aquellos que nos formamos en el Valle del Cauca y especialmente en el IPC, que contó con el maestro Diego Estrada,

⁵⁹ Bandola Andina Colombiana, tiple y guitarra.

siendo el bandolista del Trío Morales Pino, reconocido como “la cuerda de Colombia” y quien fue docente y director de la Estudiantina del IPC por muchos años. Seguramente hay más influencias, como el Trío Espíritu Colombiano o el Conjunto Instrumental Río Cali, a las cuales pertenecieron profesores del instituto, pero esas son las más reconocidas. (Diego Gómez, comunicación personal, 2020)

En el Valle del Cauca la tradición de las estudiantinas inaugurada por el maestro Pedro Morales Pino, se fortaleció en la década de 1920 con la Estudiantina Guadalajara del grupo de Buga (ver figura 15); agrupación a la que pertenecieron los maestros Manuel Salazar, Pedro María Becerra, Tulio Gaéz, Samuel Herrera, Lisandro Renjifo, Ernesto Salcedo, Antonio José Ospina y el icónico bandolista Benigno “El Mono” Núñez.

Posteriormente y desde una perspectiva académica, en la segunda mitad del siglo XX el rol del IPC fue esencial para la formación de intérpretes del tiple, de la bandola andina colombiana y de la guitarra en el departamento, convirtiéndose en la cuna de gran parte de estos instrumentistas en la región, bajo la tutoría de maestros como Alfonso Valdiri y Gustavo Sierra Gómez, quienes desarrollaron los primeros métodos para la enseñanza de estos instrumentos, los cuales reposan aún en el IPC (Casas, 2015; Olarte, 2016).

Sobresale también la influencia interpretativa del compositor y guitarrista Álvaro Romero Sánchez, del tiplista Peregrino Galindo y del bandolista Diego Estrada Montoya, vallecaucanos e integrantes del reconocido Trío Morales Pino (ver figura 16), quienes a través de su trayectoria musical y trabajos discográficos ayudaron a institucionalizar al trío colombiano típico de cuerdas pulsadas en su connotación instrumental y “virtuosa”, gracias a la proliferación y difusión de sus grabaciones y de su repertorio, especialmente durante la década de 1970. De esta manera, marcaron un camino interpretativo y formativo en las músicas andinas colombianas (Marulanda, 1994). De esta agrupación, cabe resaltar al maestro Diego Estrada, quien fue docente del IPC y director de su Estudiantina por más de 30 años, durante los cuales extendió su escuela de bandolistas e intérpretes de las músicas andinas colombianas en Cali y el Valle del Cauca (Yebrail Londoño, conversación personal, 2019).



"Estudiantina Guadalajara". 1921

De pie: José Ignacio Ospina, Ernesto Salcedo Ospina (el Tenor) y Tulio Gáez.
Sentados: Samuel Herrera, Manuel Salazar, Pedro María Becerra, Benigno (el Mono) Núñez

Figura 15. Estudiantina Guadalajara⁶⁰.



Figura 16. Trío Morales Pino.⁶¹

⁶⁰ Fuente: Archivo Biblioteca Departamental del Valle del Cauca.

⁶¹ Fuente: <http://cuatrosuyus.blogspot.com/2013/04/trio-morales-pino-serie-doble-platino.html>

El maestro Diego Estrada Montoya “DEM” quizá ha sido la figura más sobresaliente de la bandola andina colombiana en el país luego del maestro Pedro Morales Pino; no ha sido el único, pero sí el más icónico. Quizá ha sido el músico más emblemático que ha pasado por la Escuela de Música del IPC hasta el momento; con esto me refiero a que su estancia en la escuela no fue de paso. Y aunque no todos fuimos sus discípulos directos, su influencia en la escuela realmente sentó bases, desde su perspectiva como instrumentista, intérprete y director de la Estudiantina del IPC. Siempre fue un personaje mítico y seguramente sus historias y sus técnicas permanecerán vivas en el IPC, en el Valle del Cauca y en Colombia por mucho tiempo. (Yebrail Londoño⁶², comunicación personal, 2018)



Figura 17. Estudiantinas en el Valle del Cauca 2019. Trabajo de Campo (2016 – 2020).

⁶² Yebrail Londoño, bandolista egresado de la Escuela de Música del IPC.

Hoy en día el movimiento de las estudiantinas sigue presente en la región y se ha fortalecido recientemente gracias al Plan Departamental de Música que ha apoyado el desarrollo de estos ensambles en diferentes municipios de la zona andina del Valle del Cauca, donde coexisten alrededor de 24 escuelas de música con énfasis en cuerdas pulsadas. También han sobresalido dentro del movimiento musical vallecaucano la Estudiantina de Tuluá, municipio donde se celebra el Festival Nacional de Estudiantinas “Héctor Cedeño” desde el 2004; la Estudiantina de la Fundación Canto por la Vida; la Estudiantina Orquesta de Cuerdas Pulsadas de la Victoria; la Estudiantina del Dovio; la Estudiantina de Sarzal; la Estudiantina de Sevilla; la Estudiantina de Yotoco; la Estudiantina de Ulloa; la Estudiantina Hato de Lemos de la Unión; la Estudiantina de Guacarí; la Estudiantina de la Fundación Musicoral; las Estudiantinas de la Universidad del Valle; la Estudiantina Álvaro Romero Sánchez; la Estudiantina del Conservatorio Antonio María Valencia; y la Estudiantina del IPC. (Diego Gómez, conversación personal, 2020)

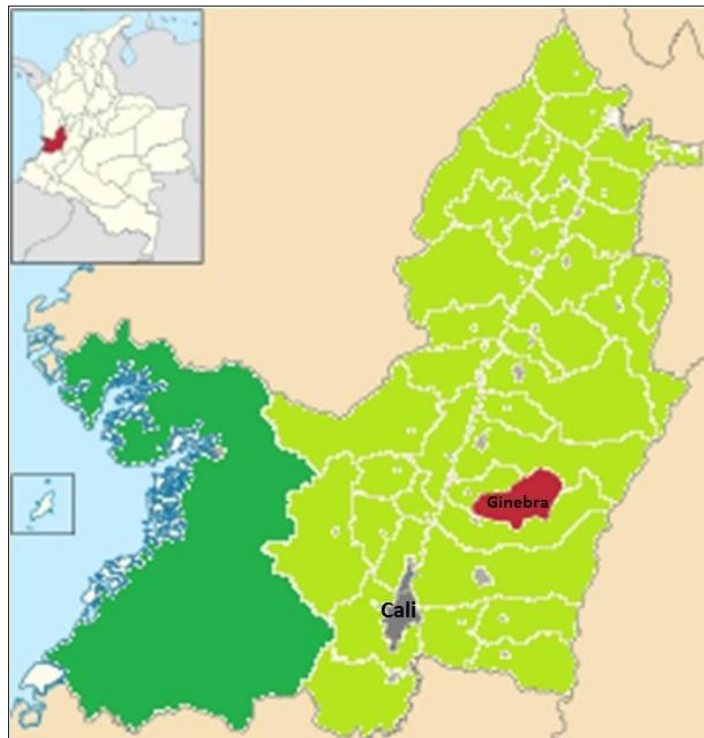


Figura 18. Mapa de ubicación Municipio de Ginebra, Valle del Cauca⁶³.

⁶³ Fuente: [https://es.wikipedia.org/wiki/Ginebra_\(Valle_del_Cauca\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Ginebra_(Valle_del_Cauca))

Con relación al repertorio, estas agrupaciones pueden abarcar una gran diversidad de músicas y su organización instrumental también es flexible; pero su cultura, lenguajes, instrumentos y maneras de tocar e interpretar están íntimamente relacionadas con el trío colombiano típico de cuerdas pulsadas (bandola, tiple y guitarra) y con las músicas andinas colombianas. Categoría que se organizó en el Festival Mono Núñez del municipio de Ginebra (ver figura 18) en el Valle del Cauca (Cobo, 2010).

Las músicas andinas colombianas como cultura han abarcado una gran diversidad expresiones, personajes y mestizajes durante más de doscientos años, que se enraizaron entre las gentes de la región andina colombiana. Por tal motivo, éstas se pueden considerar como músicas populares y tradicionales. En la última Estudiantina del IPC hemos entendido a lo popular como un tejido hecho por toda una comunidad de diversas procedencias, con hilos de diferentes texturas, materiales, colores y tamaños, con los cuales podemos identificarnos, ya sea con uno o con varios. Lo tradicional para nosotros sería ese hilo que puede cambiar de color, de forma, de tamaño o de tejedores, pero que mantiene una textura constante, o un color que permanece. Así sucede con las músicas andinas colombianas, son populares porque han sido construidas a partir de una amalgama de gentes, músicos, músicas e historias, entre lo europeo, lo indígena, lo afro, lo campesino y lo urbano, que de alguna manera convocan e identifican a la comunidad; y son tradicionales porque representan cierta continuidad en la cultura que las ha acogido. En nuestro caso como Estudiantina y como músicos, somos parte de esos tejedores que nos identificamos con estas músicas y que les hemos dado una continuidad, aunque desde nuestra singularidad como intérpretes, cobijados por nuestras experiencias, por la academia y la institucionalidad. (Diego Gómez, conversación personal, 2020)

De esta manera, las músicas andinas colombianas abarcan una gran diversidad de géneros musicales entre los que se destacan el bambuco y el pasillo, aunque también está la guabina, el torbellino, la caña, la rajaleña, el vals, el bunde, el chotís, la contradanza, la danza, el fox, las gavotas, los intermezzos, las marchas, la mazurca, el merengue carranguero, la rumba criolla, la polka, la redova antioqueña, la rumba carranguera, el san juanero o bambuco fiestero, el son sureño y las vueltas antioqueñas. Músicas propias y apropiadas que se han interpretado típicamente en la zona geográfica de la región andina de Colombia, entre cordilleras, valles interandinos y zonas de

influencia, independientemente de su origen o procedencia campesina, urbana, académica u extranjera, relacionadas frecuentemente con tensiones de clase social, apropiaciones, gusto, posiciones ideológicas e imaginarios particulares de nación, tradición y autenticidad (Rendón, 2009; Cobo, 2010).

Como integrante de la Estudiantina del IPC he aprendido a valorar mucho más cómo las músicas se conectan con otras músicas. A través de las músicas andinas colombianas uno se da cuenta de la historia y desde ahí la amplitud de las músicas que se van relacionando con ellas, de forma directa o indirecta porque están conectadas con todo. El sentido de esos acordes, de esos ritmos, de esas cadencias; todo tiene sentido. En las músicas hay experiencias que se pueden academizar, volver lenguaje, representaciones u objetos, pero hay otras que no. Por ejemplo, las vivencias en las tertulias, el señor que se nos une y hace música con nosotros sin previo aviso. Ese tipo de circunstancias del musicar, del vos a vos, de la voz al oído, del compartir, de los legados que son parte de las características de lo tradicional y que no se aprenden en una clase. Nos hemos dado cuenta también que las músicas andinas colombianas en el Valle del Cauca son íntimas, no son masivas, son un compartir más bien familiar. Son esas músicas que están presentes en los almuerzos, en el compartir con los abuelos, con los papás, en las tertulias, en los juegos de mesa, en las celebraciones de la casa; son músicas que nos acompañan, que nos musicalizan las conversaciones o que nos describen paisajes, historias de la patria o de amores con sus letras. (Christian Parra, comunicación personal, 2020)

Yo era apático a las músicas nacionales, por esa idea del nacionalismo... pero he conocido otras formas de mirarlas ya estando adentro, son puertas a la historia, a otros mundos, a la literatura, a la fotografía, al campo, a la ciudad, a mi propia historia como colombiano (...) esas sonoridades estaban ahí porque me eran familiares, aunque distantes, ahora ya no lo son tanto. (Santiago Castiblanco, conversación personal, 2020)

Como puede observarse, a través de los antecedentes históricos y musicales de la Estudiantina del IPC, se han resaltado formas de transmisión relacionados con las épocas, los enraizamientos, los mestizajes, las instituciones, los personajes, las agremiaciones y los intercambios que potencian la filiación individual y colectiva.

Igualmente, se destacan concepciones de lo popular relacionadas con los sectores sociales y de lo tradicional con el tiempo y los territorios. Esto a través de interacciones, dinimizaciones, familiarizaciones y elementos que condicionan las prácticas e identidades de las músicas andinas colombianas y del sincretismo cultural de las comunidades de donde éstas emergen (González, 2002; Lecannelier, 2006).

Estas concepciones, construidas por medio de narrativas y relatos como maneras de estructurar la realidad subjetiva e intersubjetiva de los sujetos a través de memorias, grabaciones y sistemas de transmisión oral, sensorial, sonora y de interacción. Sobresale también el uso de lógicas paradigmáticas como la lectura, la escritura y las técnicas plasmadas en métodos, partituras y repertorios basados en sistemas conceptuales y estructurales orientadas hacia las formalidades abstractas e interpretativas de las músicas, construidas histórica y culturalmente (Bruner, 1998), cuya concepción, aceptación y dominio también podían condicionar las opciones de musicar.

En consecuencia, parecía existir una preponderancia de los contextos históricos y de los significados culturales en la organización de las experiencias del sujeto musicante, las cuales han ido moldeando el sentido de sus acciones como músico según lo dicta la comunidad de donde han surgido estas expresiones artísticas. No obstante, se observa también cómo las fuerzas institucionales de las comunidades se dinamizan al entrar en contacto con las fuerzas del sentido subjetivo y de intersubjetividad de los musicantes, quienes también moldean a las músicas como una expresión más de la cultura, sin dejar de lado las particularidades que las caracterizan, pero que, al pasar por ellos, las hacen únicas e irrepetibles.

Las músicas son una acumulación de experiencias de mucha gente que uno recibe y transforma en experiencias personales; es el efecto de la historia de cada uno, de las oportunidades que hemos tenido, de lo que nos han dicho sobre lo que las músicas son, de lo que podemos hacer con ellas, y de lo que hemos podido escuchar, estudiar, aprender y compartir. La música soy yo a través de los sonidos de mi bandola, de mi voz, de la conexión que establezco con el grupo, con la gente y conmigo misma. (Lina Silva, conversación personal, 2019)

Creo que la mirada tradicional ha tenido una aproximación muy territorial y temporal hacia las músicas, viendo en los lugares, en las instituciones y en las épocas sistemas de contención y preservación de lo constituido; cuando la realidad es que siempre estamos en movimiento, en intercambio y transformación. Entonces lo tradicional no es algo quieto, es más bien un movimiento constante de músicas que comparten ciertas características, ya sea en la zona rural, urbana, en el ayer, hoy o mañana. Las músicas andinas colombianas que interpretamos, pasan a través de nosotros, que tenemos tantas historias, conocimientos, sensibilidades, músicas y procedencias; las respetamos, las reinterpretamos, las movemos, las compartimos y las transformamos; pero al conocer sus rasgos, las conservamos en su particularidad como músicas tradicionales, aunque a partir de nuestras singularidades. Es un diálogo constante entre lo que dicta la historia, la cultura y lo que nosotros somos. (Santiago Castiblanco, comunicación personal, 2020)

De este modo, la transmisión cultural como acción, sistema vivo y proceso de producción, reajuste y transformación constante de modelos simbólicos (Giménez, 2010), también estaba mediada por la acción, interpretación y construcción del sentido en los sujetos, quienes cumplen un rol activo y crítico frente a su integración social y cultural, y no se limitan a la reproducción idéntica de comportamientos de una generación a otra (Fattore y Caldo, 2011).

Lo popular y lo tradicional en la Estudiantina, en un principio es un contacto de reconocimiento y sensibilización con las músicas que han hecho parte de nuestra historia como colombianos y también como parte de nuestras vidas, que ayuda a que nos identifiquemos con estas músicas como comunidad y que le demos una continuidad, no solo en el espacio institucional sino en nuestra cotidianidad. En este sentido, el rol de la academia, de la historia y de la investigación es muy importante porque nos permite acortar caminos, reflexionar y comprender en menos tiempo el recorrido que otros han hecho. Los bambucos, los pasillos, las guabinas, las danzas, los vales han estado ahí, lo mismo la sonoridad del tiple, de la bandola o de la guitarra, con una presencia quizá tenue; pero el contacto con la academia nos ayuda a hacer conciencia de ello, identificarnos con estas músicas y movilizarnos para reactivar los referentes culturales que también se han invisibilizado. Montar repertorio tradicional y moderno, salir del entorno institucional y entrar en contacto con otros grupos que están en dinámicas

parecidas, permear a nuestro entorno, nuestras familias, la gente, la ciudad. Hacer tertulias, campamentos, reuniones, ensayos en las casas; dinámicas más vivenciales que nos lleven también al musicar sin restringirnos a una hora de ensayo semanal o a leer una partitura despojada de mucho de lo que las músicas son. Institucionalmente, son los grupos representativos como la Estudiantina, pero principalmente el compromiso de sus integrantes lo que facilita esa labor de crecimiento musical, porque es lo seguro con lo que uno cuenta, con la voluntad y compromiso de los integrantes. (Diego Gómez, comunicación personal, 2020)

4.1.2. Breve reseña de la Estudiantina del IPC

Esta breve aproximación histórica a la Estudiantina del IPC resultó en un esfuerzo colectivo entre su director e integrantes, que, en ausencia de un documento oficial, nos vimos en la tarea de recuperar fragmentos escritos y sueltos relacionados a partir de anécdotas e historias de algunos músicos que fueron parte de este ensamble. Es de anotar que esta tarea contribuyó con la dinamización de los sentidos de pertenencia, de cohesión social y de musicar entre los integrantes de esta agrupación a lo largo del tiempo.

Nuestro proyecto con la Estudiantina del IPC como grupo representativo se ha orientado a reactivar los referentes culturales de las músicas andinas colombianas desde este formato instrumental. Se trata de socializarlas, de darlas a conocer y de despertar el interés en nosotros y en los demás. Primero desde nuestro propio acercamiento individual y grupal, familiarizándonos con estas músicas y luego expresándolas en el IPC, entre nuestras familias, amigos y entre la gente que nos rodea y que asiste a nuestras presentaciones. No es lo mismo que las músicas se extingan por falta de gusto o falta de interés que por falta de apoyo y de conocimiento; porque cuando es por falta de conocimiento, grupos que cuentan con un respaldo institucional y académico como nuestra Estudiantina, son una herramienta importante para brindarle opciones a la gente que nos escucha, extendiendo sus opciones musicales. Pero antes debíamos comenzar por nosotros mismos y por reconstruir el recorrido de este ensamble, porque mucho se había hablado de esta agrupación, pero desconocíamos la historia de nuestro grupo, y

saber la historia nos ayuda a reconocer quiénes somos. (Christian Parra, comunicación personal, 2020)

Tal reconstrucción, como parte de la transmisión cultural y del musicar, ayudó a forjar la construcción de una imagen identitaria que permitía el reconocimiento propio a través del recorrido que otros habían hecho como parte del mismo ensamble. De esta manera, se movilizaron sensibilidades y espacios de libertad para abandonar, reencontrar y reconstruir vínculos con el pasado y el presente, organizar los saberes, activar procesos de familiarización, establecer lazos y crear comunidad (Fattore y Caldo, 2011; Petit, 2015).

En esta dirección, se observó que la Estudiantina IPC comenzó a gestarse en el año de 1947 como parte de la institución, al tiempo que se incorporó la enseñanza del tiple, la bandola andina colombiana y la guitarra, en el entonces Instituto Municipal de Cultura Popular de la ciudad de Santiago de Cali.

Fue así como estas primeras prácticas de conjunto e interpretaciones de músicas nacionales y populares, bajo la tutoría y dirección del maestro Luis Álvarez Peña, tiplista, iniciaron la escuela de músicas colombianas con base instrumental en la estudiantina de la institución. Posteriormente, durante la década de 1950, esta agrupación, conformada por 20 estudiantes, en conjunto con el coro “Orfeón Popular”, se constituyó como la proyección musical del instituto hacia la comunidad ciudadana (Chávez, 1984).

Luego de 1961, con el cambio del Instituto Municipal de Cultura Popular al actual Instituto Popular de Cultura - IPC, la Estudiantina del IPC se organizó como un grupo estable, dirigido por el maestro Héctor García. Así, en 1964 estaba conformada por 12 bandolistas, 4 guitarristas y 3 tiplistas; pero para 1967 este conjunto adquirió más relevancia pedagógica y musical, convirtiéndose en la práctica de conjunto instrumental más notable de la sección artística del IPC (Chávez, 1984; Millán, 2014).

En 1968 esta agrupación tomó el nombre de Estudiantina Santiago de Cali (ver figura 16), y fue dirigida por el maestro Gustavo Sierra Gómez hasta 1977 (Millán, 2014), cuando el liderazgo del conjunto fue asumido por el emblemático bandolista del Trío

Morales Pino⁶⁴, el maestro Diego Estrada Montoya, quien ejerció la conducción principal de la agrupación (ver figura 17), hasta los albores del Siglo XXI, siendo relevado por los maestros Gerardo Cedeño, Octavio Orozco y Hernando Trujillo (Jean Paul Giraldo⁶⁵, comunicación personal, 2020).



Figura 19. Estudiantina “Santiago de Cali” del IPC en 1969 (Millán, 2014).

⁶⁴ El Trío Morales Pino, conformado por los músicos vallecaucanos Álvaro Romero Sánchez, Peregrino Galindo y Diego Estrada Montoya, se inspiró en el maestro Pedro Morales Pino, considerado el padre de las Músicas Colombianas y sentaron las bases técnicas, compositivas e interpretativas de las Músicas andinas colombianas en el país y en el Valle del Cauca, gracias a su producción discográfica, su difusión radial y a contar con un repertorio amplio de músicas transcritas, sentando también las bases formativas en estas músicas en el Valle del Cauca.

⁶⁵ Jean Paul Giraldo, egresado del IPC y ex integrante de la Estudiantina.



Figura 20. Estudiantina del IPC. Director Diego Estrada Montoya⁶⁶

Posteriormente, en el año 2008 la dirección de la Estudiantina del IPC pasó a cargo del Maestro Carlos Alberto González Gómez (ver figura 21), tiplista ipeciano⁶⁷ con quien la agrupación atravesó por diferentes experiencias musicales e interpretativas, al tiempo que mantuvo viva la identidad andina vallecaucana en una ciudad que comenzaba a representarse culturalmente desde la Región del Pacífico Colombiano.

⁶⁶ Fuente: Imágenes de Participación Cultural. Boletín Informativo. IPC, 2020.

⁶⁷ Ipeciano: parte de la comunidad educativa del IPC o egresado.

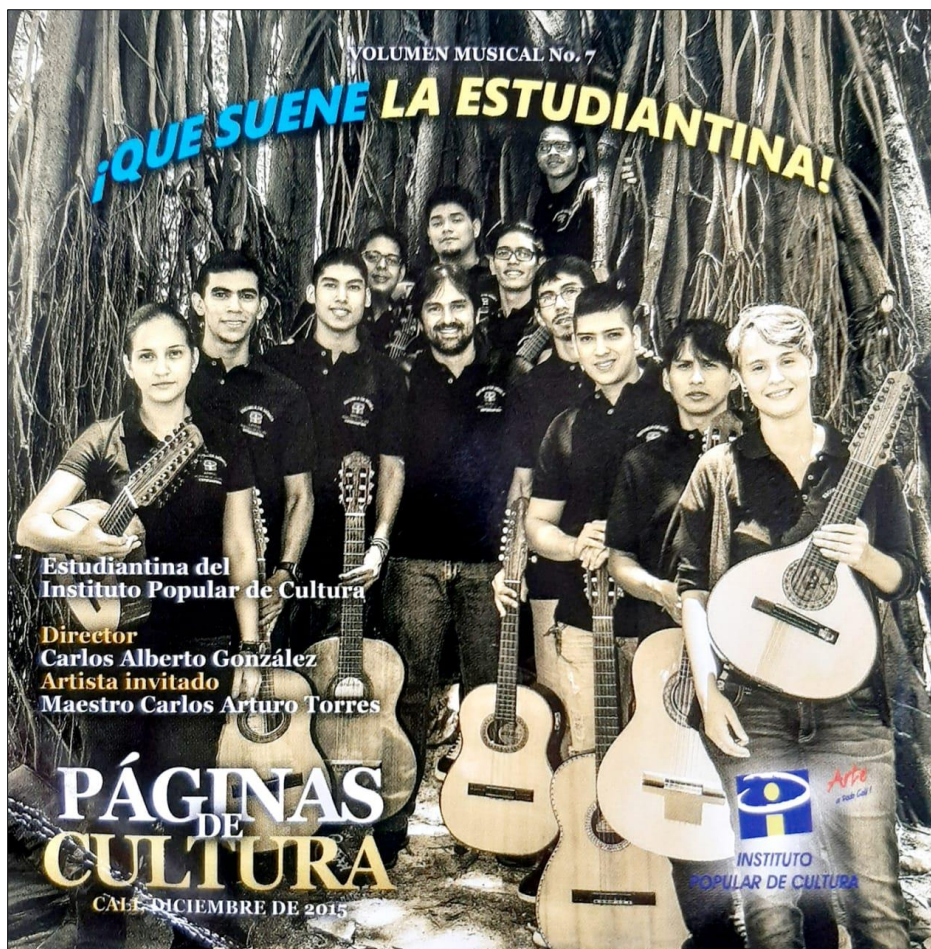


Figura 21. Estudiantina del IPC 2015. Director, Carlos Alberto González⁶⁸

Desde el año 2017, la Estudiantina del IPC (ver figura 22), ha estado bajo la dirección del maestro cornista y bandolista Diego Germán Gómez García, quien se formó en la Universidad del Valle y en la Escuela de Música de la Fundación Canto por la Vida⁶⁹ del municipio de Ginebra en el Valle del Cauca, la cual fue inspirada en el modelo pedagógico inicial de la Escuela de Música del IPC (Dalia Conde, comunicación personal, 2019).

⁶⁸ Fuente: IPC (2015). Revista Páginas de Cultura. Cali: Imprenta Departamental.

⁶⁹ La Fundación Canto por la Vida (2002), es una escuela de música ubicada en el municipio de Ginebra, en el Valle del Cauca, caracterizada por la formación en Músicas andinas colombianas, cuyos fundadores también se inspiraron en el proyecto educativo del IPC (Dalia Conde, comunicación personal, 2019).



Figura 22. Estudiantina del IPC 2019. Trabajo de Campo (2016 – 2020).

Se resalta que la vigencia de la Estudiantina del IPC como grupo representativo obedece a la misión de transmitir y dinamizar las culturas populares del IPC, además de los procesos formativos de su Escuela de Música, la cual ha depositado sus simientes musicales y culturales en los módulos de Batigui, en los laboratorios instrumentales de cuerdas tradicionales, en las prácticas de conjunto, así como en el brío de los directores, docentes, colaboradores e integrantes que han ocupado silla y batuta en este colectivo musical colombiano.

Actualmente, la Estudiantina del IPC se puede considerar como un elemento importante de la memoria musical de Santiago de Cali, siendo una agrupación que cuenta con más de 74 años de historia, conformada por estudiantes, egresados, docentes, colaboradores e ipechianos que han participado voluntariamente de este conjunto. De esta manera, sus integrantes se han encargado de dar a conocer y dinamizar las hoy llamadas músicas andinas colombianas en la ciudad, además de difundir y ampliar entre la comunidad los diferentes repertorios posibles de cobijar bajo este formato instrumental,

que se ha manifestado a través de presentaciones, escenarios, festivales, certámenes y grabaciones discográficas, entre otros encuentros, vínculos e intercambios a lo largo de su existencia.

Integrar la Estudiantina del IPC es participar de la historia musical de Cali y del Valle del Cauca, pues esta agrupación ha sido prácticamente la escuela madre de gran parte de los músicos que integramos este formato instrumental y que nos dedicamos a las músicas andinas colombianas en la región. Tener conciencia de esta historia es una motivación que invita a continuar con este legado musical y dejar huella en el presente y las siguientes generaciones. (Christian Parra, comunicación personal, 2020)

A lo largo de esta historia, puede observarse cómo la transmisión cultural permitía comprender las relaciones entre las épocas, los lugares, las comunidades, los personajes y las culturas musicales en la construcción del sujeto musicante. Este último asumido como un ser histórico, social y cultural que también participaba como cocreador de sus procesos de construcción, sosteniendo vínculos de intercambio, semejanza y contraste con los otros, para organizar su realidad y otorgarle sentido a su relación con las músicas. Asimismo, se puede observar cómo el reconocimiento de la historia generaba vínculos y arraigos que ampliaban las identidades de los sujetos con relación a la Estudiantina y sus músicas, las cuales estaban permeadas constantemente por los imaginarios que los sujetos habían construido en torno de estas.

4.2. Experiencias de Intersubjetividad y Subjetividad

Como dimensiones organizativas del sujeto, los procesos de subjetividad e intersubjetividad presentan características compartidas con la transmisión cultural, en la que se superponen diferentes discursos, tiempos, espacios, perspectivas e intenciones, relacionadas con la elaboración de una trama plural a través de la cual los individuos y las colectividades se han establecido para darle sentido al mundo que construyen, que los configura y del que participan (Petit, 2015). Teniendo en cuenta esta consideración, para reconocer al sujeto musicante como organizador de su experiencia musical y de las músicas que dota de sentido, sin desconocer la presencia de la transmisión cultural en

estos procesos, en este apartado se examinará cómo los integrantes de la Estudiantina del IPC que participamos de esta investigación, tomamos decisiones y acciones sobre las fuerzas históricas, ideológicas, simbólicas y contextuales de las músicas con las que interaccionábamos, dándole lugar a nuestra experiencia existencial como medio para interpretarnos como músicos a través del musicar (González, 2010).

Dicho esto, a continuación, profundizo sobre la construcción del sujeto musicante según las voces de los participantes de este estudio, a partir de nuestras experiencias en los espacios de reflexión académica y otros espacios vinculantes, dentro y fuera de las aulas. Lugares físicos y simbólicos donde nos conformamos como comunidad y construimos diferentes realidades en torno de las músicas para ampliar nuestra relación con la Estudiantina del IPC y las culturas musicales que este ensamble acogía.

4.2.1. Estudiantina del IPC (2019 – 2020)

La generación de músicos que integraron la Estudiantina del IPC de la cual participé como musicante en el desarrollo de este estudio (ver tabla 15), estuvo constituida por estudiantes y egresados del Programa de Formación Académica en Músicas Tradicionales y Populares, bajo la conducción del Maestro Diego Gómez y el apoyo del maestro Cristhian Valencia como monitor de tiple. Musicantes que participaron voluntariamente de esta investigación entre el año 2019 y el primer semestre del año 2020, quienes veníamos de un proceso formativo continuo con el director desde los módulos de Batigui; siendo una generación que comenzó a gestarse desde el año 2017, cuando el maestro Diego Gómez asumió la dirección de este ensamble, que coincidió también con la renovación de sus integrantes y con el inicio de una nueva etapa de la Estudiantina del IPC, la cual se vio en la tarea de volver a comenzar⁷⁰.

