



Universidad Nacional Autónoma de México

**Programa de Maestría y Doctorado en Música
Facultad de Música**

Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico
Instituto de Investigaciones Antropológicas

**Las músicas populares en la academia musical colombiana:
un abordaje en clave decolonial y hacia la interculturalidad crítica.**

Tesis para optar por el grado de
Doctorado en Música – Etnomusicología

Presenta

Mtra. Violeta Solano Vargas

Tutora principal

Dra. Lizette Alegre González (FaM/UNAM)

Integrantes del Comité Tutor

Dra. Carolina Santamaría Delgado (UdeA)

Dra. Lourdes Palacios González (FFYL/UNAM)

Ciudad de México, Noviembre de 2023



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.

A la tiita Ligia, quien falleció finalizando julio

A mi amor, Rubén

Índice

Agradecimientos	6
Introducción	8
Puntos de partida	11
En clave de (etno)musicología: conceptos y discusiones teóricas.....	17
Encuadre metodológico	35
Antecedentes.....	42
Sobre los capítulos.....	49
Capítulo I. Lxs músicxs y prácticas musicales populares en el campo de la educación musical en Colombia	51
Primera mitad del siglo XX: folclor e identidad cultural.....	53
1970 - 1990. La educación musical, la influencia de los movimientos de izquierda y el reencuadre de lo popular.....	57
1990 - 2010. La neoliberalización de la universidad y el surgimiento de la colombianidad musical.....	65
Formación musical a partir de las músicas CIAM. Un proyecto pionero.....	82
2010 - actualidad. Las prácticas musicales populares y la universidad en el marco de la política de la Economía Naranja.....	93
El panorama actual de los programas universitarios de formación musical.....	106
Conclusión.....	117
Capítulo II. Experiencias y representaciones de la academia musical universitaria y las prácticas musicales populares	120
Los objetos de estudio: el Proyecto Curricular de Artes Musicales (PCAM) y la Maestría en Músicas Colombianas (MMC).....	125
Los actores que construyen y transforman la academia musical “incluyente”.....	139
Representaciones de la academia musical universitaria.....	143
Representaciones de la academia musical en lxs músicxs estudiantes y profesorxs provenientes de contextos populares.....	152
La persistencia de la colonialidad en la academia musical universitaria.....	157
“Lo académico” <i>versus</i> lo “no académico”.....	174
Academia musical multisituada, hibridez y diálogo de saberes.....	178

Conclusión.....	193
Capítulo III. Espacios de encuentro entre músicxs académicxs y músicxs populares: hacia una perspectiva de interculturalidad crítica.....	199
Encuentros de saberes...pero, ante todo, entre personas.....	199
El “Taller Sonoro” del PCAM: dicotomías que dificultan la complementariedad de saberes.....	203
Los talleres sobre músicas populares en el PCAM. El ejercicio de la <i>traducción</i> y el diálogo de saberes.....	209
El Ensemble de Músicas Campesinas y las “salidas de campo” del PCAM. Logros, expectativas, representaciones e imaginarios.....	215
Los “Diálogos en Músicas Colombianas” (DMC): jerarquías, dificultades y oportunidades.....	227
Las “salidas de campo” de la MMC. Construir relaciones de intercambio en el marco del multiculturalismo y el patrimonialismo.....	238
Los lanzamientos virtuales del proyecto “Pasantías de inmersión, un recorrido por la diversidad del Caribe colombiano”.....	242
“Salida de campo” de la MMC: Trueque de saberes musicales, entre la oralidad y la escritura.....	255
Conclusión: Transitar de una academia “incluyente” a una que promueva la inclusividad y el diálogo de saberes.....	270
Conclusiones.....	280
Anexos.....	296
Índice de imágenes.....	305
Índice de cuadros.....	308
Referencias.....	309

Agradecimientos

Agradezco al Comité Académico del Programa de Maestría y Doctorado en Música de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que evaluó y aceptó mi proyecto doctoral iniciando el 2019, así como al equipo de la Coordinación del programa, a la UNAM, al CONAHCYT y a todxs lxs mexicanxs por darme la oportunidad de realizar una investigación doctoral becada. Esa era la única forma en la que podía emprender ese reto después de casi veinte años trabajando sin parar. Un enorme privilegio y responsabilidad, siempre estaré agradecida por ello.

Le agradezco a mi tutora principal, Lizette Alegre González, por su acompañamiento, apoyo, sugerencias y enseñanzas. Es una gran mujer, intelectual y etnomusicóloga a quien admiro enormemente. Mis agradecimientos también a las otras dos grandes académicas y co/tutoras de esta investigación, Lourdes Palacios y Carolina Santamaría. Gracias por aceptar acompañarme en este proceso, por sus certeros consejos y apoyo. Asimismo, agradezco a lxs otrxs tres distinguidxs académicxs que también aceptaron integrar el jurado evaluador de esta tesis y acompañarme en la fase final: Ana Alonso-Minutti, Roberto Campos y Favio Shifres. Gracias a ellxs por sus valiosos aportes y recomendaciones que sin duda ayudaron a mejorar este trabajo.

Mis más sinceros agradecimientos a todas las personas –músicxs, profesorxs y estudiantes– de los dos programas analizados, el Proyecto Curricular en Artes Musicales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Maestría en Músicas Colombianas de la Universidad El Bosque, que amablemente aceptaron ser parte de este proyecto y se animaron a conversar conmigo, en medio del extraño período de incertidumbre y angustia que fue la pandemia del Covid-19. Aprecio enormemente su generosidad al compartir conmigo su tiempo, experiencias, reflexiones y sentires. Este trabajo ha sido posible en buena medida gracias a ellxs; espero que en un futuro cercano podamos conversar nuevamente y recibir su retroalimentación sobre los resultados. Asimismo, agradezco a las otras personas con las que conversé, algunas de otros programas universitarios, especialmente a quienes están relacionadas con la Licenciatura en Pedagogía en Artes y Saberes Ancestrales de la UAIIN.

Quiero agradecer igualmente a personas que han sido referentes importantes en mi proceso formativo como profesional y persona, a quienes admiro mucho: lxs fallecidxs Graciela Salgado, Dolores Salinas y Rafael Cassiani; a Guillermo Valencia, Nidia Góngora, Martina Camargo, Inés Granja, María Eugenia Londoño, Denis-Constant Martin y Denis Laborde.

Agradezco a mi núcleo familiar y amigxs cercanxs por creer en mí, por su apoyo y amor incondicional, soy quien soy gracias a ustedes. Gracias a Miette, mi linda gata. Gracias infinitas a mi compañero de vida, Rubén, un ser que admiro inmensamente por su nobleza, generosidad e inteligencia. Gracias por encontrar siempre las palabras adecuadas para darme ánimos en los momentos difíciles, por la paciencia, comprensión, escucha y ayuda invaluable en todo este proceso. Agradezco nuestras enriquecedoras conversaciones, sus juiciosas lecturas de mis avances, sus críticas y recomendaciones, este logro es también suyo. Gracias a las tres maravillosas mujeres, pilares de mi vida: mi madre y amiga Lucero, mi tiita/abuela Ligia y mi abuelita Rosa. Gracias a mi padre Manuel y a Sandra, mis tíos Migue y Toño, mis primos Sebastián y Esteban, mi suegrita Lilian. Gracias a mi Carito y a Germán, amigxs entrañables que han estado presentes en todo momento para escucharme y sostenerme. Gracias a Javi, a Lau Molina, Lau Morales, a Laetitia, a Vivian y, por supuesto, a Pedro.

Gracias a la vida por darme una segunda oportunidad de vivir.

Introducción

En Colombia, como en América Latina y el continente americano, no es nuevo el debate sobre el modelo dominante de formación musical que se instauró siguiendo la estructura y lógicas del conservatorio decimonónico Occidental. Históricamente, la academia musical ha excluido a las músicas populares, incluyendo a las llamadas músicas tradicionales, por considerarlas “simples”, “inferiores”, “no eruditas”, “vulgares”, pertenecientes a sectores “incultos”. El clasismo y eurocentrismo de las élites criollas derivó en el relegamiento de las prácticas musicales populares, particularmente las llamadas tradicionales, a las regiones apartadas, allí donde la academia ha tenido poca o nula presencia. No obstante algunos valerosos esfuerzos por derribar la división entre “alta” y “baja” cultura en el ámbito de la academia musical, el campo de la música se dividió entre la música “cultura” –“clásica”, académica, Europea Occidental, citadina– y la música popular –tradicional, “folclórica”, empírica, campesina–.

Aunque, como veremos más adelante, el abordaje de las músicas populares desde la academia no es tan nuevo como se podría pensar, en años recientes, ha tomado una fuerza inusitada, no solo en Colombia sino también en América Latina y el resto del mundo, el interés por incorporar a las músicas populares en la academia, en el contexto de una renovada tendencia hacia su reconocimiento y legitimación. Este interés se inscribe en los importantes cambios que, desde los años noventa, han ocurrido en el sector cultural del país. Además de las políticas culturales que surgieron con la Constitución política de 1991 y las de Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI) durante la primera década del nuevo milenio, recientemente se sumaron las de la política conocida como “Economía Naranja” del gobierno del expresidente Iván Duque (2018-2022). Es en este contexto que ha crecido la presencia de musicxs colombianxs en escenarios y mercados nacionales e internacionales. Además, varias prácticas musicales populares han sido declaradas patrimonio cultural inmaterial lo cual, si bien les ha ayudado a ganar visibilidad y, en algunos casos, a obtener apoyo estatal, también ha repercutido en que se reproduzca un acercamiento esencialista a estas que se nutre de representaciones problemáticas sobre las prácticas culturales populares. Estos desarrollos se enmarcan dentro de un nuevo régimen de colombianidad multicultural en el que diferentes actores (productorxs, profesorxs, gestorxs, musicxs en general) han encontrado, unxs más fácilmente que otrxs, un

nicho para abrirse camino en el sector musical y cultural¹. El interés por lo popular por parte de varixs músicxs y educadorxs bogotanxs, caleñxs y medellinenses, principalmente, que se formaron en los años 80, 90 e inicios del siglo XXI, ha sido también determinante en el giro hacia lo popular. En el contexto actual, desde el Programa de Gobierno presentado durante la campaña presidencial del Presidente Gustavo Petro (2022-2026), el primer gobierno de izquierda en Colombia, se hizo énfasis en el interés de construir “un nuevo contrato social para el buen vivir y el vivir sabroso con todas las diversidades de la nación para entrar por fin en una era de paz cuyo rostro sea una democracia multicolor” (p. 6). En el Plan Nacional de Desarrollo (PND) del nuevo gobierno, “Colombia potencia mundial de la vida”, aprobado en mayo de 2023, se plantea que la educación debe ser humanista, inclusiva, antirracista e intercultural y enfocarse especialmente en las zonas rurales y los “saberes propios” con el fin de superar la desigualdad (p. 92-93). Además, en uno de los apartados sobre los “derechos culturales para la vida y la paz”, se menciona que

se reconocerá y posicionará al sector cultura para el desarrollo integral y la justicia social, a través de la construcción de una cultura de Paz y de inclusión; el fomento del arte para la vida, el diálogo intercultural, la economía cultural, popular y alternativa, y el reconocimiento de los saberes y prácticas culturales (p. 99).

En el nuevo discurso cultural y educativo del Estado, llama la atención el uso de términos como el diálogo, la diversidad cultural, lo regional/territorial, la interculturalidad, la inclusión y lo popular, nociones que son asociadas en gran medida a lo “étnico” y a contextos rurales. Es demasiado pronto para determinar si la gestión del “gobierno del cambio” logrará establecer una coherencia entre sus discursos y acciones; sin embargo, pareciera que, por fin, el escenario estuviera dado para avanzar en la incorporación de las prácticas musicales populares en la academia musical y, en general, para que haya una real participación de lxs músicxs populares en la construcción de las políticas públicas que afectarán el sector a corto y mediano plazo.

No obstante la valoración y promoción de la diversidad cultural y musical y a los discursos estatales e institucionales de las últimas tres décadas que han alzado las banderas de la inclusión y la equidad, en el ámbito académico, el panorama real ha sido otro. Aunque existe un creciente interés por las músicas populares en la academia musical, la incorporación de estas prácticas

¹ Véase Gómez (2015), García (2015) y Salazar (2020).

en la academia, la participación de lxs músicxs populares y la creación de espacios que permitan reflexionar amplia y críticamente sobre las músicas en tanto prácticas socioculturales, han sido, al momento de escribir estas palabras, limitadas. Buena parte de los currículos de las carreras universitarias en Colombia se centran en brindarle a lxs estudiantes, además de contenidos que les permitan fortalecer su conocimiento y habilidades musicales, herramientas para la investigación artística centrada en la creación musical y la autogestión como creadorxs/emprededorxs, en el marco de una educación superior que está atravesada por el neoliberalismo y la lógica corporativista. El objetivo en muchos programas universitarios es que lxs estudiantes puedan especializarse en sus áreas y definir un perfil artístico para ser competitivxs en el mercado profesional y en el ámbito de la industria musical. Aunque esta formación es necesaria, sigue predominando un modelo de formación musical que limita la experiencia formativa y deja de lado otras competencias que les podrían ayudar a tener un acercamiento integral a las prácticas musicales de distintos contextos culturales. Además de dominar la teoría musical occidental “clásica” y “contemporánea”, la lectoescritura musical y fortalecer la práctica y técnica instrumental, saber de gestión, producción y nuevas tecnologías, sería favorable que, sobre todo lxs estudiantes interesadxs en las músicas populares, tengan también espacios que les permitan acercarse a la (etno)musicología y conocer los debates más importantes sobre el campo a escala nacional e internacional². Esto les ayudaría a desarrollar un pensamiento crítico, reflexivo y realmente interdisciplinar, el cual es necesario para abordar los fenómenos sónico/aurales de manera contextual y holística, en aras de que puedan comprender estos fenómenos en el marco de sus contextos socioculturales.

Desde mi experiencia como estudiante y profesora, y a partir de mis conversaciones con estudiantes y colegas, diría que uno de los factores que contribuye a la limitada apertura de la academia musical colombiana a la interdisciplinariedad es el excesivo énfasis que se hace sobre la dimensión sónica. A pesar de que la interdisciplinariedad es promulgada por la narrativa institucional de muchos de los programas universitarios de formación musical, en la práctica la disposición a incorporar otros saberes y metodologías en los procesos de enseñanza/aprendizaje/creación musical es menos prevalente de lo que los discursos sugieren.

Son muy pocas las asignaturas en las que lxs estudiantes tienen la posibilidad de explorar asuntos allende de lo estrictamente sónico y de la teoría musical euro-usa-centrada. Esto se ve

² Más adelante explico por qué utilizo el prefijo “etno” entre paréntesis.

reflejado en la lista de las asignaturas obligatorias en los currículos, que suelen ser solfeo, teoría, armonía, práctica auditiva, práctica instrumental, ensambles, etc. Es en gran medida a partir de la evaluación de esos conocimientos y aptitudes que lxs estudiantes son o no admitidxs en los programas, y lo mismo ocurre en los exámenes de grado al finalizar la formación universitaria³. En consecuencia, a pesar de las buenas intenciones de integrar a las músicas populares lo que sucede en la práctica sugiere que aún hoy no resulta fácil transformar las representaciones de lo que es y no es *la música*, el quehacer musical y la formación musical. Aunque esto ha venido cambiando gracias a algunos programas en los que se reflexiona de manera crítica sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje/creación musical y se han propuesto cambios, en general, la educación musical sigue estando anclada a estructuras y lógicas del conservatorio decimonónico y, por lo tanto, sigue teniendo dificultades en sus intentos por renovarse.

Puntos de partida

Mi interés en analizar la relativamente reciente incorporación de las músicas populares en algunos currículos universitarios es una consecuencia de mi trayectoria en la academia musical y mi trayectoria de vida. Soy una mujer “blanca-mestiza” de clase media que creció en una familia materna de izquierda con una gran sensibilidad social y política. Finalizando la década de 1990 el ambiente social y político de ese entonces era violento, denso y difícil de sobrellevar. Estudiar música fue mi salida de escape así que entré a cursar el ciclo profesional en el Centro de Orientación Musical Cristancho en Bogotá, escuela de música en donde tuve mis primeros acercamientos “formales” a las músicas populares colombianas. No tener los recursos económicos para costear mi formación universitaria en la Pontificia Universidad Javeriana y mi deseo de estudiar (etno)musicología, un área que aún hoy es casi inexistente en los planes de estudio de las carreras de música en Colombia, me llevó a Francia, en donde ya había vivido una parte de mi infancia. En ese momento, la educación superior pública era prácticamente gratuita. Entre el 2000 y el 2010 trabajé en París mientras realicé mis estudios en la Universidad de Saint-Denis Paris⁸ y en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (EHESS), ambas instituciones públicas. Esa experiencia formativa me alejó de Colombia. pero, paradójicamente, me acercó a las músicas populares de Colombia y del mundo a través de la

³ Véase Lambuley (2005), Samper (2011, 2018), Ochoa (2011), Shifres y Gonnet (2015), Carabetta y Duarte (2020).

(etno)musicología, la sociología de la música, la antropología y la filosofía, lo cual fue determinante en mi devenir como persona y como profesional. Fue gracias a esta formación interdisciplinar y crítica con énfasis en lo social que empecé a desarrollar un interés, más que por los fenómenos sónicos en sí mismos, por las personas que los crean, practican, piensan, bailan, comparten, padecen y disfrutan, así como por los contextos y las complejas relaciones que allí se tejen.

En el 2012, inicié mi experiencia como educadora en la academia colombiana. Además de dictar clases de metodología de investigación, dirigí un gran número de trabajos de grado cuyos temas se relacionaban, en la mayoría de casos, con prácticas musicales populares colombianas. Acercar a lxs estudiantes a la (etno)musicología, principalmente la colombiana y latinoamericana fue importante para mí, así que, aunque el enfoque investigativo predominante fuese el de la “investigación+creación”, siempre me las ingenié para incluir la (etno)musicología. Lxs animé a que hicieran trabajo de campo y a que ampliaran su percepción de “la música” más allá de su dimensión sónica. Además, busqué propiciar espacios de diálogo entre lxs estudiantes y músicxs provenientes de diversos sectores, sobre todo populares, con experiencia investigativa.

A partir de mi experiencia como (etno)musicóloga y educadora entre 2012 y 2019 en cuatro programas universitarios de formación musical en Bogotá, mi participación en distintos espacios de debate en torno a la investigación y la educación musical en Colombia, así como mi cercanía con algunxs músicxs populares, empecé a cuestionarme sobre el complejo giro hacia las músicas populares en el que se encuentra desde hace unos años la escena musical local y la academia musical colombiana. Trabajé en el programa de pregrado en música en la Universidad El Bosque (UEB), en la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) y en los programas de maestría en música de esas mismas universidades, ambas instituciones privadas. Asimismo, colaboré, junto a lxs profesorxs y músicxs académicxs Francy Montalvo, Fabián Forero y Javier Pérez, en la creación de la Maestría en Músicas Colombianas (MMC). Estuve vinculada tanto al pregrado como al posgrado de la UEB hasta diciembre de 2019; desde entonces me dediqué al desarrollo de esta investigación. Además, fui organizadora y participante de varios

eventos académicos en los que el tema central fue el estudio de las músicas populares en la academia musical⁴.

Al comienzo de esta investigación, la revisión de la oferta académica en música en el país me llevó a acercarme a cinco programas de formación musical que incluyen a las prácticas musicales populares en sus planes de estudios de manera estructurada. Estos son el Proyecto Curricular de Artes Musicales (PCAM) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC), institución pública de Bogotá, la Maestría en Músicas de América Latina y el Caribe (MMALC) de la Universidad de Antioquia (UdeA), institución pública de Medellín (Antioquia), la maestría en Músicas Colombianas (MMC) de la Universidad El Bosque (UEB), institución privada de Bogotá, la Licenciatura en Educación Artística (LEA) de la Universidad Tecnológica del Chocó (UTCH), institución pública de Quibdó (Chocó), y la Licenciatura en Pedagogía en Artes y Saberes Ancestrales (LPASA) de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), institución pública cuya sede principal está en Popayán (Cauca).

Inicialmente, pensaba abordar los cinco programas, con la intención de tener una visión amplia y descentralizada que me permitiera contrastar distintos contextos y experiencias. Sin embargo, condicionada por la creciente cantidad de información que iba recopilando a medida que desarrollaba la investigación y la necesidad de analizar esta información a fondo, así como por las restricciones de la pandemia del Covid-19, limité el objeto de estudio a dos de estos programas, el PCAM y la MMC, los cuales resultan representativos de las dinámicas de la incorporación de las músicas populares en la academia musical colombiana. La expectativa es que mi análisis de estos dos programas pueda fundamentar estudios posteriores de los otros programas mencionados, así como de los que puedan surgir en el futuro⁵. Asimismo, espero que esta tesis sea de utilidad para académicxs, músicxs y estudiantes de Colombia y otros países interesadxs en los temas aquí abordados. Confío en que este trabajo aporte a las discusiones

⁴ Organicé dos conversatorios en la UEB en el marco del Festival *Colombia Entera* (2017 y 2018). Participé en el II Encuentro Universitario de Músicas Colombianas organizado por la Escuela de Artes y Música de la Universidad Sergio Arboleda (2017). Asimismo, fui ponente en el “Encuentro sobre músicas populares y tradicionales en la educación universitaria. Experiencias, perspectivas, prácticas” organizado en 2018 desde el Proyecto Curricular en Artes Musicales (PCAM) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC). A finales de 2020, participé en el XV Congreso de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular (IASPM-AL) en la mesa “Formación en músicas populares en educación superior en América Latina: experiencias, propuestas y perspectivas”.

⁵ Como explico en el primer capítulo, además de los programas mencionados, existen otros programas, a nivel distrital y nacional, que, en mayor o menor medida, han venido incorporando contenidos relacionados con las prácticas musicales populares.

que se vienen planteando, tanto a nivel local e internacional, sobre los grandes desafíos e interesantes oportunidades que plantea la transformación de una academia musical interesada en incorporar prácticas musicales populares.

Este trabajo se propone responder una pregunta central: ¿Cómo y en qué medida los discursos y las prácticas formativas en torno a “lo popular” desarrolladas en el PCAM y la MMC, favorecen o desfavorecen el intercambio cultural y el “diálogo de saberes” en los procesos de enseñanza/aprendizaje/creación musical? A esta pregunta se suman otras dos de carácter complementario: ¿En qué medida ha estado la academia musical “incluyente” marcada por el euro-usa-centrismo y la colonialidad que está presente en el ámbito académico colombiano y latinoamericano? ¿cómo opera el poder en las dinámicas de incorporación de las músicas populares, y cuáles son los efectos de estas dinámicas en las narrativas y relaciones de quienes participan en los programas?

El objetivo de esta investigación es analizar críticamente la incorporación de las prácticas musicales populares y las maneras como se entiende el “diálogo de saberes” en el PCAM y la MMC. A partir de las experiencias de lxs estudiantes egresadxs, profesorxs y músicxs populares que han participado en estos programas, busco dar cuenta tanto de los aspectos productivos como de las contradicciones, tensiones y conflictos en las relaciones sociales entre estas personas. Asimismo, analizo cómo las recontextualizaciones, apreciaciones y resignificaciones de lo popular condicionan la construcción de una academia musical que procura reivindicar la diversidad musical colombiana desde, en la mayoría de casos, una interculturalidad funcional. Ante este panorama, propongo la perspectiva de la interculturalidad crítica como una posible vía que permita transitar de una academia musical “incluyente” a una que propicie la inclusividad. Uso la noción de “academia incluyente” para referirme a programas de formación musical como los analizados en esta tesis que incorporan prácticas musicales populares en sus planes de estudio desde una perspectiva multicultural, es decir, que en muchos casos incluyen la diversidad musical desde una coexistencia pasiva de las diferentes prácticas musicales. Esta noción difiere de la de una academia inclusiva, en la que la interacción, el diálogo, el intercambio y la afectación mutua se da en el marco de una coexistencia activa que cuestiona las relaciones de poder.

La hipótesis central que planteo en esta tesis es que, para desarrollar plenamente el potencial transformador de apuestas de formación musical universitaria que, como las del PCAM y la MMC, incorporan las músicas populares en sus planes de estudio, es necesaria una deconstrucción estructural de las jerarquías y desigualdades culturales y sociales que han marcado a la academia musical. En su lugar, resulta pertinente adoptar el enfoque de la interculturalidad crítica, en cuanto un modelo que permite avanzar hacia la transformación tanto de la academia como del campo social, teniendo como horizonte la inclusividad y el diálogo de saberes. Además, este enfoque nos permite cuestionar los discursos de la inclusión, el multiculturalismo, el patrimonialismo que han influenciado la construcción de la colombianidad musical contemporánea que podemos identificar tanto en muchos de los discursos como en las prácticas de la academia musical “incluyente”.

Considerando los cambios sociales que han mediado la transformación del sector cultural colombiano en las últimas décadas y su impacto en la academia musical del país, es importante resaltar los retos y posibilidades que representa integrar las prácticas musicales populares en la academia, pero también, cuestionar las tensiones, conflictos y negociaciones alrededor de esa incorporación y legitimación. Los discursos institucionales de los programas analizados y los de sus actores sugieren que, implícita o explícitamente, la formación musical universitaria se plantea desde una perspectiva incluyente limitada. Aunque existe un interés sincero por valorar tanto a lxs músicxs populares como a sus prácticas, poco se discute cómo opera el poder en las dinámicas de incorporación de las músicas populares, incluyendo los efectos de estas dinámicas en las narrativas y prácticas musicales de quienes participan en los programas. La mayoría de las veces, incluso habiendo un real interés de apertura hacia las músicas populares, estos discursos parecen estar anclados en una perspectiva culturalista que contrapone “lo popular” (no académico, local, rural, oral, natural, antiguo, auténtico, lo colombiano) a “lo moderno” (académico, universal, urbano, letrado, innovador, contemporáneo, occidental), dicotomía que reproduce tanto la lógica multiculturalista neoliberal –que aborda la diferencia en términos de *otredad*– como la lógica cultural de la colonialidad –que subalterniza lo popular respecto de la cultura euro-usa-centrada–.

En el sector académico, se tiende a pasar por alto o minimizar los grandes desafíos que conlleva el abordaje de las prácticas musicales populares. Un desafío es entender que estos saberes están anclados en epistemologías, metodologías y dinámicas desconocidas por gran parte de lxs músicxs formadxs académicamente. Su estudio, como el de cualquier expresión sónica,

comprende complejas dimensiones que sobrepasan la dimensión sónica, la escucha de fuentes de audio, la transcripción y el análisis de las estructuras del fenómeno sónico y el estudio técnico/expresivo instrumental. Otra cuestión que requiere mayor atención es el extractivismo cultural que, en ocasiones y quizás de manera inconsciente, se da en las relaciones entre la industria cultural, el Estado, la academia y algunxs de lxs músicxs populares. Además, existe el desafío de, en medio de las dinámicas y demandas propias del campo académico, el campo profesional y el mercado musical, no perder de vista la dimensión política de la interculturalidad. Esta última no es simplemente el “encuentro feliz” entre distintos saberes e identidades culturales; es, siguiendo a Catherine Walsh (2007a), un proyecto político, ético y epistémico que busca construir unas condiciones de existencia digna y para todxs, a partir del reconocimiento, sin jerarquías a priori, de las múltiples epistemes y sujetos de saber históricamente invisibilizados por la geopolítica del conocimiento. Una academia musical realmente inclusiva no puede obviar esta dimensión de la interculturalidad, que es quizás la más crucial.

En este trabajo, argumento que, no obstante las buenas intenciones de lxs proponentes y personas que participan en el PCAM y la MMC por incorporar a las músicas y lxs músicxs populares, estos programas tienen cierta tendencia a alinearse con los discursos del multiculturalismo y el patrimonialismo, esto, como explico en la tesis, se evidencia más en el segundo caso. Asimismo, argumento que, en el interés de ampliar y potenciar las experiencias de enseñanza/aprendizaje/creación musical de lxs estudiantes y profesorxs, si bien se dan interesantes recontextualizaciones y resignificaciones de lo popular que inciden en la dinamización de las prácticas musicales, también se suele objetivar a las músicas populares, desarraigándolas de lxs músicxs populares y de sus contextos. Es también parte de mi argumento que, en las lógicas y dinámicas de estos procesos de incorporación de lo popular, se propicia una comprensión ligera de esto último, la cual, con frecuencia, reproduce la colonialidad que ha marcado las relaciones de la academia con los sujetos y saberes subalternizados.

La academia musical, como la academia en general, no es un espacio monolítico u homogéneo, hay en ella diferentes intencionalidades, proyectos, orientaciones éticas y perfiles políticos que son contradictorios entre sí e incluso, al interior de sí mismos. Contra este trasfondo, es posible identificar en las propuestas de la PCAM y la MMC espacios de encuentro que favorecen una dimensión transformativa susceptible de ser elaborada en términos de decolonialidad,

inclusividad e interculturalidad crítica. Además, mi propósito es demostrar el potencial transformador de estos espacios de encuentro. Busco contribuir a replantear el discurso, las nociones y las expectativas que subtienden a los enfoques multiculturalistas y patrimonialistas de las músicas populares, en aras de potenciar la dimensión transformativa de los espacios de encuentro con las músicas y lxs músicxs populares. Además, me interesa demostrar el carácter híbrido y multisituado de la academia musical, en cuanto que nos permite desmarcarnos de aquellas posiciones epistémicas que separan a las personas y sus conocimientos, y nos acerca a la valoración de la complementariedad entre ambos.

En clave de (etno)musicología: conceptos y discusiones teóricas

Lxs lectorxs ya habrán notado mi uso de los paréntesis al escribir (etno)musicología. Este uso responde a los debates que se han desarrollado sobre este término. Desde su aparición en Europa Occidental y su posterior desarrollo en Estados Unidos en el siglo XX, antes de expandirse en otros continentes, la etnomusicología ha tenido un fuerte arraigo en la colonialidad. Es innegable que, setenta años después de que Jaap Kunst propusiera el término, este resulta un tanto obsoleto. Si la musicología estudia “la música”, incluyendo todo lo que esta práctica sociocultural implica a nivel global, entonces, no debería haber lugar a la distinción entre esta y la “etno”musicología. La distinción solo se sostiene si se asume que las prácticas musicales occidentales son, en su pretensión de autonomía sonora y universalidad, sustancialmente distintas de las del resto del mundo. Si se abandona esta presunción, resulta claro que todas las músicas están relacionadas con sus respectivos contextos culturales y sociales, de tal forma que resulta irrisorio hablar de una “universalidad” de unas músicas y un “etnos” de otras. No obstante, aún existen perspectivas que ubican la musicología en el estudio de los aspectos estéticos e históricos del contexto de “la música universal” y lxs músicxs formadxs en la academia, en tanto que ubican la etnomusicología como una disciplina de corte antropológico que estudia los aspectos socioculturales de las músicas no occidentales. Este debate sigue abierto. Opto por seguir utilizando el prefijo “etno”, como diría Stuart Hall, “bajo tachadura” (o, entre paréntesis), para indicar que el término, estando bajo disputa, sigue siendo asociado al estudio de las prácticas musicales periféricas y que los imaginarios y disputas sobre el término están todavía lejos de ser superados y resueltos, aún cuando, eventualmente, debamos dejarlo atrás.

Como también habrán notado lxs lectorxs, en este trabajo he optado por hablar de músicas populares en vez de músicas tradicionales. No es este el lugar para una discusión extensa de la categoría de músicas tradicionales; sin embargo, el hecho de que este último término tiene en la academia musical una presencia bastante mayor que el primero me obliga a aclarar mi posición. “Músicas tradicionales”, y términos como “músicas de tradición oral”, “músicas étnicas”, “músicas regionales”, y “músicas folclóricas”, suelen ser usados para referirse a prácticas musicales de origen campesino, con un importante anclaje en el “territorio” y la comunidad, “músicas vivas”, atravesadas por nociones de ancestralidad o continuidad en el tiempo⁶. Asimismo, estas categorías nos remiten a músicas que no están inscritas en un sistema letrado, sino que se transmiten de generación en generación a través del habla, la escucha, la observación y la imitación.

Philip Bohlman (1988) señala que, desde los inicios de la etnomusicología como campo científico, se estableció una red conceptual que articuló a los conceptos de música tradicional e identidad cultural. Como sugiere Jean Jacques Nattiez (1981), esta red también contrapone las “músicas de tradición oral”, que a su vez inscribe en las “sociedades de tradición oral”, a las músicas de las sociedades letradas y “eruditas”. De esta contraposición se derivan categorías como “músicas étnicas” que, como señala Josep Martí (1997), remiten a un discurso etnocéntrico que ha atravesado a la etnomusicología y que, en cuanto tal, jerarquiza y establece diferencias de valor entre los distintos universos culturales. No debemos olvidar que, como afirma John Blacking “(...) toda música es una música étnica en el sentido que es un acto social cuyas formas y ejecuciones hacen parte de las tradiciones culturales de la vida social” (citado por Martí 1997, p. 890)⁷. Categorías como músicas tradicionales, regionales, músicas de tradición oral, músicas étnicas y músicas folclóricas, nos remiten a las epistemologías de purificación, es decir a un discurso dicotómico que las opone a las llamadas músicas

⁶ Aunque el uso de la categoría músicas tradicionales es posterior a la noción de músicas folclóricas, ambas categorías suelen ser intercambiables. Philip Bohlman (2020 [2016]) señala que Johann Gottfried Herder fue quien por primera vez hizo uso de la expresión “canción folclórica”. Asimismo, según afirma Bohlman, fue en dicho ensayo que por primera vez “la frontera de la música europea fue atravesada para convertirse en la música y sus otredades” (p. 13). Si bien en algunos países anglosajones, latinoamericanos y de otras regiones predomina el uso del término “músicas folclóricas”, teniendo en cuenta el origen, momento y contexto en el que este se creó, así como las reinterpretaciones que posteriormente surgieron con lxs folcloristas en América Latina, prefiero hacer uso de la categoría “músicas tradicionales”. Para profundizar sobre las representaciones del folclor en Colombia, sugiero ver C. Miñana (2000).

⁷ “Toute musique est une musique ethnique puisqu’elle est un fait social dont les formes et les exécutions font partie des traditions culturelles d’une vie sociale”. Traducción propia.

“académicas” y “modernas”, incurriendo en la esencialización, exotización y otrerización de las prácticas musicales a las que aluden.

Además, como sugiere el trabajo de autores como Eric Hobsbawm y Stuart Hall, el que dichas prácticas estén fuertemente relacionadas con el concepto de tradición tiende a invisibilizar antes que resaltar la mediación del poder a través de las prácticas socioculturales. Hobsbawm (2002) señala que la “tradición” remite a un pasado histórico que, así apele a un origen inmemorial, ha sido seleccionado y adaptado según la intención de establecer y simbolizar la cohesión social, legitimar instituciones, relaciones de autoridad y estatus social e inculcar creencias, valores y comportamientos. Hall (2003 [1996]) hace eco de las observaciones de Hobsbawm al afirmar que nociones como “territorio”, “raíces”, “lo ancestral”, “pureza de sangre”, “costumbres”, apelan a una noción mítica del origen de la identidad cultural, cumpliendo así una función crucial de cohesión social. Así, resulta evidente que las narrativas de la tradición tienden a obviar los conflictos, los desacuerdos y las fisuras que existen al interior de toda comunidad⁸.

¿Qué es entonces lo *tradicional* de las músicas tradicionales? Aquí lo tradicional remite a un ámbito de prácticas musicales –sónicas, estéticas, socioculturales– en el que se articulan aquellas costumbres, valores, narrativas de pasado y comportamientos que, apelando a un origen y a una continuidad espacio-temporal, fundamentan las nociones de comunidad y las identidades culturales. Las músicas tradicionales son parte del universo de unas personas y sus prácticas culturales que cumplen la función de establecer y simbolizar la cohesión social, inculcar valores, creencias y comportamientos y, quizás en menor medida, legitimar instituciones y relaciones de autoridad. A través de estas prácticas musicales se reafirman los lazos comunitarios, las nociones sobre los orígenes, los nexos con el territorio, los mitos fundacionales y las nociones de lo ancestral, en últimas, las formas de ser y ver el mundo.

No desconozco que la categoría de músicas tradicionales tiene valor descriptivo, en la medida en que permite discernir aquellas prácticas musicales que articulan las nociones alrededor de la comunidad, el pasado y la identidad, esta última elaborada más adelante. Tampoco desconozco que tiene cierto valor explicativo y analítico, pues permite abordar prácticas musicales que se articulan con proyectos sociales y políticos de lxs músicxs y sus comunidades

⁸ Sobre el concepto de “tradición” véase también Carvalho 1991.

que adoptan un esencialismo estratégico, es decir, una apelación a los orígenes, la “esencia” y la cohesión de la comunidad como principio de sus identidades y agenciamientos políticos. No obstante, esta categoría tiende a invisibilizar los cambios y las rupturas acaecidas en el ámbito cultural, pero sobre todo, los procesos de poder, los conflictos, tensiones y disputas, que atraviesan a las comunidades y a las identidades culturales de lxs músicxs. Esto incluye la invisibilización de historias otras, particularmente aquellas que son discrepantes. En concordancia, la categoría de músicas tradicionales es problemática en la medida en que invisibiliza las relaciones de poder y los conflictos que han incidido en la conformación y legitimación de las prácticas musicales de ciertxs músicxs, así como en el campo social en el que dichas prácticas se inscriben. Consecuentemente, tiende a invisibilizar y silenciar otras historias articuladas en relación tanto a las prácticas musicales como al campo social. Por último, la noción de músicas tradicionales emborrona el hecho de que toda forma, todx músicx y práctica musical es híbrida y heterogénea, pues, a través de su trayectoria histórica, se ha nutrido de diversas fuentes, las cuales son tanto intrínsecas como extrínsecas a las comunidades a las que pertenecen.

En vez de “músicas tradicionales”, articulo mi análisis a partir de tres conceptos y categorías teóricas: las músicas populares, la interculturalidad crítica y las epistemologías de purificación. En relación al concepto de “músicas populares”, notemos que, en diversos contextos, es común que se diferencie entre “músicas tradicionales”, “músicas populares” (en ocasiones, estos dos términos son homologables) y “músicas académicas”, sin que se cuestione a qué se refiere cada uno de esos términos. En ese sentido es importante tener en cuenta, como subraya Julio Mendívil, la división de las músicas en tres grandes tipos llevada a cabo por la musicología: “la folclórica, que era de tradición ágrafa, anónima y funcional; la popular, que era mediatizada y para entretenimiento, y la erudita o clásica, que era letrada y para el consumo contemplativo” (2020 [2016], p. 55). A pesar de los debates y trabajos que se han realizado desde hace décadas cuestionando esta división, sigue habiendo confusión sobre los significados de los términos citados, los cuales, frecuentemente, median imaginarios y jerarquías entre las distintas prácticas musicales.

La definición del concepto de músicas populares requiere una discusión de los conceptos de “música” y “lo popular”. El concepto de música constituye un problema teórico de enorme envergadura que, en Occidente, ha sido abordado desde los tiempos de Platón y Aristóteles y que, actualmente, se sigue debatiendo en campos como la filosofía de la música, la musicología,

la etnomusicología, la sociología de la música y, más recientemente, los *sound studies*⁹. Una consideración detallada de la trayectoria histórica y la discusión de este concepto está más allá de lo que puedo realizar aquí; en vez de ello, partiré de la definición del concepto propuesta por el filósofo de la música Jerrold Levinson, la cual aporta algunos elementos que se ajustan al propósito de este trabajo.

Levinson define la música como “sonidos temporalmente organizados por una persona con el propósito de enriquecer o intensificar la experiencia a través del involucramiento activo (por ejemplo, a través de la escucha, el baile, el *performance*) con los sonidos considerados principalmente, o significativamente, como sonidos” (2011, p. 273)¹⁰. Esta definición tiene varias ventajas, de las que resalto tres. Primero, no limita la organización sonora a algún listado de elementos “musicales” –ritmo, melodía, armonía, tono, etc–, los cuales suelen derivarse de la teoría musical occidental hegemónica, dejando por fuera algunas músicas, incluso occidentales, que no corresponden a estos elementos. Segundo, al no remitir el sentido de la música a la apreciación estética musical sino a la intensificación y enriquecimiento de la experiencia musical humana, evita definirlo a partir de una escucha distanciada e incluye otras prácticas directamente relacionadas con la música como la danza, el contacto físico, la fiesta, el ritual fúnebre, etc, las cuales son imprescindibles en muchas prácticas musicales no canónicas. Enfatizo que esta intensificación de la experiencia es en buena medida afectiva, es decir, los sentidos de la música son afectivos. Tercero, la definición de Levinson tiene la ventaja de la generalidad: en principio aplica a todas, o por lo menos a la mayoría, de las prácticas musicales, incluyendo aquellas de culturas diferentes a la occidental, aún si estas culturas no tienen un concepto de música o si su concepto es diferente al occidental. Estas cualidades son pertinentes a mi intención de elaborar una categoría política de las músicas populares y una concepción igualmente política de su ingreso en la academia musical en las que es esencial tener como eje central a las personas, sus identidades, contextos, vivencias, relaciones y afectos.

Aunque la definición de Levinson resulta esclarecedora, no menciona una dimensión de los fenómenos sónico/aurales indispensable para la (etno)musicología, a saber, el contexto

⁹ Véase Stern (2012); Gelbart y Novak (2015).

¹⁰ “Sounds temporally organized by a person for the purpose of enriching or intensifying experience through active engagement (e.g., listening, dancing, performing) with the sounds regarded primarily, or in significant measure, as sounds”. Traducción propia.

sociocultural. A finales del siglo pasado, algunxs etnomusicólogxs empezaron a replantear ciertos aspectos fundacionales de la disciplina, particularmente su perspectiva positivista, la reproducción de relaciones de poder asimétricas entre lxs etnógrafxs y lxs músicxs cuyas prácticas musicales eran estudiadas, así como la exotización de lxs músicxs y sus prácticas. Sin embargo, Alan Merriam (1964), Alan Lomax (1968), John Blacking (1969, 1973) y otrxs pionerxs de la etnomusicología “clásica” postularon que la música debe ser entendida como una práctica social, lo cual implica que existe una estrecha relación entre las prácticas musicales y las prácticas socioculturales, esta constituye uno de los principios básicos del campo. Retomando estas posturas, Julio Mendívil señala que

concebir la música como un sistema tripartito –sonido, comportamiento y conceptos– nos lleva a entender que su significado no se encuentra solamente en las estructuras sonoras, en la música como música, sino en la actividad social y cultural mediante la cual los individuos la producen en un espacio y en un tiempo dados. La música entendida así es performance (2020, p. 30).

Este autor nos invita a repensar el sonido como una experiencia multisensorial holística y a cuestionar los fundamentos decimonónicos del estudio de la música que fueron universalizados y naturalizados por el racionalismo ilustrado que, aún hoy, siguen estando muy presentes tanto dentro como fuera de la academia musical.

Sobre las representaciones que persisten en los programas universitarios sobre “la música”, los aportes de Christopher Small también resultan enriquecedores. A finales de la década de 1990, Small propuso hablar de *musicar* (musicking) en vez de música, argumentando que, dado que “la música” es ante todo una actividad humana, una acción, “la palabra ‘música’ no debe ser sustantivo sino verbo”. Small afirma que “sólo cuando comprendemos lo que hace la gente cuando toma parte en un acto musical, podemos empezar a comprender la naturaleza de la música y su función en la vida humana” (1998, p. 4-5) y, añade, que en la medida que la acción/actuación musical es un “encuentro entre seres humanos por medio de sonidos organizados no verbales, todos los asistentes, oyentes y músicos, están tomando parte en el encuentro por las relaciones que crean juntos entre ellos durante la actuación” (1998, p. 5). El concepto de musicar es interesante, pues consolida la idea de que los fenómenos sónico/aurales/performático/afectivos son ante todo *prácticas* que resultan del encuentro e intercambio entre las personas, es decir, están mediadas por una dimensión sociocultural.

Atendiendo a este concepto, se advierte que, independientemente de que se incorporen repertorios, instrumentos y maneras de transmitir/enseñar las músicas populares en la academia, no podemos perder de vista cómo esta incorporación afecta a todos los sujetos involucrados en los encuentros de personas y saberes, principalmente a lxs músicxs populares y sus conocimientos.

En síntesis, retomando la definición del concepto de música de Levinson, lo planteado desde la etnomusicología y el concepto de *musicar* de Small, entiendo las músicas como plurales y heterogéneas prácticas y experiencias sónico/aurales y performático/afectivas centradas sobre la organización temporal del sonido pero que no se limitan a esto sino que involucran los contextos en los que acaecen, incluyendo las personas, subjetividades, identidades, relaciones, modos de escucha, sensibilidades y corporalidades que las constituyen.

Según la Real Academia Española, la palabra “popular” se refiere a aquello “perteneciente o relativo al pueblo; a la parte menos favorecida del pueblo; que está al alcance de la gente con menos recursos económicos o con menos desarrollo cultural”. También se utiliza para referirse a algo o alguien “que es estimado o, al menos, conocido por el público en general”. En estas definiciones, llaman la atención las referencias al pueblo, lxs desfavorecidxs y al “desarrollo cultural”, así como, en la segunda acepción, al reconocimiento masivo. Mi comprensión de lo popular se basa principalmente en las reflexiones de Stuart Hall (1984, 2010), quien mapea los principales usos del término *popular*, que, si bien en inglés tiene acepciones algo distintas a las que tiene en español, resuena en algunos aspectos con las definiciones que nos da la RAE. Según este autor, hay usos descriptivos que remiten a las costumbres, prácticas y tradiciones de un “pueblo”. Asimismo, hay usos que remiten a algo que agrada a un gran número de personas y que es masivamente consumido. Esta definición, que Hall llama “de mercado”, suele asociarse a “la manipulación y el envilecimiento de la cultura del pueblo” (1984, p. 4). Para Hall, estos usos son problemáticos, pues hay en ellos una tendencia a la esencialización de la cultura, en donde esta es entendida como el conjunto de tradiciones y costumbres que caracterizarían a un grupo social determinado, justamente, en virtud de su estabilidad y permanencia en el tiempo. Asimismo, “pueblo” es aquí problemático porque carga con nociones esencialistas de la identidad cultural. Además, el segundo de los usos del término reduce lo popular a lo masivo, entendido como aquello que es producto de las industrias culturales, dejando por fuera otros ámbitos de producción cultural, incluido el de las tradiciones y costumbres.

No obstante el carácter problemático de estos usos del término popular, Hall encuentra en ellos el germen de un uso político. Este autor resalta la oposición contenida en estos usos entre lo que es del “pueblo” y lo que no. Para Hall, la oposición entre la cultura de élite y la periférica opera como el “principio estructurador” del concepto de lo popular que es la base de un tercer uso de “popular”. En este uso, el término remite a “las tensiones y las oposiciones entre lo que pertenece al dominio central de la cultura de élite o dominante y la cultura de la ‘periferia’ (...)” desde donde se establecen “las fuerzas y las relaciones que sostienen la distinción, la diferencia (...)” (1984, p. 6). Este uso proviene de las élites, que usan “popular” para designar aquellas identidades y prácticas culturales de personas que no solo identifican como distintas a las suyas sino que también son consideradas inferiores; de esta manera, afianzan las diferencias y jerarquías sociales. No sobra señalar que el Estado, en cuanto ha sido cooptado por las élites, es uno de los ámbitos en donde se establecen y naturalizan las distinciones socioculturales de las personas. Así, en este tercer uso, el término popular responde a una distinción cultural de clase que se traduce en términos de “alta” (cultura con “C”) y “baja” cultura (cultura popular).

Atendiendo estas consideraciones, Hall propone que, aunque el término popular es problemático, este no puede ser sencillamente abandonado, sino que debe ser usado bajo tachadura, es decir, reconociendo que es necesario pero insuficiente. Insuficiente, por los problemas sintetizados arriba, pero necesario, pues hay en él un germen político que resulta relevante y, sobre todo, porque no son pocos los sujetos colectivos que recurren a él para posicionar sus identidades y prácticas culturales. Hall (2010) señala que el término no solo se refiere a las personas, identidades y prácticas culturales que han sido rechazadas o excluidas por las élites, sino que también, al ser apropiado por los sectores marginalizados, cumple la función de “fijar la autenticidad de las formas populares” (2010, p. 291). Interpreto esto no como la esencialización de dichas formas (sin desconocer que en no pocas ocasiones el término se usa como parapeto de un esencialismo estratégico), sino como la reivindicación de aquellas personas y prácticas culturales que han sido relegadas al ámbito de lo “bajo” en la distinción entre “alta” y “baja” cultura. Lo popular ha sido reivindicado por los sectores subalternos como identidad política, como un lugar colectivo de enunciación, un posicionamiento discursivo, desde el cual estos se contraponen a las élites, en rechazo a la jerarquización social y cultural establecida por estas últimas (Hall, 1984).

Lo popular no es una característica o cualidad intrínseca de ciertas personas y sus identidades, de ciertas formas, géneros y prácticas culturales. No obstante las distinciones entre “alta” y “baja” cultura que hacen las élites y los esencialismos (estratégicos o no) en los que a veces se ubican o recaen las personas subalternizadas, las identidades, formas, géneros y prácticas culturales no son hegemónicas o populares según sus elementos intrínsecos. No hay personas, identidades, formas, géneros y prácticas culturales que sean a priori, como característica inherente, populares; lo que hay son personas, identidades, formas, géneros y prácticas culturales que han sido excluidas de la cultura hegemónica, o bien, reivindicadas por los sectores excluidos.

Debemos también tener en cuenta que el lugar de lo popular no es solo periférico; también es fronterizo. La frontera entre lo hegemónico y lo popular no es infranqueable o permanente, sino porosa y, además, se encuentra en continuo movimiento. Hay prácticas y formas culturales que, habiéndose gestado desde la periferia, son, a través de determinados procesos culturales e históricos, incorporadas en el ámbito de la cultura hegemónica o dominante. Conversamente, hay apropiaciones de prácticas y formas dominantes por parte de los sectores populares. Estos procesos de intercambio entre las personas y grupos sociales no están desprovistos de conflictos; por el contrario, constituyen una de las dinámicas de las disputas de poder en el ámbito de lo cultural. En todo caso, implican un condicionamiento mutuo de las relaciones entre las personas e identidades culturales dominantes y subalternas.

El carácter fronterizo de lo popular no solo implica que no se distingue de manera tajante y estática de lo hegemónico, también implica que los elementos y referentes que lo alimentan provienen de ámbitos distintos y cambiantes. Algunos de estos son minoritarios y/o locales, otros son institucionales, masivos y/o globales. Como señala Néstor García Canclini (1987, 1990), los flujos migratorios, los acelerados procesos de urbanización e industrialización y la globalización que nos afecta a todos, a nuestras identidades y prácticas culturales locales han reconfigurado las relaciones e intercambios entre las personas y grupos sociales, así como sus identidades culturales. El concepto de lo popular que propongo reconoce que, como sugiere Ana María Ochoa (2003), el mapa ideológico de lo popular “se resignifica a partir de la movilización de lo local que caracteriza el mundo contemporáneo” (p. 98). Casi dos décadas

después de que Ochoa escribiera estas palabras, esta movilización sigue siendo parte inherente de la disputa en torno a lo popular¹¹.

Por otra parte, Pablo Alabarces y Valeria Añón (2016) proponen retomar el concepto de lo popular en el contexto de la colonialidad. Esto implicaría encuadrar lo popular como la alteridad subalterna de una cultura hegemónica euro-usa-centrada, inscrita en una relación de poder que no es solo local sino que se inscribe en los designios globales de la colonialidad del poder. Se trataría de construir una definición de lo popular que

enfaticé el plural (...); que incluya siempre el conflicto, el poder, la desigualdad (...); que reflexione de modo constante sobre el lugar del intelectual sin enmudecer (...) y que, a contrapelo de expectativas y deseos legitimistas o reproductivistas, agudice el entrenamiento para leer allí mismo pliegues, fisuras, intersticios, tráfico (...) y que, recuperando la tradición ensayística latinoamericana, pueda leer también la cuestión de la colonialidad (2016, p. 20).

Alabarces (2021) habla de lo “popopular” para referirse a las “culturas populares después de la hibridación” en América Latina. Según este autor, en años recientes asistimos a un abandono por parte de las élites de los repertorios “cultos” y al surgimiento de maneras más complejas de desmarcaje respecto de los llamados sectores populares. Alabarces afirma que, con el neoliberalismo, en las sociedades latinoamericanas se desarrolló una “plebeyización de la cultura”, es decir, una “degradación” deseada, una deliberada contaminación de “lo culto”. Afirma Alabarces que “lo que antes se despreciaba, hoy puede ya no sólo tolerarse, sino incluso exhibirse como consumo –sin ninguna culpa de clase–” (2021, p. 60). Se trata de una cooptación y clausura de lo popular, una cooptación de los “bienes, prácticas, costumbres y objetos tradicionalmente marcados por su pertenencia, origen o uso por parte de las clases populares” (2021, p. 86) por parte de las clases medias y altas.

Esta forma de populismo cultural podría ser positiva en la medida que genera una “tensión democratizadora” en la que “las voces subalternas pueden proliferar, reconocerse y ser

¹¹ Véase igualmente Ochoa y Martín-Barbero 2001.

reconocidas. Asumir un lugar de enunciación: hablar en tanto que voces subalternas” (2021, p. 134). Sin embargo, Alabarces reconoce que, aunque la plebeyización parece abogar por una democratización cultural, se trata en realidad de un proceso bastante conservador que certifica y radicaliza las desigualdades sociales en vez de contribuir a solucionarlas¹². Este autor señala que, en el actual “postneopopulismo latinoamericano”, la narrativa de la inclusión proviene únicamente desde la voz de quien incluye, de quien decide qué y cómo se incluye (2021, p. 134-135). Ante este escenario, y desde una posición cercana a la de Hall, Alabarces invita a pensar las culturas populares como prácticas y problemas teórico-políticos que permiten reflexionar, negociar y luchar, al menos como punto de partida, por sociedades con culturas radicalmente democráticas. Esta propuesta es pertinente para mi tesis, en la medida que ayuda a entender los procesos e intencionalidades que han incidido en el interés actual por reconocer e “incluir” a las prácticas musicales populares en los espacios institucionales de la educación y la cultura.

En mi perspectiva, el término popular se encuentra en disputa, pues encuadra tanto los ejercicios de validación, jerarquización, deslegitimación y “plebeyización” cultural realizados por las élites, como las reivindicaciones de identidades culturales realizadas por las personas que constituyen los sectores subalternos. En medio de esta disputa, reclamo un concepto de lo popular que se refiere a las personas, colectividades, identidades, subjetividades y prácticas culturales que se ubican, a consecuencia de las relaciones y disputas de poder acaecidas en el ámbito de la cultura y de lo social, en un lugar periférico y fronterizo respecto de las identidades, subjetividades y prácticas culturales hegemónicas. Lo popular se refiere a una posición de sujeto determinada por las relaciones y disputas de poder entre quienes hacen parte de los sectores sociales dominantes y quienes hacen parte de los sectores subalternos. Ya sea en su uso por parte de las élites o en las reivindicaciones de las personas subalternizadas, el término popular lleva inscrita la marca del poder, por lo que se refiere siempre a una cuestión de cultura/poder.

Es a partir de esta dimensión política de lo popular que hablo de “músicas populares” en este trabajo. Así, este concepto remite a todas aquellas formas y prácticas de organización sónico/aurales/performático/afectivas que enriquecen e intensifican la experiencia individual y colectiva, y que se encuentran posicionadas de manera periférica o fronteriza respecto de las

¹² Véase también Yúdice (2016).

formas, prácticas y espacios de las prácticas musicales hegemónicas o canónicas y, por ende, en el campo de la cultura y el poder (o cultura/poder). Correspondientemente, lxs músicxs populares son aquellxs cuyas prácticas musical corresponden a este posicionamiento. Las músicas y lxs músicxs populares están articulados, de manera constitutiva, con comunidades, identidades culturales, designios históricos y proyectos políticos de carácter periférico y subalterno. Dentro de las músicas populares caben los distintos géneros, formas y prácticas musicales campesinas de los pueblos originarios y afrodescendientes, pero también, otros géneros, formas y prácticas musicales no académicas, urbanas e incluso masivas, que han sido relegadas a la periferia de la cultura dominante, así como aquellas que son, en respuesta a este relegamiento, reivindicadas y reposicionadas por dichos sectores.

Nótese que, según la perspectiva que adopto, las músicas populares no se definen por su género (aunque sin duda existen géneros que ocupan una posición periférica dentro del campo cultural), su proveniencia o pertenencia geográfica (aun cuando, con frecuencia, tienen arraigo en geografías específicas), su relación con las instituciones académicas y culturales (aun cuando estas suelen privilegiar la cultura y episteme hegemónica, en desdén de las culturas periféricas) o su relación con el mercado musical y cultural (aunque este tiende a cooptar y desarraigar lo periférico y subalterno). Las músicas populares se definen por su posicionamiento dentro del campo cultural en cuanto ámbito de poder, no por su emergencia y desarrollo en un espacio físico o un marco institucional específico. Hay músicas populares que circulan por distintas geografías, tanto locales como globales; en la academia pueden haber, y en efecto hay, profesores y estudiantes que provienen de sectores populares o que, en ciertos momentos de su quehacer, transitan por posiciones propias de las músicas populares; en el mercado musical, ya sea formal o informal, es posible encontrar músicxs y músicas populares que, no obstante el impulso desarraigante y reduccionista de este ámbito, siguen estando articulados con los contextos periféricos y subalternos de los que emergieron y que los informan.

Respecto al término interculturalidad, existen dos posiciones predominantes: una que lo ancla directamente al multiculturalismo de corte neoliberal (interculturalidad funcional), y otra que lo concibe como un proyecto ético-político opuesto al multiculturalismo neoliberal (interculturalidad crítica). Haciendo eco de algunas observaciones realizadas por Néstor García Canclini (2004), diremos que, mientras que en el primer caso existe una aceptación tolerante de la diferencia, en el segundo, hay una comprensión de la complejidad

de las relaciones, diálogos, negociaciones, conflictos e hibridaciones en las que las identidades culturales se posicionan, desenvuelven y transforman.

Catherine Walsh (2007b) observa que el uso intencional o funcional del término interculturalidad por parte del Estado que emergió en la década del 90 del siglo XX obedece a una necesidad de incorporar las exigencias y discursos de los sectores subalternizados dentro de la maquinaria estatal. Esta cooptación y debilitamiento de la interculturalidad como proyecto político, ético y epistémico conlleva que “el reconocimiento de y la tolerancia hacia los otros que el paradigma multicultural promete, no sólo mantiene la permanencia de la inequidad social, sino que deja intacta la estructura social e institucional que construye, reproduce y mantiene estas inequidades” (2007b, p. 55). Esto, según Walsh, es aplicable a las disciplinas académicas y otros campos que ahora se muestran dispuestos a “incluir” a “lxs otrxs”, aún cuando en la práctica dicha inclusión, por lo general y hasta cierto punto, excluye a los sujetos individuales y colectivos que han sido subalternizados y cuyos proyectos políticos, epistémicos y culturales han sido ignorados, deslegitimados o rechazados. Este uso de la categoría se enmarcaría en la lógica del multiculturalismo, la cual no busca ni promueve una transformación social en la que se reconozcan las diferencias éticas, políticas, epistémicas y culturales, ni la participación de los sujetos subalternizados como agentes políticos¹³.

Aunque Walsh llama la atención sobre el uso hegemónico que se le ha dado a la interculturalidad desde las instituciones estatales y los organismos inter y transnacionales, le interesa principalmente el uso contrahegemónico de la interculturalidad por parte de colectivos de pueblos originarios y afrodescendientes. Este uso sitúa a los saberes considerados propios, “no como un saber folklórico local, sino como epistemología –sistemas de conocimiento(s)–”, para así desafiar la colonialidad del saber y la geopolítica dominante del conocimiento (2007a, p. 32). Dicho uso constituye “una intencionalidad y una estrategia política cuyo blanco es no ser totalmente consumido por la universalización hegemónica” que además se opone a una estrategia política que busca “normalizar o esencializar a partir de la idea de una experiencia étnica estable, común y unificada” (2007a, p. 32). Para Walsh, la apuesta por una epistemología propia no implica cerrar las fronteras epistémicas, sino “poner la casa afuera”, de tal manera que se reivindica el conocimiento propio a la vez que se le hace permeable a influencias externas.

¹³ Sugiero ver igualmente Restrepo (2008, 2012).

Para Restrepo (2014), es indispensable examinar la interculturalidad desde “un enfoque metodológico que [la aborde] como históricamente situada y contextualmente producida” (2014, p. 27). Restrepo argumenta que este concepto debe ser usado “bajo tachadura”, como un concepto que, si bien es necesario, no debe ser simplemente asumido sino elaborado críticamente para cada contexto. Añade que se debe estar alerta a las limitaciones y alcances conceptuales y políticos de la interculturalidad, la cual debe desmarcarse de la “otrerización de la diferencia” –de la construcción de un otro, que en América Latina es casi siempre indígena o negro, asumido como exterioridad radical– y por el contrario aceptar el carácter constitutivo de la diferencia.

Por su parte, Gunther Dietz (2019) afirma que en Latinoamérica la interculturalidad se asocia con los movimientos populares de liberación nacional, principalmente indígenas, tal y como señala Walsh (2007a, 2007b) en relación al nuevo orden multiculturalista. Dietz (2017) llama la atención sobre el hecho de que, desde los años 90 del siglo XX, y sobre todo desde el inicio del nuevo milenio, la interculturalidad se discute, percibe y problematiza en términos de “diversidad”, particularmente de “diversidad cultural”. Esta última se estaría convirtiendo en un nuevo paradigma que permite resaltar tendencias problemáticas del multiculturalismo. En consecuencia, al entender la interculturalidad como un enfoque crítico y analítico de las relaciones sociales, no se puede perder de vista que “las fuentes de identidad pueden ser fuentes de discriminación y dominación, de ahí la importancia de no limitarse en el análisis a la dimensión cultural tal y como lo hizo el discurso de la multiculturalidad” (Dietz, 2021)¹⁴.

La interculturalidad crítica, más allá de hacer referencia a las relaciones entre culturas subalternas y hegemónicas, es un principio ideológico y organizador que plantea una discusión sobre la existencia y el reconocimiento de las múltiples epistemes y sujetos de saber que históricamente han sido invisibilizados por la geopolítica del conocimiento. En ese sentido, la interculturalidad no se entendería simplemente como un espacio de encuentro y diálogo, sino como una oportunidad de problematizar y reconfigurar los marcos epistémicos, así como los valores y las formas culturales, en un contexto determinado, teniendo como premisa la valoración, sin jerarquías a priori, de los distintos saberes y prácticas culturales presentes en dicho contexto. Sigo a lxs autorxs mencionadxs arriba, así como a Adolfo albán (2016), al

¹⁴ Véase igualmente Restrepo (2019).

señalar la necesidad de una interculturalidad (crítica) que opere como un horizonte de posibilidades que promueva ciudadanías activas y emancipadoras, desde las que se puedan articular diversas formas de experimentar el mundo, formas plurales e híbridas de ser/sentir/pensar la vida asumidas desde un compromiso ético-político consigo mismo y con el contexto social.

Entiendo entonces la interculturalidad crítica como un proyecto ético-político y epistémico que, evitando el enfoque sobre la etnicidad como único referente de la diversidad, adopta una perspectiva interseccional susceptible de ser habitada por todxs y de transformar a todxs quienes estén dispuestxs a asumir el reto de construirla. Como señala Walsh (2007a, p, 33) “el asunto clave es con quién y para qué [la interculturalidad], es decir, con qué propósitos interrelacionar (o interversalizar) conocimientos”. Una interculturalidad concebida, como expresa Claudia Briones,

menos como vía para suspender todo antagonismo (lo que es imposible), que como vía para estimular aprendizajes continuos y mutuos (...) una interculturalidad que no esencialice o cosifique sus formas de hacer y pensar, y que posibilite que ciertos acuerdos interculturales devengan praxis. (2007, p. 48)

En este marco, son claves las nociones de inclusividad y diálogo de saberes. En relación a la primera, me remito a lxs autorxs canadienses Deanna Yerichuk y Justis Krar (2021), quienes, en su examinación de la noción de “comunidad musical”, distinguen entre inclusión e inclusividad. Estxs autorxs señalan que, aunque hay una presencia cada vez mayor de asuntos relacionados con el tema de la inclusividad en la academia musical, el uso intercambiable de los términos inclusión e inclusividad es problemático cuando se asume que se refieren a procesos que se darían naturalmente a partir del encuentro entre personas e identidades de trasfondos culturales distintos. Yerichuk y Krar argumentan que las estrategias musicalmente incluyentes deben estar relacionadas con estrategias socialmente incluyentes. Afirman que la inclusividad debe ser entendida como un proceso que “requiere de un trabajo activo y continuo que permita crear experiencias de participación que sean lo mejor posible para participantes específicos en contextos específicos” (2021, p. 8-9). Además, señalan que hay diferencias entre quienes están en la posición de acoger (facilitadorxs) en relación a quienes están en la posición de ser recibidxs (invitadxs a ser participantes). Obviar esto conlleva el riesgo de caer en prácticas excluyentes; por esta razón, lxs facilitadorxs de la inclusividad deben ser capaces de

reflexionar críticamente sobre sus posicionamientos y relación con lxs participantes. Para Yerichuk y Krar “en un modelo de intervención orientado por el facilitador, es el músico de la comunidad [académica] el que determina el tipo de actividad musical, los procesos y los roles, establece el tono del taller y guía al grupo hacia los resultados” (2021, p. 10). En consecuencia, en ese tipo de relaciones, es clave reconocer la posición de poder de quien facilita el encuentro, en donde suelen ser lxs anfitriónxs quienes establecen los términos de la interacción.

Yerichuk y Krar se desmarcan del uso del término inclusión que incorpora a personas y grupos subalternizados sin prestarle atención a las estructuras y lógicas de poder involucradas. En vez de esto, optan por la inclusividad, entendida como un reto y acción continua (*doing inclusivity*) que parte de una conciencia de las dinámicas de poder involucradas en dicho proceso. La perspectiva de la inclusividad modifica las expectativas convencionales sobre los términos de la participación, se cuestiona sobre el lugar de las desigualdades en el proceso de intercambio y busca crear espacios de educación y práctica musical (*music making*) equitativos. Para Yerichuk y Krar, la consideración del contexto (lugar, personas, propósitos) es de suma relevancia en la determinación de las estrategias, tanto musicales como sociales, que permitan una amplia participación de las personas y grupos. Dado que estos contextos son cambiantes, este enfoque requiere, no del seguimiento de un método prescrito, sino de una actitud de apertura y voluntad de experimentación y cambio (2021, p. 12-13).

El concepto de diálogo de saberes está muy influenciado por varios de los planteamientos que surgieron durante las décadas de 1960 y 1970 desde la Educación Popular Latinoamericana, la pedagogía crítica de Paulo Freire, y el enfoque de la Investigación-Acción participativa (IAP), de la que Orlando Fals Borda es uno de sus más importantes promotores¹⁵. Fabiola Bernal (2014), quien participó en la gestión de la Educación Popular en Costa Rica, afirma que el concepto de diálogo de saberes emerge

en el marco de la intensa discusión teórica y política que recorre América Latina durante dicha década [1970] con la presencia de intelectuales de diversas profesiones insertados en los movimientos populares: sociólogos/as, antropólogos/as, economistas, entre otros, que llegan a las comunidades y requieren encontrar mecanismos de interlocución con las mismas, reflexionar sus propias prácticas y ven cuestionada la existencia de un

¹⁵ Véase Fals (1976).

saber único proveniente de la ciencia moderna, lo cual les lleva a una revalorización de los saberes de los sectores populares con los que interactúan (p. 22).

Bernal señala que, en su revisión de la obra de Freire, no ha encontrado una mención directa al concepto; sin embargo, varios pensadores de la Educación Popular relacionan su origen con el pensamiento de Paulo Freire, quien buscó crear una pedagogía liberadora y concientizadora enfatizando en el carácter transformador de la educación, el respeto a los educandos, el pensamiento crítico, la comunicación dialógica y la apertura humanista hacia la otredad. Partiendo de estas observaciones, entiendo el “diálogo de saberes”, sobre el cual tendré más que decir en el segundo capítulo, como una propuesta para generar intercambios de conocimientos entre diferentes grupos socioculturales, particularmente entre grupos académicos y grupos racializados. El diálogo de saberes implica crear espacios de intercambio horizontales y simétricos entre distintos saberes, promoviendo el encuentro, respeto, escucha y enriquecimiento mutuo¹⁶.

Por otro lado, al hablar de epistemologías de purificación, sigo a Richard Bauman y Charles Briggs (2003), quienes han trabajado conjuntamente en el campo de la etnografía del discurso y el estudio de la comunicación, explorando las dinámicas de poder, desigualdad y las ideologías del lenguaje. Estos autores parten de la “separación” que Bruno Latour (1991) identifica entre los conceptos de sociedad y ciencia y que, para este autor, constituye una de las grandes contradicciones de la modernidad. Latour demuestra que, no obstante el esfuerzo en la modernidad por presentar la sociedad y la ciencia como ámbitos separados y autónomos el uno del otro, entre ambos existe una relación mutuamente constitutiva e inescindible. Según Latour, la ciencia y la sociedad han producido históricamente una serie de hibridaciones, en las que la primera se constituye como ámbito de poder, en tanto que la segunda se estructura y organiza gracias al poder legitimador de la ciencia. Según Bauman y Briggs, los procesos de purificación epistémica buscan invisibilizar estas conexiones, en aras de mantener la ilusión de la autonomía de estos ámbitos y preservar la imagen de la ciencia como un ámbito independiente de las dinámicas sociales del poder. Complementando el planteamiento de Latour, estos autores señalan que no solamente los conceptos de ciencia y sociedad, sino también el lenguaje mismo desde el cual se piensa y se representa la realidad, se construye a partir de procesos de purificación, así como de hibridez (2003, p. 4). Al subrayar que es

¹⁶ Véase Carvalho (2014, 2020) y Mato (2019).

justamente a través del lenguaje que se ha logrado mantener la separación entre ciencia y sociedad, es decir, que es gracias a dichos procesos de purificación que el lenguaje se convirtió en un medio de creación de desigualdad social (2003, p. 8). Estos autores sostienen que las ideologías del lenguaje no solo reflejan sino que también perpetúan las jerarquías sociales y económicas. Además, exploran cómo el lenguaje y las prácticas discursivas desempeñan un papel crucial en la construcción y negociación de identidades individuales y colectivas. Resaltan la estrecha relación entre las formas de hablar, los estilos de comunicación y la pertenencia social, así como la posición dentro de la estructura de poder. También demuestran cómo el lenguaje puede servir tanto para perpetuar como para desafiar la desigualdad social y económica. Diferentes formas de expresión lingüística pueden tener un impacto significativo en las oportunidades y el poder de los grupos sociales.

Así, las epistemologías de purificación pueden surgir en relación a la colonización y la imposición de sistemas de conocimiento y formas de pensar occidentales sobre culturas y sociedades colonizadas. Implican una jerarquización de conocimientos donde los saberes de los pueblos originarios, afrodescendientes y otros grupos sociales subalternizados son subvalorados o desacreditados. La crítica a las epistemologías de purificación radica en su carácter excluyente, su negación de la diversidad plural, heterogénea y la multiplicidad de las formas de conocimiento, su limitada valoración de otros saberes y perspectivas y su tendencia a perpetuar las desigualdades de poder. En ese sentido, es necesaria una postura epistemológica más inclusiva que reconozca la validez e importancia de los distintos sistemas de conocimiento y que fomente el diálogo y la colaboración entre diferentes personas y grupos sociales. Esto con el propósito de superar las divisiones sociales de clase, género, la desigualdad y las jerarquías epistémicas, promoviendo así una mayor apertura y pluralismo en las relaciones sociales y en la producción y la validación de los conocimientos existentes.

Finalmente, al hablar de hibridez, me guío por lo que plantea Homi Bhabha (2002), para quien reivindicar una cultura por encima de otras tiene poco sentido, ya que la identidad cultural surge necesariamente en un entre/medio que representa un espacio contradictorio y ambivalente. Según Bhabha, la hibridez se refiere a la interacción de diferentes culturas, identidades y prácticas, a un proceso en el que los elementos culturales y sociales se entrelazan para crear nuevas identidades que alteran las prácticas culturales. De esta manera, este concepto desafía las narrativas que ven la identidad como algo estático y “puro”, argumentando que la identidad es el resultado de un proceso continuo de negociación y mezcla y no algo preexistente

ni esencial. Esta hibridez ocurre en el espacio entre/medio, un espacio ambiguo donde las identidades y las culturas se afectan y se cuestionan mutuamente. Es un lugar de posibilidad y resistencia, en el que se pueden imaginar y construir nuevas formas de ser y relacionarse. Para Bhabha, reconocer ese entre/medio que enmarca a las identidades culturales, constituye una vía para sobrepasar el exotismo de la “diversidad” y, en cambio, ser conscientes de los aportes de la hibridez en el ejercicio de pensar y entender la diferencia cultural.

En el marco de mi tesis, estos planteamientos ayudan a entender por qué es esencial cuestionar el lenguaje y los conceptos desde los cuales se construyen y reproducen representaciones naturalizadas al hablar de cuestiones como “la música”, lxs músicxs, lo “oral” y lo “letrado”, lo “empírico” y lo “académico”, lo “simple” y lo “complejo”, pero también, lo “propio”, lo “externo”, lxs “otrxs”, “nosotrxs”, etc. Como veremos en los capítulos siguientes, tanto en el análisis de las fuentes empíricas como en el de las fuentes de archivo, los discursos que allí emergen reiteradamente aluden a la dicotomía entre lo “popular” y lo “moderno”, aún cuando, en la práctica, la hibridez se manifiesta continuamente. Esta contradicción es interesante en la medida en que emerge en espacios educativos que, aunque se piensan inclusivos, en realidad son “incluyentes” en su promoción de un “diálogo de saberes” entre músicxs formadxs académicamente y músicxs populares. Estas posturas complejizan las relaciones entre las personas implicadas en los dos programas universitarios estudiados que incorporan prácticas musicales populares, así como los procesos de enseñanza/aprendizaje/creación musical que estos propician y resultan del encuentro entre lxs músicxs en cuestión.

Encuadre metodológico

Como he venido sugiriendo, metodológicamente, esta investigación se ubica dentro de la (etno)musicología, encuadrada desde una perspectiva decolonial. Quiero dedicarle algunos párrafos a elaborar esta perspectiva. Como es sabido, le debemos a Anibal Quijano (2000, 2007) el concepto de colonialidad, el cual se refiere al patrón de dominación global que caracteriza a la modernidad y que se originó con el colonialismo europeo a principios del siglo XVI. Quijano (2000) propone que el eurocentrismo constituye la lógica cultural de la colonialidad del poder. El eurocentrismo es la perspectiva etnocéntrica desarrollada por los europeos occidentales a partir de su encuentro con los sujetos y saberes “otros” del mundo colonial, según la cual el conocimiento, la cultura y las identidades europeo-occidentales son

intrínsecamente superiores a todas las demás, justificando así la dominación sobre ellas. En este sentido, la colonialidad consiste en la persistencia del eurocentrismo y de sus efectos subalternizantes en las identidades y las subjetividades, en la producción de conocimiento, en la valoración de las prácticas culturales y en la construcción de memoria colectiva. En esta tesis, hablo además de euro-usa-centrismo para indicar que, a partir de la mitad del siglo XX, el conocimiento, la cultura y las identidades provenientes de Estados Unidos también han ocupado la posición de superioridad y dominación cultural que antaño era ocupada de manera exclusiva por Europa Occidental.

El etnocentrismo europeo tiene como correlato la racialización y etnización de los pueblos y sujetos subalternos. Según Quijano (2000), la categoría de raza se refiere a una forma de diferenciación social que opera a través de la selección de ciertos rasgos fenotípicos. La racialización es el proceso mediante el cual ciertos sujetos y poblaciones fueron subalternizadas a partir de su clasificación fenotípica que era, por extensión, también una jerarquización de su valía en cuanto seres humanos. Este proceso de diferenciación y jerarquización social habilitó y justificó históricamente la explotación e incluso la exterminación de los sujetos y las poblaciones coloniales, en una lógica discriminatoria que también se dio históricamente en términos de etnización.

Para Quijano, la colonialidad es la contracara de la modernidad; de allí que este autor hable de “modernidad/colonialidad”. Este término eventualmente serviría para nombrar la red de intelectuales latinoamericanos, incluyendo, además de Quijano, a figuras como Enrique Dussel, Walter Dignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, María Lugones y Santiago Castro-Gómez, entre otros, que coincidieron a inicios del siglo XXI en la línea de reflexión crítica en la que se encontraba trabajando Quijano. Es en el contexto del Grupo Modernidad/Colonialidad que se acuñó la expresión “perspectiva” o “inflexión” decolonial para nombrar al posicionamiento ético-político que busca la deconstrucción y superación de la colonialidad.

Al hablar de (etno)musicología decolonial, nos referimos a la postura que asume como propósito central la deconstrucción de los conceptos, categorías, discursos y prácticas de origen colonial que persisten en los campos de la música, la pedagogía musical y la historia, teoría y filosofía de la música. Un aspecto clave de esta perspectiva es la superación del euro-usa-centrismo que ha marcado a la música y la academia musical, con sus efectos de jerarquización

cultural que persisten hasta nuestros días. Conceptos y nociones como las que he elaborado arriba, incluyendo músicas populares, interculturalidad, interculturalidad crítica e inclusividad, son, en esta perspectiva, algunos de los instrumentos teóricos a través de los cuales podemos acometer la tarea de deconstruir y superar la colonialidad en el ámbito musical, siendo el horizonte de esta deconstrucción la transformación misma del campo de la (etno)musicología, transformación que quizás, en un futuro, nos permita eliminar el prefijo “(etno)”, dejándonos con una musicología que, en principio, aborda en igualdad de términos a todas las prácticas musicales.

Sin embargo, estamos aún lejos de esta posibilidad. El imaginario colectivo que se viene construyendo desde hace siglos y que tenemos incorporado en nosotrxs, sigue reproduciendo, consciente o inconscientemente, jerarquías que impiden fisurar la colonialidad. Como afirman Favio Shifres y Guillermo Rosabal (2017),

bajo la premisa colonial de una cualidad de ser, saber y conocer fundamentalmente eurocéntrica, se clasifica lo que es música y lo que no, quién tiene la habilidad para ser músico y quién no, y se determinan roles jerarquizados para las personas participantes en las diferentes experiencias musicales –compositor, ejecutantes y audiencia– (p. 86).

El euro-usa-centrismo constituye la lógica cultural que ha informado la preponderancia de la música “cultura” de Europa Occidental, del jazz y de las llamadas vanguardias musicales de Occidente en los espacios de formación musical en Colombia, pero también, en el contexto latinoamericano. Esta lógica cultural se encuentra en el centro de la subalternización y el desprecio de la mayoría de lxs músicxs y las músicas populares por parte de las élites culturales del país, lo cual incidió sobre su relegación dentro de la academia. La subalternización cultural es un aspecto clave de la clasificación social que ha operado y opera en el país y que ha incidido sobre las actitudes hacia lxs músicxs y las músicas populares por parte de la academia. El enfoque sobre esta lógica cultural permite problematizar algunas nociones que emergen en la academia musical “incluyente” que busca la construcción de consensos pero que tiende a olvidar los conflictos así como los afectos que median las relaciones entre las personas. El reconocimiento tanto del carácter subalterno de los proyectos históricos y culturales de ciertos grupos sociales como del sentido profundo de la resistencia histórica que los atraviesa implica que no se puede presuponer el consenso y el “diálogo feliz” como características a priori de los espacios de intercambio y producción de saberes.

Me interesa la propuesta de Walsh (2007a) de agrietar el euro-usa-centrismo, en cuanto perspectiva dominante de conocimiento en Latinoamérica, desde las estructuras de la educación superior y desde los procesos educativos en general. En línea con esto, Rita Segato (2012) propone la construcción de una “universidad nuestroamericana”, que pasa por reflexionar sobre la democratización de la universidad latinoamericana a partir de cuatro “brechas decoloniales”: el derecho a la educación, una educación en derechos humanos, la adhesión al pluralismo y el control social de los contenidos y métodos de la educación. Estas brechas se sustentan en la relación entre educación y derechos humanos, como resultado de una crítica histórica centrada en problemas estructurales de las sociedades latinoamericanas como el racismo, el clasismo y la desigualdad social. Segato afirma que

los centros de enseñanza deben permanecer abiertos a recibir las señales del valor, para las comunidades, de la educación que se está impartiendo, en todos los sentidos, es decir, si esta educación coloca o no a disposición de sus usuarios herramientas que responden a sus necesidades y tienen utilidad para su esfuerzo histórico por sobrevivir y proyectarse hacia el futuro: en otras palabras, para construir su propia historia como sujetos colectivos y mantener cohesionadas sus comunidades (2012, p. 290).

Como subraya esta autora, no basta con las políticas inclusivas multiculturalistas y la politización de los grupos subalternizados, ya que se cae fácilmente en una invisibilización de los problemas estructurales en nuestras sociedades y, por ende, en las universidades. En ese sentido, es necesario reflexionar sobre el impacto que ha tenido el régimen de la “colombianidad multicultural” sobre la academia musical en las últimas décadas, particularmente en relación al objetivo de algunos programas universitarios de incorporar lo popular.

Concuerdo en que es de suma importancia cuestionar si los espacios educativos académicos responden a las necesidades y demandas de las personas/saberes que están siendo integrados en la universidad. Asimismo, deberíamos preguntarnos por qué son tan pocos los colegas y estudiantes provenientes de clases sociales modestas, de personas pertenecientes a pueblos originarios y afrocolombianas, que logran enseñar o formarse en programas universitarios de

música. La poca presencia de lxs músicxs populares en espacios como las universidades no es una simple coincidencia.

Categorías como colonialidad del poder, euro-usa-centrismo, raza/racialización y, como elaboro más adelante, colonialidad del saber y del ser, nos sirven para cuestionar el uso y la naturalización de binarismos como moderno/urbano/académico/culto y popular/rural/no-académico/inculto, los cuales emergen de manera reiterada tanto en los discursos institucionales como en los de las personas con las que conversé en el marco de esta investigación. Del mismo modo, nos ayudan a comprender las dinámicas y consecuencias de la valoración, legitimación e incorporación de los saberes musicales populares en los planes de desarrollo gubernamentales, las agendas económicas y, en particular, en algunos de los currículos universitarios de los programas de música ahora interesados en incorporar las prácticas musicales populares.