El proceso de esta generación estuvo orientado a consolidarnos como grupo y hacer música con conciencia de nuestra experiencia estética, con conocimiento de las culturas

⁷⁰ En el año 2017 hubo cambios en la planta docente y modificaciones en los programas educativos que ofertaba al Escuela de Música del IPC. Hechos que coincidieron con la conclusión de los ciclos académicos de la mayoría de los integrantes de la Estudiantina del IPC de la generación anterior, implicando la renovación de sus integrantes y de su director.

musicales de las que estábamos participando y no sólo por tener que cumplir con una muestra académica al final del semestre. Este propósito nos invitó a congregarnos de una manera diferente para incluir la apreciación, la interpretación y la creación musical en nuestro quehacer, a partir de la vivencia y la convivencia. Entonces, iniciamos varias actividades, tanto institucionales como complementarias, concertadas entre todos, las cuales incluyeron la reconstrucción histórica de la Estudiantina del IPC, el montaje de un repertorio donde todos pudiésemos participar, con abordajes multimodales y reconocimiento del contexto histórico de las músicas. De igual manera, aumentamos los ensayos en los hogares para conocernos, compartir y participar a las familias de nuestro repertorio. También incluimos el fogueo en encuentros y festivales para fortalecer la confianza sin competencia, además de inmersiones musicales en Ginebra Valle donde estas músicas estaban más consolidadas. Igualmente, se generaron espacios de reflexión para ampliar nuestros recursos creativos e investigativos, con asambleas y otras reuniones en favor de sondear las necesidades y propósitos de la Estudiantina como conjunto. (Diego Gómez, comunicación personal, 2020)

De este modo, compartimos los procesos de resignificación de la agrupación, en la búsqueda de su reconocimiento histórico, de su consolidación como ensamble y de la expansión de sus opciones musicales más allá de las aulas, replanteando a los recitales como objetivo artístico y ampliando el sentido de ser la imagen institucional como base de esta estudiantina. Esto por medio de nuestros recursos personales y grupales como posibilidades de acción sobre las músicas, de acuerdo con las características y condiciones del contexto educativo, musical y social en el que nos encontrábamos y que representábamos. Tales espacios, encuentros y actividades (ver tabla 16), se consolidaron como oportunidades de aprendizaje desde el intercambio con el otro, contribuyendo con el enriquecimiento musical desde diferentes lugares, así como con la reactivación de los referentes culturales que le daban sentido al grupo como colectividad, a las músicas y al formato instrumental del que estábamos participando, favoreciendo también la construcción de tejido social y comunitario entre los integrantes (Soliz y Maldonado, 2012).

El maestro Diego Gómez ocupó la dirección de la Estudiantina con pocos integrantes y comenzando prácticamente de cero, sin una historia oficial que nos guiara y con estudiantes que apenas tenían experiencia en estas músicas. En estas condiciones, el proceso tenía que ser diferente a lo que ya se había vivido. Afortunadamente él ya nos conocía desde los módulos de Batigui, los laboratorios instrumentales, la práctica de conjunto; y además creía en nosotros y en todos veía potencial. También era una ventaja para el grupo porque tanto él como el monitor de tiple traían consigo la herencia de las músicas andinas colombianas de Ginebra, Valle del Cauca, con músicos que se habían formado o habían hecho parte del IPC. Pienso que el maestro supo cómo equilibrar los recursos musicales, instrumentales y también los saberes de los estudiantes, quienes teníamos toda nuestra confianza en él. Tampoco fue una consolidación que se diera de la noche a la mañana, fue un proceso que nos tomó al menos dos años de compromiso para llegar al punto de consolidarnos musicalmente y como comunidad. A veces uno quería que los cambios se dieran rápido, pero se requirió de tiempo y de paciencia con uno mismo y con los demás. (Diego Franco, comunicación personal, 2019)

Tabla 15. Integrantes de la Estudiantina IPC (2019 – 2020) participantes de la investigación.

ESTUDIANTINA DEL IPC					
Nombre	Edad (Años)	Procedencia	Instrumentos	Cargo Estudiantina	Instrumento Estudiantina
Diego Germán Gómez García	34	Ginebra Valle	Bandola/Corno Francés	Director y docente.	Bandola
Diego Fernando Franco	30	Cali	Bandola/Guitarra/Voz	Estudiante	Bandola
Lina Marcela Silva	20	Cali	Bandola/Bajo/Voz	Estudiante	Bandola
Santiago Castiblanco	24	Bogotá	Saxofón/Bandola/Voz	Estudiante	Bandola
Salma Canabal	20	Cali	Bandola/Voz	Estudiante	Bandola
Cristhian Valencia	30	Ginebra Valle	Tiple/Percusión	Monitor de tiple y docente	Tiple
Juan Pablo Torres	24	Ibagué Tolima	Tiple/Guitarra/Voz	Egresado	Tiple
Julián Pantoja	42	Cali	Tiple/Guitarra/Clarinete/Voz/ Multinstrumentista	Egresado	Tiple
Leidy Montes	22	Cali	Tiple/Trombón/Fiscorno	Estudiante	Tiple
Vanessa Jordán Beghelli	39	Cali	Tiple/Bandola/Guitarra/ Clarinete/Voz	Estudiante / Investigadora	Tiple
Christian Parra	25	Cali	Guitarra	Estudiante	Guitarra
Christian Bolaños	20	Cali	Guitarra	Estudiante	Guitarra
Keing Campos	24	Cali	Guitarra/Piano	Estudiante	Guitarra

Tabla 16. Encuentros y actividades de la Estudiantina del IPC (2019 – 2020).

ACTIVIDADES DE LA ESTUDIANTINA DEL IPC			
Actividades	Tipo	Lugar	Frecuencia
Ensayos	Institucional	IPC	48
Muestra académica	Institucional	IPC	3
Grabación de obra “Antonio” de Nabil Bechara	Institucional	IPC (Indi records)	1
III Encuentro de Música Andina Colombiana ICESI 2019	Institucional/Gestión del director (G.D)	Universidad Icesi – Cali	1
III Encuentro Festibagui	Institucional/ G.D.	Pereira, Colombia.	1
IV Festival Internacional de Orquestas de Guitarras	Institucional/ G.D.	Cali, Valle del Cauca	1
III Encuentro de Cuerdas Típicas del Valle	Institucional/ G.D.	Candelaria, Valle del Cauca	1
45 Festival Mono Núñez 2019 – Festival de la plaza	Institucional/ G.D.	Ginebra, Valle del Cauca	1
Homenaje al maestro Diego Estrada 2019	Institucional/ G.D.	Cali	1
Cacerolazo andino	Complementaria	Cali – Nacional	1
Ensayos en las casas (concierto familiar)	Complementaria	Casas integrantes.	24
Ágape e integración	Complementaria	Casas integrantes.	24
Tertulias Ida y Vuelta. Ginebra Valle del Cauca	Complementaria	Casa del director, Ginebra.	5
Campamento (inmersión musical por 4 días)	Complementaria	Casa del director, Ginebra.	1
Asamblea	Complementaria	Casas integrantes.	6
Seminario de investigación - creación	Complementaria	Plataforma de internet	24

Tabla 17. Repertorio Estudiantina (2019 – 2020).

REPERTORIO ESTUDIANTINA (2019 – 2020)		
Obra	Compositor	Estilo
Bajo el signo	Héctor Fabio Torres	Bambuco
Optimista	León Cardona	Bambuco
Bochicaneando	Luis Uribe Bueno	Bambuco
Siempre te recuerdo	Gentil Montaña	Pasillo
Candita	Adolfo Mejía Navarro	Pasillo
Radio Santa Fe	Álvaro Romero Sánchez	Pasillo
Romería	Álvaro Romero Sánchez	Guabina
Alejandro	Álvaro Romero Sánchez	Pasodoble
Amor a primera vista	Diego Estrada	Danza
Pilar	Hernando Rico Velandia	Foxtrot
Manjarblanco	Samuel Ibarra Conde	Caña
Antonio	Nabil Bechara	Libre

Estas circunstancias marcadas por los nuevos comienzos, donde las condiciones para construir espacios de intercambio también podían verse como un mecanismo de transformación que permitía refundar de manera material, imaginaria y simbólica el sentido de la historia y de la cultura (Petit, 2015). De esta manera, permitieron poner en marcha nuevas ideas, para darle continuidad a las actividades de la Estudiantina con conciencia de las necesidades que debían regularse, de los recursos disponibles, del apoyo requerido y del compromiso que cada uno de los integrantes debía asumir para consolidar nuevamente a este ensamble como representante artístico del IPC con la ciudadanía. En este sentido, el liderazgo del director y la credibilidad que los integrantes de la estudiantina depositaron en él y en su recorrido musical, fueron fundamentales para consolidar este proyecto.

En la Estudiantina se viven dos tipos de espacios. Uno que es semanal dentro de la Escuela de Música del IPC, donde nos encontramos para ensamblar el repertorio, escucharnos entre todos, resolver dudas, ponernos de acuerdo con los compañeros sobre las técnicas, las dinámicas de interpretación según los leguajes de las músicas que tocamos, reconocernos musicalmente, compartir las reseñas del “musicontexto”, hablar de la logística y todo lo que involucra el ensamble musical de nuestras presentaciones.

Ahí el profesor generalmente propone las actividades y también las dinámicas interpretativas, las frases, los matices, pero todo en consenso con el grupo. El otro espacio es más amplio y ahí nos encontramos para tocar, pero también para compartir, socializar y fortalecer la relación entre nosotros como músicos, compañeros y amigos. Entonces están los ensayos en las casas, el café con pan, las comidas, los juegos, los viajes, los conciertos, los intercambios con otros músicos que hacen parte de otras estudiantinas. Así nos conocemos, aprendemos de las músicas en sus sitios y en nuestros sitios, y tocamos mejor; creamos lazos y también somos parte del espíritu de las músicas que interpretamos, porque así también se aprende lo tradicional. Las músicas andinas colombianas tienen bastante peso académico, pero también son músicas que se hacen en familia, en tertulias, entre amigos y eso es algo que no se aprende leyendo la partitura o ensayando para un concierto. (Salma Canaval, comunicación personal, 2020)

Dichos espacios de reflexión y vinculación, suscitaban el reconocimiento del formato instrumental estudiantina, de las músicas andinas colombianas como cultura y de las comunidades y lugares de donde éstas emergían, que, por su propia historia de mestizajes, construidas entre lo popular, lo tradicional y la reflexión académica, le brindaban a los integrantes de este ensamble la posibilidad de ser parte constitutiva de estas culturas musicales. Esto a través de su accionar y de la resignificación de la vivencia comunitaria, en coherencia con lo que dictaba lo propio de estas expresiones artísticas.

De esta forma, también se respondía por la necesidad planteada desde el mismo IPC, que pretendía enriquecer sus procesos educativos a través de las artes y culturas populares, donde se pudiese disponer de los discursos académicos al servicio de estas prácticas y expresiones, para establecer puentes entre los saberes culturales y las teorías, respetando también la acción artística de los sujetos y de sus necesidades (Duarte, 2019; 2020).

4.2.2. La Estudiantina del IPC (2019 – 2020) y sus espacios de reflexión académica

De acuerdo con Fattore y Caldo (2012), la pedagogía de la transmisión conlleva cuestionar el lugar de la cultura en la educación y de los sujetos en la cultura. Sin embargo, también implica repreguntarse por los diferentes modos de construcción de conocimiento, por medio de los cuales los individuos y las comunidades participan activamente de su integración social y de la transformación de las pautas culturales de las que se apropian. Esto bajo un contexto con límites y formas determinadas que ubican al sujeto dentro de la sociedad específica en la que se desenvuelve, así como en la cultura con la cual se identifica.

Es así como dichos modos de construcción de conocimiento, ubicados dentro de los marcos educativos de la educación musical, también están relacionados con los espacios institucionales, donde los sujetos se dinamizan y son dinamizados. Esto por medio de narrativas que ayudan a estructurar la realidad, por sistemas formales ligados a lógicas de pensamiento que constituyen los saberes, por entornos físicos y simbólicos que condicionan las posibilidades de acción (Bruner, 1998), así como por el tipo de culturas musicales del que los musicantes participan y que en su accionar, involucran diferentes procesos de significación y de producción de sentido (Camacho, 2008).



Figura 23. Estudiantina del IPC 2020. Trabajo de Campo (2016 – 2020).

A partir de las dinámicas vividas en los espacios institucionales, a continuación, describo los elementos emergentes del estudio del formato instrumental estudiantina ligado a las músicas andinas colombianas como cultura, que suscitaron los integrantes de la Estudiantina del IPC, las cuales actuaron como dispositivo de reflexión y de organización subjetiva e intersubjetiva del sujeto musicante. De esta manera, se le dio lugar a la academia, al repertorio, a la cultura escrita, a los instrumentos y a los sistemas de estudio, como objetos y medios que el sujeto disponía para su construcción como intérprete musical. En este sentido, tales objetos y medios musicales no eran la finalidad artística, sino “el medio para alcanzar algo más sagrado y profundo” (Samper, 2017, p.5).

4.2.2.1. La academia como herramienta de reflexión del sujeto musicante.

De acuerdo con González (2010), la academia puede comprenderse como una construcción social que se relaciona con el aprendizaje de lógicas abstractas y con la internalización de sistemas simbólicos y significaciones culturales, a veces descontextualizados, los cuales dejan de ser una construcción externa y ajena a los sujetos, para ser transformados por su actividad subjetiva e intersubjetiva. Por consiguiente, son los instrumentos, medios y objetos que se internalizan, no como copia de la realidad externa o impuesta, sino como parte de un proceso que implica el dominio de las formas semióticas externas, que a su vez se relacionan con las formas de significación que el sujeto les atribuye a los acontecimientos del contexto histórico y cultural en el cual se encuentra inmerso. De esta manera, los sistemas de comunicación como maneras de transmisión desempeñan un rol importante en el proceso de la construcción del sujeto (González, 2010).

La academia me sirve para reconocer la información musical, mis recursos musicales y saber qué puedo hacer con ellos. En ese reconocimiento, también me surgen otras preguntas donde la academia es importante para buscar respuestas, hacerme preguntas y trazarme propósitos. Pero dentro de la Estudiantina me he dado cuenta de cosas que no son académicas, que son más bien sentidas y que no son palabras. La música me ha enseñado a escuchar sonoridades, silencios, intenciones, brillos, matices, pero no sólo en

las músicas, también en las gentes que son diferentes e iguales a mí. (Santiago Castiblanco, comunicación personal, 2020)

Siguiendo las reflexiones de los integrantes de la Estudiantina del IPC, la academia era concebida como una herramienta de la cual los sujetos se valían para representar, reconocer, cuestionar, pensar y organizar su conocimiento musical. Sin embargo, esta no necesariamente podía abarcar todos los saberes, experiencias y sensibilidades generadas en el sujeto a través de su relación con las músicas, con los otros, con sus objetos y sus medios. Por consiguiente, las músicas se concebían como sistemas sonoros humanamente organizados (Blacking, 2003), donde lo académico en las músicas era comprendido como el reflejo de las herramientas de reflexión y lógicas paradigmáticas que estaban a disposición de los musicantes, y que su uso o complejidad dependían del sujeto y no de las músicas, ya que éste era quien les daba el lugar y el sentido.

Las músicas no es que se academicien, se academizan son los músicos que emplean herramientas para representarlas y reflexionarlas. Las músicas son lo que son, los que se academizan son los músicos o la gente. La complejidad, sencillez o belleza de las músicas más bien depende de quien las viva, las escuche, las componga o las interprete. Hay músicas que para mí pueden ser fáciles o difíciles, bonitas o desagradables, pero para otros puede ser lo contrario. La experiencia de los músicos o de aquellos que participan de las músicas es lo que las simplifica, complejiza o embellece. (Christian Parra, comunicación personal, 2020)

4.2.2.2. Los maestros como referentes, guías y aprendices

Como representantes de los espacios institucionales de la educación musical, también se encontraban los maestros, concebidos como organizadores de los procesos educativos, siendo quienes identificaban y articulaban las prácticas y los saberes, con sentido crítico y reflexivo, para favorecer la integración social y cultural de los aprendices. Es así como estos también se reconocían como agentes de transmisión, independientemente de sus roles como director, docentes, estudiantes o compañeros,

encargados de dinamizar las reconstrucciones del mundo musical y de suscitar en los otros el deseo de apropiarse y dinamizar el conocimiento musical. Por lo tanto, se accionaban diferentes recursos como la oralidad, la escucha, la imitación, los lenguajes, la teoría, la norma, la autonomía, la creación y otros elementos que permitían ordenar las experiencias en los musicantes, propiciar el intercambio de saberes y darle cierta continuidad a la cultura (Petit, 2015).

Los maestros son los referentes directos y uno los imita mientras encuentra su propio estilo o su propia forma de tocar, pero su influencia está presente. Por ejemplo, hay tiplistas que se han dado cuenta quién es mi maestro por mi mano izquierda. No somos iguales, porque el golpe del tiple es una búsqueda personal donde uno aprende de sí mismo, pero la caída de la mano, el movimiento y la postura son huellas que mi maestro ha dejado en mí. (Juan Torres, comunicación personal, 2020)

Con el director de la Estudiantina he aprendido que la música se trata de transmitir intenciones por medio de las dinámicas y los matices. Eso es lo que da carácter interpretativo y expresivo a las obras. No se trata de tocar por tocar, o tocar rápido y fuerte, hay que tener conciencia de todo, de las pausas, de los pianos, de los silencios, cada uno en su lugar. El director sabe cómo organizarnos. Él puede escuchar a todos mientras toca la bandola. Es mucha información la que tiene que administrar y más en un grupo tan heterogéneo como el nuestro con relación a la experiencia musical y hay que ajustarlo todo. Tiene la posibilidad de ver la personalidad de la estudiantina de forma global, sabe trabajar con lo que hay y eso es un reflejo de muchos procesos y de la paciencia que él nos tiene. (Julián Pantoja, comunicación personal, 2020)

En la Estudiantina uno aprende mucho de los compañeros y confía en ellos. Por ejemplo, hay pasajes que uno no puede tocar todavía y el compañero más experimentado te da la espera mientras adquieres la habilidad. Por eso uno comienza a ser más responsable con lo que hay que tocar, porque no se trata de confiarse y no resolver, o creerse virtuoso y sobresalir; no, se trata de un compromiso mutuo y grupal que se expresa en la música, porque la estudiantina somos todos. La frustración no tiene cabida ahí. (Christian Parra, comunicación personal, 2020)



Figura 24. Estudiantina del IPC 2020. Trabajo de Campo (2016 – 2020).

4.2.2.3. El repertorio como cultura, medio de aprendizaje e integración grupal

De la mano con la academia, también se encontraba el repertorio o conjunto de obras que interpretábamos, las cuales estaban articuladas con la cultura musical que nos orientaba como parte de la Estudiantina, cuya transmisión estaba atravesada por la oralidad, pero principalmente, por la cultura escrita. Situación que se representaba como un desafío entre los musicantes, debido al tipo de experiencia y conocimientos que los sujetos de la estudiantina teníamos de nuestros recursos musicales, de los lenguajes, de los instrumentos, de los otros con quienes tocábamos y de las músicas andinas colombianas como cultura, que de alguna manera reclamaba el reconocimiento de las comunidades y maneras de transmisión propias de estas músicas populares y tradicionales, donde la oralidad y la escucha habían tenido una importante participación.

Considero que muchas de las cualidades de la música de tradición oral han quedado veladas y prácticamente no son consideradas en los ámbitos académicos. Las causas son históricas, tienen que ver, entre muchos otros factores, con la imposición de la cultura

escrita y los valores que la han apuntalado, así como, con el lugar que se les ha asignado a las culturas de tradición oral en las sociedades modernas. (Palacios, 2018, p. 57)

Este repertorio también era visto como un medio de aprendizaje, musical, histórico y cultural, cuya interpretación implicaba un proceso de apreciación, conciencia, responsabilidad y compartir, donde el tiempo de práctica individual y en conjunto era importante para construir confianza y compromiso. Lo anterior, en favor de reconocernos y reconocer los pormenores de las músicas que estábamos tocando, así como a los instrumentos y los compañeros con quienes montábamos e interpretábamos las obras.

Es así como estos procesos, permitían observar que la direccionalidad, el conocimiento y la variedad desde lo sencillo a lo complejo, o de lo antaño a lo contemporáneo, eran importantes para que todos pudiéramos aprender de las músicas, participar del grupo como musicantes y lograr acoplarnos coherentemente con las lógicas culturales y compositivas de nuestro repertorio. Esto, según los recursos disponibles de cada uno y del grupo, el cual había sido comprendido como un todo.

Cuando llegué a la Estudiantina montar el repertorio fue todo un desafío: lectura, técnica, escucha, interpretación, detalles, dinámicas, matices, sensibilidades, acople, mano izquierda, mano derecha, contexto musical, historia, seguridad; pero la práctica, la confianza, los compañeros y el compartir hacen al maestro. La direccionalidad también ha sido importante, pero con una orientación sana, donde todos nos apoyamos. Pienso que a veces uno necesita que le digan lo que uno es y lo que uno puede, porque a veces no sabemos mirarnos y los demás te ayudan a reconocerte, y mejor si hay cariño y confianza en el medio; por eso uno confía tanto en el director y en los chicos de la estudiantina. (Christian Bolaños, comunicación personal, 2020)

El rol del director de la Estudiantina ha sido importante. Él es un conocedor profundo de estos instrumentos y de las músicas andinas colombianas, porque creció en su ambiente, siendo uno de los principales garantes de esta cultura musical en el grupo. Además, es respetuoso y sensible a las posibilidades musicales de los integrantes, siempre escucha a los muchachos, los apoya en sus ideas, los lleva a los lugares y escoge un repertorio muy variado entre lo tradicional y lo actual, pero al alcance de los recursos y posibilidades

del grupo. Les exige en la medida de sus posibilidades, pero animándolos a más. (Cristhian Valencia, comunicación personal, 2020)

4.2.2.4. La partitura como propuesta y memoria musical con posibilidades y limitaciones interpretativas

Ligado al montaje del repertorio, también se encontraba la partitura, que conllevaba a procesos de pensamiento de tipo conceptual y abstracto, operando de manera diferente a la oralidad, con procedimientos deductivos formales fundamentados en la lógica (Palacios, 2018). Particularmente, en el contexto de la Estudiantina, la partitura era concebida como representación, memoria y propuesta compositiva que había que decodificar y reinterpretar, ya que las músicas andinas colombianas como cultura no se restringían a lo escrito. Por consiguiente, la interpretación también implicaba un diálogo con el contexto de la obra, la cultura musical en la que ésta se enmarcaba, las intenciones de los músicos, las exigencias de los lenguajes escritos e instrumentales, los recursos y dominios interpretativos, así como la sensibilidad de los musicantes y el alcance de una interpretación cercana a la idea musical del compositor, aunque con mediación del mundo subjetivo e intersubjetivo de los musicantes como intérpretes.

La partitura es una memoria, una propuesta compositiva, pero en la interpretación entran en juego más consideraciones, la historia de uno con relación a estas músicas, el conocimiento, las sensibilidades que uno tenga o haya adquirido a través de la experiencia. Desde una visión grupal, la interpretación implica el diálogo de lo que uno es con los que los otros son, para hacer una lectura de lo que un compositor propuso y expresarla desde nuestra relación, sensibilidades y conocimiento de las músicas. (Diego Gómez, comunicación personal, 2020)

En las músicas tradicionales, como las músicas andinas colombianas, las partituras son memorias e indicaciones. Pensar que la música es sólo eso que está escrito, sería una visión algo reduccionista de la música; la partitura es una representación musical llena de posibilidades y también de limitaciones. Por eso su interpretación implica estudiar, escuchar, sumergirse en espacios, encuentros, gente que esté en las mismas dinámicas

que uno y que amplíen las opciones interpretativas guardando la coherencia propia de la obra y de las músicas como cultura. (Santiago Castiblanco, comunicación personal, 2020)

4.2.2.5. Los instrumentos como motivación, cultura, molde, extensión corporal y expresiva de los musicantes.

Otro de los elementos importantes dentro de la reflexión y práctica académica de los integrantes de la Estudiantina del IPC, era nuestra relación con los instrumentos, los cuales también hacían parte del formato organológico que se pretendía preservar con el accionar del ensamble, cuyo lenguaje idiomático estaba ligado a las músicas andinas colombianas como cultura musical, siendo la estudiantina una motivación para acercarse a la bandola andina colombiana, al tiple o a la guitarra. En ese sentido, el instrumento se concebía como parte de la cultura, pero también como una extensión de los musicantes, fungiendo como dispositivos condicionantes de la expresión musical de los sujetos, lo que implicaba estudio, familiarización, acople corporal y tiempo de práctica consciente. Sin embargo, estando en función de la relación que el musicante pretendía establecer con las músicas sin caer en la idolatría de los objetos y medios sonoros (Samper, 2017).

La acción de preservación no sólo se centra en las músicas, sino que se amplía a los instrumentos, por eso la importancia del formato instrumental de la Estudiantina del IPC. Los constructores de bandolas andinas colombianas o de tiples puede que sean escasos, eso también influye en el conocimiento y demanda de éstos en doble vía. Además, los instrumentos están expuestos al deterioro material y simbólico, y sin ellos, mucho de la cultura de estas músicas se pierde. Con la Estudiantina se protege a este formato instrumental, pero no a la manera de museo, sino desde la movilidad musical y la familiarización con sus referentes culturales entre la comunidad. (Diego Gómez, comunicación personal, 2020)

Uno es el instrumento, pero el instrumento también me transforma, porque, aunque yo lo ajuste a mis posibilidades corporales y musicales, la guitarra me aporta y me limita. Los bandolistas se orientan a la melodía, los tiples al acompañamiento y las guitarras a los bajos y esas funciones te moldean, te cuestionan y te dan un rol dentro del grupo, pero es un rol que también hemos escogido. Además, están los timbres y las sonoridades, lo típico

y lo atípico, el espíritu que las músicas transmiten, lo urbano de la bandola, lo rural en el tiple, o el mundo en la guitarra que es un instrumento que de alguna manera integra a la humanidad y se ve reflejado en los motivos que te llevaron a identificarte con ella. (Christian Parra, comunicación personal, 2020)

Si no hay gusto, motivación, familiarización y conciencia, tus habilidades e interpretación no van a crecer. Se trata de pasar tiempo con el instrumento, reconocerlo desde su estructura, desde sus sonoridades, desde la relación que uno puede establecer con él. Detallar qué hacen mis dedos, cómo tengo que mover o abrir la mano para que suene el golpe del tiple, cómo hacer los matices, las dinámicas, cómo ajustarse con el todo; cómo reconocer la tensión mínima que es esencial en cuerdas pulsadas. Con el instrumento hay que aprender a ser consciente con el cuerpo, la postura, los movimientos, las sonoridades, las emociones y sensibilidades, pero todo parte del interés que uno tenga en el instrumento y en las músicas, esa es una relación muy personal. (Juan Torres, comunicación personal, 2020)

4.2.2.6. El estudio de las músicas como experiencia conciente del musicante.

Otra categoría emergente de las reflexiones de los integrantes de la estudiantina ligados a los espacios académicos y la construcción del musicante como intérprete, era la acción de estudiar. Este ejercicio representado como parte del aprendizaje intencional, la constancia y una toma de conciencia independientemente del tiempo empleado para alcanzar el conocimiento de uno mismo, el dominio y la fluidez con las músicas y los instrumentos.

La conciencia en el estudio es fundamental, no se trata de pasar horas tocando. Se trata de enfocarse, estar presente, conectarse con uno mismo y con lo que se está haciendo, escuchando o apreciando. Es meditar, es un ejercicio muy espiritual que también implica silencio. La música es un camino vivo que recorres como músico a través de sonoridades y de las experiencias. Es una disciplina, pero no por el rigor, sino por la presencia que tiene en la vida. (Keing Campos, comunicación personal, 2020)

De esta manera, el estudio de la música era representado como un ritual que implicaba una conexión consciente centrada en la relación con uno mismo y con los otros, donde participaban la experiencia estética, las sensibilidades, lo espiritual, la disposición del cuerpo, la escucha, la práctica, la teoría y las culturas. Esto en favor de alcanzar la naturalidad interpretativa y de apropiarse de los recursos para reconocerse, apreciar, interpretar y crear a través de las músicas como parte de la vida.

La pedagogía de la música es entonces un ritual social cuyo fin último es favorecer esta experiencia, netamente espiritual. Es ritual, porque las relaciones que están allí en juego son sagradas: me refiero a la relación del sujeto con los sonidos, consigo mismo, con el otro y con lo trascendente, a través de la música. Por otra parte, es social, porque todo acto de transmisión implica la participación de al menos dos sujetos con algún tipo de marco contextual compartido al interior de las culturas. (Samper, 2017, p.3)

Tal proceso, también implicaba disposición, rutinas, compromiso, gusto, ajuste a los ambientes, a los repertorios, a los lenguajes y a las exigencias de los instrumentos, de las músicas, de sí mismo y del grupo, donde la mirada estaba puesta sobre el sujeto y el colectivo, no en aspectos mecanicistas.

Estudiar desde el repertorio ayuda, pero hacer conciencia de la técnica, de la teoría y de tus sensaciones son complementos importantes, hay que conectar y ser consciente de tus intenciones. También el ambiente es importante, la calidad de las instalaciones, de los recursos y de los instrumentos; las motivaciones, la gente con la que estudias, la disposición de aprender de uno y del otro, son detalles que influyen en tu manera de ser músico. (Lina Silva, comunicación personal, 2020)

Estudiar desde la improvisación resulta muy útil para reconocerse uno mismo. Hacer conciencia del círculo armónico e improvisar melodías y ritmos. La música se aprende escuchando, tocando, imitando, leyendo, cantando, bailando, celebrando, todo con constancia y conciencia, pero también con goce para fluir. (Salma Canabal, comunicación personal, 2020)

Todos los días tengo rutinas diarias de intervalos, alturas, ritmos. Estudio primero solo y luego en el ensamble trato de escuchar lo que están haciendo los demás para acoplarme con todos. La fluidez se llega gracias al estudio sin tensiones o presiones. Uno puede aprender música en libertad, compartiendo ideas, apropiándose de ideas, imitando, repitiendo y creando. (Santiago Castiblanco, comunicación personal, 2020)

4.2.2.7. La interpretación como proceso, expresión del mundo interior y musicar del musicante

La interpretación musical era vista como un accionar constante del musicante que dotaba de sentido a las músicas, donde intervenía su historia, la capacidad de hacer valer los recursos a su disposición, así como el reconocimiento que éste tuviese de las músicas que apreciaba, interpretaba y creaba. Igualmente, la interpretación se reconocía como un proceso de conciencia que exponía el mundo interior o subjetivo de los intérpretes y que se enriquecía a través de las músicas y del compartir con los otros. Se trataba también de un camino, una oportunidad para reconocerse a través de los demás, de dialogar con las culturas, las propuestas compositivas, la teoría, la práctica, la improvisación, el pasado, el presente, el mundo, los límites, las posibilidades, además de tener conciencia musical, confianza, fluidez y compromiso.

Yo he crecido interpretativamente en la estudiantina, porque he tenido la oportunidad de poner en práctica el todo musical, que no sólo se trata de tocar, sino de ser consciente de uno mismo con relación a los demás, escuchar, dialogar, apreciar, pasar las músicas por el cuerpo y por la mente, expresarlas y compartirlas. Académicamente, en el grupo hay una retroalimentación constante que te ayuda a crecer interpretativamente y también a exigirte, pensarte como grupo para que todo suene ajustado. Es un proceso que va más allá de leer o mover las manos, es un reconocimiento de las intenciones, de las frases, de las historias, de lo que se quiere comunicar, pero entre todos. Los detalles se notan. (Juan Torres, comunicación personal, 2020)

Uno como intérprete musical tiene presente a las músicas, pero no se restringe al conocimiento de estas; la interpretación es la manifestación de lo que uno ha sido, de sus vivencias, pensamientos, sensibilidades, costumbres, de la amplitud de experiencias, pero

también de la forma como uno haya organizado su historia. Por eso es tan importante enriquecer el mundo interior, aprender de otras artes o disciplinas, leer, investigar, escuchar otras músicas, entrar en el silencio, descansar del ambiente musical y laboral, darse tiempo para mirarse y reconocerse, hacer algo diferente, saber escoger. Todo eso se refleja en el músico que uno es. (Diego Gómez, comunicación personal, 2020)

4.2.2.8. La auralidad como práctica de apreciación, conocimiento y transmisión

Vinculado con el proceso de construirse como musicantes, los integrantes de la estudiantina le dieron lugar a la acción de escuchar como un elemento esencial del reconocimiento musical y de sus acciones interpretativas, ya que este era un recurso que favorecía el sentido que el sujeto podía darle a la música de la cual participaba. De esta manera, se concebía a la auralidad como una práctica personal y social importante para conocer y sensibilizarse a través de las músicas, permitiendo la construcción de herramientas para la apreciación, interpretación, creación, análisis y transmisión de las culturas musicales con las que entrábamos en contacto (Bioletto, 2016).

Siempre uno está influenciado por su medio y su contexto, por lo que está sonando en la casa, en la calle, en la radio, en la televisión, en las redes y eso no se restringe a lo que se hace en el lugar de donde uno es. Las fronteras cada vez están más borradas, el mundo está de alguna manera en contacto y la escucha te ayuda a dar cuenta de toda esa variedad sonora y musical que también comienza a ser parte de uno. Sin embargo, se puede elegir entre todos esos estímulos y referentes lo que se quiere escuchar, o lo que se quiere hacer musicalmente. También es cierto que nosotros como músicos somos escuchados, somos instrumentos de la cultura a través de la amplitud de las músicas que somos, que expresamos y que compartimos, y hay mucho de responsabilidad en lo que transmitimos y cómo lo transmitimos. (Santiago Castiblanco, comunicación personal, 2020)

Es importante saber cómo escuchar y qué escuchar. Tener un propósito en la escucha para saber qué está pasando con las intencionalidades musicales, qué acontece en el mundo musical, qué sucede melódicamente, armónicamente, instrumentalmente o desde la improvisación, las dinámicas, los matices, las sonoridades, los ritmos, los silencios; no

es sólo llenarse de música, es darle un sentido a la escucha para aprender y ampliar los recursos musicales, darle sentido a la apreciación, a la interpretación y a la creación. (Diego Gómez, comunicación personal, 2020)

4.2.2.9. El cuerpo como materia y vehículo de sensibilidades, reconocimientos y gestualidad

Dentro de las categorías emergentes en la construcción del sujeto musicante ligadas a la interpretación, también se encontraba el cuerpo como materia y vehículo de sensibilidades, el cual facilitaba la interpretación y la comunicación de los musicantes. Esto por medio de los gestos, comprendidos como una construcción personal y grupal, que concebía la lectura conjunta de las intenciones sin palabras, los cuales surgían del proceso de conocerse en el accionar de las músicas y según los acuerdos performativos establecidos por el grupo. De esta manera, se daban las comunicaciones intersubjetivas por medio de las miradas y los movimientos corporales, con variaciones sonoras en las músicas y el silencio de la voz, revelando pensamientos y sensibilidades entre los musicantes sobre los escenarios, donde el gesto musical trascendía la oralidad y las músicas se asumían como el dialogismo y las intertextualidades que hablaban por los sujetos. (Sierra, 2002)

La relación con el cuerpo siempre está presente, aunque poco se hable de eso. Esa conciencia es importante, porque del reconocimiento, capacidades, emociones, expresiones y resistencias del cuerpo, dependen algunas de las posibilidades y límites que uno tenga como músico e instrumentista. El cuerpo también es parte de nuestro ser como músicos porque nos permite comunicarnos. Somos expresión musical a través de nuestro cuerpo. (Salma Canabal, comunicación personal, 2020)

Es importante pasar las músicas por el cuerpo, porque el cuerpo es la materia que despierta las sensibilidades, los conocimientos y los reconocimientos. Bailar, moverse con ellas, sentirlas, ser consciente de las emociones y tensiones que nos causan. A través del cuerpo también se logra el gesto musical, que es una forma de comunicación indispensable para un grupo y que se logra por medio de la familiarización, de la interiorización y de la expresión de las músicas, pero también del tiempo que pasamos

juntos como músicos y del compromiso con los ensayos. Es lo que nos permite comunicarnos sin palabras para dar sentido a lo que queremos hacer en el momento de interpretar, identificar tendencias rítmicas, melódicas y armónicas, saber la dirección en la que debemos ir y ajustarnos rápidamente. (Diego Gómez, comunicación personal, 2020)

El gesto ayuda a conectar y a comunicar las intenciones. Es la manera de encontrarnos en el silencio cuando la música suena. Hace parte de nuestra familiaridad como estudiantina. (Keing Campos, comunicación personal, 2020)

4.2.2.10. Las músicas y los musicantes desde los espacios de reflexión académica

Como puede observarse, los espacios académicos y reflexivos vivenciados por los integrantes de la Estudiantina del IPC, eran una oportunidad para construirnos como sujetos a través del conocimiento de las estructuras y formalidades de este formato instrumental, así como de las músicas andinas colombianas como cultura, dándonos la posibilidad de establecer herramientas para organizar, dar sentido y crear un tipo de conciencia vinculado con una de las dimensiones del ser musicante. Tales espacios que, aunque emergían de la institucionalidad, beneficiaban la interacción, con formas de reconocernos con los otros por medio de diálogos, acuerdos, lenguajes, gestos, instrumentos, límites y posibilidades a través de las músicas que interpretábamos. Asimismo, estos espacios eran una oportunidad para plantearnos nuevas preguntas y ampliar las posibilidades de ser con las músicas, la historia, las culturas, los instrumentos, los compañeros y los maestros, llegando a concebir a las músicas como experiencia humana, como parte de la vida cotidiana y de los rituales sociales que disponían al sujeto como centro de la experiencia en relación con los otros (Samper, 2017).

La música muchas veces es vista como un código que está construido bajo ciertas bases organizadas, pero el rol del músico es romper con esa idea y expandirla a la experiencia, poder canalizarla para reconocerse y reconocer al mundo. (Santiago Castiblanco, comunicación personal, 2020)

Yo veo a la música como un vínculo con la mente, el cuerpo y el espíritu; es como una forma de meditar y también un vehículo para conectar, expresarse, crear, cambiar y ser. (Keing Campos, comunicación personal, 2020)

Ser músico es un estilo de vida. Entre más músicas conoces, más aprendes de ti mismo, de los demás, de las costumbres de otros tiempos, de tus propias costumbres, de lo que quieres que permanezca o que cambie, de conocer y entender al mundo desde diferentes formas. (Salma Canabal, comunicación personal, 2020)

Es así como las músicas se enmarcaban en la experiencia de los sujetos en torno a sus acciones sobre las músicas o musicar (Small, 1998), donde gracias a la experiencia, los musicantes estaban en la capacidad de manifestar lo que les generaba su relación con las músicas, en torno a sí mismos, a los otros, a los objetos y medios, así como a las tradiciones y culturas musicales de las que participaban (Samper, 2017). Estas relaciones de musicar también les permitían a los sujetos vincularse con las músicas a través de los rituales sociales y afirmarse como musicantes, con la posibilidad de participar de las músicas a través de una extensa gama de opciones.

Lo que a final de cuentas importa, no es el producto final, ni el nivel de perfección técnica que se pueda alcanzar, sino las posibilidades de encuentro humano que se despliegan al participar de la actividad musical culturalmente significativa, sea como creadores, ejecutantes, escuchas u observadores. Esto es, "...el valor de la música se encuentra en las experiencias humanas que estuvieron involucradas en su creación" (Blacking, 2003:160) y que permitieron compartir valores comunes y elementos identitarios, fundamentales para la comunión y fortalecimiento de los vínculos humanos de un grupo. (Palacios, 2018, p. 51)

4.2.3. La Estudiantina del IPC (2019 – 2020) y sus espacios vinculantes

Paralelamente a los espacios de reflexión académica de la Estudiantina del IPC, donde la preparación del repertorio y las presentaciones eran el eje de las reuniones, también se encontraban los espacios vinculantes, que, a través de la interacción, contribuían con la configuración de lazos de filiación individual y colectiva, tanto en la vida

interna del grupo, como en sus modos de inscripción social en la esfera pública (Lecannelier, 2006). Dichos espacios, favorecieron la construcción del sentido de comunidad entre los integrantes de este ensamble, forjada en el despliegue histórico y dialéctico de individuos, colectividades, culturas musicales y relaciones intersubjetivas, que permitían identificar tanto al sujeto individual como al sujeto colectivo (Sierra, 2002). De esta manera, nos forjábamos como sujetos a través de la convivencia, la identidad, el afecto y la confianza, además de valores como la solidaridad y el cuidado mutuo, pero también del liderazgo y autonomía, siendo procesos que se vieron reflejados en la organización de nuestras experiencias como músicos, más allá de los objetos y medios sonoros.



Figura 25. Estudiantina del IPC 2019. Trabajo de Campo (2016 – 2020).

En aras de comprender el modo como fueron significados estos procesos de consolidación grupal, los cuales emergieron a través de nuestras experiencias de musicar y repercutieron en el plano subjetivo e intersubjetivo de los musicantes involucrados, a continuación, examino cómo los integrantes de la estudiantina nos constituimos como comunidad musicante, teniendo en cuenta los procesos de cooperación, establecimiento de acuerdos, organización social y relaciones interpersonales. De este modo, se destaca la participación de los integrantes, el establecimiento de vínculos solidarios y la visión del sujeto activo como transformador de sus realidades y experiencias estéticas a través de las músicas.

4.2.3.1. La Estudiantina del IPC como comunidad musicante

... en el corazón de la comunidad básica está el sujeto humano consciente operando en sus funciones constitutiva y comunicativa de la significación. Está el sujeto consciente como llegando a ser y siendo (función constitutiva de la significación); y el sujeto que coopera con otros sujetos, como alguien que comparte y ama (función comunicativa de la significación). (Sierra, 2002, p.93)

De acuerdo con Sierra (2002), la comunidad se construye a partir de la cooperación entre los seres humanos mediante procesos de aprendizaje que involucran relaciones intersubjetivas, afectivas y comunicativas, además de procedimientos comunes que organizan la experiencia de los sujetos como comunidad. Estos procedimientos, se arraigan en las costumbres y en los sentimientos de un grupo humano, por medio de significaciones compartidas y constitutivas en torno a rituales, artes, oficios, habilidades, relatos e historias, cuya naturaleza es fundamentalmente pragmática, procesual, espontánea y afín con la toma de decisiones. Consecuentemente, el sentido intersubjetivo se hace patente en su desempeño, en la acción frente a los otros y en este caso, liberados por el sentimiento artístico y estético que los sujetos como un todo expresan a través de las músicas.

Con relación a los compañeros, en la estudiantina hay apoyo y amistad. Hay una ayuda mutua constante, nadie juzga a nadie y más bien estamos aprendiendo juntos uno del otro, no importa quién sepa más o quien tenga menos experiencia, todos tenemos lugar. Cuando estamos tocando siempre estamos pensando en ese aquí y en ese ahora, y hemos logrado estar conectados. Es un espacio íntimo compartido por todos. Es una oportunidad para mirarnos a nosotros mismos y a los demás. Es un lazo que nos une y que nos dispone a querernos y apoyarnos porque somos una comunidad, un sistema, un cuerpo musical. Nos falta madurar porque aún nos estamos conociendo, pero estamos en el camino. (Santiago Castiblanco, comunicación personal, 2020)

En la Estudiantina se vive un compañerismo muy bonito y también hay mucho respeto, cariño y compromiso. Cada salida es también una oportunidad para conocerse entre los integrantes y esos vínculos se notan en nuestras músicas. No es lo mismo tocar con gente que uno conoce que tocar con compañeros o entre amigos. No digo que entre desconocidos no se pueda, pero la confianza y el compromiso mutuo ayuda a estar tranquilos y a fluir con las músicas como totalidad ajustada, porque tampoco es lo mismo tocar solo que acompañado, son sensaciones de familiaridad, goce y libertades diferentes. (Salma Canaval, comunicación personal, 2020)

Es así como puede apreciarse entre los sujetos de la estudiantina la construcción de un sistema funcional y comunitario, aglutinado por la cooperación y el compañerismo, logrado a través de la vivencia de experiencias, ensayos, presentaciones, salidas, reuniones, lugares y objetivos de manera conjunta y en contacto con los demás, dentro y fuera de los espacios institucionales. Estas situaciones, dinamizaron nuestros procesos de cohesión social, arraigo, acompañamiento, amistad, afecto, confianza, protección y compromiso, ayudándonos a establecer vínculos que nos permitieron representarnos como sujetos colectivos y musicantes implicados en la participación voluntaria y representación de intereses comunes (Villareal, 2013). En consecuencia, la Estudiantina como institución nos dotaba de una identidad compartida, aunque condicionada a nuestro accionar que dotaba de sentido tanto a la agrupación como a las músicas que hacíamos como parte de este ensamble.

La Estudiantina del IPC es un proyecto colectivo, donde la motivación está relacionada con el musicar, con la celebración, el disfrute, el placer de tocar juntos, de compartir y construir algo entre todos, así seamos diferentes. Yo soy parco, pero hay otros más efusivos o afectuosos, cada uno tiene su personalidad, pero todos nos aceptamos como somos. Cada uno aporta desde sus saberes y posibilidades con el instrumento, las historias, las obras, el respeto mutuo, el cumplimiento de las responsabilidades y la sana convivencia. Se siente como una hermandad que me ha ayudado con la seguridad, para tocar con más tranquilidad, con otros y en público. Yo soy pianista y es un proceso muy solitario, pero en la Estudiantina el trabajo en equipo se hace muy interesante, es otra experiencia, es un goce diferente. Tocar en grupo es muy enriquecedor, porque estás respaldado por la confianza que te dan los compañeros, y vivirse como parte de una colectividad musical es una experiencia distinta. (Keing Campos, comunicación personal, 2020)



Figura 26. Estudiantina del IPC 2019. Trabajo de Campo (2016 – 2020).

Algo que me gusta mucho de la Estudiantina es el ágape, que se trata de visitarnos, compartir el pan y desde ahí establecer lazos de amistad para la convivencia y el reconocimiento de los demás. Eso se ha visto totalmente reflejado en nuestras músicas, porque ese compartir y esos vínculos nos han dado la confianza para comunicarnos con sensatez y con respeto, sobre todo cuando expresamos nuestras diferencias y desacuerdos. Cambia también la manera como uno hace y recibe los comentarios, las llamadas de atención, las correcciones. El dar y recibir se vuelve más equilibrado. Se nota en el placer de ser grupo, así como de tocar juntos, entre compañeros y amigos. (Christian Parra, comunicación personal, 2020)



Figura 27. Estudiantina del IPC 2019. Trabajo de Campo (2016 – 2020).

4.2.3.2. El establecimiento de acuerdos

Otra de las características que se fortalecía con el sentido de comunidad en los integrantes de la Estudiantina del IPC, era la capacidad de establecer acuerdos entre nosotros, que revelaba el grado de consistencia de nuestras relaciones sociales, así como la configuración del "nosotros crítico". Ello como parte de los significados y valores compartidos por los musicantes de manera explícita y libre, pero respetuosa (Sierra, 2002). Tal disposición era posible, gracias al reconocimiento que teníamos cada uno como individuo que se acoplaba con los otros, delimitando nuestros vínculos por actos

intencionales, así como el compromiso y el respeto que cada uno manifestaba hacia los procesos colectivos e individuales, según su grado de apropiación y afirmación con relación a su rol en este ensamble. Por lo tanto, las acciones en torno al musicar de la estudiantina eran aquellas que propiciaban los vínculos solidarios y la participación hacia la construcción de la propia comunidad como sujeto activo de transformación de sus realidades, generando condiciones propicias para la toma de decisiones autónoma y conjunta, la reflexión crítica y la capacidad de gestionar los acuerdos, las demandas y los deberes por parte de los individuos y el colectivo.



Figura 28. Estudiantina del IPC 2019. Trabajo de Campo (2016 – 2020).

En la escuela de música, gente de otros grupos nos pregunta cómo hacemos para que se vea tan fácil, tan natural, porque el acople y la complicidad se notan. Pero ha sido todo un camino de preguntas, búsquedas, encuentros y desencuentros, ya que el proceso ha sido fluctuante, pues el compromiso y el compañerismo han sido una construcción. En la Estudiantina no todos los que han llegado se han quedado, permanecemos voluntariamente los que nos hemos acogido a las condiciones de organización del ensamble. Sin embargo, los esfuerzos han valido la pena porque el grupo se ha consolidado mejor y se ha movido a pesar de los límites y las limitaciones de nuestros recursos. Esto gracias a la gestión del director y de sus integrantes, cada uno cumpliendo con su deber como músico y procurando la convivencia, aunque bajo el anonimato grupal que se respalda en el nombre de la institución. (Christian Parra, comunicación personal, 2020)

4.2.3.3. Organización social, liderazgo y autonomía

Como ha podido observarse, entre las dimensiones constitutivas de la comunidad representada por los integrantes de la Estudiantina del IPC, se han encontrado las funciones y los roles que los sujetos como individuos y colectividad debíamos procurar dentro de nuestro marco institucional, que como grupo representativo del IPC, ejercíamos al poner en diálogo con una cultura musical específica, tal como las músicas andinas colombianas, las cuales también representábamos a través de nuestro formato instrumental. Además, nuestra organización social se constituía mediante actos de cooperación, cohesión y comunicación, así como de organización educativa, musical, histórica, política, cultural y económica, las cuales posibilitaban el reconocimiento, la gestión de apoyos y recursos, el establecimiento de acuerdos, el bienestar común y la supervivencia del grupo (Sierra, 2002).

En este sentido, sobresalía la gestión organizativa del director quien había incentivado la realización de actividades en favor de fortalecer nuestra convivencia. Lo dicho a través de la ampliación de nuestros espacios de vinculación, reflexión y recursos musicales. En consecuencia, se buscaba propiciar la familiarización con las músicas desde sus comunidades y lugares, así como el reconocimiento de las bases que otros habían forjado en la construcción de la identidad de esta agrupación, para poder hacernos nuevas

preguntas con relación a lo que podíamos ser como colectividad, con respeto a los procesos y teniendo en cuenta las posibilidades de cada uno.

De este modo, bajo la perspectiva de la capacidad transformadora del sujeto sobre el mundo del que participaba (Petit, 2015), se apreciaba cómo la Estudiantina del IPC se estaba recreando a partir de las acciones de sus integrantes, quienes comenzaban a gestar un sentido de comunidad en torno de la figura de un líder que incentivaba la búsqueda de propósitos comunes enfocados hacia los procesos, la cooperación y la colaboración. Esto mientras que los valores grupales se correspondían con el sentido de pertenencia, el respeto, la confianza, la paciencia y la participación de la estudiantina como grupo a través del musicar, de la intersubjetividad y la transmisión cultural (Kloos et al. 2011).

El director nos reconoce a cada uno de los integrantes del grupo en una relación de igualdad, propiciando un ambiente familiar en la Estudiantina. Él es como un estratega que sabe con qué recursos contamos y con cuáles no, qué podemos hacer de eso que somos y que tenemos. Eso crea espacios de conexión y de libertad donde podemos expresar lo que pensamos y lo que sentimos, los acuerdos y desacuerdos, pero de manera constructiva. Ese liderazgo ha garantizado también que vivamos nuestra relación con la Estudiantina como un proceso desde nuestra capacidad de dominio, fluidez y acople grupal. (Juan Torres, comunicación personal, 2020)

Adicionalmente, se podía observar cómo el diálogo con la historia a través de hechos, testimonios y memorias, resultaba fundamental para establecer y recrear los lazos entre las generaciones, articular los saberes y construir comunidad más allá de lo institucional o de la academización del conocimiento, en tanto se reconocía la capacidad de actuar, interpretar y construir sentido en los sujetos (Fattore y Caldo, 2011).



Figura 29. Estudiantina del IPC 2020. Trabajo de Campo (2016 – 2020).

Tal sentido de comunidad, también se reflejaba en la motivación, en los sentidos de autodeterminación y apropiación de los saberes musicales entre los integrantes de la Estudiantina, los cuales les permitía fluir (Csikszentmihalyi, 1998). De este modo, se le daba cabida a la experimentación, la creatividad, la proactividad, la adaptación y la innovación, en beneficio de la actitud frente a la coordinación de los repertorios, de las técnicas, de los medios y de los objetos sonoros. Aunque estos últimos no eran tomados como centro, sino como parte del proceso del musicar y de la cohesión grupal entre los sujetos musicantes, que también experimentaban la incertidumbre y la ambigüedad por la relación entre los recursos disponibles, el apoyo recibido, las demandas institucionales y la imagen que debía guardarse como Estudiantina del IPC.

Uno la Estudiantina la siente como propia y también como huérfana. Creo que de alguna manera a todos nos mueve esa nostalgia, porque lo que sucede con esta familia, depende mucho de nosotros, de nuestra disposición, de nuestros espacios e instrumentos. En materia de apoyo, aún hay tareas pendientes. La Estudiantina del IPC es un grupo con una historia muy importante para comprender las músicas en Cali y el Valle del Cauca, pero no goza del reconocimiento que podría tener. La preservación es importante, pero sin apoyo los esfuerzos se pierden. (Diego Franco, comunicación personal, 2019)



Figura 30. Estudiantina del IPC 2020. Trabajo de Campo (2016 – 2020).

En adición a esto, con el sentido de comunidad también se fortalecía cierto sentido de autonomía, logrado a través del estado reflexivo que le permitía ver a los integrantes de la Estudiantina más allá de sí mismos como individuos socializados. Por esta razón, se reconocía en la alteridad a esos otros que habitaban en nosotros y que habían sido contruidos a través de la transmisión cultural y de los procesos de intersubjetividad, de las historias sobre el pasado de la Estudiantina y sobre nuestro pasado, ayudándonos a ser más conscientes de nosotros mismos y libres frente a nuestras influencias y decisiones. Un sentido de autonomía comprendida como una colectividad, la cual encontraba en la praxis o actividad consciente y lúcida, el medio y fin para su desarrollo (Castoriadis, 2007).

Esta Estudiantina es un espacio de libertad con compromiso, donde se ha creado el hábito de ser consciente de muchas cosas, lo que ha respondido también a todo un proceso, porque no ha sido de la noche a la mañana. La conciencia de la relación de uno con el instrumento, con las músicas, con el grupo, la necesidad de los vínculos, de compartir, de mirarnos y reconocernos, de escuchar, de sentir. El pasado está presente, pero no es un pasado que nos deja estáticos, el formato y las músicas pueden ser tradicionales, pero nosotros estamos en constante cambio y eso se refleja en las músicas que hacemos dentro de nuestra contemporaneidad. Es una manera de ampliar el presente con conciencia de lo que nos han dicho que es nuestra historia y de la historia que escogemos ser en el presente. (Santiago Castiblanco, comunicación personal, 2020)

4.2.3.4. Carácter colectivo y procesual de la experiencia

Como se ha observado, el carácter procesual también estuvo presente en estas vivencias, que, además de tener como base la reflexión teórica por parte de los integrantes de esta agrupación, estaban abiertas a la experimentación como referente del conocimiento humano y base del conocimiento de sentido común (González, 2011). Esto reflejado en la construcción de saberes musicales, especialmente de naturaleza práctica, que se transmitían en la vida cotidiana, en la escucha, en el accionar de las músicas y en el tiempo, donde el musicar no se restringía únicamente a la teoría o a leyes de carácter prescrito, sino que se extendía a la diversidad de experiencias vividas a través

del quehacer artístico, celebratorio, ritual y social en los procesos propiciados a través del musicar (Small, 1999).

Con la Estudiantina algo muy valioso es que el objetivo no ha sido el concierto o la muestra académica; el proceso de vivir las músicas y de enriquecernos mutuamente ha sido el propósito. Además, nuestra labor más que rescatar, ha sido que las músicas se dinamicen y se conozcan, para que éstas vivan entre las gentes y no dependan de una institución que las preserve o de un ensamble que las esté recordando. (Juan Torres, comunicación personal, 2020)

A partir de estas experiencias, podía apreciarse cómo el aprendizaje musical se había ampliado en la interacción con los otros, semejante a la formación del artesanado (Santoni, 1996). De este modo, los integrantes de la Estudiantina se congregaban en torno a un bien colectivo, quienes, hermanados en un mismo oficio, adquirirían sus saberes de manera gradual a través de la práctica y la mediación de la oralidad, la escucha, la imitación, la autonomía, la relación con la colectividad, el intercambio social, la paciencia y la disciplina. Lo anterior, a través del respaldo de un maestro que los acogía en su casa o propendía a establecer lazos de familiaridad, comprendiendo a la enseñanza como un proceso constante de aprendizaje colectivo, que se apoyaba en el conocimiento de todos, combinando la convivencia con la experiencia estética, la práctica y la teoría (Pajares, 2010).

Desde que somos más cercanos, la Estudiantina dejó de ser un grupo en el que tocaba, y pasó a ser parte de mi proyecto personal. Siempre me inspira mucha música, estudiar, componer, mejorar para el bien común. Cuando yo pienso que voy a tocar en la Estudiantina, me ilusiono, es como un goce, un juego, una libertad, como si fuera un gremio; es un espacio propio que compartes con otros. Podemos aportar, participar en igualdad y decir lo que pensamos con respeto y con sensatez, sin ofender, siempre para fortalecer. (Keing Campos, comunicación personal, 2019)

4.2.3.5. Musicantes como mediadores culturales

Desde esta perspectiva, los integrantes de la estudiantina que se habían consolidado como una especie de familia, también se habían constituido como mediadores culturales que le daban cierto orden al mundo del que participaban. Ello con la intención de darle continuidad a las culturas musicales que habían acogido, dado a que nos habíamos identificado y apropiado de las mismas, aunque sus formas de transmisión variaran en la forma, en el tiempo, en los territorios o entre los sujetos, quienes también estaban abiertos a la posibilidad de resignificar a las músicas de manera material, práctica, imaginaria o simbólica (Petit, 2015).

La estudiantina más allá de lo académico invita al compartir con el grupo, con la comunidad y con otros. Es un canal, es una puerta cultural muy grande que se mueve alrededor de otros espacios distintos a los institucionales y a los musicales. No son horas de clase, son noches, tardes, días, personas, lugares, espacios, viajes, paisajes, comidas, reuniones, celebraciones, festivales, amigos, músicos, familia, instrumentos, sensaciones, historias, todo lo que realmente es la música que no se restringe a la clase, sino que la clase te abre las puertas al mundo, claro, si uno quiere. También se hacen otras preguntas que no se restringen al repertorio, son otras preguntas que se relacionan con el cómo, cuándo, dónde, con quienes, a qué hora nos encontramos. (Santiago Castiblanco, comunicación personal, 2020)

La Estudiantina nos fortalece el sentido de pertenencia, no solo por el pasado de la agrupación o de las músicas que hacemos, sino porque es un espacio que sentimos como propio, donde podemos hacer música nosotros y con nuestros recursos, desarrollar habilidades musicales, pero también relacionarnos con los demás y compartir desde las músicas que representamos y que también nos representan. (Lina Silva, comunicación personal, 2020)

Como puede observarse, las dinámicas vivenciadas en la Estudiantina del IPC nos ofrecían un soporte identitario que contenía los saberes y las prácticas construidas por otros a través del tiempo. Esto por medio de historias, conocimientos y acciones que permitían resituar los vínculos con el pasado, organizar la experiencia en contacto con

los otros y hacer de las músicas una práctica social y procesual mediada por las relaciones humanas y las decisiones de cada sujeto con sus opciones en el presente (Diker, 2004). De esta manera, los espacios, las músicas, la Estudiantina y sus integrantes nos encontrábamos en una recreación constante de las músicas y de nosotros mismos como musicantes y como integrantes de la Estudiantina del IPC, así su realidad estuviese permeada por el pasado, por la herencia musical, por la influencia institucional o por la mirada académica de sus saberes.

4.2.3.6. El musicante y la experiencia estética a través de las músicas

Las músicas como experiencia humana y dispositivos de reflexión artística en acción, en su dinamismo práctico, procesual, interpretativo, creativo y recreativo, proporcionaban cierto goce en los musicantes de la Estudiantina del IPC, que trascendía la reproducción de un repertorio constituido, manifestándose en una sensación de acople, de completitud y de motivación por conocer, recrear y comunicar a través de las músicas. Dichas experiencias, se apreciaban como desencadenantes de búsquedas, flexibilidades, sensibilidades, creaciones y cualidades accionadas por los sujetos, quienes eran los que emitían los juicios y criterios de valor en torno a las músicas, haciendo “indispensable la experiencia subjetiva para la objetivación de cualquier valor estético, principalmente, para su enunciación”. (Duarte, 2018, p. 60)

Que el arte sea un lugar de experiencia significa que los seres humanos aprenden algo acerca de sí mismos y del mundo, además de estremecerse o gozar, que del encuentro logrado con el arte nadie vuelve sin alguna ganancia, también cognoscitiva. (Innerarity, 2002, p.14)

Estas experiencias, no se limitaban al goce, sino que se ampliaban a la experiencia sensible que posibilitaba manifestar la flexibilidad cognitiva y creativa con la que estaba dotado el ser humano. Por lo tanto, se vinculaba el proceso de la construcción del sujeto musicante con la actitud estética, alentada por el placer y las sensibilidades que producía la experimentación artística, causante de facilitar la flexibilidad cognitiva que también

permitía los procesos de creación e innovación de sentidos (Guio, 2015), siendo espacios que se podían experimentar a través de las músicas.



Figura 31. Estudiantina del IPC 2019. Trabajo de Campo (2016 – 2020).