Las acciones metodológicas concretas que desarrollo en esta investigación se encuadran dentro de la perspectiva decolonial que he elaborado arriba. La investigación se enfoca sobre dos dimensiones analíticas concretas. Por una parte, abordo el discurso pedagógico de los programas, con el fin de analizar el lugar que en ellos ocupan el euro-usa-centrismo que históricamente ha marcado a la academia musical colombiana. Por otra, abordo las experiencias de algunas de las personas que participan en los espacios de formación musical propuestos por el PCAM y la MMC, haciendo hincapié en las relaciones de poder inscritas en los espacios educativos en donde se ha pretendido desarrollar un “diálogo de saberes” entre profesorxs, estudiantes y músicxs populares cuya cercanía con la academia musical varía. Esta dimensión analítica implicó realizar un trabajo de campo de corte etnográfico, realizado entre el año 2020 y el primer semestre de 2022. En ambas dimensiones analíticas, a partir del análisis de discurso, examino la persistencia de la colonialidad y de representaciones dicotómicas que contraponen “lo popular a “lo moderno”. Busco comprender el origen de estos binarismos y su incidencia en las relaciones entre lxs participantes y en la concepción de la academia musical “incluyente”. El análisis de discurso me permite estudiar las funciones sociales y políticas de los discursos, su vínculo con la identidad y posicionamiento de quienes los construyen, así como observar cómo el contexto sociopolítico e ideológico emerge en los textos y el habla, mostrando la relación entre discurso, conocimiento y poder.

Desarrollo el análisis del discurso a partir del estudio de las distintas fuentes empíricas y de las fuentes teóricas y secundarias consultadas en el marco de la investigación. Las fuentes empíricas comprenden, por un lado, las conversaciones que tuve con lxs estudiantes, egresadxs, profesorxs y músicxs populares que han participado en los programas analizados, así como las fuentes de archivo audiovisual de la participación de algunxs músicxs populares con quienes no pude conversar directamente. Por otro lado, examino alrededor de ocho espacios de encuentro y diálogo organizados desde ambos programas realizados entre 2011 y 2022, entre los que se encuentran sesiones virtuales de clases, talleres, el Ensemble de Músicas Campesinas del PCAM, sesiones de los “Diálogos en Músicas Colombianas” de la MMC, el lanzamiento en vivo de unos cortos documentales y una salida de campo de este último programa. A algunos de estos espacios de encuentro y diálogo tuve acceso presencial, a otros me acerqué de forma virtual debido al contexto de pandemia, y también hubo algunos a los que solo pude aproximarme a través de las fuentes de archivo. El análisis de estas fuentes empíricas y de archivo me permitió conocer, contrastar y poner en diálogo las experiencias de los distintos actores en torno a los encuentros, interacciones, discursos y relaciones que se tejen entre ellos en los procesos de enseñanza/aprendizaje/creación musical de lo popular en la academia musical “incluyente”. Esto incluye las representaciones sobre lo popular que informan estos procesos, encuentros y relaciones sociales.

El análisis de los “documentos maestros” y los sitios web de los programas del PCAM y el MMC facilitó mi acercamiento a las concepciones, ideas y posicionamientos que guiaron la creación y el desarrollo de sus proyectos pedagógicos y curriculares. Examino cómo estos documentos se justifican conceptualmente, en aras de contrastar estos planteamientos con los discursos y las prácticas que se han desarrollado al interior de los programas¹⁷. La lectura de estos documentos me permitió analizar cómo se entiende “lo popular”, la “inclusión”, la “diversidad cultural”, el “intercambio” y el “diálogo de saberes”, el perfil de lxs profesorxs y estudiantes vinculadxs, los lineamientos pedagógicos que fundamentan dichos programas, así como las lógicas que median el abordaje de las prácticas musicales populares, entre otras cuestiones. Además, sostuve una serie de conversaciones con cuarenta y seis personas, entre

¹⁷ Aunque el objeto de estudio se enmarca en la educación musical universitaria, temas relacionados como los enfoques pedagógicos, el currículo, etc, no son abordados a profundidad, ya que esta no es una tesis sobre la educación como campo disciplinar. Como ya señalé, mi mirada es desde la (etno)musicología crítica, y mi principal objetivo es analizar tanto los aspectos problemáticos como productivos que emergen a partir de la incorporación de las prácticas musicales populares en los dos programas universitarios objeto de estudio.

ellas estudiantes egresadxs, profesorxs y músicxs populares que han participado o están vinculadxs al PCAM y la MMC¹⁸. Algunxs músicxs populares fueron en algún momento estudiantes en el PCAM o en la MMC y, de manera paralela o posterior, se convirtieron en profesorxs de los mismos. Algunxs provienen de regiones distantes a la capital, mientras que otrxs no. Lo que lxs une en cuanto músicxs populares es que su formación musical inicial y su actividad artística están arraigadas en los contextos populares de los que provienen. Aún así, soy consciente de que, si bien hago alusión a la categoría de músicxs populares, dadas las circunstancias que arriba señalé, hago énfasis en las experiencias de lxs estudiantes y profesorxs capitalinxs vinculadxs, de diferentes maneras, a las prácticas musicales populares, ya sea por su lugar de origen, su formación musical inicial o sus proyectos musicales.

Las conversaciones, como prefiero llamarlas, fueron diseñadas como entrevistas a profundidad y entrevistas semiestructuradas. Algunas fueron hechas de manera presencial en Bogotá, aunque, debido a la pandemia del Covid-19, la mayoría se hicieron de manera remota a través de las plataformas Zoom y Google Meet. Las conversaciones giraron en torno a las experiencias de estas personas formándose como músicxs, sus motivaciones para vincularse o participar en los programas en cuestión, sus experiencias participando en estos, sus posicionamientos frente a la incorporación de las prácticas musicales populares y la participación de lxs músicxs populares en la academia musical, así como sus ideas y representaciones en torno a “la música”, las “músicas tradicionales”, la colombianidad y, en general, la academia musical.

Uno de mis propósitos iniciales en esta investigación era llevar a cabo un trabajo de campo *in situ* que me permitiera acercarme a músicxs populares de diferentes regiones del país medianamente, poco o nada cercanxs a la academia. Quería conversar con ellxs sobre sus apreciaciones, experiencias, malestares y propuestas en relación al interés de lxs músicxs ciudadinxs por sus prácticas musicales, la tendencia a incorporar músicas populares en los currículos de los programas universitarios de formación musical, y su participación en los espacios de encuentro y diálogo promovidos por la academia musical “incluyente”.

¹⁸ Asimismo, conversé con cuatro profesorxs de otros programas universitarios capitalinos de formación musical (Pontificia Universidad Javeriana y Universidad de Los Andes) y cinco profesorxs Nasa (grupo indígena del sur del departamento del Cauca), de lxs cuales la mayoría tenían un vínculo con la Universidad Autónoma Indígena Intercultural. En total, me acerqué a las experiencias y narrativas de cincuenta y cinco estudiantes egresadxs, profesorxs y músicxs populares, sin embargo las de estas últimas nueve personas fueron analizadas parcialmente. En Anexos se encuentran diferentes cuadros en los que presento información básica sobre las personas a cuyas experiencias me acerqué.

Desafortunadamente, debido a la pandemia, dicho trabajo de campo resultó imposible. Sin embargo, me acerqué a las experiencias y discursos de seis músicxs populares mayorxs cuya formación musical no es académica; con tres de ellxs logré establecer contacto directo a través de medios remotos, mientras que sobre lxs otrxs tres pude obtener información indirecta a través de archivos audiovisuales publicados en los perfiles de las redes sociales virtuales de ambos programas.

Antecedentes

Como señalé iniciando esta tesis, son varixs lxs investigadorxs que, desde campos como la sociología de la música, la educación musical, la (etno)musicología y la antropología, han abordado, directa o indirectamente, las discusiones sobre el modelo dominante de formación musical universitaria adoptado en Colombia y otros países, y su incidencia en los procesos de enseñanza/aprendizaje/creación musical¹⁹. En años recientes, entre los temas que animan estas discusiones, sobresale el de la colonialidad y el proyecto de descolonizar la academia musical. Aunque estas discusiones han ganado terreno en Colombia, siguen siendo pocxs lxs académicxs y músicxs en el país que han profundizado en el tema. Asimismo, a pesar del creciente interés en el país por incorporar las prácticas musicales populares en programas universitarios de música, son escasas las investigaciones sobre esta incorporación y, en un sentido más amplio, la evolución contemporánea de la academia musical.

Además de algunos artículos publicados iniciando el siglo XXI por músicxs y profesorxs que siguen estando o estuvieron en algún momento vinculadxs al PCAM, los trabajos más recientes y cercanos al tema estudiado en esta tesis son un artículo escrito por Pilar J. Holguín (2008), un artículo de Andrés Samper (2011) así como su tesis doctoral (2018), y la investigación de maestría de Juan Sebastián Ochoa (2011). Estos trabajos han contribuido, en algunos aspectos, a la estructura y reflexiones de esta investigación.

¹⁹ En el caso colombiano véase Valencia (1932), Londoño y Franco (1992), Ochoa (2001), N. Lambuley (2002), Lácides (2002), R. Lambuley (2005, 2011, 2014), Santamaría (2007a, 2015), Arango (2008, 2009), Holguín (2008, 2017, 2023), Jorge Sossa (2011), Arenas (2015, 2016), Ochoa (2011, 2016), Samper (2011, 2018, 2021), Ochoa (2022). A nivel internacional se deben tener en cuenta los aportes de Bradley D. (2012), Carabetta (2017, 2018, 2020), Shifres (2015, 2017, 2018), Rosabal-Coto (2016, 2019), Palacios (2018), Crenshaw *et al* (2019) y Ewell (2020) y Ewell, P. *et al* (2022).

Pilar J. Holguín (2008) desarrolla un análisis crítico sobre la influencia del euro-usa-centrismo en la educación musical superior en América Latina. Allí, Holguín plantea que la interculturalidad ayudaría a desarrollar un modelo de educación musical superior mejor adaptado al contexto latinoamericano. Según Holguín, el estudio de las “músicas indígenas, étnicas o negras” propiciaría un diálogo intercultural, el surgimiento de nuevos modelos educativos e investigativos gracias a “la relación directa con las fuentes” que tendría la academia. Esto permitiría que lxs músicxs, en especial lxs compositorxs, aborden contextos y conocimientos musicales diferentes a los del canon occidental y enriquezcan sus propios procesos creativos, acercándolos a la “realidad cultural” local. No obstante, al no realizar una conceptualización crítica de los principales conceptos, el artículo de Holguín se queda corto. El uso de términos y nociones como “inclusión”, “étnico”, “grupos raciales antiguos”, “fuentes” (para referirse a las prácticas musicales populares), “lo real” y “contacto directo” no se problematiza. Además, aunque su propuesta de pensar la educación musical superior a través de la interculturalidad constituye un punto de partida inspirador e interesante, queda faltando una discusión amplia de este concepto y un posicionamiento claro frente a él. Esto es parte de lo que intento hacer en este trabajo, a partir del análisis de dos casos específicos.

Andrés Samper (2011) complementa y profundiza en la propuesta de Holguín. Este autor enfatiza la importancia de repensar el rol de la academia musical en un contexto globalizado complejo “signado por hibridaciones e intertextualidades culturales” (p. 301). Según él, la universidad es responsable de preservar el patrimonio inmaterial que relaciona con las identidades culturales; para ello, esta debe “rescatar las expresiones tradicionales, étnicas, folclóricas, indígenas, raizales, campesinas” (p. 302). De tal manera, se legitimaría socialmente dichas expresiones favoreciendo la inclusión y el rescate de modos alternos de ver y comprender la sociedad y el mundo. Además, Samper plantea una problematización de la noción de identidad musical, entendiéndola como una experiencia dinámica que se construye en la interacción entre las subjetividades individuales y las narrativas culturales que las interpelan, y cuestiona la noción de multiculturalidad, en cuyo lugar prefiere hablar de ecología y diálogo de saberes e interculturalidad. El autor explora el concepto de interculturalidad en cuanto diálogo entre diversos sistemas de conocimiento y lo propone como un espacio para la producción de nuevos conocimientos. Entiende la interculturalidad como un ejercicio de descentramiento, reconocimiento, integración y comprensión de la diversidad humana, la cual no está desprovista de conflictos. Propone tener en cuenta tres aspectos para pensar programas de formación musical centrados en la interculturalidad: 1) desarrollar competencias musicales

más allá de las habilidades técnicas, incluida la capacidad de transferir conocimientos a diferentes contextos y de trabajar en proyectos interdisciplinarios. 2) Integrar entre los contenidos y didácticas del currículo “repertorios que emerjan desde la periferia cultural” (p. 307). Destaca además la importancia de reconocer y valorar los intereses y la vida musical de lxs estudiantes fuera del espacio académico. 3) El autor propone repensar las estrategias metodológicas y lógicas de apropiación a partir de lo que acontece en otros ámbitos de aprendizaje musical diferentes a los académicos.

Samper (2018) investiga los elementos culturales y educativos involucrados en el aprendizaje del *cuatro*, instrumento de cuatro cuerdas pulsadas utilizado en las músicas de los llanos colombo-venezolanos en la interpretación del género musical del joropo. Para Samper, hay dos “paradigmas de transmisión” de conocimiento en los procesos de enseñanza/aprendizaje musical. El primero ocurre en contextos “culturalmente extramusicales”, poco sistematizados: festivales, entre amigos, familiares, autoformación, etc. Se trata de “sistemas abiertos” fuera de la universidad, en los que tanto el conocimiento explícito como tácito estructuran el proceso de aprendizaje. El segundo, por el contrario, ocurre en contextos relativamente “cerrados” y sistematizados como la universidad o las clases particulares. En este paradigma, se privilegiaría el conocimiento explícitamente musical, facilitando que sea aislado, objetivado y fragmentado. Con el fin de aportar nuevas miradas a la educación musical universitaria, Samper propone una “pedagogía mestiza” (“pedagogía con sabor”) que entiende como la “mixtura” entre ambos paradigmas, gracias a la cual se “pondría en marcha procesos de transmisión cada vez más auténticos y diversos, significativos y celebratorios, incrustados en posturas educativas que reflejen nuestras idiosincrasias culturales” (2021, p. 174)²⁰. Según Samper, es necesario que, además de incorporar los repertorios de las músicas populares en los programas universitarios de formación musical, se introduzcan los procedimientos usados por lxs músicxs populares para enseñar y aprender dichos repertorios. Si bien Samper pone en el centro de su reflexión a lxs músicxs cuatristas, su trabajo se enfoca en aportar ideas para mejorar los procesos universitarios de enseñanza/aprendizaje musical de lxs estudiantes y profesorxs a partir de los aportes de los “sistemas de transmisión” de las músicas populares.

²⁰ El más reciente artículo de Samper (2021) presenta una síntesis de las principales reflexiones propuestas en su tesis doctoral.

En esta tesis, profundizo en varios de los planteamientos de Samper sobre la interculturalidad como clave para pensar la educación musical universitaria. A diferencia del carácter general del abordaje que hace Samper de este tema, analizo dos experiencias concretas de programas universitarios que incorporan prácticas musicales populares en sus currículos, haciendo énfasis en las vivencias de quienes participan en estos programas. Me centro en las tensiones y negociaciones en torno al estudio de lo popular que surgen en las experiencias de encuentro y diálogo entre lxs músicxs formadxs en, siguiendo a Samper (2021), contextos “cerrados” (formales/universitarios) y aquellxs formadxs en contextos “abiertos” (informales/fuera de la universidad). En el desarrollo de estas experiencias, con frecuencia se articulan saberes, metodologías y métodos provenientes de distintos ámbitos, aun cuando muchas veces no se reconoce. Desarrollo este enfoque a partir del análisis de las complejas relaciones sociales que se tejen en determinados espacios propiciados desde la academia musical, al igual que a través del abordaje de las representaciones de los actores sobre “lo popular” y “lo moderno”, así como las nociones asociadas a estas categorías. A partir de estas experiencias concretas, propongo, retomando el enfoque de la interculturalidad crítica, transitar colectivamente, con la participación activa de lxs músicxs populares, hacia una pedagogía musical integradora, pluralista e intercultural que valore los conocimientos situados de diversos grupos culturales y que cuestione las jerarquías que han sido impuestas históricamente. En cambio, me distancio de la propuesta de Samper de crear una “pedagogía mestiza”, pues me parece problemático el uso de la noción de “mestizaje”, ampliamente criticada por académicxs de las ciencias sociales ya que esta promueve una visión esencialista de la identidad y la cultura que invisibiliza las relaciones de poder estructurales entre diferentes personas y saberes. Hablar de “mestizaje” para referirse a la confluencia entre distintas personas y saberes reproduce miradas dicotómicas que pasa por alto el hecho de que toda práctica musical es producto de intercambios y flujos culturales.

A través del análisis de la geopolítica del saber inscrita en los procesos formativos en la educación superior, Juan Sebastián Ochoa (2011) cuestiona el peso de la “música clásica” y el modelo dominante de la formación musical. Este autor desarrolla su análisis crítico a partir de un estudio de tres programas universitarios paradigmáticos de la ciudad de Bogotá (el Conservatorio Nacional de Música de la Universidad Nacional de Colombia, el PCAM de la UDFJC, y la Carrera en Estudios Musicales (CEM) de la Pontificia Universidad Javeriana). Su trabajo se centra en el análisis de documentos institucionales, algunas entrevistas a profesorxs y directivxs y, para los casos de la CEM y el PCAM, en un trabajo de observación realizado en

tres asignaturas (clases teóricas, de instrumento y ensambles). Su principal interés es indagar en los supuestos que configuran la educación musical universitaria en Colombia y el rol de las ideologías eurocéntricas en el privilegio que se le ha dado al estudio de la “música clásica”. Desde una perspectiva decolonial, Ochoa afirma que la clasificación social en términos de raza y clase se ve reflejada en la jerarquización entre la “música clásica, música popular y música tradicional” (2016, p. 124)²¹.

Para Ochoa, la transformación de la educación musical universitaria implica evidenciar los problemas éticos inherentes a la ideología jerarquizante y discriminatoria imperante, y cuestionar y agrietar dicha ideología con el fin de poder valorar “lo popular y tradicional” y promover diálogos entre las diferentes formas de conocimiento musical. Algunos de los aportes de Ochoa se han visto plasmados en la reforma al Programa de Música de la Universidad de Antioquia, la cual creó y ha venido desarrollando junto con un equipo de colegas y profesorxs. Particularmente en relación al PCAM, me parece importante continuar el análisis desarrollado por Ochoa hace ya más de una década, momento en el que la incorporación de las músicas populares en los programas universitarios de formación musical era poco usual, situación que ha venido cambiado bastante desde entonces.

Resumiendo, al igual que a Holguín, Samper, y Ochoa, me interesa pensar y aportar ideas para intervenir en la transformación de la educación musical universitaria desde un enfoque decolonial que, como plantearon Holguín y Samper, tiene a la interculturalidad como horizonte. Sin embargo, mi tesis abarca dimensiones que sus trabajos no cubren o solo abordan tangencialmente. Analizo, explícita y críticamente, los aspectos productivos y contraproductivos de la incorporación de las prácticas musicales populares en los programas universitarios de formación musical, según se ha venido desarrollando. Además, mi investigación se plantea desde un lugar de enunciación distinto, el de una (etno)musicología en perspectiva decolonial que cuestiona la relación entre cultura y poder en cuanto campo de y en disputa. Asimismo, se diferencia en la centralidad que le doy a los discursos y representaciones de estudiantes egresadxs, profesorxs y músicxs populares en contextos que se enmarcan en la consolidación del neoliberalismo, multiculturalismo y el patrimonialismo cultural, con el propósito de mostrar cómo las epistemologías de purificación reproducen posiciones

²¹ El artículo de Ochoa (2016) presenta una síntesis sobre las principales reflexiones desarrolladas en su tesis doctoral.

dicotómicas que dificultan el diálogo de saberes y la inclusividad. Además, se diferencia por el abordaje de las experiencias de personas que han participado en la construcción y desarrollo de los programas universitarios objeto de estudio, lo cual incluye el encuadre de las dimensiones relacionales y afectivas de dichas experiencias, así como de las tensiones entre los distintos actores. Otro aspecto diferenciador es que procuro demostrar cómo las contradicciones entre el discurso institucional y la práctica dificultan la transición de una academia musical “incluyente” a una realmente inclusiva, una academia en la que se aproveche el carácter híbrido y multisituado presente en los procesos de enseñanza/aprendizaje/creación musical.

También son referentes de esta investigación algunos de los artículos publicados en el libro *Encuentro sobre músicas populares y tradicionales en la educación universitaria* (2018). Uno de ellos es de la etnomusicóloga María José Alviar, en cuyo artículo desarrolla uno de los temas centrales de su investigación doctoral (2019): el impacto de la relativamente reciente profesionalización de lxs jóvenes de las bandas pelayeras en la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística-Música de la Universidad de Córdoba. Es valioso el aporte de Alviar al abordar, desde una perspectiva crítica, los procesos de formación musical y su relación con las prácticas musicales populares en la región del Caribe colombiano. Alviar resalta que, contrariamente a la preocupación del énfasis que hacen la mayoría de los programas sobre la competitividad a escala global de sus estudiantes, el programa de la Universidad de Córdoba

no parece apostar primariamente a la formación de profesionales competentes en un entorno pretendidamente universal y homogéneo sino que reconoce un entorno musical local con unas necesidades particulares a las que le interesa responder, con una preocupación importante por el desarrollo vital de sus egresados y el impacto que los mismos generan en su entorno más próximo (2018, p. 54).

Alviar afirma que, aunque en el programa en cuestión no se pensó en el lugar de las prácticas musicales populares, especialmente de la región, el plan de estudios incorpora algunos aspectos relacionados a dichas prácticas, en particular en lo que concierne al género musical del porro. Esto ha posibilitado que lxs músicxs de las bandas de este género puedan refrendar sus conocimientos con un título académico, lo cual repercute en el mejoramiento de sus aptitudes musicales, su reconocimiento profesional y la mejora de sus condiciones laborales. La autora

denomina “condición anfibia” al posicionamiento de estxs músicxs en la orilla entre la academia y el campo de las músicas populares.

Está también un trabajo escrito conjuntamente por Bernardo Cardona, Simón Castaño, Fernando Mora y Juan Sebastián Ochoa que presenta los fundamentos del proyecto de reforma curricular de los tres programas de música de pregrado de la UdeA. La renovación, enmarcada en los lineamientos del Plan de Desarrollo Institucional 2017-2027, se centra en tres ejes: integrar nuevas corrientes de la pedagogía musical, incluir diferentes músicas y ampliar las metodologías de enseñanza/aprendizaje de otras músicas diferentes a las de la llamada música de arte. A través de esos tres ejes, en particular la ampliación de la oferta de repertorios musicales, el proyecto busca responder a los intereses y dinámicas del contexto glocal, en aras de contribuir al “respeto y reconocimiento de la diferencia” y a “construir una sociedad más incluyente” (2018, p. 29). Los autores plantean una serie de conceptos teóricos que guían la propuesta, de los cuales prácticamente todos tienen que ver con cuestiones exclusivamente “musicales”, cuya articulación con el “diálogo de saberes”, que afirman debe ser uno de los principios para hacer reformas curriculares en la UdeA, no es clara. Pareciera que la comprensión de esta noción se limita a la inclusión de distintas tradiciones musicales (p. 26-29). Así, el proyecto se suma a las propuestas académicas que pretenden realizar una transformación crítica del modelo dominante de educación musical a través de la integración de epistemologías históricamente inferiorizadas y excluidas²².

Finalmente, en el libro en cuestión Néstor Lambuley (2018), aborda diferentes aspectos sobre uno de los programas analizados en esta tesis. Lambuley, quien es profesor y uno de los fundadores del programa PCAM, hace un recuento del origen y los principales lineamientos del proyecto académico. Enfatiza que contextualizar las músicas populares, propiciar el diálogo y ser conscientes de las “interfluencias musicales” han sido siempre ejes articuladores del proyecto. Para Lambuley, “el reconocimiento del otro en su dimensión social, política, estética y cultural está en el trasfondo de la creación de un espacio donde las músicas populares se convierten en objeto de estudio en sus inicios” (2018, p. 138). Lambuley afirma además que el adoptar una postura crítica frente a la dicotomía culto/inculto también ha sido parte de los propósitos del programa.

²² Sobre la propuesta de dicho cambio curricular véase también el artículo de Bernardo Cardona y Juan Sebastián Ochoa (2020).

Asimismo, me parece importante mencionar algunos de los artículos publicados en el libro “Educación superior en música en Colombia” (2021), en el cual se encuentra publicado el artículo de Andrés Samper al cual me referí antes. El artículo escrito conjuntamente por Carolina Santamaría, Alejandro Tobón, Bernardo Cardona y Esneider Valencia, expone el origen y los fundamentos de la Maestría en Músicas de América Latina y el Caribe (MMALC) de la Universidad de UdeA. En su contribución, Alejandro Cifuentes realiza algunas reflexiones sobre su experiencia como docente del “Sistema sonoro del Pacífico Norte” de la MMC, resaltando la importancia que tienen las salidas de campo en los procesos educativos de lxs estudiantes²³.

Sobre los capítulos

Esta tesis consta de tres capítulos. En el primero, realizo un recorrido histórico sobre la presencia de lxs músicxs y prácticas musicales populares en el campo de la educación musical colombiana, en aras de contextualizar mi objeto de estudio. Busco, a partir del abordaje de los diferentes momentos sociopolíticos analizados, brindar insumos que ayuden a entender cómo el régimen de colombianidad multicultural y el neoliberalismo han repercutido en los discursos, lógicas y dinámicas adoptadas desde el sector cultural y la academia musical. Esta primera parte de la tesis incluye un panorama de la oferta actual de programas universitarios de formación musical “incluyente” que ofrecen en sus currículos algunos contenidos relacionados con las músicas populares.

En el segundo capítulo, presento detalladamente los dos programas analizados en la investigación, el pregrado Proyecto Curricular en Artes Musicales y la Maestría en Músicas Colombianas, así como el perfil de lxs estudiantes egresadxs, profesorxs y músicxs populares a cuyas experiencias y discursos me acerqué. Asimismo, analizo tanto las tensiones, negociaciones y los aspectos productivos que emergen de las experiencias y relaciones sociales que se tejen en el PCAM y en la MMC, como las representaciones que construyen lxs

²³ En América Latina, sobresalen las contribuciones de académicxs como Silvia Carabetta (2017, 2018, 2020) y Favio Shifres (2019) quienes han pensado sobre la educación musical desde el enfoque de la interculturalidad. Asimismo, vale la pena consultar los trabajos de Jordán y Álvarez (2022), O’Brien (2010, 2015), Green (2001, 2003, 2014), Moore (2017), Campbell (2020), Robinson (2020) y Brown (2020), Rodríguez y Solís (2019), Camacho (2019).

estudiantes, profesorxs y músicxs populares que han participado en ambos programas en torno a la academia musical universitaria, “lo popular”, “lo moderno”, “lo colombiano”, entre otras nociones. Esto me permite evidenciar varias cosas. Primero, la persistencia tanto de las epistemologías de purificación como de la colonialidad en la academia musical “incluyente”. Segundo, demostrar cómo esto influencia que las prácticas musicales populares sean muchas veces vistas como un conjunto de recursos sónicos para proyectos artísticos comercializables y no realmente como complejas, heterogéneas y cambiantes prácticas socioculturales arraigadas a sujetos y contextos periféricos o subalternos. Tercero, me permite observar que, a pesar de las posiciones dicotómicas en relación a “lo académico” y lo “no académico” presentes en los discursos, en la práctica se confluye en un *entre/medio* de experiencias, subjetividades y saberes diversos que se afectan, complementan y transforman continuamente.

En el tercer y último capítulo, analizo en detalle algunos espacios de encuentro y diálogo entre estudiantes, profesorxs y músicxs populares desarrollados en el PCAM y la MMC. En los procesos de enseñanza/aprendizaje/creación musical en torno a lo popular que allí se desarrollan, quedan evidenciados algunos aspectos positivos pero sobre todo contradicciones y tensiones que demuestran que, por ahora, el entendimiento de los desafíos que plantea el diálogo de saberes es tangencial. En estos programas de formación musical “incluyente”, si bien los espacios de encuentro demuestran tener un importante impacto principalmente en lxs estudiantes, persisten las epistemologías de purificación, la colonialidad y las jerarquías entre sujetos y saberes que fomentan un acercamiento extractivista a las prácticas musicales. Esto dificulta la construcción de relaciones dialógicas, horizontales y empáticas que posibiliten un intercambio de saberes. Frente a este escenario, el capítulo finaliza planteando que las recontextualizaciones y resignificaciones de lo popular en la academia musical “incluyente” son tan interesantes como contradictorias. Por un lado, fomentan una mirada patrimonialista que esencializa y purifica a lxs músicxs y las prácticas musicales; por el otro, se crean relaciones, afectos y alianzas que dinamizan las prácticas musicales.

Capítulo I

Lxs músicxs y prácticas musicales populares en el campo de la educación musical en Colombia

En la modernidad, la estructura binaria organiza el mundo estableciendo una jerarquía entre el lugar de enunciación universal y su correlato de particularidades. Las particularidades no son realmente otros ontológicamente plenos, completos, sino funciones del uno, están desprovistas de politicidad, son márgenes, residuos con relación al centro, que es este lugar de enunciación único, la esfera pública, la metrópoli.

Rita Segato (2020, p. 51 y 53)

En este capítulo, desarrollo una lectura histórica de las dinámicas de inclusión y exclusión de lxs músicxs y las músicas populares en el campo de la educación musical. No seguiré de manera estricta la definición de músicas populares que he elaborado en la introducción (esta será mucho más importante en los dos capítulos siguientes); más bien, parto de la comprensión de estas que se ha tenido en los distintos momentos e instituciones relativas a las dinámicas en cuestión (aun cuando la mayoría de estas comprensiones pueden ser encuadradas dentro de mi definición). Le dedico algunas páginas a la situación que prevalecía en la primera mitad del siglo XX, antes de abordar las últimas décadas del siglo pasado y lo que va corrido del siglo XXI, que es el período relevante para el tema de esta investigación. Divido este período en tres momentos, los cuales marcan cambios en las dinámicas de la inclusión de lxs músicxs y las músicas populares en la educación musical. En el primer momento, que abarca de 1970 a 1990, la educación en músicas populares se desarrollaba principalmente a través de escuelas y academias de educación no formal²⁴. Durante este período, se formaron los músicos pedagogos

²⁴ Según lo establecido en el segundo capítulo (artículo 36) de la Ley General de Educación (1994), la educación no formal, regida por los principios y fines generales de la educación establecidos en esta ley, 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. Promueve el perfeccionamiento de la persona humana, el conocimiento y la reafirmación de los valores nacionales, la capacitación para el desempeño artesanal, artístico, recreacional, ocupacional y técnico, la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y la participación ciudadana y comunitaria.

que crearon el “Plan Piloto” en la Academia Luis A. Calvo (ALAC), un centro de educación no formal centrado en el estudio de las músicas populares que sentó las bases del primer programa universitario de educación musical orientado hacia dichas prácticas musicales. Muchas de estas personas han estado estrechamente vinculadas al Estado en las últimas dos décadas, influyendo en la formulación de políticas públicas para el campo musical, especialmente en el ámbito educativo. El segundo momento, que abarca de 1990 a 2010, se caracterizó por la creación del Programa de Formación Universitaria de Músicas Caribe/Iberoamericanas (PFUM-CIAM) en la Academia Superior de las Artes de Bogotá (ASAB). Este programa de educación formal surgió a partir del “Plan Piloto” y posteriormente se convirtió en el Proyecto Curricular en Artes Musicales (PCAM) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC), uno de los dos programas en los que me enfoco en esta investigación. El surgimiento de este programa se dio en sincronía con el surgimiento en el país del multiculturalismo de corte neoliberal, la creación de nuevas políticas para el sector educativo y cultural y la consolidación del discurso patrimonialista en el ámbito estatal, hechos que influyeron fuertemente tanto el campo musical como el sector de la cultura en general. En el tercer momento, que abarca del 2010 al presente, y especialmente a partir de 2017, año en el que se crea la Maestría en Músicas Colombianas (MMC) de la Universidad El Bosque (UEB), el otro programa objeto de estudio, se ha observado un mayor interés y presencia de las músicas populares en la academia musical colombiana. Este tercer momento coincide con la apertura de los primeros programas de posgrado en música en el país y la consolidación del discurso de la “colombianidad musical” en el ámbito del discurso multiculturalista de la industria cultural y las músicas populares.

Pretendo, con este recorrido histórico, además de contextualizar mi objeto de estudio, brindar insumos que ayuden a entender cómo el régimen de colombianidad multicultural y el neoliberalismo han repercutido en los discursos, lógicas y dinámicas adoptadas desde el sector cultural y la academia musical. Este contexto ha sido propicio para que, sobre todo desde algunos discursos institucionales, y en menor medida en los procesos educativos universitarios, se manifieste un interés por incorporar a las prácticas musicales populares en la educación musical formal. Asimismo, busco poner en evidencia que las formas, principios y procedimientos de los distintos saberes no son el resultado de una necesidad o dinámica intrínseca al saber mismo sino de actos de poder históricos y concretos.

Primera mitad del siglo XX: folclor e identidad cultural

Aunque en los últimos treinta años el interés por lo “popular” en Colombia ha aumentado, este interés no es tan reciente como se podría pensar. Durante las primeras décadas del siglo XX, hubo factores claves que marcaron la transformación que se fue dando paulatinamente en la escena cultural y musical. El historiador Renán Silva (2012) señala que, durante el periodo conocido como la República Liberal (1930-1946), fue fundamental el impulso estatal que se le dio a la “cultura popular”. Según el músico y musicólogo Urián Sarmiento (2023), en 1938, en el marco de la celebración del IV Centenario de Bogotá, por primera vez en un evento oficial varixs músicxs populares se presentaron en la capital²⁵. En ese momento, se buscaba difundir y extender la cultura, además de conocer e investigar las culturas populares, que para ese entonces eran la base del “alma nacional”. Silva (2006) anota en su investigación sobre la “Encuesta Folclórica Nacional” de 1942 que, en las primeras décadas del siglo XX, el influyente sacerdote capuchino catalán Marcelino de Castellví promulgaba la necesidad de conocer “las tradiciones populares”, las cuales eran consideradas por él y otrxs nacionalistas como esenciales en el desarrollo histórico colombiano y el “elemento sobre el cual deberían girar en el futuro los programas de desarrollo” (p. 14). Sin embargo, paradójicamente estas culturas seguían siendo marginalizadas pues eran consideradas atrasadas y “bárbaras”, lo cual se veía como un impedimento para su vinculación a la “economía moderna” (Silva 2002, p. 5).

Según Fernando Gil (2009), durante los años 30, fue clave la labor de la Dirección Nacional de Bellas Artes del Ministerio de Educación Nacional, particularmente en la realización de los dos primeros Congresos Nacionales de Música (1936 y 1937). De acuerdo con Gil, aunque pocas de las iniciativas propuestas en ambos congresos se materializaron, estas permitieron hacer un balance de las necesidades del sector musical a nivel nacional, además de propiciar un cambio de enfoque sobre la educación musical por parte de lxs intelectuales del sector. Gil sostiene que ese momento representó una transición de

la enseñanza privada y religiosa de la música, que se había dado en la mayoría de ciudades y pueblos del país, a la enseñanza de la música desde la regulación pública controlada y patrocinada por el estado, así mismo fue el inicio de la profesionalización de la música en el país (2009, p. 30).

²⁵ Las alcaldías de distintos lugares del país enviaron en representación de sus municipios a músicxs Kamsá de Sibundoy (Putumayo), Wayús de la Guajira, del Tolima grande, gaiteros de María la Baja (Bolívar), entre otrxs.

El Departamento de Investigaciones Folclóricas del Instituto Popular de Cultura (IPC) en Cali (1947) y el Centro de Estudios Folclóricos y Musicales (CEDEFIM) en Bogotá (1959), adscrito al Conservatorio Nacional de Música de la Universidad Nacional de Colombia (UN), fueron importantes en la investigación y difusión de las “culturas populares” a mediados del siglo XX²⁶. Asimismo, cabe mencionar a la Academia Luis A. Calvo (ALAC), fundada en Bogotá en 1958, la cual, desde su creación y hasta la fecha, ha sido importante en la difusión y el estudio de las músicas populares en la capital²⁷. Durante este periodo, la radiodifusión y el impulso de la naciente industria discográfica en el país (Discos Fuentes fundada en 1935) también empezaron a propiciar cambios significativos (Wade 2002, Santamaría 2017, Ochoa 2018). En la transición entre la primera y segunda mitad del siglo XX, otras músicas distintas a las de la llamada región Andina son admitidas en el sector cultural de las principales ciudades del país, propiciando que la identidad musical iniciara su tropicalización (Wade 2002)²⁸. Gracias a músicos costeños como Lucho Bermúdez y Pacho Galán, que popularizaron nacional e internacionalmente algunas músicas del Caribe colombiano como la cumbia, el porro y el fandango, estas se convirtieron, aunque quizás no inmediatamente de manera oficial, en la nueva “música nacional”²⁹. En este período también sobresale el importante trabajo investigativo, artístico, intelectual y de gestión de lxs hermanxs afrocolombianxs Delia y Manuel Zapata Olivella, quienes, influenciadxs por una visión folclorista, se convirtieron en

²⁶ Sobre el CEDEFIM véase Pardo (1959b) y Miñana (2000). Sobre el IPC, sugiero ver Jordán (2021).

²⁷ Esta academia se enfocó inicialmente en la “formación para la interpretación de instrumentos de música andina colombiana y posteriormente, de músicas regionales del país (...) respondiendo a la emergencia de una comunidad ávida del aprendizaje de herramientas técnicas e interpretativas de instrumentos que forman parte de las prácticas de músicas regionales y populares” (Informe de Autoevaluación PCAM. 2019, p. 24).

²⁸ Geográficamente, Colombia está dividida en seis regiones naturales: Caribe, Pacífico, Andina, Orinoquía, Amazonía, e insular. La “región Andina” comprende diez departamentos (Antioquía, Boyacá, Caldas, Cundinamarca, Huila, Norte de Santander, Quindío, Risaralda, Santander, Tolima) y Bogotá D.C; en ella habita un poco más del 50% de la población total del país. Aunque desde el siglo pasado se naturalizó hablar de “músicas andinas colombianas”, en los años 80 el músico, pedagogo e investigador Samuel Bedoya cuestionó esta generalización, así como la clasificación de las músicas a partir de las divisiones naturales territoriales. Para Bedoya, esta delimitación es reduccionista ya que concibe un conjunto amplio y heterogéneo de territorios, poblaciones y prácticas culturales en transformación continua, como uno estático, monolítico y homogéneo. En la propuesta de una “regionalización dinámica” de las que llama músicas campesinas colombianas, Bedoya (2007) propone subdividir en cuatro territorios la región Andina y así hablar de músicas andinas nororientales, noroccidentales, suroccidentales, y músicas interandinas (p. 58-59).

²⁹ Sobre el tema, además del trabajo realizado por Wade, sugiero revisar los aportes de Hernández (2016) y Ochoa (2018).

unxs de lxs más importantes propulsorxs de las prácticas culturales del Caribe y el Pacífico colombiano, tanto a nivel nacional como internacional.

Según Silva (2012), durante la República Liberal (1930-1946) se consolidó la idea “folclórica de la cultura”, a partir de la cual se pensó la identidad cultural de los grupos sociales marginados durante el resto del siglo XX, especialmente entre 1950 y 1980³⁰. Un ejemplo es el Patronato Colombiano de Artes y Ciencias (PCAC), fundado en 1963, al que están adscritas la Junta Nacional de Folclor (JNF) y la *Nueva Revista Colombiana de Folclor* (1986-2022)³¹. El PCAC ha privilegiado el estudio histórico de temáticas limitadas y relacionadas principalmente con el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, en detrimento de otros períodos históricos, aunque desde hace un par de años esto ha empezado a cambiar. Esta entidad, que ha recibido apoyo estatal desde su creación, fue declarada en 1998 “Cuerpo Consultivo del Gobierno Nacional” y forma parte de los diez “cuerpos consultivos” que agrupa el Colegio Máximo de Academias de Colombia (COLMAC), fundado en 1960. Actualmente, en la página web del PCAP se indica que su objetivo es

valorar, promover y difundir aspectos de las expresiones culturales del pueblo colombiano. Uno de los capítulos impulsados en nuestro quehacer, es el relativo al folclor nacional, por reconocer en él, un componente fundamental de la identidad nacional (...). El folclor permite expresar las creencias, sentimientos y valores que anidan en el corazón de un pueblo y que alimentan su espíritu³².

La perspectiva folclorista no solo está presente en el objetivo del PCAP, sino también, en las imágenes y afiches de divulgación de eventos como el “Encuentro de directores, gestores y danzantes” realizado anualmente hasta el 2019, así como la estética y el discurso presentes en la serie de diez y siete cortos audiovisuales publicada en 2020 en su canal de Youtube con motivo de la celebración del “Mes de la Patria”³³. Al igual que otras instituciones en Colombia,

³⁰ Sobre las representaciones del folclor en Colombia y el impacto del enfoque folclorista en el sector musical colombiano, sugiero ver Miñana (2000). Para una visión más amplia sugiero ver Gelbart (2007).

³¹ La primera versión de esta revista se creó en el Instituto Etnológico Nacional, hoy Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH), bajo el liderazgo del Comité Nacional de Folclor (Márquez 1963). Su primer nombre fue Revista de Folclor (1947-1951). Posteriormente, pasó a llamarse Revista Colombiana de Folclor (1952-1969).

³² Ver en [Patronato Colombiano de Artes y Ciencias](#) la sección “Nosotros”.

³³ Véase en el canal de Youtube del Patronato Colombiano de Artes y Ciencias el listado de diecisiete videos en torno al [Mes de la patria 2020](#).

el PCAC hace un uso sistemático de términos como “lo nuestro”, “tradicición”, “patrimonio” e “identidad”, con una clara voluntad de exaltar la colombianidad (véase imágenes 1, 2 y 3)³⁴.



Imagen 1. Afiche PCAC



Imagen 2. Afiche PCAC



Imagen 3. Folclor es identidad, tradición y patrimonio

Al hablar de “colombianidad”, sigo a Santiago Castro-Gómez y Eduardo Restrepo, quienes señalan que este concepto remite a una idea de “identidad nacional” que configura una “supuesta ‘comunidad’ interpretativa y vivencial”, que busca “unificar y normalizar a la población como ‘nacional’, al mismo tiempo que producen diferencias dentro de ésta” (2008, p. 11). Uno de los aspectos problemáticos de la perspectiva folclorista es que condujo, hacia mediados del siglo XX, a la construcción de una idea de colombianidad anclada en representaciones esencialistas y estatizantes de ciertas músicas, danzas, vestimentas, prácticas culinarias, maneras de hablar, etc., elementos que fueron utilizados para fabricar una noción de identidad cultural nacional.

Desde la perspectiva folclorista, anclada en un pasado romantizado, se percibe el presente a través de una mirada homogeneizante de las culturas y las identidades, se exalta el sentimiento de arraigo a un lugar y de unidad nacional. Como explico más adelante, a partir de la década de 1990, el régimen de colombianidad multicultural y el discurso patrimonialista, encarnan

³⁴ Véase la sección de eventos de la página web del Patronato Colombiano de Artes y Ciencias en [Eventos PCAC](#).

nuevos procesos de purificación de los saberes y las prácticas culturales populares, esta vez desde el prisma de la “diversidad cultural”.

1970-1990. La educación musical, la influencia de los movimientos de izquierda y el reencuadre de lo popular.

Durante este período, dos mujeres de la música popular, Leonor González Mina (Jamundí, Valle del Cauca), conocida como “La Negra Grande de Colombia”, y Sonia Bazanta Vides (Talaigua Nuevo, Bolívar), conocida como “Totó la Momposina”, jugaron un rol clave en dar a conocer internacionalmente “la música colombiana”³⁵. González y Bazanta, al igual que otrxs músicxs que surgieron posteriormente, fueron primero apreciadas en el extranjero antes que en Colombia³⁶.

En los años setenta y ochenta, se crearon varios “festivales folclóricos” en distintas regiones del país, a los que asistían músicxs y estudiantes de música provenientes de la capital y de otras grandes ciudades, lo cual, permitió que se tejieran relaciones entre estxs y lxs músicxs populares y académicxs de diferentes regiones. Estos espacios de encuentro e intercambio, que se convertirían en importantes concursos y, mucho más recientemente, en mercados culturales y espacios para “la protección del patrimonio cultural de la nación”, desde entonces ejercen una gran influencia en el campo de las prácticas musicales populares. Asimismo, la Casa Colombia y La Casa Folclórica del Chocó en Bogotá fueron espacios claves de encuentro, intercambio y creación musical entre diferentes músicxs del país que confluían en la capital (García 2016, p. 161).

³⁵ Totó La Momposina estudió música en el Conservatorio de Música de la UN y en París. A Leonor González Mina se le negó la posibilidad de estudiar en el Conservatorio de Cali por ser negra; sin embargo, se formó en Bogotá en el ballet de Delia Zapata Olivella, donde estudió canto, danza y teatro.

³⁶ Finalizando los años cincuenta y durante los años sesenta, la “Negra Grande” estuvo en la Unión Soviética, China y varios países europeos junto a lxs hermanxs Zapata Olivella. En 1973 estuvo de gira en Europa Oriental y, en 1982, junto a Totó, los Hermanos Zuleta, las Danzas del Ingrumá y los Copleros del Talanquero de los Llanos Orientales, estuvo en Suecia en la célebre ceremonia de premiación del nobel de literatura Gabriel García Márquez. Por su parte, Totó empezó a ganar reconocimiento en Europa gracias a sus presentaciones en el WOMAD, un importante festival europeo de músicas del mundo. Sin embargo, su celebridad a nivel mundial se da a partir de la década de 1990, particularmente después de grabar con el sello británico Real World en 1993.

Iniciando los años setenta, hubo un fuerte intervencionismo estatal en las universidades, pero también, un movimiento estudiantil importante (Soto 2005; Acevedo 2015). Esta década se caracteriza por la creación de algunos programas universitarios de formación musical, prácticamente todos en tanto licenciaturas en música, educación o pedagogía musical. El Conservatorio Nacional de Música de la Universidad Nacional (UN) pasó a ser en 1965 y hasta 2002 el Departamento de Música de la Facultad de Artes (1965), sin embargo, desde 2002 se denomina Conservatorio de Música³⁷. De igual manera, si bien en 1980 el Conservatorio del Tolima (Ibagué) adquiere la categoría de institución de educación superior (IES), es hasta 1994 que fundan la Licenciatura en Música. Ya en la década de los sesenta, se había creado el programa de la Universidad del Atlántico (Barranquilla), en donde a finales de 1965 se crea la Sección de Estudios Superiores del Conservatorio de Música, dividida en la Sección de Pedagogía Musical y la Sección de Conservatorio propiamente. En 1968, se crea la Licenciatura en Educación Musical de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, UdeA (Medellín). Posteriormente, en 1980, se funda el Departamento de Música con los programas de Instrumento, Canto y Dirección Coral, con la creación de la Facultad de Artes en la misma institución³⁸. En 1971 se abre el programa de Licenciatura en Música de la Universidad del Valle (Cali). En la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en 1972 se crea el énfasis de Experto en Pedagogía Musical en el programa de Educación, y en 1973 la Licenciatura en Educación con estudios básicos en Pedagogía Musical, esta en 1984 se convierte en la Licenciatura en Pedagogía Musical y, en el año 2000, en la Licenciatura en Música.

En estos programas universitarios, que se fundaron siguiendo el modelo del conservatorio de música de Europa Occidental, la presencia de las prácticas musicales populares fue limitada. Sin embargo, a mediados de los años sesenta, Guillermo Abadía Morales abrió la “Cátedra de folclor” en el Conservatorio de Música de la UN y en 1975 María Eugenia Londoño creó la cátedra “Etnomúsica” en la UdeA, y en el programa de la UPN las llamadas músicas andinas colombianas tenían cierta presencia. No obstante, a finales de los años setenta e inicios de los

³⁷ No obstante, los orígenes del conservatorio se remontan a 1882, año en el que Jorge Wilson Price concretó la creación de la Academia Nacional de Música (ANM), institución privada que dirigió hasta 1894. Esta se convertiría en 1910 en el Conservatorio Nacional de Música, dirigido hasta 1935 por el compositor y violinista Guillermo Uribe Holguín, año en el que se anexó a la Universidad Nacional (Duque 2000; Bermúdez 2000; Mesa 2013).

³⁸ Dicha facultad reunía a la Escuela de Música y Artes Representativas, EMAR (1975) y el Instituto de Artes Plásticas.

ochenta, los programas de estas instituciones no se enfocaban en las músicas populares, simplemente incluían alguna asignatura o el estudio de la bandola o el tiple. En respuesta, en 1983, surgió la propuesta de formación musical conocida como el Plan Experimental implementado en la ALAC, el cual cambió su denominación a Plan Piloto de Estudios en Músicas Caribe Hispanoamericanas (Ochoa 2011, p. 33-34). Este programa, mejor conocido como Plan Piloto, que funcionó hasta 1990, pasó a ser pocos años después el Programa de Formación Universitaria de Músicas Caribe/Iberoamericanas (PFUM-CIAM) de la Academia Superior de Artes de Bogotá (ASAB) (Lambuley 2018 p. 136). También debemos mencionar el Centro de Documentación Musical (CDM), fundado en Bogotá en 1976 por iniciativa de Gloria Zea, directora del Instituto de Cultura, Colcultura, en ese entonces. Este espacio, único en su labor de producción, preservación y divulgación de la documentación musical colombiana, tuvo entre sus primeros directores al folclorólogo Octavio Marulanda y a la musicóloga Ellie Anne Duque. Desde la Oficina de folclor y festivales que formaba parte de esta entidad, se realizaron numerosas grabaciones de campo de música populares en diferentes escenarios regionales, celebraciones y festivales. El antropólogo Benjamín Yepes, quien asumió la dirección en 1983, tuvo un papel importante en el desarrollo del CDM, al igual que Jaime Quevedo, quien estuvo a su cargo desde 1996 hasta hace aproximadamente siete años. Durante ese período, también estuvieron vinculadxs al CDM Ana M. Ochoa, Omar Romero y Ana Romano, entre otrxs³⁹.

Además de las entidades y los programas universitarios ya mencionados, también se podía acceder a una educación musical en la Escuela Popular de Artes (EPA) en Medellín (1970), el Centro de Orientación Musical Cristancho (COMC) en Bogotá (1972), y la Escuela Especializada en Música y Danzas Populares (EEMDP) en Tunja (1980), adscrita al Instituto

³⁹ Colaboré por un corto tiempo en la labor del CDM. Trabajé con Jaime Quevedo, apoyándolo en la edición de la revista *A Contratiempo*, la única revista de su índole dedicada a las músicas populares colombianas. Asimismo, en 2016, fui convocada por el maestro Quevedo para ayudarlo a organizar la celebración de las cuatro décadas de existencia del CDM. Este trabajo me permitió acercarme a la institución, su historia, así como al quehacer de quienes se dedican a la importante y poco valorada labor de la documentación musical; pude dimensionar mejor la importancia de sus colecciones, su cuidado, digitalización y la necesidad de visualizarlas. El caso del CDM es de gran interés para muchxs colegas y para mí debido a su relevancia y aportes a la memoria documental de las prácticas musicales en el país. El CDM llevó a cabo muchas actividades, pero quisiera destacar la colaboración interinstitucional que tuvo lugar en 2013 entre el CDM y algunxs estudiantes del programa de pregrado en música de la PUJ. Es lamentable que ya no se cuente con este espacio. Desde la salida de Jaime Quevedo, la información recopilada, producida, catalogada y divulgada durante décadas por el equipo del CDM pasó a formar parte de las colecciones de la Biblioteca Nacional. Para profundizar sobre el trabajo y los aportes realizados desde el CDM, sugiero revisar Quevedo (2016).

de Cultura y Bellas Artes de Boyacá (ICBA), entre otras. Carlos Miñana (1991) comenta que, contrariamente a lo que pasaba con los conservatorios y demás centros de educación musical similares, muchos de estos espacios, que no contaban con un reconocimiento estatal en tanto centros “formales” de educación musical, abordaban prácticas musicales populares. En varios de ellos se le dio prelación al estudio de las músicas de la llamada región Andina colombiana. Según Miñana, estas instituciones, motivadas por su interés y compromiso de visibilizar la “cultura popular” y en algunos casos desarrollar una pedagogía musical acorde con las prácticas y contextos locales, eran, en términos generales, más propositivas e innovadoras que las academias reconocidas por brindar una educación musical “formal”. Miñana afirma que

A pesar de que no existe una formación pedagógica y didáctica seria en la mayor parte de los docentes, el abordar en forma creativa y reflexiva las músicas populares, la necesidad de transmitirlos y el vacío existente en cuanto a métodos, ha llevado a plantear propuestas novedosas en el campo de su didáctica, ha generado una permanente búsqueda de caminos propios y específicos, la mayoría de las veces caminos individuales (1991, p.49).

El surgimiento de algunos de estos espacios de formación musical, principalmente en los años sesenta, setenta y ochenta, ocurre durante un periodo histórico que estuvo marcado por el surgimiento de las guerrillas, la hegemonía norteamericana, la represión socio-política, el desarrollo del narcotráfico y la guerra contra este. Además, se destaca el surgimiento y la consolidación de movimientos sociales y políticos como la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos, ANUC (1967), el Movimiento 19 de abril, M-19 (1970), el Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC (1971), la Organización Nacional Indígena de Colombia, ONIC (1982), el Movimiento Cimarrón (1982) y La Unión Patriótica, UP (1985), entre otros. Este periodo estuvo también marcado por el gobierno del liberal Julio C. Turbay (1978-1982), quien estableció el Estatuto de seguridad, el cual prohibió la protesta social. Posteriormente, llegó al gobierno el conservador Belisario Betancour (1982-1986), quien intentó apaciguar las tensas relaciones con los grupos guerrilleros gracias a una amnistía que no prosperó. En ese momento, se desató el narcoterrorismo y ocurrió la toma del Palacio de Justicia por parte del M19 (1985). Bajo el gobierno del liberal Virgilio Barco (1986-1990), se intensificó el narcoterrorismo y

hubo numerosas masacres a manos de los grupos paramilitares, algunas en connivencia con las fuerzas del Estado, incluyendo el infame genocidio de lxs integrantes de la UP⁴⁰.

Durante este periodo, surgieron importantes corrientes de pensamiento latinoamericanas que tuvieron gran influencia en América Latina. En plena Guerra Fría y en un momento en el que muchos países latinoamericanos buscaban su inserción en las dinámicas del capitalismo, surgieron corrientes como la teoría de la dependencia, la filosofía de la liberación, la educación popular y la pedagogía crítica (Mejía 2015; Villarreal y Ojeda 2020). En países como Argentina, Brasil y Chile se vivió un periodo de violencia extrema marcado por la represión política por parte de los Estados y los militares, lo que llevó a la instauración de dictaduras. Además, desde este momento, organizaciones internacionales como la Organización de Estados Americanos (OEA), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) tuvieron una influencia significativa en el sector cultural y educativo de los países de América Latina (Bermúdez 2011; Miñana 2019, 2020).

Las tensiones y movimientos intelectuales y políticos propios de este período influenciaron a académicxs, artistas y a varias personalidades de la academia musical en el país. Entre lxs músicxs académicxs, podemos contar a Carlos Miñana, Alejandro Mantilla, Jorge Sossa, Samuel Bedoya (fallecido), Néstor Lambuley, Efraín Franco, entre otrxs, quienes estuvieron vinculados con el programa de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la ALAC, y el PCAM. Algunxs, como Miñana (estando en la UN) y María Eugenia Londoño (UdeA), eran cercanxs a los planteamientos de la educación popular y la Investigación-Acción Participativa (IAP). En la década de 1980, ambxs estuvieron muy activxs en proyectos relacionados con la etnoeducación en el Cauca, colaborando en los procesos del CRIC. Su trabajo etnomusicológico junto a comunidades de pueblos originarios es un referente importante en el sector de la investigación musical del país. Estas y otras personas aportaron a las discusiones, investigaciones e intentos de transformar la academia musical y las políticas culturales que se desarrollaron a partir de los años ochenta, principalmente en Bogotá. De hecho, la mayoría de ellas siguen vinculadas a instituciones educativas de formación musical. Otros como Jorge

⁴⁰ La UP fue un partido político de izquierda que emergió de las conversaciones de paz entre el gobierno del Presidente Belisario Betancur y la guerrilla de las FARC, con el apoyo del Partido Comunista y algunos miembros de movimientos sociales y sectores políticos que no pertenecían ni al partido Conservador ni al partido Liberal.

Velosa, Jorge López Palacio y César Mora, hicieron parte del movimiento musical militante en Bogotá, pues tenían una relación cercana con algunos partidos políticos de izquierda (Miñana 2020).

Varias de estas personas, al igual que colegas del Cono Sur con quienes algunxs tuvieron intercambios, tuvieron cercanía con las ideologías de izquierda (marxismo, maoísmo y trotskismo, principalmente), las cuales defendían la importancia de lo popular en el ámbito sociocultural (Katz-Rosene 2017, Miñana 2020). Algunxs, como Efraín Franco y Jorge Sossa, viajaron a otros países de la región para encontrarse e intercambiar experiencias sobre música y procesos educativos con sus pares. El especialista en educación Claudio Suasnabar (2021) señala que, durante las décadas de 1970 y 1980, hubo una importante reflexión colectiva de carácter regional sobre las experiencias políticas y perspectivas teóricas en torno a la educación universitaria y las complejas realidades que vivían muchos de los países latinoamericanos. Esa reflexión conjunta fue un terreno propicio para sembrar alianzas entre académicxs de la región, y constituyó un importante espacio para pensar y enfrentar los cambios que acontecieron posteriormente en América Latina.

En las ciudades, se vivía un “panamericanismo musical” marcado por el redescubrimiento de las prácticas musicales populares. Varixs de lxs músicxs y docentes mencionadxs arriba se interesaron por la llamada canción protesta y la nueva trova (Katz-Rosene 2017). Sin embargo, predominó un interés por las músicas populares locales, identificadas en aquel entonces como “músicas de base”, “la música que hacía la gente de a pie, en su vereda, en su barrio”, afirma Miñana⁴¹. Como explica este académico, el concepto proviene de la idea de las “comunidades de base”, utilizada ampliamente por los grupos de latinoamericanxs pertenecientes a las iglesias católicas y cristianas influenciados por la teología de la liberación. Asimismo, “en esa época se entendía lo popular, como lo que era del pueblo, o sea pueblo en el sentido más político del término (...) el pueblo como el proletariado (...) se incluía al campesinado, a los indígenas (...) a los estudiantes, no solamente a los obreros sindicalizados”⁴².

⁴¹ Comunicación personal, enero de 2021.

⁴² Comunicación personal, enero de 2021.



Imagen 4. Grupo musical Nueva Cultura



Imagen 5. Concierto de la agrupación Nueva Cultura

En ese momento, se crearon en el país agrupaciones musicales como Yaki Kandru, el Grupo de Canciones Populares Nueva Cultura (mejor conocido como Nueva Cultura), los Carrangueros de Ráquira, Armadillo (inicialmente conocida como Canto al pueblo), Canta Libre, Canchimalos, La Columna de fuego, Los Amerindios, entre otras, que exploraron las músicas populares, las cuales interpretaron en los escenarios de ciudades como Bogotá, Cali o Medellín (García 2016; Katz-Rosene 2017, Miñana 2020). Algunas de estas agrupaciones fueron concebidas no solamente como propuestas artísticas sino como proyectos políticos, culturales, pedagógicos e investigativos. Es este el caso de Nueva Cultura, creado en 1976 como parte del colectivo maoísta Brigada Cultural (Katz-Rosene 2017) (ver imágenes 4 y 5)⁴³. Según Néstor Lambuley, quien junto a Jorge Sossa y Mayté Ropaín lideró el grupo durante un tiempo, esta fue una agrupación musical pensada como un espacio de acción política. El propósito era “estar en la nueva cultura entendida como la nueva cultura a nivel político, no tanto que fuera innovadora sino más bien que tuviera esa idea de romper la vieja cultura conservadora un poco dominante”⁴⁴. Igualmente, afirma que, durante esos años, su experiencia de vida “estaba más por el lado de un trabajo político, estábamos en los barrios (...) todo eso lleva a una sensibilidad, a sentir que se hace algo por la vida, con la gente”⁴⁵.

Desde el interés inicial de articular el quehacer musical y artístico con el activismo político en esos años, Efraín Franco afirma que, junto con lxs integrantes de su grupo musical Canto al

⁴³ En 1988, como parte del Grupo de Canciones Populares Nueva Cultura, se creó la Escuela de Formación Musical Nueva Cultura (ENC), iniciativa liderada por Jorge Sossa. Esta institución educativa se ha especializado en la formación musical de niñas y jóvenes a partir del estudio de las músicas CIAM. En el 2007, la escuela obtiene el reconocimiento del MEN, operando bajo el nombre Corporación Escuela de Formación Musical Nueva Cultura.

⁴⁴ Comunicación personal, febrero de 2021.

⁴⁵ Comunicación personal, febrero de 2021.

pueblo, pensaron su proyecto artístico como una “propuesta político/cultural”⁴⁶. Sin embargo, aclara que para él eso no implicaba que representaran a ningún movimiento social o partido político, sino dedicarse a

recopilar y a practicar músicas campesinas (...) músicas del altiplano cundiboyacense, músicas tolimenses. Recogíamos las músicas en algunos festivales, encuentros, por tradición (...) aquí en Bogotá las aprendíamos (...) hacíamos estudios teóricos, de estética y filosofía, etc, de política, y lo relacionamos con todo lo que queríamos plantearnos como grupo. Nos interesaba, por la situación en ese tiempo, darle un contenido político a esas músicas⁴⁷.

Así, en el caso de Bogotá, se podría hablar de cinco procesos interrelacionados que influyeron en las prácticas musicales de la época: “el nadaísmo, la protesta ‘comercial’, la música andina de Suramérica, la música de las comunidades de base ligada a la teología de la liberación, y la protesta militante” (Miñana 2020, p. 154)⁴⁸. Sobre este interesante periodo del cual muy poco se ha estudiado, Miñana señala que:

gracias a estos músicos se pudieron visibilizar y mirar de otra forma las músicas campesinas e indígenas de la Colombia diversa y real; buena parte de la “colombianidad” de hoy es fruto de sus rupturas y apuestas (...) la música militante marcó profundamente la vida musical y cultural desde mediados de los años sesenta hasta finales de los ochenta, especialmente en Bogotá (...). Este escenario diverso y móvil de alianzas y confrontaciones ideológicas resulta perfecto para explorar las sutiles y complejas relaciones entre los referentes ideológicos y las opciones estéticas y musicales, es decir, las relaciones entre arte y política en una época en la que las artes eran explícita e intencionalmente un arma más de la lucha política (2020, p.152).

No obstante, para Miñana, en la década del setenta hubo un uso instrumental de las músicas populares por parte de la izquierda, por lo que en los ochenta varixs de lxs músicxs que interpretaban músicas populares decidieron tomar distancia y dejar de lado su militancia

⁴⁶ Comunicación personal, diciembre de 2020.

⁴⁷ Comunicación personal, diciembre de 2020.

⁴⁸ Además del texto de Miñana, sugiero ver Katz-Rosene (2017).

política⁴⁹. Asimismo, afirma que la represión política durante los gobiernos de Turbay (1978-1982), Betancur (1982-1986) y Barco (1986-1990), así como la necesidad de profesionalizarse que fue impuesta sobre muchxs músicxs, cambiaron su aproximación a la música. Valorar la música popular implicaba “dignificarla”, es decir, “hacerla con todo el respeto, con toda la calidad y ahí viene todo un programa gigantesco de cualificar la luthería, de cualificar los arreglos, de cualificar la afinación (...) de sofisticar todo eso”⁵⁰. La necesidad de tener más y nuevas opciones de profesionalización del oficio musical propició que en los años noventa se empezara a ampliar la oferta universitaria de formación musical. Esto y el interés de algunxs músicxs pedagogxs de cuestionar críticamente la mirada folclorista y euro-usa-centrada hegemónica sobre las prácticas musicales populares, además del particular contexto sociopolítico y cultural de la última década del siglo XX, fueron algunos de los factores que entusiasmaron a los creadores del Plan Piloto a llevar su propuesta al ámbito de la educación superior.

1990 - 2010. La neoliberalización de la universidad y el surgimiento de la colombianidad musical.

En los años noventa se dieron dos hechos importantes para la educación musical en Colombia. El primero fue el cambio de la Constitución política en 1991, la cual estableció la educación como un derecho y pretendió darle cabida a la multiculturalidad en el discurso de la nación. Siguiendo la línea establecida por la nueva constitución, en 1994 se promulgó la Ley General de Educación, la cual estableció la obligatoriedad de la educación artística en todos los niveles escolares. El segundo hecho fue el establecimiento del neoliberalismo durante el gobierno de César Gaviria (1990-1994)⁵¹. En este marco, se consolida el mercado de la denominada *World Music* (Ochoa 1998, 2003) y empieza a surgir una nueva colombianidad musical encuadrada en el discurso del multiculturalismo (Gómez 2015, García 2016, Salazar 2020). Esta idea de la colombianidad musical abarca ciertas prácticas musicales populares, principalmente las de la

⁴⁹ Comunicación personal, enero de 2021.

⁵⁰ Comunicación personal, enero de 2021.

⁵¹ Jairo Estrada (2006) comenta que, si bien el expresidente Gaviria jugó un papel determinante en el establecimiento del neoliberalismo, es desde los años 70 y 80 que empiezan a haber políticas neoliberales en el país. En el gobierno de Virgilio Barco (1986-1990) se sitúa un referente importante, el Programa de Modernización de la economía colombiana de 1990 (p. 250).

costa Caribe y la costa del Pacífico sur, aunque también músicas andinas colombianas además de “música campesina” como denominada carranga.

Durante este periodo, se sentaron las bases jurídicas de una nueva etapa de la educación superior en Colombia a través de la Ley de Educación Superior (Ley 30) de 1992 y la Ley General de Educación (Ley 115) de 1994. Estas leyes tuvieron como objetivo realizar importantes cambios en las estructuras y modelos educativos universitarios para responder a las necesidades del mercado profesional, el desarrollo científico y tecnológico y, por ende, a las demandas del sector productivo (Puiggrós 1996; Soto 2005; Atehortúa 2012; Castela-Huerta 2021). Uno de los propósitos de estas leyes fue determinar los criterios de calidad y crear mecanismos de validación, control y vigilancia de las instituciones de educación superior (IES) y sus programas. Así, como resultado de la Ley 30, en 1992, se creó el Sistema Nacional de Acreditación (SNA), entendido como el conjunto de políticas, estrategias, procesos y organismos gubernamentales “cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del sistema cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos” (Ley 30 de 1992, Capítulo V). Los dos mecanismos de control creados por el Estado colombiano a través del Ministerio de Educación (MEN) para cumplir con los estándares de calidad en la educación superior son: el Registro Calificado (RC) y la Acreditación de Alta Calidad (AAC). Ambos tienen una vigencia de siete años. A diferencia del RC que es de carácter obligatorio, la AAC se da a partir de un proceso de autoevaluación interno optativo que es validado por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA). En 1995 se formalizó la creación del CNA, adscrito al Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), que en 1998 acreditó a los primeros programas universitarios y, desde 2002, a las primeras instituciones de educación terciaria⁵². En 2003, a través del decreto 2566 en el que se establecieron “las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior”, se determinó que, para poder entrar en funcionamiento, los programas universitarios deben contar con un RC. Esta licencia otorgada por el MEN fue regulada con la ley 1188 de 2008, y ajustada con nuevas reglamentaciones a través del decreto 1295 de 2010. Cabe señalar que, aunque depende de las IES y sus programas si realizan o no el proceso para obtener la AAC, contar con esta certificación se convirtió en años recientes tanto en un requisito para poder competir en el

⁵² Véase página web del [CNA - MEN](#).

mercado de la educación terciaria, como en una “marca” de prestigio.

En 1997, durante el gobierno de Ernesto Samper (1994-1998), se creó la Ley General de Cultura (Ley 397), la cual impulsó la creación del Ministerio de Cultura (anteriormente Colcultura 1968-1997). Paralelamente, hubo una creciente corrupción institucional y un recrudecimiento de la violencia debido al narcotráfico y los enfrentamientos con las guerrillas FARC y ELN. A pesar de que en 1990 se firmó un acuerdo de paz entre el gobierno de Virgilio Barco y el M-19, este periodo estuvo marcado por la persecución política y el asesinato de militantes de izquierda. Luego de la desmovilización del M-19, uno de sus líderes, el candidato presidencial Carlos Pizarro, fue asesinado en 1990, y en 1999, el abogado y periodista Jaime Garzón también fue asesinado, además del exterminio de líderes de la Unión Patriótica (UP). En 1994 se crearon las CONVIVIR (Cooperativas de Vigilancia y Seguridad Privada para la Defensa Agraria o Servicios Comunitarios de Vigilancia y Seguridad Privada). Ese tipo de organización civil de seguridad y autodefensa se dio principalmente en zonas rurales, como respuesta al debilitamiento del Estado. Estuvieron conformadas por grupos de ciudadanxs, empresarixs y ganaderxs que se sentían amenazados por la violencia generada por los grupos armados ilegales. En 1997, surgieron las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), que se desmovilizaron en 2006, aunque esto no implicó el fin del paramilitarismo en Colombia, ya que surgieron nuevos grupos como las Bandas Criminales Emergentes (BACRIM) o Grupos Armados Organizados (GAO), entre los que se encuentran las Águilas Negras o el Clan del Golfo. Así, en esta nueva etapa, la educación superior se desarrolló en medio de un recrudecimiento de la violencia y una gran inestabilidad política y social del país en el que tuvieron que formarse y compartir profesorxs y estudiantes.

Aunque la última década del siglo XX fue un momento de cambios significativos, la tendencia hacia las ideas neoliberales se remonta a los años cincuenta y sesenta del siglo XX, antes incluso de que el término “neoliberalismo” estuviera establecido en el discurso político (Acevedo 2015). Según Álvaro Acevedo, en esos años “el país acudió a consultores internacionales, generalmente de Estados Unidos y de entidades que estuvieran preparadas no sólo para diagnosticar el estado de las universidades del país sino para fundamentar las ‘recomendaciones’ más adecuadas para alcanzar el efecto deseado” (2015, p. 105). Dicho efecto consistía en convertir las universidades en el espacio ideal para la formación del talento humano necesario para el sector productivo y el desarrollo económico del país.

Dicha asesoría extranjera se dio en un momento de fuertes tensiones y movilizaciones sociales, no solo en la región sino a nivel internacional, y con el repudio de las élites hacia las ideologías y movimientos políticos socialistas y de izquierda. En este contexto, el modelo educativo norteamericano se convirtió en el principal referente (Acevedo 2015). Este se fundamentaba en las ideas que Rudolph Atcon, asesor de la UNESCO, presentadas en 1963 en el informe “La universidad latinoamericana: clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina”. Atcon tenía una percepción negativa de los estudiantes latinoamericanos, a quienes consideraba como un “sector social negativamente captado por la política, la ideología y la movilización social, aspectos que reñían con el ideal de un estudiante consagrado al conocimiento” y “contribuía a desviar a la universidad (...) hundiéndola cada vez más en su retraso e inoperancia” (2015, p. 106). Esta postura se alineaba con la de las élites locales hacia los discursos de izquierda e iba a contracorriente de las movilizaciones sociales de ese momento.

En los años noventa, los gobiernos latinoamericanos empezaron a guiarse por las políticas propuestas desde el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), las cuales incidieron en el sector educativo, tanto a través de la financiación directa como de la influencia política (Puiggrós 1996; Atehortúa 2012). Instituciones como la United States Agency for International Development (USAID) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) también han tenido desde entonces influencia sobre el sector. El elemento común que atraviesa las políticas y los discursos gestionados desde estas agencias internacionales es la tendencia hacia el neoliberalismo, el cual condicionó el sector educativo. En palabras de Adriana Puiggrós

El neoliberalismo utiliza indicadores de calidad ajenos a la lógica educacional y reduce el análisis a las articulaciones de la educación con la economía (...) La evaluación negativa de la tarea educacional realizada por los técnicos neoliberales no desemboca en una mayor inversión de recursos económicos y humanos (...) Por el contrario, lo que sigue es la reducción del servicio educacional (1996, p. 7-8).

El impacto sobre la educación de los marcos internacionales de corte neoliberal se consolidó después de la II Cumbre de Las Américas realizada en Santiago de Chile en 1998, en una reunión entre el presidente del BM y los ministros de educación y líderes del sector privado de América Latina y el Caribe (Atehortúa 2012). La intención de dicha reunión fue establecer la

agenda estratégica para el sector educativo durante la primera década del nuevo milenio. Como resultado de esta reunión, se creó una nueva política educativa que fue aprobada por la Junta Directiva del Banco Mundial en 1999 y suscrita por el gobierno del expresidente Andrés Pastrana (1998-2002). A partir de ese momento y al menos hasta el primer periodo del gobierno de Juan Manuel Santos (2010-2014), los gobiernos colombianos han seguido estrictamente las directrices del Banco Mundial en materia de educación.

En la primera década del nuevo milenio, los dos gobiernos del expresidente Álvaro Uribe (2002-2010) tuvieron un gran impacto en Colombia. Uribe es uno de los políticos más populares, poderosos y controvertidos de las últimas décadas⁵³. Según Álvaro Atehortúa

bajo el gobierno de Uribe Vélez [2002-2010], la contratación de la prestación del “servicio educativo” se convirtió en la fórmula expedita para abandonar paulatinamente las obligaciones del Estado y trasladar a las instituciones y a los particulares, la obligación de autofinanciar la educación (2012, p. 71).

Para Atehortúa, la educación fue concebida de manera utilitaria en los Planes Nacionales de Desarrollo (PND) del primer gobierno de Santos y los dos gobiernos de Uribe. En estos planes, el deber del Estado de garantizar el acceso y la calidad de la educación como un derecho ciudadano fue completamente ignorado. En lugar de eso, se enfatizó en el incremento de las capacidades y destrezas personales, es decir, en la adquisición de competencias para el empleo y la productividad. Desde los años noventa, la prioridad en la educación ha sido ampliar la cobertura de la educación superior a través de créditos estudiantiles y la formación técnica y tecnológica con un enfoque en el sector productivo. Dentro de esta concepción utilitarista de la educación, hay una “visión economicista que no solo aplaza la inclusión social y la equidad para el futuro, sino que también oculta las verdaderas causas de la desigualdad y evita la responsabilidad del Estado frente a ellas” (Atehortúa 2012, p. 74).

La creación de un nuevo sistema de inspección y vigilancia a las entidades educativas en 2002, privilegió a la empresa privada educativa y persiguió, desde su esquema tecnocrático de

⁵³ Principalmente a través de la política de “Seguridad Democrática”, durante este gobierno se reforzaron las alianzas entre políticxs, empresarixs, fuerzas armadas, policía, y paramilitares. La incrementación de la violencia, el narcotráfico, la corrupción, la radicalización ideológica de la derecha, el aumento de las inequidades e injusticias, durante su gobierno tuvieron profundas consecuencias para la sociedad colombiana que siguen estando latentes.

evaluación de desempeño y competencias, a las instituciones y docentes públicos (Atehortúa 2012). El impacto del neoliberalismo en la educación superior se refleja en la desfinanciación de las universidades, los recortes presupuestales para la investigación y la implementación de un sistema salarial basado en la productividad académica (Castelo-Huerta, 2021). El presupuesto público para la educación superior en Colombia es uno de los más bajos de América Latina y se ha reducido aún más en los últimos años. De acuerdo con datos de la Dirección Nacional de Planeación y Estadística (2018) “los aportes de la Nación a las universidades públicas como porcentaje del PIB decayó del 0,5 % en 2002 al 0,42% en 2016” (p. 27).

Además, el modelo empresarial de la universidad que el neoliberalismo ha posicionado ha implicado una burocratización de estas instituciones. Eduardo Restrepo, en una carta que hizo pública en abril de 2021 tras su renuncia a su puesto de planta en la Pontificia Universidad Javeriana, escribe:

un fuerte entramado de regulaciones y demandas burocráticas han irrumpido en la vida de los docentes, sobre todo si están al frente de la dirección de algún departamento o programa (...) Estos procedimientos, que estandarizan y regulan tiempos y prácticas, son diseñados en nombre de grandes palabras como la calidad, la eficacia y la transparencia. Suponen, en la práctica, el posicionamiento de un modelo gerencial que transforma a la universidad en una empresa en la cual un ejército de burócratas ha adquirido el papel central (...) Estos entrampamientos burocráticos han hecho de la universidad algo muy distinto de un lugar donde primen asuntos como la producción de conocimiento, la pasión por los procesos de enseñanza-aprendizaje y la articulación de escenarios reflexivos y deliberativos de cara a las urgencias y sensibilidades de nuestras sociedades (2021).

Estas lógicas y dinámicas del neoliberalismo y su impacto en las universidades se ven reflejadas en el resumen de un informe presentado por un equipo de economistas del BM en 2017, respecto de la situación y proyección de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Allí se lee que, frente a la urgencia de “generar y mejorar el capital humano calificado” e “incrementar la productividad en un contexto de bajo crecimiento y restricciones fiscales”

el menú de políticas debe incluir reformas complementarias destinadas a inyectar

rapidez y eficiencia en el proceso de la educación superior. Estas reformas podrían incluir la racionalización y acortamiento de algunos programas, la revisión de los requisitos para la graduación y el fortalecimiento de las conexiones entre la universidad y el mercado laboral (2017, p. 33).

El informe indica que es necesario aumentar el número de personas graduadas, de cara al fortalecimiento del mercado laboral. En este panorama, brindar espacios de aprendizaje significativo e integral que enriquezcan los procesos formativos y promuevan el fortalecimiento de las cualidades humanas y profesionales de lxs egresadxs no es una prioridad. Respecto del rol del Estado, lxs autorxs del informe afirman que

Si al mercado se lo deja solo no alcanzará el óptimo social consistente en maximizar el potencial de cada persona y satisfacer las necesidades de la economía en términos de cualificaciones debido a la presencia de externalidades, restricciones de liquidez, problemas vinculados con la información y competencia imperfecta (p. 34).

Santiago Castro-Gómez (2010) señala que vivimos un momento “en que el sistema capitalista se torna planetario, y en el que la universidad empieza a plegarse a los imperativos del mercado global. Esto conduce a la universidad a una crisis de legitimación” (2010, p. 84). La principal misión de las universidades pasó a ser el fomento de la productividad, la eficacia y el rendimiento, con el fin de alcanzar el nivel de competitividad requerido para la mercantilización del conocimiento. Hoy seguimos regidxs, como diría Rita Segato (2020), por “un régimen de autoritarismo burocrático sobre el mundo de las ideas que nos impide pensar sobre las preguntas que nos mueven y nos obliga a abdicar de ellas” (p. 29). En este sentido, Segato destaca la importancia del “imaginario intelectual” en la tarea de pensar, y afirma que el tipo de pensamiento que se encuentra en las universidades hoy en día se ha vuelto demasiado burocrático, trivial y enfocado en la supervivencia y la obtención de un salario en el empleo público (p. 32-33). Así, desde hace varias décadas, la universidad ha sido un aliado de las agendas del Estado-nación y de los sectores sociales dominantes. En Colombia y Latinoamérica, esto implica la reproducción de relaciones de poder enmarcadas en la colonialidad, dinámica que, inevitablemente, ha influenciado a la academia musical colombiana.

Es también en el contexto del neoliberalismo que, desde finales del siglo XX, “la cultura” pasó a ser uno de los mayores sectores de interés político y económico a nivel global (Yúdice 2002). George Yúdice y otros autorxs latinoamericanxs como Catherine Walsh, Eduardo Restrepo, Claudia Briones, Axel Rojas, Marta Zambrano y Ochy Curiel, entre otros, han analizado la ubicación de la cultura como recurso estratégico en el neoliberalismo, encuadrando los discursos del multiculturalismo, la interculturalidad funcional y el patrimonio cultural inmaterial (PCI), los cuales han influenciado el campo de las políticas estatales, los discursos académicos y las disputas sociales (Chaves *et al* 2014; Joubert-Solano 2011, 2015; Curiel 2020; Zambrano 2020). En este marco, existe una complicidad entre las nociones de lo tradicional, la identidad, lo étnico y la diversidad cultural desde las que se esencializa, exotiza y purifica la “colombianidad” pretendidamente alegre, colorida, y fiestera (Wade 2002, 2006), por un lado y, por el otro, la economía cultural neoliberal. Esta última, apoyada en ciertas concepciones del multiculturalismo, se beneficia de la esencialización, estatización y otredad de las identidades culturales de lxs músicxs y sus prácticas musicales. Este régimen de colombianidad facilita la mercantilización, patrimonialización y el extractivismo cultural respecto de las “músicas colombianas”, las cuales son vistas, en muchas ocasiones, como un recurso de particular interés (Estupiñán 2020). El surgimiento de un nuevo orden multiculturalista de corte neoliberal que desplazó el problema colonial y racial, ubicó las “políticas de inclusión” en las agendas institucionales. Este nuevo orden, desde el cual se reconoció *la diferencia* y se le dio cabida a la “diversidad cultural”, constituye también una estrategia regional y global de “inclusión” promovida por organizaciones transnacionales interesadas en “apaciguar la oposición e incorporar a todos dentro del mercado” (Walsh 2007a, p. 30).

En su reflexión sobre las nuevas retóricas en torno a la cultura y lo cultural cuyo centro es la diversidad cultural, Claudia Briones (2007) nos recuerda que dicha diversidad no es más que una forma de representar la heterogeneidad humana. Además, esta autora enfatiza que “al convertir explícita o implícitamente a la cultura ‘propia’ y ‘ajena’ en objetos de la representación cultural, esas nociones metaculturales recrean relaciones de asimetría material y simbólica” (p. 46). Es en este sentido que los Estado-nación cooptan y construyen identidades culturales, en un intento de producir identidades y subjetividades que, aún en su diversidad, estén alineadas con sus proyectos políticos, produciendo relaciones asimétricas con aquellas identidades y subjetividades que no se alinean claramente.

Es en este contexto que emerge aquello que llamamos “colombianidad musical”. Retomando

el concepto crítico de colombianidad elaborado por Castro-Gómez y Restrepo (2008), uso “colombianidad musical” para referirme al imaginario de una identidad musical nacional que atravesaría a “las músicas colombianas”, imaginario en el que tienen cabida ciertos músicos y prácticas musicales, excluyendo a otros músicos y prácticas. Por medio de la homogeneidad narrativa, la selección y la invisibilización, la colombianidad musical remite a la heterogeneidad de las prácticas y subjetividades musicales, a un imaginario de lo colombiano que si bien varía de un escenario a otro, se caracteriza siempre por su reduccionismo unificador de la diversidad musical.

La colombianidad musical se articula con el fenómeno de la *World Music*, que aparece a mediados de 1980 en la industria musical global⁵⁴. A partir de los años noventa, este fenómeno tiene un impacto en las exploraciones sonoras de algunos músicos capitalinos y de otras ciudades que han estado interesados en integrar lo popular en sus proyectos musicales (Ochoa 2003; Santamaría 2007b; Joubert-Solano 2008; Hernández 2007, 2010; Calle 2012, García 2016; Estupiñán 2020). Desde ese momento se empieza a gestar una colombianidad musical en algunos músicos que recurren a “la tradición” como recurso estético, estrategia que, en no pocos casos, se encuadra en los discursos del multiculturalismo y el patrimonialismo. Las nociones asociadas a la *World Music*, como “lo tradicional”, “esencia”, “lo étnico”, “lo auténtico”, “diversidad cultural” y “diferencia”, empezaron a ser elementos comunes dentro de las estrategias discursivas de algunos músicos, productores y sellos disqueros, reforzando de esta manera los imaginarios asociados tanto a lo popular como a la colombianidad.

Desde los años noventa, se ha incrementado el número de músicos que han centrado sus propuestas musicales en la experimentación con elementos de algunas músicas populares. Esto ha contribuido al surgimiento de nichos de mercado como el de las “músicas colombianas”, el cual a su vez ha facilitado que algunos músicos se inserten tanto en el mercado musical local como en los mercados y escenarios de la *World Music*⁵⁵. La colombianidad musical, en su intención de “modernizar”, “sofisticar” y promocionar lo que desde allí se entiende por popular, funciona como discurso de valoración, salvaguarda y visibilización de la diversidad musical del país. Varios músicos ciudadanos han recurrido a la autoproducción musical, contribuyendo a

⁵⁴ Para profundizar sobre la categoría de *world music*, sugiero ver Guilbault (1997), Aubert (2001), Bohlman (2002), Mallet (2002), Stokes (2004), Carvalho (2003a), Carvalho *et al* (2003b).

⁵⁵ A nivel nacional me refiero a los mercados culturales, sus respectivas ruedas de negocios y “showcases”, algunos de estos mercados son CIRCULART, BOMM, Mercado Cultural del Caribe, y a nivel internacional el WOMEX, MAPAS, por mencionar algunos.

su vez en la consolidación de los nichos de mercado interesados en las “músicas colombianas”. Asimismo, están lxs músicxs populares, citadinxs o no, que, gracias a su proximidad con lxs músicxs y productorxs independientes y gestorxs culturales cercanxs a circuitos independientes de la industria cultural nacional e internacional, han logrado tener, en menor medida, algún grado de circulación en esos espacios.

Desde la última década del siglo pasado, la idea de crear “hibridaciones” musicales empezó nuevamente a interesar a lxs músicxs citadinxs y a impulsar el surgimiento de nuevos nichos de mercado. El interés de recurrir a distintos colores, timbres, ritmos, instrumentos y formatos retomados de las músicas populares y músicas como el jazz, rock y el funk, se vio reflejado en el surgimiento de propuestas como la de Distrito Especial (1987), Carlos Vives y la Provincia (1993, 1995), Aterciopelados (1993), Bloque de Búsqueda (1995), Antonio Arnedo (1996), y Hugo Candelario (1998), entre otros⁵⁶. Ese momento marcó un cambio para una parte del sector musical independiente, cada vez más interesado en promover “lo propio” y desarrollar nuevos espacios de divulgación de sus proyectos musicales. Esto ayudó al surgimiento de nuevos circuitos para la circulación de músicxs colombianxs a escala local y global y, como señalé antes, la construcción de una “nueva colombianidad” musical, la cual suele englobarse bajo la etiqueta “Nuevas Músicas Colombianas (NMC) (Santamaría 2007b; Sevilla *et al.* 2014; Gómez 2015; García 2016). Aunque aún existen discrepancias y cierto escepticismo en torno a la categoría de NMC, esta ha sido útil para identificar y contextualizar algunos escenarios, prácticas y actores dentro del campo musical contemporáneo. No obstante, debido a la ambigüedad del término, se ha optado por omitir el adjetivo “nuevas” en años recientes, refiriéndose simplemente a “músicas colombianas”. Desde finales de 2005, tras la realización del primer Festival BAT de la NMC, la categoría se ha institucionalizado, utilizándose en diferentes medios y espacios del sector cultural y en los medios de comunicación (García 2016)⁵⁷. David García afirma que

el rótulo NMC ha demostrado una elasticidad estratégica para mercadear los “nuevos sonidos de la nación” y conectarlos tanto con las políticas culturales del Estado como

⁵⁶ Para referirse a estas exploraciones creativas, en el campo musical se suele utilizar el término “fusión”. Sin embargo, desde hace algunos años este ha sido sustituido por “hibridación” y sus derivados. Referirse a músicas “híbridas” es cada vez más común entre algunos sectores de músicxs colombianxs. En los capítulos II y III volveré sobre este término.

⁵⁷ La British American Tobacco (BAT), institución que patrocinó el festival, contó con la asesoría del músico bogotano Antonio Arnedo. Para profundizar sobre el movimiento o categoría de las Nuevas Músicas Colombianas, véase Santamaría 2007b, Gómez 2015 y García 2016.

con la agenda de los medios masivos, la empresa privada y la de muchos festivales en todo el mundo (p. 135)⁵⁸.

Las “músicas colombianas” fueron también usadas para hacerle contrapeso a las connotaciones negativas sobre la identidad nacional producidas por la crisis económica y política, el narcotráfico, la corrupción y la poca legitimidad del Estado. En este escenario, tanto los nichos de mercado emergentes como el Estado vieron la posibilidad de explotar la música como una oportunidad para “cambiarle la cara al país”, atraer la inversión y el turismo extranjero y rentabilizar la multiculturalidad (García 2016, p. 188 y 195).

A partir de este periodo, el papel de varias personas, a quienes García denomina “músicos-puente”, ha sido crucial para la visibilidad y exportabilidad que empezaron a tener varias propuestas de músicxs colombianxs relacionadxs con las NMC. Además de Arnedo y Vives, se destacan Iván Benavides, músico, productor y gestor cultural bogotano y actualmente curador de la programación y producción artística del recién inaugurado Centro Nacional de las Artes Delia Zapata Olivella (CNA), así como el británico Richard Blair, quien trabajó en una de las disqueras internacionales más importantes de la “world music”, Real World.

La colombianidad musical continuó forjándose durante la transición entre el siglo XX e inicios del XXI, con el surgimiento de nuevas y disruptivas estéticas en la escena musical independiente, incluyendo agrupaciones como La Bogotana, Meridian Brothers, el Ensamble Polifónico Vallenato, Curupira, Frente Cumbiero, La Mojarra Eléctrica, Puerto Candelaria, y Herencia de Timbiquí, entre otras⁵⁹. Al igual que la generación precedente, estxs músicxs se volcaron a experimentar desde “lo propio” y “lo colombiano”, a partir de lógicas y lenguajes musicales que en realidad les eran más cercanos como los del jazz, el rock, el punk, y el funk (Calle 2012, Gómez 2015, García 2016). Dado que la oferta académica para formarse como

⁵⁸ Aunque el concepto de NMC se asocia principalmente a la escena musical de principios del siglo XXI, según García (2016, p. 163), ya en los 80 del siglo pasado se hablaba del “Movimiento de las Nuevas Músicas Colombianas”.

⁵⁹ A excepción de Puerto Candelaria de Medellín, Herencia de Timbiquí (conformado por afrocolombianos, varios de ellos de Timbiquí, Cauca) y del músico caleño Jacobo Vélez de la Mojarra Eléctrica, lxs integrantes de las bandas mencionadas son originarixs de Bogotá. Otros grupos de música interesados en la “fusión” son: La Revuelta (Bogotá D.C, 2005), Systema Solar (Santa Marta, Magdalena 2006), Edson Velandia y La Tigra (Piedecuesta, Santander 2007), Chocquibtown (Quibdó, Chocó) y Bomba Estéreo (Bogotá D.C). Aunque Chocquibtown se fundó en 2000 y Bomba Estéreo en 2001, es hasta después del 2006 que ambas agrupaciones empiezan a ganar auge y visibilidad en algunos circuitos del mercado musical internacional.

músicx profesional seguía siendo limitada y, sobre todo, le daba poca cabida a las prácticas musicales populares, varixs de lxs integrantes de las agrupaciones mencionadas decidieron estudiar en el extranjero. Muchxs viajaron a Cuba y quedaron impactadxs con el dominio que tenían sus colegas cubanxs de las músicas cubanas populares (Gómez 2015, García 2016). Hubo quienes se aventuraron a ir a Europa, Estados Unidos e incluso India. Otrxs hicieron viajes al Caribe y al Pacífico colombiano a aprender música directamente con músicxs populares mayorxs. Actualmente, varixs de esxs músicxs citadinxs han sido o son docentes universitarixs en programas de formación musical, principalmente en Bogotá, Cali y Medellín; algunxs también se desempeñan como productorxs y gestorxs culturales. Las trayectorias de estxs músicxs y las relaciones que han logrado tejer con lxs músicxs populares han propiciado la participación de estxs últimxs en algunos espacios académicos, en diversos escenarios urbanos, en los mercados culturales nacionales e internacionales y en los festivales de “músicas del mundo” por fuera de Colombia (Calle 2012, Gómez 2015). En este periodo, surgieron varios sellos disqueros independientes liderados por músicxs, productorxs y gestorxs culturales⁶⁰. La mayoría se centra en la producción discográfica de músicxs citadinxs cuyas propuestas musicales parten de la experimentación de músicas populares creada por afrocolombianxs de origen campesino, y músicas electrónicas, tropicales, jazz, dub, etc (Estupiñan 2020).

Es importante destacar la creación de festivales como Colombia al Parque (2002) y Festival Centro (2009), ambos realizados en Bogotá. El primero lo organiza el Instituto Distrital de las Artes (IDARTES) y es un evento gratuito. El segundo, organizado por la Fundación Gilberto Alzate Avendaño (FUGA), tiene actividades gratuitas y otras por las que se cobra. Ambos eventos cuentan con la participación de grupos de música popular, músicxs relacionadxs con las NMC y agrupaciones internacionales, ya sea por convocatoria o por invitación. Además de su programación de conciertos, festivales como estos ofrecen ocasionalmente una “franja académica” que a veces se realiza en alianza con algunas universidades. Curiosamente eso no

⁶⁰ Algunos de estos sellos son Palenque records (1996), La Distritofónica (2004), Polen Records (2006), Llorona Records (2007) y Tambora Records (2011), entre otros, la mayoría se crearon en Bogotá, aunque también está Merlín Producciones de Medellín (2000). Este proyecto ha logrado posicionarse bastante bien en la industria musical independiente nacional e internacional, sobre todo tras haber ganado varios Latin Grammy. Recientemente, se creó Discos Pacífico (2020) que, como su nombre indica, trabaja exclusivamente con músicxs populares del Pacífico colombiano. Su fundador Diego Gómez, quien también creó y dirige Llorona Records, actualmente hace parte del equipo de asesores del Ministerio de Cultura que trabaja en la actualización del PNMC. Gómez, junto a Sara Melguizo de la Revista Música y Alejandro Mantilla, coordina los “Encuentros territoriales de Música” con músicxs populares en 16 departamentos del país realizados entre junio y agosto del año en curso con el propósito de “actualizar y proyectar las políticas musicales” (Carta MinCult, 31 de mayo de 2023).

forzosamente implica la participación de lxs estudiantes y profesorxs de los programas de música en los conversatorios que se suelen realizar en dicha franja, como tampoco que sean músicxs populares lxs convocadxs a estos espacios. En la página web de Colombia al Parque se afirma que el festival

Es un lugar de encuentro (...) que celebra la diversidad cultural y sonora de nuestro país. Este festival vivifica la interlocución entre las prácticas y lenguajes musicales más tradicionales, con otros de tipo más urbano y contemporáneo, además de contribuir a la construcción de una escena local próspera y destacada en los circuitos internacionales de lo que hoy conocemos como músicas del mundo⁶¹.

Este enunciado apela, por un lado, a las hibridaciones sónicas entre lo que se suele entender por “popular/regional” y lo “contemporáneo/urbano”; por otro lado, apela a la relevancia que ha cobrado en las dos últimas décadas el mercado de la *World Music* en el que han logrado insertarse algunxs músicxs colombianxs relacionadxs con las NMC. Si bien este tipo de espacios buscan ser “incluyentes”, la participación de agrupaciones “tradicionales” provenientes de zonas rurales es mínima, así como la de músicxs populares ciudadinxs que no han logrado acceder a las posiciones de privilegio disponibles dentro del medio.



Imagen 6. Festival Colombia al Parque 2018



Imagen 7. Festival Colombia al Parque 2012

⁶¹ Véase [Colombia al Parque 20 años](#) y [Festival Colombia al Parque](#).

Sin embargo, para muchxs músicxs populares, el hecho de ser seleccionadxs para participar en estos festivales representa un logro significativo. No solo es una oportunidad de presentarse ante el público capitalino y ganar visibilidad y reconocimiento en el campo, también es un medio para obtener ingresos económicos. Algo similar ocurre en las contadas ocasiones en las que estxs músicxs son invitadxs a participar en espacios académicos, lo cual suele generarles bastantes expectativas.

No obstante los aspectos problemáticos del enfoque culturalista como los procesos de purificación de las prácticas y músicxs populares, que siguen alimentando la dicotomía entre “lo popular”/oral/campesino y “lo moderno”/letrado/urbano, es importante resaltar que, a partir de la colombianidad musical reciente, han surgido algunas propuestas musicales independientes innovadoras. Dichas propuestas, marginalizadas o ignoradas tanto por la industria musical local como por la industria *mainstream*, han tenido una buena acogida en algunos escenarios y mercados de Europa Occidental y Estados Unidos. Asimismo, la colombianidad musical y los nichos de mercado emergentes han estimulado la autoproducción y el surgimiento de sellos discográficos independientes, repercutiendo en el desarrollo de procesos de encuentro, diálogo y conformación de redes entre músicxs de orígenes diversos, particularmente músicxs ciudadinxs profesionales y músicxs populares que trabajan con independencia de la academia, las instituciones culturales y el mercado musical de las “músicas colombianas”. En consecuencia, desde finales del siglo pasado y en los dos primeros decenios del actual milenio, los acercamientos entre músicxs de distintas partes del país y entre estxs y músicxs internacionales, la asistencia y participación en los festivales de música de las regiones y en los mercados culturales, han creado espacios alternativos de creación, circulación y divulgación, de construcción de nuevas identidades y nuevos agenciamientos culturales y sociales.

En relación a políticas públicas relacionadas directamente con el sector de las prácticas musicales populares, cabe mencionar que en 2002, durante el primer mandato del ex presidente Álvaro Uribe (2002-2006), se creó el Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC), bajo el liderazgo de Alejandro Mantilla, co/fundador del PFUM-CIAM, quien entre 1997 y 2017 fue coordinador del área de música de la Dirección de Artes del Ministerio de Cultura⁶².

⁶² Desde el inicio de 2023, Mantilla se encuentra vinculado nuevamente al área de música del ministerio, asesorando el equipo encargado de actualizar el PNMC.

Esta política pública para el sector musical fue parte del Plan Nacional de Desarrollo de Uribe, en el cual se le dio una gran importancia a la lectura y la música. A través del PNMC, en 2003 se dividió el país en once “ejes sonoros” desde una perspectiva regionalista, basados en géneros, estilos, repertorios y formatos instrumentales relativos a las “músicas populares regionales”⁶³. Jaime Salazar afirma que esa “orquestación de la nación” consolidó identidades locales y orientó las formas culturales representativas y las prácticas de las músicas populares tradicionales colombianas a través del sonido (2020, p.125). El PNMC se estructuró en torno a dos fundamentos principales: la “musicalización” de la sociedad civil, es decir, la apropiación de la música por parte de la ciudadanía, y la estructuración del sector profesional de la música⁶⁴. Según Salazar, parte del trabajo del equipo del PNMC fue concientizar a las personas involucradas en todo el país sobre su papel fundamental en el sostenimiento de las escuelas de música y otras actividades musicales regionales (2020 p. 180).

Uno de los objetivos del PNMC fue la creación y el fortalecimiento de las escuelas de “músicas tradicionales”. El equipo de “expertos” del PNMC llevó a cabo varias acciones dirigidas a este fin, incluyendo la capacitación de profesorxs de música en diferentes regiones del país y la creación de materiales pedagógicos de iniciación musical. De este proceso surgieron once cartillas correspondientes a los territorios sonoros de la cartografía musical del Ministerio. El PNMC promovió la descentralización y la gestión regional, lo que llevó a la creación de los Consejos Departamentales de Música y el Consejo Nacional de la Música. Además, en colaboración con algunas instituciones de educación superior, se creó el programa Colombia Creativa, cuyo objetivo era la profesionalización de lxs músicxs formadxs fuera de la universidad. El PNMC tuvo un impacto importante sobre los procesos de caracterización, sistematización e inclusión institucional de las prácticas musicales populares, donde la participación de personas de la academia musical ha sido determinante. Aunque se buscó

⁶³ Esos ejes eran: “el Caribe de los acordeones, de los pitos, los tambores y los bailes cantados y de los grupos del Calipso. Los arrullos y alabaos del Pacífico y sus chirimías en el norte y marimbas en el sur. Los Andes de los grupos de torbellino y carranga en el oriente, de las bandas de flautas en el suroccidente, de los grupos de rajaleñas en el Tolima Grande y de los duetos, estudiantinas y grupos de cuerda en el Eje Cafetero. El Llano de las arpas, los cuatros y las bandolas y el Trapecio Amazónico con los conjuntos de cuerda y percusión” Véase Territorios Sonoros. En el 2008 inicia el Programa Rutas Musicales de Colombia, que pasa a llamarse Territorios Sonoros a finales de 2010. A partir de ese momento, los once ejes sonoros pasan a ser siete territorios sonoros: el de la Marimba, la Chirimía, la Gaita, el Vallenato, la Canta y el Torbellino, el Joropo y el Rajaleña.

⁶⁴ Según Jorge Sossa (2010), la escuela colaboró en la creación y consolidación de setenta escuelas en los departamentos de Santander, Norte de Santander, Boyacá, Cundinamarca, Caquetá, Antioquia, Risaralda, Valle del Cauca y Quindío.

construir e implementar el PNMC con la participación de músicxs populares, en la práctica la participación de estxs músicxs no fue fácil de concretar.

Por otra parte, debemos tener en cuenta la influencia de la UNESCO en la construcción discursiva sobre la diversidad, la inclusión y el “patrimonio vivo” en las últimas tres décadas⁶⁵. Desde la publicación de la “Recomendación para la Salvaguarda de las Culturas Tradicionales y Populares” en 1989, la organización ha tenido un impacto significativo en los discursos adoptados en el sector político, cultural y educativo, en los medios de comunicación y en la elaboración de políticas públicas. En 2001, la “Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural” destacó la relación entre diversidad cultural y economía, señalando que la diversidad cultural, que aparece como sinónimo de patrimonio, es una fuente de desarrollo, entendido en términos de intercambio, innovación y creatividad, así como de crecimiento económico. La Declaración llama a prestar atención a la diversidad de la oferta creativa y al fomento de la producción y difusión de bienes y servicios culturales diversificados a través de industrias culturales que sean competitivas a nivel nacional e internacional. Además, se recomienda forjar relaciones de colaboración entre el sector público, el sector privado y la sociedad civil para apoyar el desarrollo de la diversidad cultural y garantizar el justo reconocimiento de los derechos de lxs autorxs y artistas. En 2003, la UNESCO publicó la Convención para el Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad (PCI), que Colombia ratificó mediante la Ley 1037 de 2006. Dicha convención tuvo una muy buena acogida en el país y ha tenido un importante impacto en las políticas públicas del sector cultural de los últimos quince años (Ministerio de Cultura 2011). En 2008 se estableció el Consejo Nacional de Patrimonio Cultural (CNPC) con la Ley 1185 sobre el Patrimonio Cultural⁶⁶. Allí se decreta que

⁶⁵ Véase [Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, 2005](#), Bortolotto *et al* 2011.

⁶⁶ Véase el documento [Ley 1185 de 2008](#) al igual que el [Decreto 1313 de 2008](#). El CNPC está conformado por lxs ministrxs de Cultura; Comercio, Industria y Turismo; Ambiente y desarrollo sostenible; la decanatura de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia; lxs presidentxs de las academias colombianas de Historia, Lengua y Arquitectura; lxs directorxs del ICANH y el Instituto Caro y Cuervo (ICC); un representante de las universidades que tengan departamentos encargados del estudio del patrimonio cultural; tres expertxs en la salvaguarda o conservación del patrimonio cultural designadxs por el Ministro de Cultura y el director o directora de Patrimonio en el Ministerio de Cultura. Desde la gestión de la ex ministra de cultura Paula Marcela Moreno (2007-2010), irrumpieron las lógicas de las industrias culturales y creativas desde las que se vienen pensando y gestionado la cultura, y por ende la salvaguarda y divulgación del PCI. Esta visión se intensificó desde 2018 a través de la política de la Economía Naranja, sobre la que volveré más

el patrimonio cultural de la Nación está constituido por todos los bienes materiales, las manifestaciones inmateriales, los productos y las representaciones de la cultura que son expresión de la nacionalidad colombiana, tales como la lengua castellana, las lenguas y dialectos de las comunidades indígenas, negras y creoles, la tradición, el conocimiento ancestral, el paisaje cultural, las costumbres y los hábitos (...).

Aunque tanto en el discurso de la UNESCO como en el estatal se subraya la importancia de involucrar a las comunidades en los procesos de patrimonialización, es preocupante que el CNPC no cuente con representantes de organizaciones afrocolombianas, pueblos originarios, rom y campesinas, a pesar de ser actores fundamentales en lo que concierne el PCI. En el documento “Compendio de Políticas culturales” (2010), en la sección “Política de salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial”, retomando los objetivos principales de la ley 1185, se menciona que el Estado debe velar por “la salvaguardia, protección, recuperación, conservación, sostenibilidad y divulgación del Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI), con el fin de que sirva como testimonio de la identidad cultural nacional tanto en el presente como en el futuro” (p. 250). Una de las estrategias adoptadas con ese fin fue la creación en 2009 de la lista representativa del PCI (LRPCI) que incluye veintitrés manifestaciones culturales, de las cuales cinco están relacionadas con la música y otras seis tienen vínculos directos con esta⁶⁷.

Varios desarrollos recientes al interior de la academia musical han tenido una influencia en la manera en que actualmente se encuadra lo popular. En este sentido, se destaca el grupo de investigación Músicas Regionales de la Universidad de Antioquia (UdeA), creado en 1991 y dirigido inicialmente por María Eugenia Londoño, siendo Carolina Santamaría su directora actual. Aunque la investigación musical en Colombia se realiza no solamente desde la academia y ha existido desde décadas atrás, este grupo de investigación es quizás uno de los primeros y pocos grupos de investigación musical en el país enfocado exclusivamente en las músicas populares. Por otra parte, en la última década del siglo pasado e inicios del siglo XXI surgieron varios programas universitarios de formación musical que, aunque adoptaron el modelo dominante de formación musical, también incorporaron ciertos aspectos del modelo de la

adelante. Sin embargo, ya desde inicios de siglo XXI el tema de las industrias culturales estaba presente en la agenda de dicha cartera, como lo demuestra el documento *Impacto económico de las industrias culturales en Colombia* (Ministerio de Cultura, 2003).

⁶⁷ Enlace a la lista actualizada a diciembre de 2022: [Lista representativa de Patrimonio Cultural Inmaterial](#).

reconocida Escuela Juilliard (Nueva York), especialmente en lo relacionado con los estudios de jazz (Ochoa 2011). Se destaca la apertura de tres programas: el Pregrado en Música de la Universidad de los Andes en 1990, la Carrera de Estudios Musicales de la Pontificia Universidad Javeriana en 1991 y el Programa de Formación Universitaria de Músicas Caribe/Iberoamericanas (PFUM-CIAM) de la Academia Superior de Artes de Bogotá (ASAB) del IDCT, en convenio con la UDFJC, en 1993⁶⁸. Respectivamente, dos instituciones privadas y una pública⁶⁹. En la actualidad, estos tres programas universitarios cuentan con espacios para el estudio de las prácticas musicales populares⁷⁰.

Formación musical a partir de las músicas CIAM. Un proyecto pionero

En esta sección, relato la creación del Programa de Formación Universitaria de Músicas Caribe/Iberoamericanas (PFUM-CIAM), el cual comenzó a funcionar gracias a un convenio establecido entre la Academia Superior de Artes de Bogotá (ASAB) y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC).

La UDFJC es una institución de educación superior pública que se fundó en 1948 con el objetivo de proporcionar oportunidades educativas a jóvenes de los sectores menos privilegiados de la capital colombiana. En los años noventa, esta universidad comenzó a incluir

⁶⁸ Además de estos tres programas, existían en Bogotá otros dos programas universitarios que, hasta los años 90, fueron las únicas opciones para formarse como profesional en el campo de la música: el Conservatorio Nacional y el programa de la Universidad Pedagógica Nacional.

⁶⁹ En sus inicios, el programa de los Andes ofreció dos énfasis: instrumento y canto, mientras que el de la PUJ ofreció composición, interpretación y dirección. Un tiempo después de su apertura, el primer programa incluyó las áreas de composición, análisis musical, dirección coral y producción de audio. Desde hace unos años también se ofrece el énfasis de composición para cine y medios. Por su parte, el programa de la PUJ incluyó posteriormente en su plan de estudios los énfasis de ingeniería de sonido (1997), jazz y músicas populares (2000) y una especialización en dirección de coros en 2006. En ese mismo año, el programa obtiene su primera acreditación de alta calidad otorgada por el MEN. En 2013 se abrió el énfasis de educación musical.

⁷⁰ Manuel Bernal comenta que, durante su experiencia como docente en los Andes, existía la asignatura “Seminario de Música Tradicional Colombiana” que dictaba Mauricio Lozano, a quien Bernal reemplazó durante cuatro semestres (comunicación personal, diciembre de 2020). Asimismo, el reconocido músico Fernando “El chino” León, afirma que dictó la asignatura Historia de la música colombiana desde 1995 hasta el primer semestre de 2023, véase [Fernando León Rengifo](#). No obstante, en la página web del programa, Rengifo aparece como profesor de Instrumentación/orquestación y de músicas tradicionales colombianas y latinoamericanas. Como docentes de Historia de la música e Historia de la música en Colombia, aparecen Martha Enna Rodríguez y Rony Torres, respectivamente (véase [Profesorxs áreas - UniAndes](#)). Según el Plan de estudios actual, en el área de Historia y Contexto hay dos asignaturas: Música en Colombia y Música en Latinoamérica.

las artes en su currículo. Esto permitió que se desarrollaran programas académicos relacionados con disciplinas artísticas como la música, el teatro, las artes plásticas y la danza.

La Academia Superior de Artes de Bogotá fue fundada en 1989 como una entidad adscrita al Instituto Distrital de Industria y Turismo de Bogotá (IDCT), que existió de 1978 a 2003. Su creación tuvo como objetivo agrupar a las escuelas de artes de formación no formal del Distrito Capital. En 1991, el IDCT estableció un convenio con la UDFJC, lo cual permitió en 1992 la apertura de los programas de Artes Plásticas y Artes Escénicas, y, en 1993, del programa de Formación Universitaria de Músicas Caribe/Iberoamericanas (PFUM-CIAM). Aunque la financiación de estos programas provenía del presupuesto del IDCT, los títulos otorgados eran emitidos por la UDFJC. Esta estructura institucional compleja y la intermediación interinstitucional entre una entidad distrital (IDCT) y otra estatal (UDFJC) implicaron desafíos administrativos y de gestión. La coordinación entre ambas entidades y la definición de responsabilidades y recursos fueron aspectos que requirieron atención y resolución para asegurar el funcionamiento adecuado de los programas de la ASAB.

El PFUM-CIAM, conocido como Proyecto Curricular de Artes Musicales (PCAM) desde 2001, celebra treinta años de existencia en 2023, habiendo experimentado cambios significativos durante este tiempo⁷¹. Uno de estos cambios importantes es que su currículo ya no se estructura en torno al estudio de las músicas CIAM. Además de proporcionar datos generales sobre los primeros años de la historia de este programa, me gustaría abordar dos conceptos clave en la construcción y conceptualización del proyecto académico inicial: interfluencias y CIAM. En el capítulo II, profundizo en algunos aspectos del proyecto inicial a través de las conversaciones que sostuve con músicxs egresadxs y profesorxs vinculadxs al programa en su primera etapa. Estas conversaciones giraron en torno a las representaciones sobre la academia musical y las prácticas musicales populares.

Según Juan Sebastián Ochoa (2011), quien ha dividido la historia del PCAM en tres épocas, cuatro personas que habrían estado a cargo de la coordinación del programa influenciaron el desarrollo del programa entre 1993 y 2010. Esas tres épocas son: 1993 a 1999; 1999 a 2008; 2008 a 2010. Sin embargo, en este programa ha habido una alternancia relativamente frecuente

⁷¹ Fueron alrededor de treinta lxs estudiantes que conformaron la primera cohorte del PFUM-CIAM; sin embargo, solamente siete de ellxs se graduaron. Esto se debió al intenso nivel de trabajo que se les exigió pues, al ser una apuesta pedagógica nueva y arriesgada, la presión era considerable.

en el cargo de coordinación, a diferencia de otros programas, a la fecha son trece las personas que han coordinado el PCAM. He optado por dividir, no en tres sino en cuatro etapas la evolución de este proyecto académico, teniendo en cuenta además de los coordinadores, los parámetros de carácter académico/administrativo.

La primera etapa abarca desde 1993 hasta 1997, período durante el cual el programa se mantuvo fiel al proyecto curricular inicial bajo la dirección de Jorge Sossa⁷². Durante esta etapa, se estableció una continuidad en relación con el proyecto original. La segunda etapa se extiende desde 1997 hasta 2005, y se caracteriza por la incorporación de nuevos docentes poco familiarizados con el proyecto inicial, así como por una importante reforma curricular. La tercera etapa, que va desde 2006 hasta 2014, se caracteriza por varios y significativos cambios académico/administrativos que tuvieron lugar en el programa. Finalmente, la cuarta etapa se inicia en 2015 y continúa hasta la actualidad, abarcando los últimos años de desarrollo del programa.

Las inquietudes, intereses, investigaciones, compromisos ético/políticos y experiencias de vida de músicos bogotanos como Samuel Bedoya (fallecido), Jorge Sossa, Néstor Lambuley, Alejandro Mantilla y Alfonso Dávila (fallecido), oriundo del departamento del Amazonas, fueron fundamentales para la creación de un programa universitario de formación musical pionero en Bogotá y en el país⁷³. El PFUM-CIAM se diferenciaba de los otros cuatro existentes en la capital, basados en el modelo euro-usa-centrado de educación musical, en que su plan de estudios estaba centrado en las prácticas musicales populares, denominadas por los fundadores del programa músicas Caribe/Iberoamericanas (CIAM)⁷⁴. El propósito era “visibilizar y potencializar las músicas tradicionales que no formaban parte del panorama académico universitario, integrándolas a estéticas y lógicas de conocimiento de carácter universal” (Informe de Autoevaluación PCAM, 2019, p. 25). La conceptualización del proyecto, influenciada por el estructuralismo y la lingüística, se llevó a cabo durante más de una década. Como he mencionado antes, el programa se originó gracias al encuentro, reflexiones y apuestas de los jóvenes estudiantes de música arriba mencionados, egresados en su mayoría de la

⁷² Samuel Bedoya fue el primer coordinador del programa, labor que realizó durante 1993 y hasta su fallecimiento inesperado a inicios de 1994. Jorge Sossa asumió el cargo a partir de ese momento, el cual ocupó hasta 1997.

⁷³ Fue también muy cercano a estas personas el fallecido arpista y compositor de música llanera Carlos “Cuco” Rojas.

⁷⁴ Los programas existentes hasta ese momento en la capital eran el de la UN, UPN, UniAndes y PUJ.

Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y tuvo como germen el “Plan Piloto” en la Academia Luis A. Calvo (ALAC). Fue también importante el trabajo de estos músicos, investigadores y profesores en la agrupación Nueva Cultura, la ALAC y la Escuela Nueva Cultura (ENC). La relación entre el programa y ambas escuelas de música se mantiene hasta hoy en día. Por un lado, la ALAC se encuentra adscrita a la UDFJC como programa de extensión de la Facultad de Artes de la ASAB desde hace varios años. Por otro lado, varixs profesorxs y egresadxs del programa han trabajado o siguen trabajando en ambas escuelas, y algunxs de ellxs también han estudiado en una u otra institución.

El gusto por determinadas prácticas musicales populares y los viajes realizados por algunos de los fundadores por diferentes regiones de Colombia con el objetivo de investigar, cuestionar y ampliar lo que en los años setenta y ochenta se concebía como la música nacional y el folclor colombiano, resultaron ser determinantes en su enfoque y comprensión de las músicas populares, a las que también se refieren como músicas “campesinas”, “regionales” o “vivas”. Su participación en festivales de músicas populares y otros eventos festivos propicios para el encuentro, así como el ejercicio de grabar, transcribir, analizar, interpretar e incluso crear música “popular”, además de la elaboración de materiales pedagógicos relacionados con estas músicas, desempeñaron un papel fundamental en la creación del PFUM-CIAM. Carlos Miñana (2021) comenta que, en buena medida, hasta finales de la década del setenta lo que se consideraba como “música colombiana” eran el “bambuquito, el pasillo, ese tipo de cosas, la guabina canción”⁷⁵. Añade que “en la Calvo [ALAC] se enseñaba sobre todo ‘música andina colombiana’ y posteriormente se incluyó la música llanera”. Lo mismo sucedía en la UPN, en donde “la música colombiana básicamente era estudiantinas (...) estudiábamos tiple, bandola, guitarra” (Miñana). Sin embargo, señala que esa situación empezó a cambiar en los 80, momento en el que otras músicas populares empezaron a hacer parte del espectro de lo que se concebía como música colombiana. Esto fue posible gracias a los viajes que tanto él como contemporánexs suyxs hacían a diferentes regiones de Colombia para conocer a músicxs populares y aprender música con ellxs. Asimismo, Miñana menciona el papel de la izquierda en su interés por lo popular, a investigadorxs como Guillermo Abadía Morales, y la franja “Noches de Colombia” (1981) realizada en el Teatro Colón, la cual amplió el espectro musical

⁷⁵ Comunicación personal, enero del 2021.

de público capitalino⁷⁶. Esta franja se organizó desde la oficina de Festivales y Folclor de Colcultura, donde Gloria Triana, socióloga, antropóloga, documentalista y una mujer muy influyente en el campo cultural, se desempeñaba como asesora. Otro proyecto destacado en este contexto fue la serie documental *Yuruparí* (1982), la cual tuvo gran impacto al visibilizar y difundir las prácticas culturales populares en el país⁷⁷.

El equipo responsable de la creación del PFUM-CIAM sintió la necesidad de distanciarse de la perspectiva folclorista predominante sobre las prácticas musicales populares hasta la década de 1980. Según Samuel Bedoya (2007), Leonardo Garzón (2002), Néstor Lambuley (2002, 2018) y Jorge Sossa (2010), los motivaba abordar estas músicas de manera integral, rigurosa y desde una perspectiva interdisciplinaria. Cuestionaron la división del país en seis grandes regiones político-administrativas: Andina, Llanera, Atlántico, Pacífico, Orinoquía y Amazonía, donde en muchos casos, las dos últimas suelen ser excluidas. Para ellos era necesario pensar las prácticas musicales populares basados en una “regionalización dinámica”, amplia y con “fronteras abiertas”, que tuviera en cuenta las migraciones, los intercambios entre personas y los diversos contextos históricos, sociopolíticos, económicos y culturales en los que se desarrollan estas prácticas culturales. Samuel Bedoya (2007), quien lideró los proyectos del Plan Piloto y el PFUM-CIAM, sostiene que

Las músicas regionales colombianas están vivas, y no son una única, así como Colombia no es “una” nación; mejor aún, es muchas culturas, con necesidades agudas de intercambio, integración y enriquecimiento mutuo (...) interfluentes. Y esto ya constituye un compromiso [en su estudio] (p. 57)⁷⁸.

⁷⁶ Comunicación personal, enero del 2021. Véase los videos de fragmentos de la franja *Noches de Colombia* (1981) y *Noches de Colombia* (1986); además del video institucional que presenta el testimonio de *Carlos González*, técnico del teatro Colón (1970-1992).

⁷⁷ La serie de 64 capítulos se produjo gracias a Audiovisuales, una productora estatal, con apoyo de Focine entre 1982 y 1984, y fue emitida en televisión entre 1983 y 1986. Triana, quien participó como directora de la mitad de los capítulos de esta serie documental, afirma que la serie ayudó a que se dieran “procesos de revitalización en muchas comunidades, al poder mostrar sus expresiones que eran importantes pero que estaban invisibles para la gran mayoría del país” (fragmento de una entrevista realizada a Triana desde el Ministerio de Cultura, publicada en noviembre de 2015. Véase en *Gloria Triana*).

⁷⁸ Los planteamientos publicados en 1987 en *A Contratiempo* fueron presentados en el I Foro-taller nacional de música y danza campesinas de boyacá y áreas de interfluencia: joropo y torbellino, realizado en Tunja en 1985 en el marco del XIII Festival Internacional de la Cultura, organizado por la Corporación de Promoción Cultural de Boyacá, el Instituto Andino de Artes Populares, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, el Instituto de Cultura y Bellas Artes de Boyacá y el Centro de Investigación de Cultura Popular (López, Sossa y Lambuley 2007, p. 31).

Reconociendo la interacción dinámica y activa entre diferentes músicas y prácticas musicales, Bedoya explica que el concepto de *interfluencia*, que abarca los flujos migratorios y las articulaciones entre las regiones y sus habitantes, se refiere a un proceso continuo que puede ocurrir en ambas direcciones (2007, p. 64). Bedoya usa este concepto para analizar el impacto de las grabaciones de las “músicas campesinas colombianas” realizadas a principios del siglo XX, en donde reconoce la existencia de una serie de procesos de retroalimentación entre las músicas regionales y dichas grabaciones (p. 35). Es decir, Bedoya reconoce que las prácticas musicales populares se ven influenciadas por el contexto en el que se originan, y a su vez influyen en las elaboraciones de los documentos sonoros.

De estas reflexiones surge el concepto de “lo CIAM”, que, según los fundadores del PFUM, implica una concepción amplia de todas las prácticas musicales existentes, reconociendo su heterogeneidad y su naturaleza cambiante como prácticas socioculturales. El estudio de las músicas CIAM se plantea desde una perspectiva local, nacional, regional y global, teniendo en cuenta las dinámicas de encuentro entre músicas que habitan en espacios translocales. Néstor Lambuley (2002) se refiere a lo CIAM como un gran sistema compuesto por circuitos o complejos musicales que se originan en diferentes regiones geográficas interconectadas por el transitar de quienes las habitan⁷⁹. Por su parte, Jorge Sossa (2010), para quien las “músicas regionales” son “músicas-fuerza”, “sonoridades-vida” y “textos de cultura”, afirma que

lo CIAM tiene en cuenta (...) las múltiples asimetrías e irregularidades propias de toda manifestación de las producciones culturales. Lo que constituye entonces lo CIAM en sus elementos conformadores, además de incluir complejos lusitanos, hispanos, indígenas y africanos, contiene componentes franceses, ingleses y holandeses, así como los influjos resultantes de procesos posteriores de inmigración de europeos, asiáticos y africanos. Todo ello intervenido por múltiples significaciones y diversificaciones interculturales, con sus cambios y movimientos (2010, p. 35).

⁷⁹ Lambuley afirma que estos complejos musicales se dividen en tres grupos: “unos de gran alcance como el Gran Caribe y el Supersistema Andino. De alcance medio: Mexicano centroamericano, Caribe antillano y continental, Brasileño-Amazónico, Serrano Rioplatense, Andino Llanero Colombo-Venezolano, Gran Andino. Subregiones tales como lo interandino, y lo suroccidental, para el caso de lo andino colombiano” (2002 p. 281).

En síntesis, el concepto de Músicas Caribe/Iberoamericanas (CIAM) se refiere a las prácticas musicales producto de la interacción dinámica y activa entre músicos, comunidades y prácticas musicales diversas. Reconoce que las músicas no existen de forma aislada, no son simplemente productos de personas que obran de manera independiente sino que están intrínsecamente ligadas a las interacciones sociales, los procesos históricos y las dinámicas culturales.

Durante su etapa inicial, el programa se enfocó principalmente en el estudio de las prácticas musicales populares CIAM, pero en términos prácticos y de acuerdo con los conocimientos de sus profesorxs, las músicas enseñadas fueron aquellas sobre las que sus profesorxs tenían un mayor conocimiento. Específicamente, se centraron en las músicas andinas campesinas colombianas como la rajaleña, la guabina y el torbellino, así como en las músicas de los Llanos colombo-venezolanos (Bedoya, Lambuley, López y Sossa 2007); en menor medida, se le dio cabida a las músicas de las regiones Caribe y Pacífico⁸⁰. También hubo un interés por el estudio de las músicas populares de otros países del complejo Caribe/Iberoamericano, lo cual se logró hasta cierto punto⁸¹. En síntesis, el gusto y la cercanía con unas prácticas musicales populares específicas influenciaron la incorporación de ciertas músicas e instrumentos, tanto en el Plan Piloto como en el programa en cuestión.

Aunque el programa en esa primera etapa cuestionó el paradigma de la educación musical en Colombia a través de su apuesta de centrar el currículo en las prácticas musicales populares, lo que emergió fue más un enfoque híbrido en el que se hizo el esfuerzo de integrar elementos de diferentes prácticas musicales. Esta aproximación se refleja en el documento oficial del programa de 1997, en el que se afirma que “el ‘desplazamiento’ de lo europeo por lo CIAM propone el reto de un programa de formación musical que apropie, en la tensión que se genera entre ellos, los principios constructivos de las músicas europeas y los principios de las músicas CIAM” (citado por Garzón 2002, p. 196). Es decir, asumir el desafío de combinar los principios relativos a las músicas canónicas de Europa Occidental, con los principios de las músicas CIAM, en una tensión creativa entre ambos. Así, la hibridez del currículo parece ser tanto una

⁸⁰ Fue solo a finales de la primera década del siglo XXI que se incorporaron los repertorios e instrumentos de la música “carranga”, a través del Ensamble de Músicas Campesinas (EMC). Aunque desde el principio hubo cabida para algunas prácticas musicales populares, el acercamiento a las músicas indígenas desde el plan de estudios ha sido prácticamente nulo, al igual que en los demás programas universitarios de formación musical, a excepción de la Licenciatura en Pedagogía de Artes y Saberes Ancestrales de la UAIIN, creada en 2018.

⁸¹ Para profundizar sobre el concepto de las músicas CIAM, sugiero ver todo el documento de Bedoya, Lambuley, López y Sossa (2007); Lambuley (2002, 2018); Garzón (2002) y Sossa (2010, 2011).

intención explícita de los fundadores como una realidad inevitable debido a sus propias trayectorias formativas. A pesar de haber explorado vías alternativas en la propuesta académica del PFUM-CIAM, su experiencia personal y su formación influyeron en la concepción de un currículo que, en la práctica, integró distintas perspectivas y enfoques en las maneras de experimentar las músicas en el contexto universitario.

Otra de las intenciones detrás de la creación del programa fue mejorar los conocimientos y las habilidades musicales de lxs músicxs populares a través de su profesionalización. Según Leonardo Garzón (2002), el programa buscó responder a necesidades del contexto, como que estxs músicxs tuvieran la oportunidad de acceder a una formación académica rigurosa en las prácticas musicales populares. Es notable que, en ese momento, la concepción de la práctica y el quehacer musical en el programa no se centró en formar músicxs con un enfoque exclusivamente artístico. No se priorizó la formación de músicxs “artistas” en el sentido convencional, sino que se buscaba desarrollar un enfoque pedagógico amplio y comprensivo de las prácticas musicales populares, valorando su dimensión cultural y social, desde una perspectiva interdisciplinar. En el documento oficial de 1997 se especifica que

El músico no es, en este proyecto, un “artista” en la connotación corrientemente atribuida al creador “inspirado” de los esquemas tradicionales de la educación, ni se opone de manera abstracta al “científico”; si bien el músico puede desempeñar roles artísticos en el sentido convencional (como la ejecución instrumental, la elaboración de arreglos, la composición, entre otros), se inscribe además, en procesos de más amplia cobertura y profundidad (p. 22. Citado por Garzón 2002, p. 199).

El PFUM-CIAM propuso un encuadre de la labor musical en el que esta tenía un carácter sociocultural heterogéneo y situado, con un valor que trascendía los aspectos técnico-estéticos. Las prácticas musicales están arraigadas en contextos culturales y sociales, de tal manera que su comprensión requiere considerar múltiples factores sociales, culturales, políticos, históricos y económicos. La perspectiva del PFUM permite comprender que estas prácticas no pueden ser entendidas únicamente como manifestaciones individuales o aisladas del talento musical, sino como formas de expresión entrelazadas con las dinámicas de poder, identidad, género y clase en una sociedad determinada.

En la segunda etapa (1997-2005) se desarrollaron varios eventos que ocasionaron importantes cambios y generaron tensiones dentro del programa. En el contexto nacional, este período estuvo marcado por la consolidación del neoliberalismo, el surgimiento del régimen de la colombianidad multicultural, la formulación de nuevas políticas educativas y culturales, y el fenómeno de la patrimonialización del Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI). En este contexto, se desarrollaron los siguientes hechos:

1. Hubo dificultades para responder a las exigencias de las entidades responsables: El programa enfrentó presiones para cumplir con las demandas del IDCT y la UDFJC, las entidades a las que estaba vinculado en ese momento. Se requería contar con profesorxs con posgrado, aumentar la cantidad de estudiantes matriculadxs y lograr resultados que posicionaran e hicieran competitivo al programa.
2. La llegada de Leonardo Garzón como nuevo coordinador del programa en 1998, que no hacía parte del grupo que fundó el PFUM-CIAM, y la incorporación de nuevxs profesorxs y estudiantes con diferentes formaciones, intereses y perspectivas sobre la educación musical. Esto provocó cambios importantes en el enfoque del programa, que se concretaron con la reforma curricular de 2001, lo que ocasionó tensión y conflicto con quienes defendían la propuesta inicial del proyecto académico.
3. Cambios institucionales y administrativos: La desaparición del IDCT en 2003 generó un periodo de inestabilidad institucional y administrativa en la ASAB⁸². Sin embargo, al finalizar el año 2005, se aprobó la creación de la Facultad de Artes ASAB, lo que supuso un cambio en la estructura y organización del programa.

Estos eventos tuvieron un impacto en la dinámica y desarrollo del programa durante la segunda etapa, pues implicaron desafíos, adaptaciones y ajustes para cumplir con las expectativas institucionales y responder a las demandas del contexto educativo y cultural. Estar en el PFUM-CIAM implicaba una apertura al cambio, estar dispuestxs a explorar nuevas formas de pensar, escuchar, enseñar, aprender, interpretar y crear música. El programa se planteaba como un espacio de confrontación y búsqueda de alternativas dentro del ámbito de la educación musical, invitando tanto a estudiantes como a profesorxs a cuestionar los paradigmas establecidos y a experimentar otras perspectivas de la educación musical universitaria. En consecuencia, el proyecto planteó varias dificultades que requerían solución. Por un lado, existía una carga

⁸² A partir de 2004 la ASAB pasa a ser parte de la UDFJC.

académica considerable, lo que implicaba un esfuerzo adicional por parte de lxs estudiantes y profesorxs. Además, la investigación (etno)musicológica sobre las músicas populares colombianas era limitada, lo que generaba una falta de investigadorxs especializadxs y escasez de materiales pedagógicos adecuados para el estudio de las músicas CIAM. Estos factores, sumados a la inestabilidad institucional, las dificultades administrativas y presupuestales que enfrentaba el programa, hicieron difícil su desarrollo y funcionamiento óptimo. Ante esta situación, se llevó a cabo una fase de evaluación a lo largo de dos años que condujo a la reforma curricular de 2001, conocida como el Nuevo Plan de Estudios (NPE).

Otro de los argumentos para justificar los cambios que hubo en el NPE es que los perfiles de lxs nuevxs estudiantes y sus expectativas de formación musical no estaban, en su mayoría, vinculadas con las prácticas musicales populares. Lo llamativo es que eso haya sucedido en un momento en el que en Bogotá, particularmente, había una generación de jóvenes que mostraba un gran interés por acercarse y estudiar las músicas populares colombianas. Ahora bien, es importante reconocer que dentro del programa existían, y existen, tanto profesorxs como estudiantes sin un interés específico en las prácticas musicales populares, así como es legítimo reconocer que hay personas que no deseen centrar su formación musical únicamente en las músicas del canon musical de Europa Occidental o en otras expresiones musicales específicas. La pluralidad de prácticas musicales es muy amplia y variada, y cada una tiene su valor y relevancia cultural.

En la autoevaluación que llevó a la reforma curricular del NPE también se determinó que era necesario adaptar el plan de estudios a un nuevo perfil de estxs últimxs (Garzón 2002 p. 201). Se pasó de un perfil de “músico popular polivalente” a uno más orientado hacia la práctica interpretativa y compositiva. Esto favoreció una disminución de la carga académica para “garantizar altos niveles de desempeño en un abanico más reducido de competencias profesionales” (p. 203). Se propuso igualmente fortalecer la investigación de las músicas CIAM y apoyar la producción de materiales pedagógicos sobre dichas músicas, no solamente desde proyectos investigativos, sino desde las actividades realizadas en asignaturas como: Talleres de Integración, Diapasones Integrados, Análisis de Sistemas Musicales, Experiencias Sonoras y algunos trabajos de grado (Garzón 2002 p. 206)⁸³. Asimismo, se propuso “fortalecer

⁸³ Sobre la investigación en el PCAM, sugiero ver Lambuley (2018, p. 151-157), al igual que el video publicado en el perfil de Youtube de la Facultad de Artes ASAB sobre los procesos de [Investigación-creación del PCAM](#).

el objeto de estudio [lo CIAM]”, ampliando los espacios y fortaleciendo la rigurosidad del estudio de estas músicas, pero “equilibrando su presencia e incidencia en los propósitos formativos” (p. 204-205). Esto condujo a que se abandonara el propósito de estructurar el currículo a partir de las músicas populares y se adoptara un plan de estudios más convencional, es decir en el que el modelo de educación musical hegemónico fuese la base. Esto no implicó que se excluyera el estudio de las prácticas musicales populares, de hecho en los objetivos del programa propuestos en el NPE, curiosamente se siguió haciendo énfasis en el estudio de las músicas CIAM⁸⁴.

Durante la tercera etapa (2006-2014), también se dieron importantes cambios en el funcionamiento administrativo y académico del programa (Lambuley 2013). En 2006 inicia operaciones la Facultad de Artes ASAB; ese mismo año se oficializa la denominación Proyecto Curricular de Artes Musicales (PCAM) ante el Ministerio de Educación, y el programa obtiene su primer registro calificado (RC), el cual ha sido renovado dos veces, 2013 y 2021. Ricardo Lambuley, integrante de Nueva Cultura y cercano a los fundadores del programa fue decano de la facultad entre 2007 y 2009. De 2008 hasta 2010, la pianista Bibiana Cáceres, con pregrado y maestría del Conservatorio Tchaikovsky de Moscú, fue quien asumió la dirección del programa. Según Juan Sebastián Ochoa (2011), el enfoque que Cáceres le dio al programa se enmarcó en el modelo de conservatorio de la música occidental, lo cual, entre otras cosas, se reflejó en el perfil de lxs profesorxs y en los formatos instrumentales apoyados durante ese periodo. Entre 2010 y 2012, Guillermo Bocanegra, guitarrista, cuyo interés se centra en la “música contemporánea”, estuvo en la coordinación. Entre 2012 y 2014, después de 19 años, vuelve a estar en la coordinación Néstor Lambuley. Finalmente, en el 2014 el programa obtiene su primera Acreditación de Alta Calidad otorgada por el CNA, la cual se renovó en el 2021.

La cuarta etapa, que abarca de 2015 hasta la actualidad, constituye el objeto del siguiente capítulo. Terminó esta sección anotando que el programa fue pensado como una apuesta colectiva por deconstruir el modelo hegemónico de educación musical y la colonialidad musical que ha imperado en el país. Si bien han pasado treinta años desde su apertura, siguen siendo palpables las tensiones tanto internas como externas, las cuales obedecen, en cierta medida, a la adscripción a distintas ideologías, posicionamientos políticos y experiencias de vida. Esas tensiones sugieren que el diálogo entre los distintos gremios de músicxs dentro de la academia

⁸⁴ Véase Garzón (2002, p. 217-218).

no está exento de conflictos, sobre todo cuando se trata de cuestionar, aportar ideas y proponer acciones para transformar lo establecido, en este caso por el modelo dominante de la educación musical universitaria.

2010 - actualidad. Las músicas populares y la universidad en el marco de la política de la Economía Naranja.

En Colombia, desde finales del siglo XX, se ha consolidado la triada discursiva conformada por el régimen de colombianidad multicultural, el discurso patrimonialista y el interés estatal por la relación entre la economía y el sector cultural. Estos elementos han tenido un impacto significativo en las construcciones discursivas tanto del gobierno como de las instituciones, los medios de comunicación, la educación y la sociedad en general. Han influenciado las nociones contemporáneas de desarrollo, cultura, colombianidad, diversidad, equidad, inclusión y sostenibilidad. En este sentido, las políticas públicas, especialmente en los sectores educativo y cultural, se han visto afectadas. El Proyecto Economía y Cultura del Ministerio de Cultura durante el primer gobierno de Álvaro Uribe (2002-2006) desempeñó un papel importante en la articulación de esta triada. Dicho proyecto sentó las bases para una visión en la que se busca relacionar la economía y el sector cultural, en línea con las políticas neoliberales que buscan promover la economía como motor de desarrollo. Entre los lineamientos presentados en el Informe Nacional “Impacto económico de las industrias culturales en Colombia” (2003), resultado de una investigación desarrollada para pensar las políticas públicas del sector cultural, en el eje “Desarrollo económico y cultural en las industrias culturales”, se establece como objetivo

Apoyar y fortalecer las industrias culturales que producen en el país y que están posicionadas en los mercados interno y externo. Para tal efecto, se sugiere que las líneas de acción tengan como fundamento la preservación y promoción de la diversidad y los procesos de identidad, al igual que su competitividad (p. 215).

La entonces ministra de cultura, María Consuelo Araujo, afirma que el informe “compromete al Estado y a la sociedad civil con la preservación y la promoción de la diversidad cultural nacional” y el afianzamiento de las industrias culturales “como expresión de nuestro potencial de creación y productividad” (Ministerio de Cultura 2003, p. 11). Araujo resalta que dicho informe coincide con las políticas culturales formuladas en el Plan Nacional de Desarrollo

2002-2006 “Hacia un Estado comunitario”, en el que se establecieron “nuevas rutas para generar, desde la cultura, crecimiento económico y equidad social” (2003, p. 11)

En el documento del CONPES 3162 de 2002 titulado “Lineamientos para la sostenibilidad del plan nacional de cultura 2001-2010. Hacia una ciudadanía democrática cultural”, se incluye un apartado específico sobre “Fomento a las industrias culturales” en el que se afirma que estas son

vehículos donde se genera diálogo intercultural, conocimiento, creatividad, información, procesos educativos, entretenimiento y se construyen sociedades más democráticas y participativas. Para ello desarrollan actividades de producción y comercio de bienes y servicios culturales y son agentes privados y públicos que custodian la memoria, creatividad y las identidades nacionales. Los sectores industriales y artesanales son motores de inversión, de transformación de insumos, son fuente de empleo, generan valor agregado e impulsan el crecimiento de las exportaciones (p. 25)⁸⁵.

Vemos que las industrias culturales son encuadradas desde el discurso neoliberal, haciendo énfasis en la mercantilización, la rentabilidad económica y la visión de la cultura como un motor del crecimiento económico. En este marco, se le presta una atención particular a aspectos como la propiedad intelectual, el emprendimiento y la competitividad. Aunque es probable que este enfoque contribuya a los objetivos económicos del Estado, también tiene el efecto de reducir las prácticas culturales a su dimensión económica, dejando de lado aspectos fundamentales como su valor intrínseco en cuanto expresión simbólica, su importancia como articuladoras de identidades colectivas, la pluralidad y complejidad de las distintas expresiones culturales y importancia para la participación ciudadana, por mencionar algunos. Además, puede perpetuar desigualdades estructurales al enfocarse principalmente en aquellas prácticas culturales que tienen un mayor potencial comercial, dejando de lado otras formas de expresión cultural y las necesidades de los sectores más vulnerables. Limitarse al entendimiento y valoración de las culturas desde una perspectiva económica estrecha puede desvalorizar y

⁸⁵ El CONPES es un documento de política pública elaborado con el propósito de solucionar problemáticas que afectan a distintos sectores de la sociedad. Estos documentos son fruto de un proceso de formulación en el que participan diversos actores y se coordinan a través del Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES), que es la máxima autoridad de planeación en el país.

subestimar su potencial transformador y su capacidad para fortalecer el tejido social.

Tras la salida de Álvaro Uribe de la presidencia en 2010 y su posterior investidura como senador (2014-2020), se inició un largo proceso de transición y cambio en el país. Sin embargo, muchas de las políticas implementadas en su gobierno continuaron vigentes durante los gobiernos de Juan Manuel Santos (2010-2018) e Iván Duque (2018-2022)⁸⁶. Desde 2010, varias dinámicas del contexto colombiano, aceleraron los cambios previstos para el sector cultural. Mencionaré algunos eventos que influyeron en este proceso. El III Congreso Iberoamericano de Cultura cuyo tema fue “La música en Iberoamérica”, fue celebrado en julio de 2010 en Medellín⁸⁷. En este evento, en el que participó el BID, se realizó el 1er Mercado Cultural Iberoamericano, hoy conocido como Circulart, cuyo lema ese año fue “Un encuentro entre la cultura y el mercado”⁸⁸. Este último evento repercutió en la proliferación de mercados culturales en Iberoamérica, espacios donde participan programadorxs de festivales, músicxs, empresarixs e instituciones culturales. Las actividades principales de estos mercados incluyen presentaciones de lxs músicxs participantes y ruedas de negocios. El principal objetivo de estos mercados es que lxs músicxs participantes presenten sus propuestas artísticas, aprovechen las oportunidades de negocio y promoción que ofrece el mercado, estableciendo conexiones con otrxs profesionales del ámbito cultural. En Colombia, se destacan el Mercado Cultural del Caribe en Cartagena, creado en 2010, el Bogotá Music Market (BOmm) cuya primera edición fue en 2012, el Mercado Cultural del Pacífico en Cali, iniciado en 2013 (ha tenido 6 versiones hasta la fecha). Desde 2022, el Festival de Música del Pacífico Petronio Álvarez celebrado en Cali desde 1996 también incluyó una rueda de negocios en su programación. A nivel internacional, se destaca el Womex, creado en 1994, que se ha convertido desde hace pocos años en un espacio relevante para la promoción de algunas de las músicas populares colombianas. Otro evento importante es el Mercado de las Artes Performativas del Atlántico Sur (MAPAS), creado en España desde 2017. Además de los mercados culturales, existen otros

⁸⁶ No obstante, Santos llevó a cabo negociaciones con los grupos guerrilleros FARC y ELN, y logró firmar un acuerdo de paz con las FARC en 2016, lo que posteriormente le valió el Premio Nobel de la Paz en ese mismo año. Aunque el nuevo acuerdo de paz fue un hito significativo en el proceso de pacificación de Colombia, el conflicto armado, todavía persisten grandes y numerosos desafíos en la implementación de los acuerdos de paz.

⁸⁷ Véase [Congreso, 2010](#) y [SEGIB, Congreso 2010](#). Este evento, que ha tenido varias versiones, se lleva a cabo gracias al auspicio de la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB).

⁸⁸ Para participar en el mercado se hizo una convocatoria pública. Iván Benavides y Octavio Arbeláez seleccionaron a los músicxs que pudieron participar en el evento. De las 180 propuestas recibidas, 120 clasificaron para la Rueda de Negocios y 24 para las Muestras Artísticas. Véase la página web de Circulart, sección Histórico en [Histórico Circulart](#).

eventos y concursos de música a nivel nacional e internacional, como festivales nacionales y los Latin Grammy, que se han consolidado como importantes espacios para la valoración, legitimación y difusión de determinadas músicas populares. La creciente presencia del discurso patrimonialista, de la colombianidad y las lógicas de la industria cultural en los festivales puede generar una serie de desafíos que requieren una mirada crítica. El discurso patrimonialista puede conducir a procesos de purificación de las culturas e identidades, concebidas como reliquias del pasado más que como prácticas vivas y en constante evolución. Asimismo, las lógicas de la industria cultural pueden favorecer la concentración de poder y recursos en manos de unos pocos actores, como empresas discográficas, promotores y agentes culturales. Esto limita las oportunidades de participación y visibilidad para artistas emergentes y de grupos subalternizados, reforzando así las dinámicas de desigualdad y exclusión en el ámbito cultural.

Durante este periodo, también se crearon o consolidaron colectivos y redes de músicxs y gestorxs que han divulgado el trabajo de lxs músicxs populares, desde una perspectiva colaborativa y empática. Quiero mencionar brevemente la labor realizada por dos proyectos creados en Bogotá. Uno es Sonidos Enraizados, iniciado en 2009. Este proyecto se ha enfocado en apoyar, difundir y grabar a músicxs populares afrocolombianxs, principalmente, provenientes de áreas rurales. El proyecto, también conocido como Corporación Cultural Sonidos Enraizados y Sonidos Enraizados Records, ha consolidado su posición como un referente importante en la escena cultural de Bogotá y a nivel nacional. El compromiso de Lucía Ibañez y Urián Sarmiento, sus fundadorxs, se refleja en su labor investigativa, divulgativa, de gestión y producción de músicas populares. La labor de Sonidos Enraizados ha sido especialmente significativa para músicxs como Sixto Silgado “Paíto”, Carmelo Torres y Emilsen Pacheco, quienes han logrado expandir su audiencia y ganar mayor divulgación de su música en el sector musical. Estos y otrxs músicxs han tenido la oportunidad de realizar conciertos en distintos escenarios culturales, además de participar en espacios académicos donde han compartido su trayectoria, sus conocimientos musicales y ofrecido talleres a nuevas generaciones de músicxs⁸⁹.

⁸⁹ Menciono algunas de las actividades realizadas por Sonidos Enraizados. En 2014 y 2015, Sarmiento e Ibañez fungieron de puente para lograr la participación de varixs músicxs populares en la franja *Colombia Raíz* organizada en el Teatro Colón de Bogotá. Han participado en mercados culturales (Womex, BOMM, Circulart, MICSUR) así como en festivales de música en Colombia (Festival de Gaita y Bullerengue de Libertad, Sucre; Festival Nacional de Gaitas de Ovejas Sucre; Colombia al parque; Festival Distritofónico, Mercado Cultural del Caribe), además del Festival Internacional de las Artes en Costa Rica y el Festival Internacional de Cajón peruano en Lima, por mencionar algunos. En 2012,

El segundo proyecto es Marimbea, creado en 2016 por iniciativa del músico Adrián Sabogal, quien se dedica a la difusión de las prácticas musicales del Pacífico colombiano. El objetivo de Marimbea es crear “múltiples tipos de experiencias [para] vivenciar la riqueza cultural de las comunidades (...) que vibran con la música y la danza, manteniendo vivas las tradiciones de sus ancestros”. En la página web también se afirma que el proyecto se creó con “la misión de aportar al bienestar de la comunidad del sur del Pacífico colombiano, generando fuentes alternativas de ingresos, intercambio de conocimientos y crecimiento de redes de apoyo para sus agentes culturales”⁹⁰. Inicialmente, Marimbea se enfocó en la realización de talleres de música en Bogotá, dictados por músicxs populares. Sin embargo, en años recientes, han ampliado su oferta para incluir cursos en línea pregrabados de una hora de duración. Además, desde una perspectiva de turismo cultural, también ofrecen experiencias presenciales que permiten acercarse a estas prácticas musicales en su contexto original. El equipo de Marimbea cuenta con la participación de cuatro afrocolombianxs que ocupan cargos de gestorxs municipales en las localidades de Barbacoas, Tumaco, Timbiquí y Guapi, donde la organización ha llevado a cabo su trabajo. Entre ellos se encuentran Ruth Elena Cabezas y Diego Balanta, reconocidxs maestrxs con una amplia trayectoria como educadorxs y músicxs populares. La inclusión de estas personas en el proyecto es significativa, ya que permite una mayor conexión y comprensión de las comunidades locales en las que la organización lleva a cabo sus actividades. Su participación en el equipo de trabajo garantiza una representación de las voces y experiencias de las comunidades a las que pertenecen.

Es en este periodo que se abre el programa de la Maestría en Músicas Colombianas (MMC) de la Universidad El Bosque (UEB) en Bogotá. El proceso de formulación del programa se inició en 2013 gracias al interés y liderazgo de la pianista y docente Francys Montalvo, junto con el bandolista y docente Fabián Forero. En 2014, fui convocada por la decanatura y el área de investigación del programa de Formación Musical para participar en este proceso. También se

2015 y 2018 organizó respectivamente el I, II y III Encuentro de Músicas de Gaita en Bogotá, con el apoyo de la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad de los Andes y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En 2013 realizaron el I Encuentro de marimbas tradicionales y populares en Bogotá. Véase [Sonidos Enraizados, Facebook](#) y [Sonidos Enraizados, Youtube](#).

⁹⁰ En 2022, el proyecto, respaldado por el programa de cooperación internacional “Territorios de oportunidad” (2017-2023) de la United States Agency International Development (USAID), fue seleccionado como finalista en los Premios de Turismo de ProColombia. Véase la página web <https://www.marimbea.com/>. Asimismo, en 2023, Sabogal, actual director del proyecto, fue reconocido con el premio Spirit of Folk otorgado por la organización norteamericana Folk Alliance International. Este galardón reconoce la labor de personas que han demostrado un compromiso con la promoción de las músicas populares.

unió al equipo el guitarrista y docente Javier Pérez, quien, al igual que Montalvo, es egresado de la primera promoción de estudiantes del programa de Formación Musical de la Universidad El Bosque⁹¹. Durante un período de aproximadamente dos años, bajo la supervisión del decano Juan Pablo Salcedo y otras instancias de la universidad, el equipo compuesto por Montalvo, Pérez, Forero y yo misma, llevó a cabo reuniones periódicas para construir, conceptualizar y articular la propuesta de la MMC con los lineamientos y la misión de la universidad y la nueva facultad. Durante este proceso, realizamos encuestas a estudiantes de música para conocer sus intereses en relación a las “músicas colombianas”. También fue necesario revisar las condiciones de viabilidad presupuestal, infraestructura, talento humano y efectividad del proyecto. La MMC comenzó a funcionar en agosto de 2017, bajo la dirección de Javier Pérez, quien actualmente sigue ocupando dicho cargo.

Tras los dos mandatos presidenciales de Santos, fue elegido como presidente de Colombia Iván Duque⁹². Su gobierno fortaleció la política de la economía naranja o economía creativa⁹³. Esta política se encuadra en la “Ley Naranja” de 2017, cuyo objetivo es “desarrollar, fomentar, incentivar y proteger las industrias creativas (...) entendidas como aquellas industrias que generan valor en razón de sus bienes y servicios, los cuales se fundamentan en la propiedad intelectual”⁹⁴. Las estrategias implementadas para alcanzar este objetivo incluyen la creación en 2018 del Viceministerio de la Creatividad y la Economía Naranja, adscrito al Ministerio de Cultura, así como el Consejo Nacional de la Economía Naranja (CNEN) y en 2019, este hizo

⁹¹ En diferentes momentos del proceso de formulación del programa contamos con los aportes de Luis E. Agudelo, Blanca Morales y Francisco Cabanzo, profesorxs de la FaCyC. A partir del segundo semestre, la diseñadora industrial Melissa Ballesteros, en ese momento coordinadora del área de investigación de la facultad, asumió el liderazgo del área de investigación del programa, ya que desde la decanatura y la oficina de investigaciones se consideró oportuno integrar esta área para ambas maestrías.

⁹² Duque, también ex senador (2014-2018) y militante del partido de derecha Centro Democrático (2013), trabajó en el BID entre 2001 y 2013, donde ocupó el cargo de jefe de la División de Cultura, Creatividad y Solidaridad. Es co autor del libro *Economía Naranja. Una posibilidad infinita* (2013), que escribió con Felipe Buitrago, quien también trabajó en el BID y se convirtió en miembro del gobierno de Duque. Buitrago coordinó el Proyecto de Economía y Cultura del Ministerio de Cultura entre 2003 y 2006 en el gobierno de Uribe, donde se promovió la creación de la Cuenta Satélite de Cultura (CSC) del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). La CSC, que desde 2017 se denomina Cuenta Satélite de Cultura y Economía Naranja, es un sistema de medición económica del sector cultural.

⁹³ El concepto de economía creativa fue desarrollado por John Howkins iniciando el nuevo milenio en el libro *The Creative Economy: How People Make Money From Ideas* (2001). Asimismo, otro referente al respecto se remonta a la política cultural conocida como *Creative Nation: Commonwealth cultural policy* (1994), propuesta por el entonces Primer Ministro de Australia, Paul Keating.

⁹⁴ Véase ley 1837, conocida como Ley Naranja.

el lanzamiento del “sello” *Crea Colombia* como “marca de origen” para identificar los “bienes y servicios culturales” colombianos (ver imagen 8)⁹⁵.



Imagen 8. Sello *Crea Colombia*

La llamada economía naranja no tuvo un impacto significativo en el desarrollo del sector cultural y creativo en Colombia durante el gobierno de Duque. Hubo una gran brecha entre las promesas y la realidad. Muchxs artistas y creadorxs siguen hoy enfrentando dificultades para acceder a recursos, financiamiento y espacios para desarrollar su trabajo. Las políticas culturales del gobierno de Duque se centraron principalmente en una visión economicista de la cultura, enfatizando la rentabilidad económica y el potencial comercial de las actividades culturales, y no en mejorar las condiciones de vida de quienes hacen parte del amplio sector de la cultura en el país.

Desde el 2018 y hasta el primer semestre de 2022 se implementó el “Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. Pacto por Colombia, pacto por la equidad” del gobierno de Duque. Tres de los lineamientos que allí se planteaban eran el “pacto por el emprendimiento” en el que uno de los ejes centrales fue el turismo, el “futuro petróleo” (2018, p.57). El “pacto por la ciencia, la tecnología y la innovación: un sistema para construir el conocimiento de la Colombia del futuro” (2018, p.122), y el “pacto por la protección y promoción de nuestra cultura y desarrollo de la economía naranja” (2018, p.144). Es interesante y no casual que una de las estrategias de este pacto haya sido fortalecer “las cualificaciones a nivel educativo, formativo y las competencias laborales relacionadas con las actividades u oficios del turismo” (2018, p.58). Entre estas estrategias políticas se incluyó la incorporación de “la música colombiana” dentro

⁹⁵ Véase el enlace [Crea Colombia, el sello de la creatividad y el talento nacional \(2019\)](#) del Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, TIC.

de la “marca país”, con el propósito de impulsar el turismo cultural; en 2019 el slogan era “Colombia, siente el ritmo” (ver imágenes 9 y 10), el nuevo slogan ahora es “Colombia es música” y “La música en Colombia: Un recorrido lleno de sabor y alegría” (ver ver imágenes 11 y 12)⁹⁶.



Imagen 9. Campaña “Colombia, siente el ritmo”⁹⁷



Imagen 10. Campaña “Colombia, siente el ritmo”



Imagen 11. “Colombia es música”, Colombia.Co⁹⁸

⁹⁶ Esto lo viene liderando Colombia travel, en asocio con Procolombia y su “marca país” Colombia Co. Procolombia, creada en 1992, es actualmente una entidad asociada al Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, encargada de promover el turismo y la inversión extranjera en Colombia. Véase [Música, festivales y turismo: sinónimo de marca país en Colombia](#).

⁹⁷ Véase las nota de prensa [Colombia, siente el ritmo](#) (Procolombia 2019) y [Campaña internacional de turismo](#) (Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, 2019).

⁹⁸ Véase el enlace [Colombia es música](#) (Procolombia 2023).



Imagen 12. “La música en Colombia”⁹⁹

Hemos visto un creciente auge a nivel nacional e internacional de “las músicas colombianas”, cuya exportabilidad hacia Estados Unidos y los países de Europa Occidental se ha incrementado en los últimos quince años. Estas exportaciones responden a la demanda de un público ávido de exotismo musical para alimentar sus imaginarios de una Colombia alegre, afro, sensual, pasional, y colorida¹⁰⁰. Sin embargo, el interés en lo popular no solamente se da afuera, sino también dentro de Colombia. Las lógicas del régimen de colombianidad multicultural son palpables en los discursos que buscan promover proyectos artísticos, espacios culturales y educativos que insistentemente apelan a la importancia de “proteger” y divulgar la diversidad cultural. No son pocos lxs músicxs colombianxs que intentan posicionar un perfil artístico que encaje en la colombianidad musical creando “hibridaciones musicales” de los lenguajes y las estéticas musicales populares. Estos procesos creativos, en ocasiones, posibilitan diálogos e intercambios, y que lxs músicxs populares también se puedan acercar a la academia y a los circuitos de divulgación y del mercado musical. Sin embargo, en el contexto actual, siguen siendo numerosas las barreras a las que se ven confrontadxs estxs músicxs en su búsqueda de reconocimiento y oportunidades laborales.

A pesar de que algunos proyectos han permitido que algunxs músicxs populares accedan a la academia y a circuitos de divulgación, la realidad es que estas oportunidades son limitadas. La relativa exclusión de lxs músicxs populares de los nichos de mercado institucionalizados, la academia, los espacios culturales, los medios de comunicación y los ámbitos de toma de decisiones, es una muestra de las desigualdades estructurales que persisten no solo en el campo

⁹⁹ Véase [Un recorrido por la música en Colombia](#) (Colombia travel 2023).

¹⁰⁰ Véase [Manifiesto](#) (Procolombia 2023).

de la cultura y el arte, sino en la sociedad. Si bien se hay algunos espacios de diálogo y consulta, en muchos casos estas instancias se perciben como meros formalismos, sin una verdadera voluntad de incorporar las perspectivas, intereses y necesidades de lxs músicxs populares en la toma de decisiones que afectan su trabajo, sus comunidades y, de manera más amplia, sus vidas.



Imagen 13. “Pacto por la equidad”. PND 2018 – 2022

Desde la “Política Social Moderna” del gobierno de Duque se promovió la “inclusión productiva” de los sujetos y saberes subalternizados, bajo la premisa de reconocer a esos “otros”, promoviendo de esta manera la “equidad social” e impulsando “el desarrollo integral de los individuos y la sociedad”. Esta intención estuvo encuadrada, en parte, dentro de la lógica de una “educación superior incluyente y de calidad” para formar profesionales “competitivos e innovadores”, según las agendas económicas de la industria y el Estado (PND 2018-2022). En el Plan Nacional de Desarrollo (2018, p. 90) se planteó la idea de la “juventud naranja” como protagonista del desarrollo productivo y la transformación cultural del país (ver imagen 13). Según el gobierno anterior, lxs jóvenes, a través de sus talentos y actividades innovadoras, tendrían un impacto significativo en la economía y accederían a mayores oportunidades de empleo y educación. Esas buenas intenciones expresadas en el discurso político, no se convirtieron en realidad.

Por su parte, uno de los propósitos del Ministerio de Cultura del gobierno de Duque fue “fortalecer los saberes ancestrales, las prácticas del patrimonio cultural y la transmisión de

conocimientos tradicionales”¹⁰¹. Este propósito tuvo varias dimensiones, siendo la política de la Economía Naranja la dimensión crucial. Esta orientó sectores como el turismo cultural, muy promovido en los últimos años, y la industria discográfica, en cuanto componente de las industrias culturales (Ministerio de Cultura 2020, p. 7)¹⁰². Las políticas educativas del gobierno de Duque, lideradas por el Ministerio de Educación (MEN), en alianza con el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia, se alinearon con esta política cultural. En ese gobierno se estipuló como uno de los objetivos estratégicos fomentar la relación Universidad-Empresa-Estado¹⁰³.

La relación entre las políticas educativas y la política cultural también se manifestó en lo planteado por el recientemente creado Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia (MinCiencias), cuyos lineamientos influyen las directrices de las políticas educativas a nivel superior¹⁰⁴. En la página web del Ministerio se establece que su misión es la de potenciar “las capacidades regionales y sectoriales de investigación e innovación para la consolidación de la sociedad de conocimiento. Igualmente promueve el bienestar social, el desarrollo económico, productivo, sostenible y cultural del territorio y de sus pobladores”¹⁰⁵. ¿Cuál es esa sociedad de conocimiento? ¿Qué cabida tienen ahí los diferentes saberes y prácticas musicales populares? ¿Cómo se entiende y qué implicaría potenciar las capacidades de investigación e innovación, así como el bienestar social de lxs músicxs populares en las diferentes regiones? ¿En qué consiste el desarrollo económico, sostenible y cultural de un territorio y sus habitantes, en un país en el que a pesar de vanagloriar la diversidad cultural la mayoría de lxs músicxs viven en condiciones de total precariedad?

En 2019, el gobierno de Duque conformó la Misión de Sabios, liderada por la Vicepresidencia y el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, con el objetivo de desarrollar una hoja de ruta en ciencia, tecnología e innovación para el país hasta 2030. Esta iniciativa buscó reunir a “experts” nacionales e internacionales para generar recomendaciones que contribuyeran al “desarrollo sostenible e inclusivo en el país”. Entre los ocho focos en los que trabajó esta misión

¹⁰¹ Véase [ABC Economía Naranja](#)

¹⁰² Véase también la nota de prensa [Ruta de la Cumbia y las músicas del Caribe](#)

¹⁰³ Véase [Misión y visión MinCiencias](#)

¹⁰⁴ Este ministerio se creó en enero de 2020 para reemplazar el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias), que funcionó entre 1968 y 2019.

¹⁰⁵ Véase [Misión y visión MinCiencias](#)

se encuentra el de “Industrias Creativas y Culturales (ICC): Arte, cultura y conocimiento”¹⁰⁶. Uno de los aspectos en los que se centró este foco es la articulación de las universidades y otras instituciones académicas con lxs emprendedorxs, lxs empresarixs, las entidades estatales y la sociedad civil¹⁰⁷. Además, se pretendió fomentar el “desarrollo cultural regional”. En una de las propuestas desarrolladas por el grupo de trabajo de las ICC se afirma que:

es en las regiones donde se concentran las mayores posibilidades de aprovechamiento del patrimonio intangible y la oferta de bienes y servicios relacionados con universos estéticos populares. La conciencia progresiva de que allí hay auténticos tesoros y fuentes de referencia muy consistentes ha generado tendencias heterogéneas pero muy significativas de resimbolización de dichos patrimonios –a partir de lo étnico, lo popular, lo campesino o la relación urbano-rural, en el campo del diseño, la música, la arquitectura, la gastronomía, entre muchas otras áreas–, que están conquistando nuevos públicos y favoreciendo el reconocimiento de valores sociales, conciencia histórica y sentido de pertenencia (2020, p. 74)¹⁰⁸.

El gobierno de Duque estableció “mecanismos de interlocución”, delineando las formas aceptadas de “reconocimiento” y definiendo los criterios que determinan cuáles voces son incluidas dentro del encuadre de *la diferencia* (Rojas, 2011, p. 11). Recordemos que la diferencia es una construcción histórica y pensar en términos de diversidad puede dificultar el reconocimiento de los procesos mediante los cuales se ha producido y sigue produciendo esa diferencia. Aunque esta producción no es un fenómeno nuevo, durante la transición al nuevo milenio surgieron nuevos usos de conceptos como la globalización, la “unidad nacional” y la “diversidad cultural”, y se promovieron imágenes más positivas de lo indígena y lo afrodescendiente respecto de las que predominaban hace algunos años (Rojas, 2011, p. 108).

¹⁰⁶ Véase [Arte, cultura y conocimiento. Foco ICC Misión de Sabios](#)

¹⁰⁷ Cinco de las ocho universidades que lideraron el trabajo de la Misión de Sabios están en Bogotá y solamente tres son públicas. Además de lxs académicxs convocadxs, participaron alrededor de diez mil personas entre “estudiantes de colegios y universidades, niños, niñas y jóvenes; empresarios y gremios; institutos públicos y entidades del Gobierno Nacional; grupos y semilleros de investigación y otros miembros de la comunidad científica nacional e internacional” (véase [Misión Internacional de Sabios entrega informe](#) y [Presidente Iván Duque lanzó la Misión Internacional de Sabios](#)). Aunque no hizo parte de lxs expertxs convocadxs, en el foco de ICC colaboró decano de la Facultad de Creación y Comunicación de la Universidad El Bosque, facultad a la que pertenece el programa de maestría objeto de estudio de esta investigación.

¹⁰⁸ Véase [Arte, cultura y conocimiento. Foco ICC Misión de Sabios](#).

A pesar de la importancia que han tomado “las regiones” dentro del discurso estatal, la atención a estas no siempre implica una consulta, diálogo y acuerdo con las personas que viven en ellas. La realidad evidencia que el centralismo ha prevalecido en la toma de las decisiones que afectan a las regiones. Es posible observar esta dinámica en el sector musical. Aunque existe un interés por las prácticas musicales populares, los espacios de debate y construcción de las políticas públicas ocurren en la capital y en algunas ciudades principales como Medellín, Cali y Barranquilla. Son pocos los esfuerzos realizados por socavar las relaciones de poder asimétricas entre lxs músicxs académicxs, profesionales y lxs músicxs populares formadxs fuera de la academia, así como para intervenir y generar cambios estructurales en las precarias condiciones de vida de estxs últimxs. Por el contrario, pareciera que, en no pocos casos, estamos ante dinámicas de cooptación de las músicas populares por parte del Estado, la industria cultural e incluso la academia.

El régimen de la colombianidad multicultural en el que nos encontramos desde la última década del siglo XX, que es un aspecto del discurso multiculturalista y patrimonialista de corte neoliberal y que se articula en el discurso político local a través de la Economía Naranja, ha tenido un impacto importante en la academia musical. Sin pretender decir que este régimen rige sobre todos los aspectos y prácticas de la academia musical, y sin intención de menospreciar las buenas intenciones de quienes han buscado incorporar las prácticas musicales populares en los planes de estudio, es evidente que dicho régimen ha desempeñado un papel en el reciente interés por lo “popular”. Conceptos como “lo étnico”, “lo nuestro”, “lo ancestral”, “la tradición”, “el patrimonio”, “lo colombiano”, “la colombianidad”, “la diversidad cultural” y, de manera más amplia “la cultura”, emergen como categorías centrales dentro de la política cultural, la cual se ha venido articulando desde hace treinta años con el proyecto de desarrollo económico del país. Las personas que se benefician menos de esta situación provienen de los sectores populares, quienes, en medio de las dinámicas neoliberales de la economía cultural, suelen quedar ubicados en una posición de subalternidad con respecto a los actores de la industria cultural, la academia y el Estado (Yúdice 2002, Walsh 2007b, Briones 2007; Rojas 2011, Restrepo 2014). Como advierte Claudia Briones, “al convertir explícita o implícitamente a la cultura ‘propia’ y ‘ajena’ en objetos de la representación cultural, esas nociones metaculturales recrean relaciones de asimetría material y simbólica. Por eso devienen dispositivos centrales en los procesos de construcción de hegemonía” (2007, p. 46). Es en este complejo contexto que las prácticas musicales se recontextualizan y resignifican continuamente, resignificando lo popular.