Estas aperturas de espacios y de encuentros con la Estudiantina del IPC, creo que no sólo nos han enriquecido como intérpretes sino como artistas y seres humanos, hasta mi familia comenzó a cambiar la manera de ver a las músicas con nuestra influencia. Hay como una sensación de goce que está en construcción permanente con relación a lo que tocamos, una sensación de acople y también de completitud que no sólo está en lo musical o en la reproducción de un repertorio. Los viajes, los encuentros, caminar por las calles de los pueblos que visitamos, ver los paisajes, te llevan a mirar y reconocer a las músicas de otra forma. Muchas de las músicas andinas colombianas tienen elementos bucólicos, historias de amor, historias de la patria o de la cotidianidad de las gentes que no siempre uno conoce y que lo invitan a uno a pasear por los lugares para entender, leer y explorar

en general cómo han sido las comunidades, historias y personalidades de donde surgieron esas músicas, verlas desde nuestro presente, desde nuestra perspectiva y desde nuestra comunidad, desde nuestro mundo interior. Conectar lo que aparentemente es distante, comprender, reinterpretar, buscarles el sentido, comunicar y seguir creando porque las obras no están acabadas. (Santiago Castiblanco, comunicación personal, 2020)

Tabla 18. Ejes temáticos emergentes en la construcción del sujeto musicante de la Estudiantina del IPC.

Espacios de reflexión académica	<ul style="list-style-type: none"> • Maestros como referentes, guías y aprendices • El repertorio como cultura, medio de aprendizaje e integración grupal. • La partitura como propuesta y memoria musical con posibilidades y limitaciones interpretativas • Los instrumentos como motivación, cultura, molde, extensión corporal y expresiva de los musicantes • El estudio de las músicas como experiencia consciente del musicante. • La interpretación como proceso, expresión del mundo interior y musicar del musicante • La auralidad como práctica de apreciación, conocimiento y transmisión • El cuerpo como materia y vehículo de sensibilidades, reconocimientos y gestualidad • Las músicas y los musicantes desde los espacios de reflexión académica
<hr/>	
Espacios vinculantes	<ul style="list-style-type: none"> • La Estudiantina del IPC como comunidad musicante • El establecimiento de acuerdos • Organización social, liderazgo y autonomía • Carácter colectivo y procesual de la experiencia • Musicantes como mediadores culturales • El musicante y la experiencia estética a través de las músicas

4.3. Consideraciones a la Noción de Sujeto Musicante

John Sloboda (2016), plantea la pregunta ¿qué es lo que hace a un músico? Así, con el propósito de romper la idea de que el músico nace y no se hace y respaldado en la investigación científica, argumenta que la mayoría de la población nace con las capacidades para interpretar la música y que la diferencia entre unos y otros se atribuye más bien al nivel de experiencias, oportunidades y motivaciones que condicionan el aprendizaje musical.

Muchas personas creen que "el músico nace y no se hace", que existe un don congénito o un talento innato para la música que segrega a un pequeño número de personas desde su nacimiento y las destina para la excelencia musical. Según esta teoría, la razón por la que la mayoría de las personas no avanza en sus estudios instrumentales es la falta de ese "don" especial. Pretendo demostrar que las pruebas científicas en las que se basan estas teorías no son tan sólidas como se puede pensar. Intentaré convencerles de que la abrumadora mayoría de la población posee las características congénitas que se necesitan para interpretar bien la música y que las diferencias en los grados de éxito que se consiguen se deben principalmente a las diferencias a nivel de experiencias, oportunidades y motivación, las cuales condicionan el resultado del aprendizaje. (Sloboda, 2016, p.1)

Partiendo de esta afirmación, Sloboda se formula una nueva pregunta, ¿cómo se convierten las personas en músicos? En consecuencia, responde que, aunque puede haber una base genética que ayude, aparte del desarrollo de capacidades perceptivas, propioceptivas, técnicas, disciplinares, comprensivas y expresivas, los determinantes de un músico responden primordialmente a factores de tipo cultural. Esto con participación del apoyo social y familiar que se recibe en el estudio de la música, del tiempo de práctica consciente y de la calidad de las experiencias personales, emocionales y afectivas con la música y con los maestros, ya que tales relaciones contribuyen con el aumento del dominio musical, la seguridad, la confianza, la fluidez y la satisfacción del músico (Sloboda, 2016).

Es de notar que estas afirmaciones, aunque valiosas y ciertas en determinados contextos, pueden derivarse de una concepción del músico como instrumentista, intérprete, compositor o del sujeto en función del estudio de los objetos y medios sonoros, orientado hacia unas formas particulares de entender y de vivir la música. Lo anterior en comunión con formas de transmisión de tipo académico y de culturas o sistemas musicales específicos. Sin embargo, los factores culturales pueden ser más extensos y diversificar las concepciones sobre lo que es la música o lo que son las músicas, cómo se transmiten, cómo circulan, cómo se producen y cómo se aprenden. Tal ampliación también diversificaría la noción de los sujetos que participan, crean y dotan de sentido a las músicas, cómo lo hacen, con qué se identifican, qué se espera de ellos, cuáles son sus objetivos con las músicas, cómo las organizan y cómo los sujetos se organizan en torno de estas. Lo anterior, además de otras variantes que se derivan de los procesos musicales y en los que intervienen un número importante de roles, oficios y profesiones, que pueden concurrir en una sola persona e implicar acciones más variadas a las de sólo ser instrumentistas, compositores o estar en función del estudio de las lógicas paradigmáticas de estas expresiones artísticas (Vila, 2008).

Me habían dicho que la música era para unos pocos, que no era para mí. Eso a veces me frustraba, pero yo no desistí, porque nadie tiene derecho a decirte que no puedes. Un día en la Estudiantina, repentinamente me vi haciendo música y yo no lo podía creer, porque las músicas tienen tantas cosas, que me parecen infinitas. Pero ahí estaba yo, musicando con todos, acoplada con el grupo. Fue muy emocionante. La música era mucho más de lo que pensaba o de lo que me enseñaban, no sólo era leer, escribir, solfear, escuchar, tocar o componer. La música era tanto que estaba en todo, en la historia, entre las gentes, en los lugares, en la vida. La música éramos todos, era yo. (Leidy Montes, comunicación personal, 2020)

A lo largo de este recorrido por la construcción de una noción de sujeto a través de las músicas populares, en un contexto situado como la Estudiantina del IPC, se ha podido apreciar cómo la historicidad, el mundo social, las culturas populares y las culturas académicas le han dado lugar a un sujeto musicante, que, respaldado por la noción de las músicas como experiencia humana, se ha dispuesto en el centro de esta vivencia y

le ha otorgado la posibilidad a todos los sujetos de participar de las músicas. Esto a través del musicar, con la capacidad de tomar conciencia de sí mismo, de los otros y del mundo, a partir de su organización subjetiva e intersubjetiva, así como de los espacios sociales e históricos transmitidos culturalmente, los cuales le han facilitado la construcción de una realidad compartida, reconocerse a través del otro, tomar decisiones y convivir.

De este modo, al comprender a las músicas como experiencia humana, con presencia en lo humano y humanamente organizadas (Blacking, 2003), configuradas a través del accionar o musicar de los sujetos (Small, 1998), y con la capacidad de fungir como dispositivos de reflexión en la acción (Duarte, 2019), estas han permitido examinar cómo se ha configurado la experiencia en la construcción de los sujetos, los cuales se vislumbran como productores de sentidos, fundantes de significados y creadores de posibilidades de reflexionar, ampliar sensibilidades y producir lo aún no pensado ni dicho (Vilar, 2015), afirmando que todos los sujetos somos potencialmente musicantes (Samper, 2017). Esto en atención a nuestro rol como constructores, articuladores e intérpretes de la realidad de la que participamos y de la que también participan las músicas (González, 2002).

No obstante, desde una perspectiva fenomenológica (Maturana, 2003), la potencialidad del musicar en los sujetos puede ser más amplia, confirmando que la musicalidad es una característica común a todos los seres humanos y que ésta refleja las oportunidades que tenemos para organizar nuestro universo de experiencias. En este sentido, las músicas no se restringen a la actividad intelectual, técnica o práctica, pues también incluyen en ellas al lugar que ocupamos en el mundo, así como a la manera como nos relacionamos y convivimos con él, cuando tomamos parte en una actuación musical o cada vez que exploramos nuestras relaciones con las músicas, afirmándolas, transformándolas y celebrándolas como parte del ritual de nuestras vidas (Small, 1999). Por lo tanto, todos somos humanamente musicantes a través del musicar.

Es así como en la extensión de posibilidades de ser del sujeto como musicante, resulta importante considerar las particularidades de los individuos, las colectividades, las músicas, los contextos, las sociedades, las culturas, las circunstancias y los procesos vinculados con la experiencia musical, las cuales le permiten al sujeto fundarse y organizarse como musicante. Esto a partir de una visión menos determinista, lineal y

homogénea de la realidad, con conciencia de la discontinuidad, la diferencia, las posibilidades y limitaciones, la fuerza y la fragilidad, la novedad y el pasado, lo singular y lo plural, la biografía y la necesidad de expresión, creación, polifonía y diálogo como dimensiones operativas de la experiencia humana (Fierd, 2002).

Dicho esto, es de resaltar que con el musicar, las músicas se identifican con la vida y lo cotidiano, de manera que se reconoce en ellas la capacidad creativa en todo ser humano, pero también pone en crisis las nociones convencionales sobre las músicas. De esta manera, las reinterpreta y le da cabida a la experiencia estética creadora en un espacio público y horizontal, donde se legitiman las capacidades musicales de los sujetos, que incluso no se ven a sí mismos como musicantes. Consecuentemente, a través del musicar, las músicas adquieren un alcance social y político que critica el sistema de producción, circulación y recepción de las artes, para desmarcar las expresiones musicales del dominio reflexivo por parte de un grupo de expertos.

En este sentido, aunque el musicar también posee sus alcances y limitaciones, desde el punto de vista ideológico, sus estrategias exceden las normas impuestas por la cultura y la sociedad, cuestionando el estatuto de lo artístico, la noción de autor y del arte como actividad específica ejercida sólo por artistas y virtuosos (Duarte, 2018). Visto así, desde este marco crítico, la noción de musicar también puede enriquecer las experiencias de los individuos y cuestionar el ámbito de la educación musical, así como de las experiencias estéticas de los productores y receptores de las músicas, ampliando las posibilidades de quienes decidan participar sobre los asuntos de la comunidad de donde emergen las prácticas artísticas y especialmente, las de identidad popular.

4.4. A Modo de Cierre

En este cuarto capítulo, se observó que la construcción del sujeto musicante a través del musicar era una posibilidad para todos los seres humanos, ya que esta noción reconocía la estrecha relación entre las músicas con la vida, así como la capacidad creativa y amplitud de la experiencia estética de los sujetos. De igual manera, dentro del contexto educativo analizado, se observó que la construcción del sujeto musicante no se correspondía únicamente con estrategias de enseñanza o aprendizaje, sino que se

vinculaba con espacios más amplios de relación histórica, social, cultural y personal, ceñidos a posibilidades de acción, poder y libertad que brindaban tanto los espacios institucionales de la educación musical, como las condiciones concertadas por los mismos sujetos. Ello en atención a la pluralidad y heterogeneidad de las circunstancias de los individuos y las colectividades a través de las músicas (Arendt, 1997; Terigi, 2004).

En consecuencia, la Estudiantina del IPC como grupo representativo, al gozar de cierta autonomía curricular en sus dinámicas formativas y musicales, pudo extender y dinamizar sus espacios de reflexión e interpretación musical, dándole cabida a otros lugares de interacción social, afectiva y de musicar por iniciativa de los mismos integrantes de este ensamble. De este modo, concretamos dos espacios vinculantes dentro y fuera de las aulas, los cuales nos fueron constituyendo como comunidad, concibiendo a las músicas como experiencia humana, en atención a su carácter procesual, reflexivo, expresivo, sensitivo, colectivo, comunitario e integrador.

En un primer espacio, vinculado con la academia como herramienta de reflexión, se identificó a los maestros como referentes, guías y aprendices; al repertorio como cultura, medio de aprendizaje e integración grupal; a la partitura como propuesta y memoria musical con posibilidades y limitaciones interpretativas; a los instrumentos como motivación, cultura, molde, extensión corporal y expresiva de los musicantes; al estudio de las músicas como experiencia consciente del musicante; a la interpretación musical como proceso, expresión del mundo interior y musicar del musicante; a la auralidad y a la oralidad como prácticas de apreciación, conocimiento y transmisión; al cuerpo como materia y vehículo de sensibilidades, reconocimientos y gestualidad; así como a las músicas como dispositivos de organización subjetiva, intersubjetiva y de transmisión cultural a disposición de los sujetos, concretadas a través de lógicas paradigmáticas que permitían estructurar nuestra realidad por medio de procesos de significación y de producción de sentido en contacto con los otros (Bruner, 1998).

Tales espacios de reflexión, se articulaban con la interacción social y práctica artística, de donde emergió la estudiantina como comunidad musicante (Sierra, 2002), respaldada en el establecimiento de acuerdos en la organización social, el liderazgo, la autonomía de los sujetos, el carácter colectivo y procesual de la experiencia musical, además del reconocimiento de los musicantes como mediadores culturales, así como en la

experiencia estética emergente de la relación con las músicas, con uno mismo y los demás. En consecuencia, estas vivencias guardaron relación con el carácter popular y tradicional de las músicas que representábamos y que nos representaban, permitiendo nuestro reconocimiento a través del otro, e integrarnos como parte de la cultura musical que interpretábamos, dinamizábamos y compartíamos como musicantes en diálogo con el pasado, desde nuestro presente y en la observación anacrónica de nuestras historias con relación a las músicas y a la vida.

Por eso es tan importante volver nuestra mirada hacia aquellas formas de aprendizaje donde el centro del aprendizaje es la experiencia musical misma; aquellas formas de aprender que acontecen, por ejemplo, en las músicas populares o tradicionales. Lógicas de apropiación de las cuales tenemos mucho para aprender desde la academia en términos de su potencial celebratorio fundado precisamente en la experiencia; en el hacer situado en auténticos contextos rituales colectivos, la enculturación, la imitación, el disfrute, el aprendizaje holístico, la autonomía en la escogencia de los repertorios, el despliegue de las voces individuales, el asocio con la danza y en donde la interpretación se integra con la creación espontáneamente.

Andrés Samper Arbeláez⁷¹

⁷¹ Samper, A. (2017). *La pedagogía del musicar como ritual social: Celebrar, sanar, trascender*. El Artista, p, 24.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

A lo largo del presente estudio, me he preguntado por la construcción del sujeto a través de las músicas en un contexto educativo y musical situado, con el propósito de resignificar y ampliar un sentido de la educación musical desde su visión histórica y cultural, para ir más allá de las estrategias de enseñanza, donde tuviera cabida la experiencia humana y organizativa de los sujetos como eje articulador en su relación con las músicas. Por lo tanto, tracé el objetivo de comprender cómo dicha construcción había operado sobre el lugar de las músicas en los sujetos y principalmente, el lugar del sujeto en las músicas. Esto como manera de “iluminar las sombras” que habían puesto al margen al sujeto del sentido musical y que habían desconocido el carácter procesual, comunitario y humano de las artes, a cambio de disponer a los objetos, a los medios, a las teorías, a los métodos, a los modelos pedagógicos y a los resultados artísticos como eje central de las músicas y del reconocimiento musical (Perniola, 2002; Palacios, 2018).

Dicho objetivo, también me llevó a adoptar procesos de indagación que permitieran comprender las particularidades organizativas de las experiencias subjetivas, intersubjetivas, de transmisión cultural y de musicar de los sujetos en torno de las prácticas, las sensibilidades, las reflexiones, las acciones, los contextos, los hechos, los medios y los objetos artísticos en la legitimación del conocimiento, centrándome en el caso de la Estudiantina del IPC, ubicada en la ciudad de Santiago de Cali en Colombia, como espacio para el desarrollo de esta investigación.

Teniendo en cuenta lo anterior, entre los principales aportes de esta tesis se resaltan en primer lugar, la reflexión y reivindicación del sujeto como organizador y centro de la experiencia musical a través del reconocimiento de sus procesos de subjetividad e intersubjetividad. En segundo lugar, el brindar una lectura de la educación musical diferente a los modelos de carácter universalista que han entendido a la música como materia y no como experiencia, reconociendo en la transmisión cultural una posibilidad de diálogo entre el pasado y el presente desde su politicidad, historicidad, cotidianidad y sentido común; viendo además en el musicar una opción de participación para los sujetos en los procesos comunitarios de donde emergen las prácticas artísticas y especialmente, las músicas de identidad popular. Finalmente, en tercer lugar, el implemento de una estrategia metodológica concerniente a la investigación artística, de carácter inductivo,

procesual y situado, que, apoyada en la fenomenología como referente epistemológico y la etnografía como método, permitió analizar cómo se construía la noción del sujeto a través de las músicas populares, disponiendo de las músicas como mecanismos de reflexión y no como una finalidad en sí mismas.

Ante esta problematización sobre la construcción del sujeto como productor de sentidos y significados, así como creador de posibilidades de acción, reflexión y sensibilidades en las músicas, desde una perspectiva fenomenológica (Maturana, 2003), se asumió a la experiencia como recurso operativo, reflexivo, sensible y simbólico para la comprensión de la organización y construcción de las realidades de los sujetos a través de las músicas. Consecuentemente, el foco de análisis de esta investigación se centró en las experiencias subjetivas, intersubjetivas y de transmisión cultural como dimensiones organizativas del sujeto, derivadas de mi trabajo de investigación autoetnográfico como observadora participante y musicante de la Estudiantina del IPC, en diálogo con las experiencias vividas por los demás integrantes de esta agrupación quienes aportaron sus conocimientos a través de la etnografía en colaboración.

A nivel ontológico, en esta investigación se observó cómo las músicas se constituían como sistemas de construcción de identidades, así como en dispositivos de activación histórica, cognitiva, física, emocional, social y cultural. Esto en la búsqueda de resignificar la noción de sujeto a través de las músicas en su dimensión individual y colectiva comprendiéndolas como experiencia humana, estética y simbólica (Blacking, 2003). Con ello, los musicantes contemplaron diferentes posibilidades de cohesión social, sentido de comunidad, autonomía y construcción identitaria, a partir de elementos relacionados con la concurrencia de diversos códigos, discursos y acciones, manifestados a través de diferentes maneras de ser, sentir, pensar, relacionarse, vincularse y expresarse. Así pues, las músicas se manifestaron como un espacio simbólico y dispositivo de acción importante para dar sentido, fundar significados y tomar conciencia sobre la experiencia vivida por los sujetos, desde el sujeto y a través de las músicas (Vila, 1996; Vilar, 2015).

De igual manera, en la “construcción del sujeto a través de las músicas” para esta investigación, se observó que esta noción aludió a procesos organizativos y performativos, relacionados con las acciones ejercidas por los sujetos sobre sí mismos y sobre sus realidades. En tal sentido, se observaba que la subjetividad no estaba

previamente constituida, sino que se construía permanentemente en las dinámicas y posibilidades de acción que los sujetos mismos tenían, reconocían y ejercían sobre sus experiencias (Morin, 2002). No obstante, la organización de estas vivencias también estaba ligada al reconocimiento de los otros por medio de los procesos de intersubjetividad, articulados socialmente dentro de un contexto histórico, cultural y educativo que los delimitaba (González, 2002), y que, a su vez, los construía como musicantes socialmente reconocibles.

Dicho lo cual, según lo observado en este estudio y en cumplimiento de los objetivos generales, se puede concluir en una primera instancia que, el sujeto musicante se construía permanentemente a través de su accionar personal, social y ritual con las músicas (Small, 1999), pero el reconocimiento de sí mismo y del otro tendía a condicionar su legitimación social, cultural e institucional como musicante.

Por consiguiente, bajo este contexto específico de investigación, el lugar del sujeto en las músicas dependía tanto de la capacidad organizativa de los sujetos, como del tipo de recursos y diversidad de experiencias subjetivas, intersubjetivas, de transmisión cultural y de musicar con los que éste contaba, para construirse, dotar de sentido, situarse y ser situado frente a las músicas. Estas últimas comprendidas como medios que operaban como sistemas y dispositivos culturales en acción, permitiendo erigir sensibilidades, significados, sentidos, expresiones, rituales, identificaciones, vínculos, reflexiones, estéticas y experiencias en intercambio con el otro. Visto así, el sujeto podía actuar como organizador de su experiencia musical, pero esta organización estaba supeditada al reconocimiento que éste podía hacer de sí mismo como musicante, a su relación con los demás, a su historia con las músicas y con sus referentes musicales. Ello aunado a los recursos con los que contara según el sistema musical con el que se vinculara, así como al contexto histórico, educativo, social y de transmisión cultural con el que los sujetos se correspondían.

En relación con el desarrollo de los capítulos 2, 3 y 4 de esta tesis, la construcción del *sujeto a través de las músicas populares*, según el caso concreto de los integrantes de la Estudiantina del IPC que participaron de este estudio, estuvo marcada tanto por las características y experiencias particulares de los sujetos con las músicas, como por la historicidad, el mundo social, las culturas musicales en contacto y el presente del contexto

educativo y cultural de la Escuela de Música del IPC. Ello en conjunto con los espacios vinculantes concertados por los mismos miembros de la Estudiantina dentro y fuera de las aulas. A este respecto, se observó que la transmisión de las músicas como forma organizativa del sujeto musicante, no era sólo un asunto de estrategias de enseñanza, sino que se relacionaba con las condiciones históricas, personales, sociales, culturales e institucionales, así como con las maneras como estas condiciones se relacionaban con los sistemas de academización de lo popular dentro de un marco de la educación musical escolarizada y cómo los sujetos lo asumían (Terigi, 2004).

De manera particular, en el segundo capítulo de esta investigación, donde se describió el contexto de situación fundante del proyecto educativo y cultural del IPC desde su historicidad y mundo social, se observó que la construcción de este sujeto musicante, atravesado por la academia y lo institucional, se cimentaba en la noción del sujeto popular que contribuyó con la fundamentación del proyecto educativo inicial del IPC. Es así como se observó cómo este sujeto popular estaba ligado a una concepción de clase social “popular” supeditada a un discurso oficialista que se relacionaba con posturas políticas, intereses económicos y gubernamentales, los cuales se correspondían con el fortalecimiento de asimetrías sociales y culturales, apoyadas en una visión monocultural de lo que significaba ser colombiano según la perspectiva nacionalista y desarrollista reinante en la época en la que fue fundada esta institución.

Tales circunstancias, influyeron de alguna manera en las concepciones sobre los sujetos a los cuales se orientó el proyecto educativo inicial del IPC, cuya comunidad no estuvo exenta de situaciones de subordinación social; siendo también receptora de la designación de identidades y maneras de concebirse a sí misma como formas compartidas y homogéneas según los organismos de poder y proyectos civilizatorios latentes. Sin embargo, en el reconocimiento de la polisemia que involucraba la noción sobre lo popular, también se observaba cómo este sujeto estuvo en la capacidad de reunir a grupos diversos y dinámicos, cuya situación común de subalternidad no se dejaba designar completamente por lo étnico ni por las relaciones sociales, económicas o de producción ni por su procedencia (García, 1991). Tampoco por la expansión o amplitud de sus prácticas, por el tipo de rituales o goce que generaban sus actos celebratorios ni por las particularidades de las culturas y artes que los caracterizaban.

En este aspecto, lo popular no se trataba únicamente del reflejo supraestructural de la vida económica o del origen de una cultura popular con una esencia ahistórica, pura y autóctona de todos los valores emancipadores del pueblo (Torres, 2013). Lo popular resultaba más bien en una “desdefinición” (Duarte, 2021), es decir, en un constructo con una diversidad de criterios poco homogéneos que se complejizaba en la polisemia evocada por el sincretismo cultural, así como por construcciones ideológicas que se desarrollaban frente a los discursos dominantes que se les imponía a la institución y a su comunidad. De este modo, sus manifestaciones y prácticas artísticas se relacionaban con las culturas populares que fundamentaron la construcción del IPC y que cobijaron a las músicas tradicionales y populares que habían actuado como referentes culturales de su Escuela de Música, aunque estos referentes habían variado en el tiempo y según la comunidad educativa del momento.

En el tercer capítulo, con el cual busqué analizar la configuración pedagógica y musical del Programa de Formación Académica en Músicas Tradicionales y Populares de la Escuela de Música del IPC, vigente hasta el año 2019, se observó que la intención educativa dispuesta en el currículo prescrito de este instituto también moldeaba y disponía límites a la organización de las experiencias subjetivas, intersubjetivas, de transmisión cultural y musicar de los sujetos.

De esta forma, bajo la modalidad de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (ETDH), respaldada en un sistema curricular de tipo técnico (Montoya, 2016), un plan curricular mixto (Díaz, 2003) y un modelo pedagógico prescrito centrado en postulados de la escuela de pensamiento pragmatista – constructivista (Duarte, 2020), se les daba lugar a los sujetos como estudiantes y docentes de las músicas populares y tradicionales, donde el acercamiento a estas expresiones se realizaba a través de la reflexión académica. Dicho lo cual, aunque los sujetos podían disponer de su autonomía en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, los procesos formativos contaban con un importante respaldo de discursos teóricos, lingüísticos y prácticos cercanos al modelo pedagógico del conservatorio, que privilegiaba el conocimiento teórico y analítico por encima de la experiencia directa y sensible (Palacios, 2018), siendo discursos que no siempre se correspondían con la perspectiva procesual y comunitaria de las culturas populares de donde emergían estas prácticas artísticas. Tal situación, también planteaba

la necesidad institucional de repreguntarse por lo popular en las artes (Duarte, 2020), como una manera de resignificar la labor educativa y artística del IPC de acuerdo con las lógicas particulares de las artes populares, según las necesidades de los sujetos y los contextos.

No obstante, este enfoque se ampliaba en la realidad de la comunidad educativa, donde el aprendizaje no se restringía a la independencia organizativa de las experiencias cognitivas. De esta manera, en el proceso de aprendizaje se involucraba una serie de preguntas y actividades de carácter intersubjetivo que escapaban al currículo prescrito y que integraban la experiencia personal de aprendizaje en torno de las músicas con la de los demás, donde la colaboración entre docentes y estudiantes en la solución de sus inquietudes era constante. Por consiguiente, el estudiante y el docente se manifestaban como *maestros - aprendices*, siendo sujetos activos en la construcción de sus reflexiones, acciones y sensibilidades, por medio de la interacción continua con los otros, en ajuste a los recursos personales y del contexto educativo, los cuales también determinaban sus prácticas y vínculos con las músicas.

Esta apertura en el currículo fue más evidente en el cuarto capítulo de esta tesis, donde se buscó reconstruir los procesos de transmisión cultural, subjetividad e intersubjetividad vividos por los integrantes de la Estudiantina a través del musicar. Esto mediante las experiencias de los participantes de este estudio en diálogo con mi experiencia, para darle lugar a la construcción del sujeto musicante a través de las dinámicas formativas en la Estudiantina del IPC y de las músicas interpretadas y dinamizadas por este ensamble.

De esta manera, se observó que la Estudiantina del IPC como grupo representativo, aunque hacía parte de la extensión formativa de la Escuela de Música, no estaba supeditada a ningún programa académico, lo que le permitía cierta autonomía en sus dinámicos formativos y musicales a cargo del director, beneficiando además la ampliación de recursos, experiencias intersubjetivas y organizativas de las músicas en sus integrantes. En este sentido, su función principal se orientaba a la representación artística del IPC y a cumplir con su misión de transmitir y dinamizar las culturas populares acogidas en este instituto.

Dicha autonomía formativa y musical que, al no limitarse al currículo prescrito, permitió ampliar los lugares de reflexión e interpretación musical que se habían configurado históricamente en la Estudiantina. En consecuencia, se les dio lugar a otras formas de interacción y de musicar facilitados por los mismos integrantes de este ensamble, quienes habíamos decidido enriquecer nuestros procesos interpretativos, creativos, comunicativos, críticos y reflexivos más allá de lo institucional, vislumbrando dos espacios de integración.

El primero, relacionado con la academia como herramienta de reflexión, donde se resaltaron formas de transmisión cultural afines con lógicas paradigmáticas como la lectura, la escritura, las técnicas y los repertorios. Tales herramientas, ampliaron nuestros recursos de musicar y dominio instrumental, apoyadas en narrativas, gestos, relatos y memorias como sistemas de transmisión oral y sensorial, que ayudaron a estructurar y dinamizar nuestra realidad por medio de procesos de significación y de producción de sentido en contacto con los otros (Bruner, 1998).

El segundo espacio, se relacionó con la inclusión de prácticas de interacción social y prácticas artísticas y comunitarias vinculadas con el musicar, guardando coherencia con el carácter popular y tradicional de las músicas que representábamos y que nos representaban. Esto en una búsqueda por enriquecer los procesos educativos disponiendo de los discursos académicos al servicio de las prácticas, expresiones y necesidades de los sujetos. Fue así como se establecieron puentes entre los saberes culturales y las teorías, sobresaliendo formas de transmisión relacionadas con los territorios, las épocas, los enraizamientos, los mestizajes, las instituciones, los personajes, las agremiaciones y los intercambios que potenciaban nuestra filiación individual y colectiva a través de interacciones, dinimizaciones, familiarizaciones y elementos que condicionaban nuestras identidades (González, 2002).

Estas dinámicas, permitieron reconocernos entre nosotros y sensibilizarnos con estas culturas musicales, así como con los contextos que habían hecho parte de nuestra historia como estudiantina. Además, esta situación nos llevó a identificarnos como parte de la comunidad de donde emergían estas expresiones artísticas, consolidándonos como comunidad musicante (Sierra, 2002), la cual se respaldó en las músicas andinas colombianas como cultura, que en nuestro caso se caracterizó por el intercambio cultural

de sus comunidades, por sus espacios fraternos y familiares de musicar, por la influencia académica en la organización de sus estructuras musicales y por la influencia nuestra como sujetos musicantes, quienes contábamos con historias, modos de reflexionar el mundo, sentir, decidir y operar sobre las músicas.

Esta apertura intencional de espacios vinculantes y sentido de comunidad repercutió posteriormente en el desarrollo de un sentido de pertenencia entre nosotros como Estudiantina (Sierra, 2002). Lo anterior, por medio del establecimiento de vínculos afectivos y solidarios, de la construcción compartida de saberes musicales y de la visión de nosotros mismos como sujetos colectivos con la capacidad de transformar nuestras realidades y experiencias reflexivas, sensibles, creativas, críticas y estéticas a través de las músicas. Consecuentemente, el grupo se orientó cada vez más hacia la vivencia del proceso y el intercambio colectivo en sus encuentros musicales, dejando a la reproducción pública de un repertorio como parte del proceso y no como la finalidad de este ensamble.

Tales experiencias, también se complejizaron en el sincretismo cultural que emergieron de nuestras interacciones intersubjetivas, como miembros de este ensamble. En consecuencia, nos integramos como parte de la cultura musical de las músicas andinas colombianas, las cuales interpretábamos y dinamizábamos como parte de nuestras historias y de nuestra relación con las músicas y con la vida, independientemente de su connotación tradicional o popular.