El panorama actual de los programas universitarios de formación musical

Como ya he mencionado, en Colombia, al igual que en otros países, en años recientes se ha cuestionado la pertinencia de seguir priorizando el modelo de educación musical occidental. Este posicionamiento crítico se enmarca en un contexto tanto local como global que, lentamente, ha generado avances en el proceso de transformación y renovación de la educación musical. No sobra decir que los cambiantes contextos sociales, políticos y económicos, y por ende los intereses de lxs estudiantes y sus posibilidades laborales, siguen requiriendo de una continua renovación que les brinden herramientas teórico-metodológicas y espacios de práctica y reflexión que fortalezcan su pensamiento crítico y su agencia como actores culturales. Aunque, como hemos visto, los debates sobre el modelo hegemónico de educación musical no son recientes; las reflexiones, procesos y esfuerzos que se han hecho deberían guiarnos a no perpetuar un modelo que se sabe no es el más adecuado. Así, en algunos espacios académicos, en diferentes niveles y desde distintas perspectivas, se están intentando impulsar nuevas propuestas de formación musical mejor adaptadas al contexto local. Aunque lentamente, esta transformación está creando en algunos casos grietas que permiten explorar otras formas de acercarse, reflexionar, crear, enseñar y aprender las músicas, desde la conciencia de que no hay una música universal ni una sola manera de vivenciar las prácticas musicales.

En las últimas dos décadas, se ha observado un notable crecimiento en el número de programas universitarios de música en Colombia, especialmente en Bogotá. Un campo que antes se limitaba a dos programas en los años ochenta (el Conservatorio de la Universidad Nacional y la carrera de música en la UPN), ha evolucionado hasta tener catorce programas en la actualidad. Sin embargo, no se ha producido una transformación estructural del modelo de educación que se institucionalizó hace más de un siglo. Aunque la pertinencia de este modelo tanto en el contexto colombiano como en el global continúa siendo objeto de discusión, sigue siendo bastante difícil implementar cambios significativos a nivel estatal e institucional. Abordar este tema conlleva conflictos y tensiones, ya que implica cuestionar y replantear arraigadas maneras de concebir “la música”, el quehacer musical y las estructuras educativas establecidas.

A continuación, presento los programas universitarios de pregrado actualmente activos a nivel nacional que ofrecen formación musical en diferentes énfasis (cuadro 1), así como otro cuadro

con los programas de posgrado en música (cuadro 2)¹⁰⁹. Cada columna proporciona detalles como la ciudad en la que se ubican las universidades, el nombre de las instituciones, los nombres de los programas, el reconocimiento otorgado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) –bien sea la acreditación de alta calidad, AAC (color azul claro) o el registro calificado, RC (rojo), el código SNIES–, la clasificación entre instituciones públicas y privadas, y el costo aproximado de la matrícula por semestre¹¹⁰. La información recopilada a través de los análisis realizados de páginas web, planes de estudio y divulgación de estos programas tiene un margen de error. Aunque estas fuentes proporcionan una visión general de los contenidos y enfoques de los programas, es posible que no reflejen todos los aspectos relevantes o actualizados. Además, la divulgación de actividades académicas en medios de comunicación y redes sociales puede variar en su exhaustividad y precisión.

Programas de pregrado en Música (cuadro 1)

	Ciudad	Institución	Programa	Reconocimiento del MEN / código SNIES	Tipo de institución	Costo semestral matrícula
1	Bogotá	Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Artes Musicales	AAC - 908	Pública	/ ¹¹¹
2	Bogotá	Pontificia Universidad Javeriana	Estudios Musicales	AAC - 926	Privada	\$14.144.000
3	Bogotá	Universidad de los Andes	Música	AAC - 1529	Privada	\$21.870.000
4	Bogotá	Universidad El Bosque	Formación Musical	AAC - 7113	Privada	\$8.336.000
5	Bogotá	Universidad Sergio Arboleda	Música	RC - 54376	Privada	\$7.402.100
6			Teatro Musical	RC - 106688		\$6.628.800
7	Bogotá	Universidad Pedagógica	Licenciatura en Música	AAC - 146	Pública	/

¹⁰⁹ Para obtener los datos, consulté la página web del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) del Ministerio de Educación Nacional (MEN), así como las páginas web de los programas académicos correspondientes. Véase la página web [SNIES - MEN](#).

¹¹⁰ La mayoría de IES públicas no especifican el monto de la matrícula, ya que esto se define según la clasificación socioeconómica de los estudiantes.

¹¹¹ Durante la pandemia del Covid-19, la UDFJC estableció la gratuidad de las matrículas para sus estudiantes.

		Nacional				
8	Bogotá	Universidad del Rosario	Teatro Musical	RC - 108006	Privada	\$8.865.000
9	Bogotá	Fundación Universitaria Juan N. Corpas	Música	AAC - 16171	Privada	\$13.101.000
10	Bogotá	Universidad Central	Estudios Musicales	AAC - 2922	Privada	\$8.252.310
11	Bogotá	Universidad Nacional de Colombia	Música instrumental	AAC - 3101	Pública	/
12			Música	AAC - 3100		/
13	Bogotá	Universidad Antonio Nariño	Música	RC - 9915	Privada	\$6.818.000
14	Bogotá	Universidad INCCA de Colombia	Música	RC - 9548	Privada	6'513.500
15	Zipaquirá	Universidad de Cundinamarca	Música	AAC - 10528	Pública	\$10.400.00
16	Ibagué	Conservatorio del Tolima	Maestro en Música	RC - 52591	Pública	\$3.443.305
17			Licenciatura en Música	AAC - 1743		\$2.325.991
18	Tunja	Fundación Universitaria Juan de Castellanos	Música	RC - 106702	Privada	\$4.435.000
19	Tunja	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Licenciatura en Música	AAC - 176	Pública	/
20	Medellín	Universidad EAFIT	Música	RC - 4959	Privada	\$12.533.183
21	Medellín	Universidad de Antioquia	Música	AAC - 103319	Pública	\$516.580
22			Música-Canto	AAC - 407		\$683.988
23			Licenciatura en Música	RC - 101706		
24	Medellín	Institución Universitaria Salazar y Herrera	Realización y producción musical	RC - 106095	Privada	\$5,211,000
24	Medellín	Fundación Universitaria Bellas Artes	Música	RC - 52765	Privada	\$6.088.688

25	Medellín	Corporación Universitaria Adventista	Licenciatura en Música	AAC - 19601	Privada	\$4.513.137
26	Manizales	Universidad de Caldas	Maestro en Música	RC - 91127	Pública	\$694.000
27	Barranquilla	Universidad del Norte	Música	AAC - 54795	Privada	\$10.165.300
28	Barranquilla	Corporación Universitaria Reformada	Música	RC - 52721	Privada	\$4.039.900
29	Cartagena	Institución Universitaria Bellas artes y Ciencias de Bolívar	Música	AAC - 11917	Pública	\$937.710
30	Barranquilla	Universidad del Atlántico	Música	RC - 102761	Pública	/
31	Barranquilla		Licenciatura en Música	AAC - 523		/
32	Valledupar		Licenciatura en Música	RC - 107176		/
33	San Andrés		Licenciatura en Música	RC - 105812		/
34	Valledupar	Universidad Popular del Cesar	Música	RC - 106874	Pública	/
35	Riohacha	Universidad de la Guajira	Licenciatura en Música	RC - 105752	Pública	31.29 UVT ¹¹²
36	Montería	Universidad de Córdoba	Licenciatura en Educación Artística	AAC - 106065	Pública	\$499.640
37	Bucaramanga	Universidad Autónoma de Bucaramanga	Música	AAC - 2935	Privada	\$5.688.000
38	Bucaramanga	Universidad Industrial de Santander	Licenciatura en Música	AAC - 685	Pública	\$660.989
39	Pamplona	Universidad de Pamplona	Música	RC - 9547	Pública	\$1.600.000
40	Quibdó	Universidad Tecnológica del Chocó, Diego Luis Córdoba	Licenciatura en Educación Artística	RC - 109216	Pública	\$329.176

¹¹² UVT es la abreviatura de Unidad de valor tributario.

41	Popayán	Colegio Mayor del Cauca	Licenciatura en Música	RC - 110707	Pública	\$ 1.278.280
42	Popayán	Universidad del Cauca	Licenciatura en Música	AAC - 225	Pública	/
43			Música Instrumental	AAC - 54801		\$410.060
44			Dirección de Banda	RC - 11067		\$215.993
45	Popayán	Universidad Autónoma Indígena Intercultural	Licenciatura en Pedagogía de Artes y Saberes Ancestrales	RC - 107563	Pública	/
46	Cali	Universidad del Valle	Música	RC - 16011	Pública	\$497.097
47	Buga	Universidad del Valle	Licenciatura en Música	AAC - 19063	Pública	\$407.636
48	Cali	Universidad ICESI	Música	RC - 105730	Privada	\$11.570.000
49	Cali	Instituto Departamental de Bellas Artes	Interpretación Musical	AAC - 1739	Pública	\$1.130.000
50	Pasto	Universidad de Nariño	Licenciatura en Música	AAC - 779	Pública	\$394.240
51	Virtual	Universidad Nacional Abierta y a Distancia	Música	RC - 106255	Pública	/

**Programas de posgrado en Música
(cuadro 2)**

	Ciudad	Institución	Programa	Reconocimiento del MEN	Costo semestral matrícula
1	Bogotá D.C	Pontificia Universidad Javeriana	Maestría en Música	RC - 101520	\$13.121.000
2	Bogotá D.C	Universidad El Bosque	Maestría en Músicas Colombianas	RC - 105854	\$8.971.000
3	Bogotá D.C	Universidad de los Andes	Maestría en Música	RC - 105414	\$18.288.350
4	Bogotá D.C	Universidad Nacional de Colombia	Maestría en Interpretación y Pedagogía	N/A - 106672	\$9.305.080

			Instrumental		
5			Maestría en Musicología	RC - 101798	\$9.305.080
6			Maestría en Musicoterapia	RC - 52742	\$9.305.080
7			Maestría en Dirección Sinfónica	N/A - 52734	\$9.305.080
8	Bogotá D.C	Universidad de San Buenaventura	Maestría en Acústica y Vibraciones	RC - 108593	\$9.694.000
9	Medellín	Universidad de Antioquia	Maestría en Músicas de América Latina y el Caribe	RC - 106027	7 SMMLV ¹¹³
10	Pereira	Universidad Tecnológica de Pereira	Maestría en Música	RC - 103174	\$7.173.400
11	Medellín	Universidad Eafit	Maestría en Música	AAC - 53159	\$11.423.085
12	Popayán	Universidad del Cauca	Maestría en Música	RC - 104526	7 SMMLV
13	Cali	Universidad del Valle	Maestría en Música	RC - 107415	7.5 SMMLV

En el país existen actualmente cincuenta y dos programas de pregrado a nivel profesional en el campo de la música. De estos programas, diecisiete son licenciaturas en música, identificadas en el cuadro 1 (color naranja). Además, hay nueve programas de nivel técnico o tecnológico y trece programas de maestría en música, los cuales han sido establecidos en su mayoría en la última década, según se muestra en el cuadro 2¹¹⁴. Las instituciones que ofrecen varios

¹¹³ SMMLV es la abreviatura de Salario Mínimo Mensual Legal Vigente. Siete SMMLV equivalen a \$8.120.000.

¹¹⁴ En el cuadro 1 no se incluyen las especializaciones, programas de nivel tecnológico profesional o técnico. Existen nueve programas de nivel tecnológico profesional o técnico (cuatro presenciales y cinco virtuales): Tecnología en informática musical (AAC), Artes de la grabación y producción musical del Instituto Tecnológico Metropolitano, ITM (Medellín); Técnica profesional en producción para las prácticas musicales, Tecnología en gestión y ejecución instrumental para las prácticas musicales del Tecnológico de Artes Débora Arango - Institución redefinida (Envigado). Modalidad virtual: Tecnología en producción de audio de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD; Tecnólogo en Audio y Producción Musical, Tecnólogo en Construcción y Reparación de Instrumentos de Cuerda Frotada del Conservatorio del Tolima (Ibagué); Tecnología en Artes Musicales de la Universidad del Magdalena (Santa Marta); Tecnología en Coordinación de Escuelas de Música del Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA). Hay un programa de especialización: Especialización en Educación Musical del Conservatorio del Tolima (Ibagué).

programas de formación musical se encuentran resaltadas en color rojo. Entre las licenciaturas, aunque hay tres que no se denominan específicamente como programas universitarios de música, se evidencia en sus planes de estudio que incluyen un buen número de contenidos relacionados con el campo musical.

La concentración de programas de formación musical en las ciudades principales, especialmente en la capital, refleja el centralismo que aún persiste en el país¹¹⁵. Esta concentración no solo se refleja en la visibilidad y reconocimiento de los programas, en su capacidad para atraer a un mayor número de estudiantes, sino también en la falta de comunicación e intercambio entre instituciones y programas ubicados en diferentes regiones. Esto contradice lo establecido en la Ley 30 de Educación Superior que, en entre sus objetivos, se propone “promover la unidad nacional, la descentralización, la integración regional y la cooperación interinstitucional con miras a que las diversas zonas del país dispongan de los recursos humanos y de las tecnologías apropiadas que les permitan atender adecuadamente sus necesidades” (1992, Capítulo II). Una mayor comunicación y colaboración entre instituciones en general, pero particularmente entre quienes trabajan en programas ubicados en la capital y quienes están en regiones fuera del centro sería interesante y enriquecedora. El que esto ocurra poco es un factor limitante en el desarrollo y mejoramiento de los procesos universitarios de formación musical en los que hay un acercamiento a las prácticas musicales populares. Esto contribuye al desconocimiento de lo que se está haciendo en los diferentes programas de música, tanto por parte de las instituciones ubicadas en el centro como por parte de las que están en las periferias, lo que limita el acceso a nuevas perspectivas, enfoques y necesidades específicas de los diferentes actores y contextos. Los pocos proyectos interinstitucionales y la escasez de espacios de reflexión crítica conjunta dificultan el intercambio de experiencias, la generación de sinergias y la posibilidad de trabajar en conjunto para renovar y mejorar la educación musical universitaria en el país. Esta situación dificulta la difusión de los avances, proyectos, dificultades y logros que también se realizan en programas de formación musical en las regiones periféricas. En ese sentido, promover la descentralización de la educación musical, fomentar la comunicación y colaboración entre instituciones y programas ubicados en diferentes regiones, y facilitar el encuentro/diálogo intercultural, el intercambio de

¹¹⁵ Catorce programas en Bogotá, de los cuales cuatro pertenecen a IES públicas; aunque generalmente los más visibles oscilan entre cuatro y seis. En otras ciudades principales como Medellín (aunque hay siete programas, son cuatro los referentes, y tres están en una IES pública), en Cali hay tres), en Barranquilla cuatro, en Bucaramanga dos y en Pasto uno.

conocimientos y buenas prácticas permitiría un enriquecimiento para las personas implicadas, y de manera general, para el campo educativo y cultural. Para ello es necesario buscar estrategias que permitan unir voluntades y recursos económicos que propicien experiencias significativas para lxs estudiantes y profesorxs en todas las regiones de Colombia.

La revisión de las páginas web y planes de estudio de estos programas evidencia que, si bien la situación ha venido cambiando, aún son muy pocos los programas que incorporan a las prácticas musicales populares en sus currículos. En los cuadros 1 y 2, los programas que actualmente cumplen en alguna medida con los parámetros antes mencionados se encuentran resaltados en color azul aguamarina, mientras que los programas que solo incluyen de manera tangencial u ocasional uno que otro contenido relacionado con las prácticas musicales populares están resaltados en verde¹¹⁶.

Reitero que el concepto de músicas populares que uso no se limita exclusivamente a las llamadas músicas tradicionales o “campesinas”. Al referirme a programas de formación musical que incorporan contenidos y propician experiencias relacionadas con las prácticas musicales populares, me refiero a programas que, desde el discurso y las prácticas pedagógicas, incluyen múltiples aspectos de dichas prácticas, pero principalmente a las personas. Esto implica que se incluyen repertorios, instrumentos, metodologías y lógicas de enseñanza/aprendizaje/creación, pero también se involucra activamente a lxs músicxs populares y sus contextos de origen en los procesos de enseñanza, aprendizaje y creación. Me interesa observar y analizar cómo estas prácticas, lxs músicxs y los contextos a los que están arraigadxs, tienen presencia en los dos programas universitarios analizados, el PCAM y la MMC.

En el contexto de los programas de formación musical en Colombia, se destacan algunos programas que muestran un mayor interés y compromiso en la incorporación de las músicas populares en sus currículos, así como en cuestionar y renovar el modelo de educación musical dominante en las universidades.

Además de los dos programas que son objeto de estudio en esta tesis, hay dos programas de pregrado y uno de posgrado que se destacan en esta categoría. El primero es la Licenciatura en

¹¹⁶ Una o dos asignaturas, ensambles, electivas, etc, relacionados con prácticas musicales populares.

Educación Artística de la Universidad Tecnológica del Chocó - UTCH, Diego Luis Córdoba (Quibdó, Chocó), que evidencia un enfoque hacia los “paisajes sonoros”, las “corporalidades” y la educación plástica y visual en su plan de estudios. El segundo programa es la Licenciatura en Pedagogía de Artes y Saberes Ancestrales (LPASA) de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural - UAIIN (Toribio y Popayán, Cauca)¹¹⁷. Este programa se enfoca específicamente en saberes y prácticas culturales de las comunidades indígenas del Cauca. El tercer programa es la Maestría en Músicas de América Latina y el Caribe (MMALyC) de la Universidad de Antioquia, UdeA (Medellín). Este programa posgradual, como su nombre indica, brinda la posibilidad de estudiar prácticas musicales de distintos contextos latinoamericanos y del Caribe, aunque las músicas e instrumentos incorporados sean en su mayoría músicas populares locales¹¹⁸. Además de estos programas, existen otros seis programas de pregrado que incorporan prácticas musicales populares de manera tangencial u ocasional en sus planes de estudio. Estos programas son la Universidad El Bosque, la Universidad de Los Andes, la Universidad Sergio Arboleda, la Universidad de Antioquia, la Universidad de Córdoba y la Universidad del Valle (en relación a estos programas véase el cuadro 3).

Hay una diferencia importante entre los programas de la UTCH, UAIIN y la UdeA. Los dos primeros son licenciaturas que proponen enfoques de enseñanza y aprendizaje diferentes a los programas convencionales de música, ya que no se centran exclusivamente en el estudio de “la música”. Estos programas apuestan por una educación artística integral en la que las prácticas sónico/aurales/performativas se combinan con otras disciplinas. Además, ambos programas priorizan la participación de músicxs y otrxs cultorxs populares y el contacto con las lógicas y contextos en los que se originan estas prácticas. Nótese que estos programas se encuentran en universidades ubicadas en regiones periféricas, Quibdó y Toribio/Popayán, cuya población estudiantil y docente difiere en gran medida de la de otros programas. En el primer caso, las personas involucradas son afrocolombianas del Pacífico, y en el segundo, personas pertenecientes a pueblos originarios del Cauca.

El programa de posgrado de la UdeA se imparte en Medellín, la segunda ciudad más importante de Colombia, y la mayoría de lxs profesorxs y estudiantes provienen de contextos urbanos. El objeto de estudio de este programa de maestría son las músicas del Caribe y latinoamericanas,

¹¹⁷ Véase LPASA · UAIIN.

¹¹⁸ Véase MMALyC · UdeA.

concebidas como un “espacio sonoro continental”. En este programa no suele haber participación de músicxs populares formadxs fuera de la academia.

Cuadro 3. Programas que incorporan solo algunos contenidos relacionados con músicas populares

	Ciudad	IES	Programa	Contenidos	Eventos / Investigación
1	Bogotá	Universidad El Bosque	Formación Musical	- Instrumento (bandola, acordeón, guitarra y bajo eléctrico, canto popular). - Banda Fiestera - Big Band - Ensamblés músicas del Pacífico y Caribe.	
2	Bogotá	Universidad de Los Andes	Música	Dos cursos electivos ¹¹⁹ - Historia de Colombia - Historia latinoamericana - Ensamble de músicas del Pacífico colombiano. - Ensamble de Músicas Tradicionales del Caribe colombiano. - Ensamble de Salsa - Ensamble de Tango	
3	Bogotá	Universidad Sergio Arboleda	Música	Asignaturas - Folclor I y II - Conjuntos de música de los Llanos, del Pacífico, y del Caribe. - Instrumento (bandola, acordeón, bandola llanera,	Encuentro Músicas Colombianas, ECO ¹²¹

¹¹⁹ Entre las actividades del Departamento de Música se hace mención a la “*música colombiana*” y se señala que se profundiza en el repertorio latinoamericano, que incluye los compositores colombianos. Véase [Pregrado en Música, UniAndes](#). En los últimos años el enfoque e intereses del etnomusicólogo británico Ian Middleton propiciaron que se abrieran algunos espacios para las músicas populares colombianas. Véase [Entrevista a Martina Camargo \(2020\)](#) y [Ensamblés de Salsa y músicas del Caribe \(2019\)](#). Por iniciativa del etnomusicólogo francés Ons Barnat, quien estuvo vinculado dos años al programa, y con el apoyo de Middleton, se realizó en 2019 el Simposio internacional “Música, tradición y creatividad en la era digital: nuevas perspectivas etnomusicológicas desde el Sur Global” en el que hubo una amplia participación de investigadorxs que trabajan sobre músicas populares colombianas y latinoamericanas. Asimismo, el etnomusicólogo Juan Sebastián Rojas, quien tiene a cargo el ensamble de músicas del Pacífico, ha colaborado en el programa como investigador postdoctoral. Recientemente el musicólogo Urián Sarmiento también entró a ser parte del equipo de docentes. Véase [Urián Sarmiento, profesor dpto. de música](#).

¹²¹ Este evento, que se realiza anualmente, llegó a su quinta versión en 2023; sin embargo, tiene el precedente de las dos versiones del Encuentro Universitario de Músicas Colombianas, EUMC, creado por Germán Loedel, realizadas en 2016 y 2017. Véase [ECO2023. Encuentro en torno a la diversidad sonora de Colombia](#) y [ECO2023 Homenaje a Martina Camargo](#).

				cuatro). ¹²⁰	
4	Medellín	Universidad de Antioquia	Música	Asignaturas - Músicas en Latinoamérica. - Músicas en Colombia - Etnomúsica I - Etnomúsica II. - Instrumentos (bandola y tiple).	Grupo de Investigación Músicas Regionales
5	Montería	Universidad de Córdoba	Licenciatura en Educación Artística	Asignaturas - Pitos y tambores - Historia de la música caribe. - Folclor colombiano - Etnomusicología I y II Electivas libres - Taller de construcción de instrumentos tradicionales. - Guitarra popular - Baile tradicional - Etnomusicología	
6	Cali	Universidad del Valle	Música	Asignaturas - Historia de la música en Colombia. - Etnomusicología I y II. - Historia de la música latinoamericana. - Antropología y cultura	Encuentro de Saberes Circulantes ¹²²

En los dos siguientes capítulos, veremos cómo tanto el PCAM como la MMC articulan el interés reciente en las prácticas musicales populares, las cuales, sin embargo, se abordan desde una perspectiva principalmente influenciada por las lógicas, metodologías y dinámicas propias de la academia musical occidental. Esto no sorprende, en la medida en que ambos programas surgieron gracias a la iniciativa de músicxs formadxs, principalmente, en contextos académicos, y tanto lxs profesorxs como lxs estudiantes provienen mayoritariamente de la ciudad y han recibido una formación musical centrada en el modelo dominante de educación musical occidental.

¹²⁰ En el brochure de presentación del programa y el plan de estudios se afirma que este es “un laboratorio de creación que permite profundizar en diversos géneros musicales, entre ellos, rock, jazz, músicas tradicionales y música clásica” (p. 4). Asimismo, en la página web en relación al perfil ocupacional de lxs estudiantes, se señala que estxs “podrán orientar su vida artística hacia la composición o los arreglos musicales en los campos de la música clásica, popular, colombiana o contemporánea”). Véase la pestaña “Perfiles” en [Carrera de Música, Universidad Sergio Arboleda](#).

¹²² Véase [I Encuentro de Saberes Circulantes, UniValle](#)

Asimismo, es de señalar que, en ambos casos, así como en la mayoría de los programas universitarios de formación musical, el enfoque de la investigación+creación prevalece en la formación investigativa ofrecida a lxs estudiantes, dejando de lado otros conocimientos y herramientas que podrían ser útiles, especialmente para aquellxs interesadxs en tener un perfil profesional más amplio e integral como músicxs conocedorxs de las prácticas musicales populares. Por ejemplo, desde este enfoque, el trabajo de campo de corte (etno)musicológico sobre las expresiones sónico/aurales/performático/afectivas suele ser dejado de lado. Aunque, como vimos, es posible identificar algunos programas de formación musical que se interesan por incorporar, ampliar y transformar los contenidos de los planes de estudio, el PCAM y la MMC son los dos programas universitarios que entre sus actividades suelen propiciar espacios de encuentro e intercambio entre lxs músicxs formadxs en la academia y músicxs populares formadxs por fuera de esta. Como explico en el último capítulo, estos espacios tienen un impacto importante en los procesos formativos y en la vida de quienes participan en ellos; sin embargo, solamente un grupo bastante limitado de estudiantes y profesorxs tienen acceso a ellos ya que, entre otras cosas, no hacen parte estructural del currículo.

Conclusión

Hemos visto, a lo largo de este capítulo, una trayectoria de la inclusión de las prácticas musicales populares en la educación y la academia musical que va desde la perspectiva folclorista que tomó auge en los años treinta durante la República Liberal, pasando por el reencuadre de lo popular, tanto en la academia musical como en la cultura en general, que acaeció a partir de la década de los setenta, mediada por la influencia de los movimientos políticos y culturales de izquierda, llegando a la hegemonía del discurso neoliberal sobre la cultura y la academia que tomó forma a partir de los años noventa, situación en la que todavía nos encontramos y en la que se han desarrollado los esfuerzos de incorporar las prácticas musicales populares adelantados por el Proyecto Curricular de Artes Musicales (PCAM) de la Facultad de Artes ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC) y la Maestría en Músicas Colombianas (MMC) de la Universidad El Bosque (UEB), los cuales, en cuanto objetos centrales de esta tesis, abordaré en los capítulos siguientes.

Si bien la perspectiva folclorista ubicó lo popular en una luz de valoración positiva que lo vinculó con una idea de la identidad cultural de la nación que no se centraba exclusivamente en el alto culturismo eurocéntrico de las élites, esta tiende a purificar, esencializar, estatizar y

simplificar la variedad, la complejidad y el dinamismo de los saberes, las prácticas musicales y culturales populares. Las representaciones resultantes tuvieron repercusiones importantes a lo largo del siglo XX, al convertirse en la fuente de los primeros regímenes de colombianidad que se desarrollarían poco después.

Entre 1970 y 1990, el interés de músicosxs ciudadinxs por las prácticas musicales populares estuvo propulsado, en algunos pocos casos, por movimientos políticos e intelectuales de izquierda como la teoría de la dependencia, la filosofía de la liberación, la protesta militante y pedagogía crítica, en medio de un período histórico marcado por la hegemonía norteamericana, el surgimiento de las guerrillas, la represión política y el narcotráfico. En este contexto, actores de la academia musical como Guillermo Abadía Morales, María Eugenia Londoño, Carlos Miñana y quienes fundaron el Plan Piloto en la Academia Luis A. Calvo (ALAC), germen del PCAM, crearon espacios para el estudio de las prácticas musicales populares, en una academia que, no obstante, seguía priorizando el modelo del conservatorio europeo occidental. Aun cuando, para algunos actores, se dio cierta instrumentalización de las músicas populares en función de las agendas políticas de izquierda, en este período se desarrolló un cuestionamiento crítico de la perspectiva euro-usa-centrada y folclorista en relación a dichas expresiones sónico/aurales. Este reencuadre de las prácticas musicales populares serviría de telón de fondo al enfoque sobre el diálogo y la reivindicación cultural que encontramos en los proyectos contemporáneos de incorporar estas músicas en la educación terciaria.

El discurso neoliberal tomó asidero en el país a partir de la década de los noventa, ha enmarcado las políticas culturales y los discursos sobre la cultura desde entonces y hasta el día de hoy. La constitución de 1991 sirvió de fondo al establecimiento de la perspectiva multiculturalista y del mercado cultural, repercutiendo en el reencuadre de las prácticas musicales populares bajo la categoría de *World Music* y el nuevo régimen de colombianidad que se desarrolló de la mano del interés del Estado por posicionar una nueva narrativa de la identidad cultural nacional, así como el interés de la industria cultural por mercadear la diferencia para audiencias masivas. Posteriormente, en un nuevo giro de la instrumentalización de la cultura, estas prácticas musicales serían concebidas como un recurso rentabilizable en el marco de la llamada “economía naranja”. Todo esto se desarrolló en medio del recrudecimiento de la guerra entre el Estado y los grupos guerrilleros, la consolidación del narcotráfico, la guerra entre el Estado y los carteles de las drogas y, a partir de 2016, el precario acuerdo de paz firmado entre este y la guerrilla de las FARC. En este contexto, la hibridez se convirtió en el modelo conceptual y

estético dominante en la apropiación de las prácticas musicales populares por parte de una nueva generación de músicxs urbanxs y académicxs, así como en su incorporación, en todo caso minoritaria, en algunos programas universitarios de formación musical del país.

Elaborando este enfoque sobre la hibridación cultural, el Programa de Formación Universitaria de Músicas Caribe/Iberoamericanas (PFUM-CIAM) de la ASAB, que posteriormente se denominó PCAM, desarrolló, en la década de los noventa, una perspectiva sobre las prácticas musicales populares articulada a partir del concepto de interfluencia, entendida como los procesos multidireccionales de influencia e intercambio cultural, y lo CIAM, que busca resaltar el carácter dinámico de las interacciones entre lxs músicxs, los contextos musicales y las comunidades. Este programa se destacó por centrarse en las prácticas musicales populares, su valoración de las dimensiones culturales y sociales de estas prácticas, a la par de su valor estrictamente estético o artístico, en un enfoque que no habíamos presenciado en los esfuerzos anteriores por incorporar lo popular en la educación musical universitaria. No obstante las tensiones que en su momento se generaron tanto al interior del programa como entre este y su entorno académico, dicho programa alcanzó a erosionar el modelo hegemónico de educación musical universitaria, allanando el camino para la creación de programas como la MMC.

Capítulo II

Experiencias y representaciones de la academia musical universitaria y las prácticas musicales populares

Hay que seguir tejiendo y destejiendo nuestras prácticas, nuestras concepciones heredadas, hay que seguir pensando cuántas formas de aprender música hay, qué tipo de experiencias tienen las personas con la música, qué lógicas las sostienen, qué diversas formas hay de acceder a los signos que transporta la cultura musical, cómo intervienen las emociones, lo intelectual y el cuerpo en la experiencia de musicar, cómo se expresa un modelo de sociedad y de hombre en las propuestas que llevamos al aula y en la currícula; qué músicas y por qué las enseñamos, qué tipo de intervenciones pedagógicas proponemos para que la diversidad sonora esté presente, cómo programamos nuestras prácticas para que no queden atrapadas en lógicas lineales y den paso al devenir, a lo emergente; cómo se forma un docente que esté dispuesto a sostener una educación musical cognitivamente justa.

Carabetta y Duarte (2020, p. 91)

En este capítulo analizo, en clave decolonial, los discursos y las tensiones en torno a lo popular, tanto en el programa de pregrado Proyecto Curricular en Artes Musicales (PCAM) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC) como en la Maestría en Músicas Colombianas (MMC) de la Universidad El Bosque (UEB), a partir de las experiencias de algunxs de sus participantes. Abordo las experiencias de lxs estudiantes egresadxs, lxs profesorxs y lxs músicxs populares en torno a los encuentros y relaciones que se tejen entre ellxs en los procesos de enseñanza/aprendizaje/creación musical de lo popular en la educación terciaria¹²³. Analizo las representaciones de ciertas nociones asociadas a lo popular que hacen estas personas, a las que usualmente se contraponen ideas ancladas en imaginarios de lo “moderno”¹²⁴. Dado que uno de los propósitos de esta investigación es indagar en las negociaciones, las tensiones y conflictos que se dan en los encuentros entre las distintas

¹²³ Aclaro que en sus narrativas estas personas no forzosamente hacen uso del término *popular*. De hecho, suelen utilizar otros términos como “tradicional”, “folclórico” aunque también “lo propio”, “lo nuestro”, “lo colombiano”, “lo regional” que por lo general apelan a lo rural, a lxs campesinxs, a lo “antiguo”, ancestral, a lo oral.

¹²⁴ En el contexto estudiado, como se verá gracias al análisis de las fuentes abordadas, lo moderno por lo general apela a una noción de “progreso”, a un saber autorizado e innovador, al arte, a lo urbano, a la academia y a lxs músicxs formadxs académicamente.

personas que participan en dichos programas, en este capítulo me centro en exponer varias de sus percepciones sobre “la academia” y los saberes que allí confluyen.

A lo largo del capítulo, retomo el concepto de músicas populares que elaboré en la introducción, el cual se refiere a las formas y prácticas musicales que se encuentran posicionadas de manera periférica o fronteriza respecto tanto de las músicas hegemónicas o canónicas como del campo de cultura/poder. Además, de este concepto, uso los conceptos de músicas populares, epistemologías de purificación e interculturalidad crítica para analizar las conversaciones que tuve entre 2020 y 2022 con varias de las personas relacionadas con los programas objeto de estudio¹²⁵. El análisis se nutre de mi experiencia como docente entre 2012 y 2019 en cuatro programas de formación musical en Bogotá, y de las discusiones en las que participé en torno a la investigación y educación sobre las músicas populares en Colombia, espacios mencionados en la introducción de la tesis. Mi experiencia se entreteje con el análisis de algunas fuentes de archivo, principalmente fotografías, además de una serie de documentos audiovisuales producidos por el programa de la MMC y algunos por el PCAM. Estos documentos remiten a los espacios de encuentro entre lxs estudiantes egresadxs, lxs profesorxs y lxs músicxs populares en los que se busca promover el diálogo entre músicxs y saberes¹²⁶.

Abordo las experiencias y las representaciones que estas personas construyen en torno a la academia musical y a los saberes populares y académicos, con el fin de observar cómo afectan y transforman las identidades, discursividades y procesos formativos en la academia musical universitaria. Estas experiencias y representaciones emergen de los intercambios que se dan entre las distintas personas que participan en los programas. Si bien los procesos en torno a la formación musical de músicas populares son la motivación central de los encuentros, es a través de las relaciones sociales, los diálogos y las tensiones entre las personas que se resignifican y recontextualizan las prácticas musicales populares.

¹²⁵ Como menciono en la introducción, las conversaciones, como prefiero llamarlas, son entrevistas a profundidad y entrevistas semiestructuradas, cuya duración promedio fue de una hora y media a dos horas. Algunas se hicieron de manera presencial en Bogotá, aunque, debido a la pandemia del COVID 19, la mayoría se hicieron de manera remota.

¹²⁶ El análisis de dichos espacios y fuentes de archivo que permite ahondar en las experiencias, representaciones, recontextualizaciones y resignificaciones de lo popular que allí surgen, lo desarrollaré a profundidad en el capítulo III.

Stuart Hall (2010) señala que el lenguaje es fundamental para el consenso hegemónico porque a través de él construimos tanto nuestro sentido colectivo de lo real como nuestras subjetividades. Haber conversado con y escuchado a varias personas relacionadas con los programas me dio la posibilidad de entender mejor sus acercamientos a las prácticas musicales populares, así como los sentidos colectivos e individuales dados a nociones como “lo académico”, “lo empírico”, “la tradición”, “lo moderno”, “el diálogo”, “lo propio”, “lo colombiano”, entre otras. Si bien “la música” es aquello que convoca a estas personas y el eje de los procesos educativos y creativos en los que participan, sus experiencias están atravesadas por las relaciones sociales y afectivas que se tejen con lxs demás, así como por los contextos en los que estas se dan. Los procesos de enseñanza/aprendizaje/creación musical que ocurren en estos programas, como en cualquier otro espacio de interacción entre personas, sobrepasan lo meramente teórico, técnico y práctico, aquello que se suele entender como el “quehacer musical”.

El ejercicio de escucha me permitió comprender los lugares de enunciación de mis interlocutorxs, además de cómo y en qué medida sus discursos coinciden o se desmarcan de los discursos hegemónicos e institucionales. En el abordaje de estas subjetividades, sensibilidades, discursos y tensiones, resulta útil lo planteado por Judith Butler (1997) sobre la subjetividad. Según esta autora, esta tiene un carácter performativo y contingente, y es producto de construcciones sociales y discursivas atravesadas por relaciones de poder. Butler sostiene que la subjetividad es un proceso dinámico que se forma a través de prácticas repetitivas y normativas que nos moldean y nos interpelan para que actuemos de ciertas maneras. En *Precarious Life. The Powers of Mourning and Violence* (2004), la autora argumenta que reconocer nuestra vulnerabilidad y dependencia mutua es esencial para repensar las relaciones éticas y políticas. No obstante, según Butler la subjetividad no solo implica la aceptación pasiva de las normas y los roles preestablecidos, también puede ser un terreno de resistencia y transformación. A través de la subversión y la rearticulación de las normas, las personas pueden desafiar y reconfigurar las relaciones de poder existentes, por lo que Butler propone una política de la resistencia basada en la desestabilización de las categorías normativas y la exploración de nuevas formas de subjetividad y comunidad.

En relación a la dimensión subjetiva de las personas en el campo de la educación musical, Andrés Samper (2020) señala que

La música es una experiencia compleja de la cual las habilidades y conocimientos son una parte importantísima, pero entendidos como medios al servicio de una experiencia existencial de un orden más profundo. Una experiencia que es subjetiva, pues reside de manera diferenciada en el interior de cada sujeto y, por lo tanto, no puede ser estandarizada arbitrariamente, menos aún en su dimensión emocional (p. 34).

En las conversaciones que tuve con lxs estudiantes egresadxs, profesorxs y músicxs populares, noté que las reflexiones que estos actores hacen sobre sus experiencias, el hecho de verbalizarlas, parece ayudarles, por lo menos en algunos casos, a profundizar en el impacto de estas en sus vidas. Más allá de reconocer los aportes de los diferentes conocimientos teóricos, técnicos y prácticos a sus proyectos musicales, la mayoría de estas personas resaltan varios aspectos de las relaciones sociales en el encuentro con otrxs en un contexto de enseñanza, aprendizaje y creación musical. Teniendo esto en cuenta y también la importancia del *musicar* (Small 1998), es decir, del entramado de interacciones sociales en las que se anidan las prácticas musicales, me parece importante encuadrar el sentido que tienen las experiencias de las personas involucradas en dichas prácticas, pues es allí en donde reside gran parte del sentido de estas.

Quiero dedicarle algunos párrafos a complementar, de manera sintética, el posicionamiento teórico-crítico que asumo en este capítulo. Al enfocarme sobre el sentido, sigo a Rubén Yepes (2021), quien señala que “sentido” no solo se refiere al significado de algo, sino también a lo que se siente, a las sensaciones y los afectos¹²⁷. Así, utilizo *sentido* para referirme tanto al significado como a los efectos afectivos de una persona, objeto, práctica o evento, a aquello que una persona, un objeto, práctica o evento media, comunica o expresa, lo cual es, usualmente, una amalgama de significados y afectos. Como toda práctica cultural, toda práctica musical está inscrita en un contexto sociocultural en el que las subjetividades, relaciones y afectos entre las personas son aspectos cruciales de su sentido; consecuentemente, no deberíamos pretender que estas prácticas son simplemente lenguajes y repertorios extraíbles y utilizables para la experimentación artística y la creación de “productos” culturales.

¹²⁷ Me interesan particularmente dos acepciones de la palabra *sentido*: su uso para designar el significado de algo y para referirse a la sensación –en el doble sentido de lo percibido y lo sentido de lo percibido–, es decir, el afecto. Para una elaboración de este sentido de *sentido*, véase Yepes (2018, 2021).

Todas las prácticas musicales son contextuales, pero no todas tienen la misma riqueza de sentido. Las prácticas musicales son ricas en sentido cuando no solo remiten a un mundo vivencial amplio y beneficioso para las personas involucradas en él sino que también contribuyen a la apertura, expansión y transformación de dicho mundo, a una ampliación de los sentidos que informan las vidas de los sujetos individuales y colectivos. Son ricas en sentido cuando, por ejemplo, involucran procesos de comprensión y reelaboración de las identidades individuales y colectivas o comprensiones de la trayectoria histórica colectiva y elaboraciones de un proyecto conjunto de futuro. Puesto que el sentido y el poder están conectados, es deseable que la riqueza de sentido también pueda ser interpretada como una mayor posibilidad de agencia, una ampliación de la capacidad de las personas de comprender las estructuras y relaciones de poder en las que se encuentran ubicadas, de tal modo que puedan concebir y desarrollar estrategias capaces de cambiarlas.

En línea con el enfoque sobre el sentido, el “giro afectivo” de las ciencias sociales y las humanidades desempeña un papel importante en el análisis propuesto en esta tesis. Esta perspectiva nos insta a considerar la dimensión afectiva de las personas, los objetos, las prácticas y los eventos sociales y, en consecuencia, a integrar lo afectivo en nuestra noción de cultura (Massumi 2002, Ngai 2005, Grossberg 2010, Berlant 2011). Desde este enfoque teórico y metodológico, las emociones y afectos no son simplemente estados subjetivos individuales, también están moldeadas por el entorno social, cultural y político en el que vivimos, es decir por normas, valores y prácticas culturales, así como por las interacciones sociales y las relaciones de poder. Estas no solo influyen en el pensamiento y el comportamiento individual, sino que son fundamentales para la construcción de las relaciones y la configuración de las estructuras sociales.

Antes de abordar las experiencias y representaciones que construyen lxs estudiantes egresadxs, lxs profesorxs y lxs músicxs populares, es necesario presentar, primero, los dos programas objeto de estudio, el Proyecto Curricular en Artes Musicales (PCAM) de la UDFJC y la Maestría en Músicas Colombianas (MMC) de la UEB, y segundo, a las personas sobre quienes se enfoca este capítulo y el siguiente.

Los objetos de estudio: el Proyecto Curricular de Artes Musicales (PCAM) y la Maestría en Músicas Colombianas (MMC).

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC), comprometida con la creación y el fortalecimiento de programas que fomenten la inclusión, concibe la educación como un factor de cambio social. Según se estipula en su Misión, busca formar ciudadanos, profesionales, investigadores, creadores e innovadores íntegros, con pensamiento crítico y cultura democrática, en contextos diferenciados inter y multiculturales, con el objetivo de contribuir a la transformación de la sociedad (Plan Estratégico de Desarrollo - PED 2018, p. 12)¹²⁸. Dentro de las estrategias para alcanzar sus objetivos, la UDFJC se compromete a promover el intercambio, la circulación y el diálogo de conocimientos y saberes a través de encuentros multidisciplinares de conocimiento (PED 2018, p. 13).

La Facultad de Artes ASAB de la UDFJC, que inició sus funciones en 2006, tiene su sede principal en el Palacio de la Merced, ubicado en el centro de Bogotá. Esta facultad ofrece actualmente cuatro programas de pregrado: Arte Danzario, Artes Escénicas, Artes Musicales y Artes Plásticas y Visuales. Además de los programas de pregrado, ASAB también ofrece una Maestría y un Doctorado en Estudios Artísticos¹²⁹.

Como ya mencioné, el PCAM fue uno de los primeros programas académicos con los que la Facultad de Artes ASAB comenzó a funcionar (1993). Su currículo inicial se basó en las músicas populares caribeñas/iberoamericanas CIAM, y tuvo como antecedentes el Plan Piloto y el PFUM-CIAM, denominación del PCAM hasta 2001. El primero fue un programa “no formal” centrado en las prácticas musicales populares implementado en la Academia Luis A. Calvo (ALAC), el cual dio origen al proyecto académico de la Academia Superior de Artes de Bogotá (ASAB), que en su primera etapa se denominó Programa de Formación Universitaria de Músicas Caribe/Iberoamericanas (PFUM-CIAM). Este último, que buscó aportar a la transformación de la academia musical, sin embargo, a lo largo de los años, ha experimentado importantes cambios, siendo uno de los principales la ampliación curricular más allá de las prácticas musicales CIAM. El PCAM fomenta una visión integradora y crítica de las prácticas musicales, en aras de formar músicos y profesionales capaces de comprender y valorar la

¹²⁸ Véase [PED 2018-2030 de la UDFJC](#).

¹²⁹ Es uno de los dos doctorados en Artes que existe en el país, el otro es el programa de Doctorado en Artes de la Universidad de Antioquia.

pluralidad de prácticas musicales del país. A pesar de los cambios de enfoque en las músicas populares, el PCAM ha influido en la manera en que se aborda estas músicas en la educación musical en Colombia. Sin embargo, en lo que va corrido del siglo XXI, la centralidad de las prácticas musicales populares y la participación de lxs músicxs populares dentro de este programa ha fluctuado según las personalidades, posicionamientos políticos, afectos e intereses de lxs directivxs, docentes y estudiantes¹³⁰.

Desde hace aproximadamente dos décadas, el PCAM le otorga un lugar importante no solo al estudio de la música académica occidental, sino también, de las manifestaciones musicales de tradición local, regional y popular en Colombia y Latinoamérica¹³¹. El objetivo es generar un diálogo entre las músicas académicas enseñadas en los programas universitarios y las músicas populares, creando así espacios y experiencias que fomenten la interacción y el aporte mutuo a través de procesos de sistematización, interpretación y creación musical (Informe de Autoevaluación, IA-PCAM 2019, p. 26). El programa también permite la exploración de otras manifestaciones musicales. Esta apertura promueve “el encuentro y la confrontación de diversas lógicas y formas de aproximación al conocimiento y práctica de la música, como espacio prioritario para el fortalecimiento de la diversidad cultural” (p. 30).

El programa se estructura en dos niveles: Formación Básica, que abarca las asignaturas obligatorias a cursar durante los primeros cinco semestres, y Formación Profesional, que comprende un conjunto de contenidos teóricos, metodológicos, instrumentales y técnicos relacionados con los énfasis que ofrece el programa¹³². Los tres énfasis ofrecidos por el programa son: Interpretación Musical, que se enfoca en el dominio de un instrumento musical, el desarrollo técnico y el estudio de repertorios, estilos y roles específicos de las músicas contempladas en el programa (IA-PCAM 2019, p. 46); Composición y Arreglos, que se centra

¹³⁰ Entre entre 2015 y 2016 no fue posible obtener información sobre quien estuvo a cargo de la coordinación del PCAM; entre 2016 y 2018 estuvo en el cargo el saxofonista César Villamil, egresado de la PUJ con maestría en Dirección Sinfónica de la UN; de 2019 a 2022 la dirección la asumió el bajista William Ricardo Barrera, egresado de la UPN; actualmente es el bandolista y musicólogo de la UN, Manuel Bernal, quien dirige el PCAM.

¹³¹ Algunxs de lxs músicxs populares que han participado en los espacios de encuentro propuestos por el PCAM están: Mario Tineo (Arauca, Arauca), Paulino Salgado “Batata” (Palenque de San Basilio, Bolívar), la agrupación Aires de Domingullo (Santander de Quilichao, Cauca), la agrupación Estrellas del Caribe (Palenque de San Basilio, Bolívar), José Antonio Torres, “Gualajo” (Guapi, Cauca), Pedro Florez (Maní, Casanare), Baudilio Cuama (Buenaventura, Valle del Cauca), Hugo Candelario (Guapi, Cauca), Martina Camargo (San Martín de Loba, Bolívar), entre muchxs otrxs.

¹³² Lxs estudiantes deben ver también contenidos obligatorios complementarios, así como asignaturas intrínsecas y extrínsecas.

en la enseñanza de herramientas para componer y realizar arreglos en diversos géneros o estilos, a través del estudio de aspectos analíticos y conceptuales de las músicas (p. 47); y Dirección Musical, cuyo objetivo es el estudio y la práctica de aspectos analíticos y conceptuales de las músicas objeto de estudio (p. 48). Los contenidos del plan de estudios, además, se organizan en el marco de tres áreas: Teoría musical, Música y contexto e Investigación y trabajos de grado.

Cuadro 4. Malla curricular PCAM

NATURALEZA	BLOQUE COMÚN	CRÉDITOS	INTERPRETACIÓN MUSICAL	CRÉDITOS	COMPOSICIÓN Y AGRREGLOS	CRÉDITOS	DIRECCIÓN MUSICAL	CRÉDITOS						
Obligatorio básico	Formación auditiva	12	Instrumento principal básico	16	Iniciación en composición y arreglos	8	Fundamentos de dirección	16						
	Armonía	9	Instrumento principal profundización	36	Taller de composición	8	Dirección	24						
	Taller sonoro	2	Ensamble	16	Composición musical	24	Lectura de partitura	10						
	Sistemas musicales	10	Música de cámara	6	Arreglos musicales	12	Instrumentación	8						
	Músicas regionales	4	Literatura del instrumento	1	Análisis musical	8	Literatura coral	3						
	Anteproyecto de grado	2			Instrumentación	8	Literatura orquestal	3						
	Proyecto de grado	2			Instrumento complementario	4	Literatura de banda	3						
	Trabajo de grado	8			Medios complementarios	3	Teclado complementario	8						
	Total bloque común	49	Total énfasis	75	Total énfasis	75	Total énfasis	75						
	Créditos obligatorios básicos				124		124		124					
Obligatorio complementario	Producción y comprensión de textos	2												
	Cátedra UFIC	1												
	Segunda lengua	6												
	Cátedra democracia y ciudadanía	1												
	Cátedra de contexto	1												
	Ensamble seminario de creación	2												
	Gestión y producción artística y cultural	2												
	Total bloque común	15							Total énfasis	0	Total énfasis	0	Total énfasis	0
Créditos obligatorios complementarios				15		15		15						
Electivas intrínsecas	Electivas intrínsecas	17												
	Seminario Temático	2												
	Total Bloque común	19							Total énfasis	0	Total énfasis	0	Total énfasis	0
Créditos electivos intrínsecos				19		19		19						
Electivas extrínsecas	Electivas extrínsecas	8												
	Total Bloque común	8							Total énfasis	0	Total énfasis	0	Total énfasis	0
	Créditos electivos extrínsecos								8		8		8	
GRAN TOTAL CRÉDITOS CARRERA				166		166		166						

Las asignaturas que se relacionan con el estudio de las prácticas musicales populares son: Taller sonoro, Sistemas musicales y Músicas regionales (véase cuadro 4)¹³³. El enfoque investigativo adoptado tanto en el PCAM como en la Facultad de Artes ASAB, es el de la investigación+creación. Hasta 2017, casi la mitad de los proyectos de grado de lxs estudiantes se inscribían en la línea de investigación del programa denominada Música y contexto: músicas y expresiones sonoras regionales, tradicionales y populares de Colombia, Latinoamérica y el

¹³³ Las tres son asignaturas obligatorias del área básica y del bloque común a los tres énfasis.

mundo¹³⁴. Además de las asignaturas del plan de estudios, el programa actualmente cuenta con nueve ensambles de música, de los cuales la mayoría tiene como énfasis el estudio de prácticas musicales populares colombianas y/o latinoamericanas.

El primer ensamble de música que se creó fue el Ensamble de Cuerdas Andinas (1997), dedicado a “estudiar las músicas locales, regionales y populares de Colombia y América Latina, principalmente”¹³⁵. Posteriormente, surgieron la Orquesta de guitarras (2000) en el que se interpretan “músicas latinoamericanas”; el Ensamble de Músicas Campesinas (2008), centrado en el abordaje de las “músicas campesinas del Altiplano Cundiboyacense y Santander”; el Ensamble de música Andina Suramericana (2011), en el que se trabaja el “montaje de arreglos y composiciones propuestos desde un encuentro de saberes entre el lenguaje académico y el lenguaje popular”¹³⁶; el Ensamble Llanero, en el que se estudian las prácticas musicales de los llanos colombo-venezolanos, tanto “tradicionales” como “urbanas y de nuevas tendencias”, y el Quinteto de tango, en el que se privilegia “la interpretación de la ‘tradición’ tanguera adaptado al formato de quinteto al igual que las tendencias experimentales de finales del siglo XX de Astor Piazzolla”(sección Ensamblés, página web del programa)¹³⁷.

La población estudiantil del PCAM proviene principalmente de Bogotá D.C. y de municipios cercanos de Cundinamarca y Boyacá. La mayoría de los estudiantes provienen de sectores sociales de clase media y media baja. En el Informe de Autoevaluación (IA-PCAM 2019), se señala que la universidad establece “mecanismos universales y equitativos de ingreso de estudiantes (...) que se basan en la selección por méritos y capacidades intelectuales” (p. 95). Se afirma también que, desde 2014, la institución tiene una asignación de cupos especiales, principalmente para “comunidades indígenas y comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras; beneficiarios de la Ley 1084 de 2006, aspirantes que provengan de municipios con problemas de orden público o difícil acceso; mejor bachiller de los colegios públicos del Distrito Capital; Desplazados víctimas del conflicto armado” (IA-PCAM 2019, p. 97) .

¹³⁴ Desde esta línea investigativa se abordan temas variados a partir de “aproximaciones etnográficas y sociológicas a expresiones musicales regionales y populares de Colombia y Latinoamérica, exploraciones alrededor de las músicas de la tradición occidental –la mayoría desde la teoría, y el análisis de obras y compositores– y una menor parte abre el estudio etnomusicológico a músicas del mundo y de comunidades indígenas” (IA-PCAM 2019, p. 39).

¹³⁵ Véase la página web del programa, pestaña [Ensamblés musicales](#).

¹³⁶ Ibid

¹³⁷ También está el Ensamble de Música Contemporánea - EMCA (2003) y el Ensamble de clarinetes ASAB (2011).

No obstante estos enfoques, los exámenes de admisión del programa suelen exigir un nivel avanzado de conocimientos musicales del canon occidental. Por esto, un número significativo de aspirantes debe cursar primero un Ciclo Preparatorio. Hay tres pruebas generales que lxs aspirantes deben presentar: una prueba de armonía y contrapunto, una prueba de dictado musical (se evalúan habilidades auditivas como la identificación y codificación de estructuras interválicas, acórdicas, melódicas, rítmicas y armónicas) y una prueba de lectura musical (se evalúan competencias en la entonación de intervalos, tríadas y tétradas, y en la lectura melódica y rítmica con notación musical convencional, así como la decodificación adecuada de la notación musical a primera vista). Además de estas pruebas generales, se exigen pruebas específicas según el énfasis elegido. Para el énfasis en Interpretación, dependiendo del instrumento elegido por cada aspirante, deben presentar una audición con especificidades concretas. Para el énfasis en Composición y Arreglos, se requiere presentar una composición y un arreglo musical de autoría propia en formato PDF, con su respectivo audio o maqueta en formato mp3, así como realizar el análisis de un fragmento musical y argumentar la elección de este énfasis. Finalmente, para ingresar al énfasis de Dirección, se debe presentar la interpretación de tres obras (dos como director y una como intérprete en el teclado), dirigir la Primera Sinfonía de Ludwig van Beethoven y el Ave Verum Corpus de Camille Saint-Saëns, y tocar al teclado uno de los tres corales de Johann Sebastian Bach¹³⁸. Este enfoque sobre el canon occidental presenta un desafío para quienes no han tenido la posibilidad de acceder previamente a una formación musical encuadrada en este canon, generando una desventaja para aquellxs jóvenes que provienen de otros contextos y que tienen quizás conocimientos sobre otras prácticas musicales.

Desde 2015, el PCAM ha ampliado las modalidades en las que lxs estudiantes pueden presentar sus trabajos de grado, brindándoles mayor flexibilidad y variedad de opciones para culminar su proceso formativo. Además de la opción tradicional de presentar un trabajo de creación, ahora se les permite optar por pasantías, proyectos de investigación, monografías, escritura de artículos para publicaciones indexadas, proyectos empresariales de gestión o completar una serie de créditos en alguna maestría ofrecida por la universidad. Estas opciones reflejan la visión del PCAM de promover una formación integral y diversa, en la que lxs estudiantes puedan desarrollar sus capacidades y talentos de acuerdo con sus propias inclinaciones y metas

¹³⁸ Información tomada del documento institucional “Exámenes específicos de admisión” del PCAM para el primer semestre de 2023.

profesionales. Sin embargo, en las modalidades de los trabajos de grado que abordan prácticas musicales populares y que podrían requerir la realización de un trabajo de campo, esto último no es un requisito. Algunos estudiantes con los que conversé afirman que, en el marco de su trabajo de grado, optaron por hacer trabajo de campo, sin que por ello este fuese tenido en cuenta como un aspecto central del desarrollo y evaluación del resultado del trabajo de grado.

El programa, de acuerdo con los Estatutos Docentes de la UDFJC, requiere que sus profesorxs posean al menos un título universitario o hayan realizado contribuciones significativas al conocimiento en el campo disciplinar correspondiente. Aunque esta disposición podría sugerir que aquellos músicxs que cuentan con una trayectoria reconocida podrían postularse para ser docentes en el programa, la realidad es que las oportunidades de enseñar en una institución de educación superior en condiciones aceptables son, para estxs músicxs, limitadas. Al igual que en todas las universidades respaldadas por el MEN, los concursos docentes exigen competencias, formación académica de posgrado y producción académica, lo que hace prácticamente imposible que lxs músicxs no formadxs en el ámbito académico puedan formar parte de un programa universitario. Sin embargo, la UDFJC cuenta con una categoría de contratación de profesores denominada “expertos”, sin que esté claro en qué consiste este perfil.

Pasemos al segundo objeto de estudio de esta tesis, la Maestría en Músicas Colombianas (MMC) de la Universidad El Bosque (UEB). Esta institución educativa privada fue fundada en 1977 como la Fundación Escuela Colombiana de Medicina. A partir de 1997, la institución adquirió su personería jurídica como Universidad El Bosque y comenzó a expandir su oferta académica en áreas como ciencias humanas y sociales, artes, diseño, ciencias administrativas y ciencias de la salud. En este contexto, se creó la Facultad de Artes en 1997. En 1999, se abrió el pregrado en Formación Musical, seguido al año siguiente por los programas de Artes Escénicas (hoy conocido como Arte Dramático) y Artes Plásticas¹³⁹. En el año 2016, se estableció la Facultad de Creación y Comunicación (FaCyC). Esta nueva facultad se formó a

¹³⁹ François Khoury, reconocido flautista y director de orquesta, desempeñó un papel importante en la Facultad de Artes y en el programa de Formación Musical de la Universidad El Bosque. Desde 1997 hasta 2014, Khoury ocupó el cargo de decano de la Facultad de Artes y también fue director del programa de Formación Musical durante ese período. En 2014, François Khoury dejó la Universidad El Bosque para convertirse en decano de la Facultad de Artes y Música de la Universidad Sergio Arboleda en Bogotá hasta el 2020.

partir de la integración de la Facultad de Artes con las Facultades de Diseño, Imagen y Comunicación¹⁴⁰. La creación de esta nueva facultad, bajo la dirección del diseñador industrial Juan Pablo Salcedo, trajo consigo cambios significativos tanto en el ámbito administrativo como en el académico, generando tensiones y descontento entre algunos profesores y estudiantes. Salcedo, quien ejerció como decano de la facultad hasta el primer semestre de 2022, promovió ampliamente la perspectiva de las Industrias Culturales y Creativas (ICC) ancladas en las lógicas de la Economía Naranja, también conocida como Economía Creativa. Según él, esta perspectiva se diferencia de la Industria Creativa al priorizar no solo la dimensión comercial de los productos y servicios, sino también su impacto social y la ampliación de sus posibilidades de circulación y difusión¹⁴¹. Salcedo le otorga importancia a que los creadorxs, a quienes considera emprendedorxs, adquieran habilidades de gestión para aprovechar al máximo su capital creativo. Asimismo, enfatiza en la necesidad de utilizar herramientas tecnológicas con el fin de aprovechar las dinámicas de circulación e impacto de los productos y servicios culturales¹⁴².

Otro cambio significativo promovido por la FaCyC tiene que ver con la concepción de la investigación. Desde el 2016, todos los programas de la facultad se han alineado con la perspectiva de la investigación+creación, que en Colombia, en años recientes, en muchos casos ha estado guiada por algunos de los principios propuestos desde las Industrias Culturales y Creativas (ICC)¹⁴³. En el Plan de Desarrollo de la FaCyC 2016-2021 (2016), se destaca que “las Industrias Creativas son el escenario actual de investigación en la Facultad de Creación y Comunicación” (2016, p. 51). A partir de 2014, el concepto de investigación+creación y el desarrollo de las industrias creativas tomaron centralidad en el discurso de la FaCyC (Delgado

¹⁴⁰ Actualmente la Facultad de Creación y Comunicación cuenta con seis programas de pregrado y tres de posgrado. Además de los programas mencionados anteriormente, están los programas de Diseño Industrial (2002), Diseño de Comunicación (2014) y Arquitectura (2018). Los programas de posgrado son la Maestría en Músicas Colombianas y la Maestría en Diseño para Industrias Creativas y Culturales (ambas creadas en 2017), y la Maestría en Ergonomía y Diseño Universal (2022).

¹⁴¹ Véase a partir de 2’30” [Economía naranja \(Colombia 4.0\)](#).

¹⁴² Para profundizar en las maneras de concebir la creación y la producción de conocimiento y su relación con las industrias culturales y creativas desde la Facultad de Creación y Comunicación, sugiero también escuchar algunos de los episodios del podcast creado en 2020 desde la Maestría en Diseño para Industrias Creativas y Culturales. Aquí el enlace [Diálogos de Creación](#).

¹⁴³ El enfoque metodológico de la investigación+creación ha sido adoptado por un buen número de programas académicos de música en Colombia. Gracias a las discusiones iniciadas en 2012, a la gestión y mesa de negociación creada en 2013 y liderada por organizaciones como la Asociación de Facultades de Artes (ACOFARTES), la Red Académica de Diseño (RAD), y la Agremiación Colombiana de Facultades de Arquitectura (ACFA), se logró el reconocimiento de la producción de conocimiento resultado de la actividad artística académica por parte del Colciencias.

et al 2015). Este enfoque se afianzó en 2017 a través de la apertura de dos programas de posgrado, la Maestría en Diseño para Industrias Creativas y Culturales, y la Maestría en Músicas Colombianas (MMC), desde los cuales se ha buscado impulsar la investigación+creación y se ha promovido la interacción entre la universidad y las industrias culturales y creativas (Ballesteros y Beltrán 2018; FACyC 2019).

En el “documento maestro” (DM) de la Maestría en Músicas Colombianas (MMC), se destaca que esta se plantea como un espacio de reconocimiento, inclusión y encuentro de las diversas prácticas musicales presentes en el país¹⁴⁴. El programa se enfoca en fortalecer y privilegiar el patrimonio cultural y musical de Colombia, al igual que busca construir memoria, reivindicar saberes, valorar y reconocer las prácticas musicales de tradición oral, así como explorar y acercarse a nuevas estéticas y prácticas musicales urbanas. Esto es posible gracias a la participación de músicxs profesionales que se acerquen a las músicas populares colombianas, generando nuevos conocimientos y experiencias. Además, el programa se presenta como un lugar de aprendizaje, acercamiento e intercambio, en el que convergen diversos perfiles académicos y musicales. Esto implicaría la colaboración y la sinergia entre estudiantes, profesorxs y diferentes actores del ámbito musical, enriqueciendo así la experiencia formativa (DM/MMC 2016, p. 14-15).

Asimismo, se define como objetivo principal del programa brindar a lxs estudiantes las herramientas necesarias para trabajar en la interpretación, creación, investigación y fortalecimiento de los conocimientos y saberes musicales, centrándose en las particularidades de las “músicas colombianas”, desde la comprensión de sus singularidades, contextos, lógicas y sistemas (2016, p. 14). El documento afirma que la maestría busca generar

procesos de revalidación multicultural basados en el reconocimiento del otro y la diversidad, inclusión de contenidos basados en la tradición oral y diálogo de saberes diversos como lo occidental, lo indígena, lo afro y saberes de comunidades campesinas (...) promover procesos de inclusión, reconocimiento de saberes y recuperación de patrimonio (...) fortalecer la vigencia de las músicas colombianas dentro del mundo

¹⁴⁴ El documento maestro es un documento institucional que toda universidad debe presentar ante el Ministerio de Educación para la aprobación y apertura de un programa académico.

académico, buscando generar espacios de valoración, transformación e intervención (DM/MMC 2016, p. 126).

Aunque lxs autorxs del documento consideraron conveniente usar el término “músicas colombianas” para caracterizar el enfoque y el alcance general del programa, son conscientes de que la inclusión de las “músicas colombianas” en el discurso de identidad cultural nacional puede llevar a la cooptación y simplificación de estas prácticas por parte de las élites dominantes. Esto puede ocultar la variedad y complejidad de las prácticas musicales populares, así como los conflictos y tensiones culturales y sociales que las atraviesan. Consecuentemente, en la justificación se aclara que el término “músicas colombianas” se refiere al conjunto plural y heterogéneo de las prácticas musicales existentes en las diferentes regiones y sistemas sonoros de Colombia (DM/MMC 2016, p. 13). Desde el programa se afirma que

las músicas colombianas cubren un espectro amplio y diverso de expresiones representadas en una gran diversidad de géneros musicales dispersos en las diferentes regiones del país, cada uno con un contexto y una realidad cultural y musical específica. Esta diversidad es evidente desde las características propias de géneros y subgéneros, los contextos y maneras en las cuales se dan las prácticas musicales, los procesos de formación, divulgación y producción de estas mismas, entre otros (...) [quienes centran sus propuestas en estas prácticas musicales] indagan en y a partir de dichas estéticas y sonoridades diversas desde la creación musical, buscando, en algunas ocasiones la exploración de lo “local” desde una óptica contemporánea consciente de las transformaciones y evolución de las prácticas musicales, integrando las lógicas de los saberes extra-académicos y de tradición no letrada, con las lógicas académicas y con estéticas derivadas de otros contextos culturales y geográficos (DM/MMC 2016, p. 13 y 19).

Esta descripción evidencia que este se plantea a partir de una visión amplia y abierta sobre las “músicas colombianas”. El programa pretende desencializar “lo colombiano”, evitando apelar a una identidad cultural u ontológica para definirlo, entendiendo que, al igual que otras prácticas culturales, las músicas son fenómenos dinámicos y en constante transformación, influenciados por múltiples factores, tanto locales como globales. Sin embargo, como explico más adelante, en la práctica esto no suele ser lo que dejan percibir los discursos de varixs de lxs estudiantes egresadx y profesorxs.

El programa de maestría de profundización, que se cursa en cuatro semestre, ofrece dos énfasis: Interpretación y Composición y Arreglos (ver cuadros 5 y 6)¹⁴⁵. El énfasis en Interpretación se centra en el estudio de repertorios, lenguajes instrumentales, aspectos técnicos, géneros, prácticas tradicionales, procesos creativos, modos de producción, la relación con otros lenguajes sonoros y los contextos sociales de las músicas colombianas (2016, p. 24). El énfasis en Composición y Arreglos tiene como objetivo proporcionar a los estudiantes herramientas para profundizar en el estudio de los contextos y lenguajes propios de las músicas colombianas, desde un enfoque tanto teórico como práctico (DM/MMC 2016, p. 25).

Cuadro 5. Malla curricular Interpretación, MMC

Figura 9. Énfasis Interpretación Malla Curricular

ÁREAS	SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4
ÁREA ESPECÍFICA Y PROFUNDIZACIÓN	PRÁCTICA INSTRUMENTAL 1	PRÁCTICA INSTRUMENTAL 2	PRÁCTICA INSTRUMENTAL 3	PROYECTO DE GRADO Y DE PROFUNDIZACIÓN
	ENSAMBLE 1	ENSAMBLE 2	ENSAMBLE 3	
	DIALOGOS DE PROFUNDIZACIÓN 1	DIALOGOS DE PROFUNDIZACIÓN 2		
ÁREA FUNDAMENTACIÓN INVESTIGATIVA	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN Y CREACIÓN 1	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN Y CREACIÓN 2	PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y CREACIÓN	
ÁREA TEÓRICA	HISTORIA Y ORGANOLOGÍA 1	HISTORIA Y ORGANOLOGÍA 2		
	TALLER DE ANÁLISIS Y CREACIÓN 1	TALLER DE ANÁLISIS Y CREACIÓN 2	TALLER DE ANÁLISIS Y CREACIÓN 3	
ÁREA ELECTIVA			ELECTIVA	ELECTIVA
TOTAL CRÉDITOS	10	10	10	10
TOTAL HORAS PRESENCIALES SEMANALES	10	10	11	5

Cuadro 6. Malla curricular Composición, MMC

Figura 12. Plan de estudios Énfasis Composición y arreglos

ÁREAS	SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4
ÁREA ESPECÍFICA Y PROFUNDIZACIÓN	SISTEMAS SONOROS REGIÓN A	SISTEMAS SONOROS C	SISTEMAS SONOROS ESPECÍFICO	PROYECTO DE GRADO Y DE PROFUNDIZACIÓN
	SISTEMAS SONOROS B	SISTEMAS SONOROS D		
	DIALOGOS DE PROFUNDIZACIÓN 1	DIALOGOS DE PROFUNDIZACIÓN 2		
ÁREA FUNDAMENTACIÓN INVESTIGATIVA	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN Y CREACIÓN 1	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN Y CREACIÓN 2	PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	
ÁREA TEÓRICA	HISTORIA Y ORGANOLOGÍA 1	HISTORIA Y ORGANOLOGÍA 2		
	TALLER DE ANÁLISIS Y CREACIÓN 1	TALLER DE ANÁLISIS Y ORQUESTACIÓN 1	TALLER DE ANÁLISIS Y ORQUESTACIÓN 3	
ÁREA ELECTIVA			ELECTIVA	ELECTIVA
TOTAL CRÉDITOS	10	10	10	10
TOTAL HORAS PRESENCIALES SEMANALES	10	10	9	5

La malla curricular del programa se divide en cuatro áreas para ambos énfasis: Específica y Profundización, Fundamentación Investigativa, Teórica y Electiva. Tanto en el énfasis de Interpretación como en el de Composición y Arreglos, en el área “Específica y Profundización”, las asignaturas comunes son: los “Diálogos de profundización” 1 y 2, y en el cuarto semestre el Proyecto de grado. En el área de “Fundamentación Investigativa”, las asignaturas comunes son Seminario de Investigación-Creación 1 y 2, y Proyecto de Investigación-Creación. En cuanto al área “Teórica”, son Historia 1 y 2, además del Taller de Análisis y Creación 1. Finalmente, en el tercer y cuarto semestre, los estudiantes pueden elegir una electiva por semestre.

¹⁴⁵ En Colombia, se distinguen dos tipos de maestría: la de profundización y la de investigación (Decreto 1001 de 2006, Capítulo III, artículo 6°). Al contrario de la de investigación, la maestría de profundización no busca la producción de nuevo conocimiento, sino profundizar en el conocimiento existente en aras de analizar y solucionar problemas o situaciones disciplinarias, interdisciplinarias y profesionales.

En cuanto a las asignaturas específicas para el énfasis de Interpretación, están: Práctica instrumental y Ensamble 1, 2 y 3, mientras que las asignaturas que deben cursar lxs estudiantes del énfasis de Composición y Arreglos son: Sistemas Sonoros A y B en primer semestre, Sistemas Sonoros C y D en tercer, y en el cuarto semestre Sistema Sonoro específico. Y, en el área teórica, en tercer semestre y cuarto semestre ven las asignaturas Taller de Análisis y Orquestación 1 y 2, respectivamente (véanse cuadros 5 y 6)¹⁴⁶.

Teniendo en cuenta la cartografía musical elaborada desde el Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC), el programa se ha estructurado en torno a cuatro grandes “Sistemas Sonoros”: Caribe (que incluye los ejes Caribe Oriental, Caribe Occidental y Caribe Islas), Pacífico (con los ejes Pacífico Norte y Pacífico Sur), Andino (que abarca los ejes Andino Sur-Occidente, Andino Centro-Sur, Andino Centro-Occidente y Andino Centro-Oriente) y Llanos. Cabe anotar que estos sistemas no se consideran como sistemas cerrados, pues se reconocen los vínculos e intercambios entre ellos que son producto de procesos de migración e intercomunicación entre las regiones y diálogo entre músicas y músicxs (DM/MMC 2016, p. 20).

En el énfasis de Interpretación, lxs estudiantes tienen la opción de elegir un sistema sonoro específico como orientación de sus estudios y proyecto de grado. En el área de Composición y Arreglos, lxs estudiantes abordan los cuatro sistemas sonoros durante el primer año del programa. Al finalizar este año, deben elegir uno de los sistemas sonoros en el cual deseen profundizar, desarrollando su trabajo de composición y arreglos durante el segundo año alrededor del sistema sonoro elegido.

El enfoque de investigación+creación constituye el marco orientador del área de fundamentación investigativa del programa. Siguiendo a López y Sancristóbal (2014), en la MMC la investigación-creación se entiende como

la producción de nuevo conocimiento que realizan artistas, en este caso a través de su propia creación y práctica musical, indagando, explorando, experimentando desde los lenguajes musicales, sus contextos y sentidos, mediante un trabajo de observación,

¹⁴⁶ Véase también la información publicada en la página web de la [Maestría en Músicas Colombianas](#).

auto-observación, registro y sistematización a lo largo de su formación en el programa, el cual puede llegar a tener alcances interdisciplinarios (DM/MMC 2016, p. 16).

Así, en la investigación+creación, lxs creadorxs se involucran activamente en la generación de nuevo conocimiento a través de su práctica artística, buscando trascender los límites disciplinarios y hacer aportes en distintos campos. Este enfoque implica una interacción constante entre la teoría y la práctica, ya que el artista no solo se dedica a la producción artística, sino que también reflexiona críticamente sobre su proceso creativo, analiza las decisiones estéticas, conceptuales y técnicas que toma, y busca comprender el impacto que su obra puede tener en el contexto social, cultural y artístico (Ballesteros y Beltrán 2018; FACyC 2019).

Quiero resaltar dos asignaturas del área teórica del programa: Historia y Diálogos en Profundización. La primera se centra en abordar a profundidad los contextos históricos, sociales y culturales de las prácticas musicales populares (DM/MMC 2016, p. 33). Hasta el momento, las personas que han estado a cargo de ese espacio son dos profesores músicos con formación antropológica y (etno)musicológica. La segunda es un espacio diseñado específicamente para que lxs estudiantes tengan la oportunidad de conocer e interactuar con músicxs expertxs en los diversos sistemas sonoros de las músicas colombianas. El objetivo principal de esta asignatura es invitar a diferentes músicxs a compartir con lxs estudiantes y profesorxs sus experiencias y procesos relacionados con la creación, interpretación, formación y divulgación de las prácticas musicales populares (DM/MMC 2016, p. 31).

El programa está dirigido a personas con un pregrado en música, aunque son susceptibles de ser aceptadas personas de otras disciplinas siempre y cuando demuestren tener “experiencia profesional en el ejercicio de la música la cual haya sido desarrollada en circuitos y espacios pares a los empleados por los egresados de pregrados en esta área”¹⁴⁷. A pesar de que en un principio se habían definido diez cupos para la apertura del programa, fue gratamente sorprendente ver que veintiún personas se inscribieron en 2017. Aunque la gran mayoría de lxs inscritxs residían en Bogotá, y entre ellxs se encontraban cuatro profesorxs del pregrado, el programa ha despertado un gran interés entre estudiantes de otras regiones de Colombia, quienes han realizado grandes esfuerzos para poder cursar la maestría. Estxs estudiantes han demostrado un compromiso y dedicación notables al superar las dificultades logísticas y

¹⁴⁷ Véase la página web [MMC - UEB](#). Los requisitos específicos para cada énfasis fueron inicialmente determinados por mis colegas Francy Montalvo, Javier Pérez y Fabián Forero.

financieras que implica trasladarse a la ciudad o establecerse durante la duración de la maestría en Bogotá.



Imagen 14. Primer encuentro estudiantes y profesorxs de la MMC

La imagen 14, tomada una semana antes del inicio de las clases en agosto de 2017, muestra a algunos de lxs primerxs estudiantes inscritxs, entre quienes está Montalvo, junto con lxs profesorxs María José Salgado, Juan Sebastián Rojas y Alejandro Cifuentes, así como Pérez, Forero y quien escribe¹⁴⁸. Los profesores que actualmente trabajan en la maestría son personas que han recibido formación académica formal en música y tienen una amplia experiencia y conocimiento en relación a las músicas populares colombianas¹⁴⁹.

Los requisitos de admisión para quienes desean ingresar al programa no han experimentado cambios significativos desde 2017. Lxs aspirantes al énfasis de interpretación deben presentar un portafolio que refleje su experiencia y trayectoria, además de una audición en la cual deben interpretar tres obras musicales en un formato instrumental libre, ya sea como solistas o en grupo¹⁵⁰. Lxs aspirantes al énfasis de composición y arreglos presentan un portafolio de su trabajo, el cual debe incluir como mínimo tres obras acompañadas de su respectivo registro en audio, idealmente que hayan sido grabadas en vivo y en distintos formatos instrumentales. En ambos casos deben también anexar una breve síntesis sobre la idea para el proyecto de

¹⁴⁸ Además de Rojas y quien escribe, otrxs de lxs profesorxs que inicialmente hicieron parte del proyecto de la maestría son: Juan Sossa, Lucas Saboya, Adrian Sabogal, Juan Sebastian Monsalve, María Elena Anchico y Eliécer Arenas.

¹⁴⁹ Además de Salgado, Forero, Pérez y Cifuentes, lxs demás profesorxs son: Carlos Guzmán, Juan David Castaño, Juan Carlos Contreras y Germán D. Pérez, estos dos últimos son egresados del programa. En el próximo capítulo se presentarán más detalles sobre algunas de estas personas.

¹⁵⁰ Véase la página web [MMC - UEB](#).

investigación+creación que pretenden desarrollar, y una carta de motivación argumentado su interés en cursar la maestría. Por lo general, lxs aspirantes se entrevistan con el director del programa. Asimismo, deben tocar al menos un instrumento, ya sea “sinfónico, urbano o tradicional colombiano”, y demostrar manejo de software de edición musical¹⁵¹.

El proyecto de grado consiste en sustentar oralmente el resultado del proceso creativo, además de socializarlo a través de un concierto en el que interpretan el repertorio trabajado, o las partituras de las composiciones y arreglos creados. También tienen la opción de desarrollar un proyecto que articule tanto la interpretación, la composición y la elaboración de arreglos musicales. El proyecto de grado, enmarcado en el modelo de la investigación+creación, se entiende como un proceso continuo de construcción y aplicación creativa de diferentes conocimientos, en aras de impulsar el progreso socioeconómico del país (DM/MMC 2016, p. 103). Al igual que sucede en el programa del PCAM, el enfoque investigativo que trabajan en este posgrado es el de la investigación artística o investigación+creación, en este caso, con énfasis en profundización en interpretación y composición/arreglos. A pesar de que en la maestría todos los estudiantes abordan prácticas musicales populares en sus trabajos de grado, la realización de un trabajo de campo, como se entiende desde la (etno)musicología, no es un requisito. Sin embargo, como señalaron algunxs estudiantes con lxs que conversé, en ocasiones algunxs optan por viajar y estar durante un corto periodo de tiempo en los lugares de origen de las músicas estudiadas o en los contextos en los que estas se generan, lo cual no implica que dicho trabajo sea un aspecto central del trabajo de grado y su respectiva evaluación.

En síntesis, vemos que tanto el PCAM como la MMC tienen un interés en las prácticas musicales populares, las cuales, sin embargo, se abordan desde una perspectiva que se encuentra influenciada por las lógicas, metodologías y dinámicas propias de la academia musical occidental. Esto es de esperarse, en la medida que ambos programas surgieron gracias a la iniciativa de músicxs formadxs, principalmente, en contextos académicos formales, y tanto lxs profesorxs como lxs estudiantes provienen mayoritariamente de la ciudad y han recibido una formación musical centrada en el modelo dominante de educación musical occidental.

Asimismo, en ambos casos el enfoque de investigación+creación prevalece en la formación investigativa ofrecida a lxs estudiantes, dejando de lado conocimientos y herramientas que

¹⁵¹ Véase la página web [MMC - UEB](#).

podrían ser útiles, especialmente para aquellxs que se aventuran a viajar y visitar a lxs maestrxs. Aunque finalmente se han identificado pocos programas de formación musical en el país que se interesen por incorporar, ampliar y transformar los contenidos de los planes de estudio desde una perspectiva de interculturalidad crítica, el PCAM y la MMC son prácticamente los únicos programas universitarios, a excepción quizás de la licenciatura de la Universidad Tecnológica del Chocó (UTCH) y recientemente el programa de la Universidad del Valle, que han propiciado espacios de encuentro e intercambio entre músicxs formadxs académicamente y músicxs populares formadxs fuera de la academia. Estos espacios tienen un impacto importante en los procesos formativos y en la vida de quienes participan en ellos.

Los actores que construyen y transforman la academia musical “incluyente”

Las personas a cuyas experiencias me acerqué son lxs profesorxs, estudiantes egresadxs y músicxs populares del PCAM y la MMC que aceptaron participar en esta investigación, con quienes conversé vía remota (ver anexos cuadros 8, 9, 10, 11 y 12). También hay profesorxs, estudiantes egresadxs, pero sobre todo, músicxs populares, a cuyas experiencias y representaciones me acerqué, principalmente, a través de archivos audiovisuales (ver anexos cuadros 12 y 13). Dado que inicialmente pensé en incluir a otros programas en la investigación, entre 2020 y 2021 también conversé con personas vinculadas, directa o indirectamente, a la Licenciatura en Pedagogía de Artes y Saberes Ancestrales de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural del Cauca (UAIIN) (ver anexos cuadro 14). Estas personas pertenecen a la comunidad Nasa y han trabajado en procesos educativos e investigativos en torno a las prácticas musicales de sus comunidades. Asimismo, conversé con otras personas vinculadas a programas de formación musical en dos universidades privadas de Bogotá, la Universidad de Los Andes y la Pontificia Universidad Javeriana (ver anexos cuadro 14). A pesar de no estar vinculadxs con el PCAM o la MMC, estas personas aportaron perspectivas que enriquecieron el análisis desarrollado en esta investigación, sobre todo en el caso de lxs Nasa.