Por otro lado, al caracterizar las relaciones emergentes entre los procesos de subjetividad e intersubjetividad, de transmisión cultural y de musicar que contribuyeron con la construcción del *sujeto musicante* a través de las músicas populares, se observó que estos procesos estaban en constante interacción, mediando la construcción dinámica de los integrantes de la Estudiantina.

No obstante, la intersubjetividad resultaba ser el puente y eje articulador entre la organización de la experiencia subjetiva, de transmisión cultural y de musicar en los sujetos, ya que por medio de esta se vinculaban las expresiones artísticas a través de dimensiones de tipo histórico, comunicativo, sensible, interactivo, interpretativo, cognitivo, estético, crítico y vivencial. Por consiguiente, como lo planteó Bajtín (Torres, 2013), en sus conceptos de polifonía y dialogismo, la subjetividad era siempre

intersubjetividad, pues en lo individual se expresaban otras subjetividades, que, por su naturaleza simbólica, sólo se podía acceder a su comprensión a través de los múltiples lenguajes humanos. En este sentido, la racionalidad de la ciencia, con su lenguaje analítico y abstracto, era insuficiente para atrapar la riqueza de las diferentes lógicas que constituía la subjetividad, donde las artes, las músicas y otras expresiones humanas parecían tener más potencial para ello (Torres, 2013).

También es de anotar que, en los resultados del trabajo de campo, parecía existir una preponderancia de los contextos históricos y de los significados culturales en la organización de nuestras experiencias con las músicas, las cuales delimitaban el sentido de nuestras acciones según lo dictara la comunidad educativa y cultural de donde habían surgido estas expresiones artísticas. No obstante, se apreciaba cómo las fuerzas institucionales de las comunidades y de la transmisión cultural, se dinamizaban al entrar en contacto con las fuerzas de nuestro sentido subjetivo e intersubjetividad como musicantes, quienes también dotábamos de sentido, ampliábamos nuestras sensibilidades, reflexionábamos, construíamos pensamientos y moldeábamos a las músicas como una expresión cultural organizada humanamente por nosotros mismos (Blacking, 2003), sin dejar de lado los referentes culturales que las caracterizaban, pero que, al pasar por nosotros, resultaban únicas e irrepetibles (González, 2010).

Teniendo en cuenta estas consideraciones y siguiendo a Christopher Small, cuando afirma que “la musicalidad es un derecho de nacimiento” (Small, 1999, p.4) y una característica común a todos los seres humanos, la cual se acciona en el musicar y se refleja en las oportunidades que tenemos y que nos damos como sujetos para organizar nuestras experiencias, concibiendo a las músicas como parte de los rituales de nuestras vidas, también se concluye bajo la perspectiva de esta investigación que todos los seres humanos podemos ser musicantes desde el musicar. De este modo, se abre la posibilidad para cuestionar y reinterpretar las concepciones sobre las músicas en favor de legitimar las capacidades musicales de los sujetos, trascendiendo también el sistema de producción, circulación y recepción de las músicas vinculadas con la expresión y dominio de un grupo de expertos.

En este orden de ideas, se estima que la noción de musicar, con sus alcances y limitaciones, también puede enriquecer las experiencias de los sujetos y cuestionar el

ámbito de la educación musical, ampliando las posibilidades de acción en torno de los asuntos de la comunidad de donde emergen las prácticas artísticas y especialmente, las de identidad popular. Sin embargo, resulta importante considerar las particularidades de los sujetos, de las colectividades, de las músicas, de los contextos históricos, sociales y culturales con las que se interactúa, así como las circunstancias, los oficios y los procesos vinculados con la particularidad de la experiencia musical de la cual se participa, pues éstas también contribuyen con la dimensión operativa de las músicas como experiencia personal, social y cultural.

Es así como se propone examinar los procesos de subjetividad e intersubjetividad, de transmisión cultural y de musicar, como modos interrelacionados de organizar la experiencia humana, para comprender cómo se construye el sujeto a través de las músicas desde su perspectiva y en su contexto particular, sin el ánimo de fragmentarlo o determinarlo, sino con la intención de establecer categorías que permitan su análisis. Esto, para acercarse al reconocimiento de cómo es el mundo subjetivo y social que le da sentido al sujeto a través de las músicas, cómo son los procesos que hay detrás de la construcción de cada musicante de acuerdo con sus expectativas, posibilidades y realidades. De esta manera, poder preguntarse qué es lo que determina el mejor acto educativo en las músicas de acuerdo con esta amplitud de sujetos, de saberes y circunstancias, donde se tengan en cuenta las necesidades de los individuos, de las comunidades y de las culturas, procurando la equidad, la justicia social, la democracia participativa y el respeto por las diferencias, por el otro y por uno mismo.

Partiendo de estas observaciones de orden ontológico sobre la construcción del sujeto musicante en esta investigación, es de anotar que a nivel epistemológico, el enfoque fenomenológico adoptado permitió complejizar a la experiencia como manera de repensarse la producción de conocimiento, distinguiendo la visión de los sujetos en su construcción del sentido y de la realidad en torno de las músicas, con modos de comprensión más sensibles con la versatilidad humana, las sociedades y las culturas. Lo anterior a través del reconocimiento que la misma academia podía hacer de sus posibilidades y limitaciones en favor de la expansión de sensibilidades, acciones, pensamientos y experiencias estéticas en los sujetos.

Adicionalmente, la estrategia metodológica implementada en este estudio permitió flexibilizar las condiciones de investigación, para avanzar en el reconocimiento de diferentes realidades en torno de la educación musical en un contexto situado, contemplando otras cualidades humanas más allá de los objetos y medios sonoros, de la racionalidad lógica y objetivista, o de la saturación teórica. De esta manera, se acudió a la historicidad, al lenguaje, las emociones, la historia, las conversaciones, las experiencias, las reflexiones, lo indecible y la vida cotidiana de los sujetos en torno de su relación con las músicas (Maturana, 2003; Aguirre, 2015).

Igualmente, la acción investigativa *a través* de las músicas desde la lectura histórico cultural bajo el marco fenomenológico y etnográfico, permitió además de la reflexión como acción, la posibilidad de examinar los recursos y esfuerzos, tanto individuales como colectivos, que habían contribuido con la comprensión de las particularidades de la construcción de los sujetos musicantes. De esta manera, se admitió al investigador y a los participantes del estudio como parte integradora y constitutiva de la indagación, permitiendo acercarse a las particularidades sobre la comprensión de las experiencias, las sensibilidades, las reflexiones, las acciones, las culturas musicales, los contextos, las prácticas cotidianas, los hechos y los objetos artísticos en la legitimación del conocimiento.

Finalmente, sólo me queda recordar que mis más queridos maestros me han dicho constantemente que las músicas son un derecho humano y que todos tenemos un lugar en ellas, así como ellas pueden tener un lugar en nosotros. A partir de esta reflexión, me atrevo a afirmar que, en la amplitud de los sujetos, las músicas y el musicar, nadie tiene el derecho a negarnos nuestras posibilidades como musicantes. Somos musicantes, y tenemos el derecho a ser reconocidos y a reconocernos como tal.

ANEXOS

ANEXO 1: Categorías Emergentes

A continuación, expongo una serie de categorías relacionadas con los procesos de subjetividad e intersubjetividad, de transmisión cultural y de musicar emergentes de esta experiencia de investigación, las cuales pueden contribuir con la caracterización, comprensión y análisis de la construcción del sujeto musicante en otros contextos. Aclaro también que estas dimensiones pueden ser recíprocamente complementarias y más extensas, de modo que las categorías presentadas, no tienen la intención de determinar estos procesos o de reducirlos a sus definiciones.

Categorías de subjetividad e intersubjetividad.

Subjetividad e intersubjetividad, entendidas como el conjunto de instancias y procesos de producción de sentido por medio de las cuales los sujetos y las colectividades construyen, organizan y actúan sobre la realidad, al tiempo que son construidos por esta. Así, el ser humano se organiza mediante la experiencia subjetiva o subjetividad que se vislumbran mediante el sentido subjetivo, de la autonomía, de la identidad, del sentido de comunidad y del sentido de individuo.

Sentido subjetivo

Toma de conciencia que determina la orientación de la experiencia subjetiva. Permite que el sujeto se percate de sus vivencias, procesos y posibilidades para ordenar, darle significado, orientar, expresar, intercambiar y transformar la experiencia adquirida (Bruner, 1998; González, 2010).

Autonomía

Capacidad de autogobernarse, ser autosuficiente y gozar de independencia organizativa a partir de la conciencia sobre las condiciones, limitaciones y dependencias que le han sido impuestas por el otro y su conjunto de costumbres, credos, valores, reglas

e instituciones aceptadas socialmente, las cuales actúan como guía para decidir cómo obrar en favor de la convivencia con los demás (Morin, 2002; Castoriadis, 2007).

Identidad

Proceso constante de deseo e identificación con la falta, o aquello que no soy y que anhelo ser, la identidad se ha relacionado frecuentemente con el poder de auto referenciarse y situarse en el mundo según la apropiación específica de repertorios culturales. Sin embargo, también se ha comprendido como una construcción permanente, dinámica, múltiple, no lineal e inacabada, que actúa a través de la diferenciación con el otro. En este sentido, no tiene que ver tanto con quiénes somos o de dónde venimos, sino con aquello que nos identifica y con el potencial que tenemos para convertirnos en algo diferente, a partir de las experiencias que marcan la distancia entre lo que soy, lo que me falta, lo que puedo llegar a ser y lo que no quiero o no pretendo ser (Morin, 2002; Hall y Du Gay, 1996).

Sentido de comunidad

Proceso que integra la experiencia personal con la de los demás, en favor del desarrollo de una subjetividad colectiva que permita hablar de “nosotros”, “ellos” y “todos”. Esta relación guarda una íntima correspondencia con la percepción de similitud que genera sentimientos de voluntad, compromiso, filiación e interdependencia grupal, así como con el sentido de privacidad o independencia, empoderamiento y autocontrol sobre la propia vida, las cuales mantienen una relación mutua de existencia a pesar de sus diferencias (Montero 2004; Kloos et al., 2011).

Noción de individuo

Reconocimiento de sí mismo a partir de ese “otro” que hay en mí. En este sentido, el individuo sería el reflejo de una conciencia colectiva entrelazada con la conciencia que cada uno tiene de habitar tanto en un mundo interno como en un mundo compartido con

otros. Nos permite observar cómo la subjetividad o mundo interior, está ligada a la otredad y a las relaciones intersubjetivas, sostenidas por formaciones sociales específicas y creadas por sujetos que se mantienen a través de dinámicas enmarcadas en contextos históricos y sociales determinados, que se despliegan en el universo de la cultura, donde convergen imaginarios colectivos, representaciones sociales, memorias, creencias, ideologías, saberes, sentimientos, voluntades, diálogos con el pasado, vivencias del presente y visiones de futuro (Torres, 2011).

Categorías de transmisión cultural

Comprendiendo a la transmisión cultural como un proceso de familiarización múltiple y no lineal que vincula al pasado con el presente, del cual los seres humanos nos valemos para ordenar, dar sentido, transformar y presentar a los otros el mundo que hemos construido, en el que nos inscribimos y del que participamos (Fattore y Caldo, 2011; Petit, 2015), se han estimado como parte de sus categorías de análisis a los espacios vinculantes, las narrativas, las lógicas paradigmáticas, los contextos sociales y las culturas musicales.

Espacios vinculantes

Lazos de filiación individual, colectiva e institucional construidos a través de la interacción, los cuales benefician o limitan la creación de espacios psicológicos, sociales, culturales y simbólicos que resultan fundamentales para la transmisión cultural, ya que en ellos los sujetos dinamizan sus sentidos de pertenencia, cohesión social, adaptabilidad, eficacia, autonomía, identidad, intercambio, afecto y confianza, condicionando así la construcción de una imagen de ellos mismos con relación a la retroalimentación proveniente de los otros y del mundo (Lecannelier, 2006; Petit, 2015).

Narrativas

Modos de transmisión cultural que se relacionan con la estructuración de la realidad social, mental y emocional de los sujetos. Se ocupan de las intenciones y de las acciones

humanas manifestadas a través del relato y de sus tramas, siendo esta una manera de dar orden y sucesión a los hechos que son parte de la historia y de la vida, por medio de las cuales podemos manifestar lo que somos, sabemos, sentimos y pensamos. Estos relatos pueden estar basados en acontecimientos reales o en ficciones, pero siguen una lógica representacional, analógica y de verosimilitud, exteriorizadas a través de sistemas de transmisión iconográfica, oral, escrita, sensorial, somática, gestual, procedimental o sonora (Bruner, 1998).

Lógicas paradigmáticas

Modos de transmisión cultural basados en sistemas formales, abstractos, conceptuales, estructurales, técnicos, objetivos y prácticos, orientados a la construcción, descripción y explicación lógica e inequívoca de la realidad, respaldados en narrativas para facilitar su transmisión y comprensión. En el caso de las músicas, estos sistemas formales o paradigmáticos, se relacionan con los objetos y los medios sonoros, así como con las lógicas de pensamiento que subyacen a los lenguajes, a las teorías, a las estructuras, a las formas, a las técnicas y a las formalidades interpretativas y abstractas (Bruner, 1998).

Contexto histórico - social

Espacios, entornos físicos o simbólicos creados con base en una serie de circunstancias que ayudan a comprender un mensaje. En el ámbito social, el contexto se constituye como un macrosistema de elementos e interrelaciones dinámicas, que influyen y condicionan las distintas formas de la actividad humana y que abarcan todos los factores sociales, culturales e históricos que constituyen la identidad y la realidad de una persona u organización social (González, 2002).

Culturas Musicales

En correspondencia con la noción de cultura como práctica simbólica que goza de cierta autonomía, de estructuras legitimadas y reconocidas socialmente, las cuales se

constituyen por diferentes procesos de significación y de producción de sentido, siendo objetivadas en representaciones, comportamientos, hechos, artefactos, tiempos, espacios y especificidades; se describe a las culturas musicales como el conjunto de hechos musicales en contextos y procesos socialmente estructurados, transmitidos históricamente y apropiados por grupos de individuos que se identifican con ellas. Las culturas musicales se organizan como un proceso permanente, dinámico, fluctuante e inagotable que se forja en la apropiación específica de repertorios culturales y que se construyen a partir de experiencias que nos dan un lugar como sujetos históricos y sociales (Camacho, 2009).

Categorías de musicar

De acuerdo con Small, (1997), el musicar es la música en acción. Consiste en tomar parte de cualquier actividad inherente a una función o proceso musical. Considera además que las músicas son plurales y corresponden a experiencias humanas en acción, siendo de construcción constante, subjetiva, intersubjetiva, sonora, histórica, cultural, reflexiva, multisensorial, corporal, ecológica y viva. En consecuencia, su abordaje no se limita a la obra final, a la técnica, a la interpretación instrumental, al dominio de un lenguaje musical, al músico como profesional o a la expresión sonora de la música, pues el musicar es más amplio y considera las vivencias, identidades, saberes, acciones, prácticas, sentires, estéticas, vínculos y rituales que contribuyen con la construcción de lo musical y de las que todos podemos participar. De esta manera, como categorías para su análisis se consideran las relaciones humanas, los usos, rituales y celebraciones, la relación de los sujetos con las músicas, el gesto musical y las posibilidades de accionar sobre las músicas.

Relaciones humanas

Vínculos que surgen a partir del contacto con otros, los cuales son característicos del ser humano como ser social, comunicativo y trascendente. Aparecen en la interacción entre dos o más sujetos, ya sea de forma directa o indirecta, y se desarrollan mediante la comunicación personal, la comunicación con otros y con las organizaciones,

permitiendo crear comunidad, conciencia de sí mismo, empatía e intercambio con los demás, comprensión de la realidad, adaptación, toma de decisiones y capacidad de respuesta al mundo exterior e interior (Medina, 1994).

Usos, rituales y celebraciones

Costumbres que estructuran la vida grupal y comunitaria, las cuales son compartidas, reconocidas y estimadas por sus miembros. Están estrechamente vinculadas con acontecimientos significativos, las visiones del mundo, la espiritualidad, los afectos, el goce, los roles, la pertenencia, la historia y la memoria de las comunidades, de tal manera que ayudan a vincular el pasado con el presente y reafirman el sentimiento de identidad de quienes las practican, ya sea en público o en privado. Pueden constituirse como pequeñas reuniones o presentarse como celebraciones o conmemoraciones sociales de grandes proporciones, que abarcan una amplia gama de expresiones y elementos materiales, donde las músicas actúan como manifestaciones vinculantes que contribuyen con la participación social y con la continuidad o transformación de sus prácticas y protagonistas (Unesco, s.f.)

Relación con las músicas

Vínculos que se han establecido con las músicas a lo largo de la historia de vida de cada sujeto y que inciden en las concepciones sobre las músicas y sus roles, así como en el tipo de interacción, directa o indirecta, que se establezca con ellas.

El Gesto musical

Se remite a la corporalidad como vehículo que traduce, exterioriza y comunica el complejo mundo de sensaciones, percepciones, emociones, saberes, pensamientos y movimientos que surgen internamente al entrar en contacto con el accionar musical y que se encuentran supeditados a nuestra historia con las músicas. Gestos que también están vinculados con patrones corporales según aspectos performativos y culturales de las músicas, los cuales remiten a un tipo de movimiento específico con significación particular

de expresión, comunicación, apreciación o interpretación dependiendo del contexto de situación (Balderrabano, et al 2010).

Posibilidades de accionar

Conjunto de aptitudes, actitudes, habilidades, capacidades o destrezas que tenga el sujeto para llevar a cabo el accionar musical en caso de encontrarse con una situación interna o externa que así lo requiera. Se vincula con nuestra historia, repertorio de aprendizajes, conciencia de organización interna, confianza, autodeterminación, amplitud de goce estético, capacidades de convivencia, asombro, ajuste y respuesta para comunicar, coordinar esfuerzos, ofrecer alternativas de acción y reaccionar de acuerdo con las intenciones y las características del contexto musical.

El sujeto musicante

Sujeto que se respalda en la noción de las músicas como experiencia humana, situándose en el centro de la construcción del sentido y organización de la experiencia musical, comprendiendo a las músicas como un accionar de los sujetos o musicar. Tales acciones le permiten al musicante explorar relaciones de búsqueda, cuya afirmación y celebración, llevan a los sujetos a otorgar ciertos valores a las músicas, a lo que las hace posibles, a las historias, a los otros, a los medios y a la vida misma.

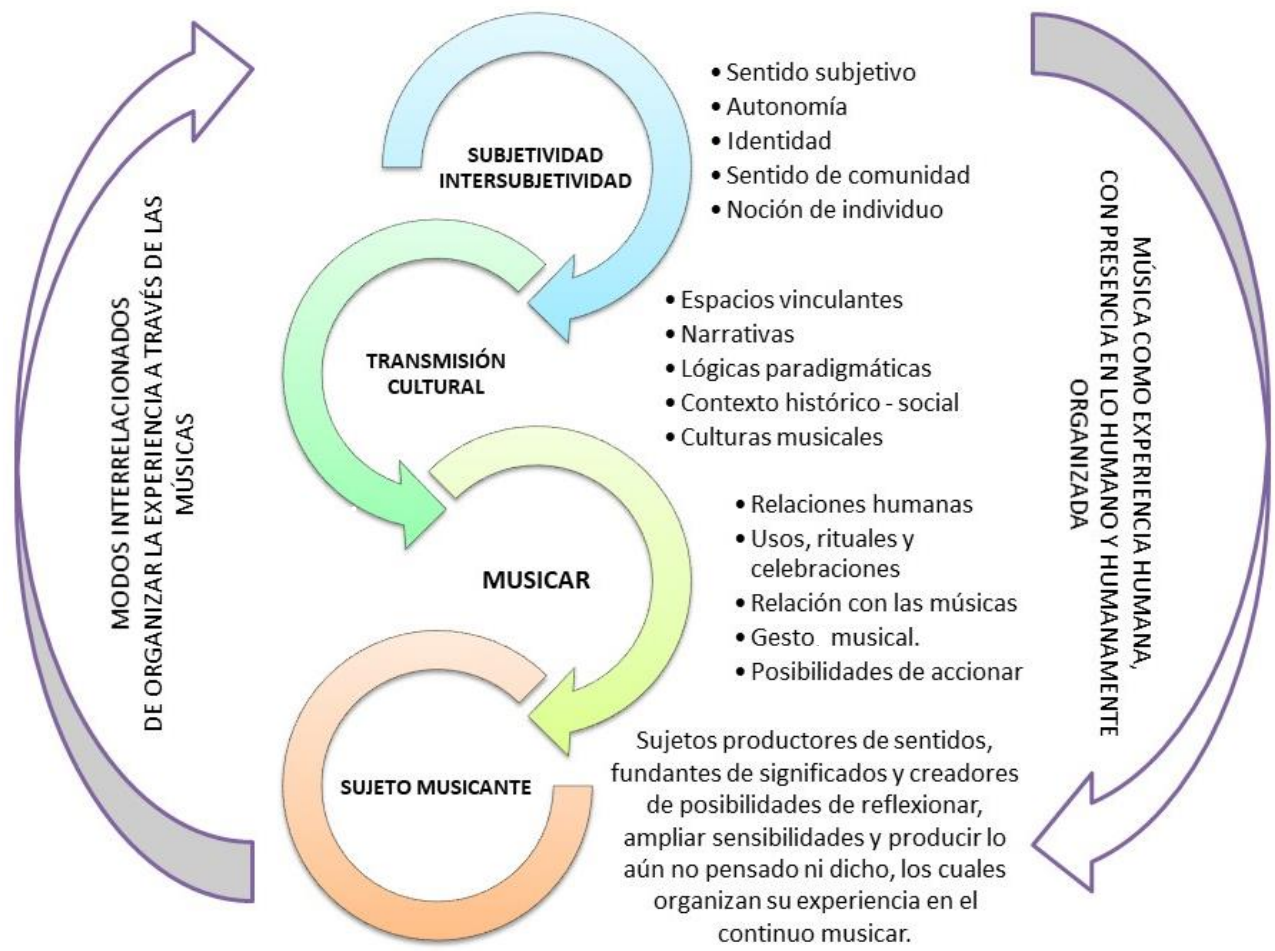


Figura 32. Categorías de las dimensiones de análisis.

ANEXO 2: Concierto de la Estudiantina del IPC⁷²

La Estudiantina del IPC, es un ensamble instrumental de tiple, bandolas andinas colombianas y guitarras, que comenzó a gestarse en el año de 1947 con el nacimiento del Instituto de Cultura Popular, hoy IPC, al tiempo que se incorporaron las prácticas de conjunto e interpretaciones de las llamadas músicas nacionales y populares entre la comunidad educativa de esta institución.

En un primer momento, esta agrupación estuvo bajo la dirección del tiplista Luis Álvarez Peña, siendo sustituido por el Maestro Héctor García hasta la década de 1970, cuando la agrupación tomó el nombre de “Estudiantina Santiago de Cali” y fue dirigida por el maestro Gustavo Sierra Gómez. En 1977, el liderazgo de este conjunto fue asumido por el reconocido bandolista del Trío Morales Pino, el Maestro Diego Estrada Montoya, quien ejerció la conducción principal de esta agrupación hasta los albores del Siglo XXI, siendo relevado eventualmente por los Maestros Gerardo Cedeño, Octavio Orozco y Hernando Trujillo.

A partir del año 2008 y hasta el 2017, la dirección de la Estudiantina del IPC estuvo a cargo del tiplista ipeciano, el Maestro Carlos Alberto González Gómez. Desde entonces, esta agrupación ha estado bajo la batuta del Maestro Bandolista, Diego Germán Gómez García, ubicándose en el lugar de Grupo Representativo del IPC y destacándose como el ensamble instrumental con más antigüedad en la institución, así como en la estudiantina vigente con más trayectoria en la ciudad de Santiago de Cali, siendo reconocida como una de las más antiguas del país.

Se resalta que la vigencia de esta agrupación obedece también a la misión salvaguarda del IPC, así como a los procesos formativos de su Escuela de Música, que deposita sus simientes en los módulos de Batigui, en los laboratorios instrumentales de tiple, bandola andina colombiana y guitarra, en las prácticas de conjunto en cuerdas tradicionales, así como en el brío de los directores, docentes, estudiantes, egresados, colaboradores e integrantes que han ocupado silla y batuta en este colectivo musical colombiano.

⁷² Guion por Vanessa Jordán Beghelli. Tiplista y presentadora.

Hoy en día, la Estudiantina del IPC se puede considerar como un elemento importante de la memoria musical de Santiago de Cali, del Valle del Cauca y de Colombia, siendo una agrupación que cuenta con más de 73 años de historia, cuyos integrantes se han encargado de adoptar y dinamizar las hoy llamadas Músicas andinas colombianas, además de difundir entre la comunidad los diferentes repertorios posibles de cobijar bajo este formato instrumental.

A continuación, la Estudiantina del IPC les ofreceremos un concierto entre ensayos y presentaciones para que nos conozcan.

Obras

RADIO SANTA FE. Pasillo de Álvaro Romero Sánchez

“Aquí y en todas partes Radio Santa Fe”, era el saludo matutino dedicado a la audiencia capitalina que escuchaba esta emisora, reconocida por su importante labor en la difusión de las músicas colombianas desde el año de 1938. A través de ella, sonaron bambucos, guabinas, torbellinos, pasillos y géneros populares del litoral caribe. También fue una plataforma para el lanzamiento de artistas y agrupaciones como el Trio Morales Pino, que se dio a conocer en la capital colombiana con el apoyo de esta estación radial. Fue así como el Maestro Álvaro Romero Sánchez, director del emblemático trío vallecaucano, que compuso el pasillo “Radio Santa Fe”, el cual presentaremos a continuación por medio de uno de nuestros ensayos, como homenaje a esta emisora.

<https://youtu.be/p7-DKEjxvLE>

ALEJANDRO. Pasodoble de Álvaro Romero Sánchez

El Maestro caleño Álvaro Romero Sánchez, reconocido por ser el fundador, director y guitarrista de uno de los ensambles instrumentales más destacados en la historia de las músicas colombianas, el Trío Morales Pino; también fue un prolífico compositor, inquieto por expandir las sonoridades y repertorios para el trío típico de cuerdas pulsadas, bandola andina colombiana, tiple y guitarra. Luego de un viaje que realizó a España, se inquietó

por el Pasodoble, un baile propio de las marchas militares, extendido a las corridas de toros y popularizado por la radiodifusión. A continuación, presentaremos a “Alejandro”, una obra instrumental que el maestro Romero compuso por encargo y en el que desplegó su gusto por este ritmo. Por cierto, fue una presentación muy especial para mí, porque fue la primera vez que toqué en público con la Estudiantina del IPC <https://youtu.be/pIE50ozqnXM>

CÁNDITA. Pasillo de Adolfo Mejía Navarro

El pasillo es uno de los géneros musicales colombianos y latinoamericanos herederos del vals europeo, que se extendió entre los bailes de salón de las élites y que luego se difundió entre las músicas del pueblo. Por su parte, el colombiano Adolfo Mejía Navarro (1905 – 1973), fue un compositor colombiano que nació en Sucre pero creció en Cartagena. Estudió en Francia y Estados Unidos y fue uno de los gestores de la cualificación académica de las músicas colombianas. De él presentaremos el pasillo Cándita. <https://youtu.be/U28qBaMGzzI>

SIEMPRE TE RECUERDO. Pasillo de Gentil Montaña

El maestro tolimense Gentil Montaña (1942 – 2011), quien desarrolló su vida artística en Bogotá, fue uno de los precursores de la guitarra clásica en Colombia y ha sido considerado por muchos como uno de los guitarristas más destacados de la historia musical del país. De él interpretaremos el pasillo “Siempre te recuerdo”, dedicado a una guitarra como promesa de un rencuentro. <https://youtu.be/B7tkFYk2pus>

OPTIMISTA. Bambuco de León Cardona

El Bambuco fue considerado el aire nacional por excelencia en nuestro país, por ser un auténtico representante de nuestro mestizaje al tener raíces europeas, indígenas y africanas. Su máximo esplendor fue alcanzado a mediados del siglo XX y su declive comenzó a generar preocupación en algunos músicos, entre los que se encontraba el

maestro antioqueño León Cardona García (1927 -) quien le dio otra mirada a las Músicas andinas colombianas al incorporar en ellas armonías más complejas provenientes de la academia, del Jazz, del tango y de las músicas brasileñas. A continuación, interpretaremos “El Optimista”, un ejemplo de bambuco enriquecido con entusiasmo y optimismo por estas armonías. <https://youtu.be/hVjvxCzUGQM>

BOCHICANEANDO. Bambuco de Luis Uribe Bueno

El compositor colombiano de Norte de Santander, Luis Uribe Bueno (1916 – 2000), fue una de las figuras más importantes en el desarrollo de las Músicas andinas colombianas y de la industria fonográfica en el país. Se le atribuyen más de mil composiciones y de ellas interpretaremos el bambuco “Bochicaneando”, una inspiración colombiana, como lo indica su nombre Bochica, en las Bachianas Brasileñas de Heitor Villalobos, que a su vez se inspiraron en Bach. <https://youtu.be/8Lk21-zDHDl>

PILAR. Foxtrot de Hernando Rico Velandia

El maestro bogotano Hernando Rico Velandia (1908 – 1968), reconocido por fundar y dirigir la estudiantina “Conjunto Granadino”, también fue un compositor preocupado por expandir y dinamizar los repertorios característicos de estas agrupaciones y el foxtrot fue una de sus alternativas. Éste es un baile de salón estadounidense cuyo origen musical se encuentra en el ragtime. <https://youtu.be/L1LSjDjh3dU>

ROMERÍA. Guabina de Álvaro Romero Sánchez

La guabina es un aire de las Músicas andinas colombianas ligado al canto y al baile, ampliamente presente en los departamentos de Antioquia, Santander, Boyacá, Cundinamarca, Tolima y Huila. Se dice que era muy sonado entre los artesanos y que su baile en pareja generaba el rechazo de la iglesia. La adaptación al formato instrumental le sirvió para ingresar a sectores “menos populares”, ganándose la posibilidad de ser adoptado por la academia. De Álvaro Romero Sánchez, la guabina Romería, cuyo

nombre se supone que está ligado a los hermanos del compositor, “los Romero”. <https://youtu.be/zXjdkUzJBqg>

ANTONIO. De Nabil Bechara

“Antonio” es una obra del maestro Nabil Bechara, quien actualmente se desempeña como el coordinador de nuestra Escuela de Música. Esta composición, no se inscribe entre los géneros musicales que usualmente acoge la estudiantina como formato instrumental, siendo una obra que ha ampliado nuestro repertorio, al tiempo que ha contribuido con la dinamización de los recursos interpretativos para este ensamble. “Antonio” es un homenaje al maestro Antonio Henao, quien fue un reconocido pianista y pedagogo vallecaucano, cuyo legado musical y amor por esta institución, aún siguen vivos entre nuestra comunidad educativa. Esta fue la primera obra que grabamos con Estudiantina del IPC de la generación 2019 – 2020 y este es un fragmento de esa experiencia. <https://youtu.be/G2-S3KgnPrU>

MANJAR BLANCO. Caña de Samuel Ibarra Conde

El compositor Samuel Ibarra Conde, también conocido como Sai Conde, es un reconocido compositor, guitarrista, bandolista y tiplista, oriundo del municipio de Ginebra en el Valle del Cauca. Pertenece a una de las agrupaciones más destacadas de las Músicas andinas colombianas en la actualidad, el Trío de Ida y Vuelta, es nuestro director, el maestro Diego Germán Gómez García. Manjar blanco es un dulce típico de nuestro Valle del Cauca y la Caña hace parte de la expresión del eje Bambuco. Esta obra también está dedicada a la madre del compositor, la maestra Dalia Conde, egresada del IPC y gestora de la Fundación Canto por la Vida en Ginebra, Valle del Cauca, el epicentro de nuestras Músicas andinas colombianas. A continuación, Manjar Blanco, con la primera Orquesta de Cuerdas Típicas del Valle del Cauca (2019) que integramos todas las estudiantinas de nuestro departamento, bajo la conducción del maestro Sai Conde. https://youtu.be/q_kBFHMrM5c

ANEXO 3: Relato sobre la construcción del sujeto musicante

PASILLO PA' LOS TRES

Hallazgo e invitación

Todo comenzó con un hallazgo y una invitación. En el año 2020, en tiempos de pandemia y cuarentena, cuando medio mundo estaba aislado y la Estudiantina del IPC dejó de reunirse presencialmente, nuestro director, el maestro Diego Germán Gómez García, se encontró con una investigación realizada por Manuel García Orozco (2014), donde se describían las tendencias armónicas más recurrentes del *pasillo instrumental colombiano*, construidas y perpetuadas a lo largo de la historia y de los protagonistas de las llamadas *músicas nacionales* durante el siglo XX.

Cuenta la historia que el *pasillo* nació en el siglo XIX como una pieza de salón que se derivó del *vals europeo*, el cual se caracterizaba por su compás de $\frac{3}{4}$ y por su forma binaria y repetitiva. No obstante, el maestro Pedro Morales Pino lo organizó como hoy lo conocemos e introdujo su forma ternaria afín con el *minueto clásico*. Posteriormente, con los usos y las costumbres, esta propuesta de estructura ternaria terminó arraigándose dentro del imaginario cultural de las *Músicas andinas colombianas* durante el siglo XX, gracias a varias generaciones de compositores e intérpretes que la incentivaron y difundieron.

Como parte de la Estudiantina, el *pasillo* junto con el *bambuco*, han conformado los ejes expresivos de las *culturas musicales, populares y tradicionales* de nuestro repertorio, fundamentalmente por pertenecer al patrimonio musical de la región andina colombiana que se preserva en la Escuela de Música del IPC, y por pertenecer a nuestra idiosincrasia como colombianos. En ese sentido y gracias a nuestra historia de *transmisión cultural*, los integrantes de este ensamble ya estábamos familiarizados con su reconocimiento, apreciación e interpretación, pues desde el *musicar* habíamos escuchado, compartido, cantado, tocado y celebrado pasillos en la cotidianidad, en la escuela, en las tertulias, en las fiestas, en las reuniones con los abuelos, en las comidas o en los paseos con la familia y los amigos. Sin embargo, como parte de nuestro acervo académico y quizá por la

naturaleza viva de construcción colectiva, circunstancial y “empírica” de estas músicas, no habíamos explorado a fondo ni en detalle sus tendencias estructurales, ni habíamos participado de su composición y creación de forma consciente.

El pasillo instrumental colombiano

De acuerdo con Manuel García Orozco (2014), la sección “A” del Pasillo Instrumental Colombiano tiende a presentar una progresión armónica común y recurrente a lo largo de sus 16 compases, tanto para la tonalidad mayor como para la tonalidad menor (figura 25). No obstante, aunque tal progresión es una característica más estable en las secciones “A”, también puede presentarse en las secciones “B” y “C” de este aire musical.

Pasillo Instrumental Colombiano

Ejemplo de Tendencia de Progresión Armónica en Sección A y Tonalidad menor

Am Am Am E7 E7 E7 E7 Am Am A7 A7 Dm Dm Am E7 Am

Figura 33. Ejemplo de tendencia de progresión armónica en el pasillo instrumental colombiano.

Aunque la descripción realizada por este investigador involucraba más detalles, el director de la Estudiantina partió de esta información para invitarnos a crear una melodía sobre la progresión armónica sugerida, pensando en la sección “A” de un pasillo. Lo más importante era dejarnos guiar por nuestras vivencias musicales y por nuestros recursos disponibles, con el fin de fortalecer la comprensión de las músicas que interpretábamos y que los integrantes de la Estudiantina pudiésemos construir preguntas en torno de las músicas, más allá del montaje y reproducción del repertorio.

El sujeto musicante a través de las músicas populares

Yo acepté la invitación y fue así como me encontré con mi *subjetividad*. Tenía una historia de *transmisión cultural* con el pasillo que me había brindado cierta familiarización y experiencias, con memorias colmadas de saberes e identidades que fui construyendo a través de las narrativas, de la conciencia del espíritu de las épocas, del intercambio con los demás, de mi relación dinámica con los sonidos, del sentir, del cuerpo, de los símbolos, de los lenguajes y de todas mis reflexiones como musicante. Historia que también incluía mi experiencia como estudiante de Doctorado en educación musical en la FaM – UNAM, donde había ganado apertura reflexiva con mis maestros María Esther, Lourdes y Andrés; o como tiplista en el IPC, desde los módulos de Batigui (bandola, tiple y guitarra), hasta llegar a la Estudiantina. Sin embargo, era el momento de hacer conciencia de mis vivencias, intenciones y recursos para darles un orden particular y propio a mi sentido musical, expresándolo como pasillo.

Tomé conciencia y supe que podía tocar los acordes sugeridos siguiendo el ritmo y entonando melodías, pero también estaba llena de incertidumbres porque no encontraba fluidez en el movimiento melódico. Me sentía limitada por la armonía propuesta para comunicar aquello que yo pretendía transmitir, aunque a veces no me era claro aquello que yo quería. Sabía que mi conocimiento musical no estaba tan escolarizado, quizá tenía herramientas, pero me hacían falta otros recursos para facilitar mi expresión. Sin embargo, había algo importante, disponía de un sentido musical respaldado en mi sensibilidad y amparado en mis vivencias de *musicar*, presentes en la totalidad de las relaciones que había construido con las músicas, con sus estéticas, dinamismos, posibilidades y rituales; con elementos traídos de la imitación, de la tradición oral, de la auralidad, de la lectura y de la escritura, de mi relación somática e intuitiva con los sonidos, con mi voz y con los instrumentos, las emociones, las búsquedas personales, la inmersión colectiva, entre otras experiencias que no se reducían a mi formación académica, ni al supuesto deber ser de los músicos legitimado por la sociedad. Fue así como dichas incertidumbres, ampliaron mi curiosidad e interés por averiguar cómo podía darle el orden que buscaba a esta experiencia creativa, en un tiempo limitado y haciendo uso de los recursos a mi disposición.

A pesar del encierro y del momento particular de aislamiento que rompía con el contacto físico y colectivo, tan necesarios para la comprensión del mundo, mi pensamiento y la construcción de sus lógicas, identidades y complejidades nunca estuvieron confinadas o limitadas al espacio escolar. Asimismo, las relaciones que construía con los demás encontraron la manera de continuar con el intercambio de subjetividades, en beneficio de la creación de comunidades de reciprocidad social, afectiva y cognitiva. De esta manera, me dispuse en el centro de mis intenciones musicales y acudí a algunos de mis amigos músicos, quienes con sus historias, saberes, inquietudes y recursos podían enriquecer los míos y a su vez, encontrar otros aportes y diálogos a partir de los cuestionamientos emergentes de nuestra interacción. En otras palabras, necesitaba de la *intersubjetividad* para mi *musicar*.

Martha Lucía, mi maestra de guitarra, amiga y quien ha apoyado durante años todas mis ocurrencias musicales, me hizo un seguimiento constante y minucioso de coherencia teórica. Además, muy segura de mis posibilidades, me retó a componer un pasillo completo, con secciones “A”, “B” y “C”, donde la parte “B” correspondiera a la relativa mayor de la parte “A” y la “C” a su paralela mayor.

Fue así como comencé a improvisar melodías cantadas, apoyándome en las progresiones armónicas sugeridas con las que había organizado las diferentes secciones del pasillo. Esto con ayuda de algunos recursos teóricos, pero principalmente, a través de la confianza en mi sentido musical, con el fin de “resguardar mi alma” en la composición, sin caer en un ejercicio de relaciones sonoras fragmentadas y ausentes del sentido subjetivo que debía contener la experiencia estética de la creación artística.

Posteriormente, todo convergió en Diego, quien aparte de darme un lugar importante como músico y con las músicas, fue quien propuso este ejercicio de creación musical como amigo, maestro y director de la Estudiantina. Él se encargó de revisar constantemente las propuestas que le presentaba y me sugirió cómo enriquecer las melodías a partir de la naturaleza del movimiento del sonido musical, en relación con las posibilidades interpretativas de la bandola andina colombiana (bandolín colombiano), el tiple y la guitarra como conjunto, procurando siempre que las tres partes de este pasillo pudiesen constituirse en una totalidad musical. Finalmente, los dos grabamos el pasillo y

Christian, amigo, guitarrista y compañero de la Estudiantina del IPC, digitalizó la obra en la partitura y se encargó de editar su grabación en la distancia.

Los tres me acompañaron voluntariamente en todo el proceso movidos por el cariño y la amistad, desde escuchar mis melodías, hasta darme ánimo, corregir notas y anotaciones, ayudarme a dar forma al fraseo y mostrarme algunos puntos clave de la composición, respetando siempre mis intenciones y mi voz, es decir, mi *subjetividad*. A ellos dediqué este “*Pasillo Pa’los Tres*”⁷³ que, siguiendo las lógicas de las músicas propias, queda⁷⁴ como una propuesta abierta a manera de lienzo en blanco y al servicio de la libertad de cada intérprete, tanto para la bandola en sus dinámicas, como para el rol del tiple y de la guitarra en sus acompañamientos (ver figura 26).

Resalto que este fue un proceso de goce altamente gratificante, el cual me permitió explorar mi propia naturaleza sensible y estética con las músicas, donde el resultado involucró al proceso y no se limitó al objeto sonoro o estructural del pasillo, sino que amplió mi mundo musical en sus dimensiones históricas, culturales, reflexivas, sensitivas, personales, colaborativas y afectivas.

Del mismo modo, fue una oportunidad para comprender que las músicas son un entramado de relaciones dinámicas, que no son propiedad de la academia pero que ésta puede ayudar mucho cuando hay claridad en el sentido de su rol en la creación de mundos y en la construcción de reflexiones. También comprendí que, entre más recursos internos y externos de reconocimiento, amor y respeto, mayor libertad, dominio y fluidez para expresarnos musicalmente. Además, pude compartir y vivir a la música como experiencia humana a través de la creación, en diálogo constante y ganancia musical en ida y vuelta, donde finalmente pude identificarme con el musicante que soy y que quiero llegar a ser, al tiempo que este ejercicio me sirvió para reconocer la importancia de mi recorrido y de mis amigos, pues no somos sin los otros.

⁷³ Pasillo Pa’los Tres, audio <https://youtu.be/K4I5Jsc3AR8>

Con esta historia espero haber ejemplificado a partir de una experiencia musical la relación entre los conceptos de transmisión cultural, subjetividad, intersubjetividad y musicar que articularon esta tesis.

PASILLO PA'LOS TRES

Para Bandolín Colombiano, Tiple y Guitarra
 Compositora: Vanessa Jordán Beghelli
 Dedicado a Martha Lucía Vargas, Diego Gómez y Christian Iván Parra

The musical score for 'Pasillo Pa'los Tres' is written in 3/4 time and consists of 46 measures. It begins with a 'Moderato' tempo and 'N.C.' (No Chords) instruction. The key signature has one sharp (F#). The score includes various guitar chords such as Am, E7, A7, Dm, G7, C, G7, F, Fm, A, and D. Dynamic markings include *p*, *mf*, *f*, *cresc.*, and *Allegro*. The piece features a first ending (I.) and a second ending (II.) that leads to a 'D.S. al Fine' section. The score concludes with a 'Fine' marking.

Figura 34. Pasillo Pa'los Tres.

ANEXO 4: Breve aproximación a la historia del Valle del Cauca y Santiago de Cali

Este escrito fue parte de un ejercicio autoetnográfico, construido con datos, apropiaciones, presunciones y relatos con los que buscaba rastrear el movimiento de las culturas musicales en el Valle del Cauca y Cali. Ello en aras de comprender mi lugar e identidad como caleña y vallecaucana.

El actual departamento del Valle del Cauca, ubicado al sur occidente de Colombia sobre el valle geográfico formado por el río Cauca y las cordilleras Occidental y Central de los Andes septentrionales, fue fundado el 16 de abril de 1910, a partir de la unión de las antiguas provincias de Cartago, Buga y Santiago de Cali, su actual ciudad capital. Está constituido por 41 municipios en la geografía de los andes colombianos y un municipio en la geografía de la región del pacífico colombiano (Buenaventura). Limita con los departamentos de Chocó, Risaralda, Quindío, Tolima y Cauca. Además, posee aproximadamente 4'600.000 habitantes y tiene una extensión de 22.195 km² (SINIC, 2018).

En la época de la colonia, este territorio perteneció a las gobernaciones de Popayán, Panamá y Quito. Sin embargo, después de la independencia del Imperio Español, se unió al Estado Federal del Gran Cauca, que posteriormente pasó a ser el departamento del Gran Cauca, el cual se extendía por el actual territorio de los departamentos colombianos de Chocó, Quindío, Valle del Cauca, Cauca, Nariño, Putumayo, Amazonas y Vaupés, además de compartir parte de su territorio con los actuales Panamá, Ecuador, Perú y Brasil.

De la conquista al siglo XIX

De acuerdo con Alonso Valencia Llano (1997), son pocos los vestigios prehispánicos hallados en este departamento. Sin embargo, se reconoce que este territorio fue ocupado por varios grupos de indígenas dedicados principalmente a la agricultura, a la confección

de telas, al artesanado y a la pesca⁷⁵. Pueblos que a partir del año de 1535 fueron conquistados de forma violenta por españoles procedentes del Imperio Incaico y de la Gobernación de Quito, quienes llegaron a lo que hoy es el sur occidente colombiano, escoltados por huestes de indígenas que oscilaban entre los 4000 soldados al mando del capitán español Sebastián de Belalcázar⁷⁶.

Estas acciones de conquista también estuvieron acompañadas por la evangelización⁷⁷ de los indígenas menos belicosos y por el exterminio de la población amerindia que se resistió a ser sometida⁷⁸ o que enfermó. Sumado a estos hechos, Charles Mann (2006), estima que en los primeros 130 años de la colonización europea murió más del 90% de la población originaria de América⁷⁹, favoreciendo la introducción de la fuerza de trabajo de esclavos capturados en el África subsahariana, quienes arribaron desde el Caribe y desde el sur del continente americano a tierras vallecaucanas, reducidos a condiciones de sumisión (Martínez, 2003).

⁷⁵ Entre estos pueblos se encontraban los Jamundíes, Buchitolos, Aguales, Timbas, Calacotos, Bugas, Petecúys, Lilies, Gorriones, Quimbayas, Pijaos, Yanaconas y los sobrevivientes Nasa o Paeces, Noanamán o Wounaan o Cholos, Eperara Siapirara, Ingas y Emberá Chamí

⁷⁶ El Valle del Cauca, junto con Nariño, Cauca, Quindío y Risaralda fueron conquistados por las mismas tropas desde el sur del continente y no desde el norte como el resto de Colombia, marcando indicios de su pasado incaico.

⁷⁷ De acuerdo con Santos (2018), a lo largo de la conquista, la colonia, la conformación de la República, el conflicto armado y la historia de Colombia en general, la Iglesia Católica ha tenido una implicación contradictoria en estos eventos, manifestando dos caras incompatibles que se marcaron fuertemente luego del Concilio Vaticano II. Por un lado, sus jerarquías se han alineado con la hispanidad, con las oligarquías terratenientes y con las fuerzas conservadoras bendiciendo sus arbitrariedades; hechos a los que se le ha sumado el apoyo de las jerarquías de las Iglesias Evangélicas. Pero, por otro lado, varias comunidades eclesiósticas han desempeñado un rol importante en la lucha contra la concentración de la tierra, la injusticia social y la violencia, como en el caso de los Franciscanos, los Jesuitas con su Teología de la liberación o en aquellos que siguieron las ideas del sacerdote dominico Camilo Torres.

⁷⁸ Por decreto del 20 de junio de 1500, Isabel la Católica prohíbe la esclavitud de los nativos de América.

⁷⁹ Se resalta que desde la época de la conquista, la población indígena sobreviviente en el actual Valle del Cauca, ha estado a la merced de terratenientes, amos y patronos, de la usurpación de sus tierras, de enfrentamientos armados, del desplazamiento forzado por la violencia, de la vulneración de sus derechos y de la invisibilidad social, cultural y política, matizada por intereses económicos y agroindustriales de particulares (Rincón y Machado, 2014). Asimismo, se afirma que los indígenas en el departamento son escasos y presentes sólo en los resguardos, de modo que gran parte de ellos han quedado integrados al grupo indiferenciado de campesinos y mestizos hasta más allá de la aparición de la Constitución Política Colombiana de 1991, cuando se adoptaron regularidades estatales bajo un enfoque diferencial, que permitió la toma de decisiones para la protección y reconocimiento jurídico de "minorías" y grupos étnicos en Colombia. No obstante, estas medidas se han basado en un marco legal que no siempre ha favorecido el trato de la particularidad cultural, ni el reconocimiento por la tierra, de modo que en la región vallecaucana se puede observar que aún hay indígenas, afrodescendientes, tanto del pacífico como de los valles interandinos, entre otras comunidades, que independientemente de su origen étnico y de la exotización mediática de su cultura, aún siguen al margen, desprotegidos, ninguneados y violentados en sus derechos (DANE, 2005; Sánchez y Molina, 2010).

Anécdotas y conjeturas cuentan que los colonizadores estaban en la búsqueda de yacimientos de oro, plata y esmeraldas, por exigencia de la creciente industrialización europea y sus relaciones con el mercado asiático (Veksler, 2006). De esta manera, se interesaron en la impenetrable cordillera occidental, que, por sus características naturales, resultaba en una fuente importante de formación de minerales. Sin embargo, esta zona era de difícil acceso y sólo podían entrar en ella los nativos acostumbrados a las inclemencias del clima lluvioso, pues un europeo, fácilmente moriría de paludismo o de malaria si ingresaba al lugar. Se suponía entonces, que los esclavos iban a facilitar el acceso a esta zona, pero cuando fueron obligados a incurrir en la extracción de minerales sobre los farallones de la cordillera occidental, la gran mayoría escaparon del alcance de los españoles y se instalaron en la selva, gracias a la complicidad de las condiciones ambientales de la zona (Martínez, 2003).

Paralelamente, las planicies de los valles interandinos y la cordillera central fueron ocupados por terratenientes, indígenas, esclavos y artesanos que se dedicaron a la explotación del campo y al intercambio comercial, bajo una estructura “feudal” y agraria suscitada por hacendados que promovieron el cultivo de la caña de azúcar en estas tierras. Estas circunstancias, propiciaron la aparición de diferentes comunidades entorno al río Cauca, favoreciendo la consolidación del campesinado en el siglo XVIII (Zuluaga, 2009), siendo este un grupo culturalmente diverso y mayoritariamente mestizo, el cual venía gestándose desde el llamado *régimen de encomienda*⁸⁰, donde indígenas y mestizos ya pagaban un tributo a la corona por el cultivo de la tierra (Aguilar, 1996).

La ubicación geográfica del valle del río Cauca también contribuyó con la transformación cultural de la región con base en el intercambio, que se vio favorecido por la conexión fluvial entre regiones, así como por el mestizaje étnico que gestó nuevas prácticas y costumbres con base en estas permutas. Reflejo de uniones y desigualdades sociales, que se mantuvieron o se transformaron con el tiempo. (Vásquez, 2012)

En general, el ideal de civilización de los siglos XVI, XVII y XVIII en la América hispánica, que incluye el territorio de la actual Colombia, estuvo marcado por las exigencias de la monarquía española y la fe católica, siendo sistemas de gobierno que

⁸⁰ Institución socioeconómica que promovía el trabajo forzado y que sirvió como centro de culturización y evangelización obligatoria durante la colonia.

dejaron huella en la organización social de estos territorios y que incidieron en los usos y costumbres de los pueblos colonizados bajo estos regímenes, incluso hasta nuestros días. Dichas herencias, posteriormente se mezclaron con la cultura y la sangre de nativos y africanos que dieron origen a los hijos del “Nuevo Mundo”, entre los que se distinguieron criollos, zambos, mulatos y mestizos.

A partir del siglo XIX con la independencia del Imperio español y la formación de la República de Colombia, el ideal del nacionalismo político gestado en Europa permeó al pueblo, inspirado en el logro de una identidad propia que lo unificara y desligara de la colonia española. Sin embargo, tales iniciativas incitaron a la inestabilidad política y económica, en respuesta a intereses particulares que contribuyeron con la inequidad social, relacionada con la procedencia, las propiedades, las prácticas, la ideología, las creencias, la capacidad económica, el tipo de relaciones sociales que se tenían, el género, la edad e incluso la ocupación y el reconocimiento intelectual (Kauss, 1998).

Los continuos cambios territoriales, políticos, económicos, ideológicos y militares que derivaron en la independencia del Imperio español en 1810, generaron experimentos gubernamentales y enfrentamientos civiles que dieron forma a la nueva nación, consolidada como República de Colombia en la Constitución Política de 1886. Estos cambios, afectaron la organización social vallecaucana que entró en crisis con la abolición paulatina de la esclavitud desde 1810, cuando el general Simón Bolívar dispensó del sometimiento esclavista a todo aquel que se uniera a las huestes de la independencia, hasta más allá del decreto oficial del 21 de mayo de 1851. Esto porque al liberarse la fuerza de trabajo de los esclavos, se perturbó la economía de los latifundistas y la producción de las grandes haciendas, principalmente de las azucareras (Martínez, 2003), las cuales tuvieron que ser ofertadas a agroindustriales y extranjeros, que luego vieron la oportunidad de invertir en estas tierras y gobernarlas.

A pesar de las leyes que abolieron la esclavitud, en Colombia no se reemplazó una fuerza de trabajo por otra de manera inmediata, y los nuevos esclavos libres o “manumisos”, se convirtieron en “terrajeros” o asalariados que debían pagar una renta en dinero a sus patrones, o antiguos amos esclavistas. Adicionalmente, varios de los adultos mayores, mujeres y niños en situación de discapacidad o que mostraban dependencia,

tuvieron que mantener su condición de esclavitud a través de servidumbres disimuladas para poder sobrevivir (Tobar, 1994).

Estas circunstancias de discriminación y esclavitud encubierta se prolongaron en el tiempo y en beneficio de patrones o jefes que no necesariamente pertenecían a las familias más adineradas. Asimismo, también hubo “esclavos libres” quienes se aislaron en las fronteras o en zonas baldías que luego tomaron el nombre de “invasiones”, o se convirtieron en arrendatarios de las nuevas urbes que crecían con el intercambio fluvial, marítimo, agroindustrial, comercial, artesanal, minero y obrero, como lo fue Cali (Tobar, 1994).

Primera mitad del siglo XX

Entre mediados del siglo XIX y principios del siglo XX, Colombia se vio afectada por la pérdida del orden público y político, así como por el fuerte impacto financiero que dejó la independencia sobre la economía de la colonia, con pérdidas importantes en los sectores agrícola, ganadero y minero, que terminaron por empobrecer y reducir más a la población. Sobre estos problemas, se comenzó a cimentar una sociedad dividida que dio origen a la *Guerra de los Mil Días* (1899–1902), la cual consistió en un enfrentamiento bélico, donde los liberales trataron de abogar por la legalidad de los derechos del hombre y de los ciudadanos, así como por desmontar el pensamiento conservador que había imperado sobre el gobierno y que promovía el centralismo, la continuidad de la hispanidad, el sistema de castas colonial, y la unión de la Iglesia Católica con el Estado y con los sistemas educativos (Rivadeneira, 2015).

Este enfrentamiento civil dejó devastado al país, al tiempo que contribuyó con la separación de Panamá en 1903, beneficiando la posterior fragmentación política de Colombia en departamentos administrativos más pequeños. Esto como una manera de remediar la crisis económica y social, que aunadas a las diferencias ideológicas y enfrentamientos por el territorio en el sur occidente colombiano, concluyeron en la conformación del Valle del Cauca como departamento en 1910⁸¹ y con la designación de

⁸¹ Paralelamente a la historia oficial, las gentes rumoraban que el Valle del Cauca realmente fue creado como un muro para evitar que la *colonización antioqueña* llegara al Cauca y así, proteger las tierras de los grandes terratenientes caucanos que ahí habitaban. No obstante, esta colonización llegó hasta el norte del

Santiago de Cali como su capital, siendo esta última un lugar de haciendas, ejidos y humedales, que a pesar de haber sido fundada en 1536, no gozó de un extenso desarrollo urbano hasta los años de 1930, pero que por su ubicación geográfica, actuaba como lugar de paso y canal de comunicación entre municipios de mayor importancia económica como Cartago, Buga, Popayán y Buenaventura. Sin embargo, con este último municipio el paso estuvo limitado por las condiciones geográficas ofrecidas por la cordillera occidental y el bosque de selva tropical característico de este sector del Pacífico colombiano que dificultaba el acceso y permanencia en este territorio (Pacheco, s.f.; Valencia, 1997; y Vásquez, 2012).

Esta primera mitad del siglo XX, también se caracterizó por los ánimos de neocolonización que se despertaron con la expansión imperialista de los Estados Unidos de América, quien se mostró como el “protector” de las naciones americanas a favor de evitar futuras incursiones militares europeas en estos países y darles fin a los imperios del viejo continente, quienes fueron la causa de las conquistas y las Guerras Mundiales. No obstante, tal “protección” incluyó la injerencia sociopolítica de los Estados Unidos en los manejos gubernamentales de países como Colombia, para beneficiar el desarrollo estadounidense como potencia mundial capitalista, bajo la amenaza de sanciones para quienes no comulgaran con este proyecto, que también le hacía oposición al otro imperio emergente, la socialista Unión Soviética (Rivadeneira, 2015).

Colombia no siempre fue un país atractivo para la inversión extranjera, debido a sus condiciones geográficas, tropicales y conflictos sociopolíticos. Por esta razón, se afirma que es el único país suramericano que no tuvo una migración masiva de extranjeros en el siglo XX (salvo en algunas capitales y lugares aledaños a los puertos de Barranquilla y Buenaventura, los cuales estuvieron “medianamente” expuestos a inmigrantes transitorios). Por lo tanto, no convivió con una “otredad” que le permitiera aprender de la diversidad y de la tolerancia más allá de lo nacional, acentuando la “colombianidad” como un fenómeno monoteísta, cultural, hermético y conservador (Martín, 2011).

departamento e incidió en sus prácticas, costumbres e ideologías (A. Plaza, comunicación personal, 22 de febrero de 2019). Aclaro que La colonización antioqueña fue un proceso en el que población procedente del departamento de Antioquia invadió diversos territorios ubicados al sur occidente del país, constituyéndose en uno de los hechos culturales, económicos y sociales más destacados de la historia de Colombia, que trajo como consecuencia la rivalidad entre regiones, así como el monocultivo del café como producto principal de la economía nacional, entre otros.

A pesar de esta afirmación, las Guerras Mundiales, la apertura del Canal de Panamá, la modernización del Puerto de Buenaventura y la fama internacional de la novela “María” del vallecaucano Jorge Isaacs, en la primera mitad del siglo XX se generaron por un tiempo grandes oleadas migratorias hacia el Valle del Cauca. Fue común la presencia de extranjeros que se incorporaron en la sociedad, quienes huían de las guerras, estaban motivados por las riquezas minerales y los paisajes descritos en la novela de Isaacs, o que buscaban un lugar donde asentarse. Dichas circunstancias, convirtieron al departamento vallecaucano en un receptor de europeos, judíos, musulmanes, libaneses, turcos, cubanos, ecuatorianos, estadounidenses, japoneses y sirios, entre otros migrantes que radicaron en el lugar y que contribuyeron con la ampliación del panorama industrial, agrícola, religioso, étnico, cultural y musical en la región (Jara, 2011; Osorio, 2018).

Con relación a la economía colombiana, la primera mitad del siglo XX estuvo marcada por: 1) la consolidación del café como el principal producto económico del país; 2) la crisis económica mundial de 1929 a 1932; y 3) el crecimiento de la industria manufacturera. Hechos que favorecieron el implemento de un *modelo desarrollista* que ponía en el centro a la industria y en la periferia a la agricultura, en beneficio del desarrollo de la infraestructura física y urbana del territorio, de la creación de un mercado interno y de la modificación de las estructuras de poder en Colombia, pues el café, la industrialización y la comercialización de otros productos, le dieron lugar a la bonanza económica, al reconocimiento internacional del país y a la estabilidad de un pueblo que venía acostumbrándose a la violencia.

Dichos eventos, también mediaron en la aparición de una “nueva clase” dirigente que giraba en torno a estas actividades industriales, agroindustriales, manufactureras y principalmente cafeteras. De este modo, surgieron otros grupos sociales que demarcaron nuevamente las élites nacionales, estimularon la formación de gremios de producción e incorporaron una “nueva clase trabajadora”, que promovió la creación de sindicatos y centrales obreras para reaccionar en contra de las injusticias laborales⁸².

⁸² Entre los pioneros de estas huelgas, se encontraban los trabajadores encargados de construir el Ferrocarril del Pacífico, quienes procedentes de diferentes lugares de Colombia, se asentaron en Cali formando los primeros barrios urbanos y las “clases populares” emergentes del sincretismo cultural y de la consolidación comunitaria que los identificaba. Estos trabajadores se unieron sindicalmente por primera

Con relación al Valle del Cauca, el modelo desarrollista benefició el monocultivo de la caña de azúcar, la construcción del Ferrocarril del Pacífico, la explotación minera, la modernización del antiguo muelle de Buenaventura, la llegada de extranjeros a la región, el desarrollo urbano, los cambios del rol femenino en la sociedad y la aparición del obrero como actor social en Cali, integrante del imaginario del “sujeto popular” (diferente del sujeto ciudadano). Sujeto, quien, con raíces mestizas, aunadas a diversos procesos poblacionales marcados por la supervivencia y la cohesión social para superar sus limitantes, se caracterizó por ser un “campesino de ciudad” que dependía de la fuerza de su trabajo y que trataba de ajustar su pasado rural con su presente urbano. Esto en la medida que tecnificaba sus conocimientos y que entramaba sus costumbres con rutinas mecánicas, emergiendo de estas circunstancias, tanto la nostalgia por el pasado vislumbrado en la tradición, como en las culturas populares que se relacionaron con estos sujetos (Vásquez, 2012).