Aunque identifiqué tres grupos de personas, estudiantes egresadxs, profesorxs y músicxs populares, esta división no es categórica, ya que hay casos de personas que pertenecen a dos de estas categorías, e incluso a las tres¹⁵². El rango etario de lxs profesorxs, estudiantes

¹⁵² Algunos ejemplos de esto son Juan Carlos Contreras, músico popular y profesor bogotano, cuatrista de música llanera, quien imparte clases en el PCAM y en la MMC, de la cual es egresado; Juan Carlos

egresadxs y músicxs populares varía. La edad de lxs profesorxs oscila entre treinta y sesenta años, y en lxs estudiantes entre veinte y cincuenta años, más o menos. En cuanto a lxs músicxs populares mayorxs, algunxs nacieron en la década del 40, mientras la edad de lxs más jóvenes va de los treinta a los cuarenta años. La mayoría de las personas con las que conversé o a quienes observé y escuché, son de Bogotá o viven en la capital, sobre todo en el caso de lxs profesorxs y estudiantes egresadxs. Sin embargo, en ambos programas, hay algunxs estudiantes egresadxs que provienen de distintas partes del país (principalmente de departamentos como Cundinamarca, Tolima, Boyacá, Bolívar, Valle, entre otros). En cambio, en el caso de lxs profesorxs, cuando hice el trabajo de campo (2020-2022), solamente una persona, vinculada a la MMC, venía de fuera de la capital. Por su parte, algunxs de lxs músicxs populares mayorxs viven en zonas rurales o semi/rurales; sus estadías en Bogotá suelen ser muy esporádicas y de corta duración. Entre lxs profesorxs algunxs lograron acceder a estudios de maestría. Por lo general, la mayoría de lxs músicxs populares, sobre todo lxs mayorxs, si bien tuvieron acceso a la educación primaria y secundaria, son pocxs lxs que logran acceder a la educación superior. Sin embargo, todxs empezaron desde muy temprana edad una formación musical en sus casas junto a sus familiares y comunidades de músicxs populares. Como sucede en la gran mayoría de IES en Colombia, la población profesoral y estudiantil del PCAM y la MMC es “blanco/mestiza” en su casi totalidad, de clase media, aunque hay, sobre todo en las IES públicas, algunxs pocxs estudiantes egresadxs de clase media baja y baja que lograron acceder a la educación terciaria.

El PCAM, al ser un programa de pregrado con muchxs estudiantes, cuenta con un gran número de profesorxs, contrariamente a la MMC que es un programa de posgrado pequeño y relativamente nuevo. Por esta razón, la escogencia de las personas con las que conversé en el caso del PCAM se determinó, principalmente, a partir de su relación con las prácticas musicales populares. Con excepción de dos profesores vinculados al PCAM desde hace unos años, lxs demás están vinculadxs al programa desde su primera o segunda etapa y fueron cercanxs a los fundadores de este programa desde su formación en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN) aunque no hayan sido directamente partícipes de la creación del PFUM-

Jiménez, bombardinista de Manguelito (Córdoba), con una amplia experiencia como profesor de músicas populares de banda, también egresado de la MMC; Carlos Guzmán, guitarrista y compositor bogotano, profesor en el PCAM y la MMC, y egresado del PFUM-CIAM. Finalmente, María Elena Anchico, música popular de Guapi (Cauca), marimbera y profesora quien hasta 2022 impartió clases en la MMC.

CIAM. La mayoría estuvieron también relacionadxs con la ALAC y participaron en algunas de las discusiones donde se empezó a gestar la idea del proyecto experimental de educación musical conocido como el Plan Piloto, al cual hice mención en el capítulo anterior. Varixs fueron artífices o partícipes de los importantes cambios que se dieron en los 80 y 90 en la academia musical bogotana (ver anexos cuadro 8). La sugerencia de conversar con la mayoría de lxs estudiantes egresadxs del PCAM, se dio en la conversación que tuve con el profesor Efraín Franco y el interés que suscitó en mí los procesos formativos en el Ensamble de Música Campesina (EMC) que él co/dirige con el profesor Marco Villareal, por lo que quise conocer las experiencias de estudiantes que hubiesen trabajado con ellos en dicho ensamble musical. Asimismo, me pareció interesante conversar con estudiantes egresadxs de las primeras cohortes, para poder contrastar las experiencias de unxs y otrxs en diferentes momentos de la historia del programa (ver anexos cuadro 10). En cuanto a lxs profesorxs de la MMC, un grupo pequeño pero más heterogéneo, conversé con la mayoría de lxs que en el momento de hacer el trabajo de campo estaban vinculadxs al programa. Algunxs de ellxs son personas que, a inicios del siglo XXI decidieron viajar fuera de la capital para aprender música directamente con “lxs maestrxs”, ya fuera antes o paralelamente a su formación musical universitaria, por lo que tienen cercanía con esxs músicxs populares y sus prácticas musicales. Otrxs se formaron exclusivamente en la academia musical “clásica”, por lo que sus conocimientos e intereses se centran, principalmente, en contextos y prácticas musicales euro-usa-centradas. Finalmente, están lxs músicxs populares que se vincularon al posgrado para dictar clases después de cursar la maestría, es el caso de Juan Carlos Contreras, además de María Elena Anchico, quien estuvo vinculada al a la MMC hasta el 2022. Asimismo están “lxs maestrxs”, quienes no tienen una vinculación directa y continua con la academia pero han participado esporádicamente en los programas en cuestión, así como en otras instituciones educativas (ver anexos cuadro 9). Varixs de estxs “maestrxs” cuentan con una amplia trayectoria y reconocimiento en el sector de las músicas populares y “colombianas”. Además de su experticia en prácticas musicales populares, el reconocimiento de lxs músicxs mayorxs se debe también al espacio que se les ha abierto desde hace unos años en medios de comunicación masiva como la radio y la televisión, y su participación en diversos eventos culturales nacionales organizados por el Ministerio de Cultura e IDARTES en Bogotá, pero también, en ocasiones, en escenarios internacionales¹⁵³. Igualmente, han habido franjas de programación en bares y salas de conciertos de Bogotá como

¹⁵³ Particularmente en medios como RTVC, la Radio Nacional, Radio Javeriana o el Canal 13, por ejemplo, y eventos como Colombia al Parque, el Festival Centro, y los festivales nacionales de músicas populares, usualmente denominados festivales folclóricos o de músicas tradicionales.

Matik Matik, Latino Power, el Teatro Colón, el Teatro Colsubsidio, el Teatro Mayor Julio Mario Santo Domingo, y el Teatro Jorge Eliécer Gaitán, entre otros, en los que lxs músicxs populares han podido presentar sus músicas. En algunos casos, estos músicxs han logrado insertarse en algunos medios y espacios de circulación a nivel nacional e internacional a través del acompañamiento y gestión de otrxs músicxs populares con formación académica, además de algunos colectivos y profesorxs universitarixs cercanxs a estas prácticas musicales¹⁵⁴.

En cuanto a lxs estudiantes egresadxs de la MMC, su escogencia se basó en mi cercanía con ellxs pues fueron estudiantes míxs; se trata de personas a cuyos procesos estoy más familiarizada, aún así, traté de priorizar a estudiantes que no fueran de Bogotá (ver anexos cuadro 11). La mayoría de lxs egresadxs de estos programas, bien sea durante su formación o una vez concluidos sus estudios de pregrado o maestría, se han centrado en la exploración y divulgación de las músicas populares. Algunxs han obtenido reconocimientos y premios por su trabajo, tanto por parte de las instituciones de educación superior en las que se formaron como por entidades estatales como el IDARTES o el hoy Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes¹⁵⁵. Otrxs han trabajado o trabajan como profesorxs particulares de instrumento, como profesorxs de música en otros programas universitarios de formación musical, o bien, en colegios públicos y privados. Asimismo, hay quienes han trabajado o trabajan en instituciones distritales o nacionales como la Filarmónica de Bogotá, el IDARTES y Batuta.

Por último, señalo que, en algunos casos, me he abstenido de usar los nombres reales de las personas con quienes conversé, con el propósito de preservar la confidencialidad de la información que compartieron y que podría resultar sensible o comprometedor. Además, quisiera mantener la atención en el análisis conceptual de los temas e ideas discutidas, no en los aspectos individuales y personales. La intención es aportar a la comprensión integral del fenómeno estudiado, centrándome en el abordaje crítico de las problemáticas.

¹⁵⁴ En mercados culturales como el WOMEX, WOMAD y festivales de músicas del mundo en Europa principalmente.

¹⁵⁵ Es el caso de Jorge Zárate (Diario Sonoro Latinoamericano), Oscar Yate (Proyecto “Guitarra, loop y Gaita”, Beca Corredores Artísticos para la Reactivación 2021 IDARTES), Johan Galindo (CumbiaCachaca, proyecto ganador de la convocatoria Es Cultura Local IDARTES, 2021), Juan Carlos Contreras (Premio composición Bogotá Ciudad Creativa de la Música, 2021), Rocío Medina, la marimbera (apoyo económico UEB, Beca de Creación y Circulación Virtual del Ministerio de Cultura, 2020), Alejandro Montaña (Beca de Investigación/Creación IDARTES, 2020), Omar Romero, entre otros.

Representaciones de la academia musical universitaria

En esta sección, elaboro algunas de las temáticas que surgieron en las conversaciones en torno a las experiencias de las personas con las que conversé o a cuyas experiencias me acerqué a través de material de archivo, en los procesos de enseñanza/aprendizaje/creación musical dentro y fuera de la academia universitaria. Realizo un recorrido por las narrativas y sentidos que lxs estudiantes, profesorxs y músicxs populares construyen a partir de la dicotomía de lo popular/moderno, en relación a nociones como la *academia* y el quehacer musical. Además, analizo algunos aspectos que reflejan relaciones de poder desiguales en la academia musical, al igual que las tensiones que emergen en los discursos en relación a los saberes musicales tanto populares como académicos. En la última sección del capítulo, como antesala del capítulo III, presento algunas reflexiones sobre el estudio académico de las prácticas musicales populares desde la academia.

A través de las conversaciones, los archivos audiovisuales y los documentos institucionales, se evidencia que los sentidos que estudiantes, profesorxs y músicxs populares dan a lo popular están atravesados, por un lado, por sus vínculos afectivos con la academia y por sus imaginarios sobre “lo académico” y sobre la figura de lxs músicxs profesionales. Por el otro, están atravesados por las relaciones y afectos que tejen con las personas y los contextos en torno a las músicas populares por fuera del recinto universitario, y por los imaginarios que construyen y dan sentido a lo que conciben como “la tradición” y lxs músicxs “tradicionales”, “lxs maestrxs”.

Así, en los discursos de las personas relacionadas con el PCAM y la MMC, con frecuencia subyace la dicotomía popular/moderno. Algunas de las nociones asociadas tanto a “lo popular” como a “lo moderno”, emergieron en el contraste entre las experiencias de enseñanza/aprendizaje/creación musical académicas (“modernas”) y las no académicas (“populares”). El cuadro 7 refleja las nociones y oposiciones que más aparecieron en las conversaciones en relación a lo “popular” y a lo “moderno”.

Cuadro 7. Representaciones de “lo popular” y “lo moderno”

Popular	Moderno
Ellxs (“otrxs”)	Nosotrxs

Afuera, no académico	Adentro, académico
La calle, el territorio, las regiones, campo, campesinx	Academia, universidad, ciudad, urbano
Tradición/popular, esencia/raíz, empirismo, informal, cultura	Convencional, formal, normal, profesional, arte (artístico)
Colombiano, lo propio, ancestral	Europeo, occidental, clásico
Abierto, conexión	Cerrado, desconexión
Antiguo, viejo	Actual, contemporáneo
Vivencial, vida real, sensible	Técnico, teórico, racional
Observar, escuchar, imitar, improvisar	Virtuosismo, perfección, estructurado
Oído (oreja), oralidad	Letrado, lectoescritura
Ausencia de partitura, simple	Partitura, complejo
Compartir, libertad, bailar	Imponer, rigidez, estricto
Colectivo	Individual
Amor, amistad, familia	Choque, frustración, competitividad

Una de las nociones que más apareció en las conversaciones con mis interlocutorxs, principalmente con lxs profesorxs y con lxs estudiantes, es la de “academia”. La mayoría de ellxs reconoce que la academia es un importante espacio de producción intelectual y creativa. Por ejemplo, Carlos Miñana, uno de lxs profesorxs relacionadxs con el Plan Piloto y el PFUM-CIAM, quien estudió la carrera de pedagogía musical en la UPN, comenta que los años de estudiante allí fueron

una época de mucha movida en todo sentido (...) teníamos una gran cafetería que era como una especie de café libro, un tertuliadero muy lindo (...) eso era un hervidero de ideas, de discusiones (...) digamos que la Pedagógica fue un espacio muy creativo, muy potente en ese momento¹⁵⁶.

Afirma, además, que el programa de la UPN se creó en los 70 como un proyecto “relativamente novedoso (...) un poco con la idea de hacer unas músicas que sirvieran para el país, o sea, para la mayoría de la gente (...) había la posibilidad de estudiar músicas colombianas, músicas populares”. Por su parte, Gloria Millán, profesora del PCAM y también egresada del programa

¹⁵⁶ Comunicación personal, enero de 2021.

de música de la UPN, recuerda positivamente y con cierta nostalgia su época de estudiante universitaria. Menciona que “entre todos [ella y las demás personas que estuvieron relacionadas con el PFUM-CIAM] se tejieron muchas cosas que dieron origen al programa de la ASAB como una alternativa a una formación pensada desde otros anclajes”¹⁵⁷. Con esto concuerda su colega Néstor Lambuley, para quien “en ese camino (...) comenzaron a plantearse otras maneras de entender la música”¹⁵⁸. A través de las apreciaciones de estxs tres profesorxs sobre sus experiencias iniciales en la academia musical universitaria, se percibe una mirada crítica sobre la concepción de la academia musical en la década del 80, no solo en cuanto a la formación musical, sino, como señalan Miñana y Lambuley, en cuanto a las llamadas músicas colombianas y a las prácticas musicales en general.

Estxs profesorxs, así como algunxs estudiantes egresadxs, reconocen que sus experiencias en la academia les han aportado conocimientos útiles, tanto para su práctica profesional como para sus vidas. Miñana comenta que conocer a profesores reconocidos, como el físico y matemático Carlo Federici o el antropólogo Ambrosio Adamoli, fue muy significativo, pues ellos se convirtieron en “maestros para la vida” que “desde (...) las teorías estéticas marxistas, desde el pensamiento crítico (...) la misma física, la acústica, te desbarataban todos los mitos que circulaban en los otros espacios [del plan de estudios]”¹⁵⁹.

Varias de estas personas consideran que la formación académica brinda experiencias gratificantes e importantes. Estas experiencias en muchos casos les han permitido a lxs músicxs tener mejores condiciones laborales y de vida, así como un mayor reconocimiento social, no obstante la precariedad laboral que desde hace unos años caracteriza a lxs académicxs, particularmente a lxs de las humanidades y las ciencias sociales. Varixs de mis interlocutorxs afirman que la academia universitaria les permite comprender el entramado de asuntos que las prácticas musicales abarcan y generan. En algunos casos, particularmente para lxs egresadxs de la MMC, también aseguran que les ha permitido afianzar sus identidades artísticas y proyectos musicales. Estas personas señalan que sus estudios de posgrado les ayudaron a adquirir o reforzar sus capacidades investigativas. Otrxs mencionan que los conocimientos que les brinda la academia musical les permiten complementar y enriquecer los conocimientos que ya poseen. A pesar de las reservas que algunxs manifiestan sobre la exigencia de los programas

¹⁵⁷ Comunicación personal, diciembre de 2020.

¹⁵⁸ Comunicación personal, febrero de 2021.

¹⁵⁹ Comunicación personal, enero de 2021.

de adquirir un “alto nivel” de conocimientos y habilidades musicales en tanto intérpretes y compositorxs, aprecian haber afianzado su capacidad reflexiva y argumentativa, así como sus aptitudes de lectoescritura (saber leer una partitura, solfear, entender de armonía). Igualmente, en algunos casos, apuntan que su experiencia en la academia les ha ayudado a agudizar su comprensión y sensibilidad hacia los contextos que habitan tanto ellxs mismxs como “lxs maestrxs” de las músicas populares. Quienes han tenido la posibilidad de encontrarse fuera de la capital y en otras regiones de Colombia con estxs músicxs populares, tanto en las “salidas de campo” que en ocasiones se realizan desde la MMC y el PCAM, valoran bastante esas experiencias como sucesos vitales en sus procesos formativos como músicxs y personas¹⁶⁰.

En las narraciones y documentos analizados, la academia emerge como un lugar en el que no solo se labora, estudia, aprende y enseña, sino también, como un espacio en el que se comparte con otrxs, en el que se viven, individual y colectivamente, experiencias en las que afloran los afectos y se forjan maneras de relacionarse consigo mismx, con lxs otrxs y con la vida misma. Como dice Melissa Gregg (2008, p. 47-48), quien ha trabajado la cuestión de los afectos en contextos académicos, “la vida académica está llena de experiencias viscerales (...). El propósito de reconocer la naturaleza afectiva de la práctica académica es resaltar las cualidades fundamentalmente sociales que esta implica” (Traducción propia)¹⁶¹. Según lo manifestado, entre otrxs, por lxs profesorxs Millán, Miñana y Lambuley, la academia es un espacio que posibilita vivencias enriquecedoras que invitan a socializar, a compartir, reflexionar, debatir y crear colectivamente. Estas vivencias, las cuales están mediadas por afectos que se tejen en los encuentros entre los diferentes actores, en muchos casos han propiciado colaboraciones, alianzas y relaciones de amistad duraderas. Varixs de lxs profesorxs de ambos programas, pero sobre todo en el caso de los del PCAM, se conocen desde que eran estudiantes universitarixs. Asimismo, varios de lxs estudiantes egresadx, principalmente lxs que estuvieron en las primeras etapas y cohortes del PCAM, se conocen desde su paso por la ALAC o la Escuela Nueva Cultura (ENC)¹⁶². Estas relaciones han propiciado la creación de proyectos musicales, investigativos y pedagógicos con impacto tanto dentro como fuera de la universidad.

¹⁶⁰ En el siguiente capítulo, analizo en profundidad los espacios de encuentro y diálogo que propician estas experiencias.

¹⁶¹ “Scholarly life is full of visceral experiences (...). The point of recognizing the affective nature of scholarly practice is to highlight the fundamentally social qualities it involves”.

¹⁶² En algunos casos se trata de personas vinculadas a la academia desde hace décadas, primero como estudiantes y luego como profesorxs.

En las narrativas de estas personas, se observa la operación de una cuestión crucial planteada desde el llamado giro afectivo, a saber, que las prácticas y eventos culturales no solamente son importantes por lo que significan, por los significados que les son dados, sino también por lo que propician afectivamente. Las afectividades de las personas en cuestión pueden estar asociadas a perspectivas positivas o negativas sobre la academia, incluso de manera entremezclada. Este tipo de experiencia es bastante común entre las personas que participan en los espacios de formación musical universitaria: incluso si hacen hincapié en los aspectos negativos de la academia, de sus relatos emergen, quizás de manera más inconsciente que consciente, aspectos positivos que, en muchos casos, tienen que ver con las relaciones y los afectos que allí se crean.

Ahora bien, sin dejar de reconocer los aspectos positivos de la academia universitaria, varixs de mis interlocutorxs también la ven con ojos negativos, incluso a algunas personas les resulta difícil valorar sus aspectos positivos. Por ejemplo, un músico, gestor cultural y egresado del programa de la UPN relacionado con el PFUM-CIAM, a quien llamaré Antonio, califica su formación universitaria como “muy mala” e “inductiva”. Según él, en la UPN “no querían que la gente hiciera música (...) yo peleé en la universidad terrible porque me parecía de una mediocridad tenaz (...) los que tocábamos y hacíamos músicas tradicionales decíamos: pero pues así no es la música, la música funciona de otra manera”¹⁶³. Según Antonio, esta “mediocridad” tomaba la forma de la imposición de reglas que se debían seguir ciegamente, unas maneras de hacer, de aprender y de interpretar que se debían copiar de manera acrítica. Como aspecto crucial, señala que no se le daba suficiente relevancia a la interpretación instrumental. Sin embargo, comenta que, cuando era joven y empezó a ejercer su rol como docente de música, reprodujo el modelo a partir del cual le enseñaron, pues “era efectivo enseñar unos repertorios y enseñar ciertas cosas muy puntuales”. Su manera de entender la música apela a una relación crucial con el instrumento, con el conocimiento y dominio de distintas estéticas y técnicas. De hecho, desde su rol como directivo, para él era importante responder a “los intereses de los aspirantes a convertirse en músicxs profesionales, quienes lo que querían era ser instrumentistas”. Para Antonio, responder a esos intereses implicaba brindar una formación musical “para que sean ejecutantes que tengan la música en sus manos, en su cabeza y en su voz”, pues solo así se logra una formación musical de “alta calidad”. No obstante, es contradictorio que afirme que uno de los grandes retos con varixs de lxs músicxs

¹⁶³ Comunicación personal, febrero de 2021.

profesionales con quienes trabaja en la Filarmónica de Bogotá es combatir su “disciplinación”. Estxs músicxs, según él, tienen muy anclada la idea de que se debe aprender a tocar determinados repertorios canónicos, con determinada técnica y de cierto modo, lo cual sería reflejo de una relación con la música “completamente pasiva”¹⁶⁴. Con esto, parece referirse a que lxs músicxs que se forman académicamente obedecen acríticamente a todo lo que sus profesorxs les dicen que hagan, sin que reclamen un espacio para poder expresarse libremente desde sus propias subjetividades.

En resonancia con lo planteado por Antonio, otro profesor que llamaré Tomás, afirma que en la UPN “los [profesores] que daban la música así, convencional, pues eran los más conservadores. Recuerdo un profesor que nos decía: el modelo de sociedad ideal es la orquesta sinfónica porque cada uno sabe lo que tiene que hacer. Uno manda y todos obedecen”, estxs profesorxs para él estaban “desconectados de la sensibilidad de la gente”¹⁶⁵. Este tipo de apreciaciones hacen eco de las percepciones negativas que sobresalen en las conversaciones y demás fuentes analizadas, en donde muchos estudiantes y algunxs músicxs populares, manifestaron que el espacio académico representa una institucionalidad “acartonada”, “seria” y “fría”, que se vive como un lugar “cerrado, jerarquizado”, en el que se impone y se ejercen distintas presiones, un lugar de educación formal en el que priman la competitividad, la imposición, la búsqueda de una perfección, y en el que se sigue sobrevalorando el virtuosismo. Además, identifican negativamente a la academia como un espacio construido y regido por la lógica cultural y epistémica “europea”, “occidental” la cual asocian con la disciplina y racionalidad. Consecuentemente, estas personas piensan y sienten que en la academia universitaria hay poca cabida para la sensibilidad, la libertad, la creatividad, la espontaneidad y lo colectivo.

Otra cuestión que apareció en varias conversaciones es lo difícil que resulta el acceso a la mayoría de los programas universitarios de formación musical. No son pocas las dificultades a las que lxs aspirantes que quieren entrar a una carrera universitaria de música se enfrentan en los exámenes de admisión. Quienes con esfuerzo logran presentar el examen para acceder a una formación musical profesional de “alto nivel”, se confrontan a que se les evalúe en relación al nivel de conocimiento musical con el que llegan. Generalmente, dichos conocimientos deben

¹⁶⁴ Comunicación personal, febrero de 2021.

¹⁶⁵ Comunicación personal, enero de 2021.

estar validados por la academia musical “clásica”, a partir de cuyos criterios se determina si alguien es o no apto para formarse como músico profesional. En este marco, la lectoescritura se entiende como la habilidad dominante de los músicos profesionales, mientras que se subvaloran las habilidades orales, comúnmente asociadas a los músicos populares formados fuera de la academia.

Las dificultades que se presentan no solo en los exámenes de admisión, sino también a lo largo de la formación profesional, en no pocas ocasiones frustran el deseo de ser músico al remitir a la necesidad de tener que contar con capacidades de lectoescritura y con “conocimientos básicos de música”, que por lo general se enmarcan en teorías y lógicas eurocéntricas¹⁶⁶. Estas capacidades y conocimientos, por lo general, ponen en aprietos a quienes provienen de contextos populares. Como ya mencioné, varias de estas personas, antes de ingresar a la universidad, han tenido diferentes experiencias formativas; muchos incluso tienen una larga trayectoria interpretando, componiendo y enseñando músicas populares. Sin embargo, al enfrentarse a los exámenes de admisión, algunos viven situaciones incómodas, dolorosas e incluso traumáticas por no contar con los conocimientos y las aptitudes consideradas “imprescindibles” para acceder y permanecer en la academia musical. Estas dificultades y experiencias no solamente las padecen los aspirantes que vienen de contextos populares, también se ven afectados muchos de los aspirantes ciudadanos, tengan o no conocimientos previos de lo que la academia musical universitaria evalúa. Tanto el requerimiento de estar familiarizados con conocimientos musicales considerados “universales”, como la rigidez y el enfoque sobre la evaluación de parámetros técnicos y teóricos estandarizados, además del elevado nivel de exigencia, son un obstáculo. Así lo vivieron varios profesores y estudiantes egresados, quienes expresaron que debieron presentar varias veces dichas pruebas antes de poder ingresar a la carrera. Por ejemplo, un profesor egresado del PFUM-CIAM que llamaré Miguel recuerda que, cuando ingresó a la Academia Luis A. Calvo (ALAC), se sentía ignorante y con problemas técnicos en relación a sus compañeros guitarristas. Antes de ingresar al PFUM-CIAM, se presentó tres veces a la UPN y el hecho de que no lo aceptaran le causó una “crisis existencial”¹⁶⁷. Algo similar comenta el músico Omar Romero, también egresado de la primera promoción del PFUM-CIAM, quien recuerda haberse presentado alrededor de cuatro

¹⁶⁶ Al usar este término, la mayoría de mis interlocutores se refieren al solfeo, armonía, teoría, interpretación de repertorios canónicos de Europa Occidental y a cierta técnica instrumental, entre otros aspectos.

¹⁶⁷ Comunicación personal, marzo de 2021.

veces a la UPN sin lograr ser aceptado. Esta dificultad de ingreso a los programas universitarios de música también fue mencionada por lxs estudiantes más jóvenes que ingresaron al PCAM en años más recientes. Es notable que, a pesar de que estas dificultades sean de conocimiento de profesorxs y directivxs, en dichos exámenes se siguen manteniendo lógicas y contenidos euro-usa-centrados¹⁶⁸. La cuestión no es que los exámenes de admisión a los programas de música deban ser fáciles, sino que los criterios que los orientan suelen estar sesgados por lógicas euro-usa-céntricas que dejan en desventaja a aspirantes con conocimientos y trayectorias formativas diversas.

En lo que he expuesto hasta aquí, se evidencia que buena parte de la academia musical universitaria es percibida por muchxs de mis interlocutorxs como un espacio cerrado, rígido, en el que priman las lógicas científicas y que brinda poco espacio para la creatividad, la libertad y la sensibilidad. Esto se debe, en buena medida, a la manera en la que se suele conceptualizar la “música”, el quehacer musical y la educación musical, desde lógicas y dinámicas euro-usa-centradas. Como desde hace un tiempo vienen señalando varixs autorxs (Small 1998; Shifres 2016, 2017, 2018; Samper 2011, entre muchxs otrxs), una de las principales fallas de la academia musical “clásica” es su abordaje de las expresiones sónico/aurales sin tener en cuenta aspectos más allá del sonido, la técnica y la historia. El estudio formal de las prácticas musicales no se plantea desde el *musicar*, los contextos sociopolíticos en los que se crean dichas expresiones no se tienen en cuenta, al igual que su dimensión de sentido. Asimismo, en muchas ocasiones, se estudian como expresiones despojadas de las dinámicas intersubjetivas y de su dimensión socioafectiva.

La posición crítica, y en ocasiones los sentimientos de desilusión y desprecio hacia la academia musical universitaria, están en parte influenciados por lo que mis interlocutorxs refieren como la austeridad, el excesivo tecnicismo y lo impersonal que puede llegar a ser dicha academia. En los discursos de estas personas sobre sus procesos formativos, aparece una constante tensión

¹⁶⁸ Estos exámenes, cuyo ambiente es bastante protocolario, impersonal y rígido, y que además generan bastante estrés en lxs aspirantes, constan de una serie de pruebas. Las personas deben interpretar, en uno de los instrumentos avalados por la academia musical tradicional, algunas obras del repertorio canónico de la tradición occidental frente a un jurado evaluador. Comúnmente, se tienen en cuenta las capacidades técnicas, de afinación, el conocimiento de la gramática musical y, por ende, la capacidad de leer partituras. Igualmente, hay pruebas auditivas y teóricas también centradas en la cultura musical hegemónica. En algunas ocasiones se hace una entrevista para conocer un poco el perfil de la persona, sus motivaciones y proyectos; sin embargo, esto es lo que menor relevancia suele tener en los criterios de selección.

entre lo “popular” y lo “moderno”. Lo popular suele ser relacionado con lxs músicxs “empíricxs”, “tradicionales” y lo “no académico”, con “otro mundo” que está “fuera” del recinto universitario. Por el contrario, lo moderno se asocia con lxs músicxs profesionales, con “lo académico” y lo letrado, es decir, con un mundo que está “dentro” de la universidad. Esta dicotomía es problemática porque reproduce binarismos que no corresponden a lo que sucede en la práctica, en donde “ambos mundos” conviven y se complementan, a pesar de las tensiones y conflictos. Asimismo, resulta paradójico que, aún participando en procesos universitarios de enseñanza/aprendizaje/creación musical y estando inmersas en la academia, varias personas expresen su rechazo a esta y a mucho de lo que se asocia a ella. Una cantadora popular, por ejemplo, en un espacio de encuentro en la MMC, le dijo a lxs estudiantes

No me interesa tampoco aprender el pentagrama porque creo que pierdo la esencia de cantadora. Aunque yo también digo que eso no es malo que se aprenda las notas musicales, pero a mí particularmente no me interesa saber de notas musicales. Quiero seguir cantando con el corazón, con el alma, con las entrañas, con lo que llevo por dentro, con lo que me dio mi padre, con lo que me dio la tierra, con lo que me ha brindado todo mi entorno. Quiero seguir así como soy¹⁶⁹.

Esto dificulta que lxs participantes perciban que la frontera entre lo uno y lo otro, puede ser difusa. No podemos obviar que esta frontera, creada desde las mismas prácticas musicales, corresponde a una construcción discursiva mediada por la colonialidad. Este tipo de dificultades se presenta como un obstáculo para la construcción de una interculturalidad crítica desde la que se piense y ponga en práctica un real intercambio entre músicxs que dé cabida a la complementariedad de saberes.

Por último, anotemos que, según varixs de mis interlocutorxs, la dificultad para generar cambios estructurales en el modelo hegemónico de formación musical, para crear nuevos programas, cursos y materiales pedagógicos que sean más acordes con las realidades e intereses de lxs estudiantes, y sobre todo en resonancia con el proyecto de una academia que, más que ser “incluyente”, le apueste a la inclusividad, se debe a las difíciles condiciones laborales que lxs profesorxs deben enfrentar. Las experiencias de muchxs de ellxs están atravesadas por condiciones contractuales difíciles, en donde la baja remuneración es la contracara de la

¹⁶⁹ Fragmento de la intervención de esta persona registrado en documento audiovisual publicado en el canal de Youtube de la Maestría en Músicas Colombianas (MMC) de la UEB en 2018.

exigencia continua de rendir y producir. Esa exigencia suele estar motivada por el imperativo de tener que cumplir con los requisitos exigidos desde el Estado para obtener los registros calificados institucionales de los programas. Esta situación, a la que no solamente están sometidas las universidades públicas sino también las instituciones universitarias en general, precariza y desanima a lxs profesorxs en su labor pedagógica. Si bien esto no aplica a todxs lxs profesorxs de los programas objeto de estudio, la precarización de la labor docente frecuentemente conlleva a que el compromiso ético/político de la docencia y las ganas de hacer, innovar y transformar se diluyan. Esto va en contra de la posibilidad de cambiar de paradigma, de agrietar las lógicas hegemónicas, lo cual es una labor que requiere de motivación, compromiso, dedicación, creatividad, dinero y, sobre todo, tiempo.

Representaciones de la academia musical en lxs músicxs estudiantes y profesorxs provenientes de contextos populares.

Las narraciones de lxs estudiantes egresadxs, profesorxs y músicxs populares que nacieron y se formaron, al menos inicialmente, en pueblos o pequeñas ciudades, y que además con frecuencia son provenientes de familias de estratos sociales modestos, resultaron bastante sugestivas. En ellas, emergieron sensibilidades y afectos relacionados con las autorepresentaciones que hacen de sí mismxs, tanto en el contexto citadino y universitario, como en sus contextos de origen. Para muchxs, aunque su experiencia en la academia capitalina ha sido enriquecedora, esta también les ha traído vivencias de maltrato y situaciones incómodas o frustrantes. Así, en contraste con algunxs de sus colegas oriundxs de la capital, estas personas resaltaron que llegar a estar en la universidad representó muchos retos y dificultades, aunque también reconocen que les brindó nuevas posibilidades. Si bien se trata de personas que han participado o participan en actividades académicas, las subjetividades de unxs y otrxs están atravesadas por experiencias de vida adversas. Tanto para lxs músicxs populares mayorxs como para algunxs estudiantes que, además de vivir lejos de sus familias y amigxs, han tenido que trabajar en paralelo con sus estudios, estar en la universidad les ha representado una importante inversión económica y, en muchos casos, un esfuerzo adicional de adaptación. Su lugar de origen, su formación previa, su contexto familiar, sus gustos musicales y, en ciertos casos, su pertenencia a grupos sociales que históricamente han sido excluidos y subalternizados, consciente o inconscientemente, determinan sus relaciones y experiencias dentro de la academia bogotana.

Un músico popular estudiante de la MMC, a quien llamaré Ernesto, que, al igual que otros músicos populares, inició formándose en su entorno familiar desde pequeño, comenta que

Yo me di cuenta de que mi pueblo era tan pueblo cuando llegué a la ciudad (...) se ven las diferencias, los comportamientos de la gente. Yo llegué acá [Bogotá] y una de las primeras cosas que se encuentra un poco es la desconfianza (...) es muy chocante (...) las personas siempre son un poquito esquivas (...) Esas barreras que se ponen no son más que un miedo (...) ya sé por qué la gente de alguna manera en la capital es un poco así (...) la presión de la ciudad hace también que las personas vivan corriendo (...) pueden pasar por encima [de los demás]¹⁷⁰.

Llama la atención su percepción de las diferencias entre el campo y la ciudad, percepción que podría entenderse como una idealización del contexto rural dado que, aunque hay diferencias entre la vida en el campo y en la ciudad, dichas diferencias no hacen que unos contextos sean mejores o peores. De manera general, este músico percibe comportamientos distintos, maneras diferentes de relacionarse por parte de quienes habitan dichos contextos. Es posible que, en su contexto de origen, haya construido unos imaginarios en torno a la ciudad y a sus habitantes, imaginarios que parecieran confirmarse gracias a su experiencia viviendo y estudiando en la capital. Ernesto también comenta que llegar a la universidad fue difícil. Inicialmente, le costó entender cosas que desconocía como la armonía, el contrapunto, las partituras. Sin embargo, señala que su bagaje previo tocando en orquestas y la parte “animal del ser humano” le permitieron enfrentar su formación universitaria¹⁷¹. Al hablar de “la parte animal”, no se refiere a algún comportamiento instintivo sino al abordaje orgánico y sensitivo de la música, que asocia con la “naturalidad” del ser humano.

Tanto él como varios de sus colegas originarios de distintas regiones del país, pero también para algunos estudiantes egresados bogotanos, afirman que la academia musical es un lugar excesivamente centrado en lo teórico, en lo letrado, y, por ende, en el que la lectoescritura resulta imprescindible. Muchos de estos jóvenes músicos, cuando logran llegar a la ciudad y,

¹⁷⁰ Comunicación personal, febrero de 2020. En el momento de la conversación este estudiante acababa de aplazar su semestre en la maestría.

¹⁷¹ Comunicación personal, febrero de 2020.

en el mejor de los casos, logran ser aceptados en un programa universitario de formación musical, deben desaprender, hasta cierto punto, su conocimiento musical previo como requisito para adquirir el estatus de músico profesional. Incluso, estos músicos terminan interiorizando la necesidad de ubicarse dentro del lenguaje musical occidental. Un profesor y músico popular egresado de la MMC, a quien llamaré Santiago, menciona la apropiación del modelo de formación occidental por parte de los “músicos de la tradición”. Señala que para un “músico de la tradición” como él, es indispensable tener conocimientos de teoría, gramática y técnica musical occidental para poder acceder a una formación académica¹⁷².

Frente al difícil acceso a la educación superior, particularmente para quienes no tienen los recursos y por ende no cuentan con la facilidad de vivir en o cerca de las ciudades principales en donde están ubicadas las universidades, la única opción de formación musical son los espacios “informales”, los cuales no son percibidos como serios, rigurosos y legítimos, a pesar de que estos les brinden conocimiento y experiencia¹⁷³. Por ejemplo, otro reconocido músico popular, a quien llamaré Roberto, afirma que sus comienzos en la música

fueron muy difíciles porque nací en una región en donde se hacía muy difícil tener una formación académica. Yo vivía en un entorno muy musical pero totalmente empírico (...) Mi papá conocía muy poquito (...) Por medio de señas me decía: mira, esta figura se pisa de esta forma (...) así se me fue desarrollando un oído melódico que con el tiempo fue impresionante¹⁷⁴.

Estas circunstancias no solo evidencian el centralismo colombiano, la desigualdad que existe en el acceso al conocimiento académico, también ponen en evidencia la jerarquización de los saberes y sujetos. Roberto, Santiago o Ernesto no son campesinos, afrodescendientes o provienen de pueblos originarios pero sí nacieron y vivieron una parte de su infancia y juventud en pequeños municipios pobres y alejados de Bogotá, es decir, en la periferia, en el olvido. Aunque en Colombia finalizando el siglo XX hubo avances en el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios y los afrodescendientes, estos grupos sociales no han

¹⁷² Comunicación personal, febrero de 2020.

¹⁷³ Según lo establecido en el tercer capítulo (artículo 43) de la Ley General de Educación (1994), la educación informal remite a todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados.

¹⁷⁴ Comunicación personal, diciembre de 2020.

dejado de ser marginalizadx¹⁷⁵. No es casual que su presencia en la academia y en los altos cargos del Estado sea mínima, y que el acceso a la educación superior y a condiciones de vida dignas siga siendo parte de su lucha¹⁷⁶. En el país, la educación ha estado marcada por las grandes brechas de desigualdad entre las ciudades y el mundo rural, así como por un fuerte euro-usa-centrismo. De manera general, esa jerarquización histórica de las personas y los saberes explica que, varios siglos después de la llegada de lxs europexs a América, en Latinoamérica y en el mundo sigue habiendo una fuerte necesidad de combatir el racismo, el clasismo y las desigualdades sociales.

Roberto, además de aludir a las dificultades de acceder a una educación en regiones del país como aquella en la que creció, admite que, gracias a un proceso de enseñanza/aprendizaje “empírico” con su padre, logró desarrollar habilidades que le han servido en su quehacer musical y le han dado ventajas frente a lxs músicxs formadxs académicamente. En esto coincide otro reconocido músico popular, a quien llamaré Juan, egresado del programa de música de la UPN, quien afirma que, desde los años 80 del siglo XX se ha debatido sobre la falta de programas de formación musical en la Orinoquía¹⁷⁷. Según él, desde entonces la situación no ha cambiado “por cuestiones políticas”, por lo que a algunxs músicxs llanerxs que tienen la oportunidad, les toca estudiar en universidades en Bogotá. Afirma que la “baja accesibilidad a esos programas de música (...) es por la falta de oportunidades en la región”. Esta problemática también la señala Santiago, para quien inscribirse en la MMC representó, al igual que para muchxs de sus colegas, un importante desafío y una gran inversión económica¹⁷⁸.

¹⁷⁵ Estos grupos sociales empezaron a ser reconocidos gracias al cambio de discurso promovido desde la Constitución política en 1991. Si bien la Carta Magna propició cambios, el racismo y el clasismo estructurales siguen muy presentes en Colombia.

¹⁷⁶ La presencia y empoderamiento de estas personas en el Estado ha empezado a cambiar recientemente con la llegada al poder del primer gobierno progresista de izquierda, cuya vicepresidenta es la afrocolombiana Francia Márquez. También es de destacar el cargo de Leonor Zalabata, descendiente de los pueblos originarios arhuacos, embajadora de Colombia ante la ONU, el de la afrocolombiana Aurora Vergara, Ministra de Educación, el de Abadio Green Stocel, originario de la comunidad Kuna-Tule (Gunadule), como asesor para asuntos étnicos del MEN, el de Patricia Tobón, de origen embera, directora de la Unidad de Víctimas, o el de Giovanni Yule, Líder Nasa del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), a cargo de la dirección de la Unidad de Restitución de Tierras.

¹⁷⁷ Comunicación personal, febrero de 2021.

¹⁷⁸ Durante los dos años de formación en la MMC tuvo que desplazarse hasta la capital en bus o, cuando podía, en avión, además de tener que buscar y pagar alojamiento. Esto, además de demandar unos costos significativos, implicó un desgaste en tiempo y energía. En cuanto a la inversión económica, al igual que él, algunxs estudiantes egresadxs del programa, entre lxs cuales varixs laboraban y mantenían un hogar cuando cursaron la maestría, afirman haber adquirido deudas importantes que, aún en el momento en el que conversamos, se encontraban pagando.

Este músico, quien se formó musicalmente con su padre desde pequeño, y que al ingresar a la universidad a sus 24 años ya contaba con una experiencia de 14 años en procesos de enseñanza/aprendizaje musical, afirma

nací en el empirismo (...) después de que terminé el colegio no tuve posibilidades de ingresar a la universidad por falta de recursos económicos (...) El ingreso a la universidad fue muy gratificante para mí y fue productivo porque, bueno, ya estaba estudiando en una universidad, ya iba a formarme de manera profesional (...) comencé a conocer la lecto-escritura musical, fue un paso muy importante en mi carrera¹⁷⁹.

Así, varixs profesorxs, estudiantes y músicxs populares asumen la academia como un lugar en el que pueden acceder al conocimiento musical “correcto”, legítimo y en donde aprenden a “hacer las cosas bien”. Se piensa que lxs músicxs formadxs académicamente son quienes poseen un “nivel alto”, “avanzado”, “bueno”, tanto técnica como teórica y estilísticamente; se cree que es en la academia donde se adquieren las herramientas que permiten analizar y comprender mejor *la música*.

En las maneras en las que personas como Santiago, Ernesto, Roberto, entre otrxs se representan a sí mismxs y a sus propios conocimientos y en las maneras en que perciben los conocimientos de sus colegas, estudiantes o profesorxs, se observan diferencias y alteridades que tienen un impacto en los procesos educativos individuales y colectivos. Emerge aquí una “colonialidad del saber” que atraviesa sus discursos, es decir, la creencia implícita que la episteme moderno-europea es superior a los demás sistemas de saber, justificando su imposición al resto del mundo¹⁸⁰. Desde esta perspectiva, se considera que los conocimientos, las metodologías y las personas de la ciudad, que suelen ser profesionales de clase media y media-alta formados bajo el canon de la academia occidental, saben más y son mejores profesionales en comparación a quienes vienen del campo o provienen de contextos populares. La autoidentificación de algunxs músicxs populares como “empíricxs” denota la internalización de esa colonialidad que lleva a procesos de subvaloración de sí mismxs. La dicotomía académico/empírico es una

¹⁷⁹ Comunicación personal, febrero de 2020.

¹⁸⁰ El término “colonialidad del saber” fue usado por primera vez en una publicación académica en 1993, en el libro *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (1993), editado por Edgardo Lander y en el que contribuyen, además de Lander, autores como Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Fernando Coronil y el mismo Quijano.

manifestación de dicha colonialidad que fragmenta y separa tipos de conocimiento y personas. Transformar esta situación requiere no solo incluir otros saberes, instrumentos, repertorios sino propiciar un diálogo interepistémico sin jerarquías. Si bien existen intentos que podrían encaminarnos hacia una academia alternativa y realmente intercultural, es necesario avanzar mucho más para descolonizar relaciones de poder y formas de pensar profundamente arraigadas, como veremos a continuación.

La persistencia de la colonialidad en la academia musical universitaria

Desde temprana edad, lxs músicxs y profesorxs que crearon el PFUM-CIAM, así como lxs que primero se vincularon a este, hacen parte de una generación que creció escuchando e interpretando las llamadas “músicas andinas colombianas”¹⁸¹. Ellxs, al igual que muchxs colombianxs, sobre todo del centro del país, a lo largo de su infancia y juventud, aprendieron que esas eran las “músicas colombianas”. A pesar del giro hacia las músicas caribeñas que hubo sobre todo en los años cincuenta y sesenta, la importancia y presencia de las “músicas andinas colombianas” perduró de diferentes maneras y en diversos espacios a lo largo del siglo XX. Además de apreciar y tener familiaridad con las músicas de Europa Occidental, saber tocar instrumentos como la guitarra, el tiple y la bandola y pertenecer a estudiantinas era común hasta los años ochenta en algunos sectores de clase alta y media de la región central de Colombia¹⁸².

A lo largo de casi todo un siglo, la “música andina colombiana” fue considerada la “música de la identidad nacional”: la “cultura”, “bonita” y, por ende, una música cercana a la academia, aún cuando también ha sido considerada una música popular (Cortés 2000, Bermúdez 2008, Hernández 2016). Se suele afirmar que las llamadas músicas andinas colombianas tienen estructuras “bien elaboradas”, complejas, son “serias” y de “alto nivel” interpretativo y técnico. Por otro lado, están las “músicas regionales”, “vivas”, “tradicionales”, campesinas, asociadas a la oralidad, a afrocolombianxs y a quienes pertenecen a pueblos originarios, a lxs músicxs

¹⁸¹ Si bien ya expliqué antes lo problemática que resulta la delimitación de una “región Andina” y la categoría “músicas andinas”, aclaro nuevamente que su uso más común suele referirse a músicas cuyos repertorios son principalmente bambucos, pasillos, guabinas, y torbellinos.

¹⁸² Las estudiantinas, también conocidas como tunas, cuyo origen es español, son agrupaciones de universitarixs o miembrxs de sociedades escolares que cantan y tocan diversos temas musicales de diversos géneros. Estas se popularizaron en América Latina desde el siglo XIX.

“empíricxs”, a estructuras musicales “simples”, que no requerirían de tanto estudio o habilidad técnica como las llamadas músicas académicas. Esta tensión entre lo académico, en donde la “música andina colombiana”, y lo popular, asociado lo “no académico” y a las prácticas musicales rurales, afrocolombianas, campesinas y de los pueblos originarios, resulta del imaginario y discursividades en torno a lo popular (“inculto”) y lo moderno (“culto”).

Así, el gusto y cercanía, impuesta o deseada, de las “músicas académicas” y las “músicas andinas colombianas” por parte de las élites culturales colombianas a lo largo de una buena parte del siglo XX, ha marcado las experiencias de muchxs musicxs en el país. La jerarquización que divide estas prácticas musicales de otras de carácter popular se evidencia, por ejemplo, cuando, al referirse a las músicas de la región Andina colombiana, uno de lxs profesorxs del PCAM egresado del programa de la UPN, a quien llamaré Camilo, las asocia con “lo académico”, con la interpretación de estructuras armónicas complicadas, y también con “la partitura y el frac”, “el nacionalismo”, el “centralismo” capitalino y la “burguesía conservadora de derecha”¹⁸³. Esta misma persona recuerda que su profesor de bandola andina “despreciaba” las otras músicas populares. Afirma que “los mismos músicos andinos (...) de la estudiantina (...) tenían displicencia con la música campesina. Así fuera bambuco, para ellos era una música de ropaje sencillo”¹⁸⁴. Añade que en una ocasión en la que con su grupo, que tocaba “música andina pero campesina”, ganaron un concurso, otrxs musicxs estaban asombradxs y parecían desaprobar que fuesen ellxs lxs ganadorxs. Según esta persona, en el medio lo que se valoraba era el virtuosismo, por lo que quienes se dedicaban a alcanzar “altos niveles” de destreza técnica en sus instrumentos eran consideradxs “lxs mejores”. En ese mismo sentido, una joven egresada del PCAM, a quien me referiré como Leticia, egresada del PCAM e integrante de una estudiantina reconocida, comenta que, inicialmente, el grupo interpretaba pasillos, bambucos, “música así bien puestecita (...) de traje, súper formales, ¿no? (...) sentaditos, mirando su atril”¹⁸⁵. Sin embargo, afirma que, a medida que se fue consolidando el grupo, decidieron tocar de pie y bailando, además ampliando el repertorio a otras músicas populares, pues “buscamos que no sea un grupo de cámara ñoño, la típica estudiantina. Creemos que con los instrumentos típicos se puede llegar a mucha gente, hacer bailar con una bandola”¹⁸⁶. Estas dos personas, entre las cuales hay una diferencia generacional, coinciden en

¹⁸³ Comunicación personal, febrero de 2021.

¹⁸⁴ Comunicación personal, febrero de 2021.

¹⁸⁵ Comunicación personal, diciembre de 2020.

¹⁸⁶ Comunicación personal, diciembre de 2020.

concebir lo “académico” como un lugar serio, acartonado, quizás demasiado formal. No obstante, llama la atención que Leticia, así como lxs estudiantes egresadxs de la MMC con lxs que conversé, al igual que muchxs jóvenes músicxs con quienes compartí en clase a lo largo de mi experiencia docente, sientan que sus propuestas musicales deben “modernizar” y complejizar lo popular. Aunque es válido y apenas natural que lxs músicxs retomen los diferentes lenguajes musicales que tienen a su disposición, inconscientemente, la idea de “fusionar” lo popular con lo “moderno” reproduce el discurso de la colonialidad cultural, que sigue jerarquizando y oponiendo prácticas culturales, saberes y sujetos.

Las representaciones que mis interlocutorxs construyen respecto de la academia musical están atravesadas por la colonialidad, desde cuya lógica se tiende a perpetuar la división entre lo “moderno” y lo “popular”, a reproducir el discurso de la existencia de “dos mundos”, a jerarquizar unos saberes y sujetos frente a otros. A partir de las diferencias que se establecen y las autorepresentaciones que estas personas hacen de sí mismas y de lxs demás, se pueden también comprender algunas formas en las que opera la colonialidad en la academia musical, no obstante los esfuerzos recientes por agrietar la colonialidad en algunos espacios educativos. Resulta paradójico que, en el régimen de colombianidad multicultural, desde el cual constantemente se exalta la diversidad cultural y de promover diálogos interculturales, persistan binarismos, exclusiones y desigualdades como las que he relatado.

Es común que, a pesar de la valoración que se pretende hacer de los saberes populares y de sus cultorxs, tanto lxs músicxs populares como otras personas que se han formado por fuera de la universidad sientan que sus conocimientos, considerados “no académicos” no son igual de legítimos que los que históricamente se han estudiado en la academia musical. La inferiorización y poca valoración, sin embargo, varía según el contexto, dado que lxs músicxs populares pueden tener un importante conocimiento de sus prácticas musicales y ser altamente valoradxs en sus comunidades y gremio musical, pero no serlo el contexto de la academia musical occidental y ante músicxs formadxs académicamente. Esto mismo puede ocurrir en el caso de lxs músicxs profesionales, que son consideradxs muy buenxs músicxs desde el canon occidental, pero que, al estar con músicxs y en contextos populares, no son consideradxs de la misma manera. Por ejemplo, Ernesto cuestiona implícitamente la colonialidad estructural presente en la academia musical y en la capital colombiana. Este músico estudiante de la MMC comenta que “llegar a la academia conlleva a valorar más los conocimientos que allí brindan y a desvalorizar los conocimientos propios (...). Lo que siempre hemos tocado tiene como un

nivel más bajo”¹⁸⁷. Si bien según el discurso institucional y el de algunxs profesorxs se pretende promover el reconocimiento, la valoración, el diálogo y la “inclusión” de la diversidad cultural, los saberes y gustos populares con los que llegan a la academia lxs estudiantes provenientes de contextos populares rurales o ciudadanos, no siempre son aceptados ni considerados igual de importantes a los establecidos como imprescindibles por la academia musical conservadora. Esto explica en parte la asimilación en muchas ocasiones acrítica de lógicas, dinámicas, códigos y métodos instaurados y naturalizados como los “correctos”, “buenos”, “normales”, “convencionales” e indispensables para lograr un “alto nivel” musical.

Estas apreciaciones reflejan una colonialidad del ser y el saber que afecta las identidades individuales y colectivas de los sujetos. Según Nelson Maldonado-Torres (2007), la colonialidad del ser se refiere a una colonialidad interna que afecta las subjetividades e identidades individuales y colectivas. Se trata de una autoinferiorización por parte de las personas y los grupos subalternizados y racializados, quienes se asumen como “menos” capaces, menos inteligentes y menos atractivxs en relación a quienes se ubican en los sectores sociales privilegiados. Algunas personas interiorizan unas jerarquías culturales, asumiéndose como “menos” capaces e inteligentes que quienes se ubican en los sectores privilegiados. Un ejemplo más de esto es lo que comenta Santiago, egresado de la MMC, quien, aunque se define como músico de “la tradición y el empirismo”, afirma que fue solamente al entrar a la academia que empezó a entender y a valorar más las músicas con las que creció¹⁸⁸. Según él, gracias a las herramientas teóricas, técnicas y analíticas que le brindaron en la universidad, pudo ser finalmente reconocido como profesional. Para Santiago, el valor concedido a la academia es crucial para legitimarse como “buen músico”, pues considera que, gracias a su formación universitaria, mejoró su técnica instrumental, aprendió a “tocar correctamente”, a consolidar su quehacer como músico, así como a crecer a nivel personal.

Para varixs de lxs profesorxs, estudiantes egresadxs y músicxs populares que han podido estudiar en una universidad, la decisión de formarse académicamente estuvo motivada por la necesidad de acceder a conocimientos autorizados y legitimaciones consideradas necesarias para adquirir el estatus de músicxs profesionales. Un joven músico popular egresado del PCAM, a quien llamaré David, afirma que, antes de ingresar al programa, “no sabía

¹⁸⁷ Comunicación personal, febrero de 2020.

¹⁸⁸ Comunicación personal, febrero de 2020.

absolutamente nada aparte de lo que tocaba allá en la vereda”. Dice que fue en el PCAM en donde adquirió un “nivel avanzado” y logró aprender la “manera correcta de hacer las cosas”¹⁸⁹. Siguiendo con la idea de que lo letrado es fundamental en la formación de músicxs profesionales, el desconocimiento de la lectoescritura es un gran impedimento en la búsqueda del estatus de músicx profesional. El músico popular Roberto afirma que, a pesar de que “ya era reconocido a nivel regional como un buen improvisador, no tenía conocimiento teórico de ningún tipo, era un conocimiento apenas muy básico (...) yo no leía (...)”, se vio en la obligación de irse a vivir a Bogotá porque “no quería ser así”¹⁹⁰. Este músico, con un gran talento y conocimiento musical, no se aceptaba a sí mismo como buen músico, sentía que, para progresar y ganarse un lugar en el medio musical, debía aprender los conocimientos validados por la academia musical hegemónica. Otro ejemplo de esto es lo que expresa Miguel, vinculado tanto al PCAM como a la MMC, quien, al compararse con sus compañerxs de estudio de la ALAC, se sentía “burro” porque “ellos ya tenían formación musical (...), yo era el que no sabía leer ni escribir música, todo lo sacaba a guataca [a oído]”¹⁹¹. Estos ejemplos son reflejo de la subvaloración que los músicos en cuestión hacen de sí mismos y de sus saberes populares. Esta subvaloración está influenciada por nociones sobre el valor relativo de los saberes y las prácticas culturales de distintas culturas derivadas del discurso de la modernidad y el progreso, nociones promovidas por la academia musical decimonónica que estableció, a finales del siglo XIX, una jerarquización entre los conocimientos musicales (Ochoa 2011; Holguín 2017; Mendívil 2020, entre otrxs). Estas ideas siguen influenciando las maneras en las que se percibe lo que es o debería ser una formación musical “de calidad y alto nivel”, las relaciones que se establecen entre los actores del sector musical, y es también a partir de allí que se crean los lineamientos de los planes de estudio de las carreras de música en las universidades.

El conocimiento musical, la destreza como intérpretes, y en general sus trayectorias como músicxs provenientes de pueblos y de clases sociales populares, al igual que otrxs de origen popular pero provenientes de la ciudad, solamente fueron reconocidas por el campo profesional de la música después de obtener un título universitario que lxs acreditara como músicxs profesionales. Aunque en el medio académico se promueve la valoración de lo popular, de los conocimientos y el bagaje con el que llegan lxs jóvenes estudiantes, lxs músicxs formadxs en

¹⁸⁹ Comunicación personal, diciembre de 2020. David se graduó en el primer semestre del 2022, sin embargo cuando conversé con él todavía era estudiante activo del PCAM.

¹⁹⁰ Comunicación personal, diciembre de 2020.

¹⁹¹ Comunicación personal, marzo de 2021.

los contextos populares o fuera de la academia sienten y lamentan que el conocimiento de las músicas populares con el que llegan a la universidad no sea valorado de la misma manera que el conocimiento académico. Como ya señalé, la inferiorización y exclusión de las lógicas, saberes y prácticas culturales no canónicas ha tenido repercusiones en las subjetividades e identidades de estas personas, puesto que terminan, consciente o inconscientemente, demeritando sus propios conocimientos y trayectorias. Esto resulta contradictorio si se busca, como afirma el discurso institucional, trabajar desde un compromiso social por la equidad, la inclusión, la interculturalidad, el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diferencia, de tal manera que se contribuya a transformar la sociedad en una menos desigual, racista, clasista y patriarcal.

Miremos otras dos experiencias. Un músico y líder popular Nasa, que llamaré Jairo, en su experiencia como estudiante del Conservatorio de la Universidad del Cauca, experimentó el rechazo hacia las prácticas, repertorios e instrumentos populares propios de músicas como el vallenato, la ranchera, la chirimía, entre otras, a las que también es cercano. Jairo comenta que

Allá [en el conservatorio] despectivamente, por ejemplo, a todo lo que no sea clásico se le llama chisga (...) todo el mundo aparenta que no hace chisga cuando en el fondo todo el mundo sale a hacer chisga, a tocar otras músicas, a tocar vallenato, a tocar rancheras. Yo aprendí allá [fuera de la academia] a tocar instrumentos que nunca había considerado; aprendí a tocar vihuela, guitarrón, porque era un medio de subsistir. Entonces (...) armábamos grupos de música andina, chirimía, lo que apareciera lo hacíamos. Pero eso era como: ¡uy, que no se den cuenta allá [en el conservatorio] los maestros porque pues qué dirán, de pronto hasta nos bajan en las materias!¹⁹².

En algunos contextos académicos, es usual que se juzgue a quienes, habiendo estudiado música profesionalmente, aprecian ciertos géneros de músicas populares, ya que se asume que su “buen gusto” musical los debe sustraer del ámbito de las músicas populares (Turino 2008). En el medio académico, la idea del “buen gusto” musical suele referirse al conocimiento y la apreciación de las músicas del canon euro-usa-centrado. Estas músicas son consideradas complejas, se valora además el hecho que quienes las interpretan demuestran amplias destrezas técnicas en su ejecución instrumental. Sin embargo, tener una mayor inclinación o sensibilidad

¹⁹² Comunicación personal, diciembre de 2020.

por determinados géneros, estéticas, instrumentos y contextos de aprendizaje musical no debería ser el criterio para juzgar si alguien es “cultx” o “incultx”, “buen” o “mal” músicx, si se tiene o no “buen gusto” musical. Como manifiesta una profesora y egresada del PCAM que comenzó su formación musical desde niña en la Escuela Nueva Cultura (ENC), a quien llamaré Lucía, está también el caso de algunxs profesorxs que se oponen a aquellxs estudiantes que, para su proyecto de grado, quieren interpretar o componer repertorios de música popular, pues les parece inconcebible culminar la formación universitaria basándose en repertorios que consideran de bajo nivel musical. Sin embargo, esto parece ser un caso aislado en dicho programa dado que, según afirman varixs de lxs profesorxs del PCAM, son muchos los proyectos de grado de lxs estudiantes centrados en el estudio de las prácticas musicales populares.

Por otro lado, un reconocido músico y profesor, que llamaré Guillermo, comprometido con su militancia como afrocolombiano, quien hace hincapié en la importancia de abordar críticamente la hegemonía de la músicas canónicas de Europa Occidental y la jerarquización desde allí establecida sobre otras prácticas musicales. Guillermo comenta que

siempre nos han dicho: si usted no sabe lectoescritura, como lo leen los europeos, usted no es músico. En las regiones hay mucho eso (...) nos crean una tara [un complejo] (...) hay una negación de lo propio. Si el instrumento es indígena no tiene valor (...) o si es afro tampoco, ¡no! (...) Yo tuve un proceso, mis ancestros, de esclavización, entonces desde ahí me miran (...) ya está demostrado que los seres humanos somos lo mismo. El problema no es tanto el color sino la dominación de un grupo frente a otro¹⁹³.

La denuncia que hace Guillermo puede leerse desde los tres ámbitos de la intersubjetividad propuestos por Quijano (2000, 2007) en su modelo de los conjuntos sociales: el imaginario social, la memoria histórica y las perspectivas de conocimiento¹⁹⁴. En estos se fabrican las representaciones que hacemos tanto de “lxs otrxs” como de nosotrxs mismxs, y también las experiencias académicas desde las que se produce conocimiento y memoria en torno a las

¹⁹³ Comunicación personal, febrero de 2021.

¹⁹⁴ En su modelo de la totalidad social Aníbal Quijano describe cinco esferas fundamentales, que son relativamente autónomas entre sí. Son estas: el trabajo y sus productos, la autoridad colectiva, la intersubjetividad, el sexo y sus productos, y la naturaleza y sus productos. Aunque son relativamente autónomas, estas esferas se articulan por medio de dos ejes que son transversales a las sociedades modernas: la raza-racismo y el capitalismo.

prácticas culturales y los saberes populares. Cuando Guillermo afirma que la importancia que se le da en la academia a la lectoescritura musical y el desconocimiento de esta por parte de lxs músicxs populares ha tenido como consecuencia que estxs no sean reconocidxs como “músicxs” y que esto a su vez ha repercutido en que algunxs no quieran estudiar e interpretar las músicas populares, estamos frente a la colonialidad en el ámbito de la intersubjetividad. Este imaginario, desde el cual se ha naturalizado que, para ser músicx, se debe pasar por la academia, conocer unos repertorios, técnicas y teorías canónicas, tiene una importante repercusión en cómo lxs músicxs se piensan a sí mismxs y la manera en la que valoran o no los conocimientos y las prácticas musicales populares. Asimismo, la desvalorización de los instrumentos no sinfónicos está atravesada por un imaginario desde el que se ha normalizado la idea de que tanto lxs músicxs populares como sus instrumentos y repertorios, son inferiores y menos legítimos que los que sí cuentan con el aval académico. Cuando Guillermo hace alusión a la esclavitud a la que fueron sometidxs sus ancestrxs y a lo que ha padecido debido al color de su piel, vemos la racialización en operación. En este y otros relatos de varixs músicxs populares afrocolombianxs o provenientes de pueblos originarios, la inferiorización de sus prácticas musicales y la racialización van de la mano. El imaginario social, los conocimientos y las perspectivas históricas en torno a las músicas canónicas, las populares, y las relaciones entre ambas, están atravesadas tanto por las epistemologías de purificación como por el eje de la racialización, por la matriz histórica del racismo en cuanto principio diferenciador y jerarquizador no solo de los individuos y las colectividades, sino también de sus prácticas, saberes e historias.

En su análisis sobre la construcción y representación de la diferencia en la sociedad colombiana, Julio Arias (2007) señala que los siglos XIX y XX en Colombia estuvieron marcados por la racialización y naturalización de ciertas características de lxs habitantes de las distintas regiones del país. Esta racialización está mediada por el euro-usa-centrismo, el cual fue adoptado por las personas con rasgos físicos cercanos al imaginario que tenían de las personas originarias de países occidentales. A través de este proceso histórico, la racialización y el euro-usa-centrismo se convirtieron en las dos caras de la moneda de la desigualdad, la jerarquización social y la marginalización de quienes no parecen, en su fenotipo y cultura, provenientes de Europa Occidental o Estados Unidos.

Otra manera de entender esta racialización y traerla al contexto actual es por medio del concepto de gubernamentalización de la cultura, definido por Axel Rojas (2011) como “el

proceso mediante el cual los individuos llegan a ser gobernados y a gobernarse a sí mismos en nombre de ‘su cultura’” (p. 30). Las políticas culturales y las instituciones que regulan la cultura pueden contribuir tanto a invisibilizar como a exotizar las culturas representadas como “étnicas”. También pueden propiciar un extractivismo cultural de las comunidades racializadas y etnicizadas (Rufer 2021). En el contexto de la academia musical, esto se traduce en la imposición de normas, valores y criterios de valoración de lxs músicxs y las prácticas musicales a partir de las ideologías y las estructuras de poder dominantes. Estos criterios valorativos suelen enmarcarse en los cánones de las músicas occidentales, desvalorizando y marginalizando lxs músicxs, saberes y prácticas musicales que están fuera de esos cánones. Las voces de lxs músicxs, profesorxs y estudiantes mencionadxs hasta el momento son solo algunos ejemplos que permiten evidenciar la presencia de la gubernamentalización de la cultura, la persistencia de la colonialidad y las epistemologías de purificación (entendidas como perspectivas que buscan separar el conocimiento en categorías puras excluyendo otras formas de saber) en la academia musical. Estos fenómenos reflejan cómo las estructuras de poder siguen permeando dicha academia en su valoración y legitimación de lxs músicxs populares y sus prácticas musicales.

La racialización no solo opera como matriz de la diferenciación social, también constituye uno de los principios de la lógica gubernamental colonial, que ha seguido operando hasta nuestros días (Wade 2002; Cunin 2003; Castro-Gómez 2010). Desde 1990, el discurso multiculturalista y patrimonialista se ha convertido en uno de los bastiones de las políticas culturales del país y, por esta vía, en un nuevo elemento de dicha lógica gubernamental. En este escenario, el Estado, por lo general, pero también la academia y otras instituciones, han utilizado el discurso de la multiculturalidad como una estrategia de legitimación y aparente inclusión. Sin embargo, las políticas culturales y de inclusión siguen perpetuando desigualdades y discriminación. Por ejemplo, se han implementado políticas de promoción de la diversidad cultural en el ámbito de las artes y la cultura, en tanto que se mantienen estructuras y prácticas que limitan el acceso y la participación de las comunidades racializadas en la toma de decisiones, el liderazgo y la producción cultural.

Este orden multiculturalista opera necesariamente a partir de la esencialización y otrerización, pues el devenir de las culturas e identidades “otras”, el cual es una realidad histórica, sin embargo desarticula su esfuerzo por controlarlas, pues es más fácil controlar aquello que es claramente delimitado. En varias de las narraciones de mis interlocutorxs, se refleja una

interiorización esencialista de la otrerización. Un ejemplo ilustrativo es el de dos músicos cercanos a las prácticas musicales de las comunidades Nasa que crecieron y se formaron en lugares cultural y geográficamente muy diferentes. Uno de ellos es de origen Nasa y creció en un contexto rural, a él lo llamaré Esteban, y el otro es Alejandro, un músico investigador de la capital. Esteban, comenta que, desde hace aproximadamente diez años, ha emprendido, desde “lo propio”, un “camino espiritual” gracias al cual ha logrado “una aproximación al conocimiento (milenario) de una manera más profunda”¹⁹⁵. Esta, al igual que otras de sus apreciaciones, esencializa su propio conocimiento y práctica, ubicándolos, justamente, en la posición de sujeto que la gubernamentalidad multiculturalista requiere.

Por su parte, Alejandro, quien es cercano a Esteban, ha adoptado un discurso similar al cuestionar que en los rituales Nasa lxs jóvenes músicxs interpretan quenás, zamponas y charangos en vez de las flautas que son propias de lxs Nasa¹⁹⁶. Para Alejandro, él y lxs demás integrantes de su agrupación musical logran seguir musicalmente a lxs músicxs mayorxs en el territorio y en los rituales, pues conocen y entienden las prácticas musicales Nasa. Sobre el desconocimiento por parte de lxs jóvenes de las músicas Nasa, Alejandro comenta que “eso ha venido provocando un conflicto bien bacano, porque además lxs músicxs viejxs se sienten acompañadxs [por él y sus colegas]”¹⁹⁷. Gracias al reconocimiento que lxs integrantes de su agrupación musical se han ganado a lo largo de los años en las comunidades Nasa, han podido asumir el rol de formadorxs de varixs músicxs en el territorio. Vemos entonces que tanto Esteban como Alejandro, al igual que la mayoría de lxs músicxs populares, han asumido un enfoque folclorista al determinar qué repertorios y qué instrumentos son los “propios”, los auténticamente populares, invisibilizando de esta manera los procesos de cambio e intercambio que atraviesan a estas músicas, así como a sus creadorxs y practicantes, en el marco de la glocalización¹⁹⁸.

Uno de los materiales de apoyo de los procesos de formación musical a nivel nacional son las cartillas de iniciación musical, las cuales son a su vez un producto del proyecto estatal conocido

¹⁹⁵ Comunicación personal, enero de 2021.

¹⁹⁶ Comunicación personal, diciembre de 2020.

¹⁹⁷ Comunicación personal, diciembre de 2020.

¹⁹⁸ Véase el Conversatorio “Lo ancestral y lo contemporáneo”, realizado en el marco del Festival Contrapunto 2020, en el que participaron los músicos Teto Ocampo, Diego Obregón y Omar Romero (Lo ancestral y lo contemporáneo).

como el Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC)¹⁹⁹. Estos materiales pedagógicos se crearon con el fin de ser utilizados en los procesos de formación en las “escuelas de músicas tradicionales”; sin embargo, su alcance en cuanto mediaciones de las identidades y prácticas musicales populares ha sido limitado²⁰⁰. En un encuentro virtual nacional realizado a inicios de este año que reunió a alrededor de cuarenta personas relacionadas con el sector de las músicas populares, al que asistí, un reconocido profesor y músico popular del departamento de Córdoba se refirió a las cartillas en cuestión:

Hace unos años se hicieron unas cartillas para las músicas tradicionales pero que no fueron lideradas por músicos tradicionales sino por músicos académicos y eso quedó bien académico. Tanto así que se dieron cuenta y nos reunieron a varios maestros (...) de la tradición del Caribe a hacer una consulta (...) sobre cómo aprendimos, cómo enseñamos.

Si bien, como se evidencia en esta anécdota, lxs “expertxs” contratadxs por el Estado para elaborar las cartillas consultaron a algunxs músicxs populares, desmotiva que la perspectiva del diálogo de saberes no sea clara en la elaboración de estos materiales pedagógicos. Además, aunque sin duda este tipo de cartillas han sido útiles como guías para una aproximación a las músicas populares locales, su sistematización tiende a objetivar estas prácticas musicales, a presentarlas ante todo como fenómenos sónico/aurales, olvidando que, al igual que toda práctica cultural, ellas son dinámicas y cambiantes. Habría sido interesante, además de sistematizar las prácticas musicales desde lógicas occidentales, incluir más aportes (maneras de representar, entender, transmitir) de lxs músicxs populares. Asimismo, el reconocimiento de la participación de dichxs músicxs también pasa por su mención como co-autorxs de las cartillas, lo cual no sucede en la mayoría de estas.

Durante el encuentro, esta persona también destacó que, a pesar de que el objetivo del PNMC era que lxs propixs músicxs populares, que son lxs que “conservan la tradición viva”, serían lxs formadorxs que enseñarían y promoverían sus prácticas musicales en las diferentes regiones

¹⁹⁹ Las cartillas, cuya elaboración fue financiada por el Ministerio de Cultura, son el resultado de varios años de trabajo por parte de lxs autorxs que han elaborado dichas cartillas para los diferentes ejes sonoros del país.

²⁰⁰ Para ampliar la información sobre el PNMC desde una perspectiva crítica, sugiero ver la tesis doctoral de Jaime A. Salazar titulada *Made in Colombia. Une analyse ethnographique de la fabrication des musiques (afro)colombiennes* (2020).

del país, esta idea “quedó en el aire”²⁰¹. Asimismo, cuestionó el requisito de contar con un aval institucional que certifique los conocimientos musicales, el cual se exige para poder trabajar como profesor de música. Además de obtener certificaciones del SENA, este profesor tuvo que inscribirse en una academia en Sincelejo para realizar un “estudio técnico” y conseguir “un cartón” que le permitiera ejercer algo que sabe hacer “desde hace más de 40 años”²⁰².

Todo esto hace eco con varias de las cuestiones que emergen en las apreciaciones de Ernesto, Jairo, y Guillermo. Ser menospreciadx porque “lo propio”, los saberes populares, no cumplen con unos estándares estéticos, técnicos, estilísticos de “alto nivel”, constituye una forma de violencia simbólica en donde de la presunción de que unos saberes son “mejores” y más legítimos, inferioriza a los otros. El problema no es tanto que se establezcan valoraciones sobre las dimensiones sónico/aurales, sino desde dónde se hacen. Aquí, la violencia simbólica consiste en hacer esta distinción desde criterios occidentales que permiten resaltar los logros y las cualidades de determinadas prácticas musicales, en tanto que se inferiorizan los de las músicas populares. Además, como hemos argumentado, esas prácticas musicales, al igual que su enseñanza y aprendizaje, están fuertemente ligadas a relaciones y vínculos afectivos con familiares o amigxs; por esta razón, el menosprecio de los saberes musicales populares es también un menosprecio por las comunidades, subjetividades e identidades colectivas en las que dichos saberes están arraigadas y que se articulan a través de las prácticas musicales. En últimas, lo que vemos en estas violencias simbólicas ejercidas sobre las músicas y lxs músicxs populares es una modalidad de la colonialidad del saber y del ser.

²⁰¹ El músico profesor en cuestión manifestó su descontento durante la segunda sesión de la “mesa sectorial de músicas tradicionales y populares”, llevada a cabo el 29 de marzo de 2023. Tuve la oportunidad de asistir a este encuentro, concebido como un espacio de reflexión colectiva. La mesa sectorial forma parte de la “mesa nacional vinculante” (MNV), creada para propiciar la participación ciudadana en la formulación de políticas públicas para el sector musical. La MNV, compuesta por once mesas sectoriales, surgió gracias a la movilización de una parte del sector musical iniciada a finales de 2022. Esta movilización respondió al cuestionado enfoque y gestión del ahora Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes (MiCASA), dirigido por el viceministro de Creatividad Jorge Zorro, particularmente en lo relacionado con el Programa Sonidos para la Construcción de Paz.

²⁰² Si bien se trata del testimonio de un solo músico, es valioso tener en cuenta la perspectiva de lxs músicxs populares en el proceso de actualización del PNMC que se lleva a cabo actualmente. Conversar con ellxs en las distintas regiones, escucharlxs y considerar sus necesidades y demandas, así como sus opiniones para evaluar la eficacia de las cartillas, sería enriquecedor. Sobre todo, sería justo hacerlxs partícipes, en tanto pares co-creadorxs, de este tipo de procesos. Del mismo modo, en cuanto a la creación de materiales pedagógicos y creativos desde los programas universitarios sobre prácticas musicales populares, involucrar más a estxs músicxs reconociendo su experiencia y conocimientos especializados, sería necesario y beneficioso, sobre todo si lo que se dice buscar es un “diálogo de saberes”. Más adelante profundizo sobre este tema.

Asimismo, Miguel comenta varias asuntos interesantes sobre cómo las diferencias sociales y los imaginarios que desde allí se construyen marcan las experiencias y desigualdades entre las personas. Cuando era niño, el instrumento que tocaba era la flauta dulce. Un día, fue a casa de un compañero que tocaba piano, donde también conoció al hermano de este, que tocaba violín. Miguel, además de comentar lo impactante que fue ver y escuchar esos instrumentos que para él era impensable tener, deja entrever el impacto que esta visita tuvo en él:

El chino [niño] me llevó a la casa y me dijo te voy a mostrar un piano (...), ¡yo nunca había visto un piano! (...) el hermanito menor tocó violín, y yo: ¡uy, qué chévere, nunca había escuchado eso! (...) [cuando su compañero empezó a tocar algo en el piano] yo lo que hice fue tratar de imitar, yo tengo esa facilidad de visualizar y memorizar. El chinito [niño] tocó con la mano derecha y yo volví a tocar así más o menos lo que él tocó, el sardinito [niño] bajó la tapa del piano y dijo: ¡no toque eso, usted no sirve para tocar música, toque un instrumento serio! ¡Así me dijo! Y entonces yo de ahí salí muy mal y dije: no, yo voy a aprender a tocar algo que valga la pena²⁰³.

Este tipo de situaciones provoca que las personas se sientan inferiores, que terminen ocultando sus gustos y prácticas musicales, o, como ya he mencionado, no valorando su conocimiento de la misma manera que valoran “lo académico”. Esta jerarquización de saberes atraviesa los procesos de inferiorización de las prácticas, conocimientos y sujetos populares y hace parte de la colonialidad del saber que opera en la academia musical. Esta colonialidad ha impedido que las diversas epistemologías, prácticas musicales y músicxs que han sido históricamente excluidxs, sean aceptadxs, consideradxs y tratadxs como pares. Cuando se responde a esta colonialidad con la intención de legitimar y posicionar a las culturas e identidades musicales populares, con frecuencia se cae en una purificación que refuerza binarismos y establece una jerarquía en sentido inverso, de lo popular sobre lo académico, lo cual también es problemático.

La mayoría de lxs músicxs populares –principalmente lxs afrocolombianxs, de pueblos originarios y provenientes de sectores desfavorecidxs– a cuyas experiencias me acerqué aluden, enfática y críticamente, a su manera y en sus términos, a la persistencia de la colonialidad del poder y del saber en la sociedad y en la academia colombiana. Esteban, narrando su trabajo en el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en los años ochenta,

²⁰³ Comunicación personal, marzo de 2021.

afirma que el proceso de autoformación política “era pensado desde los referentes epistémicos externos, por eso quiero recalcar esa diferencia con la última fase de mi vida en la que empiezo a pensar en referentes epistémicos propios”²⁰⁴. Al hablar de las músicas que interpretaba estando joven, las que “estaban de moda”, parece lamentar que fueron “músicas externas” las que desplazaron “lo que era la música de flautas” y que esto haya contribuido a “ir enterrando lo que era propio, a ir opacándolo, silenciándolo en cierta medida”. Sin embargo, comenta que en determinado momento inició un proceso de transformación, “de volverme a encontrar (...) volver a nacer (...) ya la música empieza a cumplir una tarea específica, entonces ya no podíamos hacer cualquier tema de composición, incluimos la lengua como parte de luchas cantadas”²⁰⁵.

Es paradójico que personas como mis interlocutorxs provenientes de sectores populares, pueblos originarios y afrocolombianos son críticxs frente a la colonialidad, en tanto que reproducen una división social que corre en sentido contrario, una oposición entre un “nosotrxs” (el territorio, lo propio, ancestral) y “ellxs” (externxs, urbanxs, occidentales, académicxs). Como he venido señalando, tanto Esteban como otrxs músicxs populares adoptan un discurso purificado que esencializa lo popular y que, incluso, excluye lo que no se considera “propio” y “auténticamente” ancestral. Esto es comprensible como un mecanismo de defensa ante la colonialidad y como una estrategia de reivindicación política y de resistencia. Sin embargo, debemos notar que, con frecuencia, este tipo de radicalismos están mediados por la gubernamentalidad cultural estatal. Si bien las luchas de lxs pueblos originarios, afrocolombianxs, campesinxs y otras colectividades marginalizadas han logrado avanzar en sus reivindicaciones, las políticas y discursos culturalistas creados desde finales del siglo XX han alimentado en estas colectividades discursos y posicionamientos que reproducen binarismos contraproducentes. Estos nuevos procesos de purificación que oponen a las prácticas musicales y lxs músicxs populares a otras prácticas musicales y músicxs son desfavorables en la medida que entorpecen la posibilidad de que haya acercamientos, colaboración e intercambios entre las diferentes personas que participan, en este caso particular, en los espacios de encuentro propiciados desde la academia musical universitaria. Asimismo, se termina negando la hibridez y el entre/medio de los que habla Homi Bhabha (1994) que, recordemos, desafían las narrativas hegemónicas y permiten la emergencia de

²⁰⁴ Comunicación personal, enero de 2021.

²⁰⁵ Comunicación personal, enero de 2021.

voces y perspectivas subalternas al desestabilizar las categorías rígidas de identidad y fomentar un pensamiento más abierto y plural. El proyecto de una interculturalidad crítica en la academia musical requiere, precisamente, que las diferentes partes estén dispuestas a construir relaciones más dialógicas, respetuosas y empáticas. En cambio, la compartimentalización de las identidades culturales complica la articulación entre ellas, dificultando a su vez que se configure la fuerza contrahegemónica que podría, eventualmente, llevar a los cambios estructurales que permitirían que lxs músicxs menos favorecidxs tengan mejores condiciones laborales y de vida.

El rechazo hacia lo popular y las personas de extracción popular, así como el discurso culturalista que emergió como nuevo paradigma en la década de 1990, son algunas de las causas de los nuevos procesos de purificación epistemológica que podemos identificar en el ámbito musical. Por un lado, la persistente desvalorización de lo popular y la exclusión de lxs músicxs populares ha generado una fragmentación que delimita rígidamente un “nosotrxs” y unxs “otrxs”. Por otro lado, el discurso culturalista reconoce lo popular, pero lo aborda de modo utilitarista, en un reconocimiento ambiguo que en el fondo mantiene las jerarquías culturales y sociales. En conjunto, estas visiones dualistas conllevan nuevas formas de purificación epistemológica que, en el campo musical, implican descontextualizar y apropiarse selectivamente las prácticas populares, reubicándolas y resignificándolas en nuevos escenarios donde no necesariamente se beneficia a lxs propixs músicxs populares.