Fue así como Cali comenzó a vivir una súbita expansión urbana que estuvo marcada por la migración, por la lucha permanente por la tierra, el trabajo y por la productividad, al tiempo que la industrialización, el desarrollo manufacturero, el interés de la inversión extranjera, la administración municipal y las nuevas formas de organización social, comenzaron a gestar el proceso de modernización de un pueblo relativamente aislado de Colombia y del mundo hasta ese momento, cuando se convirtió en el centro del mercado regional, interdepartamental y en un motor de intercambio con el exterior. Tales circunstancias, contribuyeron a establecer nuevas formas de relacionarse y de reflexionar a la sociedad, trayendo consigo utilidades, pero también crisis económicas y sociales, que obligaron a los gobiernos en turno a construir una infraestructura urbana y de servicios públicos que respondieran por las necesidades inmediatas de la población, para facilitar así la convivencia y evitar el caos (Vásquez, 2012).

A pesar de este crecimiento económico y urbano, hasta más o menos la primera mitad de la década de 1960, hubo poca diversidad productiva en el país, limitando la participación de Colombia en el mercado internacional. Además, la precaria infraestructura vial, la carencia de un sector educativo de calidad y la concentración de la

vez para reclamar un mejor salario y jornadas laborales más justas. Sin embargo, luego del logro de las ocho horas de trabajo, esta asociación sindical se disolvió.

economía en el centro del país, fue en detrimento del crecimiento económico de otras regiones de Colombia como el Caribe, los Llanos Orientales y principalmente, de la Amazonía y el Pacífico, que por sus condiciones geográficas se hallaban aislados y desatendidos por los gobiernos en turno (Rivadeneira, 2015).

Es de anotar que la llamada *Época de la Violencia* en Colombia, desencadenada a finales de la década de 1940, como resultado del desequilibrio político bipartidista que desembocó en el conflicto armado colombiano, también contribuyó con el desplazamiento de parte de la población del centro del país, de Antioquia, del Eje Cafetero, del Tolima Grande, del Pacífico, del norte del Cauca y de la costa nariñense a esta naciente ciudad, bautizada entonces como la “Sucursal del Cielo” porque ofrecía oportunidades de nuevos comienzos para todos (Osorio, 2018).

Estas circunstancias, sumadas a la construcción del Ferrocarril del Pacífico, a la tecnificación de los cultivos de caña, a la modernización del Puerto de Buenaventura, a la industrialización y a la construcción de carreteras, ampliaron las posibilidades de intercambio entre provincias y países más allá de las limitaciones fluviales, de modo que se movilizaron las culturas musicales que se desarrollaron en la ciudad de Cali, las cuales actuaron como un elemento definidor y “estético” de su cotidianidad (Vásquez, 2012).

En esta primera mitad del siglo XX también se planteó la necesidad de atender y atraer a las “masas populares” por la vía educativa y cultural como contribución a la paz (Chávez, 1984). De esta manera, se sentaron las bases para la aparición de la educación musical institucionalizada en Cali, con un propósito que iba más allá de la alfabetización y de los cantos eclesiásticos. Consecuentemente, emergió el proyecto del conservatorio liderado por el maestro Antonio María Valencia que se fundó en 1932, y del *Orfeón Popular de Obreros y Empleados de Cali* de 1947, el cual se materializó ese mismo año en la Escuela de Música del Instituto de Cultura Popular, hoy Instituto Popular de Cultura, una institución creada para ayudar a regular las necesidades de alfabetización presentadas por la naciente clase obrera y trabajadora en la ciudad.

Segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad

En la segunda mitad del siglo XX, Cali se vio de frente con las crisis económicas, sociales y ambientales derivadas de los procesos de industrialización. Fue así como reorientó su tendencia de desarrollo industrial hacia actividades del sector terciario de la economía, que se enfocaron en las finanzas, el comercio y la prestación de servicios, (entre ellos los educativos, los artísticos y los “culturales”). Esto con el fin de elevar el nivel de vida, aumentar la productividad y alcanzar el perfil de una ciudad competente para participar en la economía global. Sin embargo, Cali continuaba sujeta a las desigualdades, a la fragmentación social, a la inseguridad, al conflicto armado y a las tribulaciones políticas y económicas que ello supuso (Vásquez, 2012).

En esta segunda mitad del siglo XX, también se presentaron diferentes eventos que contribuyeron con el dinamismo social y el encuentro de varias perspectivas, valores y culturas del país que confluyeron en Cali y en sus músicas. Entre éstas se encontraban la aparición de la televisión en 1954 como nuevo medio de difusión, que junto con la radio ayudó a generar la “cultura de masas” y la introducción de músicas del ámbito nacional y extranjero en la ciudad. Asimismo, se generaron una serie de acontecimientos que sacudieron económica y socialmente a Cali, tales como la *Explosión del 7 de agosto* de 1956, que dejó cuatro mil muertos y más de doce mil damnificados en una ciudad de 400 mil habitantes, dando origen a la Feria de Cali en el año de 1957, como una opción para recuperar emocional y económicamente a la población, siendo hoy el evento musical y principal motor económico de la ciudad (El Espectador, 2017).

También son de destacar, la apertura de discotecas en el puerto de Juanchito en el municipio de Candelaria cerca de Cali, que incentivó la “cultura rumbera” y festiva en la ciudad. La sequía del distrito de riego de Aguablanca, que atrajo a más población desplazada de otras regiones del país y que se ubicaron en estos terrenos baldíos, y que hoy se reconoce como Distrito de Aguablanca. El socialismo soviético, las revoluciones del 68, la Revolución Cubana, la oposición a las dictaduras latinoamericanas y el hipismo que influyeron en las ideologías juveniles y en las músicas que se escuchaban y hacían alrededor de los años de 1970. El desarrollo de la actividad cinematográfica en la ciudad, que generó el movimiento “Caliwood” y que operó como registro crítico de la cotidianidad

caleña en la época, incluidas sus músicas, y que ayudó a que la cultura del cine y las bandas sonoras se establecieran en la ciudad. El despliegue de los VI Juegos Panamericanos de 1971, que ayudó a desarrollar la infraestructura de Cali como ciudad. La fundación de la Escuela de Música de la Universidad del Valle en 1971, a cargo del maestro belga León J. Simar, que abrió otro panorama para la música en el ámbito profesional. La introducción de la Salsa como elemento de la identidad caleña alrededor del año de 1974, que contribuyó con el imaginario cultural de la ciudad. La creación del Festival de Músicas Andinas Colombianas “Mono Núñez” en el municipio de Ginebra en el Valle del Cauca, que se convirtió en un “museo vivo” de estas músicas desde 1975, contribuyendo con la aparición de la categoría de las Músicas Andinas Colombianas en el Valle y en Colombia. La aparición de la novela “Que viva la música” y el suicidio de su autor Andrés Caicedo en 1977, quien retrató una perspectiva social y musical de Cali en los años setenta. La Constitución Política de Colombia de 1991, que amplió la concepción única, legítima y total de ser colombiano mediante la idea de multiculturalismo, plasmada en sus artículos número 7, 70, 71 y 72, donde se reconoció por primera vez la diversidad étnica y cultural en el país. La creación del Festival de Música del Pacífico “Petronio Álvarez” en 1996 en Cali, gestado políticamente por el entonces gobernador Germán Villegas Villegas y el gerente cultural del departamento Germán Patiño Ossa, el cual ayudó a establecer a estas músicas en Cali.

En las décadas de 1980 y 1990, en Colombia y en Cali acontecieron una serie de eventos vinculados con el recrudecimiento del narcotráfico, la violencia, la economía y las finanzas, los cuales afectaron negativamente el bienestar social y el crecimiento industrial de la ciudad. Consecuentemente, los comienzos del siglo XXI estuvieron marcados por la necesidad de superar estas crisis, que vinieron acompañadas de altas tasas de desempleo, pobreza, desigualdad, inseguridad, dudosas administraciones, violencia, corrupción, déficit en la calidad y cobertura del sector educativo y debilidad en las instituciones sociales (Otero, 2012).

Actualmente Santiago de Cali es un Distrito Especial (Ley 1933 del 2018), de clima tropical cálido, que cuenta con una superficie de 564 kilómetros cuadrados y posee aproximadamente 2'472.000 habitantes (proyección 2019 según DANE, 2005), lo que la ubica como la tercera ciudad más poblada de Colombia, siendo además el principal

centro urbano, cultural, económico, industrial y agrario del suroccidente colombiano y el tercero a nivel nacional, después de Bogotá y de Medellín. Es la ciudad con mayor cantidad de especies de aves en el mundo (592 especies)⁸³, y es uno de los centros deportivos principales de Colombia, además de ser una de las ciudades con mayor riqueza hídrica y natural en el país, conocida como “la capital mundial de la salsa”, “la Sultana del Valle”⁸⁴ y “la sucursal del Cielo” (SINIC, 2011).

A pesar de su diversidad cultural y de ubicarse en la región andina colombiana, Cali se ha designado también como la capital del Pacífico colombiano⁸⁵ por su cercanía con esta región, en aras de mejorar las políticas de inversión en este sector olvidado de Colombia. Situación que ha traído cambios de orden territorial, social, económico, político, cultural y musical, a la ciudad y al Valle del Cauca en favor de todo aquello relacionado con el Pacífico, lo que a su vez ha generado una homogenización cultural en la región, impuesta por el Estado, la inversión internacional, las políticas públicas y los medios masivos de información, que tienden a desconocer la diversidad cultural de la ciudad, donde otras manifestaciones coexistentes han quedado al margen, desprotegidas y probablemente destinadas al olvido.

Aunque las desigualdades sociales, la explotación inadecuada de la naturaleza, la dependencia económica, el desempleo, la inseguridad, el deterioro de las condiciones de vida, la corrupción, la concentración del poder y de las riquezas en manos de un sector privilegiado persisten; el desarrollo urbano, demográfico e industrial de Cali han ido en ascenso y su área metropolitana se ha expandido, integrándose con otros municipios vallecaucanos como Jamundí, Yumbo, Palmira, Florida y Candelaria, además de otros municipios caucanos como Puerto Tejada y Santander de Quilichao (Duque, 2018).

Se resalta que las raíces étnicas de la población son variadas, pero predomina el grupo indiferenciado de mestizos y otros grupos étnicos con un 73.5%, seguido por un

⁸³ Colombia es el país con más especies de aves en el mundo (1932) y Cali es la ciudad colombiana con más especies de aves en Colombia y el mundo.

⁸⁴ La esposa del sultán, el Valle del Cauca.

⁸⁵ Es importante mencionar que esta “nueva” adjudicación, también está relacionada con la inversión económica planteada por el “Plan Pacífico” del Banco Interamericano de Desarrollo BID de 1992, y las posteriores Agendas Pacífico Siglo XXI de 1998, Cumbres de Congresistas del Pacífico de 1999, Política Nacional para el manejo de zonas costeras del 2000, los convenios interdepartamentales de 1993 a 2001, la propuesta de integración del pacífico de 2003, el observatorio del Pacífico del 2005 y el acuerdo de voluntades de Gobernadores del Pacífico del 2010.

26% de afrocolombianos y un 0.5% de indígenas. Cifras que posicionan a Cali como la ciudad colombiana con el mayor número de afrodescendientes en el país (SINIC, 2011).

En el año 2018 se expidió la ley 1933 que clasificó a Santiago de Cali como distrito especial, deportivo, cultural, turístico, empresarial y de servicios. Categoría que se encuentra en proceso de implementación y que implicará adecuar la estructura administrativa de la Alcaldía y de sus dependencias, para dividir el territorio en localidades que contarán con mayor autonomía política y financiera. Esto con el fin de pormenorizar la inversión de los recursos económicos otorgados por el Estado a la ciudad, los cuales estarán bajo la veeduría ciudadana y a favor del desarrollo económico y social de Cali. No obstante, este paso apenas comienza, y aunque parece un gran avance, aún hay que esperar por los retos y oportunidades que se avecinan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. (2004). *Teoría estética*. Madrid: Akal.
- Aguilar, E. (1996). *Campesinos*. Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat. Joan Prat y Ángel Martínez (compiladores). Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Aguirre, M.E. (2001). *El currículum escolar, la invención de la modernidad*. Rev. Perspectivas docentes. No. 25. México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Aguirre, M.E. (2013). *Lecturas Inapropiadas desde la Historia la Educación*. Posgrado en Pedagogía, UNAM. México: Ed. Díaz de Santos-.
- Aguirre, M.E. (2015) *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio*. Colección: Historia de la Educación. IISUE – UNAM. Ciudad de México: Bonilla Artigas Editores.
- Aharonián, C. (2011). *La enseñanza de la música y nuestras realidades*. En Batres (Presidencia), XVII Seminario Latinoamericano de Educación Musical. Seminario llevado a cabo en FLADEM, Guatemala.
- Alcántara, P. (1997). *Instituto Popular de Cultura: 50 años*. Cali: Imprenta Departamental.
- Alvarado, M. (2002). *Nuevas construcciones del sujeto popular: aportes sobre las reformulaciones del concepto de cultura popular latinoamericana*. Revista Colombiana de Sociología. Vol. VII, No. 2, 2002, pp. 193-218. ISSN 0120-159X
- Álvarez, H. (2017). *El pensamiento ecológico como herramienta de relación entre los saberes musicales*. Trabajo de grado. Programa de Maestría en Música. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Álvarez, J. (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. Ed. Paidós Educador. Barcelona.
- Aponte, E. (2005). *Vida y obra musical de cuatro compositores del norte del Valle del Cauca*. Trabajo de Grado. Programa de Licenciatura en Música. Cali: Universidad del Valle.
- Areiza, L.; y García, J. (2011). *Los Nuevos Bambucos, Entre La Tradición y La Modernidad*. X Congreso Nacional de Sociología. Herencia y Ruptura en la

Sociología Colombiana Contemporánea. Noviembre 2, 3 y 4 de 2011. Cali: Universidad Icesi.

Arenas, E. (2008). *¿Qué veinte años no es nada? Nogal, orquesta de cuerdas colombianas. Una historia que parte en dos*. Revista Pensamiento, Palabra y Obra. Vol.1. Nº1. Facultad de Artes. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Arenas, E. (2008). *Músicos Mestizos y Saberes de Frontera*. Bogotá. Recuperado de [http://eliecerarenas.drupalgardens.com/sites/eliecerarenas.drupalgardens.com/files/201308/Músicos mestizos y saberes de frontera.pdf](http://eliecerarenas.drupalgardens.com/sites/eliecerarenas.drupalgardens.com/files/201308/Músicos%20mestizos%20y%20saberes%20de%20frontera.pdf)

Arenas, E. (2009). *Elementos para el abordaje de las músicas tradicionales y populares desde las necesidades del músico práctico y sus contextos*. En: A Contratiempo. Revista de Música en la Cultura, No. 13.

Arenas, E. y Goubert, B. (2007). *Del bambuco a la música fusión: La invención de la música nacional en dos momentos históricos: una aproximación a la descripción de un campo*. Encuentro Interdisciplinario de Investigaciones Musicales Acofartes. Pontificia Universidad Javeriana. Biblioteca Luís Ángel Arango. Bogotá.

Arguedas, C. (2004). *La expresión musical y el currículo escolar*. Educación. Revista de la Universidad de Costa Rica, 28(1), 111-122.

Bagley, B. (1991). *Narcotráfico: Colombia asediada*. En: Al filo del caos: crisis política en la Colombia de los años 80, UN – Tercer Mundo, Colombia.

Balderrabano, S; Gallo, A. y Mesa, P. (2010). *El gesto musical*. SeDiCL – UNLP. Argentina.

Barbosa, J. F. y Sinisterra, L. N. (2015). *Los procesos de modernización y la creación del Instituto Popular de Cultura (IPC): Una aproximación Artístico Cultural en Cali, 1947 – 1971*. Trabajo de grado. Licenciatura en Historia. Cali: Universidad del Valle.

Bedoya, Y., Villegas, J., y Laverde, J. (2010). *Repertorio Didáctica para Cuerdas Andinas Colombianas*. Medellín: Gobernación de Antioquia

Beltrán, Y.; Martínez, Y.; Torrado, O. (2015). *Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia*. Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe, 13 (2), pp. 57-72 DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v13i2.498>

- Benavides, E. Infante, K. y Rimbau, W.C. (2017). *La estudiantina y las músicas colombianas: Escenarios de análisis sobre la formación ciudadana y la identidad nacional*. Trabajo de Grado. Licenciatura en Psicología y Pedagogía. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Beretta, A. (2015). *Inmigración europea y artesanado en América Latina (1814-1914)*. Notas sobre algunos temas y problemas, a modo de presentación. Revista Theomai. Número 31. Primer semestre 2015. Uruguay.
- Berger, P., y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Géneros: Amorrortu.
- Bermúdez, E. (1996). *La Música Campesina y Popular En Colombia. 1880-1930*. Colombia: *Gaceta* 32-33 (1996): 113-120.
- Bermúdez, E. (1999). *Un Siglo de Música en Colombia: ¿Entre Nacionalismo y Universalismo?* Revista Credencial Historia. Diciembre 1999. No. 120. Bogotá.
- Bernabé, M. (2012). La comunicación intercultural a través de la música. *Espiral*. Cuadernos del Profesorado, 5(10), 87-97. Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>.
- Bernal, M. (2004). *Del bambuco a los bambucos*. Ponencia presentada en el V congreso IASPM-AL Río de Janeiro. Junio 2004.
- Bieletto, N. (2016). *Lo inaudible en el estudio histórico de la música popular*. Texto de reflexión crítica. *Resonancias*. Vol. 23, No. 38. Enero – junio 2016, pp. 11- 35.
- Blacking, John (2003). *¿Qué tan musical es el hombre?* *Desacatos*, núm. 12, otoño, pp. 149-162.
- Blanco, D. (2009). *De melancólicos a rumberos... de los Andes a la costa. La identidad colombiana y la música caribeña*. *Boletín de Antropología* 23.40. Universidad de Antioquia. (2009): 102-128.
- Bolio, A.P. (2012). *Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX*. *Rev. Reencuentro*. Núm. 65. Diciembre, 2012. Pp. 20-29. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Distrito Federal, México.
- Borgdorff, H. (2010). *El debate sobre la investigación en las artes*. *Cairon: revista de ciencias de la danza*. Ejemplar dedicado a: Práctica e investigación. ISSN 1135-9137, N° 13, 2010, págs.25-46

- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural. Escuela y espacio social*. México: Siglo XXI editores.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa.
- Bravo, C; Pinilla, R, y Calzadilla, P. (2015). *Filosofía latinoamericana actual 4. Epistemología, ética, estética*. Tesis. Maestría en Filosofía Latinoamericana. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Brito, Teca Alencar de (2017). *H. J. Koellreutter: la música y la educación musical*. En *Pensamiento Pedagógico Musical Latinoamericano*. Hans Joachim Koellreutter, Brasil. Serie Cuadernos de Reflexión. Foro Latinoamericano De Educación Musical - Fladem. México: Euterpe Fladem.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles. Actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona.
- Camacho, G. (2009). *Culturas Musicales de México: un patrimonio germinal*. En *Cunas, ramas y encuentros sonoros: doce ensayos sobre el patrimonio musical de México*. Coordinador Fernando Híjar Sánchez. México: Consejo Nacional para la cultura y las artes.
- Casas, M.V. (2011). *Música E Identidad En Los Inicios De La República. A propósito de identidades colectivas*. Rev. Entreates. Universidad del Valle. Cali, Colombia.
- Casas, M.V. (2015). *La ciudad que suena... o en la ciudad qué suena*. Práctica musical en Cali 1930 – 1950. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico social. Seminarios 1986-1987*. Buenos Géneros:Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Géneros: Tusquets.
- Castro, S. (2017). *Una pedagogía bonsái al servicio de la colonialidad del ser y saber musical*. Un estudio en perspectiva autoetnográfica. *Revista Internacional de Educación Musical*. No. 5 (2017). En <http://revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/128>
- Caznok, Y. (2013). *La educación musical como profilaxis social*. En *XIX Seminario Latinoamericano del FLADEM*. Montevideo. Recuperado de <https://www.latinoamerica-musica.net/ensenanza/yara/sitio-Yara-esp.pdf>

- Clarke, Eric. (2005). *Ways of listening. An ecological approach to the perception of musical meaning*. New York: Oxford University Press.
- Cobo, H. J. (2010). *Configuración del Género Música Andina Colombiana en el Festival "Mono Núñez"*. Tesis de Maestría. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Collazos, D. (2012). *Compositores Centenaristas. La Generación Del Cambio De Siglo*. Revista Acontratiempo N° 18. Ministerio de Cultura de Colombia.
- Conejo, P.A. (2012). *El valor formativo de la música para la educación en valores*. DEDiCA. Revista de Educación y Humanidades, 2, 263-278.
- Correa, J.P. (2006). *Reflexiones sobre la cognición en la creatividad musical*. Anuario, 29, 402-426.
- Cortés, J. (2004). *La Música Nacional y Popular Colombiana*. Colección Mundo al Día (1924-1938). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Cruz, M. A. (2002). *El Papel del Bambuco en la Construcción de lo Colombiano*. Rev. Nómadas. Num. 17, 2002, pp.219-231. ISSN: 0121-7550. Bogotá: Universidad Central.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairos.
- Chávez, M.F. (1984). *Pasado, presente y futuro del Instituto Popular de Cultura*. Secretaría de Educación, Cultura y Recreación del Municipio de Santiago de Cali. Cali: Ed. Feriva Ltda.
- DANE (2005). *Boletín: Censo General. Perfil Cali – Valle del Cauca*. En www.dane.gov.co
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The discipline a practice of qualitative research*. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 1-19. 4ª ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Di Caudo, M.V. (2007). *La construcción de los sujetos de la educación*. En: *El sujeto en la educación*, págs. 91-131. Colección de Filosofía de la Educación. Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador: Sophia.
- Díaz, A. (2003). *Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas*. Revista electrónica de Investigación Educativa REDIE. Vol 5. Num. 2, 2003, pp. 81 – 93. México: Universidad de Baja California.

- Díaz, M. (2012). *Educación Musical: Investigamos, luego avanzamos*. Revista electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa, 3(2), 67-76. Recuperado en: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num2/revista/03_Diaz_Gomez.pdf
- Diker, G. (2004). *Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?* En La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción. Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). Buenos Géneros: Novedades educativas, 2004.
- Diker, G. (2008). *Autoridad y Transmisión: Algunas notas teóricas para repensar la educación*. Revista Educación y Humanismo, No. 15 - pp. 58-69 - noviembre, 2008. Universidad Simón Bolívar - Barranquilla, Colombia - ISSN: 0124-2121
- Domínguez, S. (2020). *La música como integración pedagógica en el marco de educación integral*. Trabajo de grado. Programa de Maestría en Educación. Manizales: Universidad Católica de Manizales.
- Duarte, L. E. (2020). *Semilleros de Investigación 2021 – 2023. Revolución del conocimiento en el IPC*. Revista Páginas de Cultura. Vol. 15., pp. 120 – 124. Instituto Popular de Cultura. Cali: Imprenta departamental.
- Duarte, L.E. (2018). *El net.art como perplejidades de vanguardia. Una aproximación a la obra de Jodi desde Wittgenstein*. Tesis Doctoral en Filosofía. Departamento de Filosofía. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Duarte, L.E. (2019). *Qué es el arte y cómo se investiga*. Revista Páginas de Cultura. Vol. 14., pp. 8-16. Instituto Popular de Cultura. Cali: Editorial Departamental.
- Duarte, L.E. (2021). *La desdefinición de las artes populares y su carácter contemporáneo. Hacia una posibilidad de comprensión*. Vol. 16, pp. 70-81. Instituto Popular de Cultura. Cali: Editorial Departamental.
- Duque, E. (2007). *La Cultura Musical En Colombia, Siglos XIX y XX*. *Gran Enciclopedia de Colombia*. Vol. 7. Bogotá: Círculo de Lectores, 2007. 89-110.
- Duque, H. (2018). *Cali: Distrito especial siglo XXI*. Las2orillas. En: <https://www.las2orillas.co/cali-distrito-especial-siglo-xxi/>
- Durán, J.F. (2012). *La Educación y la esfera pública: del proyecto colectivo a las incertidumbres del individuo mercantilista y democrático*. Nómadas. Revista Crítica

de Ciencias Sociales y Jurídicas. Vol. 35. 2012.3. Pp. Universidad Complutense de Madrid.

Durkheim, E. (1988). *Las reglas del método sociológico y otros escritos sobre filosofía de las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza.

El Espectador (2017). *¡Para recordar! Estas han sido las canciones de la Feria de Cali desde 1990*. Valle del Cauca, 26 de diciembre de 2017 en: <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/valle/para-recordar-estas-han-sido-las-canciones-de-la-feria-de-cali-desde-1990-articulo-730503>

Estrada, D. (1989). *El método de la bandola*. Colombina: Gobernación del Valle del Cauca.

Estudiantina del IPC (2021). *Sistematización de experiencias como práctica de investigación, el montaje de repertorio en la Estudiantina del IPC*. Rev. Cuadernos de Investigación Ipeciana No. 2., pp. 55 – 66. Instituto Popular de Cultura. Cali: Imprenta departamental.

Fattore, N y Caldo, P. (2011). *Transmisión: una palabra clave para repensar el vínculo pedagogía, política y sociedad*. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. 8, 9 y 10 de agosto de 2011. Argentina: Universidad Nacional de la Plata.

Fernández, R. (1992). *Técnicas subjetivas*. En R. Fernández-Ballesteros (comp.), Introducción a la evaluación psicológica (vol. 1). Madrid: Pirámide.

Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Colección Educación Crítica - Coedición con la Fundación Paideia.

Flórez, R. (2000). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Ed. McGraw Hill. Colombia.

Forero, F. (2010). *Entre cuerdas y recuerdos mi vida en la bandola*. Bucaramanga, Colombia: SIC.

Forero, F. (2013). *La Bandola Andina Colombiana. Mecanismo y Técnica*. Alzapúa, 25 - 33.

Foucault, M. (1994). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: La piqueta.

Freire, P. (2001). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI editores.

- Freitag, V. (2014). *Entre arte y artesanía: elementos para pensar el oficio artesanal en la actualidad*. El Artista, núm. 11, diciembre, 2014, pp. 129-143. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Pamplona, Colombia.
- Fried, D. (2002). *Ciencia, cultura y subjetividad*. En: *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Dora Fierd Schnitman et al. Traducido por Leonor Spilzinger et al. 1ra ed. 3ra reimpresión. Buenos Géneros: Paidós.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. Buenos Géneros: Novedades educativas.
- Gainza, V. (2010). *Temas y problemas de la educación musical en la actualidad*. Aula, 16, 33-48.
- Gainza, V. (2011). *Educación musical siglo XXI*. Problemáticas contemporáneas. ABEM, 19(25), 11-18.
- Gainza, V. (2014). *El rescate de la pedagogía musical*. Buenos Géneros: Lumen.
- Gallego, C.I., y Gallego, M. M. (2003). *Interculturalidad en educación infantil y primaria con la música*. Filomúsica. Revista mensual de publicación en internet, 37. Disponible en: <http://www.filomusica.com/filo37/interculturalidad.html>
- García, M. (2014). *Elementos Estructurales del Pasillo y el Bambuco Instrumentales. Estudio de Análisis Musical a la Obra de Álvaro Romero Sánchez*. Premio Nacional en Investigación Musical 2014. Programa Nacional de Estímulos del Ministerio de Cultura. Colombia: Ed. Mincultura.
- García, N. (1990) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Editorial Grijalbo.
- García, N. (1999). *Ni folklórico, ni masivo, ¿qué es lo popular?* En: http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/garcia_canclini1.pdf
- Geertz, C. (1991). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giménez, G. (2005). *La concepción simbólica de la cultura*. Teoría y análisis de la cultura. México, CONACULTA, 2005, pp. 67–87.
- Giménez, G. (2010). *Cultura, identidad y procesos de individualización*. Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo. Institutur de Investigaciones Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Gómez, D. (2020). *El bandolín colombiano: una propuesta didáctica*. Rev. Cuadernos de Investigación Ipeciana No. 1., pp. 8 – 13. Instituto Popular de Cultura. Cali: Imprenta departamental.
- Gómez, D. (2020). *El legado de la Estudiantina IPC en Santiago de Cali*. Boletín informativo “Imágenes de Participación Cultural” No. 1. Instituto Popular de Cultura. Cali: Imprenta departamental.
- Gomila, A. (2008). *La expresión emocional en la música desde el expresionismo musical*. Estudios de Psicología, 29 (1), pp. 117-131.
- González, C. (2021). *Antología de Obras para Tiple de Compositores en el Valle del Cauca del Siglo XX*. Trabajo de Grado. Programa de Interpretación Musical. Cali: Conservatorio Antonio María Valencia, Instituto Departamental de Bellas Artes.
- González, E. (2011). *Conocimiento empírico y conocimiento activo transformador: algunas de sus relaciones con la gestión del conocimiento*. Revista Cubana de ACIMED 2011. 22 (2). Pp. 110 – 120.
- González, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico – cultural*. Ed. Thomson. México.
- González, F. (2009). *Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad*. Universitas Psychologica. Vol. 9. No. 1. Enero-Abril, 2010. Pp. 241 - 253.
- González, F. (2013). *La subjetividad en una perspectiva cultural histórica: avanzando sobre un legado inconcluso*. Rev. CS No. 11, 19–42, enero–junio 2013. Cali, Colombia ISSN 2011– 0324
- González, J. (2009). *Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes*. Rev. Cuestiones Pedagógicas, 19, 2008/2009, pp. 207-232. España: Secretariado de publicaciones universidad de Sevilla.
- González, J. (2009). *Las historias de vida en el ámbito francófono: experiencia, formación e investigación*. Rev. Cuestiones Pedagógicas, 20, 2009/2010, pp. 15-26
- Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Madrid: Morata
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the School: a new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.

- Green, L. (2012). *How Popular Musicians Learn*. Aldershot, UK: Ashgate
- Guattari, F. (1997). *Caosmosis*. Buenos Géneros: Úrsula.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (2005). *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging influences*. In N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.), pp. 191-215. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guber, R. (2001). *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Hall, S. y Du Gay, P. (1996). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Géneros: Amorrout editores.
- Harris, T. (2013). *The legacy of Cornelius Cardew*. Nottingham: Ashgate.
- Havelok, E. (1996). *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente*. Barcelona. Paidós.
- Hernández, O. (2009). *Músicos blancos, sonidos negros*. Trayectorias y redes de la música del sur del pacífico colombiano en Bogotá. Trabajo de Grado. Maestría en Estudios Culturales. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana Bogotá.
- Hernández, O. (2012). *La semiótica musical como herramienta para el estudio social de la música*. Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas 7/1, 39-77.
- Hernández, O. (2014). *Los mitos de la música nacional. Poder y emoción en las músicas populares colombianas 1930-1960*. Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas. Pontificia Universidad Javeriana.
- Hernández, O. (2016). *Los mitos de la música nacional. Poder y emoción de las músicas populares colombianas 1930-1960*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Hobsbawm, E. y Terence, R. (1983). *La invención de la tradición*. Barcelona: Ed. Crítica.
- Holguín, P. (2017). *La música desde el Punto Cero*. La colonialidad de la teoría y el análisis musical en la universidad. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 149 - 155.
- Holguín, P.J. y Martínez, I.C. (2017). *La didáctica musical entre la primera y la tercera persona: hacia una perspectiva de segunda persona en la formación de músicos profesionales*. *Revista Pensamiento Palabra y Obra*. 18 (2017): 6- 15.
- Hormigos, J. y Martín, A. (2004). *La construcción de la identidad juvenil a través de la música*. *Revista Española de Sociología*, 4, 259-270.