El interés por lo popular que existe desde finales del siglo pasado, mediado en muchas ocasiones por el enfoque de una interculturalidad funcional, es también un síntoma de la colonialidad, que se puede encuadrar desde las ideas de B. Sousa Santos (2010) sobre la construcción de la otredad. Para Sousa Santos “lxs otrxs” son aquellas personas excluidas e invisibilizadas, subalternizadas, a las que desde la Colonia se les aplicó una lógica de apropiación y violencia, en oposición a la lógica de regulación y emancipación social reservada para las sociedades metropolitanas. Así, los conocimientos populares, laicos, campesinos, de los pueblos originarios y afrodescendientes, han sido entendidos como “doxa”, magia, mito o simples creencias. Según Sousa Santos, tanto “la cultura” como las identidades étnicas han sido claves en la construcción de una otredad desde la cual, en el marco de la colombianidad multicultural, se ha esencializado, exotizado e instrumentalizado a los sujetos, conocimientos y prácticas populares. Desde esta otrerización y purificación epistemológica, se encuadra a las personas, conocimientos y prácticas culturales como inferiores y por fuera de la

contemporaneidad, como si fueran menos legítimos y como si no se vieran afectados por las dinámicas sociales y las circunstancias del mundo contemporáneo, como si “lxs otrxs”, al contrario de un “nosotrxs”, tuvieran menos valor y además no cambiaran. Ana M. Ochoa (2006, p. 10) afirma que las epistemologías de purificación sirven, entre otras cosas, para

hacer inventarios de cómo deben ser las características de la oralidad en contraste con las características de lo letrado, para señalar las diferencias sociales y de clase entre diferentes formas de hablar, etc. Hoy en día se puede hacer ese mismo gesto, por ejemplo, para que UNESCO reconozca un género expresivo como patrimonio de la humanidad. Pero paradójicamente ese mismo gesto de purificación implica llevar a cabo un proceso de mediación entre el ente separado —el lenguaje, la canción folclórica— y lo social que hace que el mismo gesto de separación sea siempre, simultáneamente, un gesto de reincorporación y reinterpretación de su relación con lo social.

Como expliqué en el primer capítulo, en los años noventa se da un giro en la manera en que el Estado, los medios de comunicación, la industria cultural y la academia abordan lo popular. En este momento, en el que se empieza a gestar el régimen de colombianidad multicultural, a reconocer y a promover “la diversidad cultural”, el interés por lo popular pasa a estar mediado por los discursos multiculturalistas y, a inicios del siglo XXI, por los patrimonialistas. En el contexto del discurso de la colombianidad, este interés tiende a enmarcarse en una interculturalidad funcional cuyo impacto no siempre es positivo, pues termina fortaleciendo la otterización de la diferencia (Restrepo 2014). Restrepo comenta que, en las reflexiones críticas en torno al concepto de cultura, el debate se ha centrado

en mostrar la diferencia entre las culturas, esto ha producido que las descripciones de estas hayan enfatizado en lo exótico y la particularidad. El resultado es exotizar y otterizar grupos humanos que también tienen mucho de común y corriente y de compartido con otros grupos (...). El concepto convencional de cultura, que había nacido para cuestionar el racismo, ha empezado paradójicamente a ser utilizado racialmente (2014, p. 14).

En buena parte de los discursos y proyectos centrados en exaltar las diferencias, la cultura y la identidad étnica aparecen como características intrínsecas de las personas y los grupos sociales.

Este tipo de discurso reproduce la dicotomía entre un “nosotrxs” y “lxs otrxs”, en donde lxs primerxs representan lo “moderno” y complejo, y lxs segundxs lo “étnico”, “tradicional”, un pasado construido e idealizado. Así, tanto el culturalismo como la interculturalidad (funcional) nos remiten a lo que Restrepo denomina la otrerización de la diferencia. Esta otrerización opera cada vez que las prácticas musicales populares son consideradas simples recursos sonoros, útiles para la creación de propuestas musicales que encajen en las estéticas de la *World Music* y dentro del imaginario de la colombianidad musical. Varias propuestas musicales “híbridas” desarrolladas por quienes logran circular en los escenarios y mercados culturales nacionales e internacionales, exaltan y promueven “lo colombiano” por medio de los elementos de su puesta en escena: vestuario, coreografía, uso de ciertos instrumentos, incorporación de algunos aspectos de lenguajes musicales populares²⁰⁶. Estas “hibridaciones” son usualmente creadas en los centros urbanos por músicxs profesionales que dominan las lógicas y dinámicas de la industria musical. En estos casos, como señala Briones (2007), la interculturalidad se reduce a dar “cabida a la expresión de identidades y valores silenciados en la esfera pública, sin revisar las reglas de juego de este ámbito de interacción” (p. 43). Aunque se podría pensar que los discursos y políticas multiculturalistas y patrimonialistas son benéficos para las personas menos desfavorecidas, el simple reconocimiento de las diferencias no garantiza que haya relaciones de poder más horizontales e intercambios justos. La pretendida centralidad de lxs músicxs populares en los procesos académicos de abordaje de estas músicas no se concreta fácilmente, sobre todo cuando lxs músicxs ubicadxs en la academia siguen estando dispuestxs a recibir conocimientos sin que haya un intercambio concertado. Tanto para lxs profesorxs como para lxs estudiantes universitarixs, la escucha de los intereses de lxs músicxs populares, la validación de sus epistemologías y metodologías parecieran ser una preocupación mucho menos relevante que el análisis de las estructuras sónicas, la experimentación interpretativa y compositiva. En consecuencia, la balanza de los circuitos del mercado musical de las “músicas colombianas”, la academia y la institucionalidad musical sigue inclinándose hacia el beneficio de los actores ubicados en los sectores hegemónicos del campo musical.

²⁰⁶ Las personas que participan en ambos programas con quienes conversé y a quienes escuché, utilizan el término “híbrido” en muchas ocasiones para referirse a lo que comúnmente se entiende como “fusión” musical. Sin embargo, este término, cada vez más presente en el vocabulario de docentes y estudiantes egresadxs, también se usa, aunque en menor medida, para referirse al carácter multicultural de Colombia.

“Lo académico” versus lo “no académico”

Un aspecto en el que vale la pena profundizar, que también se relaciona con la colonialidad y con las epistemologías de purificación, es el binarismo entre “lo académico” y lo “no académico” que emerge de las conversaciones. Camilo, unx de lxs profesorxs citadxs anteriormente, quien ha estado vinculado buena parte de su vida a la academia musical, señala que, en los años 80, él y lxs compañerxs de su agrupación musical hacían “investigación testimonial (...) no eran escritos teóricos, de lo académico (...) [reflexionaban sobre] cómo la investigación lleva a la creación pero desde afuera de la institución”²⁰⁷. Añade que durante las décadas de 1980 y 1990 se cuestionaba el rigor y la pertinencia del trabajo investigativo que él y sus compañerxs hacían; además, se discutía si lo que hacían “era investigación o no (...) porque no era la investigación formal, académica de sentarse a hacer un proyecto (...) a nosotros nunca nos preocupó, eso era un problema de los teóricos”²⁰⁸. Es comprensible que haya personas vinculadas a la academia que sienten un rechazo de lo teórico, lo “académico” y lo institucional. En algunos casos, aunque no en el de Camilo, esto se debe a una idea limitada de lo que son o no lxs músicxs y la labor académica. Esta tensión también se origina en cierto mecanismo de defensa frente a la inferiorización y marginalización a las que han sido sometidxs lxs músicxs “no académicxs”, “empíricxs”, populares por parte de lxs músicxs profesionales formadxs académicamente; se trata, pues, de una tensión en la que operan los imaginarios sobre lo “culto e “inculto”, pero también sobre la racionalidad y la sensibilidad.

Al igual que la dicotomía entre lo “culto”/“académico” y lo “inculto”/“no académico”, identifiqué la oposición entre racionalidad y sensibilidad. La primera se asocia con la mente, la objetividad, el pensamiento lógico-analítico. La segunda, con el cuerpo, la subjetividad, las emociones y las experiencias sensoriales. Según Bauman y Briggs (2003), estas dicotomías, utilizadas históricamente para establecer y afianzar jerarquías y exclusiones sociales, surgieron en la modernidad mediante procesos de purificación epistemológica. Una consecuencia de esto ha sido una desvalorización de lo sensible frente a lo racional y de ciertas formas de conocimiento, que son consideradas “no racionales” o “no científicas”. No obstante, estos autores plantean que la interacción entre ambas dimensiones es fundamental en la experiencia humana. La racionalidad no está desprovista de sensibilidad, pues las facultades cognitivas y

²⁰⁷ Comunicación personal, febrero de 2021.

²⁰⁸ Comunicación personal, febrero de 2021.

racionales se relacionan con nuestras vivencias y emociones. Nuestro pensamiento racional se ve influenciado por sensibilidades, afectos y mediaciones socioculturales que moldean perspectivas y apreciaciones. Asimismo, las emociones y los afectos están condicionados por las racionalidades de los discursos que existen en los contextos en los que nos desempeñamos.

La dicotomía entre “música culta” y “música inculta” ha sido utilizada para establecer jerarquías y divisiones artificiales en el campo de la academia musical. Philip Ewell (2020, 2022) argumenta que estas categorizaciones se basan en supuestas diferencias biológicas raciales utilizadas para justificar la superioridad de unos grupos, considerados más “racionales”, sobre otros que son considerados más “sensibles” o “instintivos”. La distinción entre “música culta” e “inculta” reproduce estas nociones al considerar superior ciertos géneros musicales y desvalorizar otros, los cuales son tachados de “populares” o “folclóricos”, según concepciones elitistas y euro-usa-céntricas. Ewell plantea que es necesario cuestionar y transformar las bases de pensamiento que sostienen dichas categorizaciones excluyentes. Hasta cierto punto, esto ayuda a entender por qué hay músicxs populares que rechazan enfáticamente lo relacionado con la academia, lugar con el que además asocian a lxs investigadorxs musicales hacia lxs cuales hay, en muchos casos, desconfianza. También vale la pena mencionar la confrontación entre músicxs dedicadxs a la interpretación o composición musical, es decir quienes ejercen su quehacer desde la “práctica musical” (sensible/artístico), y quienes, como en mi caso, nos dedicamos solamente a la investigación musical (racional/científico). Esto se refleja, por ejemplo, en la afirmación de un profesor del PCAM, a quien llamaré Eduardo, cuando afirma “tampoco soy tan investigador, realmente soy más profesor y músico”²⁰⁹. Esta afirmación pareciera desconocer que tanto la labor de lxs profesorxs como la de lxs músicxs, estén o no vinculadxs a una institución universitaria, conllevan procesos investigativos, por lo que lo uno no excluye lo otro. Estas tensiones e imaginarios, entre otras cosas, están relacionados con lo que se entiende por “academia”, “música”, “arte” y “músicx profesional”, en contraposición a “la calle”, “la tradición”, “lo auténtico y natural” y lxs músicxs populares. Dichas representaciones están a su vez atravesadas por los sentidos dados a lo popular y a lo moderno, desde los cuales se suelen pensar los procesos de enseñanza/aprendizaje/creación musical. Por ejemplo, en relación a la metodología desde la que desarrollan sus clases, algunxs profesorxs afirman no usar partituras y priorizar la observación, la escucha y la imitación. Consideran importante que lxs estudiantes sean fieles a “la tradición” y enfatizan que lo

²⁰⁹ Comunicación personal, diciembre de 2020.

importante es “que toquen sus instrumentos”. Por el contrario, hay profesorxs para quienes el uso de la partitura, el análisis de las estructuras musicales y el apoyo en la teoría son esenciales. Para estas personas, priorizar ese acercamiento es clave, pues consideran que a través de él se demuestra un “buen nivel” de conocimiento teórico, musical y seriedad en el quehacer musical profesional.

Quisiera mencionar otros ejemplos para ilustrar la incidencia de las representaciones naturalizadas de lo popular y lo moderno en el abordaje de las músicas populares dentro de los programas académicos en cuestión. Como he sugerido, dichas representaciones se relacionan con categorías dicotómicas como la oralidad y la lectoescritura, lo simple y lo complejo, lo rural y lo urbano, lo rudimentario y lo desarrollado, lo inculto y lo culto. Estas representaciones nos informan sobre los problemas estructurales presentes en nuestras cotidianidades desde las que se siguen reproduciendo relaciones de poder que mantienen desigualdades entre quienes participan en los espacios de enseñanza/aprendizaje musical. Un músico y profesor del PCAM, a quien llamaré Lucas, en relación a su formación musical inicial, afirma que le “gustaba tocar más música vieja que moderna”²¹⁰. Sin embargo, comenta que, antes de ingresar a la carrera universitaria, solía interpretar boleros o estándares de jazz “de maneras muy rústicas (...) a oído”. Añade que, una vez que logró entrar al programa de la UEB iniciando el milenio, no volvió a tocar “instrumentos modernos” pues, aunque la “música académica, sinfónica” le parecía “muy rígida en sus maneras de operar y en sus prácticas”, la consideraba “muy rica en términos de esa complejidad (...) tan juiciosos de los materiales (...) técnicas tan depuradas”²¹¹. Por su parte, David Bedoya, cuatrista egresado de las primeras cohortes del PCAM, recuerda que, a pesar de dar conciertos desde pequeño en diferentes partes del país, al entrar a la ALAC conocía muy poco del lenguaje musical occidental. Al entrar a la academia, “no tenía la más mínima idea de qué era una negra o una corchea”; sin embargo, afirma que “uno podría decir hoy por hoy que esa música [occidental] tiene doble idioma”. Bedoya se refiere a la cercanía y presencia en la academia de los lenguajes musicales populares. La idea de conocer y dominar medianamente tanto los lenguajes musicales populares como los académicos también resuena con la idea de “dos mundos” diferenciados y opuestos. Tanto él como Lucas y otras personas con quienes conversé, hacen alusión a “dos mundos” que se oponen: por un lado, el académico,

²¹⁰ Comunicación personal, mayo de 2020.

²¹¹ Comunicación personal, mayo de 2020.

letrado y de “alto nivel”, por el otro, el “empirismo”, de lo “simple” en el que predomina la oralidad.

Los criterios y valoraciones que oponen saberes y personas, así como establecen la superioridad de la cultura “universal” occidental, relegando otros conocimientos y prácticas culturales, son un reflejo de la colonialidad y sus consecuencias. Esta jerarquización problemática no solo perpetúa desigualdades, también contribuye a normalizar narrativas y acciones que subvaloran a personas, saberes, formas de ser, sentir y existir. Aunque existen algunos programas universitarios de formación musical que buscan generar espacios de encuentro con lxs músicxs populares, la participación de estxs últimxs sigue siendo limitada y no se da desde un enfoque realmente inclusivo. Surge entonces la pregunta: ¿por qué sigue siendo común que lxs músicxs populares queden al margen en asuntos relacionados, por ejemplo, con la producción discográfica, la elaboración de cartillas educativas sobre músicas populares y, en general, con la formulación de proyectos para la divulgación o “preservación” de sus prácticas? Incluso cuando estas iniciativas pueden ser interesantes y benéficas, tienden a plantearse desde una perspectiva multiculturalista que no responde a los desafíos del “diálogo de saberes”, la inclusividad y la interculturalidad crítica.

Algunxs estudiantes y profesorxs afirman que lxs músicxs populares con quienes han trabajado manifiestan sentirse incomodxs e incluso maltratadxs en las dinámicas de intercambio, pues sienten que quienes vienen de afuera “les quitan sus conocimientos”, al parecer están cansadxs de dar y no recibir mucho a cambio²¹². En algunos casos, el malestar manifestado ha llegado al punto de negarse a participar en actividades y proyectos junto a personas que conocen desde hace varios años, originarias de Bogotá o de otras ciudades, relacionadas o no con la academia. Atender tales tensiones y malestares, creo, debe ser una prioridad. Es importante preguntarse ¿quiénes proponen y cómo se piensan los encuentros y proyectos con lxs músicxs populares? ¿Para qué se realizan? ¿Cómo se entiende y construye en esos contextos el diálogo de saberes? ¿Cómo lograr una academia musical que no se limite a pensarse “incluyente” sino que propicie de manera efectiva la inclusividad y promueva relaciones más igualitarias y colaborativas? El

²¹² Esta información no la obtuve directamente de lxs músicxs populares, fueron algunxs de lxs estudiantes egresadxs y docentes con quienes conversé, principalmente de la MMC, quienes hicieron alusión a dicha situación. Sin embargo, durante el trabajo de campo que hice entre 2006 y 2007 en el Palenque de San Basilio, María la Baja, Gamero (Bolívar), algunas de las personas con las que conversé expresaban posiciones similares.

malestar expresado por algunxs músicxs populares en relación a su interacción con lxs músicxs profesionales de la ciudad, tanto dentro como fuera de la academia, debería motivar un debate permanente entre los distintos actores implicados en dichos espacios. Este malestar, ¿no será acaso síntoma de procesos de subalternización y marginalización producto de la colonialidad, el racismo y clasismo estructural de nuestra sociedad? La apropiación de los conocimientos de lxs músicxs populares y la poca valoración de sus voces perpetúa su exclusión de los contextos académicos y culturales hegemónicos. Además, al considerar a las prácticas musicales populares como “folclor” y “tradición”, se restringe su aceptación como formas complejas de expresión social, cultural y artística. Las lógicas impuestas por la colonialidad también tienen un impacto directo en la trayectoria profesional de lxs músicxs populares, ya que limitan sus oportunidades de desarrollo y reconocimiento. Esto dificulta su acceso a recursos, redes y oportunidades de difusión, perpetuando así su desigualdad en la esfera pública y cultural.

Academia musical multisituada, hibridez y diálogo de saberes

Como ya mencioné, en el análisis de los documentos institucionales y de los discursos de los actores de los programas, se hace referencia a la importancia del “diálogo”, de compartir con lxs músicxs populares, de incluirlos en algunos de los espacios educativos de los programas. Sin embargo, no hay claridad sobre los términos del encuentro con dichxs músicxs. Se evidencia una falta de comprensión del carácter multisituado de la academia música y de la hibridez constitutiva de las identidades culturales. En esta sección, abordo, a partir de los discursos de las personas con quienes interactué y a cuyas experiencias me acerqué a través de materiales de archivo, estos dos aspectos de las dinámicas de inclusión de las músicas populares, en aras de proponer el concepto de diálogo de saberes como principio orientador de la inclusividad y la interculturalidad en la academia musical.

En la academia universitaria confluyen continuamente personas de distintas edades, contextos socioculturales, formación, corrientes políticas y religiosas. La universidad es reconocida como un espacio en el que se genera conocimiento autorizado y se forman personas que tendrán incidencia, en mayor o menor medida, en el devenir social, cultural, político y económico de un país. En esta línea, algunxs estudiantes egresadxs de los programas de la UDFJC y la UEB, manifiestan que los procesos de enseñanza/aprendizaje/creación musical se nutren en gran medida de lo que ocurre más allá de las aulas de clase. Las prácticas musicales, los procesos

de formación musical y las relaciones sociales que lxs atraviesan también ocurren en espacios urbanos como las salas de concierto, los bares, los centros culturales, así como en espacios rurales tales como la tienda de una vereda, la plaza de un pueblo, las casas de “lxs maestrxs”, etc. Así, la academia musical debe ser entendida como un lugar multisituado que no se limita a lo que sucede en el aula de clase sino que se extiende a las relaciones entre las personas implicadas y los contextos en los que estas relaciones acaecen, ya sea por dentro o por fuera del campus universitario (ver imágenes 15 y 16).



Imagen 15. Clase en Buenaventura · MMC



Imagen 16. Clase con Martina Camargo en la UEB · MMC

Cuando lxs estudiantes del PCAM y la MMC se refieren a los espacios “adentro” y “afuera” de la academia, no aluden únicamente a espacios físicos; también hacen alusión a, por un lado, lo “académico”, el conocimiento y la práctica profesional, lo letrado y formal, lo riguroso y de “alto nivel”, lo autorizado y privilegiado; por el otro, a lo “no académico”, “la calle”, lo informal y “empírico”, la oralidad. No obstante, en la práctica la frontera entre estas nociones es difusa, pues ambos contextos se imbrican en los sujetos y sus experiencias.

Sin embargo, varixs de lxs estudiantes egresadxs con quienes conversé parecen apreciar mucho más las experiencias de formación musical vividas fuera de la universidad. Consideran que dichas experiencias son más significativas que las vivencias en espacios académicos dentro del recinto universitario, pues les aportan herramientas para su vida personal y su quehacer musical que no obtienen en las aulas convencionales (ver imagen 17). Incluso, en la valoración que hacen varixs de mis interlocutorxs de las clases y los encuentros formativos que se realizan en espacios como el patio o la sala de una casa sobre aquellos que se desarrollan en el salón universitario, es posible identificar cierta idealización de los procesos formativos que se dan

por fuera de la academia. Varixs de lxs estudiantes señalan que, en esos espacios, son lxs músicxs populares quienes les enseñan sus propios saberes musicales.



Imagen 17. Trueque de saberes en Hatillo de Loba 2022 · MMC

Parece ser importante para lxs estudiantes y algunxs profesorxs que las experiencias se desarrollen *in situ* en contextos poco normados, abiertos, y que el aprendizaje se dé a través de la oralidad. Varias de estas personas resaltan la importancia de que haya una “conexión” entre quienes experimentan los procesos de enseñanza/aprendizaje/creación musical, además de respeto y relaciones horizontales en las que se minimice la autoridad y el juicio sobre las capacidades del otro. Hay estudiantes que afirman que las experiencias formativas en contextos fuera de la universidad tienen un mayor impacto en sus procesos de aprendizaje. Pareciera que es sobre todo en esos espacios que les es posible entablar una cercanía con lxs demás, sentirse tranquilxs al comunicarse con otrxs interpretando música sin sentirse presionadxs porque su interpretación sea “perfecta”. En cambio, son escasas las palabras críticas que mis interlocutorxs pronuncian en relación a los espacios y dinámicas de enseñanza por fuera del salón universitario. Afirmaciones y apreciaciones como las referidas arriba, en conjunto con la ausencia de perspectivas negativas, sugieren que estas personas valoran la formación en espacios extra-universitarios desde criterios idealizantes que dificultan tener una mirada crítica sobre ellos.

Esta idealización pone en evidencia cierta concepción purificada de los espacios de formación musical por fuera de la universidad y con “lxs maestrxs” en relación con los ámbitos académicos. Recordemos que las “epistemologías de purificación” buscan establecer una distinción rígida entre distintas formas de conocimiento, considerando algunas como superiores, válidas o legítimas, y otras como inferiores, inválidas o ilegítimas. Desde esta perspectiva, los primeros también se perciben erróneamente como entornos aislados, exentos de las influencias e intercambios culturales, tensiones, conflictos y procesos de globalización que involucran migraciones, tecnología, intereses económicos, medios de comunicación, etc. No se reconoce la interrelación y la interdependencia de estos espacios con el contexto social y cultural más amplio. Tampoco se considera cómo las interacciones y el intercambio de conocimientos enriquecen y moldean las prácticas musicales y los procesos de formación que ocurren fuera de la academia. Además, al purificar de tal manera lo “popular” se niega que también en los contextos académicos suceden cosas positivas como las que atribuyen a los contextos populares. Este tipo de representaciones y actitudes restringen la capacidad de estas personas de ser críticas con aquellos procesos de formación musical en los que se incluyen sujetos y contextos allende de la academia “clásica”. Tanto en los contextos del “adentro” (moderno, académico) como del “afuera” (popular, no académico) de la universidad, se entrecruzan subjetividades, afectos, diferencias culturales y saberes que dialogan, se complementan y, en no pocas ocasiones, entran en conflicto, al punto de que la frontera entre “adentro” y “afuera” se revela como lo que es: no un límite infranqueable existente allá afuera en los contextos y prácticas musicales populares, sino una construcción discursiva atravesada por una idealización de lo popular. Allende de esta construcción discursiva, se evidencia que estos ámbitos se comunican constantemente, de tal modo que el límite entre ellos es, no una barrera excluyente, sino una membrana porosa. Estos ámbitos simultáneamente informan y transforman las experiencias e identidades de lxs profesorxs, estudiantes y músicxs populares, así como los sentidos que estxs construyen en torno a lo popular, en oposición a lo moderno y a nociones relacionadas como “inclusión”, “valoración”, “diálogo”, “identidad”, “lo colombiano”, “innovación”, entre otras.

Un ejemplo de esto es la experiencia de una joven bogotana egresada de la MMC, a quien me referiré como Alicia, en cuya narración emerge un posicionamiento binarista que contrapone las experiencias musicales en la academia a las que se dan en el ámbito de “lo tradicional”. Alicia opina que su formación musical de pregrado en una universidad privada de la capital fue “rara” e “idealizadora de lo europeo”. Así, su primer encuentro con la academia se reduce,

según ella, a una vivencia represiva y rígida, “totalmente europea”, de la que afirma no haber aprendido prácticamente nada, obviando que las experiencias en la PUJ también son constitutivas de su subjetividad, sobre todo en su interés por construirse como artista²¹³.

Esta joven, al igual que otrxs estudiantes egresadxs con quienes conversé, transitan entre el rechazo de lo que entienden por “occidental/europeo” y una idealización de lo popular (“lo propio”, “lo colombiano”, “la tradición”). No existen identidades “puras” que reflejen una esencia singular, por lo que no es posible definir a alguien exclusivamente como “europeo”, “colombiano” o “latinoamericano”. La diversidad cultural y las identidades son producto de interacciones históricas y procesos de intercambio entre distintos grupos sociales a lo largo del tiempo. En este sentido, la noción de colombianidad es más una construcción discursiva basada en una serie de representaciones y símbolos asociados a Colombia. No se trata de una serie de rasgos y características estáticas y estandarizadas que definen automáticamente a todas las personas nacidas en Colombia o que se identifican como ciudadanxs colombianxs. Es común que varixs estudiantes y profesorxs elaboren un discurso que oscila entre una representación de sí mismxs que a veces está inscrita en lo primero y a veces en lo segundo, lo cual puede entenderse precisamente como resultado de su hibridez constitutiva y su continuo devenir en un entre/medio. Existen distintas identidades colombianas que se manifiestan de formas diversas de acuerdo a las experiencias y contextos de cada individuo, influenciadas por múltiples factores como la historia, la geografía y las interacciones sociales. Es importante reconocer y valorar esta complejidad y dinamismo cultural, así como cuestionar las narrativas simplistas que intentan reducir la identidad a una sola dimensión.

Como expliqué antes, entiendo la hibridez como una identidad plural y cambiante que se construye a partir de diversos elementos, relaciones y discursos emergentes en contextos específicos, enmarcados a su vez en un contexto global y una cultura occidental heterogénea. No ser conscientes de esta hibridez constitutiva nos lleva a reproducir procesos de purificación. Como señala Ana M. Ochoa (2006), en el ámbito cultural y musical estos procesos se refieren a la tendencia de buscar una supuesta “pureza” en las prácticas culturales y musicales, separándolas de influencias externas e intercambios. Ochoa, siguiendo a Briggs y Bauman (2003), argumenta que los procesos de purificación resultan de una construcción social y

²¹³ De hecho, como veremos en el capítulo siguiente, gracias a su experiencia en la MMC, esta egresada parece reconciliarse con la academia.

política que establece fronteras y genera una idea de autenticidad cultural y musical excluyente. Estos procesos se basan en ideologías y narrativas que buscan preservar una supuesta esencia y tradición, desvalorizando elementos considerados impuros. Además, la autora plantea que estos procesos de purificación pueden reforzar dinámicas de dominación y marginalización, restringiendo la participación de ciertos grupos en la producción y recepción cultural²¹⁴.

Otro asunto relacionado con el entre/medio que habitamos y las interfluencias es que, por lo general, lxs músicxs cuya formación inicial fue en contextos no formales y populares, consideran que la observación, la imitación, la escucha y el ejercicio de “sacar a oído” los temas musicales` permiten desarrollar habilidades e intuiciones que resultan necesarias para entender cómo se estructura un tema musical. Esto puede explicar por qué, como afirman varixs estudiantes egresadxs, a lxs músicxs populares mayorxs y que viven en contextos rurales les llama la atención cuando lxs jóvenes músicxs que van a buscarlxs transcriben sus músicas e intentan analizarlas a partir de estas transcripciones. Lo que lxs músicxs populares esperan y a lo que invitan a quienes lxs buscan es que los escuchen, observen y, sobre todo, que toquen los instrumentos. Sin embargo, lxs músicxs formadxs académicamente suelen abordar las músicas populares grabándolas, transcribiéndolas, analizándolas teóricamente, para finalmente interpretarlas en los instrumentos. Acudir a esas otras herramientas es válido y útil, ya que hacen parte de los conocimientos propuestos por la academia musical formal occidental en la que muchxs se han formado. No obstante, estas herramientas también pueden alejarlxs de las lógicas, dinámicas, relaciones y afectividades a partir de las cuales lxs músicxs populares entienden y abordan sus prácticas musicales. Lo importante es entender que hay diferentes vías posibles y no excluyentes para estudiar y acercarse a entender las prácticas musicales populares. A varixs músicxs que solo han sido formadxs en lógicas musicales euro-usa-céntricas se les puede dificultar acercarse a las prácticas musicales populares y desde sus propias lógicas. De este modo, al intentar aplicar de modo rígido metodologías y conceptos académicos sin flexibilizarlos a esas otras lógicas, y al pretender transcribirlo y entenderlo todo desde la teoría y notación occidental, se evidencia su dificultad para comprender la especificidad de cada práctica musical, más allá del canon académico europeo occidental. El etnocentrismo, pero también el purismo con el que en ocasiones se aproximan a las prácticas musicales populares, hace difícil que haya una actitud abierta hacia otros saberes, estéticas,

²¹⁴ Véase también Ochoa (2012).

modos de transmisión y creación, evidenciando los obstáculos de su formación académica musical.

Roberto menciona que las generaciones de músicos que ha formado “han hecho lo que yo hice en un principio, escuchar improvisaciones de los maestros que a ellos les gustan, aprendérselas y desarrollar el oído melódico, y, después obviamente, la formación y el oído armónico”²¹⁵.

David comenta que

los compañeros [universitarios] (...) estaban ahí leyendo su partitura (...) todo sonaba muy organizadito y todo pero a la larga ellos no sabían ni qué era lo que estaban haciendo, por qué estaban esas tres pepas ahí (...). En el caso de la música más popular, como no hay un arreglo fijo, (...) ya es muy libre. Uno sin saber tiene como las estructuras y las bases armadas, entonces digamos que uno no es tan detallista. Es una desventaja no ser tan detallista pero es una ventaja que uno sabe más o menos (...) como por qué región armónica se está moviendo, sabe las escalas, las melodías (...) así uno no lo pueda decir en palabras, pero inconscientemente uno lo sabe²¹⁶.

Lo señalado por David nos devuelve a un problema que en varias ocasiones discutí con estudiantes, a saber, la dependencia que adquirimos quienes nos formamos en la universidad respecto de las lógicas, dinámicas y códigos del lenguaje musical occidental. De modo que, cuando se presenta el momento de tocar solo o con otros, de improvisar sin tener una guía escrita, una partitura en frente, nos queda difícil. Lucas, comenta que, para él

la ausencia total de partitura o una partitura que te dice apenas dos cosas (...) depender solamente de lo oral y lo corporal; a una persona de mi perfil le produce demasiada angustia (...) me ayudan mucho las partituras como para tratar de entender lo que está pasando ahí (...) si no lo veo en la partitura de alguna manera representado, así sea de manera abstracta, me cuesta mucho trabajo integrarme, digamos, con esa práctica musical²¹⁷.

²¹⁵ Comunicación personal, diciembre de 2020.

²¹⁶ Comunicación personal, diciembre de 2020.

²¹⁷ Comunicación personal, mayo de 2020.

En muchos casos, como señala el joven egresado David y confirma el profesor Lucas, esta dependencia cohibe e impide recurrir a herramientas más orgánicas e inmediatas como la escucha, la observación y la capacidad de aprender de manera intuitiva y sensible lo que sucede en todo el cuerpo al tocar un instrumento o escuchar música. Así lo expresa una joven cantante y bandolista egresada del PCAM, a quien me referiré como Sandra, al referirse a su experiencia de aprendizaje musical: “siempre ha estado mucho más ligada al hecho de escuchar y analizar desde la sensación que te produce esa música [la música popular]”²¹⁸.

El escuchar/observar/imitar/sentir a lxs músicxs directamente, así como escuchar música a través de grabaciones de audio o video hechas en campo o bien gracias a discos, es un método de estudio común entre lxs músicxs populares, una de las bases del aprendizaje no formal o informal de la música²¹⁹. Sin embargo, en el contexto de la academia, esto ha sido considerado poco riguroso y efectivo como metodología de enseñanza/aprendizaje de la música. No obstante, como señalan la gran mayoría de lxs músicxs populares, la libertad de no estar ancladx a un “papel”, a unas “pepas”, les ha permitido desarrollar una importante capacidad de audición y comprensión de lo que se escucha, se siente, se comparte social y afectivamente en un performance sónico/aural creado y vivenciado entre varias personas.

Las perspectivas de lxs músicxs jóvenes sobre la relación entre la formación musical académica y las prácticas musicales populares no son unívocas. Por un lado, hay quienes consideran que, gracias a la teoría musical occidental, la lectoescritura y la práctica instrumental disciplinada, es posible analizar y tener un mejor acercamiento a las prácticas musicales en general. Por el otro, hay músicxs, como David o Ernesto, que sienten que a muchxs músicxs formadxs académicamente se les dificulta entender lo que ellos ejecutan en sus instrumentos. David, quien desde temprana edad tocaba junto a un primo en tiendas y cantinas en su pueblo para ganar algo de dinero, comenta que, aunque en la universidad

todo es muy organizado, muy chévere, para montar un tema nos demorábamos como dos meses, tres meses, y como yo salía a echar cantina todos los domingos, yo me

²¹⁸ Comunicación personal, enero de 2021.

²¹⁹ Desarrollaré este tema en detalle en el capítulo siguiente dado que, en el marco de la academia “incluyente” sobre todo las grabaciones de campo hechas por quienes se formaron también en contextos populares y que hoy son docentes de los programas en cuestión, son utilizadas como uno de los principales materiales pedagógicos en los procesos de enseñanza/aprendizaje de las prácticas musicales populares.

montaba cinco, diez temas en un momentico. A uno allá le pedían repertorio cosa brava²²⁰.

Aunque haber tenido la oportunidad y la experiencia de formarse en una universidad en Bogotá fue un gran logro que le permitió profundizar y consolidar sus conocimientos y su quehacer musical, David considera que la academia tiene varias fallas en cuanto a su efectividad y en las lógicas y dinámicas que se manejan en los procesos de enseñanza/aprendizaje. También desde una perspectiva crítica, Ernesto afirma “tengo mucha creatividad en la cabeza (...) no tengo en la cabeza nada concreto, pero lo tengo todo (...) eso es lo que me ha permitido resolver”²²¹. Otrxs de estxs músicxs populares también expresaron que el aprendizaje “empírico” musical les ha permitido comprender de otras maneras los repertorios estudiados en la academia así como adquirir una capacidad improvisatoria y una habilidad auditiva que, consideran, difícilmente se logran en la universidad. A su vez, varias de las herramientas adquiridas en los procesos formativos en la universidad les ha permitido percibir y vivenciar las músicas populares desde nuevas miradas.

Por su parte, unx de lxs siete egresadxs del PFUM-CIAM en 1998, a quien llamaré Damián, cuenta que entró al programa después de querer estudiar en el Conservatorio de la Universidad Nacional²²². En el Conservatorio ni siquiera se atrevió a presentar el examen de admisión, pues consideraba que no contaba con los conocimientos musicales exigidos. Añade que en el colegio había cantado en coros e inicialmente se había formado “no en una formación formal sino todo el tiempo vivencial (...) aprendiendo pero (...) no académicamente”. En ese entonces, tocaba con un grupo de “música andina” con el que diariamente ensayaban; ese fue para él un importante espacio de aprendizaje en el que con sus amigxs reproducía en su instrumento lo que escuchaban en cassettes. Afirma que el aprendizaje consistía en “escuchar (...) fue un entrenamiento auditivo fuerte”. Sin embargo, después de casi haber desistido de estudiar música profesionalmente, recuerda positivamente su formación en el PFUM-CIAM. Comenta que el examen de admisión fue una “prueba muy vivencial (...) como que esa era la intención

²²⁰ Comunicación personal, febrero de 2020.

²²¹ Comunicación personal, febrero de 2020.

²²² Comunicación personal, marzo de 2021.

de ellos [quienes le hicieron el examen], buscar personas que tuvieran más la actitud que el conocimiento”²²³.

Algo distinto comenta Lucía, quien afirma que su formación inicial en la Escuela Nueva Cultura (ENC) marcó significativamente su interés en la música, específicamente, las músicas que llama de tradición latinoamericana y colombiana. Recuerda que “el enfoque de la escuela no era sobre la formación con técnicas de la música convencional, (...) no nos enseñaban la partitura convencional (...). Era más desde la imitación, desde la reproducción de otras lógicas”²²⁴. Su paso por esa escuela de música, con la que estaban relacionadas con algunas personas del PFUM-CIAM, la motivó a querer entrar al PCAM, pues pensaba que allí encontraría un enfoque similar. Sin embargo, ella, como varixs estudiantes egresadx, expresan que buena parte de su conocimiento de las músicas populares lo han adquirido fuera de la universidad, yendo directamente a aprender con “lxs maestrxs”. Otro músico egresado del PCAM que llamaré Mateo, a quien la escuela formal de música lo desilusionó por lo “ruda”, comenta que, cuando salió del colegio, “creía que la música popular era, no sé, bambucos, pasillos y pare de contar”²²⁵. Fue solamente después de trabajar en la ENC, en donde aprendió música “desde la práctica”, que pudo ampliar su conocimiento de las músicas populares. Añade que, una vez entró a la universidad, se hizo importante “la lógica de tocar en comunidad, tocar en conjunto, quería mirar otra manera de tocar (...) a mí me ponían a tocar y si no era con una partitura no podía, por eso se me dificultaba mucho la música popular, la música colombiana”²²⁶. Frente a ese malestar y falencia, Mateo también tomó la decisión de viajar e iniciar un proceso formativo paralelo junto a diferentes “maestrxs” fuera de Bogotá.

Un músico egresado de las primeras cohortes del PCAM que vive fuera de Colombia desde hace varios años, a quien me referiré como Hugo, señala que tener cercanía con las prácticas musicales populares modifica las maneras en que se aborda lo popular desde la academia musical. Se refiere a que, si una persona ha tenido contacto con las prácticas y músicxs populares –con sus contextos, instrumentos, lógicas, estéticas y metodologías de enseñanza/aprendizaje–, su abordaje en un contexto académico de formación formal será más

²²³ Al parecer quienes se encargaron de hacer esos exámenes fueron los fundadores entre quienes estaban Samuel Bedoya, Jorge Sossa y Alejandro Mantilla.

²²⁴ Comunicación personal, diciembre de 2020.

²²⁵ Comunicación personal, diciembre de 2020.

²²⁶ Comunicación personal, diciembre de 2020.

intencional e integral. Por el contrario, una persona que entra a formarse en una carrera de música o que se ha formado en la academia musical “clásica” y repentinamente busca o le exigen acercarse a las músicas populares, encontrará dificultades ya que deberá enfrentarse a conocimientos que le son ajenos. Así, la formación informal que se haya tenido y el ambiente en el que se crece, inciden en la manera en la que se asume una carrera musical y en “la academización de ciertas músicas”²²⁷. Enfrentarse a nuevos conocimientos, estéticas, maneras de entender, crear, interpretar un instrumento, etc, constituye un reto tanto para lxs músicxs populares que ingresan a la academia musical “clásica”, como para lxs músicxs formadxs en dicha academia que deben enfrentarse a las lógicas, contextos, estéticas, maneras de interpretar, propias de las prácticas musicales populares.

Lo que menciona la profesora Silvia en relación a la formación en el PCAM ilustra que hay una coexistencia de distintas prácticas musicales al afirmar que en el programa “se conjugan un poco las tradiciones campesinas con (...) las músicas urbanas”²²⁸. Añade que, en el PCAM existe la posibilidad de trabajar en el “desarrollo de esos instrumentos [instrumentos populares como la bandola, el tiple o el charango] en los ámbitos urbanos”. Esto apunta a que, quizás más que una oposición entre “dos mundos”, hay constantemente intersecciones entre lxs músicxs, los distintos saberes musicales y los contextos en lo que se dan los procesos de enseñanza/aprendizaje/creación musical. En el contexto de una academia musical “incluyente” que abre espacios para el encuentro y el diálogo entre personas y saberes que coexisten en diversos contextos, los sujetos y saberes se afectan, complementan y transforman. Esto, sin embargo, no suele ser vivido de forma consciente, y difícilmente es aceptado y valorado como una realidad constitutiva que podría caracterizar la academia musical colombiana.

Lucía comenta que, después de haber hecho tres preparatorios que le permitieron adquirir los conocimientos necesarios para ingresar a la carrera, a través de su formación profesional, descubrió y adquirió otros saberes que hasta ese momento ignoraba:

para mí era todo un descubrimiento (...) repertorios para la guitarra sola (...) sabía que existían las partituras pero ese no era mi mundo (...) Los contextos de los repertorios

²²⁷ Comunicación personal, marzo de 2021.

²²⁸ Comunicación personal, diciembre de 2020.

[eran] súper desconocidos. (...) sabía que existía la música clásica (...) pero no en esa dimensión²²⁹.

Lucía afirma que su experiencia en la academia le ayudó a ampliar sus conocimientos. Si bien su formación universitaria no fue lo que ella esperaba, no duda en afirmar que esta experiencia enriqueció su formación musical. Algo similar expresa Ernesto al comentar que él entendía la música desde las lógicas en las que se había formado, pero, una vez ingresó a la academia, empezó a entender que lo que él llamaba “modo”, allí se llamaba de otra manera, de tal modo que esta perspectiva distinta le permitió afianzar su conocimiento musical.

En general, lxs profesorxs, estudiantes egresadxs y músicxs populares iniciaron sus procesos de formación musical antes de ingresar a la universidad, por lo que su conocimiento se ha construido, en gran medida, gracias a sus vivencias en espacios diferentes a los convencionalmente académicos. Más allá del discurso, en la práctica estos procesos de enseñanza/aprendizaje/creación musical no siempre son valorados ni aceptados desde la academia como lo suficientemente “rigurosos”, “formales”, “profesionales”; no obstante, dichas vivencias son indisolubles y complementarias de lo que sucede en las aulas de clase. Así, aunque en sus discursos muchxs de mis interlocutorxs continuamente oponen lo “académico” a lo “no académico”, en sus experiencias de enseñanza/aprendizaje musical, y en general en su quehacer musical, la confluencia de estos se manifiesta reiteradamente.

El concepto de diálogo de saberes podría servir de principio orientador de la integración y complementariedad entre las músicas populares y las que han sido canonizadas por la academia. Como expliqué en la introducción, el concepto de diálogo de saberes, entendido como una propuesta que busca generar intercambios de conocimientos horizontales entre diferentes grupos socioculturales, retoma varios de los planteamientos sobre la educación de Paulo Freire. Hay cinco postulados de Freire (1997) que podrían servir como los principios orientadores que busco para pensar el diálogo de saberes: 1) La educación como intervención en el mundo. Freire sostiene que la educación nunca es neutra, siempre interviene en la realidad reproduciendo o cuestionando ideologías dominantes (p. 95). La docencia crítica debe ir más allá de transmitir contenidos y buscar una transformación social. 2) Respeto a los saberes de lxs educandxs. Implica valorar los conocimientos que traen los estudiantes basados en sus

²²⁹ Comunicación personal, diciembre de 2020.

experiencias de vida. El docente debe discutir esos saberes relacionándolos con los contenidos, en un intercambio de conocimientos (p. 31). 3) Desarrollo del pensamiento crítico. La educación progresista debe fomentar la curiosidad crítica e inconforme de lxs educandxs (p. 33). Esto requiere que el docente también reflexione críticamente sobre su práctica, en un diálogo teoría-práctica (p. 39-40). Aprender a escuchar al otro. Escuchar de forma paciente y crítica es fundamental para el diálogo educativo (p.109). El silencio permite comprender al otro en su subjetividad. Esto construye una comunicación horizontal entre docentes y estudiantes (p.113). Disponibilidad para el diálogo. La educación dialógica se basa en el respeto a las diferencias y la apertura hacia el otro (p.129-130). El docente debe testimoniar con coherencia estos valores. La práctica educativa es un constante desafío para crecer en la comprensión del otro.

La pedagogía de Freire tiene una gran relevancia en relación al diálogo de saberes por las siguientes razones:

- Valoriza los conocimientos y experiencias de vida de lxs educandxs (saberes populares, comunitarios, etc.) como punto de partida válido para la construcción de nuevos conocimientos en un diálogo lo más horizontal posible con el saber académico.
- Promueve una comunicación dialógica bidireccional entre profesorxs músicxs populares, y estudiantes, donde ambxs aprenden en un intercambio de saberes que se nutren mutuamente.
- Favorece el pensamiento crítico sobre los diversos saberes, incluyendo la interrogación a los saberes dominantes y sus ideologías.
- Rescata la diversidad epistemológica al considerar distintos tipos de conocimiento como igualmente válidos, rompiendo con la centralidad de la ciencia positivista.
- Posibilita la integración de distintos saberes en un conocimiento nuevo que es resultado del diálogo: saber académico, popular, ancestrales, de sentido común, etc.
- Otorga un rol activo a lxs estudiantes como portadorxs de saberes propios, constructorxs de conocimiento y transformadorxs de su realidad sociocultural.
- Permite contextualizar los procesos de enseñanza/aprendizaje en la realidad concreta de los educandxs.

La pedagogía de Freire puede contribuir en el diálogo de saberes ya que promueve una comunicación dialógica entre las personas donde se valoran por igual los distintos

conocimientos en juego. Esto permite la integración de diversos saberes y cosmovisiones en un proceso de construcción colectiva de conocimientos nuevos. Su enfoque ofrece una guía fundamental para avanzar hacia una educación intercultural crítica basada en el encuentro y diálogo horizontal entre diferentes sujetos.

A pesar del interés manifestado desde programas universitarios como el PCAM y la MMC por integrar las prácticas musicales populares en sus planes de estudio, lo cual en gran medida se limita a incorporar sobre todo repertorios, instrumentos y a crear ensambles musicales, y más recientemente, aspectos de las maneras de transmitir dichos saberes, comúnmente los encuentros entre músicxs populares y académicxs se organizan buscando responder a intereses meramente académicos que, principalmente, benefician a lxs estudiantes, profesorxs y a la institución. Resulta difícil trascender lo que comúnmente se entiende por música, educación musical y quehacer musical. Me refiero a la disposición a abrirse a una experiencia que ubique realmente en el centro de los procesos relacionales y educativos a quienes hacen posibles esos procesos, es decir, a todas las personas implicadas, incluyendo las relaciones que se tejen entre ellos. En esa medida, considero que los planteamientos de Paulo Freire (1997, 1999) pueden enriquecer y consolidar la reflexión y el debate entre los actores que participan en los programas universitarios, y así llevar a la práctica los discursos desde los que se está pensando una integración de lo popular a la academia musical.

En general, las relaciones sociales son complicadas, se requiere de tiempo, confianza, comunicación y diálogo, honestidad, empatía, un sincero reconocimiento de lxs otrxs en su diferencia y situación de vida. Nos hace falta un modo de relacionarnos con el mundo que trascienda las categorías rígidas y binarias, permitiéndonos una apertura a la posibilidad de reconocer y valorar genuinamente diferentes formas de vida/pensar/ser/musicar. Construir relaciones partiendo de esos principios básicos facilitaría conocer y tener en cuenta las necesidades e intereses de lxs músicxs populares, escuchar sus voces, dudas, propuestas, malestares, proyectos personales y colectivos, saber de primera mano qué es lo que ellxs quisieran aprender y recibir por parte de quienes constantemente lxs están solicitando. Apostarle a avanzar en ese gran e ineludible desafío de forma colectiva y concertada, permitiría a su vez que haya una mayor coherencia en el proyecto de construir una renovada academia musical vista desde la perspectiva de una interculturalidad crítica en la que se tenga clara la diferencia entre la mera “inclusión” y la inclusividad.

El proyecto de seguir agrietando la academia musical contemporánea requiere de múltiples voluntades y esfuerzos de largo aliento, de un compromiso sincero de apertura al diálogo, de un reconocimiento y respeto por las diferentes personas y saberes implicados, desde, repito, una constante escucha de lo que funciona y logra complementarse, pero también de las tensiones y conflictos que surgen en el encuentro y el diálogo. Es importante recordar que la inclusividad, a diferencia de la mera inclusión, no solo enfatiza la participación y el acceso igualitario de las personas en determinados contextos, también resalta la valoración y el reconocimiento activo de las diferencias culturales, así como de perspectivas y experiencias diversas. En ese sentido, la inclusividad se alinea con los objetivos de la interculturalidad crítica, ya que fomenta la apertura y el respeto hacia la diversidad cultural. Al mismo tiempo, cuestiona las estructuras y sistemas de poder que excluyen y marginalizan a ciertos grupos sociales, con la intención de transformarlos en favor de la igualdad y la justicia social.

Lxs profesorxs y estudiantes egresadxs del PCAM y la MMC que, constituyen el relevo generacional del profesorado de los programas universitarios de música, son personas que decidieron acercarse a las prácticas musicales populares. Algunxs lo hicieron gracias a la discografía existente, otrxs a través de sus viajes para conocer y aprender música directamente con “lxs maestrxs”, ya fuera antes, en el marco de o en paralelo a su formación musical universitaria²³⁰. Si bien hay similitudes entre los acercamientos que lxs profesorxs formadxs en los años ochenta y quienes lo hicieron finalizando el siglo XX e inicios del actual han tenido con lxs músicxs y saberes musicales populares, hay también importantes diferencias. Para la mayoría de lxs más jóvenes, las representaciones de las llamadas músicas colombianas se enmarcan en los discursos y lógicas multiculturalistas y patrimonialistas que promueven la valoración y salvaguarda de la diversidad cultural, discursos en los que las músicas del Caribe y el Pacífico colombianos han sido el foco de atracción. Además, este grupo se caracteriza por las relaciones de cercanía, puentes, afectos y proyectos que han tejido y construido con lxs músicxs populares a lo largo de las últimas dos décadas. Sin embargo, la generación de profesorxs mayorxs, que también establecieron relaciones y puentes con lxs músicxs populares, tuvieron un acercamiento distinto, en un contexto y momento diferente, a estxs músicxs y prácticas, su interés estuvo mucho más centrado en el análisis y la sistematización de las músicas populares, en generar materiales pedagógicos. Como ampliaré en el capítulo siguiente,

²³⁰ Entre estas personas están María José Salgado, Juan Sebastián Rojas, Alejandro Cifuentes, Rocío Medina, Alejandro Montaña, y Urián Sarmiento, entre otrxs.

los acercamientos que la generación de músicxs que conforman el relevo generacional han tenido con lo popular, han promovido y ampliado considerablemente la participación de lxs músicxs populares en espacios académicos y escenas culturales, tanto a nivel nacional como internacional en las últimas dos décadas. La presencia de estxs músicxs y profesorxs ha incidido en el creciente interés de los programas universitarios de música al facilitar la participación de lxs músicxs populares y, por ende, ha repercutido en las dinámicas y lógicas de enseñanza/aprendizaje/creación musical en torno a las prácticas musicales populares.

Conclusión

En este capítulo, hemos visto que las representaciones reduccionistas de lxs músicxs y las prácticas musicales populares siguen operando en programas universitarios como los estudiados y en las percepciones de lxs músicxs y sus audiencias, lo cual es un resultado de las representaciones naturalizadas y limitadas que se han venido profesando sobre *la música* y lxs músicxs a lo largo de un poco más de un siglo. En este escenario, las prácticas musicales populares son vistas como manifestaciones culturales menores, en contraste con las músicas académicas, que aún hoy conservan el aura de “alta” cultura que las ha acompañado durante siglos. Sin embargo, en años recientes, paradójicamente también ocurre lo contrario, particularmente en el contexto de programas “incluyentes” como el PCAM y la MMC: hay hoy día estudiantes, e incluso algunxs profesorxs, cuya mirada sobre la academia musical es muy crítica. Incluso, hay quienes llegan a considerar que en su paso por la universidad aprendieron muy poco, o que los conocimientos que allí adquirieron no les son útiles en el “mundo real”, obviando que muchxs posteriormente se especializaron o especializarán a través de programas de posgrado y que la fuente de trabajo e ingreso para muchxs es o será, justamente, la academia.

La “academia” no es solo un lugar que genera malestar y frustración en lxs estudiantes, lxs músicxs populares, e incluso en lxs docentes; también puede ser vivida como un espacio emancipador. Es un lugar que sobre todo lxs estudiantes y algunxs músicxs populares quieren pero también desprecian, y es además un espacio en el que se construyen importantes relaciones y afectos, así como proyectos de vida. Este espacio casi siempre aparece en las conversaciones en oposición a “otro mundo” que está “afuera”, en la calle, en el campo, en la región, en una exterioridad lejana de la convencional aula de clase. Esto se manifiesta principalmente en quienes conocen y han estado en diálogo con lxs músicxs populares y han participado en

procesos de enseñanza/aprendizaje musical fuera de los espacios académicos. Como se evidencia en las conversaciones con varixs de mis interlocutorxs del PCAM y de la MMC, las experiencias de encuentro y desencuentro entre lxs músicxs formadxs académicamente y lxs músicxs populares formadxs fuera de los habituales espacios y lógicas académicas, ha permitido crear puentes gracias a los cuales se ha avanzado, poco a poco, hacia una academia más enfocada en la inclusividad que en ser simplemente “incluyente”.

El análisis de las percepciones y experiencias expuestas revela que la academia musical universitaria es un espacio profundamente complejo y contradictorio. Por un lado, es vista por algunas personas como un ámbito excesivamente rígido, técnico y alejado de la realidad musical, que brinda poco espacio para el desarrollo de la creatividad, la libertad expresiva y la sensibilidad artística. Estas visiones críticas hacia la academia están claramente influenciadas por la predominancia de modelos occidentales de educación musical que priorizan aspectos formales, teóricos y, generalmente, descontextualizados por sobre la experiencia musical situada individual y colectiva en el marco de relaciones sociales, y por ende, de tensiones. Es evidente la escasa atención al proceso de musicar y a la dimensión socioafectiva de las prácticas musicales. No obstante, la academia también emerge como un lugar de encuentro entre personas de orígenes e intereses diversos, donde se generan valiosas oportunidades para el intercambio de experiencias y la creación de vínculos y proyectos compartidos. Iniciativas como la paulatina incorporación de repertorios, instrumentos, ensambles y maneras otras de enseñar/aprender música, así como la participación de músicxs populares, están permitiendo agrietar, aunque sea tímida y gradualmente, algunos paradigmas dominantes sobre lo que se entiende por “música”, quehacer musical y educación musical.

Además, los significados, usos y agenciamientos desarrollados por medio de las prácticas musicales por parte de muchxs de lxs músicxs populares y sus comunidades, por lo general, trascienden la lógica y expectativas de las instancias estatales, la academia musical y los nichos de mercado. En esas otras maneras de experimentar la música, ser “buen” músicx no forzosamente implica ser un o una instrumentista virtuosx o ser ágil en el manejo de lo melódico, armónico y rítmico. Apostarle a una academia musical híbrida implica crear un modelo de institución académica capaz de integrar e interrelacionar diversos enfoques, metodologías y prácticas musicales que usualmente se consideran separados o contrapuestos. Es necesario entender que existe una articulación entre lo académico y lo popular, lo escrito y lo oral, lo rural y lo urbano, lo local y lo global. Se trata de un modelo que promueve el

encuentro, el diálogo, la complementariedad y la síntesis creativa entre diferentes sujetos, sus identidades y subjetividades.

En muchos casos y actores, persisten las visiones dicotómicas y excluyentes entre lo “popular” y lo “académico”. Esta mirada dualista dificulta percibir cómo en realidad ambos ámbitos conviven, se nutren e hibridan, hasta cierto punto, de diversas maneras en la práctica musical contemporánea, así como en los procesos de formación musical que integran el estudio de músicas populares. Superar esta percepción fragmentada y antagónica entre mundos contrapuestos es un desafío clave para avanzar en la construcción de una interculturalidad crítica. Uno de los grandes retos está en reconocer y asumir estas propuestas académicas como espacios multisituados, atravesados por tensiones, complejidades y contradicciones, espacios que deben ser problematizados, pero también, valorados en sus potenciales aportes positivos. Solo así se podrá construir un modelo educativo musical verdaderamente pluralista, horizontal e inclusivo.

Existe una tendencia entre lxs músicxs formadxs en la academia y lxs músicxs formadxs fuera de esta a ser bastante críticxs respecto de la academia musical, pero, al mismo tiempo, a creer que todo lo que viene de esta, y de la ciudad, es positivo y superior. Sin embargo, en ocasiones, las mismas personas provenientes de la academia asumen actitudes celebratorias, romantizadas e inconscientemente jerárquicas en los espacios de los encuentros con músicxs populares, sin que se cuestionen las representaciones, presupuestos, expectativas y nociones que informan sus actitudes. Esto dificulta el desarrollo del diálogo y el intercambio de tal modo que el encuentro se abra, más allá de lo estrictamente sónico, al conocimiento de las coyunturas culturales y sociales mutuas, así como al rol de la música en estas.

Aquí sería de gran ayuda la incorporación de la *escucha híbrida* en cuanto principio guía de las dinámicas de diálogo e intercambio. Según Lizette Alegre (2021), la escucha híbrida entiende la escucha “como un acto que reconoce la jerarquía constitutiva que antecede a todo género sónico expresivo” (2021, p. 11). Como señala Alegre, esa jerarquía se produce a través “de la ilusión de separación entre campos purificados, en los cuales el subalterno debe actuar bajo unas reglas que no tiene la posibilidad de administrar” (2021, p. 21). Alegre añade que “la pretensión de separar lo sonoro apunta a mantener la ilusión de su neutralidad o no contaminación política o ideológica. Pero ese tipo de escucha no tiene nada de neutral, sino que produce también condiciones asimétricas que afectan las vidas de sujetos concretos” (2021,

p. 21). La propuesta de Alegre entiende la escucha como un campo de intervención capaz de agrietar las jerarquías, el cual no solo implica una apertura “a la emergencia de lo heterogéneo, sino también renunciar a la posibilidad de elaborar un relato que haga síntesis entre epistemes inconmensurables. De lo que se trata, como intervención epistemológica, es de registrar una diferencia que es histórica, social e ideológicamente estructurada” (2021, p. 22). La escucha híbrida, articulada con la perspectiva de la interculturalidad crítica y la inclusividad, puede contribuir al diálogo de personas/saberes en la academia musical, ya que permite reconocer y cuestionar las jerarquías históricas entre prácticas musicales, y evidenciar que la auralidad tiene implicaciones políticas e ideológicas. Asimismo, permite registrar diferencias epistémicas entre cosmovisiones sonoras diversas sin homogeneizarlas, y favorecer una escucha multidimensional que valide conocimientos subalternizados. Incorporar este tipo de escucha consciente de las relaciones de poder ayuda a nivelar las asimetrías en la institucionalidad musical y avanzar hacia intercambios más horizontales y plurales entre lxs diferentes músicxs.

En el ámbito universitario, tanto en la formación musical como en otros campos, se produce un encuentro de personas diversas que interactúan y comparten experiencias más allá de lo que sucede en las aulas. Las prácticas musicales y las relaciones sociales se nutren tanto dentro como fuera de la universidad, por lo tanto no es acertado que se les reduzca a una dicotomía entre lo académico y lo popular. La idea de purificar las prácticas musicales populares en contraposición a las que se suelen estudiar en la academia, o viceversa, limita la capacidad de análisis crítico de los procesos de formación musical en ambos contextos.

Finalmente, notemos que algunas de las posiciones sobre la academia musical que emergieron de las conversaciones plantean o sugieren que se trata de un espacio multisituado que debe ser entendido y valorado como tal. Aunque quienes participan en los procesos de enseñanza/aprendizaje/creación musical suelen contraponer el “adentro” (academia) y el “afuera” (no-academia), en la práctica estos ámbitos no se excluyen sino que se complementan entre sí. Tanto los ámbitos de la educación musical académica como los de educación musical por fuera del ámbito académico se influyen mutuamente y se entrelazan, transformando las experiencias, identidades y subjetividades de quienes participan en ellos.

Capítulo III

Espacios de encuentro entre músicxs académicxs y músicxs populares: hacia una perspectiva de interculturalidad crítica

Y siendo la música un hecho social, es imposible estudiarla sin poner en el centro de nuestra atención también a los humanos que la producen, la ejecutan, y la consumen; es imposible no poner en el centro de nuestra atención sus vidas, sus luchas, sus aspiraciones y sus sueños, pues son ellos los que dan perfil a sus formas de expresión culturales.

Julio Mendívil (2020, p. 231)



Imagen 18. “Pasantía de inmersión” · MMC



Imagen 19. Taller en la UEB con Martina Camargo

Encuentros de saberes...pero, ante todo, entre personas

En Bogotá, los encuentros con músicxs populares que se han desarrollado durante las últimas dos décadas han estado motivados por el interés de algunxs músicxs citadinxs profesionales, profesorxs de música, gestorxs culturales y productorxs musicales independientes de acercarse a “lo popular”. Si bien en ocasiones lxs músicxs populares viven en la capital o han podido viajar a la capital a participar en diversas actividades relacionadas con sus músicas, estos encuentros se han dado principalmente gracias a los viajes fuera de la capital de lxs profesionales y estudiantes de música citadinxs, adelantados muchas veces con el fin de participar en lxs festivales de música regionales, o bien, para aprender bajo la orientación de

lxs “maestrxs tradicionales”. Estas experiencias suelen ser muy significativas: varixs de lxs estudiantes y egresadxs que contribuyeron a esta investigación señalan que el encuentro con lxs músicxs populares les “cambió la vida”. Se trata de experiencias que no solo enriquecen su formación musical sino que también afectan positivamente sus vidas en general.

No obstante, estos encuentros no están exentos de circunstancias y dinámicas problemáticas. Por una parte, la corta duración de los mismos –usualmente, no más de tres o cuatro días– y el hecho de que a ellos solo asiste, debido a que casi nunca tienen un carácter obligatorio e implican costos considerables, una proporción relativamente pequeña de lxs estudiantes matriculadxs, lo cual limita su impacto. Además, por razones que veremos más adelante, se suelen conservar, voluntaria o involuntariamente, las jerarquías entre lxs músicxs populares y lxs académicxs, lo cual reproduce el euro-usa-centrismo epistémico al que me he venido refiriendo y coarta la posibilidad de un diálogo de saberes verdaderamente horizontal. De manera relacionada, se observan purificaciones epistémicas en los discursos y las prácticas tanto de lxs músicxs académicxs como lxs populares, con los efectos problemáticos que esto implica tanto para unxs como para lxs otrxs. Como si esto fuera poco, se observa, en el discurso de los actores y los discursos institucionales, cierta tendencia hacia una noción limitada de la inclusión, limitada al reconocimiento de las diferencias y la apertura de espacios de participación, sin reconocer las desigualdades, exclusiones y otras asimetrías de poder que atraviesan las relaciones entre los distintos sectores que participan de los espacios de encuentro. Tanto las jerarquías entre músicxs formadxs fuera de la academia y los se han formado académicamente, el euro-usa-centrismo epistémico, las epistemologías de purificación y las nociones restringidas de la inclusión afianzan el riesgo de que los encuentros sean cooptados por el discurso ideológico del multiculturalismo, con su resolución facilista de las diferencias y su tendencia a opacar los disensos y conflictos.

En este capítulo, abordo las experiencias de algunas personas que han participado en los espacios de encuentro entre músicxs populares y músicxs formadxs en la academia convencional que se han desarrollado en el Proyecto Curricular en Artes Musicales (PCAM) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC) y la Maestría en Músicas Colombianas (MMC) de la Universidad El Bosque (UEB). Estudio los espacios de encuentro que estos programas propician, en el marco del régimen de la colombianidad multicultural que promueve la “diversidad cultural” y la “inclusión”. Analizo las motivaciones y representaciones de lxs músicxs formadxs en la academia en relación al estudio de lo popular

en un contexto híbrido y multisituado. Asimismo, examino tanto los aspectos productivos como problemáticos que surgen en estos espacios, desde una perspectiva de interculturalidad crítica. Hago énfasis en los aspectos problemáticos ya que existen potencialidades en estos espacios que podrían aprovecharse mejor si fuesen abordados con un mayor sentido crítico. Reflexiono sobre las contradicciones entre los discursos institucionales y de los programas, influenciados por el multiculturalismo y el patrimonialismo, que tienden a esencializar y purificar lo popular, y lo que sucede en estos procesos de formación musical. Busco mostrar cómo estos discursos reproducen la dicotomía entre lo “popular”, entendido como lo no académico, rural, oral, natural, antiguo y auténtico, y lo “moderno”, entendido como lo académico, urbano, letrado, innovador, contemporáneo, occidental, aun cuando en la práctica se observan interfluencias y complementariedades de saberes. En aras de esto, reflexiono sobre los procesos de recontextualización y resignificación de las prácticas musicales populares, cuyas posibilidades van más allá del encuentro esporádico con lxs “maestrxs” y del abordaje de los repertorios, instrumentos y tangencialmente enfoques de lxs músicxs populares. Aunque estas experiencias de encuentro son significativas para sus participantes, argumento que es necesario repensar el “diálogo de saberes” que, ante todo, es un espacio de encuentro, escucha, diálogo e intercambio entre personas que no está desprovisto de tensiones y conflictos. Busco resaltar las implicaciones de entablar un “diálogo de saberes”, entendido también como un espacio de reflexión crítica y construcción colectiva en el que se tejen afectos y relaciones que son o pueden ser productivas allende del simple estudio de expresiones sónico/aurales. Con el propósito de pasar de una perspectiva incluyente a la perspectiva de la inclusividad en clave de interculturalidad crítica, argumento que se deben incrementar y valorar los espacios de encuentro en donde se pueda escuchar a quienes históricamente han sido silenciadxs y abrir espacios de retroalimentación entre las distintas personas involucradas en estos programas universitarios.

Un aspecto novedoso de los dos programas abordados, que marca una clara diferencia con otros programas universitarios, es que proponen espacios de encuentro que enriquecen y complejizan las relaciones entre lxs estudiantes, profesorxs y músicxs populares, así como los procesos formativos en torno a las prácticas musicales populares²³¹. Entre los principales objetivos de

²³¹ Recordemos que, aunque es relativamente novedoso en el contexto de la educación superior, la incorporación de prácticas musicales populares en la academia no se trata de un fenómeno reciente. Existen precedentes tanto en la educación musical formal como la no formal, algunos de los cuales abordé en el primer capítulo. Entre estos se cuenta el programa de música de la Universidad Pedagógica

estos encuentros, que tienen lugar tanto dentro como fuera del campus universitario, está que lxs estudiantes puedan aprender “directamente” de lxs músicxs populares, ya sea en la universidad o en los lugares donde estxs viven. Decidí abordar en total ocho espacios que se desarrollaron los programas analizados, cuatro de estos en el marco del Proyecto Curricular en Artes Musicales (PCAM) y cuatro desarrollados en el marco de la Maestría en Músicas Colombianas (MMC).

Los espacios analizados son:

1. La participación de tres músicos populares bogotanos en la asignatura “Taller Sonoro” del PCAM. Además de mis anotaciones personales, examiné los videos de tres de las sesiones realizadas de manera remota en el primer semestre de 2022 a las que asistí.
2. Un encuentro/taller sobre prácticas musicales populares del Caribe, el Pacífico sur y los Llanos, realizado en alianza entre el PCAM y el IDARTES en el marco del Festival Colombia al Parque en 2011, al que asistí y en el que participaron Inés Granja, Lisandro Mesa, Martina Camargo y Raúl “Numerao” González. El análisis lo hice a partir de material audiovisual de mi archivo publicado en el canal de Youtube del espacio Músicas en Palabras²³².
3. Un encuentro/taller sobre prácticas musicales populares del Pacífico sur realizado en el PCAM en 2019 a cargo de la cantadora Faustina Orobio (Guapi, Cauca). El análisis se realizó a partir de dos videos que consulté en el Centro de Documentación de las Artes (CDA) de la Facultad de Artes ASAB²³³.
4. El Ensemble de Músicas Campesinas (EMC) del PCAM. Me apoyé en diversos recursos, incluido un video institucional de la Facultad de Artes ASAB sobre el EMC,

Nacional de Colombia (UPN) y el de la Universidad de Antioquia que existen desde los años setenta; posteriormente, se desarrolló el Plan Piloto en la Academia Luis A. Calvo (ALAC) en los años ochenta, y el PFUM-CIAM en los años noventa, programa que posteriormente sería denominado PCAM.

²³² Los videos pueden consultarse en Inés Granja. Festival Colombia al Parque / PCAM 2011, Lisandro Mesa. Taller Colombia al Parque / PCAM 2011, Raúl González. Taller Colombia al Parque / PCAM 2011 y Martina Camargo. Taller Colombia al Parque / PCAM 2011).

²³³ Aunque no lo analicé, visualicé también en el CDA un video corto grabado en la segunda edición del festival cASABierta de la ASAB (1999) en el que aparece la reconocida y hoy retirada cantadora Totó La Momposina y su agrupación.

artículos escritos por uno de los dos profesores encargados del ensamble, y conversaciones que tuve con estudiantes²³⁴.

5. La participación en febrero de 2018 de la destacada cantadora y compositora Inés Granja (Timbiquí, Cauca) en los “Diálogos en Músicas Colombianas” (DMC) de la MMC. La fuente audiovisual analizada es el video de su participación publicado en el canal de Youtube del programa²³⁵.

6. La participación en noviembre de 2018 de la destacada cantadora y compositora Martina Camargo (San Martín de Loba, Bolívar). La fuente audiovisual analizada es el video de su participación publicado en el canal de Youtube del programa²³⁶.

7. Tres de los lanzamientos en vivo divulgados entre octubre y noviembre de 2020 en el perfil de la MMC en Facebook en los que se presentaron los cortos documentales resultado del proyecto “Pasantías de inmersión por la diversidad del Caribe colombiano” sobre las salidas de campo hechas desde el “Sistema sonoro Caribe”²³⁷.

8. La salida de campo a Hatillo de Loba (Bolívar) realizada en julio de 2022 por estudiantes del “Sistema Caribe” de la MMC denominada “Trueque de saberes musicales, entre la oralidad y la escritura”, en la que participé. El análisis se guía por mi propia experiencia como participante observadora, así como en parte del material audiovisual y fotográfico producido por mí y por las demás personas que participaron en el encuentro²³⁸.

²³⁴ Véase el video institucional disponible en [Ensamble de Músicas Campesinas · Facultad de Artes ASAB](#).

²³⁵ Véase el video en [Inés Granja en los DMC](#).

²³⁶ Véase el video en [Martina Camargo en los DMC](#).

²³⁷ Los tres videos analizados pueden consultarse respectivamente en [Lanzamiento del Proyecto Pasantías de inmersión 02.10.2020](#), [Segundo Lanzamiento Beca Subvención Latin Grammy 09.10.2020](#) y [Lanzamiento 7º documental 13.11.2020](#).

²³⁸ Además de los espacios mencionados, en la asignatura Ensamble tanto del “Sistema del Caribe” como del “Sistema del Pacífico”, ha sucedido, ocasionalmente, que algunxs músicxs populares sean invitadxs a participar en las clases, usualmente aprovechando su presencia en la capital. También está la actividad de las “Residencias artísticas”, que, hasta el momento, se ha realizado tres veces desde la MMC. En 2021, en el lapso de un fin de semana, se llevó a cabo la primera “Residencia artística” en la que participó la cantadora de San Martín de Loba (Bolívar) Martina Camargo, y el guitarrista y bandolista bogotano Carlos A. Guzmán (ver [Residencia artística con Martina Camargo, 2021](#)). En 2022, se realizaron dos residencias, a la primera fue invitado Leonidas Valencia (Quibdó, Chocó), quien también ha participado en los Diálogos en Músicas Colombianas (DMC) de la MMC (ver [Residencia artística con Leonidas Valencia, 2022](#)), a la segunda el invitado fue Gumercindo Palencia (Hatillo de Loba, Bolívar).

Al igual que en el capítulo anterior, el análisis se articula a partir del concepto de músicas populares elaborado en la introducción, además de los conceptos de epistemologías de purificación e interculturalidad crítica. Uso estos conceptos para encuadrar mi propia experiencia docente, la información proveniente de las conversaciones con lxs músicxs populares, estudiantes y profesorxs a quienes me acerqué, el análisis de las fuentes de archivo y el análisis del discurso institucional planteado en documentos y plataformas digitales oficiales de los programas²³⁹. Recurrí también a documentos fotográficos y audiovisuales de distintos espacios de encuentro entre estudiantes, profesorxs y músicxs populares propiciados por los programas en redes sociales.

Tuve más acceso a fuentes documentales en el caso de la MMC que en el del PCAM. Esto se debe a que desde la maestría se ha hecho una importante labor de documentación audiovisual y fotográfica, cuyos materiales han sido publicados en diferentes medios y son de acceso público, así como a mi mayor cercanía con el programa. Además de mi participación en la última “salida de campo” de la MMC realizada en julio de 2022, es una fuente importante mi propia experiencia en el programa durante sus primeros años, cuando pude documentar varias actividades y conocer a algunxs de lxs estudiantes y profesorxs del programa. Una de esas actividades fueron los “Diálogos en Músicas Colombianas” (DMC), de los cuales asistí a algunas sesiones tanto presencialmente como de manera virtual.

Aunque solicité acceso a los documentos audiovisuales del PCAM, fueron muy pocos a los que pude acceder. Sin embargo, lxs profesorxs Efraín Franco y Genoveva Salazar me facilitaron documentos escritos; el profesor Franco me compartió además algunas fotografías relacionadas con los espacios educativos desde los que se propicia el encuentro entre estudiantes y músicxs populares. Asimismo, en el primer semestre de 2022, después de la reapertura post pandemia del Centro de Documentación de las Artes (CDA), y gracias a la asesoría de Gloria Millán, pude acceder a algunos documentos de archivo allí conservados.

²³⁹ Los documentos son algunos Syllabus de las asignaturas de ambos programas en los que se abordan músicas populares, el Informe de Autoevaluación del PCAM presentado para la renovación de la Acreditación de Alta Calidad (2109), el Proyecto Educativo de Programa (PEP) de 2016, actualmente en reestructuración, y el “documento maestro” de la Maestría en Músicas Colombianas (MMC) presentado ante el MEN en 2016 para solicitar el Registro Calificado. En cuanto a las plataformas digitales consultadas están las páginas web de ambos programas, así como sus perfiles en las redes sociales Facebook, Instagram y Youtube.

En lo que sigue, describo y analizo algunos de los aspectos productivos y problemáticos de los espacios de encuentro entre músicxs académicxs y músicxs populares que han sido realizados en el marco de la MMC y el PCAM, los cuales ilustran algunos de los desafíos, tensiones y problemáticas que plantean la inclusividad y el diálogo de saberes. Como señalé antes, reflexiono sobre las motivaciones, representaciones y contradicciones inherentes a cada contexto, junto con la disyuntiva entre las narrativas y las aplicaciones prácticas. Esto me permite elaborar algunas reflexiones en relación a los procesos de recontextualización y resignificación de lo popular en la academia musical “incluyente”. Además, propongo algunas vías para abordar las relaciones y el intercambio social, musical y pedagógico a través de una perspectiva centrada en una *escucha híbrida* que fomente la inclusividad, con el objetivo de avanzar hacia una interculturalidad crítica.

Finalizando el capítulo, reflexiono sobre las recontextualizaciones y resignificaciones de las prácticas musicales populares en el contexto académico musical contemporáneo. Destaco las implicaciones de estas dinámicas y propongo algunas ideas susceptibles de aportar a la construcción de una academia musical en clave de interculturalidad crítica, haciendo énfasis en las relaciones sociales, el intercambio musical y pedagógico y la importancia de una escucha inclusiva e híbrida.

El “Taller Sonoro” del PCAM: dicotomías que dificultan la complementariedad de saberes.

La asignatura “Taller Sonoro”, que desde 2015 hace parte del Plan de estudios del PCAM, es liderada por el profesor Néstor Lambuley en alternancia con otrxs profesorxs. Este espacio surgió con el fin de retomar los planteamientos tanto de los talleres liderados por lxs “músicxs tradicionales” como de la asignatura “Taller de Integración y Diapasones Integrados” del Programa de Formación Universitaria en Músicas Caribe Iberoamericanas (PFUM-CIAM) (Lambuley 2018, p. 146). Actualmente, a esta asignatura se invitan músicxs populares a dictar talleres sobre las músicas populares de las regiones Caribe, Pacífico y Llanos Orientales. Según Lambuley

este espacio tiene la doble función de brindar al estudiante –de composición, de interpretación o de dirección– otras maneras de hacer, que contrastan con las impartidas

en los espacios formales del currículo, y herramientas técnico-expresivas para su desempeño en los diferentes campos del oficio musical (2018, p. 147-148).

Algo similar se menciona en el syllabus a manera de objetivo principal de la asignatura. Allí, se alude a brindar un “conocimiento técnico-operativo de los instrumentos musicales de los géneros de contextos rurales y urbanos colombianos, así como de los principios interpretativos de estos sistemas sonoros a partir de sus diferentes maneras de enseñanza y apropiación” (2015, p. 5).

A partir de mi propio acercamiento como asistente/observadora al taller en febrero de 2022, considero que en efecto lxs profesorxs invitadxs buscan que lxs estudiantes adquieran conocimientos y herramientas que les permitan acercarse a las técnicas interpretativas de los instrumentos de los “sistemas sonoros” abordados. Lxs músicxs invitadxs proponen maneras de enseñanza y apropiación de las prácticas musicales populares que, más que contrastar con las de una clase convencional de música, reflejan un modelo híbrido en el que confluyen diversos conocimientos. La principal diferencia radica en que allí lxs músicxs populares echan mano de los diferentes saberes, herramientas y habilidades con los que se han formado musicalmente, es decir, tanto el conocimiento propio de la academia musical occidental, como el que se adquiere en espacios de formación por fuera de la academia, como diría la maestra cantadora Nidia Góngora, en “la otra academia”²⁴⁰. Es decir que utilizan tanto algunas herramientas y códigos comúnmente utilizados en la academia, como herramientas y códigos que han aprendido en contextos informales, con otrxs músicxs populares y con “lxs maestrxs”.

Como mencioné, tuve la oportunidad de asistir de forma remota a cinco sesiones de esta asignatura. Participaron alrededor de veinte estudiantes, de lxs cuales algunxs tenían cierto conocimiento de las músicas populares abordadas; en cambio, había otrxs que las desconocían. Fueron tres talleres de tres sesiones, cada uno a cargo de un profesor bogotano invitado especializado en las respectivas músicas populares. El músico y luthier Luis Eduardo Garzón estuvo a cargo del taller de gaitas y tambores (músicas del Caribe), Fernando Torres dio el taller de maracas (músicas de los Llanos orientales) y Larry Ararat dictó el taller sobre el formato de la marimba de chonta (músicas del Pacífico Sur). En la imagen 19 se observa a este

²⁴⁰ Véase el conversatorio Educación musical y diversidad en el gobierno del cambio, marzo 2023

último músico, quien ya había participado en dicho espacio, junto al profesor Lambuley y a un grupo de estudiantes.



Imagen 20. Taller Sonoro música del Pacífico sur con Larry Ararat · PCAM

Los cambios ocasionados por la pandemia del Covid 19 afectaron las dinámicas de los procesos de enseñanza/aprendizaje musical. La virtualidad de las sesiones del Taller Sonoro hizo que el diálogo entre lxs profesorxs y lxs estudiantes, y de estos últimos entre sí, fuera menos fluido de lo usual. Aunque los profesorxs incentivaron la participación, además del contexto virtual y sus fallas técnicas, todxs lxs estudiantes mantuvieron apagadas sus cámaras a lo largo de las sesiones virtuales, siendo los únicos momentos en que algunxs las encendieron cuando interpretaron sus instrumentos para el grupo. Las sesiones, cada una con una duración aproximada de una hora y media, comenzaban con la presentación del profesor invitado por parte de Lambuley. Después, los tres profesores, Torres, Garzón y Ararat, en sus respectivas sesiones, ejemplificaron los aspectos técnicos de instrumentos como el tambor alegre, la gaita, la tambora, las maracas, la marimba de chonta, los cununos y el bombo. Luego, le pidieron a lxs estudiantes que, unx a unx, intentaran imitar lo que ellos habían hecho; vale la pena anotar que, aunque la mayoría de lxs estudiantes no contaba con los instrumentos, improvisaron objetos caseros como baldes de agua y recipientes con piedras o semillas. La metodología se basó en la escucha, observación e imitación. En sus explicaciones, los tres profesorxs utilizaron tanto el lenguaje académico como aquél propio de “lxs maestrxs”, aunque dándole predilección a la gramática y la teoría musical académica. Algunos aspectos de orden histórico y contextual fueron mencionados, así como otros relacionados con los materiales y la fabricación de algunos de los instrumentos. Los tres profesores de vez en cuando hicieron alusión a “lxs maestrxs”

como referentes musicales importantes. Uno de ellos se refirió al “legado de la tradición de músicas antiguas”, al hablar de las prácticas musicales populares.

Al hablar sobre las diferentes afinaciones de un aerófono, uno de los instrumentos abordados en su clase, el músico popular encargado de dictar el taller, afirmó que la afinación temperada de este instrumento no les gusta a “lxs maestrxs”, pues consideran que se acerca mucho a “lo comercial”, alejándolxs del lenguaje de sus ancestrxs. No obstante, agregó que la situación ha ido cambiando dada la cercanía de algunxs músicxs con la ciudad, lo que ha propiciado la fabricación e interpretación de instrumentos de afinación temperada. El músico hizo hincapié en la importancia de compartir con “lxs maestrxs” en los contextos en los que viven, e hizo referencia a los festivales nacionales de músicas populares como un lugar clave para el aprendizaje de estas músicas, con lo que concordaron lxs músicxs citadinxs relacionadxs con estas músicas.

Uno de los tres músicos populares invitados a este espacio señaló que la apertura de la academia a incorporar repertorios e instrumentos de las prácticas musicales a las que se dedica ayuda a que estas sean valoradas y a que personas como él puedan compartir su conocimiento en espacios académicos. Otro de estos tres profesores subrayó que uno de los principales objetivos del taller era no tener que recurrir a la partitura, pues “terminamos siempre leyendo muy bien pero sintiendo poco (...) la idea es no volvernos tan calculadores sino más sensoriales”, lo cual fue secundado por uno de sus colegas.

Néstor Lambuley (2018) afirma que en el documento institucional del registro calificado del PCAM de 2012, se establece que el programa pretende

no generar dicotomías ni oposiciones entre los saberes musicales populares y los de la tradición académica, sino construir una episteme que los relacione y los integre. De hecho, en la realidad musical, tanto interna en las universidades como externa en los escenarios y espectáculos, esta frontera entre lo popular y lo académico se va difuminando cada vez más, como consecuencia de las prácticas de músicas expuestas a procesos de hibridación en el marco de contextos nacionales y trasnacionales (2018, p. 141).