- Huergo, J. (2004). *La formación de sujetos y los sentidos político-culturales de Comunicación/Educación*. En: Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas. M. C. Laverde Toscano, G. Daza Navarrete y M. Zuleta Pardo (dir.). Colección Encuentros. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central – DIUC.
- Husserl, E. (1984). *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. México: Ediciones Folios.
- Husserl, E. (1996). *Meditaciones cartesianas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- IPC. (2013). *Proyecto Educativo Institucional 2013*. Santiago de Cali - Colombia: IPC documentos institucionales.
- IPC. (2015). *Reglamento de Grupos Representativos y Colectivos Artísticos. Conformación, promoción, divulgación*. Santiago de Cali: IPC documentos institucionales.
- IPC. (2020). *Acuerdo No. 400.05.02.20.07. Agosto 12 de 2020. Por medio del cual se reforma el estatuto orgánico del Instituto Popular De Cultura – IPC*. Santiago de Cali - Colombia: IPC documentos institucionales.
- Jaidar, I. (2003). *Tras las huellas de la subjetividad*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jara, J. (2011). *La migración japonesa al Valle del Cauca*. Rev. Transpasando fronteras. No. 1, pp. 41- 50. 2001. Cali: Universidad Icesi.
- Jorquera, M. (2004). *Métodos Históricos o Activos en Educación Musical*. En Revista Electrónica Leeme. Edición No. 14. España.
- Juslin, P. N. (2005). *From mimesis to catharsis: expression, perception, and induction of emotion in music*. In D. Meill, R. MacDonald and D. Hargreaves (eds.), *Musical Communication*. Oxford: Oxford University Press, 85-115.
- Kauss, M. (1998). *Nacionalismo, Identificación y Latinoamérica*. Cuadernos de música Iberoamericana 6 (1998): 136.
- Kirschner, S. R. (2003). *On the varieties of intersubjective experience*. *Culture y Psychology*, vol. 9(3), 277-286.

- Kloos, B., Hill, J., Dalton, J. H., Elias, M. J., Wandersman, A. y Thomas, E. (2011). *Community psychology: Linking individuals and communities*. Belmont, CA:Wadsworth Publishing Company.
- Kuss, M. (1938). *Nacionalismo, Identificación y Latinoamérica*. Cuadernos de música Iberoamericana 6 (1998): 136.
- León, L. F. (2003). *La Música Instrumental Andina Colombiana, 1900-1950*. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Lewkowicz, D. J. and Kraebel, K. (2004). *The value of multimodal redundancy in the development of intersensory perception*. In G. Calvert, C. Spence, and B.
- Loizaga, M. (2005). Los Estudios de Género en la Educación Musical. Revisión crítica. *Musiker: cuadernos de música*, 14, 159-172.
- Londoño, M. E. y Tobón, A. (2004). *Bandola, tiple y guitarra: de las fiestas populares a la música de cámara*. En *Artes la Revista*. N° 7 Vol. 4, enero-junio.
- López F., y Duque, F. (2005). *Música Andina Occidental entre pasillos y bambucos* (Primera ed.). Bogotá, D.C.
- López, G. A. (2013). *Escuelas de Música Tradicional: Realidades e Imaginarios Imaginarios*. Encuentro Interdisciplinario de Investigaciones Musicales, 53, 1689–1699. doi:10.1017/CBO9781107415324.004
- López, H. (1990). *La "Cantata Criolla" De Antonio Estévez: Un Análisis de la Obra y de su Inserción en el Nacionalismo Musical Latinoamericano y Venezolano*. *Revista de Música Latinoamericana*. Vol. 11, No. 1 (Spring - Summer, 1990), pp. 102-106. University of Texas Press.
- López, R y San Cristobal, U. (2014). *Investigación artística en música. Problema, métodos, experiencias y modelos*. ICM Grupo Recerca, Investigación y Creación Musicals. ESMUC, Escuela Superior de Música de Cataluña. Barcelona: Conacolta Funca.
- Lyotard, J. (1987). *La Condición Postmoderna*. Ediciones Cátedra. Madrid.
- Llano, I. (2004). *Los músicos en Cali: profesión, prácticas y público en el siglo XXI*. *Revista Sociedad y Economía*. Número 6. Abril de 2004. Pp. 133 – 156.
- Malloch, S. (2002). *Musicality: The art of human gesture*. In C Stevens, D. Burham, G. McPherson, E. Schubert and J. Renwick (eds.), *Proceedings of the 7th International*

Conference of Music Perception and Cognition. Sydney: University of Western Sydney, 143-146.

Mann, C. (2006). *1491: Una nueva historia de las Américas antes de Colón*. Madrid: Taurus

Martín, J. (2011). *Multiculturalismo vs. Universalismo en el Constitución de 1991*. Conferencia. Bogotá: Banco de la República.

Martínez, C. (2019). *Análisis de la transmisión cultural de los libros de texto de música en Educación Primaria*. RELATEC VOL 18 Nº 2. Pp. 117 – 131

Martínez, F. (2003). *La búsqueda del Paraíso. Biografía de Jorge Isaacs*. Bogotá: Ed. Planeta.

Martínez, I. C. (2009). *Música, transmodalidad, intersubjetividad y modos de conocimiento: contribución de los aspectos no conceptuales a una perspectiva corporeizada del conocimiento musical*. Actas de la 8va Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música. 2009. Argentina: SACCoM.

Martinic, S. (1995). *Relación pedagógica y conversaciones en proyectos educativos y de intervención social*. Piragua # 11. Santiago de Chile: CEEAL.

Marulanda, O. (1984). *El folclor de Colombia: práctica de la identidad cultural*. Manizales: Artestudio.

Marulanda, O. (1993). *Álvaro Romero Sánchez. Una Partitura Sin Fin*. Gobernación del Valle del Cauca: Funmúsica.

Marulanda, O. (1994). *Un concierto que dura 20 años*. Gobernación del Valle del Cauca: Funmúsica.

Marulanda, O. y González, G. (1994). *Pedro Morales Pino la gloria recobrada*. Colección Nuestra Música, Vol. IV. Gobernación del Valle del Cauca: Funmúsica.

Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.

Maturana, H. (2003). *Desde La Biología a la Psicología*. Buenos Géneros: Lumen.

Medina, A. (1994). *Relaciones Humanas y Comunidad*. Primera parte: Aspectos teóricos. Santiago de Chile: PIIE.

Mendivil, J. (2016). *En contra de la música: herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas*. Buenos Géneros: Gourmet Musical.

- Mieles, M.D., Tonon, G. y Alvarado, S.V. (2012). *Análisis temático de la información desde el enfoque de la fenomenología social*. Revista Universitas Humanística no.74 julio-diciembre de 2012 pp: 195 – 225. Bogotá - Colombia issn 0120-4807
- Millán, E. (2014). *Memorias musicales*. Cali: Imprenta Departamental del Valle del Cauca.
- Miñana, C. (1991). *Escuelas y experiencias pedagógicas de música popular. Estado actual y perspectivas en Colombia*. Primer Encuentro Iberoamericano de Educación Musical. Bogotá, abril 29 a mayo 3 de 1991.
- Miñana, C. (1997). *Los caminos del bambuco en el siglo XIX*. Rev. A Contratiempo No. 9. 7-11. 1997b.
- Miñana, C. (2000). *Entre el folklore y la etnomusicología*. En: Revista A Contratiempo. No 11; 37-49.
- Miñana, C. (2000). *La investigación sobre la música popular tradicional colombiana: entre el folclor y la etnomusicología*. Encuentro para la promoción y difusión del patrimonio folclórico de los países andinos. Memorias. Ministerio de Cultura, octubre de 2000, pp. 142-144.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Géneros: Paidós.
- Montoya, J. (2016). *El campo de los estudios curriculares en Colombia*. Colección Séneca. Univesidad de los Andes. Bogotá: Digiprint Editores S.A.
- Morin, E. (2002). *La noción de sujeto*. En: *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Dora Fierd Schnitman et al. Traducido por Leonor Spilzinger et al. 1ra ed. 3ra reimpresión. Buenos Géneros: Paidós.
- Mosquera, J.A. (2017). *Aproximaciones sobre una identidad musical andina en Cali*. Heptagrama. Revista digital de Estudiantes del Programa de Maestría y Doctorado en Música. Julio – Diciembre de 2017. México: FaM – UNAM
- Mosquera, J.A. (2017). *Material didáctico de los módulos de Batigui 1 y 2. Tiple*. Cali: Instituto Popular de Cultura.
- Muñoz, P. (2010) *La música del Patía: Negros, Violines y bambucos*. Publicado en “*Músicas y sonoridades del Pacífico Afrocolombiano*”. Santamaría, Carolina, Juan Sebastián Ochoa y Manuel Sevilla. Editorial Javeriana, Bogotá.

- Novelo, V. (2002). *La expropiación de la cultura popular*. En Culturas populares y política cultural (pp. 77-85). México: CNCA.
- Ocaña, A. y Reyes, M. L. (2018). *Ecología del aprendizaje musical: interacciones culturales e institucionales*. En J. B. Martínez y E. Fernández (Eds.) *Ecologías del aprendizaje: educación expandida en contextos múltiples* (pp. 171-188). Madrid: Morata.
- Ochoa, A. (2009). *Oiga maestro... el que escribe gana. Entre el eurocentrismo y la legitimación de saberes musicales locales*. En M. Pardo (ed.) *Música y sociedad en Colombia. Translaciones, legitimaciones e identificaciones*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Ochoa, A. M. (1997). *Tradición, Género y Nación en el Bambuco*. Rev. A Contratiempo/ Ministerio De Cultura. N°9 p.34 –44. Bogotá.
- Ochoa, A. M. (2001). *El sentido de los estudios de músicas populares en Colombia*. En: Cuadernos de nación. Músicas en transición. Bogotá, Ministerio de Cultura, 2001, pp.45-56.
- Ochoa, J. S., y Convers, L. (2008). *Una Propuesta Metodológica para Abordar el Estudio de las Músicas Tradicionales en Ambientes Académicos*. Bogotá: Ed. Pontificia Universidad Javeriana.
- Odena, O. (2015). *La investigación en educación musical dentro de las ciencias sociales: reflexiones desde el Reino Unido*. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, Volumen 12.
- Olarte, P. A. (2016). *Caracterización de los procesos de transmisión del tiple colombiano en tres contextos de aprendizaje no formal*. Monografía. Trabajo de Grado de Maestría en Música. Director Andrés Samper Arbeláez. Facultad de Artes. Pontificia Universidad Javeriana. Colombia.
- Ong, W. (1983). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortiz, A. (2016). *La investigación según Humberto Maturana. El amor y la autopoiesis como epistemología y métodos de investigación*. Bogotá: Magisterio Editorial.
- Osorio Sánchez, C. (2018). *Cali, El paraíso que los inmigrantes llaman hogar*. En: <https://www.elpais.com.co/especiales/cali-ciudad-inmigrantes/>

- Osorio Sánchez, C. (2018). *Cali, El paraíso que los inmigrantes llaman hogar*. En: <https://www.elpais.com.co/especiales/cali-ciudad-inmigrantes/>
- Ospina, S. (2013). *Los Estudios Sobre La Historia De La Música En Colombia En La Primera Mitad Del Siglo XX: De La Narrativa Anecdótica Al Análisis Interdisciplinario*. Artículo de Reflexión. ACHSC Vol. 40. N° 1. Ene. - jun. 2013. ISSN 0120-2456: 299-336. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ospina, S. (2017). *Dolor que canta. La vida y la música de Luis A. Calvo en la sociedad colombiana de comienzos del siglo XX*. Colección Perfiles. ICANH. Bogotá.
- Otero, A. (2012). *Cali comienzos del siglo XXI ¿crisis o recuperación?* Documentos de trabajo sobre economía regional. Número 172. Centro de Estudios Económicos Regionales. Cartagena: Banco de la República.
- Pacheco, M. (s.f.) *Ejidros de Cali Silgo XIX*. Cali: Universidad del Valle.
- Palacios, L. (2015). *Las experiencias formativas de la escuela de iniciación a la música y a la danza Ollin Yoliztli a partir de la tradición oral y la tradición escrita*. Actas de ECCoM. Vol. 2 No. 1. Pp. 1993 - 199. Duodécimo encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música, 2015. La experiencia musical: Cuerpo, tiempo y sonido en el escenario de nuestra mente. Argentina: ECCoM
- Palacios, L. (2016). *La mirada etnomusicológica y sus posibles aportaciones al campo de la educación musical*. Actas del Primer Congreso de Etnomusicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. "Problematizar en la brecha. Tensiones disciplinarias en torno a la comprensión de las prácticas musicales", 24 al 26 de noviembre de 2016.
- Palacios, L. (2018). *Educación musical en la frontera de la oralidad y la escritura. El caso Ollin Yoliztli*. P,51. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional – UNAM.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. 3a. Ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Peñuela, D.M. y Rodríguez, V.M. (2009). *El movimiento pedagógico: realidades, resistencias y utopías*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional y Fundación Francisca Radke.

- Pérez, E. (1996). *Método de tiple. Acompañamiento – melódico - solista*. Medellín: Secretaria de Educación y Cultura.
- Pérez, L. y Díaz, Y. (2014). *Sujeto popular o ciudadano sujeto de derechos. Prácticas sociales en barrios populares cartageneros*. Rev. Entramado 2014; 20: 210-223. Cali: Universidad Libre.
- Pérez, M.A. (2009). *Una pedagogía dialógica desde la educación artística-musical*. El Artista, 6, 60-72.
- Perniola, M. (2002). *El arte y su PERNI*. Colección Teorema. Madrid: Cátedra.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias de transmisión cultural*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Pineda y Loaiza (2017). *Un análisis del trayecto histórico del currículo en Colombia. Segunda mitad del siglo XX*. Revista de Investigaciones UCM, 17(29), 150-167.
- Polo, M.P. y Pozzo, M.I. (2011). *La música popular tradicional en el currículum escolar: ¿un aporte a la formación del «ser nacional» o a la educación para la democracia?* Contextos Educativos, 14, 191-202.
- Portes, H. (1992). *Descubriendo América: manual para guiar la investigación sobre culturas populares tradicionales*. Cali: Instituto Popular de Cultura.
- Puerta, D. (1988). *Los caminos del tiple*. Bogotá: Ediciones AMP.
- Quiceno, H., Saenz, J. y Vahos, L.A. (2004). *La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903 – 1997*. En Zuluaga O.L. y Ossenbach, G. (Eds.) Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos. Siglo XXI. Bogotá: Universidad del Valle, Universidad de los Andes, Universidad Pedagógica Nacional, Colciencias, Universidad de Antioquia y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Ramírez, J.R. (2006). *Música y sociedad: la preferencia musical como base de la identidad social*. Rev. Sociológica, vol. 21, núm. 60, enero-abril, 2006, pp. 243-270. Universidad Autónoma Metropolitana Distrito Federal, México
- Rappaport, J. (2007). *Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración*. Revista Colombiana de Antropología. Vol. 43, enero-diciembre 2007, pp. 197-229.

- Rendón, H. (2009). *De liras a cuerdas. Una historia social de la música a través de las estudiantinas*. Medellín 1940-1980. Tesis de Maestría en Historia. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Rendón, H., y Tobón, A. (2012). *Seminario Nacional Sobre Grafías para Cordófonos Colombianos: Tiple y bandola*. Medellín, Colombia. Universidad de Antioquia.
- Restrepo D. (1998). *La Música Popular En Colombia*. Medellín: Secretaria de Educación y Cultura, 1998.
- Rincón, J. (1989). *Introducción a una escuela de bandola colombiana (Primera parte)*. Ministerio de Cultura. Revista A Contratiempo Vol. 6. Bogotá.
- Rincón, J. (1990). *Una escuela de bandola*. (Segunda y última parte). Ministerio de Cultura. Revista A Contratiempo Vol. 7. Bogotá.
- Rivadeneira, R. (2015). *La transición del siglo XIX al XX en América Latina y en Colombia*. Bogotá: Credencial Historia.
- Rizo, M. (2007). *Intersubjetividad, Comunicación e Interacción. Los aportes de Alfred Schütz a la Comunicología*. Razón y Palabra, núm. 57, junio-julio, 2007 Universidad de los Hemisferios Quito, Ecuador
- Samper, A. (2006). *Alternativa pedagógica - El rock en procesos de formación musical*. Revista La Tadeo (Cesada a Partir De 2012), (72). Recuperado a partir de <https://revistas.utadeo.edu.co/index.php/RLT/article/view/537>
- Samper, A. (2011). *Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo XXI: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas*. El Artista, núm. 8, diciembre, 2011, pp. 297-316. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Pamplona, Colombia.
- Samper, A. (2016). *La educación musical como derecho humano: hacia una pedagogía estética, ética y diversa*. Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas, vol. 11, núm. 1, enero-junio, 2016, pp. 9-3. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Samper, A. (2017). *La pedagogía del musicar como ritual social: Celebrar, sanar, trascender*. El Artista, 113-150.

- Samper, A. (2018). *The translation of cuatro learning in open and close systems of transmission in Colombia: Towards an aural/approach in higher education*. Thesis. Phd in Music Education. University College of London.
- Sanfeliu, A. y Careta-Sampere, M. (2005). *La música como instrumento de educación para la paz*. Escuela de Cultura de Pau. España: Universidad Autónoma de Barcelona. En: <http://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/publicacion010e.pdf>
- Santamaría, C. (2006). *Bambuco, tango and bolero: music, identity and class struggles in Medellín –Colombia, 1930-1953*. Tesis Doctoral. Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Santamaría, C. (2007). *El bambuco y los saberes mestizos: academia y colonialidad del poder en los estudios musicales latinoamericanos*. En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Universidad Central-lesco/Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Siglo del Hombre.
- Santamaría, C. (2007). *La Nueva Música Colombiana: la redefinición de lo nacional bajo las lógicas de la worldmusic*. *El Artista: Revista de Investigaciones en música y Artes Plásticas* 4: 6-24. Universidad de Pamplona, Colombia.
- Santoni, A. (1996). *Nostalgia del maestro artesano*. Traducción de Georgina María Esther Aguirre Lora. México: UNAM, CESU – Miguel Ángel Porrúa.
- Santos B. de S. (2012). *Subjetividad, ciudadanía y emancipación*. En: De la mano de Alicia: Lo social y lo político en la postmodernidad. Bernal, Consuelo y García Villegas, Mauricio (Trad.). Segunda edición. Universidad de los Andes. Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Santos, B. de S. (2011). *Epistemologías del sur*. Utopía y praxis latinoamericana. Año 16 No. 54. Julio – Septiembre 2011. Pp. 17 – 39. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. Universidad de Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- Santos, B. de S. (2012). *De las dualidades a las ecologías*. Serie: Cuaderno de Trabajo No. 18. Bolivia: REMTE.
- Santos, B. de S. (2018). *Democratización y transformación social*. Bogotá: Siglo XXI editores.

- Santos, J. (2010). *Pedagogía del acontecimiento: una experiencia de educación no formal para las músicas*, 31–44. Stein (eds.), *Handbook of Multisensory Processing*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Schütz, A. (1967). *Fenomenología del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- Schütz, A. (1979). *El problema de la realidad social*. Buenos Géneros: Amorrortu.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Semán, P. y Vila, P. (2008). *La música y los jóvenes de los sectores populares: más allá de las tribus*. Revista Transcultural de Música Transcultural Music Review #12 (2008) ISSN:1697-0101.
- Semillero de Investigación en Músicas Tradicionales y Populares del IPC (2021). *El musicar con los bambucos: Una aproximación a la Investigación a través de las Músicas Populares en el IPC*. Centro de Investigaciones. Instituto Popular de Cultura. Cali: Imprenta departamental.
- Shifres, F. (2002). *Lo común y lo personal. Un estudio sobre la individualidad de la ejecución musical desde la perspectiva interpretativa*. En S. Furnó y M. Arturi (Editores) *Encuentro de Investigación en Arte y Diseño (Iberoamericano) 2002*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. 57-61.
- Shifres, F. (2008) *Music, crossmodality and second person intersubjectivity*, *Studies in Psychology*, 29:1, 7-30, DOI: 10.1174/021093908783781347
- Shifres, F. (2015). *Los desafíos epistemológicos de la cognición corporeizada a la pedagogía musical*. En O. Grau, E. Oyarzún, G. Celedón y F. Ortega (Ed.), *La instancia de la música. Escritos del Coloquio Internacional “La música en sus variaciones prácticas y discursivas”*. Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación-Universidad de Chile.
- Shifres, F. y Gonnet, D. (2015). *Problematizando la herencia colonial en la educación musical*. *Revista Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*. Vol. 3. Nº 2 (2015). Pp. 51-67.
- Sierra, F. (2002). *La comunidad como sujeto*. *Rev. Universitas Philosophica* 39, (pp. 79-118). Diciembre 2002, Bogotá, Colombia

- SINIC (2011). Sistema Nacional de Información Cultural. "Valle del Cauca". Búsqueda realizada el 22 noviembre de 2011. <http://www.sinic.gov.co/SINIC/ Colombia>.
- SINIC (2018). *Valle del Cauca*. Sistema Nacional de Información Cultural. En: <http://www.sinic.gov.co/SINIC/ Colombia>.
- Sloboda, J. (2016). *¿Qué es lo que hace a un músico?* España: Conservatorio Superior de Música de Vigo
- Sloboda, J. A. (1999). *Music. Where cognition and emotion meet*. *The Psychologist*, vol. 12 No. 9, 450-455.
- Sloboda, John y Patrick Juslin. (2010). *Handbook of music and emotion*. Theory research, applications. Oxford: Oxford University Press.
- Small, C. (1998). *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*. Hanover and London: Wesleyan University Press.
- Small, C. (1999). *El musicar: Un ritual en el espacio social*. Conferencia pronunciada en el III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología, Benicàssim., en: <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/252/el-musicar-un-ritual-en-el-espacio-social>.
- Soliz, F. y Maldonado, A. (2012). *Guía de metodologías comunitarias participativas*. Guía No. 5. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Stern, D.N. (1985). *El mundo interpersonal del infante*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de los significados*. Barcelona- Buenos Aires - México: Paidós.
- Terigi, F. (2004). *La enseñanza como problema político*. En *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). Buenos Géneros: Novedades educativas, 2004.
- Tobar, H. (1994). *La manumisión de esclavos en Colombia, 1809- 1851, Aspectos sociales, económicos y políticos*. Revista Credencial Historia No. 59. Bogotá: Banco de la República.
- Tobón, A. y Londoño M. E. (2002). *Sinfronteras: El mundo en bandola, tiple y guitarra*. Trío Instrumental Colombiano. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tolosa, L.C. y Rodríguez, R. A. (2012). *Estudiantinas aquí y allá. Trabajo de Grado. Licenciatura en Música*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Toro, B. (2012). *En América Latina, la educación contribuye a la fractura social*. Entrevista. Argentina: Diario La Nación. En: <http://www.lanacion.com.ar/1484506-en-america-latina-la-educacion-contribuye-a-la-fractura-social>
- Torrado, J.A. y Pozo, J.I. (2004) *Las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje de la música: de la teoría a la práctica*. Comunicación presentada en la Reunión Internacional Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche, Argentina. Se puede descargar de <http://crub1.uncoma.edu.ar/novedades>
- Torres, A. (2000). *Sujetos y subjetividad en la educación popular*. En Revista Pedagogía y saberes, 15, 5-14.
- Torres, A. (2013). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá: Editorial El Búho.
- Turino (2008). *Music as social life. The politics of participation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Valencia, A. (1997). *Historia del Gran Cauca*. Documental. Programa Rostros y Rastros. Cali: Universidad del Valle. En: <https://www.youtube.com/watch?v=tM8NiBjaLas&feature=youtu.be>
- Valencia, A.M. (1932). *Breves Apuntes sobre la Educación Musical en Colombia*. Bogotá: Ed. E.J. Posse.
- Valencia, G. y Batres, E. (2008). *A propósito de la educación en Artes ¿FLADEM qué dice?* Revista Pensamiento, palabra y obra. Universidad Pedagógica. Bogotá. No. 3, 79-87.
- Vásquez, E. (2012). *Historia de Cali en el Siglo 20. Sociedad, economía, cultura y espacio*. Segunda impresión. Cali: Artes gráficas del Valle Ltda.
- Veksler, B. (2006). *Una visión crítica de la conquista*. Argenpress. En: <https://web.archive.org/web/20061018081411/http://www.argenpress.info/nota.asp?num=035463>
- Velázquez, J. (2017). *Patrimonio musical mapuche, su presencia en la comunidad y en la escuela. Consideraciones culturales necesarias para la enseñanza en el aula de música*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

- Vila, P. (1996). *Identidades narrativas y música. Una primera propuesta para entender sus relaciones*. Revista transcultural de música (2) 1996.
- Vila, P. (2001). *Música e identidad*. En Ochoa, Ana María y Cragnolini, Alejandra (coords.) Cuadernos de Nación. Músicas en transición. Ministerio de Cultura, Bogotá.
- Vilar, G. (2015). *4 conceptos*. Trabajo resultante del proyecto de investigación “Experiencia estética e investigación artística: aspectos cognitivos del arte contemporáneo”. FFI2012- 32614 (2013 – 2015). Barcelona: Ministerio de Economía y Competitividad.
- Villareal, H. (2013). *La Dimensión Subjetiva de un Sujeto Colectivo*. Análisis cualitativo de doce entrevistas a profundidad. Trabajo de grado. Maestría Estudios de Género. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Vygotsky, L. (1968). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editora Revolucionaria.
- Zbikowski, L. (2010). *Music, Emotion, Analysis*. Music Analysis 29(i-ii-iii), 37-59.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos.
- Zuluaga, J.C. (2009). *La historiografía económica sobre el Valle del Cauca, Siglos XIX-XX. Temas, espacios y tiempos: Una aproximación cuantitativa*. Revista de Historia Regional y Local. Volumen 1, Número 2, p. 203-227, 2009. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Zumthor, P. (1983). *Introducción a la poesía oral*. Madrid: Taurus.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1. Esquema general de la organización del documento.
- Figura 2. Esquema general de la problematización.
- Figura 3. Dimensiones de análisis.
- Figura 4. Esquema general de la estrategia metodológica.
- Figura 5. Fuentes y técnicas de recolección de información.
- Figura 6. Mapa de ubicación Valle del Cauca, Cali e IPC.
- Figura 7. Mapa de ubicación. Cali como lugar de paso.
- Figura 8. Sedes de San Fernando y Santa Librada. Trabajo de Campo (2016 – 2020).
- Figura 9. Programa de Formación Académica en Músicas Tradicionales y Populares de la Escuela de Música del IPC. Trabajo de Campo (2016 – 2020).
- Figura 10. Descripción del área de cuerdas pulsadas tradicionales.
- Figura 11. Trabajo de campo en el área de cuerdas tradicionales.
- Figura 12. Módulos de Batigui. Trabajo de Campo (2016 – 2020).
- Figura 13. Tiple, bandola andina colombiana y guitarra.
- Figura 14. Estudiantina Lira Colombiana.
- Figura 15. Estudiantina Guadalajara.
- Figura 16. Trío Morales Pino.
- Figura 17. Estudiantinas en el Valle del Cauca 2019. Trabajo de Campo (2016 – 2020).
- Figura 18. Mapa de ubicación Municipio de Ginebra, Valle del Cauca
- Figura 19. Estudiantina “Santiago de Cali” del IPC en 1969
- Figura 20. Estudiantina del IPC. Director Diego Estrada Montoya.
- Figura 21. Estudiantina del IPC 2015. Director, Carlos Alberto González
- Figura 22. Estudiantina del IPC 2019. Trabajo de Campo (2016 – 2020).
- Figura 23. Estudiantina del IPC 2020. Trabajo de Campo (2016 – 2020).
- Figura 24. Estudiantina del IPC 2020. Trabajo de Campo (2016 – 2020).
- Figura 25. Estudiantina del IPC 2019. Trabajo de Campo (2016 – 2020).
- Figura 26. Estudiantina del IPC 2019. Trabajo de Campo (2016 – 2020).
- Figura 27. Estudiantina del IPC 2019. Trabajo de Campo (2016 – 2020).
- Figura 28. Estudiantina del IPC 2019. Trabajo de Campo (2016 – 2020).

Figura 29. Estudiantina del IPC 2020. Trabajo de Campo (2016 – 2020).

Figura 30. Estudiantina del IPC 2020. Trabajo de Campo (2016 – 2020).

Figura 31. Estudiantina del IPC 2019. Trabajo de Campo (2016 – 2020).

Figura 32. Categorías de las dimensiones de análisis.

Figura 33. Ejemplo de tendencia de progresión armónica en el pasillo instrumental colombiano.

Figura 34. Pasillo Pa'los Tres.

LISTA DE TABLAS

- Tabla 1. Estado del conocimiento. Centros de documentación y bases de datos consultadas.
- Tabla 2. Estado del conocimiento. Fuentes Definitivas: Artículos.
- Tabla 3. Estado del conocimiento. Fuentes Definitivas: Libros y Capítulos de Libro.
- Tabla 4. Estado del conocimiento. Fuentes Definitivas: Ponencias.
- Tabla 5. Estado del conocimiento. Fuentes Definitivas: Trabajos de Grado.
- Tabla 6. Participantes.
- Tabla 7. Análisis temático de la información.
- Tabla 8. Síntesis del proceso metodológico.
- Tabla 9. Síntesis de la malla curricular del Programa Académico en Músicas Tradicionales y Populares del IPC (2011 – 2019).
- Tabla 10. Ejes musicales en Batigui.
- Tabla 11. Observación de la organización pedagógica musical de Batigui 1.
- Tabla 12. Observación de la organización pedagógica musical de Batigui 2 - Tiple.
- Tabla 13. Observación de la organización pedagógica musical del Laboratorio Instrumental - Tiple.
- Tabla 14. Observación de la organización pedagógica musical del Laboratorio Instrumental - Estudiantina.
- Tabla 15. Integrantes de la Estudiantina IPC (2019 – 2020) participantes de la investigación.
- Tabla 16. Encuentros y actividades de la Estudiantina del IPC (2019 – 2020).
- Tabla 17. Repertorio Estudiantina (2019 – 2020).
- Tabla 18. Ejes temáticos emergentes en la construcción del sujeto musicante de la Estudiantina del IPC.