Sin embargo, observamos que la dicotomía entre “lo popular” y “lo moderno” emerge en los discursos de los diferentes actores implicados en los programas, así como en el imaginario social, es decir tanto en las representaciones de lxs músicxs formadxs en la academia como en las de lxs músicxs populares. Los tres profesorxs a cargo de los talleres de la asignatura durante el primer semestre de 2022, frecuentemente diferenciaron entre “lo tradicional” o “popular” y lo “moderno” o “contemporáneo”, es decir, entre lo que sucedía en el pasado en cuestiones como las estructuras musicales, los formatos instrumentales, los estilos interpretativos, los parámetros de afinación, en contraposición a lo que sucede actualmente.

La oposición que se plantea entre lo racional/académico y lo sensible/popular en torno a la música conlleva una narrativa problemática que fetichiza a lxs músicxs populares. Al vincular a lxs académicxs con la racionalidad y el intelecto, se invisibiliza que su quehacer musical también involucra sensibilidades, emotividades y corporalidades. De igual modo, encasillar a lxs músicxs populares en lo puramente sensible, como portadorxs intuitivxs de un saber “puro” o “auténtico”, oculta la complejidad cognitiva, los saberes teóricos y las elaboraciones conceptuales que subyacen en sus prácticas musicales. Esta división dicotómica congela, folcloriza y fetichiza a las expresiones populares, al concebirlas como manifestaciones casi “naturales”, perpetuando un imaginario colonial sobre estos saberes. A la vez, obstaculiza comprender que toda práctica musical articula aspectos corporales, emocionales, conceptuales y contextuales. Superar esta narrativa requiere reconocer la pluralidad epistémica entre distintas tradiciones musicales, valorando sus especificidades sin jerarquizarlas. El desafío es integrar lo sensible y lo conceptual para todos los actores, evidenciando que los saberes se producen desde y con el cuerpo, en diálogo con el entorno social. Esto ayudaría a desterrar aquellas oposiciones que distorsionan la riqueza y complejidad de los conocimientos puestos en juego en el quehacer musical.

Aunque desde el PCAM y la MMC hay una voluntad de acercamiento a lo popular y se propician espacios de encuentro entre músicxs, es necesario entender por qué, a pesar de los tejidos, las relaciones y los esfuerzos iniciados hace décadas, sigue siendo difícil disolver los binarismos y las jerarquías. Desde finales del siglo XX y en lo que va corrido del siglo XXI, estos y otros programas universitarios han adoptado varios discursos, como el de la valoración de “la cultura popular”, la multiculturalidad y el patrimonialismo, además de la inclusión como uno de los ejes de la transformación social. Empero, ¿hasta qué punto se ha logrado construir una “episteme que relacione e integre” los diferentes saberes y personas que confluyen en los

espacios de encuentro propuestos por programas que incorporan lo popular en sus currículos? ¿Qué hace falta para que los intentos por agrietar la colonialidad y desnaturalizar la dicotomía entre lo popular y lo moderno sean más fructíferos? Además de buscar respuestas a estos cuestionamientos en pro de generar cambios estructurales, es fundamental pensar en acciones concretas y permanentes que se implementen y permitan que esos cambios sean viables. Una de las soluciones en casos como estos podría ser que, si el principal docente encargado se percata de la presencia de esas dicotomías, intervenga y entable un diálogo con lxs profesorxs invitadxs y con lxs estudiantes para explicar y debatir por qué los binarismos son problemáticos, proponiendo alternativas que poco a poco contribuyan a desaprender el uso de ciertas nociones y discursos. Otra vía podría ser abrir un espacio, antes o después de las sesiones, con lxs profesorxs encargadxs, en donde estxs puedan cuestionar y repensar los lugares en los que se ubican al adoptar determinadas narrativas. Creo que, tanto para lxs profesorxs formadxs en la academia como para lxs populares, el análisis individual y colectivo de cómo crear y propiciar procesos de formación musical significativos que no repitan acríticamente aquellos discursos, prácticas educativas y metodologías que reproducen las jerarquías y desigualdades, debe ser un propósito central.

El PCAM y la MMC han buscado valorar lo popular, pero desde sus propios términos y lógicas, sin cuestionar a fondo sus propias estructuras. La inclusión de las músicas y músicxs populares se da de modo acotado, sin expandir el canon y reconfigurando muy poco las epistemologías y metodologías. Se integran contenidos populares, pero no se problematizan las motivaciones de la academia musical “incluyente”, ni tampoco el impacto de esa integración en los discursos de lxs músicxs y las prácticas musicales. En la mayoría de los casos, se busca ampliar las posibilidades creativas y de circulación en el mercado, dejando en un segundo plano el diagnóstico crítico de por qué ciertos saberes y sujetos han sido y siguen siendo excluidos de la institucionalidad musical y la cultura canónica. Más bien, se asume que con facilitar un acceso acotado ya se genera un cambio social, sin que se cuestionen las jerarquías de saber/poder implicadas. La transformación social muy presente en los discursos institucionales y de algunxs músicxs requiere ir más allá de incorporar repertorios, instrumentos y nuevas maneras de enseñar lo popular, además de ocasionalmente invitar a que músicxs populares dicten talleres; demanda descentrar la autoridad académica sobre qué conocimientos y prácticas musicales tienen estatus epistémico. Ello conlleva reestructurar planes de estudio, evaluaciones, planta docente y relaciones con las comunidades, entre otros aspectos, para integrar simétricamente estos saberes otros así como a sus principales cultorxs. De lo contrario,

se corre el riesgo de una inclusión cosmética que, lejos de cambiar estructuras, refuerce la subalternización. Quizás, como primera medida, la academia debería problematizar continuamente su propia transformación, antes de buscar cambiar unilateralmente su entorno.

Los talleres sobre músicas populares en el PCAM. El ejercicio de la traducción y el diálogo de saberes.

En 2011 se realizó un taller en el que participaron Inés Granja, Martina Camargo, Lisandro Meza (Los Palmitos, Sucre) y Raúl “Numerao” González (Tolima), además de una breve intervención musical de Juan Carlos Contreras (Bogotá, D.C). Dicha actividad hizo parte de una alianza entre la Facultad de Artes ASAB, a través del PCAM, y el Instituto Distrital de las Artes · IDARTES, en el marco del Festival Colombia al Parque²⁴¹. Hubo también un taller que se llevó a cabo en 2019 como Aula Abierta o Currículo Alterno durante un periodo de paro en la UDFJC, en el que la cantadora Faustina Orobio (Guapi, Cauca), acompañada por Freddy Henríquez, un músico egresado del PCAM, dio un taller sobre músicas del Pacífico sur²⁴².

En ambos talleres hubo interacción entre lxs estudiantes y lxs músicxs invitadxs. En el taller del 2011, fue interesante que invitaran a conversar a dos mujeres y dos hombres dedicadxs a prácticas musicales distintas entre sí (ver imagen 21)²⁴³. En uno de los videos de archivo

²⁴¹ Vale la pena mencionar también el Festival cASABierta de la Facultad de Artes ASAB de la UDFJC, creado en 1998 por iniciativa de un grupo de estudiantes de diferentes áreas disciplinares. Este evento, que se celebra anualmente, es un espacio en el que han participado un número importante de estudiantes, egresadxs y profesorxs del PCAM, además de varixs músicxs y agrupaciones populares de diferentes regiones del país. Véase los dos videos institucionales de acceso público sobre la historia del festival en [cASABierta](#) y [Documental Casabierta](#). El texto que acompaña uno de estos videos describe el festival como “un evento en el que se genera un encuentro para el diálogo entre lo formal y lo no formal, entre la academia y el saber tradicional, entre lo urbano y lo rural, entre la memoria y las nuevas expresiones” (2017a). En 2009, por ejemplo, se realizó un encuentro/taller de chirimía al que se invitó a la Chirimía del Río Napi, agrupación de Guapi (Cauca), y a la Chirimía Panelera de Supía (Caldas). Es interesante que este espacio haya propiciado no solamente el encuentro entre estudiantes y músicxs populares de una región, sino un encuentro entre músicxs populares de distintas regiones del país. En ese encuentro, intercultural e intergeneracional, Omar Romero, egresado del PCAM, fungió de “traductor” o puente entre unxs y otrxs.

²⁴² Freddy Henríquez, quien al igual que Martina Camargo participó en el proyecto musical antes mencionado Alé Kumá, hace parte de la generación de músicxs capitalinxs que desde hace años se interesa por las prácticas musicales populares. Ha trabajado en varias ocasiones con Orobio y, del mismo modo que Sarmiento, Salgado y Castaño, entre otrxs, ha sido “puente” entre la academia musical y algunxs músicxs populares que viven fuera de Bogotá.

²⁴³ Al encuentro de 2011 asistí personalmente, razón por la cual logré documentar parte del encuentro, cuyos videos pueden ser consultados en el perfil de youtube de Músicas en Palabras en la lista de reproducción [Pedagogías pluriversas](#).

analizados, se observa al reconocido intérprete de músicas llaneras Raúl “Numerao” González, quien estudió con Carlos Rojas en la ALAC, cantando y acompañado por tres músicxs, entre lxs que se encuentra Juan Carlos Contreras, mientras sus colegas invitadxs e integrantes del público observan, escuchan e intentan participar haciendo el coro. Se ve a Lisandro Mesa y a Inés Granja participando con entusiasmo. Si bien González, quien de lxs cuatro es el más cercano a la academia, integró a lxs asistentes, habría sido interesante que interactuara más con sus pares Camargo, Mesa y Granja, invitándolxs a explorar juntxs las músicas llaneras²⁴⁴. Habría sido enriquecedor que, en las intervenciones prácticas de lxs otrxs tres músicxs populares sucediera lo mismo, que hubiera más experimentación e intercambio entre lxs cuatro, en un ejercicio de diálogo de saberes.



Imagen 21. Inés Granja, Lisandro Mesa, Martina Camargo y Raúl González

Es crucial evitar caer en un enfoque culturalista y etnicista al hablar del diálogo de saberes y la interculturalidad crítica. Para avanzar en un diálogo de saberes real y fecundo, hacia una interculturalidad que contribuya a aminorar las desigualdades sociales, se deben evitar las perspectivas reduccionistas y esencialistas sobre las diferencias culturales y étnicas que componen dicho enfoque. Estas perspectivas no deben enfocarse de manera aislada en ciertos grupos étnicos y su relación con la cultura dominante, ni limitarse a un intercambio solo entre los grupos sociales que han sido históricamente discriminados. Por el contrario, deben

²⁴⁴ Véase el enlace: [Raúl González. Taller Colombia al Parque / PCAM 2011](#). Otro corto video de la participación de González se puede consultar en [Intervenciones de Inés Granja y Raúl González](#).

entenderse como un diálogo abierto en el que quepa toda la diversidad de experiencias y conocimientos humanos. Asimismo, es clave reconocer la complejidad de las identidades culturales, que se construyen de manera relacional y están en constante transformación, y que en cada grupo social existe diversidad y fluidez. De esta manera, se pueden evitar los guetos identitarios y los esencialismos, para más bien facilitar el aprendizaje mutuo y la ampliación de nuestras perspectivas. El énfasis debe ponerse en identificar necesidades, aspiraciones, valores compartidos, así como tensiones y disensos entre los distintos grupos y sectores sociales.

En otro video aparece Inés Granja enseñándole a cinco jóvenes cómo cantar su conocida composición “Sube la marea”²⁴⁵. Granja inicia cantando y las jóvenes la siguen, pero la maestra advierte que una está “desentonada”. Entonces vuelve a empezar explicándoles que en el coro unas deben cantar en la octava inferior y otras en la superior. Luego invita al joven marimbero que la acompaña a tocar y le pasa el micrófono a una de las jóvenes para que inicie la canción. Finalmente, se acerca a quienes parecen estar desafinadas para escucharlas de cerca y corregirlas. A diferencia de González, tanto Granja como Camargo procedieron de manera similar en la parte práctica de su intervención. Primero, cantaban ellas para que lxs demás observaran y escucharan atentamente. Luego, invitaban a lxs participantes a intentar imitarlas. En este taller, inicialmente moderado por el profesor Efraín Franco, aunque el maestro “Numerao”, fue quien asumió el liderazgo, hubo una fluida intervención por parte de lxs cuatro músicxs invitadxs. En esa ocasión, y como suele ocurrir en los espacios de enseñanza/aprendizaje musical con lxs músicxs populares, quienes están poco o nada familiarizadxs con la academia musical, las dinámicas del taller fueron menos formales, en comparación a los talleres a cargo de músicxs académicxs. A excepción de Granja, en esa ocasión lxs demás músicxs populares fueron invitadxs solxs, sin lxs integrantes de sus respectivas agrupaciones, lo cual también es común. Si bien hay músicxs populares que aceptan esta dinámica, por lo general prefieren estar acompañadxs de sus músicxs compañerxs. Es necesario ser conscientes sobre cómo eso repercute en su participación en espacios académicos, dado que las prácticas musicales populares suelen ser concebidas como prácticas colectivas. No sobra decir que sería importante conocer y reflexionar sobre las razones y valoraciones que conducen a lxs músicxs populares a aceptar estas invitaciones por parte de sus colegas

²⁴⁵ Véase el enlace: [Inés Granja y participantes en el taller](#). Otro corto video de la participación de la cantadora se puede consultar en [Intervención de Inés Granja](#).

capitalinxs y la academia musical, así como sus expectativas y lo que evalúan de esas colaboraciones y encuentros.

En el relativamente pequeño grupo de estudiantes y profesorxs que participaron en el taller de 2019 realizado en el PCAM, incentivadx por la maestra Orobio, algunxs estudiantes se animaron a improvisar algunos versos y tocar los instrumentos²⁴⁶. El desarrollo de esta actividad, como sucede en la mayoría de encuentros de este tipo, alternó entre la práctica instrumental y las explicaciones relativas a las prácticas musicales, en este caso, el género musical del currulao. Aunque Freddy Henríquez, quien suele ser quien acompaña a la cantadora en este tipo de actividades, le solicitó a Orobio que hablara sobre el currulao, en buena parte de lo que se observa en los dos videos, es él quien asume el liderazgo de la actividad. La maestra Orobio en varias ocasiones parece querer tomar la batuta del taller, pero Henríquez, a pesar de su aparente voluntad de dejarla liderar, tiende a intervenir más que ella, tal vez en su afán de “traducir” las explicaciones de la maestra. En algunos momentos, Orobio retoma la palabra para complementar o contradecir al profesor, por ejemplo, para decir que el currulao se divide en tres partes y no en dos como él mencionó. Los lenguajes usados por lxs dos músicxs para referirse a las prácticas musicales diferían el uno del otro, aún cuando por momentos cada unx retomara ideas o términos del otrx. Aunque en menor medida, esta dinámica también se observa en el taller que Orobio dictó en la UPN en el marco del componente académico del Festival Colombia al Parque 2018²⁴⁷.

De estas observaciones se puede concluir que, incluso cuando lxs músicxs académicxs tienen la sincera intención de construir relaciones horizontales con lxs músicxs populares, existe la presión o expectativa de que son ellxs, lxs académicxs, quienes deben liderar estos tipos de espacios de formación, no obstante la presencia de lxs exponentes de las prácticas musicales sobre las que se enfocan los talleres. En ocasiones, lxs profesorxs o músicxs citadinxs “puente” parecen asumir que deben realizar un rol de traductorxs y formalizadorxs del conocimiento de lxs músicxs populares, como si ellxs tuvieran tanto la voz como el conocimiento autorizado; esto podría explicar la tendencia de estxs últimxs a asumir en ocasiones el liderazgo de los

²⁴⁶ El registro audiovisual de una parte del taller que dio Orobio (dos cortos videos), con la participación de estudiantes y dos profesoras del PCAM, se encuentra en el Centro de Documentación de las Artes (CDA).

²⁴⁷ Recomiendo ver el video [Taller Faustina Orobio, Colombia al Parque 2018](#), que encontré de manera extemporánea que, aclaro, no se trata del taller acá analizado, sin embargo, este material también permite observar las dinámicas de enseñanza/aprendizaje que se dan en estos espacios.

talleres. En esta dinámica, se tiende a privilegiar el trabajo técnico/instrumental y el fenómeno sónico, descuidando la importancia de las relaciones sociales y las identidades y contextos socioculturales, de los que las prácticas musicales son un nodo inescindible.

Un enfoque que resalte la importancia de estas dimensiones de las prácticas musicales llevaría a que lxs músicxs populares tuvieran más autonomía y liderazgo en los espacios educativos, pues se trata de dimensiones en los que ellxs son lxs expertxs. Sobre esto quisiera señalar dos cosas: Por un lado, si bien el rol de lxs músicxs citadinxs como “puente” o “traductorxs” entre la academia y lxs músicxs populares es importante, también debe ser revisado. Para pensar la labor de lxs músicxs puente o traductorxs, me remito a María Cristina Liendo (2013) quien, siguiendo a Boaventura de Sousa Santos (2009), define la *traducción* como una herramienta para buscar el encuentro y la relación entre saberes académicos y saberes de prácticas sociales y culturales diversas. Según Liendo

las bases epistémicas donde se asienta la tarea de traducir, no se queda solo en ese campo, sino que puede operar también en espacios políticos, éticos, antropológicos, educativos, etc. Y esto porque sus premisas de partida son la contextualidad cultural de las prácticas, la superación del multiculturalismo como problema cultural, las vivencias de la incompletud y de la reciprocidad del intercambio, todas esencialmente constitutivas al trabajo de traducción (...) el desafío de los grupos abocados a la tarea de traducirse reside en resignificar conceptos y prácticas cuya consideración ha sido hegemonizada por una sola tradición de pensar, de saber y de actuar (2013, p. 18-19).

En espacios de educación musical donde confluyen músicxs formadxs en la academia o cercanxs a sus lógicas y músicxs populares ajenxs a estas, se debe partir de la premisa de que ambos tipos de músicxs poseen saberes valiosos pero diferentes sobre las músicas populares. Lxs primerxs tienen un capital cultural legitimado en el campo universitario del que carecen lxs músicxs populares, así como estxs últimxs cuentan con un conocimiento incorporado y arraigado a sus contextos del que carecen sus colegas profesionales citadinxs. En este escenario, resulta clave evitar una perspectiva unilateral y asumir una actitud de genuino aprendizaje y escucha mutua. Esto involucra explicitar las distintas lógicas, referentes y cosmovisiones desde las cuales cada parte comprende e interpreta las prácticas musicales populares. La traducción debe apuntar a identificar preocupaciones y problemáticas que convoquen el interés y el trabajo conjunto, sin por ello descuidar el reconocimiento de las

especificidades irreductibles. También conlleva establecer consensos mínimos sobre cómo abordar estas prácticas dentro o fuera de las aulas universitarias, a la vez que aceptar la existencia de aspectos controversiales o directamente intraducibles, que requerirán de permanente negociación y apertura a disensos. Boaventura de Sousa Santos (2009, p. 151) afirma que “el objetivo de la traducción entre saberes es crear justicia cognitiva a partir de la imaginación epistemológica”; con esto se refiere a que para lograr dicha labor es necesario ampliar los modos de producir y validar conocimientos más allá del canon científico occidental, incorporando otras formas de racionalidad y sabiduría. En aras de esto, la traducción debe promover la comunicación y complementariedad entre las lógicas y los métodos involucrados, de modo que de su interacción puedan emerger nuevas hibridaciones que hagan justicia a la riqueza epistémica existente. Solo concibiendo la traducción como un proceso continuo de acercamiento y comprensión mutua, y no como algo ya logrado de antemano, es posible aprovechar esta interacción como una oportunidad para expandir, co-construir imaginativamente y de manera situada saberes y prácticas, tanto en la dimensión epistémica como democrática. El desafío radica en instaurar una escucha y actitud genuinamente dialógica, reconociéndole autoridad epistémica tanto a lxs músicxs académicxs como a lxs populares. Esto equivale a comprender estos espacios desde el enfoque del diálogo de saberes, donde existe una pedagogía híbrida que surge del entre/medio y está en construcción permanente.

Además del diálogo de saberes, otro reto es que haya un intercambio de saberes. Chris Gregory (2013) argumenta que el intercambio no puede entenderse solamente como un intercambio material impersonal, sino que está inmerso en relaciones sociales de reciprocidad. Gregory nos recuerda que el intercambio debe ser bidireccional, generando vínculos y obligaciones mutuas y estableciendo lazos de confianza e interdependencia. La construcción de este tipo de relaciones de entendimiento, aprendizaje y enriquecimiento mutuo, conlleva la posibilidad de combatir las inequidades y exclusiones que afectan a lxs músicxs populares. Al invitar a lxs músicxs populares a compartir su saber musical en contextos académicos, sería pertinente preguntarles si están interesadxs en recibir algo más que una retribución económica o un espacio para visibilizar su quehacer musical. Habría que consultarles qué les gustaría intercambiar, qué puede serles útil y productivo. Esta dinámica promovería la inclusividad y la interculturalidad crítica, pues estas implican la determinación consensuada de los beneficios producidos por los procesos de intercambio. Es entonces clave preguntarse continuamente en qué medida se está garantizando un diálogo equitativo entre lxs participantes de los programas,

si en los procesos formativos se están dando intercambios de doble vía y qué tan beneficiosos son estos procesos para lxs músicxs populares. Todo esto sugiere que agrietar de la colonialidad del saber y del ser en la academia musical requiere ir más allá de la inclusión de los sectores culturales que históricamente han sido excluidos de esta, hacia un diálogo de saberes en el que la estructura misma del intercambio no está determinada de antemano sino que es construida entre las partes.

La apuesta de programas universitarios como la MMC y el PCAM por construir una academia musical más abierta, atenta a los contextos y las realidades locales, implica asumir el estudio y la práctica de las músicas populares no solo desde un compromiso estético y epistémico, sino también social y ético-político. Este compromiso es fundamental para superar la reproducción acrítica de aquellas estructuras y relaciones de poder que históricamente han impuesto una visión etnocéntrica que ha marginalizado y subalternizado a los saberes musicales de las culturas no-occidentales. Este abordaje situado y políticamente consciente puede coadyuvar en procesos más amplios de transformación social, cultural y política, enfrentando de manera propositiva los legados de exclusión presentes en el campo musical y contribuyendo a la creación colectiva de nuevos imaginarios descoloniales. Dicho compromiso debe beneficiar no solamente a los proyectos de lxs estudiantes, sino también los de lxs músicxs populares. Es importante construir relaciones dialógicas que propicien intercambios recíprocos que beneficien a lxs músicxs menos favorecidxs, ayudando a posicionar sus músicas, sus proyectos culturales y sus proyectos políticos. Se trata de descentrar la lógica academicista que suele regir estos encuentros y, en cambio, abrirse a una escucha activa, híbrida y horizontal de las expectativas y necesidades todxs lxs músicxs participantes. Lxs músicxs populares deben ser consideradxs interlocutorxs válidxs, con agencia para manifestar qué esperan de la academia y cómo esta puede enriquecerse mutuamente con sus saberes. Solo en la medida que sean sujetos activos dentro del proceso, y no meros objetos de extracción de conocimientos, se podrá avanzar hacia una integración respetuosa y recíproca entre epistemologías plurales.

El Ensamble de Músicas Campesinas y las “salidas de campo” del PCAM. Logros, expectativas, representaciones e imaginarios.

Durante los treinta años de existencia que lleva el programa de pregrado del PCAM, se han podido construir varios espacios de intercambio. Además de los espacios acá analizados (los

conversatorios y talleres en el marco del Festival cASABierta, la asignatura Taller Sonoro y las salidas de campo del Ensemble de Músicas Campesinas (EMC) que actualmente hacen posible la interacción entre lxs músicxs populares, estudiantes y profesorxs, han existido otros espacios de ese tipo en el pasado. Quienes estuvieron vinculadxs a la creación del PFUM-CIAM, durante el Plan Piloto, comentan que, en ese entonces, también hubo una participación de músicxs populares, en espacios propuestos desde la Academia Luis A. Calvo (ALAC)²⁴⁸. Como ya mencioné, los encuentros y diálogos entre la academia musical y lxs músicxs populares se enmarcan en un largo proceso, cuya época más reciente, sin contar el creciente interés de los últimos años por incorporar lo popular en dicha academia, se remonta a las últimas décadas del siglo XX. Considero importante tener esto presente ya que de alguna manera creo que ha faltado reflexionar en perspectiva sobre los aciertos y errores que enmarcan las diferentes apuestas que han habido en pro de transformar y agrietar el modelo de formación musical universitario, en muchos aspectos obsoleto, desde la incorporación de prácticas musicales no pertenecientes al canon euro-usa-centrado.

Valorar y apoyar los espacios como las “salidas de campo”, así como los demás espacios que permiten que haya un encuentro/diálogo de personas/saberes, e, idealmente, intercambios, es clave tanto para el enriquecimiento personal de lxs participantes como para los procesos educativos. Del mismo modo, insisto en que es imperativa la autocrítica, detectar qué no funciona, para quiénes y por qué. Es una necesidad pensar continuamente y de manera concertada en cómo mejorar y consolidar estos espacios para la construcción de una academia musical en la que prime la inclusividad y haya un compromiso por contribuir con acciones concretas a la formación de ciudadanxs críticxs, empáticxs, y, en el mejor de los casos, comprometidxs socialmente. Según expresan la mayoría de estudiantes y profesorxs, hay una preocupación por su rol en la sociedad, por las posibilidades de intervención de su parte como artistas, pero por el momento, en la práctica, sigue siendo poco claro cómo se puede lograr esto.

²⁴⁸ Aunque existen, como he señalado antes, fue difícil acceder a fuentes de archivo sobre las experiencias de encuentro con músicxs populares en el PCAM. Si bien logré conseguir algunos archivos audiovisuales y fotográficos, así como algunos documentos escritos, el análisis de las experiencias de los actores en estos espacios se basó, ante todo, en la información que estas personas compartieron conmigo en las conversaciones que tuvimos, y en el trabajo de observación y escucha que hice de algunas sesiones de la asignatura en cuestión.

Para abordar las salidas de campo del PCAM, es indispensable presentar primero al Ensamble de Músicas Campesinas (EMC), ya que han sido varixs de sus integrantes, en compañía de su director principal, el profesor Efraín Franco quienes, junto a lxs músicxs populares, han hecho posible esos espacios de encuentro (ver imagen 22). Cabe mencionar que el docente y egresado del programa, Marco Villarreal, es co/director del EMC y ha sido una de las personas que han impulsado las “músicas campesinas” en el plan de estudios del programa.



Imagen 22. Ensamble de Músicas Campesinas (EMC)

El EMC se creó en 2008 gracias a la iniciativa de Villarreal, Franco y María Clara Cerón. En ese mismo año se iniciaron las “salidas de campo”. En el ensamble, se interpretan músicas populares del eje centro oriental colombiano (Cundinamarca, Boyacá, Santander y Norte de Santander), es decir, las “músicas carrangueras”, las “músicas de torbellino y expresiones campesinas que tienen como base algunos diapasones (requinto, tiple, guitarra) y la pequeña percusión, como el pasillo campesino y la rajaleña” (Franco 2020, p. 114). Para el profesor Franco, el uso de la categoría “músicas campesinas”, que para él es reciente, representa una reivindicación, ya que busca “volver a las fuentes originarias de quienes hacen esas músicas”²⁴⁹. En la conversación que tuvimos, por momentos surgía una representación purificada de lo popular que, una vez más, asocia tanto a lxs músicxs populares como sus prácticas a una raíz que pareciera ubicarse exclusivamente en zonas rurales. Sin embargo, gracias a su labor y compromiso y la de su colega Villarreal, ha sido posible incorporar estas

²⁴⁹ Ver video institucional en [Ensamble de Músicas Campesinas · Facultad de Artes ASAB](#), así como Franco (2018).

prácticas en el programa, al igual que al requinto como una opción de instrumento principal en el currículo²⁵⁰.

Franco afirma que, en los convites en los que han tocado, lo han hecho “sin sonido [amplificación], es decir, como se hacían esas músicas y se hacen todavía”²⁵¹. Esta visión desconoce la versatilidad de las músicas populares, en las que no es inusual que se use amplificación según las necesidades de la situación, como ocurre con cualquier práctica musical. Reconocer esta versatilidad y adaptabilidad nos aleja de las miradas esencialistas sobre estas expresiones y permite reconocer la diversidad de sus contextos de práctica, lo cual a su vez ayuda a comprenderlas de manera más integral. Notemos que, en algunos discursos académicos, al abordarse la importancia del contexto de las prácticas musicales populares, pareciera asumirse que las prácticas “académicas” carecen de él. Con ello se reproduce la episteme purificante que concibe lo académico como autónomo y descontextualizado. Sin embargo, es necesario reconocer que toda práctica musical, incluso al interior de la academia, se encuentra situada en coordenadas espacio-temporales, institucionales, políticas y socioculturales específicas. Superar esta narrativa implica concebir lo académico y lo popular de un modo relacional, evidenciando que toda práctica musical se constituye de forma situada, en interacción con comunidades, saberes, lenguajes y entornos concretos.

En el EMC no se determinan los instrumentos que se pueden o deben tocar o un formato instrumental específico; se acoge a todxs lxs estudiantes que quieran ingresar y son ellxs quienes eligen sus instrumentos²⁵². Al respecto, Franco comenta que los ensambles son “híbridos”. Para él, la propuesta del EMC surge del interés de estudiar las “músicas campesinas” en la academia, pero “a la manera como se estudian las músicas campesinas, o sea, con la lógica campesina de estudio”²⁵³. De ahí la importancia que le ha dado desde la creación del ensamble a las “salidas de campo”, que permiten un acercamiento de lxs estudiantes no solo a lxs músicxs populares, sino también a otros contextos sonoros y

²⁵⁰ Solo en otros dos programas de formación musical en el país es posible estudiar requinto: el de la Universidad de Cundinamarca (Zipaquirá) y el de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Además del ensamble del PCAM, solo existe otro ensamble de músicas campesinas en la Universidad Sergio Arboleda, el cual fue fundado por Darío Murcia, un joven músico tiplista originario de Tinjacá (Boyacá) y que actualmente dirige Diego Bahamón.

²⁵¹ Comunicación personal, diciembre de 2020.

²⁵² El profesor “Efra”, como algunxs lo llaman afectuosamente, es muy apreciado por todxs lxs estudiantes con lxs que hablé, para quienes la experiencia en el EMC marcó significativamente su paso por la universidad y su formación como músicxs.

²⁵³ Comunicación personal, diciembre de 2020.

culturales. Los dos profesores que coordinan el ensamble resaltan la importancia de la ausencia de partituras, el uso de la habilidad auditiva y de observación, la intuición, la solidaridad y el apoyo entre lxs músicxs. Para Franco, tomar en cuenta estas dinámicas es crucial para acercarse a las músicas populares, y marcan una diferencia respecto de lo que normalmente ocurre en un “ensayo musical convencional, serio”. Con esto coincide Villarreal, quien apela al disfrute de lxs estudiantes y su inmersión en “una manera de entender y relacionarse con la música mucho más tranquila” (Facultad de Artes ASAB 2019)²⁵⁴. En estas apreciaciones, subyacen las dicotomías oralidad/letrado, rural/urbano y afuera/adentro de la academia, las cuales permean la diferenciación hecha por mis interlocutorxs entre los procesos de enseñanza/aprendizaje/creación musical en contextos populares y académicos. Desde estas dicotomías, cuya naturalización es sugerida por su carácter implícito en el discurso de los actores, se asume que lo popular es lo colectivo y auténtico y que en las músicas académicas, a pesar de que también son colectivas, predomina la rigidez, el individualismo, la competitividad y el virtuosismo. Como he argumentado, no se trata de si lo uno es mejor que lo otro, sino de tener la capacidad de valorar lo que brindan las diferentes personas, conocimientos y contextos, valorando y aprovechando la complementariedad de saberes, reconociendo y aceptando su hibridez, nuestra hibridez.

Llama la atención la posición del profesor Franco sobre la posibilidad de crear libremente a partir de la pluralidad de estéticas sonoras que tanto él como sus estudiantes manejan. El docente manifiesta que, en el espacio del EMC, lxs estudiantes pueden explorar desde la interpretación de sus instrumentos pero “respetando la esencia de las músicas (...). Hay algunos muy locos que proponen cosas rarísimas (...). Yo soy un poco el inquisidor y les digo: esto es música campesina y no podemos tampoco irnos lejos (...) se debe tocar exacto lo que suena”²⁵⁵. Sin embargo, en el video institucional sobre el EMC, afirma que hay, en el acercamiento a estas músicas, un momento para “soltarse”; en ese momento, se crea un “laboratorio creativo muy interesante” cuyo resultado, afirma, suele ser del agrado de las audiencias. Para él, ese resultado es posible gracias a los diálogos entre los conocimientos musicales académicos y los de las músicas campesinas, que posibilita “crear para el público

²⁵⁴ Véase el video institucional que se encuentra disponible en [Ensamble de Músicas Campesinas · Facultad de Artes ASAB](#).

²⁵⁵ Comunicación personal, diciembre de 2020.

otras opciones estéticas” (Facultad de Artes ASAB 2019)²⁵⁶. Estas afirmaciones muestran, por un lado, un interés en apoyar procesos creativos que estimulen la experimentación sónico/aural a partir de un abanico más amplio de posibilidades estéticas, lo cual resuena con el hecho de aceptar que las identidades musicales son híbridas y cambiantes. La apertura a la experimentación constituye una vía para enriquecer los procesos y perfiles de lxs estudiantes, así como para ampliar el público interesado en las “músicas campesinas”. A su vez, representa una estrategia para introducirse en la industria musical y lograr mayor divulgación y circulación en la escena cultural. Por otro lado, aunque desde esta perspectiva pareciera que se disuelven las fronteras construidas en torno a lo popular y lo académico, lo cierto es que existe una tensión latente entre el respeto por una supuesta “esencia” de las músicas populares, y el afán o deseo de experimentar y crear libremente.

Varios estudiantes que participaron en las “salidas de campo” del EMC afirmaron que, a los ojos de otros estudiantes, estas son “salidas de paseo”. Franco relató un comentario que algún egresado hizo a una publicación suya en la red social Facebook, afirmando que el ensamble en cuestión hacía más conciertos que clases de música²⁵⁷. A lo que el profesor respondió “sí, de eso se trata, que la realidad esté mucho más cerca de nosotros porque a veces está uno encerrado en la academia”²⁵⁸. Es llamativo que, para varias de las personas con las que conversé, ubicadas tanto dentro como afuera de la academia, “la realidad” está fuera de la universidad. Si bien es importante mantener una visión autocrítica sobre las limitaciones y sesgos de la academia, ubicarla por fuera de “la realidad” –debemos leer esto como “la realidad social”–, pues la academia también forma parte de la sociedad, con todas sus contradicciones y potencialidades. Todas las formas de conocimiento son, en sí mismas, expresiones e interpretaciones situadas de la compleja y heterogénea realidad social. En lugar de establecer binarismos excluyentes, es más productivo entender las interrelaciones e interinfluencias entre personas, subjetividades y sentidos en diferentes contextos. Para ello, es clave impulsar canales bidireccionales entre comunidades académicas y actores externos, que permitan construir un proceso dialéctico entre las diversas maneras de percibir el mundo.

²⁵⁶ Ver video institucional sobre el EMC en [Ensamble de Músicas Campesinas · Facultad de Artes ASAB](#).

²⁵⁷ Comunicación personal, diciembre de 2020.

²⁵⁸ Comunicación personal, diciembre de 2020.

Asumir que una “salida de campo” es un paseo, evidencia una desestimación del lugar al que se va, de lxs músicxs y sus saberes, así como un desconocimiento de la seriedad y el rigor que implica el trabajo etnográfico como método investigativo (Guber 2011). Aclaro que la comprometida labor que hacen lxs estudiantes y profesorxs en estos casos no es realmente una práctica etnográfica. Si bien en las “salidas de campo” se utilizan algunas herramientas del método etnográfico (trabajo de observación participante, entrevistas, diario de campo, etc), durante su formación, en este programa como en la maestría y, en general en los programas universitarios de formación musical, son pocos lxs estudiantes que, con suerte, reciben las herramientas necesarias para hacer trabajo de campo²⁵⁹. Algunxs egresadxs señalaron que les hizo falta en su proceso educativo una formación investigativa en campos como la (etno)musicología. Afirman que fue experimentando por sí solxs que lograron con el tiempo adquirir algunas herramientas. En Colombia, la formación institucionalizada en (etno)musicología es prácticamente inexistente. Aunque el número de profesorxs con formación (etno)musicológica ha aumentado en años recientes, son pocos lxs músicxs profesorxs que cuentan con la formación investigativa necesaria, además de que como ya expliqué, el enfoque investigativo que se ha adoptado por un gran número de programas de música en Colombia es el de la “investigación+creación”.

Asimismo, como expresan quienes han participado en esos espacios de encuentro, se trata de experiencias en las que no solo se aprende de música sino que también afloran intensas emociones, cuestionamientos y confrontaciones con unx mismx y con lxs demás, se pone a prueba la capacidad de observación, de escucha atenta, de relacionarse y convivir con otrxs, de adaptarse a condiciones y realidades difíciles. Se trata de un *musicar*, un espacio de aprendizaje experiencial, de encuentro con “otrxs” con quienes se reflexiona y produce conocimiento, en el que se aprende desde la práctica, que en sí misma puede ser entendida como un conocimiento práctico que interactúa y se nutre de la teoría. Me refiero a que, en los procesos formativos en contextos populares, la escucha, la imitación y el hacer son fundamentales en la comprensión de los elementos sónicos, en la adquisición de la técnica y el estilo interpretativo, en el desarrollo de la expresividad. Muchxs de lxs músicxs populares expresan que es principalmente

²⁵⁹ En el caso de la MMC, solo lxs estudiantes que tienen clases con María José Salgado y Alejandro Cifuentes acceden a ese tipo de información. Como he señalado antes, Cifuentes hizo su pregrado en antropología y, aunque Salgado no haya recibido en el pregrado ese tipo de información, en su investigación de maestría tuvo como director al antropólogo/etnomusicólogo Carlos Miñana. Además, se podría decir que su larga experiencia haciendo salidas de campo le ha permitido adquirir experiencia haciendo etnografía.

tocando, cantando y bailando que se aprende y es a partir de ahí que ellxs transmiten sus conocimientos. No obstante, lxs músicxs populares también tienen normas, códigos, maneras diferentes, particulares y complejas de reflexionar y referirse a las músicas que practican. En definitiva, las salidas de campo, si se aprovechan bien, son espacios de un aprendizaje intenso que trasciende los fenómenos sónico expresivos estrictamente. Quizás la interiorización de esta lógica experiencial y participativa ha llevado a Franco a privilegiar la práctica musical en sus clases, a darle prioridad a los conciertos, a hacer salidas de campo, aunque eso no forzosamente implica que en los procesos de enseñanza/aprendizaje y en los ejercicios de análisis y transcripción no esté presente la teoría musical académica.



Imagen 23. EMC en Sesquilé

Según comenta Efraín Franco, antes de la pandemia del Covid-19, el ensamble solía hacer, en promedio, tres salidas de campo al año. Estas duraban aproximadamente tres días y tuvieron por destino a pueblos campesinos, aunque el principal destino ha sido Tinjacá (Boyacá)²⁶⁰. Al igual que la MMC, el PCAM también vio afectadas sus actividades debido a la pandemia; solo en el 2022 comenzó la reapertura de los espacios presenciales. En junio de 2022 el EMC hizo una salida fuera de la universidad para dar un concierto en el municipio de Sesquilé, en el marco del primer Festival de Música Andina Latinoamericana (ver imagen 23). Los días 13 y 14 de julio de 2022, el programa contó con la participación de lxs músicxs populares de la agrupación Los Hijuelapos, quienes dieron un concierto y una clase magistral abierta al público²⁶¹ (ver imagen 24). En octubre de 2022 el EMC retomó las salidas de campo al

²⁶⁰ Comunicación personal, diciembre de 2020.

²⁶¹ La agrupación de Campoalegre (Huila), que inicialmente se llamó Grupo Folclórico Nueva Rajaleña, se fundó en 1991 por Gustavo Córdoba Soto. Ver el concierto en el siguiente enlace [Los Hijuelapos en el PCAM](#).

participar en la versión XIV del Convite Cuna Carranguera en Tinjacá (Boyacá) (ver imagen 25). En agosto de este año el ensamble también participó en este evento.

El objetivo de estas “salidas de campo”, afirma Franco, es que lxs estudiantes puedan entrar en contacto con lxs músicxs populares, en su gran mayoría campesinxs, y que lxs estudiantes “valoren un poco y comprendan esas lógicas (...) y hagamos como un diálogo de saberes”²⁶².



Imagen 24. Los Hijuelapos en el PCAM



Imagen 25. El EMC en Tinjacá



Imagen 26. El EMC en la Escuela Veredal de Música Campesina

Durante las salidas de campo del EMC se han desarrollado algunas experiencias de intercambio, en donde no solo se va a aprender de/con lxs músicxs y los contextos populares, sino que también lxs estudiantes y profesorxs comparten y aportan desde sus conocimientos. Ha sido el caso de las tres experiencias en la Escuela Veredal de Música Campesina de la vereda Santa Bárbara (Tinjacá, Boyacá), en la que lxs estudiantes han podido compartir sus

²⁶² Comunicación personal, diciembre de 2020.

conocimientos musicales, tanto teóricos como interpretativos (guitarra, requinto, tiple), con lxs niños y jóvenes de la escuela. Franco comenta que esa actividad ha sido pensada como un taller de “intercambio pedagógico, artístico y diálogo de saberes” (2020, p. 123).



Imagen 27. Escuela Veredal de Música Campesina



Imagen 28. EMC en Tinjacá, 2017

Asimismo, se motiva a lxs estudiantes a que participen en el “Convite Cuna Carranguera”, también fundado en 2008, el cual congrega anualmente a músicos de la región y, en general, a personas interesadas por las llamadas músicas carrangueras²⁶³. Otros destinos y espacios en los que ha participado el EMC son: el Festival Nacional de Cultura Jairo Anibal Niño (Moniquirá, Boyacá) en el que ha participado en tres ocasiones, y la ya mencionada Escuela Veredal de Música Campesina de la vereda Santa Bárbara.

Sobre su experiencia en las salidas de campo, un joven tiplista requintero originario de un municipio de Cundinamarca y egresado del PCAM, a quien llamaré Iván, afirma que “esas experiencias son como más auténticas (...) no tan rígidas como estar en una tarima y estar en un teatro (...) uno realmente vivía la experiencia allá con la gente”²⁶⁴. Comenta además que “los campesinos o las personas que no (...) que son músicos campesinos, que no tienen tanto acercamiento a la teoría, a la academia (...) saben que uno viene de una universidad y como que le tienen mucho respeto a uno porque creen que uno sabe mucho, pero realmente uno va allá es a aprender de ellos (...) uno empieza a hablar con ellos y se dan cuenta de que no, que todos vamos a aprender de todos”. Las afirmaciones de Iván revelan la contracara del respeto,

²⁶³ Según afirma Efraín Franco, en el 2019 el EMC había participado siete veces en dicho evento. Comunicación personal, diciembre de 2020.

²⁶⁴ Comunicación personal, diciembre de 2020.

en ocasiones casi reverencial, que lxs músicxs populares manifiestan hacia lxs músicxs académicxs. Consciente e inconscientemente, esto también permea las relaciones de poder que inevitablemente determinan los encuentros en estos programas multisituados. Dado que quienes están en una posición autorizada son lxs músicxs académicxs que tienen las condiciones y herramientas que les permite repensarse como sujetos multisituados que, además tienen acceso a distintos apoyos y espacios de circulación y divulgación en sus búsquedas artísticas. Por el contrario, una fisura de las jerarquías y relaciones de poder por parte de lxs músicxs populares es poco factible ya que su subalternización les impide verse como agentes de conocimiento allende de los lugares que habitan.

En las apreciaciones de estos dos egresados se constata la valoración de lo que sucede en los espacios de formación musical considerados no formales, en contraste con la formación en las aulas universitarias. Esto sugiere por un lado, que las apuestas por fomentar procesos educativos por fuera del contexto universitario son importantes para lxs estudiantes y aportan mucho a su formación. Hace falta que, desde las directivas de los programas y lxs mismxs profesorxs, se reflexione sobre los resultados y aportes de estos procesos, particularmente en cuanto son oportunidades de efectuar cambios estructurales en la academia musical.

Por otro lado, hay, en algunxs de mis interlocutorxs, una contraposición de los procesos formativos fuera de la universidad a los procesos dentro de esta, que, por lo general, son mucho menos valorados. Una perspectiva intermedia podría ser la que Mateo expresa al afirmar que

la experiencia de los profesores, la experiencia de los egresados y de las demás personas que componen la universidad son las que en realidad llevan el resto del contexto a la universidad [lo que sucede “afuera”]. Creo que si fuera por la universidad no se haría [propiciar encuentros con maestrxs populares], la universidad la hace es la gente, tal vez con otros profesores se traería a otra gente y hasta se enseñarían otras cosas²⁶⁵.

La perspectiva expresada por este joven músico sugiere una visión crítica sobre el papel de la universidad como institución, al considerar que son las personas que la componen –profesorxs y estudiantes– quienes propician experiencias enriquecedoras de intercambio de saberes, más que la propia institución. Se plantea una diferenciación entre la universidad como entidad

²⁶⁵ Comunicación personal, diciembre de 2020.

abstracta, que se asume como poco proactiva o indiferente frente a ciertos procesos, y los actores concretos que le inyectan dinamismo a partir de sus intereses y conocimientos adquiridos fuera de la universidad. De acuerdo con esta postura, docentes y estudiantes fungen como puentes que vinculan los saberes y experiencias del contexto exterior con los procesos al interior de la institución. Así, se destaca el rol de las personas como agentes de cambio capaces de moldear los procesos educativos, por sobre los lineamientos puramente institucionales.

La formación musical universitaria, como ya he elaborado, podría entenderse como una institución multisituada e híbrida, en la medida en que trasciende los límites físicos de la universidad, integrando elementos de diversos ámbitos. Los aprendizajes tienen lugar tanto dentro como fuera del aula, en espacios formales pero también informales, a partir de intercambios entre estudiantes, profesores y músicos externos a la institución. De este modo, la formación musical academizada involucra múltiples situaciones y relaciones que la dotan de un carácter multidimensional y heterogéneo. Lejos de la puridad institucional, los programas universitarios en cuestión se revelan así como espacios de confluencia de diversos conocimientos, subjetividades, influencias y experiencias.

No obstante, se evidencia que, en la academia “incluyente” que encarnan, hay una contradicción implícita en el abordaje de lo popular cuyo estudio se desarrolla principalmente en contextos que, en principio, son ajenos a las prácticas musicales populares, y a partir de lógicas y dinámicas propias de la academia musical convencional. La contradicción está en que lxs estudiantes ingresan a la universidad con la motivación de acercarse a lo popular desde una perspectiva que, sin embargo, lo asocia, como dice Iván, a lo “auténtico”, lo “no-académico”, a un “afuera” en donde, como afirma Mateo, se percibe realmente “donde uno se da cuenta de cómo es que funcionan las cosas”²⁶⁶. Aunque se puede inferir a qué se refieren estos dos egresados, seguir alimentando ese tipo de representaciones resulta en una perpetuación de dicotomías atravesadas por procesos de purificación que dificultan la capacidad crítica y el aprovechamiento de la hibridez. Las “salidas de campo”, así como la participación de músicxs populares en espacios de formación musical universitaria, en una concepción multisituada de la academia, permiten una intersección entre esos polos supuestamente opuestos, que dan la impresión a estudiantes y profesorxs de estar en contacto con, como muchxs lo manifiestan, “el mundo real”. Es decir, es justamente en espacios como estos, que no son nuevos, en donde

²⁶⁶ Comunicación personal, diciembre de 2020.

se desvirtúa la noción errada de una división entre la academia asociada a lo moderno y un “afuera” popular, pero al mismo tiempo en la academia musical “incluyente” se revelan asimetrías en cuanto a la validación de saberes y la autoridad epistémica. Los músicxs académicxs son vistxs por ellxs mismxs y por la sociedad con más legitimidad como productorxs de conocimiento. Es por lo tanto imperativo evitar que, en los espacios formativos “incluyentes”, lxs músicxs populares estén constreñidos a lógicas externas propias de la academia musical occidental y no como agentes que reflexionan sobre sus propias prácticas culturales. De lo contrario, se desaprovecha su potencial como portadores de conocimientos situados y se invisibiliza su agencia epistémica más allá de sus propios contextos.

Los “Diálogos en Músicas Colombianas” (DMC): jerarquías, dificultades y oportunidades.

El espacio de los “Diálogos en Músicas Colombianas” (DMC) tiene como precedente a los “Diálogos en [clave de] Música” que creé en 2015 y mantuve hasta 2019 como parte de la asignatura “Proyecto promocional”, la cual hizo parte del plan de estudios de lxs estudiantes de sexto semestre en el pregrado en Formación Musical de la Universidad El Bosque (UEB). Además de brindarles herramientas para sus primeros acercamientos a la investigación musical, me parecía importante que lxs estudiantes pudieran conversar con músicxs activxs de la escena musical y cultural local sobre sus experiencias de vida como músicxs e investigadorxs profesionales, así como, en algunos casos, profesorxs de música²⁶⁷.

El espacio de los DMC se pensó como el lugar en el que tendrían voz y participación lxs músicxs populares dentro de la maestría. Entre el segundo semestre de 2017 y el primer segundo de 2022, se realizaron alrededor de treinta sesiones de los DMC. Durante la pandemia, se llevaron a cabo seis encuentros de manera remota, el resto han sido presenciales²⁶⁸. Este

²⁶⁷ Algunxs de las personas que invité son amigxs o conocidxs, así como estudiantes egresadxs y colegas de la UEB y de la PUJ, entre lxs que se encuentran Carol Garavito “Cavito”, Eblis Álvarez, Juan Manuel Toro, Adrian Sabogal, Urián Sarmiento, Rubén López Cano, Alejandro Durán, Jonathan Corzo, Andrés Gualdrón, María José Salgado, Juan Sebastián Rojas, María Elena Anchico, Ana María Romano, Daniel Álvarez, Jorge Currea, Jorge Sepúlveda, Luis F. Hermida, María Granados, Nathaly Ramírez, entre otrxs.

²⁶⁸ Algunxs de lxs otrxs músicxs populares provenientes u originarios de otras regiones que han participado en los DMC son: Martina Camargo (San Martín de Loba, Bolívar), Carmelo Torres (Canutal, Sucre), Fredys Arrieta (San Juan Nepomuceno, Bolívar), Jorge L. Aguilar (Corozal, Sucre), Carlos Albarracín (Ibagué, Tolima), entre otrxs. Entre lxs músicxs populares ciudadinxs y, en algunos

espacio se proyectó como una actividad abierta al público de aproximadamente tres horas que constaría de dos momentos en los que la participación de lxs estudiantes de primer año sería obligatoria. Tal como sucedía en el espacio del pregrado antes mencionado, pensé que lxs invitadxs serían quienes determinarían los contenidos y la dinámica de la actividad; sin embargo, no fue así. En la primera parte de la actividad, que se desarrolla a manera de entrevista, se busca que lxs músicxs invitadxs compartan parte de sus historias de vida y el rol de la música en ellas. Desde que inició el programa ha sido siempre un mismo profesor, Eliécer Arenas, quien ha estado encargado de moderar este espacio²⁶⁹. Vale la pena resaltar que, además de Arenas, en algunas sesiones, sobre todo con músicxs populares mayorxs poco familiarizadxs con la academia, han participado reconocidxs músicxs bogotanxs de la escena musical independiente que conocen bien las prácticas musicales populares. En la imagen 30, por ejemplo, se encuentran lxs músicxs Carmelo Torres, Urián Sarmiento y Arenas²⁷⁰. Estxs músicxs citadinxs que fungen de intermediarixs, a veces complementan la información que comparten lxs músicxs populares y aprovechan para compartir sus propias experiencias acompañando, aprendiendo y trabajando con “lxs maestrxs”²⁷¹. Es probable que la presencia de estxs músicxs “puente” anime a que lxs músicxs invitadxs se sientan acompañadxs y respaldadxs. Entablar el diálogo entre lxs participantes no siempre resulta fácil. Tal vez el formato de entrevista pública no sea el más adecuado para que lxs músicxs populares poco

casos, cercanxs a la academia musical se encuentran Leonidas Valencia (Quibdó, Chocó), Diego Obregón (Guapí, Cauca) quien falleció en 2020, María Elena Anchico (Guapí, Cauca), Hugo Candelario (Guapí, Cauca), y Darío Robayo (Cumaral, Meta). Asimismo, están lxs músicxs profesionales que han explorado en sus proyectos las músicas populares, entre ellxs se encuentran Luz Marina Posada (Medellín, Antioquia), Edson Velandia (Piedecuesta, Santander), lxs bogotanxs Laura Lambuley, Jorge Sepúlveda, Eblis Álvarez, Mario Galeano, e Iván Benavides. Además de músicxs en años más recientes fue invitada la reconocida periodista musical Luisa Piñeros, quien se autoreconoce como “especialista en músicas colombianas”; fueron invitadas también Paola Valdivieso y María Garcés, quienes dirigen LOA Producciones.

²⁶⁹ Arenas es profesor e investigador de planta de la UPN de donde es egresado en Pedagogía Musical. Dicta clases en otras universidades de la capital, además de ser consultor en temas de educación y cultura. Es también egresado de la PUJ en Psicología y cuenta con un Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en Antropología Social por la Universidad Complutense de Madrid. Las líneas investigativas que ha trabajado, se centran, principalmente, en las prácticas musicales andinas colombianas. Trabajó en el Área de Música del Ministerio de Cultura, en donde lideró temas relacionados con investigación y músicas populares y, en 2019, fue relator del Foco de Industrias Creativas y Culturales de la Misión Internacional de Sabios. Al iniciar el programa, sucedió algunas veces que la semana siguiente a la actividad de los DMC, Arenas y lxs estudiantes de primer año se reunieran para discutir sobre la experiencia, pero tengo entendido que eso se dejó de hacer desde hace ya un tiempo.

²⁷⁰ Véase la respuesta de Carmelo Torres en los DMC sobre qué piensa de dicho espacio y cuáles serían sus recomendaciones para mejorarlo.

²⁷¹ Algunxs de estxs músicxs bogotanxs son, por ejemplo, Juan David Castaño, Adrián Sabogal, Urián Sarmiento y María José Salgado.

familiarizadxs con ese tipo de espacios se sientan en confianza estando entre músicxs profesorxs y estudiantes académicxs.



Imagen 29. Carmelo Torres



Imagen 30. Carmelo Torres y Urián Sarmiento en los DMC

La entrevista, como un tipo de evento de comunicación social, requiere de ciertos conocimientos y aptitudes, al igual que de tiempo. En su trabajo sobre cómo pensar la difícil y apasionante labor de entrevistar, Charles Briggs (1986) identifica varios componentes a tener en cuenta. Entre esos componentes está, primero, el rol social que asumen tanto la persona que entrevista como lxs entrevistadxs. Segundo, están los objetivos de la interacción, ya que frecuentemente cada quien tiene una motivación personal para participar en la entrevista. Tercero, está la situación social, es decir, el contexto en el que se desarrolla la interacción (1986, p. 41). En el caso analizado, hay tres tipos de participantes que asumen diferentes roles. Está Arenas, representante de la academia, quien asume el rol principal de entrevistador. También están lxs músicxs populares, que son lxs invitadxs inmersxs en un lugar ajeno y con desconocidxs, particularmente en el caso de lxs músicxs populares mayorxs y que vienen de fuera de la capital. Finalmente, está el público, conformado en su mayoría por lxs músicxs académicxs y en formación (ver imágenes 31 y 32). Como ya mencionamos, los objetivos de la interacción fueron tener un contacto con lxs músicxs populares para acercarse y entender desde su perspectiva las prácticas musicales. En cuanto a los objetivos de la interacción, los de la MMC, representada por el moderador, ya fueron mencionados. Lxs músicxs invitadxs buscan aprovechar el espacio para visibilizar su trabajo musical, ser escuchadxs en un espacio autorizado y obtener una ganancia económica, que el presupuesto del programa contempló inicialmente.



Imagen 31. Público asistente a sesión de DMC



Imagen 32. Público asistente a sesión de DMC

En cuanto a la situación social, el lugar en el que se suelen hacer los DMC es un auditorio o salón de clase relativamente grande, en donde es necesario usar micrófonos. Lxs asistentes usualmente graban videos, audios y toman fotografías durante la actividad. Especialmente, lxs invitadxs están en la tarima junto a Arenas y el público de frente a ellxs. Durante la actividad, toda la atención está centrada en lxs músicxs populares invitadxs, lo cual también puede ser incómodo e incluso intimidante. La persona encargada de moderar, quien previamente se ha informado sobre lxs músicxs populares que participan en los DMC, además de hacer preguntas generales, las hace sobre asuntos específicos relacionados con las historias de vida de lxs músicxs populares invitadxs²⁷².

En la primera parte de los DMC, las preguntas hechas por Arenas indagan por los inicios en la música de lxs invitadxs y el rol de lxs músicxs mayorxs que influyeron en sus procesos formativos, su participación en eventos culturales como festivales, así como por asuntos específicos de las vidas de lxs invitadxs. Al final de ese primer momento, suele abrirse un espacio para que lxs asistentes puedan hacerle preguntas a lxs músicxs invitadxs; es allí y en la segunda parte de la actividad en donde ha habido más oportunidad de intercambio y escucha mutua por parte de lxs participantes. La segunda parte consiste en un taller que abre la posibilidad de que lxs asistentes se suban al escenario a tocar, guiadxs por lxs músicxs populares invitadxs. Aunque suele haber estudiantes y profesorxs concedorxs de las prácticas musicales del lxs músicxs invitadxs, también entre la audiencia puede haber estudiantes y profesorxs con prácticamente ningún conocimiento de dichas prácticas.

²⁷² Algunas de las preguntas son sobre la formación musical inicial, trayectoria musical, relación con el lugar de origen, algunas especificidades sobre aspectos sónicos.

En la imagen 33, se observa al músico popular Diego Obregón (fallecido), quien está de espaldas, dando un taller en 2018 sobre la interpretación de las músicas del Pacífico Sur. Aparecen también dos estudiantes de la maestría (Ever Chacua, pianista, cantante y profesor popular originario de Candelaria, Valle y Ana Giraldo, cantante, arreglista y profesora desde hace varios años del programa de formación musical de la UEB) y a dos estudiantes del pregrado en música. En la imagen 34 Obregón está tocando la guitarra y lxs asistentes lo están grabando con sus teléfonos celulares²⁷³.



Imagen 33. Diego Obregón en los DMC



Imagen 34. Diego Obregón en los DMC

La actividad puede significar una corta experiencia de enseñanza/aprendizaje musical para algunxs; para otrxs, significa la posibilidad de corroborar o profundizar en sus conocimientos musicales sobre determinadas músicas populares. En general, el espacio de los DMC ha sido bien valorado por lxs participantes. Escuchar las experiencias de lxs músicxs populares permite ampliar el horizonte musical y reconocer el trabajo de unxs músicxs cuyas composiciones, estilos interpretativos, producciones discográficas y experiencias de vida suelen ser referenciadas por lxs profesorxs de la MMC en sus clases y trabajo.

Aunque habría mucho por decir sobre la participación de músicxs populares en cada una de las sesiones de este espacio, me limitaré a abordar algunos aspectos de dos de las sesiones de los DMC. Una de ellas es la sesión con Inés Granja en febrero de 2018 (ver imagen 35), música, originaria de Timbiquí (Cauca) y una de las cantadoras y compositoras del Pacífico de mayor reconocimiento en el país. El día de su participación en los DMC, el músico y profesor de

²⁷³ En los siguientes enlaces se encuentra el registro audiovisual que hice de la participación de Diego Obregón tanto en la primera como en la segunda parte de los DMC: [Diego Obregón conversando sobre su trayectoria](#) y [Taller músicas Pacífico Sur a cargo de Diego Obregón](#).

música capitalino Juan David Castaño fue quien la acompañó en el encuentro (ver imagen 36). Desde hace más de una década, Granja conoce y trabaja con Castaño, siendo el principal puente entre ella, la escena cultural bogotana y la academia musical.



Imagen 35. Afiche Inés Granja Imagen 36. Inés Granja, Juan D. Castaño y Eliécer Arenas

En la participación de Granja hay varias cuestiones que resultan dicientes de cómo se establecen la relación con lxs músicxs populares en estos espacios²⁷⁴. Por ejemplo, durante la primera parte de la jornada, la siguiente pregunta dirigida a Granja, ¿cómo se vuelve cantante de referencia de su región?, con la que seguramente se buscó indagar sobre la trayectoria de cantadora, la ubica como un referente únicamente regional. En su respuesta, Granja anotó, por un lado, que, aparte de “su música del Pacífico” le gusta el vallenato, la salsa, la balada, el pasillo, el son cubano, las músicas antillanas. Por el otro, comentó que es la creadora de muchos “temas que ustedes me imagino los han bailado, han cantado, han coreado conmigo”.

Esto sugiere una corrección a su interlocutor, el moderador del encuentro, al reafirmarse no solamente como una referencia de las músicas del Pacífico Sur en su región, sino también en la capital. Contrariamente a lo que algunas personas suelen imaginarse, estxs músicxs no solamente practican y escuchan “sus músicas”. Sin embargo, según constaté hace más de una década en mi trabajo sobre las músicas populares del Palenque de San Basilio (Bolívar), el discurso patrimonialista incide en que lxs músicxs populares, jóvenes y mayorxs, asuman que lo que realmente les da valor y legitima es su dedicación a las prácticas musicales populares

²⁷⁴ Para ver la sesión de Inés Granja en los DMC ir a [Inés Granja en los DMC, 2018](#).

con las que son identificadxs²⁷⁵. Por esta razón, una de las misiones que se les ha asignado a estxs músicxs es la preservación de “la tradición”, lo cual en no pocas ocasiones estandariza lo que ellxs deciden compartir, discursos y prácticas, con quienes lxs visitan o en sus presentaciones en escenarios nacionales e internacionales. Asimismo, esa presión genera a veces tensiones intergeneracionales cuando lxs músicxs más jóvenes se arriesgan a explorar e innovar musicalmente desde otras expresiones sónicas y otros formatos instrumentales.

Por otra parte, Granja manifestó su desacuerdo con que haya personas que cantan y graban sus canciones sin darle ningún crédito y sin invitarla a grabar su propia música. Como mencioné en el capítulo anterior, este es un tema complejo y muy poco discutido en Colombia. Espacios como los DMC, propiciados por la academia musical, podrían ser un espacio de debate sobre estos temas; sin embargo, lo expuesto por esta cantadora no fue retomado por quienes participaron en el encuentro. Si bien establecer con exactitud la autoría, casi siempre colectiva, de las canciones de músicas populares suele ser un asunto complejo, la inconformidad de lxs músicxs populares con los usos y ganancias que algunas terceras personas hacen y obtienen gracias a sus creaciones no es un asunto menor²⁷⁶.

No es suficiente mencionar su autoría o co/autoría en los créditos y darles una parte de las ganancias cuando las hay, pues esto no necesariamente elimina las dinámicas jerarquizantes y subalternizantes entre unxs y otrxs. Además de esto, cuando hay participación de músicxs populares, se requiere reconocer la co-creación del proyecto musical, incluyendo a estxs músicxs no como simples invitadxs sino como participantes insoslayables en todos los aspectos de la creación, producción y divulgación musical. A la pregunta realizada a Granja sobre lo que ha significado para ella el Festival Petronio Álvarez, esta respondió que se trata de un espacio de gran importancia en donde, entre otras cosas, se ha reconocido su labor como música, pues ha ganado varios premios. Cuando la cantadora estaba respondiendo a esta pregunta, otra de las afirmaciones que hizo fue: “quisiera enseñar acá a bailar danzas del Pacífico”, además de expresar que para ella es importante que quienes quieran aprender esas danzas entiendan sus usos y significados. Al referirse a una experiencia que tuvo aprendiendo teoría musical occidental, Granja manifestó que “el folclor no necesita de técnica vocal (...) es

²⁷⁵ Veáse Joubert-Solano 2008.

²⁷⁶ Sobre los derechos de autor y propiedad intelectual de comunidades y músicxs populares, unx de lxs etnomusicólogxs que posiblemente más aportes ha hecho al respecto es Anthony Seeger (1992, 1996, 2011, entre otros).

como caiga la palabra, mocha, y si sale mocha, mejor”. Estas dos afirmaciones me parecen de suma relevancia ya que, primero, Granja no solamente dijo abiertamente que le gustaría enseñar a bailar en la universidad (independientemente de su participación ocasional en espacios académicos), sino que los procesos de enseñanza/aprendizaje del baile debe también incluir una contextualización. Además, abordó un tema que se suele pasar por alto: la indisociable relación entre el baile y las prácticas musicales populares. A excepción de algunas salidas de campo realizadas desde la MMC, donde lxs estudiantes suelen tener al menos un taller de baile, no conozco ningún programa de formación musical que, así sea de manera tangencial, incluya el baile en su currículo. Segundo, indirectamente rechazó las lógicas y técnicas de formación musical vocal académica occidental, cuestionando de este modo los métodos convencionales de la educación musical occidental convencional. Esto es relevante en la medida que invita a debatir la lógica académica que establece que hay “técnicas correctas” para interpretar los instrumentos y para cantar. Desde la perspectiva de Granja y su conocimiento, lo importante es expresarse con autenticidad, no encajar en cánones vocales preestablecidos.



Imagen 37. Inés Granja, estudiantes y profesorxs en los DMC

Juan David Castaño coincide en resaltar algunos aspectos positivos del Festival Petronio Álvarez. Expresó que los encuentros que ha tenido en el marco del festival con músicxs populares han sido su mejor escuela; no obstante, aclaró que “lo más importante del Petronio es lo que no ocurre en tarima, lo que no es oficial”²⁷⁷. Se refiere a que, anteriormente, lxs músicxs populares que participaban en el Petronio, al igual que lxs demás músicxs participantes como él, provenientes de otras regiones y de las ciudades, se alojaban en los mismos hoteles,

²⁷⁷ Véase la participación de Inés Granja en los DMC en [Inés Granja, DMC 2018](#).

lo que les permitía conocerse e interactuar entre sí. Castaño se refirió a otro tema sobre el cual tampoco se habla mucho: las tensiones y conflictos que, en ocasiones, surgen de las relaciones entre lxs músicxs ciudadinxs profesionales y lxs músicxs populares de otras regiones debido que estxs últimxs, en la mayoría de casos, desconocen las lógicas y dinámicas de la industria musical. Castaño, quien se caracteriza por tener una posición política bastante crítica, además de demostrar una preocupación y compromiso con el gremio de lxs músicxs independientes bogotanxs y con lxs músicxs populares, mencionó, por ejemplo, que

Ese trabajo con los maestros es delicado porque puede caer uno en una cosa como asistencialista (...) es difícil que el maestro, por venir de donde viene, se pueda sintonizar en las lógicas de crear una sociedad horizontal (...). Es difícil trabajar en sociedad con un maestro pero Inés la pone muy fácil porque ella tiene la raíz en lo tradicional pero es una persona con una visión moderna. Ella se sintoniza, ella entiende las cuentas [financieras] del grupo, entiende todas las mecánicas de derechos de autor, entiende las lógicas de una sociedad en una empresa, para mí eso ha sido fundamental para poder trabajar en equipo²⁷⁸.

Sin embargo, algunas de sus afirmaciones en relación al trabajo con “lxs maestrxs” evidencian otra faceta de la manera en que él percibe esa relación. Es problemático querer establecer una “sociedad horizontal” con ellxs, a la vez que se asume que lxs músicxs populares, asociadxs a una “raíz tradicional”, difícilmente tienen “una visión moderna”. La colonialidad del ser y la condición de vulnerabilidad de algunas personas y grupos subalternizados dificultan que se asuman roles de liderazgo. Además, es problemático seguir alimentando representaciones de lxs músicxs populares como sujetos atrapados en “la tradición”, pues tiende a ocultar los cambios, rupturas, conflictos y relaciones de poder tanto en las comunidades como en la conformación de ciertas prácticas musicales, invisibilizando historias disidentes. Asimismo, se invisibiliza que toda música es de naturaleza híbrida y heterogénea, nutriéndose de diversas fuentes internas y externas a las comunidades de lxs músicxs populares. La dicotomía entre lo “tradicional” y lo “moderno” pone en evidencia la persistencia de las epistemologías de purificación, las cuales, como señalan Richard Bauman y Charles Briggs (2003), recurren a una pretendida autonomía de aquello que se entiende como moderno que desconoce su

²⁷⁸ Véase la sesión de Inés Granja en los DMC en Inés Granja, DMC 2018.

hibridez, la cual se opone al carácter arraigado de lo “tradicional”, lo cual no solo desconoce su hibridez sino también su capacidad de evolucionar.

Es positivo el acompañamiento brindado por lxs músicxs “puente” en estos espacios de encuentro con lxs músicxs populares; no obstante, es necesario reflexionar sobre cómo se plantean y desarrollan estas instancias, escasas y valiosas, para potenciarlas. Es clave involucrar a lxs propixs músicxs populares en todo el proceso de pensar, organizar y ejecutar las actividades, teniendo en cuenta que no están familiarizadx con las lógicas académicas. Sólo así se podrá realmente avanzar en la construcción de diálogos e intercambios horizontales de saberes, en vez de una extracción unidireccional de conocimiento. Para ello, es fundamental escuchar activamente lo que estxs músicxs y sus comunidades expresan y sienten, sus intereses y proyectos propios. El desafío es superar nociones esencialistas o idealizadas sobre ellxs y sus prácticas, para comprenderlos como sujetos situados, con voces y agencia. Simultáneamente, es indispensable que todxs lxs involucrados, académicxs y populares, puedan problematizar críticamente estos espacios, sin concebirlos acríticamente como una panacea.



Imagen 38. Afiche Martina Camargo



Imagen 39. Matina Camargo en los DMC

La otra sesión sobre la que mencionaré algunos aspectos es la que se hizo en noviembre de 2018, en la que participó otra reconocida cantadora y compositora, Martina Camargo, originaria de San Martín de Loba (Bolívar), quien desde hace varios años vive en Cartagena (ver imagen 38). En esa ocasión, además de Eliécer Arenas, fungió como música “puente” la profesora María José Salgado (ver imagen 39). La cantadora inició abordando su vida familiar

haciendo énfasis en que proviene de una familia “de cuna humilde”, unida y solidaria, y en la importancia de las enseñanzas de su progenitor, como el cultivo de la honestidad y el “ser un buen ser humano”. Al respecto expresó, por ejemplo, que “el trabajo como artista lo sensibiliza a uno y enseña a ser más humano, a ponerse en el zapato del otro”²⁷⁹.

Asimismo, afirmó que si su padre “hubiera tenido la oportunidad de estudiar, hubiera sido una persona grande, pero fue grande en la tambora, porque me dejó todo ese legado de cantar, de bailar”²⁸⁰. Habló sobre la conciencia ambientalista también heredada de su padre, aludió a la contaminación minera y a la violencia resultado del conflicto armado colombiano, y las repercusiones de estas en su región. Es interesante que al compartir aspectos sobre sí misma, su interés se centrara no en aspectos de *la música* entendida meramente como un fenómeno sónico/aural, sino en sus afectos y en temas sociales, culturales y políticos que la han marcado y han influenciado su trayectoria como música. En otro momento de la primera parte de la actividad, Martina Camargo habló sobre su aprehensión inicial frente a la invitación que le hicieron a inicios del siglo XXI para que participara en el proyecto musical Alé Kumá cantadoras. Afirmó, contó haberle dicho a lxs músicxs profesionales que la convocaron “yo no sé de contrabajo y mucho menos de piano, no conozco nada de eso, pero vamos a ver qué pasa, tengo oído”. Como vimos en el capítulo anterior, aunque algunxs músicxs populares se sientan en ocasiones en desventaja frente a lxs músicxs formadxs académicamente, manifiestan tener “buen oído”, lo cual valoran bastante. Camargo expresó esa tarde:

yo no conozco de partituras, de un pentagrama, yo solo sé cantar, bailar y hacer algunas composiciones. No me interesa tampoco aprender el pentagrama porque creo que pierdo la esencia de cantadora. Aunque yo también digo que eso no es malo (...) pero no me interesa saber de notas musicales. Quiero seguir cantando con el corazón, con el alma, con las entrañas, con lo que llevo por dentro, con lo que me dio mi padre, con lo que me dio San Martín, con lo que me dio la tierra, con lo que me ha brindado todo mi entorno, lo que me ha dado el río. Quiero seguir así como soy, he grabado 4 producciones musicales.

Camargo, quien también relaciona su saber con el territorio en el que creció, al mismo tiempo que rechaza, al igual que Inés Granja, los conocimientos musicales occidentales, señaló que,

²⁷⁹ Véase la sesión de Martina Camargo en los DMC en [Martina Camargo, DMC 218](#)

²⁸⁰ Véase la sesión de Martina Camargo en los DMC en [Martina Camargo, DMC 218](#)

aunque no recibió una formación musical formal, ha grabado discos propios y ha estado de gira en varios países.

Estos son solo dos ejemplos, pero por mi experiencia y por lo que ha arrojado esta investigación, en el ámbito de lxs músicxs populares sin formación académica y que no viven en Bogotá, no se trata de casos aislados. Muchas veces, las relaciones que se dan entre lxs músicxs ciudadinxs y lxs músicxs populares, además de propiciar tejidos afectivos positivos, también están atravesadas por conflictos y tensiones. Mi intención de ninguna manera es demeritar ni desconocer el genuino trabajo y compromiso de las muchas personas que vienen construyendo relaciones y desarrollando proyectos desde hace años con lxs músicxs populares; al contrario, creo que esos puentes, relaciones y afectos son necesarios. Sin embargo, es importante reflexionar autocríticamente sobre lo que se hace, se dice y se experimenta, justamente para mejorar, cuidar y consolidar esas relaciones.

Las “salidas de campo” de la MMC. Construir relaciones de intercambio en el marco del multiculturalismo y el patrimonialismo.

Las “salidas de campo” o “pasantías de inmersión” son actividades académicas que duran alrededor de cuatro o cinco días y en las que participan lxs estudiantes, lxs profesorxs encargadxs de la actividad y lxs músicxs populares. Lxs estudiantes y profesorxs viajan a zonas rurales con el objetivo central de conocer y aprender música con “maestrxs” reconocidxs. Aunque inicialmente la idea era que se exploraran los cuatro “sistemas sonoros” (Caribe, Pacífico, Llanos, Andino) que se trabajan en el programa de la maestría, de las cinco “salidas de campo” que se han realizado hasta el momento, cuatro de ellas han sido sobre el mismo “sistema sonoro”, el del Caribe. La docente María José Salgado, encargada de este último, organizó tres de ellas entre 2018 y 2019, las cuales contaron con la participación de quince estudiantes y diez músicxs populares de la costa Caribe de Colombia²⁸¹. La experiencia de Salgado –cuya formación inicial se dio con músicxs populares en sus territorios–, su interés por tejer puentes entre la academia y lo popular y su gestión de los retos burocráticos que

²⁸¹ Dos de lxs estudiantes participaron en varias de estas pasantías. Hubo un primer viaje de Salgado con algunxs estudiantes a San Martín de Loba (Bolívar) finalizando el 2017 que, aunque no se pensó como una pasantía, fue una primera salida de campo y una oportunidad para lxs estudiantes participantes de vivenciar, para varixs por primera vez, una experiencia de esa índole.

implica realizar las salidas de campo, explican, al menos en parte, por qué se le ha dado predilección a ese sistema sonoro²⁸². Si bien, cuando realicé el trabajo de campo, lxs profesorxs María Elena Anchico y Alejandro Cifuentes, encargadx del “Sistema sonoro del Pacífico”, manifestaron que valoran ese espacio y que les gustaría organizar salidas de campo, hasta el momento se ha logrado concretar una sola salida en dicho “sistema sonoro”, cuya gestión lideró Anchico en el 2018. La dificultad para realizar salidas de campo sobre el sistema sonoro de los Llanos puede deberse a que desde la apertura del programa y hasta hace relativamente poco (inicios de 2020), no hubo una estabilidad laboral docente en la coordinación de dicho sistema. Desde 2020, está a su cargo el profesor y egresado del programa, Juan Carlos Contreras, que también dirige los ensambles de músicas llaneras del PCAM y del programa de la Universidad Sergio Arboleda, no parece haber manifestado interés en realizar salidas con sus estudiantes en el posgrado o en el PCAM. Aunque desde el inicio ha contado con el profesor Fabián Forero, el “sistema sonoro Andino” tampoco tuvo estabilidad laboral docente durante un buen tiempo. Hasta donde sé, los profesores que han estado encargados además de Forero, como Lucas Saboya, Andrés Villamil y más recientemente Germán Darío Pérez (egresado del programa) no han tenido ningún tipo de cercanía a la realización de ese tipo de trabajo de campo y han preferido centrar su actividad profesional en la práctica interpretativa, compositiva y de docencia, así como en la “investigación+creación”.

Así, antes de la pandemia se realizaron tres salidas de campo desde el Sistema Sonoro del Caribe y una desde el Sistema Sonoro del Pacífico Sur. Debido a la emergencia sanitaria global y sus restricciones, recién en 2022 pudo retomarse esta actividad. Durante los dos años en que las clases y actividades académicas fueron virtuales, en 2020 la profesora Salgado, ganadora de una subvención de la Fundación Latin Grammy, trabajó con material audiovisual de archivo sobre las tres primeras experiencias. En 2022, Salgado gestionó su cuarta salida de campo y, al momento de escribir estas palabras, se encuentra organizando una quinta salida para finales de 2023.

En esta sección, analizo cuatro lanzamientos en vivo de los corto documentales que resultaron del proyecto “Pasantías de inmersión, un recorrido por la diversidad del Caribe colombiano”,

²⁸² Desde el inicio de su vinculación a la MMC, Salgado ha insistido en que sus clases tendrían que estar enfocadas en entablar una relación con lxs músicxs populares por fuera del campus universitario.

los cuales fueron realizados a finales de 2020 en el perfil de Facebook de la MMC²⁸³. Luego, abordó la última salida de campo “Trueque de saberes musicales, entre la oralidad y la escritura” realizada por el programa en julio de 2022. Sin embargo, antes de abordar dichos lanzamientos, quiero dejar constancia, de manera sintética, de las otras “salidas de campo” o “pasantías de inmersión” que se han realizado en la MMC.

La primera “pasantía de inmersión”, que se realizó en el primer semestre de 2018 en San Juan de Urabá (Antioquia), se llamó “Proyecto pedagógico de Emilsen Pacheco. El bullerengue, un baile cantado colombiano con herencia africana”, y contó con la participación de seis estudiantes²⁸⁴. El reconocido bullerengüero, cantador, tamborero, luthier y educador originario de San Juan de Urabá, Emilsen Pacheco fue el músico anfitrión. La segunda pasantía se llevó a cabo el segundo semestre de 2018 en Isla Grande (Bolívar) y se denominó “La gaita negra: Sixto Silgado ‘Paíto’ gaitero, Islas del Rosario”. Los músicos populares anfitriones fueron el reconocido y gaitero Paito Sixto Silgado y sus hijos percusionistas Daniel y Yovanis Silgado. Participaron cinco estudiantes²⁸⁵. Finalmente, la tercera “pasantía de inmersión”, en la que estuvieron seis estudiantes, se realizó en el segundo semestre de 2019 y llevó el nombre de “Pasantía mixta por la diversidad del Caribe” (ver imagen 40)²⁸⁶. Los lugares visitados en esta pasantía fueron Barranco de Loba, Botón de Leyva (Bolívar) y Manguelito (Córdoba) y los músicos anfitriones fueron Ángel María Villafañe (líder del grupo Tamban), Grilbin Saenz, Jaider Fernández, Oreste Ardila, Mario Beleño y Aurelio Fernández, además del comunicador social, gestor cultural y docente Martín España, quien fungió como “asesor de trabajo de campo”.

²⁸³ Los tres videos analizados pueden consultarse en [Lanzamiento del Proyecto Pasantías de inmersión 02.10.2020](#), [Segundo Lanzamiento Beca Subvención Latin Grammy 09.10.2020](#), [Lanzamiento 7º documental 13.11.2020](#). De los otros cuatro cortos documentales, el tercero se tituló: “Las prácticas tradicionales de los instrumentos de viento, la flauta de millo y la gaita”, el cuarto: “La relación del músico con su entorno y la influencia de este en sus creaciones”, el sexto: “Lo lúdico en los procesos de aprendizaje de las músicas tradicionales”, y el quinto: “El rol de la oralidad en los procesos de aprendizaje de las músicas tradicionales”. Estos documentos audiovisuales pueden ser consultados en el canal de Youtube de la MMC.

²⁸⁴ William Maestre, María Granados, Carolina Méndez, Oscar Yate, David Espitia y Germán Herrera (fallecido).

²⁸⁵ Juan Carlos Jiménez, Johan Galindo, David Espitia, Oscar Yate y Guillermo Castro.

²⁸⁶ Lxs seis estudiantes son Daniel “Kike” Narvárez (percusionista y baterista), Ana M. Giraldo (cantante, arreglista y profesora), Boris Alvarado (percusionista y baterista), Leonel Merchán (marimbero, cantante), Sebastián Viancha (percusionista y baterista), y David Cuervo (pianista).



Imagen 40. Pasantía Mixta en el Caribe



Imagen 41. Pasantía en Buenaventura

La profesora María Elena Anchico, encargada del “Sistema del Pacífico sur”, motivada por la experiencia de su colega Salgado, realizó en 2018 una “pasantía de inmersión/salida de campo” en Buenaventura (Valle del Cauca). En esa ocasión, participaron cuatro estudiantes y lxs músicxs anfitriones fueron Baudilio Cuama, Wilson Anchico y Julia Estrada (ver imagen 41)²⁸⁷. Debido a la pandemia del Covid-19, entre 2020 y 2021 no se realizó ninguna “salida de campo”. En julio de 2022, Salgado reactivó este espacio, en el cual tuve la oportunidad de participar junto a ella y cuatro estudiantes del programa²⁸⁸. La actividad se denominó “Trueque de saberes, entre la oralidad y la escritura” y se llevó a cabo en Hatillo de Loba (Bolívar). El músico anfitrión fue Gumercindo Palencia Gil, un reconocido representante de la práctica musical de la tambora de la Depresión Momposina. Más adelante volveré sobre esta “salida de campo”.

Sobre la construcción de relaciones en cada uno de estos cinco espacios de encuentro y experiencias habría mucho por analizar. Esto implicaría conversar con todxs lxs participantes, así como examinar toda o buena parte de la documentación audiovisual de dichas experiencias. Aunque en las conversaciones que tuve con algunxs estudiantes se tocó el tema, en esta

²⁸⁷ Lxs cuatro estudiantes que participaron en esa actividad son Óscar F. Munar (guitarrista), Carolina Méndez (cantante), Armando Dávila (percusionista) y Johana S. Acevedo (saxofonista egresada del pregrado).

²⁸⁸ Lxs cuatro estudiantes que participaron en esa actividad son Edgar Gómez (bajista y profesor), Wilson Rodríguez “Lince” (guitarrista), Angélica Bello (cantante) y Andrés Giraldo “Bongie” (baterista y percusionista).

investigación, me centro aquí en analizar el resultado del proyecto “Pasantías de inmersión, un recorrido por la diversidad del Caribe colombiano”.

Los lanzamientos virtuales del proyecto “Pasantías de inmersión, un recorrido por la diversidad del Caribe colombiano”

El proyecto “Pasantías de inmersión, un recorrido por la diversidad del Caribe colombiano” fue ganador de la subvención de preservación otorgada a inicios del 2020 por el Programa de Subvenciones de Investigación y Preservación de la Fundación Cultural Latin Grammy (FCLG)²⁸⁹. El proyecto fue creado y liderado por María José Salgado y por el director de la MMC, Javier Pérez, quien tuvo la idea de presentarlo a la convocatoria²⁹⁰. Pérez es miembro votante de la Academia Latina de Grabación (Latin Grammy), además de haber estado nominado con su agrupación Carrera Quinta al premio de mejor álbum de latin jazz en 2016. El resultado del proyecto fueron siete cortos documentales, cuya divulgación se hizo a finales de 2020, en los que se presentan partes del registro audiovisual de las tres primeras pasantías hecho por María José Salgado²⁹¹. Los cortos documentales, cada uno de 20 minutos, son el resultado del trabajo de revisión, catalogación, edición audiovisual, y traducción al inglés de estas fuentes de archivo.

Se debe tener en cuenta que, en Colombia, como en otros países, estar vinculadx con dicha academia legítima y otorga reconocimiento en el sector, sobre todo en el *mainstream* de la industria musical. Asimismo, anotemos que, Juan Pablo Salcedo, en ese momento decano de la Facultad de Creación y Comunicación de la UEB, introdujo en 2014 el discurso de las industrias culturales y creativas en la MMC, en una perspectiva bastante cercana a la de la “economía naranja” del gobierno de Iván Duque.

²⁸⁹ Ver en [Subvenciones de investigación y preservación 2020](#) la noticia publicada en enero de ese año en la página de la Fundación Cultural Latin Grammy relativa al proyecto ganador.

²⁹⁰ El monto del premio para desarrollar el proyecto, es decir producir los siete cortos documentales, fue de \$5.000 dólares. En el siguiente enlace [Reconocimiento de la Fundación Latin Grammy a la MMC](#) se puede consultar la página de la Universidad El Bosque en la que se publicó la noticia.

²⁹¹ Según Salgado, son aproximadamente cien horas de grabación las que fueron registradas para documentar estas actividades. Se aclara que fue ella misma quien seleccionó las imágenes y escribió los guiones de los siete cortos documentales.



Imagen 42. Afiche lanzamiento del proyecto



Imagen 43. Afiche pasantía mixta

En los lanzamientos de los tres cortos documentales que analizo, que corresponden a la publicación de los dos primeros (octubre de 2020) y el último (noviembre 2020), participaron los músicos populares: Emilsen Pacheco, Jaider Fernández y Yovanis Silgado “El Corzo”; el gestor cultural de El Banco (Magdalena) Martín España, además de lxs estudiantes egresadxs: Ana M. Giraldo, Boris Alvarado, William Maestre, David Espitia y Johan Galindo²⁹². La presentación de los lanzamientos, cuya duración promedio fue de una hora y media, estuvo a cargo de Salgado, quien antes de cada proyección hizo preguntas a lxs invitadxs que versaron, por ejemplo, sobre la percepción en relación a las experiencias de las pasantías, en asuntos de la historia de vida de lxs músicxs populares, sus procesos de aprendizaje musical, y en cómo las experiencias de encuentro con dichxs músicxs se relacionaron con algunos proyectos de grado de lxs estudiantes.

En el primer lanzamiento, realizado el 2 de octubre de 2020, se presentó el corto documental denominado “La construcción de instrumentos en los contextos de las músicas tradicionales”²⁹³. En este se presentan imágenes de las experiencias con los músicos Jaider Fernández y Emilsen Pacheco durante la tercera y primera pasantía respectivamente. Se observa a los músicos explicar y llevar a cabo, junto a lxs estudiantes que realizaron la salida de campo, el proceso de construcción de sus respectivos instrumentos, una caña de millo en el

²⁹² Además de lxs músicxs y estudiantes mencionadxs, en los demás lanzamientos participaron Tomás Cuadrado, Jesús Villalba, Sixto Silgado “Paíto” y su hijo Daniel Silgado “Nane”, Juan Carlos Jiménez, Oscar Yate y Carolina Méndez, además de Lavinia Fiori en tanto invitada externa al programa de la maestría. Llama la atención que en las salidas de campo hasta el momento solamente se hayan visitado músicos hombres.

²⁹³ El video analizado puede consultarse en [Lanzamiento del Proyecto Pasantías de inmersión](#).

caso de Fernández y de un tambor alegre en el de Pacheco. Ambos fueron invitados a participar en el evento de lanzamiento. El evento virtual inició con una breve presentación de Javier Pérez sobre el proyecto que hizo posible la realización de los cortos documentales. Posteriormente, María José Salgado hizo una contextualización sobre su experiencia como música, investigadora y profesora del programa, así como una muy breve presentación de las tres salidas de campo realizadas hasta ese momento. Luego intervinieron los dos músicos populares invitados guiados por las preguntas que les hizo la profesora Salgado, y se finalizó con el lanzamiento del primer corto documental.

En la intervención de Pacheco, previa al lanzamiento, este enfatizó que la enseñanza de la música requiere ante todo mucha paciencia, no cualquier persona puede asumir esa labor. Destacó la importancia de conocer bien a cada alumnx para encontrar la mejor forma de enseñarle, no regañarlxs y procurar que las clases sean amenas para que lxs estudiantes “cojan gusto por la música y no desistan”. Según Pacheco, para enseñar bien y ser profesional es indispensable ser un “músico completo”, que domine diferentes aspectos de la práctica musical: se debe “aprender de todo [en la música] para poder enseñarle a los demás (...) porque si no enseñaría incompleto”. Asimismo Pacheco, expresó que le gusta “escuchar y analizar a los artistas” y “sentirse mejor cuando se toca con un grupo, [ya que se] tiene más fuerza, se siente más potente”. Dentro de sus recomendaciones metodológicas, mencionó que imitar con la voz los ritmos ejecutados es una valiosa técnica para concentrarse mejor al tocar, y enfatizó en la importancia de que lxs músicxs deben aprender a construir, afinar y reparar su propio instrumento. Frente a la rigidez y estandarización de las metodologías convencionales de formación musical que muchxs estudiantes egresadxs con quienes conversé señalaron, Pacheco enfatiza la necesidad de adaptarse a cada estudiante, con paciencia, para motivar y evitar la deserción. Promueve un ambiente lúdico y práctico, donde se aprende haciendo, imitando e interactuando en grupo, en lugar del estudio individual, memorizar solitariamente partituras y dedicar horas a realizar ejercicios técnicos. La experiencia vital de este músico aporta una perspectiva pedagógica alternativa, que pone en el centro al estudiante y su contexto, apuntando a un aprendizaje significativo de la música en su dimensión humana, social y cultural, no sólo abstracta o académica.

Uno de los aspectos interesantes del enfoque de Pacheco es que pone énfasis en conocer bien a cada alumnx para poder adaptar la enseñanza a sus necesidades particulares de aprendizaje, en lugar de aplicar una metodología estandarizada e inflexible. Esto permite que el intercambio

de saberes se adapte mejor a lxs participantes, reconociendo sus especificidades culturales, sociales y educativas. No se trata entonces de replicar formatos preestablecidos, sino de diseñar metodologías flexibles y situadas que potencien el diálogo horizontal. Otro elemento distintivo de su enfoque es que promueve un ambiente lúdico y práctico en las clases, centrado en el aprendizaje activo y en la interacción grupal, no solamente en el estudio individual y memorístico. Asimismo, valora los intereses y las motivaciones de lxs estudiantes, buscando desarrollar en ellxs un gusto genuino por la música y no una imposición desvinculada de su realidad. Además, considera importante que lxs músicxs sean polivalentes y no se limiten a aprender a tocar un solo instrumento e insiste que aprendan a construir y reparar sus propios instrumentos, vinculando así la teoría con la práctica en un saber integral. No se trata sólo de exponer ideas, sino de generar experiencias compartidas que movilicen los saberes personales y colectivos de una manera integral. Así, esta pedagogía aporta elementos para que el diálogo/intercambio de saberes supere la mera transmisión de contenidos y se oriente a una transformación profunda de los sujetos y sus vínculos comunitarios, poniendo en juego no sólo conocimientos, sino también la dimensión existencial de las personas involucradas.

Por su parte, el cañamillero Jaider Fernández expresó que utiliza varias metodologías de enseñanza, algunas de las cuales aprendió en la academia de Bellas Artes de Barranquilla y otras de su padre, un “músico empírico pero que tiene mucho conocimiento”. Hablando sobre la interpretación de la caña de millo, según Fernández, debe “sonar duro y clarito”. Señaló que a lxs estudiantes que estuvieron visitándolo “les sonaba diferente debido a la falta de práctica”, añadiendo que “el millo tiene un proceso muy largo, mucha paciencia”. Asimismo, menciona que lxs músicxs como él tienen ciertas “mañas” o técnicas que desarrollan con la experiencia, pero que no suelen compartir abiertamente.

En estas afirmaciones de Fernández, hay una tensión entre la valoración de su práctica musical y la necesidad de legitimación. Por un lado, resulta interesante que mencione su experiencia en Bellas Artes, incluso antes de mencionar su aprendizaje con su padre, como si quisiera darle legitimidad académica a su saber. Por otro lado, también destaca el conocimiento que tenía su padre en cuanto músico autodidacta. Asimismo, es significativo que advierta cómo el aprendizaje musical requiere de tiempo y práctica constante, en alusión velada a la brevedad de la visita de los músicos académicos. De este modo, pone de relieve que no se puede alcanzar su nivel de saber y destreza a través de espacios de intercambio tan breves, dejando claro que lxs estudiantes que quieran alcanzar su nivel deberán dedicar tiempo y esfuerzo. Por otra parte,

llama la atención que insinúe discretamente la reticencia y precaución de lxs músicxs populares a revelar todos sus conocimientos y técnicas a lxs estudiosxs externxs que quieren aprender su música, lo cual también evidencia que es consciente de su valor. La tensión entre autovaloración y necesidad de legitimación evidencia la complejidad de la posición de sujeto que ocupan muchxs músicxs populares, quienes se ubican en medio del discurso cultural de sus comunidades, que le da valor y arraigo a sus prácticas; el discurso purificador de la episteme moderna, que tiende a invisibilizar o menospreciar la diferencia, y el discurso multiculturalista de la identidad cultural, que tiende a esencializar la diferencia.

En el segundo lanzamiento, realizado el 9 de octubre de 2020, se proyectó el corto documental titulado “El rol del cantador en las músicas tradicionales”, dedicado enteramente a Ángel María Villafañe, uno de los músicos anfitriones de la tercera pasantía²⁹⁴. A este lanzamiento invitaron a Martín España y a dos estudiantes egresadxs que participaron en la pasantía; sin embargo, ningún músico popular estuvo presente²⁹⁵. Al igual que en el primer lanzamiento, Pérez introdujo el evento con unas breves palabras, antes de que Salgado a manera de introducción y que le diera la palabra a España, hablara sobre un proyecto de investigación que desarrolló sobre algunas prácticas musicales de la región de la Depresión Momposina, entre ellas la tambora, del cual fui par evaluadora en 2013. Gracias a ese proyecto conoció, entre otras personas, a los músicos populares Ángel María Villafañe y Gumercindo Palencia, al igual que a Martín España. Menciona el primer viaje que hizo junto a algunxs estudiantes en 2017 recién se abrió la maestría, el cual, aunque no se pensó como “pasantía de inmersión”, fue una primera experiencia de “salida de campo” que permitió a quienes participaron vivenciar las prácticas musicales fuera del campus universitario.

Sobre la intervención de Salgado, quisiera destacar algunos puntos relevantes en relación a estos espacios de enseñanza/aprendizaje. Por un lado, resalta el valor de estar en los territorios en los que habitan algunxs músicxs populares porque “nos muestran las riquezas y también la pobreza, otras maneras de vivir” (Salgado), lo cual sensibiliza sobre esas otras Colombias invisibilizadas. Por otro lado, alude a la importancia de mantener vivas las relaciones con lxs

²⁹⁴ El video analizado puede consultarse en Segundo Lanzamiento Beca Subvención Latin Grammy.

²⁹⁵ España, originario de El Banco (Magdalena), es un gestor cultural que dirige la Fundación Cantos del Río y lidera Kuré, Escuela de Producción Audiovisual Turística y Cultural. En los últimos diez años ha colaborado como organizador de la logística de algunos proyectos de la profesora María José Salgado.

músicxs populares pues, aunque no lo dice explícitamente, se requiere continuidad para tejer confianzas y comprensiones mutuas. Asimismo, llama la atención que, así como hacen muchxs músicxs citadinxs, sean estxs académicxs o no, ubique el principal aporte de lxs músicxs bogotanxs en su contribución a “abrir escenarios y crear productos” para visibilizar las prácticas musicales populares. Si bien concuerdo en que esto puede dinamizar su circulación, también podría instrumentalizarlas al poner el énfasis en el rol de validación externa de la academia. Quizás hace falta profundizar en qué pueden aportar estos encuentros para la regeneración interna de las músicas populares desde las propias lógicas y necesidades de lxs músicxs populares. Se requeriría descentrar la mirada etnocéntrica que sitúa en la academia urbana la misión de conservar los saberes populares.

La intervención de Martín España inicia presentando el surgimiento de la Corporación Cantos del Río, entidad de la cual es presidente y que tiene como objetivo “preservar, promover y difundir las prácticas musicales populares del Caribe colombiano”. Para ello, realizan trabajo de documentación y divulgación de estas tradiciones tanto a nivel nacional como internacional²⁹⁶. Actualmente, Cantos del Río funciona también como productora musical y audiovisual, y presta asesoría en proyectos culturales. España menciona que uno de los primeros proyectos realizados por la Corporación fue la producción de un trabajo discográfico en 2014, donde cada músico y música popular recibió un estímulo económico y 100 copias del disco para comercializar. Según España, esta experiencia les ayudó a lxs músicxs populares a entender que su trabajo musical también podía tener una retribución económica. Si bien resalta este aspecto, sería interesante profundizar más en el impacto que tuvo este proyecto y los demás proyectos que ha liderado para las comunidades en términos de valoración, visibilización y revitalización de sus prácticas musicales, más allá del incentivo económico.

Esto último no opaca el importante rol que asumen personas como Martín España. Así como en la ciudad suele haber “músicxs puente” o traductorxs que facilitan el contacto con músicxs populares que viven fuera de la capital, algo similar ocurre en sentido inverso en los demás territorios. Es frecuente que lxs músicxs populares que habitan en zonas rurales, especialmente lxs de mayor edad, tengan vínculos con gestorxs culturales de la región o personas que tienen cercanía con el campo cultural. Estas personas actúan como intermediarias y es a través de ellas

²⁹⁶ La corporación se constituyó legalmente en 2013. Véase el perfil en redes sociales [Cantos del Río · FB](#), [Cantos del Río · IG](#) y [Cantos del Río · Youtube](#).

que se establece comunicación con lxs músicxs populares, como sucede en el caso de Martín España. Ahora, debemos tener en cuenta que estos roles de mediación no están exentos de relaciones de poder. Si bien esto no es necesariamente un obstáculo, se debe procurar que la intermediación no reproduzca lógicas paternalistas o extractivistas, sino que propicie vínculos de colaboración, donde lxs músicxs populares puedan tener agencia y liderazgo.

En los encuentros virtuales que sirvieron para presentar los corto documentales, pero también para dialogar sobre las experiencias de las pasantías, prácticamente no hubo opiniones críticas, ni desde lxs invitadxs ni la audiencia, a las preguntas hechas por María José Salgado. La excepción fue el llamado de alerta hecho por Martín España que surgió como respuesta a la pregunta ¿cómo fue el proceso de involucrarse con las personas que les dieron los talleres, los nativos de cada lugar? de una egresada del pregrado en Formación Musical de la UEB. En respuesta, España afirmó que

los cantadores de esta región o los cantadores en general están reacios, cuando tú les dices: yo soy un investigador, inmediatamente ponen una talanquera, dicen: no esto no lo quiero más, yo estoy cansado de que los investigadores vienen con una grabadorcita, se roban mis canciones²⁹⁷.

Frente a esta dinámica, España se cuestiona:

cómo vamos a hacer para devolverles a ellos (...) lo más importante es relacionarse, entenderlos y quererlos de alguna manera para que no se sientan explotados (...) Es esa relación de poder, respetar esa relación que uno puede tener con ellos o establecer, y respetar que ellos te están entregando todo (...) hay que retribuir, por eso hay que volver (...) ser claros (...) no mentirles”²⁹⁸.

Al hablar sobre la necesidad de “devolver” a lxs músicxs populares, España está asumiendo que hay algo que está siendo extraído; entonces, antes de pensar en “devolver”, tal vez se debería pensar en qué motiva a la academia musical para generar los encuentros entre músicxs populares y académicxs, por qué es difícil escuchar la negativa de algunxs músicxs, y qué se

²⁹⁷ Ver desde 1’03’’00 la intervención completa en Segundo Lanzamiento Beca Subvención Latin Grammy, octubre 9.

²⁹⁸ Ver, a partir de 1:03’’00, la intervención completa en Segundo Lanzamiento Beca Subvención Latin Grammy, octubre 9.

hace frente a ese malestar. Aún si el estudio de las prácticas musicales en la academia ha ayudado a que estas se visibilicen ¿quiénes son las personas que se benefician de esa visibilización, tanto en términos económicos como epistémicos y cognoscitivos? ¿Sí se está fomentando la colaboración y el enriquecimiento mutuo entre músicxs? Al responder estas preguntas, no debemos olvidar que las instituciones académicas y sus autoridades suelen tener más poder para establecer la agenda y las condiciones en las que se dan estos encuentros, dejando por lo tanto lxs músicxs populares con pueden tener menos voz y capacidad de negociación.

Uno de los factores que hacen que haya desconfianza y descontento por parte de muchxs músicxs populares es la producción y reproducción de relaciones de poder asimétricas que lxs llevan a no creer en las que, en muchos casos, son sinceras intenciones por parte de lxs músicxs académicxs. Ahora, el que esas intenciones sean sinceras no excluye que el interés por lo popular por parte de la academia musical genere una asimetría en las relaciones, en la posibilidad de intervenir y en los beneficios de unxs y otrxs. Esta situación está informada por las dinámicas de otrerización de la diferencia y jerarquización de los saberes propias de Occidente que dificultan reconocer a lxs músicxs populares, y que ellxs mismxs se autoreconozcan como pares con capacidad de opinar, crear y aportar más allá del hecho de compartir sus prácticas musicales.

Estas asimetrías se deben también a la falta de una *escucha híbrida* que, como expliqué en el capítulo anterior, es una intervención política y epistemológica contra la desigualdad que cuestiona la separación jerárquica entre campos musicales subalternizados. Lizette Alegre (2021) sostiene que esta escucha busca agrietar las jerarquías abriéndose a la heterogeneidad, sin intentar elaborar relatos que sintetizen epistemes inconmensurables, y registrando las diferencias histórica, social e ideológicamente construidas. Como vimos en el capítulo anterior, a partir de las representaciones naturalizadas sobre “lo popular” y “lo moderno”, así como las demás nociones asociadas a estas categorías, se establecen jerarquías que ubican a unos sujetos y saberes por encima de otros. Si bien estos encuentros con lxs músicxs populares constituyen una apuesta por una academia musical “incluyente”, es necesario que más que inclusión haya inclusividad, es decir, que los espacios de formación sean asumidos como un reto activo y continuo que parte de una conciencia de las dinámicas de poder involucradas en dicha academia musical. Para esto es indispensable pensar en quiénes establecen los términos de las relaciones entre los distintos sectores y sujetos involucrados. Como he señalado, casi todos los encuentros

surgen de las motivaciones y necesidades de lxs estudiantes y profesorxs, se plantean desde la academia y, en consecuencia, son estxs quienes determinan los términos de los encuentros, y quienes realmente se benefician de estos. Más adelante me refiero a lo que expresaron lxs estudiantes convocadxs tanto al segundo lanzamiento como al último.

En el séptimo lanzamiento, que se llevó a cabo el 13 de noviembre de 2020, se presentó el corto documental “El proceso de inmersión del músico de ciudad en las prácticas rurales” que recoge parte de las imágenes de archivo de la segunda y primera pasantía²⁹⁹. Lxs invitadxs a este lanzamiento fueron tres estudiantes egresados, además del músico Yovanis Silgado “El Corzo”. Según la profesora Salgado, es importante que lxs músicxs citadinxs en formación no solo se enfoquen en los aspectos sónicos de “las músicas de tradición oral”, sino también en las personas detrás de estas prácticas y los contextos en los que se desenvuelven. Las “salidas de campo” son, según afirma, una oportunidad para que lxs músicxs que se están formando en la academia entablen relaciones humanas con lxs músicxs populares en sus contextos (rurales). Para Salgado, comprender las realidades y dificultades que enfrentan estas comunidades nos vuelve más empáticxs, de hecho, ella señala que el objetivo del programa de posgrado es construir colectivamente e intercambiar con lxs músicxs populares.

Por su parte, sobre su proceso de aprendizaje musical, Yovanis Silgado, el músico popular invitado indirectamente hizo alusión a la inventiva y recursividad de muchxs músicxs populares que, como él en su niñez, deben construir sus propios instrumentos ante la falta de recursos para comprarlos. A la pregunta de la profesora sobre su posición frente al interés de lxs músicxs bogotanxs por las músicas populares, afirma que estxs están tocando “como es debido” la música de la Costa, incluso mejor que algunxs de la propia región. Destaca que dominar una práctica musical requiere tiempo y dedicación: “poco a poco las cosas se van dando porque todo no se aprende en un solo día”. Finalmente, resalta la importancia de “que no se pierda la tradición”. Para él, lo fundamental es que la música misma, en este caso la gaita, siga sonando sin importar el origen geográfico de quien la interprete, lo que vale es el compromiso con aprenderla y tocarla bien. Vemos que, en su posicionamiento, Silgado refleja una actitud abierta, receptiva y abierta al diálogo intercultural. Sin embargo, esta posición no necesariamente es compartida por muchxs de sus colegas músicxs populares, especialmente lxs de mayor edad, quienes suelen tener visiones más resistentes a las injerencias externas. Esta

²⁹⁹ El video analizado puede consultarse en [Lanzamiento 7º documental](#).

postura suele estar influida por discursos culturalistas y patrimonialistas desde los cuales el interés proveniente de afuera es visto en ocasiones con recelo y desconfianza. Se requiere sensibilidad para entablar estos intercambios, reconociendo esta diversidad de perspectivas al interior de las comunidades de lxs músicxs populares.

Entre la audiencia a los lanzamientos de los cortos documentales se destaca la participación de algunxs profesorxs, estudiantes, egresadxs, y sus familiares, que por lo general fueron quienes hicieron comentarios en el chat de los lanzamientos en vivo en el perfil de Facebook del posgrado. En ellos lxs estudiantes egresadxs exaltan el espacio de las “salidas de campo” como una experiencia “inolvidable”, “transformadora”, “enriquecedora”, como un “potenciador del trabajo individual y académico con las músicas de tradición oral”, y un privilegio. Algunas personas se refieren al “gran conocimiento” de “lxs maestrxs” que se debe “rescatar”, y apelan a nociones como “nuestras raíces”, “esencia”, “magia musical”, “tradición”/tradicional, experiencias, relaciones, territorio/contexto y “la música colombiana”, entre otras.

Muchas de las representaciones que emergen esencializan a lxs músicxs populares y sus saberes. Ejemplo de ello son también algunas de las ideas expresadas por tres estudiantes egresadxs e invitadxs a los lanzamientos, a quienes llamaré Claudia, Alberto y Antonio. Claudia manifiesta que se trata de “experiencias bonitas y significativas” que le significaron un “despertar”, pues le permitieron “entender y conocer la historia de nuestras raíces”³⁰⁰. Su paso por el programa de maestría y en particular haber participado en una de las salidas de campo hizo posible su “acercamiento a otras lógicas, como a una esencia que muchos desconocemos”. Según Claudia, las canciones populares invitan a “viajar en un tiempo (señala con las manos hacia atrás, indicando un tiempo pasado), conocer cosas de otra época que vivió el cantador o que viven los agentes portadores de la tradición”. Alberto coincide en hablar de “tesoros escondidos” al referirse a su encuentro con lxs músicxs y las músicas populares. Las pasantías o salidas de campo son una posibilidad de “dar valor a esas cosas que están allá como en el olvido (...) políticamente hablando están totalmente hechas a un lado”. Por su parte, Antonio, quien es mayor que sus colegas, afirma que las experiencias que vivió en la maestría le “abrieron una nueva dimensión”, por lo que considera que “tener contacto con estas raíces fue muy importante”, refiriéndose a “esencias rítmicas [de las músicas populares] que van

³⁰⁰ Este y los siguientes fragmentos citados fueron tomados de las intervenciones hechas durante los lanzamientos virtuales del proyecto “Pasantías por la diversidad del Caribe” (2020) por parte de lxs estudiantes egresadxs invitadxs.

corporalizándose dentro de uno”. Al hablar de cómo esas experiencias de encuentro lo llevaron a repensar sus metodologías de enseñanza musical, también señala que la metodología de enseñanza de Emilsen Pacheco, e incluso de María José Salgado, a la que se refiere como “procesos de transmisión natural” le ayudaron a “vivenciar la música de otra manera, así sean músicas de otros calibres”.

Varias de las apreciaciones aquí expuestas pueden ser encuadradas dentro de las epistemologías de purificación. Por un lado, notemos la esencialización y exotización de “lo popular” a través de nociones que apelan a una esencia o raíz, sintetizada en “la tradición”, que identificaría a todxs lxs colombianxs. Además de negar la heterogeneidad histórica de las identidades y el hecho de que estas son plurales y no fijas, esta idea refuerza la identificación con aquello que es considerado autóctono y propiamente “colombiano”. Además, varias de las personas con quienes conversé adoptan una actitud de admiración y respeto por lo popular, en la que las músicas populares son vistas como “tesoros vivientes” que deben ser rescatados de extinguirse y salvaguardados. Esto resulta problemático, pues, como he insistido, no hay una esencia o identidad “pura”, ya sea musical o cultural, que tenga o deba ser rescatada y salvaguardada. Como la vida misma, las prácticas musicales y culturales se encuentran inmersas en un constante devenir; no es el estatismo lo que las caracteriza, sino la hibridez y la transformación. Esto es válido tanto para todas las prácticas musicales en el mundo. La representación de las prácticas musicales populares como manifestaciones culturales estáticas que deben ser preservadas en su “pureza” evidencia un desconocimiento de los procesos históricos que las han producido en su estado actual. Asimismo, relacionar estas músicas y músicxs exclusivamente con el pasado y con lo rural implica la negación de su hibridez, su contemporaneidad, su glocalidad. Asimismo, es problemático relacionarlos con la idea de lo “natural” que, en muchos sentidos, se piensa como menos “cultural”. La asociación acrítica entre músicxs populares y naturaleza debe cuestionarse, ya que promueve una visión esencialista y exotizante que lxs presenta guiadxs por puro instinto, obviando su agencia y racionalidad. Asimismo, invisibiliza su diversidad de perspectivas y contextos socioculturales concretos. Esta conceptualización se presta para menospreciar sus capacidades y conocimientos bajo la noción de un don innato, perpetuando estereotipos y relaciones de poder que justifican jerarquías y desigualdades.

En el texto de presentación del proyecto incluido en la la página de la Fundación Cultural Latin Grammy, se plantea:

El propósito del proyecto es preservar, editar y divulgar aproximadamente 100 horas de videos inéditos de trabajo de campo en 2018 y 2019 en seis localizaciones del Caribe colombiano. Reflejan las particularidades de diferentes prácticas musicales de tradición oral, entre las cuales se encuentran el bullerengue, la cumbia, la gaita negra, el complejo de tambora, la tradición de la flauta de millo y la música de banda de formato pelayero. La catalogación, edición y divulgación del material aportarán a la gestión del patrimonio bibliográfico y documental en relación a las músicas colombianas³⁰¹.

Evidentemente, la lógica institucional de la Fundación Latin Grammy condicionó el diseño y la gestión de los archivos audiovisuales de las pasantías. Categorías y términos como “tradicional”, “esencia” “oralidad”, “preservar” e “colombiano”, que emergen de los discursos y las narrativas de este proyecto, hacen parte de la lógica de purificación epistemológica que reproduce la asimetría en las relaciones de poder entre las personas involucradas. Me refiero, nuevamente, a la poca escucha y limitada participación de lxs músicxs populares en la concepción de los espacios de encuentro y en la determinación de los usos que se le da a la documentación producida en las pasantías. El formato y la narrativa tanto de los lanzamientos como de los cortos documentales, las dinámicas y temáticas del diálogo y los conceptos que emergieron en los aportes hechos por lxs participantes durante la hora previa a su proyección, así como los comentarios hechos en el chat están enmarcados, en muchos casos, por los discursos del multiculturalismo y el patrimonialismo.

En las “Pasantías de inmersión por la diversidad del Caribe colombiano”, la intención ha sido “preservar, editar y divulgar” un producto. Esto, aunque es útil e importante, no deja de ser limitado. Aún cuando en el programa de la MMC ha habido un interés en documentar las actividades que se llevan a cabo en los diferentes espacios educativos y consolidar una memoria de libre acceso, lo cual muy pocos programas hacen, se le podría dar más importancia a desarrollar trabajos colaborativos con las personas implicadas: lxs músicxs populares y sus comunidades, lxs estudiantes activxs y lxs egresadxs, y el conjunto de profesorxs del programa. En la forma en la que el proyecto en cuestión fue presentado, desde la concepción hasta la divulgación del resultado final, se articula una narrativa institucional enfocada en usar los archivos para “la gestión del patrimonio documental en relación a las músicas colombianas”.

³⁰¹ Véase en la noticia publicada en el 2020, el punto 5 de la lista de lectura en la página de la [Fundación Cultural Latin Grammy](#).

Insisto en que, si bien esa labor y gestión es valiosa y podría servir de modelo a otros programas universitarios e incluso a instituciones culturales que realizan eventos similares, aquí hizo falta contemplar la utilidad que dichos archivos podrían tener para lxs músicxs y sus comunidades, al igual que para lxs estudiantes del programa. Sería importante pensar cómo este tipo de proyectos podrían ser beneficiosos para todxs lxs involucradxs, en particular para lxs músicxs populares.

También vale la pena mencionar el papel que han jugado en la recopilación de los materiales de archivo varixs de lxs “músicxs puente” que hacen parte del grupo de docentes universitarios que, desde inicios del milenio, vienen construyendo espacios de encuentro con lxs músicxs populares, tanto en Bogotá como fuera de la capital. Esta labor ha sido posible gracias a la gestión que han realizado de distintos proyectos con estxs músicxs a lo largo de los años y a las relaciones personales que han construido con ellxs. Esto ha sido clave en la recopilación y preservación de materiales de archivo sobre las prácticas musicales populares y sus cultorxs. Esas experiencias les han permitido documentar y acumular un registro sonoro, fotográfico y audiovisual importante. Una parte de esos archivos, que en la mayoría de los casos se encuentra en estado “bruto”, son utilizados por muchxs de estxs músicxs profesionales profesorxs, como material didáctico en las clases que dictan tanto dentro como fuera de la academia. El acceso por parte de lxs estudiantes de música a estos archivos me remite a Ana M. Ochoa (2011), quien, reflexionando sobre la democratización de las tecnologías, las nuevas prácticas de registro y auto-producción musical, señala la desinstitucionalización, multiplicación y dispersión de los archivos sonoros que esto ha ocasionado. Ochoa resalta la importancia de pensar el sentido de los archivos sonoros y la memoria acústica que estos almacenan, ya que estos

permiten repensar el archivo sonoro, no únicamente a través de su instrumentalización como recurso de almacenamiento y reconocimiento cultural (el énfasis que se le da, por ejemplo, desde la idea de patrimonio intangible promovida por la UNESCO), sino más bien desde las relaciones entre personas y sonidos, ambos pensados como fuerzas actuantes (2011, p. 84).

Los usos de los archivos sonoros y audiovisuales que músicxs profesorxs han realizado a través de los años para su propia formación/creación y para su labor como profesorxs constituyen una democratización de los archivos y conllevan la posibilidad de, siguiendo a Ochoa, un

reordenamiento de los sentidos. Estos usos permiten que los archivos sean encuadrados por distintos discursos y, por ende, que tengan varios usos y sentidos, sugiriendo la posibilidad de una (re)distribución de lo sensible-aural en los procesos de enseñanza/aprendizaje/creación musical dentro y fuera de la academia. Sería un desafío valioso propiciar una retroalimentación por parte de lxs propixs músicxs populares sobre el uso y los sentidos que adquieren dichos archivos en los procesos formativos. De esta manera, se fomentaría un diálogo enriquecedor sobre la aplicación y el valor pedagógico de estos materiales, a partir de las perspectivas tanto de lxs docentes como de los sujetos de estas prácticas musicales.

“Salida de campo” de la MMC: Trueque de saberes musicales, entre la oralidad y la escritura.

Entre el 7 y el 11 de julio del 2022 tuve la oportunidad de participar en la “salida de campo”, denominada “Trueque de saberes musicales, entre la oralidad y la escritura”, la cual se realizó en Hatillo de Loba (Bolívar). Al igual que en los demás encuentros liderados por la profesora María José Salgado, esta salida de campo contó con un presupuesto institucional que, entre otras cosas, estuvo destinado a darle un reconocimiento económico a Gumercindo Palencia³⁰².



Imagen 44. MJ. Salgado y G. Palencia



Imagen 45. Llegada a El Banco, Magdalena

Aunque fueron pocos días de trabajo etnográfico, pude observar de cerca las interacciones entre lxs estudiantes, profesorxs y músicxs populares. Como ya señalé, en la actividad participaron Salgado, además de cuatro estudiantes que en ese momento se encontraban finalizando su

³⁰² Excepcionalmente esta salida de campo contó con un apoyo económico suplementario que cubrió los gastos de transporte entre Valledupar, El Banco y Hatillo de Loba.

formación en la maestría, todxs oriundxs de Bogotá (ver imágenes 44 y 45). De Hatillo de Loba estuvieron el músico popular Gumercindo Palencia Gil, acompañado por seis jóvenes músicxs y bailarinxs integrantes de la agrupación musical que dirige, Yacambú, además del músico popular Enrique Jiménez³⁰³. También hicieron parte de la actividad alrededor de quince jóvenes provenientes de Altos del Rosario (Bolívar), integrantes de la agrupación musical Renacer Ribereño acompañadxs de su director, Ismael Torres, y, finalmente, una pareja de músicxs originarios de Tamalameque y la Jagüa (Cesar) (ver imagen 46)³⁰⁴. Entre las personas que íbamos en representación de la academia musical bogotana, ya había una familiaridad y confianza entre Salgado y sus estudiantes, al igual que entre estxs últimxs; de esas cinco personas a la única que yo conocía previamente era a María José Salgado. Entre lxs músicxs populares que conocimos en Hatillo de Loba, la gran mayoría se conocía previamente.



Imagen 46. Participantes del “trueque” el último día

Contrariamente a las demás pasantías, el propósito central de este encuentro no fue ir a un territorio determinado a aprender de/con lxs músicxs populares, sino desarrollar un “trueque” de conocimientos sónico/expresivos entre lxs músicxs académicxs y lxs músicxs populares. En un documento de Salgado (2022) elaborado como parte de la preparación de la salida de campo en cuestión, la docente expresa que

³⁰³ Véase video de Yacambú en el enlace [Gumercindo Palencia](#).

³⁰⁴ En total fueron alrededor de treinta personas las que participamos en la actividad en cuestión.

La crítica constructiva que nos hicieron desde el territorio y que queremos tener en cuenta para repensar las acciones en campo estuvo direccionada a la “extracción de conocimiento”, si bien se plantearon los espacios desde el principio con la autorización y remuneración de cada músico que participó, las actividades resolvían las necesidades nuestras, las planteadas desde la formación de los estudiantes, de la docente investigadora, de los proyectos de tesis.

La “salida de campo” no se limitó a ir a aprender de/con lxs maestrxs en sus territorios, también se quiso dar conocimiento a cambio, de ahí el uso de la noción de “trueque”. El encuadre del “trueque” desde el que Salgado planteó el viaje a Hatillo de Loba me pareció especialmente interesante y sugerente. Como he venido señalando en este trabajo, el intercambio es un punto de partida necesario para la construcción de un proyecto pensado desde una interculturalidad crítica en el que, además, se da cabida a la autocrítica y a vivenciar de manera comprometida, responsable, coherente y consciente el “diálogo de saberes”. El posicionamiento de la profesora encargada al pensar esos encuentros desde la noción de “trueque”, priorizando el diálogo y el intercambio, es una vía para construir procesos de formación musical que promuevan la inclusividad. Es crucial que se incentive y se incluya, antes y después de la salida de campo, como una de las actividades del cronograma, varios momentos de reflexión individual y conjunta, con todxs lxs participantes, para que haya una retroalimentación crítica sobre el espacio de formación en cuestión. De esa manera, se estaría entablando un diálogo que permite escuchar las ideas, expectativas, motivaciones e intereses de quienes, por lo general, no son escuchadxs y se les ha hecho creer que son menos legítimxs e idónexs para aportar y liderar en la transformación de la educación musical. Dado que el “diálogo de saberes” busca que la construcción de conocimiento se nutra de las diversas perspectivas, vivencias y saberes de quienes participan en el encuentro, sería contradictorio hablar de “trueque” o “diálogo” si no se abren los espacios para un intercambio real e integral. Sin la escucha mutua, sin una escucha híbrida, sin llevar a la práctica lo que se pregona en el discurso, se sigue reproduciendo la colonialidad en la academia musical.

Aunque es valioso que esta salida de campo se haya concebido como un “trueque”, es necesario seguir reflexionando y afinando la manera en que se proponen dichos espacios y sus objetivos. Esto permitiría que su dinámica sea lo más respetuosa y provechosa posible para todas las personas implicadas. Se necesita seguir analizando críticamente cómo y para qué se organizan estas experiencias de intercambio, de modo que se conviertan en oportunidades de aprendizaje

mutuo, aún dentro del alcance acotado que poseen. Solo a través de un continuo cuestionamiento y ajuste de sus propósitos y metodologías se podrá avanzar en generar encuentros cada vez más horizontales, recíprocos y enriquecedores entre todos lxs participantes.

El primer contacto que tuve con lxs estudiantes se dio a través de un grupo de WhatsApp, en el que durante unas semanas antes del viaje se estuvieron discutiendo, principalmente, los aspectos logísticos de la salida de campo. El segundo tuvo lugar una semana antes del inicio de la actividad, en una reunión virtual en la que también participaron Salgado, lxs cuatro estudiantes del programa de posgrado, y Martín España, quien, además de lo ya dicho, es el representante de Gumercindo Palencia. En la reunión, además de tener un primer acercamiento a lxs estudiantes, tuve acceso al cronograma de trabajo consolidado por la maestra Salgado. Aunque para la elaboración del cronograma de actividades hubo conversaciones entre ella y lxs estudiantes, así como con Palencia y España, y en un principio se contempló conversar sobre los intereses de aprendizaje de lxs demás músicxs populares participantes, esto finalmente no se volvió a discutir. Lxs estudiantes de la maestría prepararon las clases con antelación para, como explicó unx de ellxs, una vez en el lugar “construir con base a algunas ideas preparadas”. En una de estas discusiones previas al viaje, se preguntó por los instrumentos que se necesitarían para las clases. Uno de lxs estudiantes propuso un bajo eléctrico, otrxs afirmaron que con los instrumentos de percusión que tuvieran en Hatillo, más una guitarra y un tablero, sería suficiente. En ese momento, sugerí que se le preguntara a lxs músicxs populares participantes qué les interesaría aprender. Unx de lxs estudiantes, que coincidía en la necesidad de consultar con lxs músicxs populares, propuso no realizar clases de armonía, no solamente por la complejidad que esto podía representar para personas no familiarizadas con la teoría musical canónica, sino por el poco tiempo que había disponible y porque tal vez no sería la información más beneficiosa para lxs músicxs populares. En cambio, según el estudiante, podía ser más provechoso centrar las clases en fundamentos de notación rítmica, para mostrarle a lxs músicxs locales cómo eso podía aportarles elementos para comprender desde otra perspectiva los ritmos de Tambora. Otrxs dos estudiantes y Salgado expresaron estar de acuerdo. Sin embargo, finalmente las clases se centraron en transmitir algunas de las bases de los conocimientos de la academia musical canónica.

El encuentro en Hatillo de Loba, que fue pensado, liderado (en gran medida) y financiado desde la academia bogotana, se desarrolló de la siguiente manera. El primer día del encuentro

comenzó con una contextualización del proyecto de la maestría y las salidas de campo por parte de la profesora encargada, seguida de una breve presentación de cada una de las personas participantes en el encuentro. Posteriormente, durante la jornada matutina, lxs estudiantes de la maestría dictaron clases teórico-prácticas de conocimientos básicos de teoría musical occidental (ver imágenes 47 y 48).



Imagen 47. Clase de música a cargo de estudiantes de la MMC



Imagen 48. Clase de armonía a cargo de estudiantes de la MMC

Por parte de lxs estudiantes de la maestría se abordaron los fundamentos de la notación musical: temas como el pentagrama, compás figuras (ritmo y altura), síncopa y contratiempo, etc., asuntos relacionados con la melodía, escalas mayor y menor, un poco de armonía, así como un taller de canto en el que también se explicó, por ejemplo, el manejo de la respiración. Hubo un gran esfuerzo y compromiso por parte de lxs estudiantes de la maestría en la preparación de sus clases y al momento de dictarlas. El lenguaje, los códigos y las metodologías de las clases fueron los que se suelen utilizar en un contexto educativo formal de formación musical.

En la jornada de la tarde, el maestro Gumercindo Palencia, lxs jóvenes integrantes de Yacambú, además de lxs de Altos del Rosario, compartieron sus conocimientos sobre la práctica musical de la Tambora a “lxs profes” bogotanxs, principalmente a través de la demostración instrumental y dancística (ver imágenes 49, 50 y 51).



Imagen 49. Taller de tambora



Imagen 50. Clase de canto

Por su parte, el maestro Palencia y lxs jóvenes músicxs populares desarrollaron sus clases utilizando un lenguaje, códigos y metodología distintos a los de la academia musical convencional. La actitud y dinámica de unxs y otrxs también fue distinta. Mientras que lxs estudiantes del posgrado dictaban sus clases, lxs músicxs locales estuvieron relativamente atentxs, intentando seguir toda la información que les estaban compartiendo.



Imagen 51. Clase de tambora

Al acercarme a algunxs de lxs jóvenes músicxs populares, me di cuenta de lo difícil que podía ser para ellxs seguir el ritmo de lxs “profes” bogotanxs, quienes, aunque eran conscientes de

que en tan pocos días no podrían abarcar mucha información, quizás en su afán de querer transmitir lo que más pudieran, terminaron incluyendo demasiado. Cuando lxs músicxs populares estuvieron a cargo de las clases, el orden fue diferente, la dinámica se enfocó principalmente en la práctica. Gumercindo, el músico popular anfitrión, alternó explicaciones de varios asuntos relacionados con el canto, la danza y los instrumentos de la tambora, con momentos en los que cantaba acompañado por lxs jóvenes que integran su grupo musical, quienes hicieron los coros, tocaron las palmas, e interpretando la tambora y el tambor alegre. Asimismo, en el caso de lxs jóvenes de Altos del Rosario, mientras ellxs cantaban y tocaban los instrumentos lxs estudiantes de la MMC observaban, escuchaban e intentaban imitarlxs. A pesar de que lxs estudiantes del posgrado se hubieran acercado al estudio de las prácticas musicales de tambora en la clase con Salgado a través de la escucha de grabaciones de campo y producciones discográficas, no obstante que hubiesen hecho transcripciones y análisis de las estructuras sónicas e, incluso, interpretado los instrumentos y repertorios de estas prácticas musicales, estxs estudiantes pasaron dificultades al intentar seguir la dinámica de lxs músicxs populares.



Imagen 52. Entrevista a G. Palencia



Imagen 53. Entrevistas a músicxs Yacambú

El último día, temprano en la jornada de la mañana y en la de la tarde, Salgado y lxs estudiantes realizaron entrevistas semiestructuradas tanto a Palencia como a España, así como entrevistas semiestructuradas colectivas a la mayoría de jóvenes de Hatillo de Loba y Altos del Rosario³⁰⁵ (ver imágenes 52 y 53). El formato de entrevista semiestructurada que se utilizó es flexible y puede dar espacio a respuestas extensas que permitan profundizar en lo que se indaga y permite

³⁰⁵ En esta salida de campo, al igual que en las demás, se hizo un registro audiovisual, de audio y fotográfico de la experiencia, materiales que posteriormente fueron subidos a un drive colectivo creado por la profesora Salgado.

el surgimiento de nuevos temas. Las preguntas de lxs estudiantes giraron en torno a cuestiones relacionadas principalmente con los fenómenos sónicos, la práctica compositiva e interpretativa, los procesos de formación musical y los referentes musicales. Si bien haber previsto al final de la experiencia un espacio para escuchar a lxs músicxs populares y escoger ese formato de entrevistas fue clave en el intento de fomentar una relación dialógica, el marco en el que se realizaron dichas entrevistas dificultó que se generara un ambiente propicio para el diálogo entre lxs participantes. Tanto los roles asumidos por lxs entrevistadorxs y entrevistadxs como la conciencia de que estaban siendo grabados en video y audio repercutieron en que las conversaciones fueran poco fluidas. No ayudó tampoco que cada estudiante hiciera por separado las preguntas que había preparado, ya que repitieron temas.

Volviendo a los componentes que Charles Briggs (1986) sugiere tener en cuenta en la realización de una entrevista, en este caso me parece que tanto el rol social asumido por quienes hicieron las entrevistas, como los objetivos de la interacción hicieron que el espacio de diálogo fuera menos fluido de lo que habría podido en el contexto de un “trueque”. El desarrollo de dichas entrevistas se habría podido pensar más como un momento para compartir y dialogar a partir de las reflexiones individuales y colectivas que surgieron a lo largo de la experiencia de todxs los participantes, no solamente de lxs músicxs populares, de tal manera que se pudiera abrir una vía para elaborar una retroalimentación conjunta. El que lxs músicxs académicxs determinaran también las pautas para el desarrollo de ese momento privilegiado de cierre, asumiendo el rol de entrevistadorxs, no fue lo más acertado, ya que, en ese contexto, nuevamente emergió una distancia entre unxs y otrxs. No generar las condiciones necesarias para que hubiese un ambiente que incentivara el diálogo, seguramente dificultó que hubiera una mayor apertura por parte de lxs músicxs populares. Frente a esta situación, estxs últimxs se contentaron con acatar la dinámica propuesta, respondiendo de manera sucinta y discreta a las preguntas de “lxs profes”. En cuanto a los objetivos de la interacción, a partir de las preguntas de lxs estudiantes pude inferir que sus motivaciones en la entrevista apuntaban, principalmente, a obtener información relacionada con aspectos relativos a las expresiones sónicas de la tambora. Aunque Salgado preguntó a lxs entrevistadxs por su experiencia de los talleres, y por sugerencia mía, qué se les ocurría que se podría cambiar o mejorar en dichas experiencias, es muy probable que tanto la formalidad de la situación como el poco tiempo compartido desanimaron a lxs músicxs populares de realizar aportes críticos; todxs sin excepción coincidieron en afirmar que había sido un buen encuentro que les había aportado mucho. Sin embargo, una vez más, Martín España, al igual que sucedió en su intervención en

el lanzamiento de uno de los cortos documentales divulgados a finales de 2020, logró desarrollar respuestas amplias que tocaron varios temas claves para pensar este tipo de encuentros entre músicxs. Asimismo, mencionó el compromiso de regresar asumido por lxs visitantes citadinxs. Según él, este compromiso permite ampliar la información que se recibe, además de “tejer lazos”. Enfatiza que, incluso con lxs jóvenes de Hatillo de Loba y Altos del Rosario, se logró establecer un vínculo, aun cuando fuese mínimo. También subraya la importancia de que, cuando “lxs investigadorxs” (músicxs citadinxs) se acercan a “lxs maestrxs”, deben explicar claramente el propósito de su visita, incluyendo el para qué y el cómo. Afirmó que Gumercindo Palencia aceptó participar en el encuentro en cuestión, pues tanto Salgado como él mismo vienen construyendo desde 2014 con Palencia “una relación de confianza (...) él sabe que si nosotros estamos de por medio siempre va a tener un trato digno, con respeto pero, sobre todo (...) que vamos a buscar algunos beneficios para ellos”, y aclara que no siempre el beneficio tiene que ser económico. Asimismo, expresó que, a pesar del corto tiempo compartido con Palencia y lxs jóvenes de Hatillo de Loba y Altos del Rosario durante la salida de campo, la cantidad de información proporcionada a lxs jóvenes es invaluable. Reconoce que, de no haber participado en la experiencia de encuentro, la música creada por lxs estudiantes de la MMC sería “más técnica, medida, no se saldría del tono, del tiempo”. Finalmente, sostuvo que aquello que podría ser visto como errores desde la perspectiva de la academia, adquiere una dimensión positiva cuando se encuadra dentro de la comprensión de los matices locales, como el retraso en el canto, la omisión de palabras o lo que genera auditivamente la particularidad de cada estilo interpretativo.

Para ningunx de lxs participantes fue fácil seguir el ritmo intensivo de las clases/talleres y asimilar la información sobre los fenómenos sónicos, sin mencionar el complejo entramado afectivo que se fue entretejiendo durante los tres días de “trueque”. Durante esos días, que incluyeron una salida nocturna conjunta a una discoteca del pueblo, el encuentro por fuera de la formalidad del “trueque” de lo que se suele entender por saberes musicales propició que se crearan algunas complicidades, intercambios de teléfonos y solicitudes de amistad en redes sociales. Creo que la salida esa última noche, además del taller de danza realizado el último día del encuentro, fueron los momentos de intercambio y diálogo más intensos. A pesar del corto tiempo que compartimos durante esos tres días con lxs músicxs populares, en la emotiva despedida nos dijimos adiós con el propósito y el entusiasmo de volver a encontrarnos en el futuro. Aunque la mayoría sabíamos que cada quien seguiría su camino y lo más probable era que no nos volveríamos a ver, al menos en mi caso, en ese momento sentí una mezcla de

emociones encontradas, entre ellas bastante frustración. Debo reconocer que este breve trabajo de campo tiene limitaciones importantes, dado el escaso tiempo de inmersión y la imposibilidad de capturar toda la complejidad de las interacciones. Es necesario ser cautos al extrapolar hallazgos a partir de observaciones puntuales. Además, mis percepciones están situadas desde mi propia posicionalidad y experiencia subjetiva. Se requeriría más investigación para comprender de manera integral todos los matices de este tipo de encuentros. Sin embargo, esta experiencia me generó reflexiones y preguntas que pueden ser un punto de partida para explorar con más detalle los complejos procesos de construcción de relaciones en este tipo de espacios propiciados en la academia musical multisituada. Creo que es importante no sobredimensionar el impacto que este tipo de experiencias puede tener en la vida y en la formación de lxs músicxs populares y, aunque la experiencia para lxs estudiantes del programa puede llegar a ser transformadora, en la mayoría de casos la prioridad es crear un perfil y una propuesta artística que les permita ingresar al mercado de la colombianidad musical. Si bien al terminar el encuentro había entre lxs estudiantes y la docente un ambiente de alegría y satisfacción por haberse cumplido las metas, posteriormente, al analizar la salida de manera retrospectiva, afloraron tensiones y complejidades que no había podido observar *in situ*. Por ejemplo, ¿cómo se entiende y hasta qué punto es posible el trabajo colectivo y colaborativo, en encuentros de corta duración? El diálogo, la escucha, el intercambio y toma de decisiones no solamente debe darse entre lxs músicxs académicxs y lxs músicxs populares, sino también entre lxs profesorxs, gestorxs y estudiantes pues igualmente allí hay una necesidad de agrietar las jerarquías. Otra dificultad es cómo se preparan estas experiencias, tanto individual como colectivamente ¿Es suficiente el estudio de las estructuras sónicas, el acercamiento interpretativo a los instrumentos, la escucha de material de audio, la transcripción de temas musicales, conocer la experiencia de lxs profesorxs encargadxs, realizar algunas lecturas sobre el contexto y preparar algunas preguntas para las entrevistas?

Frecuentemente, el maestro Palencia, como suele pasar con otrxs músicxs populares que viven en condiciones de mucha precariedad, hizo alusión a esas condiciones, a sus problemas de salud, a que no tenía dinero para comprar las telas necesarias para mandar a confeccionar el vestuario para lxs integrantes de Yacambú. En esos momentos se instalaba por unos minutos un silencio que, personalmente, me generaba bastante incomodidad. Si bien estos reclamos interpelan principalmente al ámbito de la política cultural más que a las instituciones académicas, profesorxs o estudiantes, quienes tienen un rol y capacidades limitadas para resolver estas carencias materiales, unx se cuestiona frente a ese tipo de situaciones, cómo se

aplica o se articula allí el discurso institucional de las universidades sobre su compromiso de aportar a la transformación social. Este tipo de reclamos por parte de algunos músicos populares deberían interpelarnos frente a sus expectativas, necesidades e intereses, más allá del “encuentro feliz” en el que ellos comparten sus conocimientos musicales. Nos deben motivar a una reflexión crítica sobre cómo la academia y el Estado se relacionan con estas personas y comunidades, y a buscar formas éticas de acompañamiento que reconozcan sus verdaderas necesidades, dentro de nuestras capacidades y roles.

El último día, por ejemplo, se entregaron certificados en reconocimiento a la participación de los músicos populares en las clases y talleres. Uno a uno, con orgullo y alegría, fueron llamados por Salgado para recibir la certificación emitida por la universidad y la MMX (ver imágenes 54 y 55).



Imagen 54. Entrega certificados



Imagen 55. Entrega certificados

Este momento marcó de alguna manera el cierre simbólico de la experiencia y fue una iniciativa valiosa del programa. No obstante, es importante tener en cuenta que tal reconocimiento académico tiene un impacto limitado en la realidad de estas personas, pues no modifica sustancialmente sus condiciones de vida ni posibilidades laborales. Más allá del valor simbólico, no representa una mejora concreta en sus precarias condiciones materiales de existencia. Por tanto, si bien este gesto expresa un avance en términos de valoración, visibilización y respeto, es necesario seguir reflexionando sobre cómo estas experiencias se pueden complementar con acciones que contribuyan al bienestar de estos músicos y sus comunidades.

Resultó muy significativo que Edgar Gómez, estudiante egresado que participó en esta salida de campo, tomara luego la iniciativa de invitar a Bogotá al maestro Gumercindo Palencia y a dos jóvenes músicos de Yacambú, Enyer Urrutia y Dixon Mejía. Gómez cubrió con sus propios

recursos los gastos de transporte y estadía de los tres músicos, quienes se alojaron en su casa. Según comenta, “hizo todo lo que pudo para que se sintieran bienvenidos”³⁰⁶. El propósito era involucrarlos en su proyecto de grado sobre músicas de tambora, que consistió en la realización de unos arreglos musicales y la grabación en estudio de algunos de los temas. Gómez afirma haberles pagado muy bien la sesión de grabación, incluso más que a otrxs músicxs ciudadinxs que colaboraron en su proyecto. El financiamiento lo obtuvo mediante un préstamo que debe pagar en los próximos años. Aprovechando esta visita, y por sugerencia de la profesora María José Salgado, el estudiante propuso al posgrado que Palencia y sus acompañantes realizaran una residencia artística de dos días con los demás estudiantes³⁰⁷. Gracias a esto, el programa aportó una ayuda económica parcial para los gastos de transporte. Gómez expresa que su motivación se fundó en el hecho que

en un proyecto que hace hincapié en la asimetría de los proyectos de hibridación en Colombia, en donde predominan los imperativos de la industria o una visión occidental de la enseñanza musical, era imprescindible abrir un espacio para otras voces (...) quiero atender el llamado del informe final de la comisión de la verdad, que dice que hay un país excluido de la narrativa social “que reclama su espacio en la construcción de una sociedad incluyente”. Al final, como lo puse en las conclusiones [del documento escrito que presentó como parte de su proyecto de grado], ellos se sintieron valorados, no vivieron el proyecto como una imposición, sino como algo que hicimos juntos³⁰⁸.

Con su iniciativa, el estudiante egresado demostró sensibilidad, empatía, compromiso y coherencia al involucrar activamente a los tres músicos de la agrupación Yacambú en su proyecto de grado, promoviendo un ejercicio de creación e intercambio musical horizontal. Esta experiencia ejemplifica la posibilidad de establecer relaciones más simétricas entre la academia y los saberes populares, en un intercambio respetuoso y enriquecedor para todas las personas implicadas³⁰⁹. En agosto de 2023, Gómez regresó nuevamente a Hatillo de Loba a

³⁰⁶ Comunicación personal, agosto de 2023.

³⁰⁷ La iniciativa y propuesta de Gómez hizo además posible que Palencia colaborara en la composición y grabación de un tema que hizo parte del proyecto de grado de otro de lxs estudiantes agresadxs que participaron en la “salida de campo” a Hatillo de Loba.

³⁰⁸ Comunicación personal, agosto de 2023.

³⁰⁹ En principio, desde 2017 que se abrió el programa de la maestría, esta es una de las pocas veces en que un estudiante involucra activamente y a partir de un enfoque colaborativo a músicxs populares en su proyecto de grado.

visitar lxs músicxs y a concretar su consentimiento para poder publicar en diferentes plataformas los temas y videos resultado de su trabajo de grado, así como realizar una sesión de fotos para la carátula del EP (ver imagen 56)³¹⁰.

El relato del estudiante egresado, como él mismo manifiesta, transmite una sensación agrídulce respecto a lo vivido en su último viaje. Por un lado, le genera preocupación ver al maestro Gumercindo achacado, con un temperamento agrio y distanciado de lxs jóvenes músicxs, quienes, por tener que trabajar para sobrevivir, ya no disponen de tiempo para ensayar.



Imagen 56. Sesión de fotos en Hatillo de Loba

Pero por otro lado, describe como una experiencia enriquecedora haber podido conocer la comunidad tamborera de Río Viejo, gente muy acogedora y generosa. Si bien Gómez siente que sólo pudo obtener una visión parcial de esa realidad, le parece casi milagroso y admirable que esas tradiciones musicales perseveren pese a las dificultades. En síntesis, su testimonio transmite la satisfacción de un intercambio humano profundo, pero también la preocupación ante los desafíos que enfrentan lxs cultorxs de las músicas populares.

No es un tema menor la reflexión individual y colectiva sobre las motivaciones y expectativas de lxs participantes en estos espacios de encuentro. Llevar a la práctica la construcción y el

³¹⁰ Véase el video de El Hilo de Gumercindo Palencia y Tambora la Solución. Un diálogo entre la tambora y el jazz. En este tema musical participaron también la cantante Angélica Bello, estudiante de la MMC quien también participó en la salida de campo, al igual que la profesora Salgado.

mejoramiento colectivo de estos espacios es una de las acciones necesarias para que haya inclusividad y no simplemente inclusión. Además, es necesario tener en cuenta que, si bien es gracias al interés de la academia por las prácticas musicales, que son el tema central de este programa de posgrado, no priorizar y abrir campo para que el musicar sea posible impide que haya “trueque”, que las condiciones para el intercambio y el “diálogo de saberes” se den.

Hubo aspectos positivos y otros problemáticos en la “salida de campo” a Hatillo de Loba. Salir del aula universitaria, viajar, conocer otros lugares y personas, y permitirse explorar y experimentar las prácticas musicales desde otras lógicas y dinámicas diferentes a las académicas convencionales, es bastante transformador para lxs estudiantes, tal y como afirman lxs pocxs que han tenido la oportunidad de hacerlo. Aunque limitado, no cabe duda de que, durante la salida a Hatillo de Loba, hubo un intercambio de conocimientos musicales, de ideas y maneras de ser/sentir/estar en el mundo. Ahora bien, en estos espacios, por más disposición que algunxs puedan tener, arriesgarse a desaprender, a abrirse mentalmente, corporalmente y emocionalmente a lo que se desconoce, desmarcándose incluso del discurso académico, no es nada fácil. A pesar de que se afirme, como sucedió en este encuentro por parte de lxs músicxs académicxs, que no hay conocimientos que sean mejores o más legítimos que otros, fue desde las lógicas, dinámicas y conocimientos académicos que se planteó en gran medida el encuentro. Además, como indica el nombre mismo de la actividad (“entre la oralidad y la escritura”), no se pudo evitar que lxs músicxs académicos fueran asociadxs a una cultura letrada, mientras que lxs populares lo fueran a una oral. Todo esto sugiere una división jerarquizante entre lxs participantes que desconoce que lo uno no excluye lo otro, y que la hibridez, la contemporaneidad, la creatividad y complejidad también hacen parte de la cotidianidad de lxs músicxs populares. Sin embargo, el que se haya autoevaluado cómo y para qué se plantean estos encuentros es un avance, al igual que lo es el uso de la noción de trueque para pensar las salidas de campo; aún así, se debe reflexionar más a fondo sobre el hecho de que el intercambio no se tiene que limitar a unos saberes musicales. El encuentro humano y el *musicar* apelan a otras dimensiones sociales, afectivas, en donde entran en juego las subjetividades e identidades de personas con motivaciones diversas que provienen de realidades muy diferentes. Un intercambio crítico entre personas atravesadas por diferencias entrecruzadas de clase, raza y género, requiere reconocer cómo estas, desde una perspectiva interseccional, configuran distintas experiencias y posiciones de sujeto, cuestionando las dinámicas de poder y los privilegios subyacentes. Implica generar las condiciones para que exista un diálogo horizontal donde todas las voces puedan ser escuchadas por igual, asumiendo una postura autocrítica sobre

los propios sesgos. Requiere abordar las tensiones sin pretender resolverlas, validando las diversas experiencias vitales, y atendiendo a las especificidades históricas y sociales. El objetivo es avanzar hacia vínculos más equitativos y productivos entre personas con experiencias y posicionalidades diversas, articulando las diferencias sin anularlas.

Hay varios aspectos meritorios del proyecto del posgrado, ante todo, la apertura a desarrollar iniciativas como la de las pasantías. Inicialmente, estas no estaban contempladas, no porque no se reconociera su pertinencia, sino por las diferencias conceptuales que tuvimos quienes creamos el programa en relación a cuestiones como la participación de lxs músicxs populares y el enfoque investigativo que se asumiría. Es notable que se haya desarrollado el proyecto que ganó la subvención de la Fundación Cultural Latin Grammy en medio de las complejas condiciones generadas por la pandemia, aprovechando la tecnología y los medios digitales de comunicación para dinamizar y difundir la propuesta del programa. La asidua participación, asistencia y entusiasmo de algunxs estudiantes egresadxs y profesorxs sugieren que el programa genera vínculos y afectos importantes, que la experiencia de vivenciar las músicas en sus respectivos contextos transforma las relaciones interpersonales y las mismas prácticas musicales. Esto también lo digo a partir de las narrativas sobre las “pasantías de inmersión” que surgieron en las conversaciones que tuve con algunxs estudiantes, así como en las conversaciones que tuve con mis estudiantes cuando yo estaba vinculada al programa. Me parece valioso que el material de registro de algunas de las actividades desarrolladas desde la MMC como los DMC, al igual que una parte del registro hecho durante las pasantías, se haya recuperado para darlo a conocer públicamente. Considero muy importante y valioso haber invitado a participar a algunxs estudiantes, a personas externas al programa y a varixs de lxs músicxs populares participantes en los lanzamientos de los corto documentales. Darle la palabra a estas personas abre la posibilidad de que sean escuchadxs, aún si la retroalimentación crítica no se da fácilmente, y si en el compromiso con construir un “diálogo de saberes/personas”, en clave de una escucha híbrida, todavía es más una deuda por parte de la academia musical.

Sobre los logros alcanzados hasta el momento por este programa, añadiré dos cosas más. La primera es que el programa, que existe desde tan solo hace seis años, ha ido evolucionando y lo seguirá haciendo. Lo deseable para mí, que colaboré en su creación e hice parte del proyecto durante sus primeros dos años de vida, es que, con el tiempo, se pueda consolidar su apuesta educativa y que los espacios de encuentro entre personas, saberes y sectores culturales, se guíen

cada vez más por la interculturalidad crítica. Como he venido argumentado esto es deseable para que haya mayor coherencia entre los discursos y las prácticas educativas. Segundo, desde que se realizaron las tres primeras “salidas de campo”, ha habido un trabajo reflexivo sobre las experiencias de las “salidas de campo”, el cual, sin embargo, no parece haber incluido espacios de retroalimentación de lxs estudiantes y lxs Como he venido sugiriendo en esta tesis, es fundamental realizar una reflexión individual y colectiva que involucre a todas las personas relacionadas, incluso a pares externxs, para dialogar sobre los logros y aspectos problemáticos del posgrado. El objetivo es evaluar, mejorar y consolidar el proyecto educativo de manera continua. En ese sentido, se deberían propiciar periódicamente espacios abiertos de diálogo y retroalimentación constructiva, no solo sobre las “salidas de campo”, sino sobre todos los demás espacios de formación. Esta autocrítica permanente, con participación de estudiantes, profesorxs, egresadxs, músicxs populares y demás colaboradorxs, puede enriquecer la propuesta formativa, adaptándola creativamente a las necesidades cambiantes de los diversos actores involucrados.

Conclusión: Transitar de una academia “incluyente” a una que promueva la inclusividad y el diálogo de saberes.

En lo que sigue, desarrollo, a manera de conclusión, algunas reflexiones sobre los alcances y limitaciones de los espacios de encuentro como aquellos abiertos en el contexto del PCAM y la MMC, las nociones, imaginarios y procesos que han dificultado el desarrollo del potencial transformador de estos espacios y algunos conceptos y nociones que podrían ayudar a superar estas dificultades, y las limitaciones y posibilidades de estos espacios en cuanto vectores de transformación social.

Comencemos con el diseño de los espacios de encuentro. Dado que los encuentros entre músicxs formadxs en la academia y músicxs populares en espacios como los abiertos en el contexto del PCAM y la MMC son breves y la participación de estxs últimxs en los procesos formativos centrados en las músicas de las que son exponentes es esporádica y limitada, difícilmente se pueden establecer los vínculos de confianza necesarios para comprender en profundidad estas prácticas musicales. Además, al llevarse a cabo en un contexto diseñado y gestionado unilateralmente por la institución académica, es común que se incorporen, de manera estructurada, dinámicas y relaciones de poder entre lxs músicxs académicxs y lxs

populares, incluso si esta incorporación se realiza de manera inconsciente, en contra de las buenas intenciones manifiestas.

Al no incluir los encuentros de manera fundamental en el plan de estudios de todos lxs estudiantes, se reduce su impacto en los procesos formativos y en la renovación de una academia musical con una perspectiva crítica intercultural. Es necesario replantear las estructuras curriculares y las matrices institucionales, incluyendo las fuentes de financiación de los encuentros, en función de que los beneficios de estos se extiendan a todos los actores involucrados.



Imagen 57. Taller con integrantes de la familia Balanta · MMC

Además se hace necesario replantear las epistemologías y las metodologías, en aras de establecer una relación horizontal y simétrica entre los saberes y los actores. Esto implica descentralizar la autoridad académica, validar otras formas de conocimiento, reestructurar currículos y métodos de evaluación y promover proyectos colaborativos, entre otros cambios. Para lograr un intercambio fructífero y respetuoso, se necesita un compromiso constante, no solamente por parte de algunxs profesorxs y estudiantes, sino de los programas y universidades. De lo contrario, estos encuentros quedan como someras interacciones que no permiten una comprensión completa de los saberes musicales ni responden a las necesidades de quienes los crean y practican, quienes además son lxs menos beneficiadxs.

En el ámbito de la academia, hay quienes se preguntan cómo podrían ayudar a contrarrestar la desigualdad y la pobreza en la que viven muchxs de lxs músicxs populares y sus comunidades; no obstante, esta intención suele diluirse frente a las limitaciones de los espacios de encuentro y las exigencias propias del campo académico y profesional. Si bien las cortas estancias de algunxs músicxs populares en la capital, que suelen darse por intermediación de lxs profesorxs de los programas académicos, pueden representar para lxs músicxs un ingreso puntual y algún rédito en términos de capital simbólico, estas estancias están lejos de ser soluciones estructurales a las condiciones en las que viven y trabajan muchos de estxs musicxs. Claro está, no le corresponde a lxs profesorxs, lxs estudiantes y la academia misma cambiar las condiciones materiales de las personas y comunidades (aun cuando es posible adelantar desde la academia acciones en este sentido); sin embargo, sí le corresponde a la academia ayudar a cambiar los discursos, las jerarquías culturales, las mediaciones culturales del poder, las cooptaciones de las prácticas culturales populares y, en definitiva, la colonialidad, que constituyen el sustrato cultural de las condiciones de precariedad de lxs músicxs y de otrxs actores del sector popular.

La realización de un diálogo horizontal y una integración simétrica de personas y conocimientos aún no es una realidad. A pesar de los avances, estos encuentros siguen siendo influenciados por enfoques académicos que definen de manera unilateral los términos y condiciones de los encuentros, diálogos e intercambios. Como resultado, la integración sigue siendo limitada y no logra cuestionar las estructuras de la colonialidad cultural, las cuales se encuentran en la raíz de las asimetrías y las dinámicas de poder desiguales que observamos a lo largo de este capítulo. Es esencial que la academia reflexione críticamente sobre cómo ir más allá de una inclusión retórica y avanzar hacia una transformación de su propio discurso que contribuya a superar la colonialidad y a establecer relaciones más equitativas con los sectores culturales y sociales con los que se trabaja.

Sigamos con las nociones, imaginarios y procesos que han dificultado el desarrollo del potencial transformador de los espacios de encuentro. En las conversaciones que sostuve con lxs estudiantes egresadxs y, en menor medida, con lxs profesorxs relacionadxs con la MMC y el PCAM, al hablar sobre la academia musical, comúnmente emerge una percepción más positiva de lo que sucede “afuera”, en ese “otro mundo”, que aquella de lo que sucede “dentro” de la universidad. Varias de estas personas asumen que los procesos educativos en contextos no formales, con músicxs populares, son más “auténticos” e interesantes, más enriquecedores,

no solo musical sino humanamente. No son pocos quienes deciden formarse o trabajar en el PCAM o en la MMC motivados por la posibilidad de participar en espacios académicos alternativos, abiertos a “otros mundos”, a la diferencia, a otros saberes, otras sensibilidades, metodologías y dinámicas musicales. En estos espacios, algunos afirman encontrar una “conexión con lo propio”, con “el territorio”, “lo colombiano”, “las raíces”. En el imaginario de este “afuera” de la academia, el quehacer musical tiene como centro la práctica instrumental y el hacer musical se vivencia colectiva y libremente. Este imaginario obvia que, en muchos de esos espacios supuestamente libres de injerencias externas, los conocimientos musicales académicos tienen una presencia relevante, incluso desde antes de que sean visitados por los estudiantes, profesores y músicos ciudadanos. Esto incluye la existencia de músicos “populares” que cuentan con una formación académica o que han tenido acceso a algún grado de formación musical formal. En esos espacios, imaginados como un “afuera” prístino y descontaminado, también se dan procesos de diálogo de saberes y encuentros entre distintas identidades culturales, allende de los diálogos y encuentros con los músicos de la academia, que además, como todo contexto en el que se desarrollan relaciones entre seres humanos, no están exentos de contradicciones, tensiones y conflictos.

Existe una tensión entre la búsqueda de experimentación sónico/aural a partir de las músicas populares y la idea de preservar una “esencia” tradicional casi intocable. La relación entre “tradicición” e innovación en el campo musical, y en otras artes, es problemática. Como hemos visto, a menudo se crea una errada división entre lo popular (“propio”, ancestral) y lo académico (moderno). Se asume erróneamente que la experimentación y creatividad solo tienen cabida en las prácticas musicales académicas contemporáneas, mientras que las expresiones populares deben permanecer “puras”, fieles a su “esencia” e inalteradas. El hecho de que la dinámica de los encuentros sea diseñada y controlada desde la academia incide en que se impongan, incluso inconscientemente, imaginarios y preconceptos sobre las expresiones populares, llevando incluso a que estas sean cosificadas y folclorizadas, cosificar y folclorizar las expresiones populares. Es necesario transformar estas dinámicas y dejar atrás esta visión purificada en relación con la creación musical, pues restringe las posibilidades y capacidades creativas de los músicos. Toda práctica musical, sea del contexto que sea, es un arte vivo susceptible de evolucionar y abrirse a nuevas ideas y posibilidades de experimentar. Por esto, la creatividad no debería tener fronteras basadas en nociones preconcebidas de autenticidad. Dado que las músicas son prácticas socioculturales, estas se contextualizan, reinventan y resignifican constantemente, incorporando influencias nuevas, aún cuando están atravesadas

por un discurso estético que las cohesiona y estén arraigadas, como lo están todas las prácticas culturales, en una historia que les da continuidad y sustento.

El esfuerzo por reconocer, valorar, visibilizar y posicionar lo popular, el interés por la “inclusión” de la “diversidad cultural” del país en la academia musical, está mediado por un deseo de novedad, de cambio, de ampliar los repertorios, los instrumentos, las metodologías del modelo dominante de educación musical. Este deseo se ha visto permeado por el discurso de la industria musical, el cual traduce cuestiones como la novedad y la ampliación de los repertorios en términos del mercado. Tanto en los documentos institucionales como en las narraciones de varias de las personas con las que conversé o a quienes escuché a través de los archivos audiovisuales, se evidencia la influencia que ejerce la industria musical y su demanda de una oferta musical que responda a los imaginarios contemporáneos de “la música colombiana”. La incidencia de la industria musical sobre los programas, proyectos y prácticas de integración de las músicas populares conlleva que estos tienden a alinearse con el discurso multiculturalista estatal y de la industria misma. Esto lleva a que las prácticas musicales sean descontextualizadas y recontextualizadas, lo cual, si bien no es algo nuevo ni forzosamente negativo, tiende a ir en detrimento de la capacidad de lxs músicxs populares de agenciar sus prácticas y saberes, así como sus condiciones de vida y las de su comunidad.

El discurso multiculturalista del Estado y la industria musical ha tenido un alcance limitado en términos de garantizar un acceso real de lxs músicxs populares para establecer los términos de reconocimiento de sus músicas y decidir su desarrollo en condiciones de igualdad. Persisten lógicas externas que definen, folclorizan y purifican las prácticas musicales populares como patrimonio, sin apoyar su continuidad ni generar condiciones para que sus cultorxs incidan en las políticas culturales. En síntesis, el multiculturalismo opera más retóricamente que redistribuyendo poder epistémico, político y económico a estas comunidades. Se requieren prácticas contraintuitivas que superen el discurso y generen transformaciones estructurales hacia una mayor equidad.

Quiero insistir en este punto. Cuando la academia musical incorpora a las músicas populares desde la perspectiva del multiculturalismo neoliberal y sin abrir suficientemente espacio para la participación de lxs músicxs, se reduce su sentido a una dimensión culturalista, a cuestiones de diferencia cultural, mercantilización y otrerización de la diferencia, dejando por fuera los sentidos de vida imbricados en ellas, las relaciones de poder, los conflictos y las posibilidades

de agencia que las atraviesan. Tanto los nichos del mercado musical local como la academia han establecido unas estéticas, dinámicas, espacios de circulación y un “deber ser” que las personas que aspiran poder entrar a competir en el mercado de las industrias culturales y creativas deben seguir. De este modo, las músicas populares pueden terminar siendo representadas y valoradas de manera inadecuada, en tanto que se desaprovecha una oportunidad de transformación de la academia musical.

Uno de los principales desafíos que surgen de las dinámicas de la academia musical interesada en las prácticas musicales populares es el de evitar el discurso ideológico del multiculturalismo. Tanto en el ámbito de la academia como el de las industrias culturales, la ideología multiculturalista de la inclusión y la diversidad cultural suele producir un acercamiento a las prácticas musicales centrado en la dimensión sónica, lo cual lleva a procesos de intercambio limitados, y, en no pocas ocasiones, de apropiación e incluso cooptación musical y cultural. A diferencia de la “inclusión”, que suele limitarse al reconocimiento acrítico de las diferencias y la apertura de espacios de participación tolerantes y desprovistos de conflictos, la *inclusividad* busca reconocer las desigualdades y los conflictos, en aras de agrietar las estructuras mismas de la exclusión que atraviesan a la academia. Desde una perspectiva de interculturalidad crítica, se debe buscar la creación de espacios y el desarrollo de proyectos en los que se escuche y valore a los actores de los sectores populares, en donde no solo se aprecian sus saberes, sino que también se valoren y respeten sus roles como actores sociales, así como las articulaciones entre estos saberes, prácticas culturales y roles. Es importante generar con lxs músicxs populares relaciones más dialógicas, participativas y colaborativas. En primer lugar, porque la participación de estxs músicxs y sus saberes enriquecen los procesos de producción y transmisión de conocimiento musical de estos programas. En segundo lugar, porque así habría más coherencia entre los discursos y las prácticas educativas que, en vez de solo “incluyentes”, podrían ser realmente inclusivas. Promover la *escucha híbrida*, el “diálogo de saberes” y la inclusividad en función de desarrollar una interculturalidad que trascienda el multiculturalismo, resulta fundamental si lo que se quiere es contribuir desde la academia a la construcción de una sociedad menos racista y clasista, y más equitativa y justa.

En la academia musical, el término “hibridación” usualmente se refiere a la creación de productos musicales que amalgaman lenguajes musicales populares con otros de mayor difusión como el jazz, el rock y la música electrónica, entre otros. Hay un sector de la academia musical que, por medio de estos usos del término, se representa el encuentro/diálogo entre “la

tradición” y “la modernidad” y entre lo “popular” y lo “moderno”. Sin embargo, como ya he explicado antes, Homi Bhabha nos enseña que la hibridez tiene una dimensión que trasciende las nociones de fusión musical y encuentro entre tradición y modernidad. Bhabha ve la hibridez como una forma creativa de resistencia frente a las narrativas esencialistas sobre las identidades, las cuales nunca son puras o estáticas pues están reinventándose continuamente. Según Bhabha (1994), la hibridez remite a la ubicación de los sujetos en un espacio “entre/medio” entre el centro y la periferia, el cual se caracteriza por la ambigüedad y la tensión. El “entre/medio” es un lugar en el que ocurren procesos de cruces e intercambios culturales, en el que se cuestionan y negocian las identidades generando nuevos significados culturales. Reconocer la existencia de este espacio entre/medio implica ser conscientes de la existencia de identidades distintas y diversas y, por ende, aceptar la coexistencia de la heterogeneidad. Sobre la cultura, Bhabha (1994, p. 24) afirma que

La obra fronteriza de la cultura exige un encuentro con “lo nuevo” que no es parte del continuum de pasado y presente. Crea un sentimiento de lo nuevo como un acto insurgente de traducción cultural. Ese arte no se limita a recordar el pasado como causa social o precedente estético; renueva el pasado, reconfigurándolo como un espacio “entre-medio” contingente, que innova e interrumpe la performance del presente. El “pasado-presente” se vuelve parte de la necesidad, no la nostalgia, de vivir.

Aquí no se trata de la “fusión” de identidades culturales (o musicales) o del encuentro entre tradición y modernidad, sino de la creación de un espacio “entre-medio” que “renueva” el presente a través tanto del encuentro de identidades como del recurso al pasado, lo cual implica la transformación de las identidades y subjetividades culturales y su afianzamiento como identidades y subjetividades transformadas. En el contexto de los programas de formación musical interesados en integrar lo popular en el currículo, uno de los grandes desafíos es el de no reproducir una escucha purificada sino, al contrario, adoptar y desarrollar una escucha empática e informada de la diferencia o, como lo nombra Alegre (2021), una *escucha híbrida*.

Finalmente, me referiré a las limitaciones y posibilidades de los espacios de encuentro en cuanto vectores de transformación social. Susan Campos (2021) señala que, cuando la académica musical enseña las músicas desde un punto de vista centrado solamente en lo estético y lo técnico, se busca un disciplinamiento del cuerpo y de la escucha que, debido a lo demandante que es, dificulta la aprehensión de las distintas dimensiones de significado –o, en

nuestros términos, de sentido— de las músicas. Así, la academia ofrece una experiencia y comprensión incompleta de estas, pues desconoce el rol mediador de las músicas al interior de las dinámicas socioculturales, tanto de sus contextos de origen como de los contextos en los que son adoptadas. Esto implica la invisibilización de los sujetos, designios y proyectos culturales, históricos y políticos de las comunidades de las que dichas prácticas provienen y a las que en muchos casos median. La autonomización de la estética y la técnica de estas prácticas, cuando son percibidas meramente como recursos para la creación/interpretación sónica, termina por obviar o por lo menos debilitar su fuerza política y su dimensión de sentido.

Integrar de manera respetuosa y consensuada a las prácticas musicales y lxs músicxs populares interesadxs en la educación musical superior, así como organizar visitas de estudiantes y profesorxs a sus contextos y comunidades, puede contribuir tanto al desarrollo de la academia musical, a enriquecer las experiencias de lxs estudiantes y a los procesos personales y profesionales de lxs músicxs populares con quienes se colabora. Los talleres de lxs músicxs populares, pero sobre todo las salidas de campo, tienen un impacto transformador en lxs estudiantes, enriqueciendo tanto su formación musical como personal. Estas experiencias fuera del aula aportan considerablemente a su proceso formativo. Al abrirse a través de una escucha híbrida y horizontes amplios hacia estas prácticas socioculturales, generalmente marginadas, los programas universitarios de música podrían además avanzar en el diálogo interdisciplinario y a la construcción de una interculturalidad crítica que fomente la inclusividad. Sin embargo, la integración no debe ser unilateral: es necesario fomentar un diálogo en el que lxs músicxs populares también tengan acceso a beneficios y conocimientos, de acuerdo con sus propios intereses y necesidades. Por ejemplo, podrían recibir formación adicional en composición, gestión cultural, tecnologías o propiedad intelectual si así lo desean. Además, la universidad puede servir como un escenario donde estxs músicxs pueden expresar sus problemáticas específicas y las de sus comunidades, encontrando apoyo para abordarlas de manera conjunta. La idea no es academizar a los músicxs populares, sino construir puentes y canales de comunicación horizontal, en los cuales prime la retroalimentación y el enriquecimiento mutuo.

En el contexto de la academia musical “incluyente”, una pregunta clave es: ¿cuáles identidades y subjetividades son transformadas y afianzadas, y en función de qué? Aquí es donde la lógica del encuentro entre la tradición y la modernidad, y entre lo popular y lo moderno, resulta problemática. En sí mismas, la exploración, experimentación y recreación de fenómenos sónico/expresivos es deseable; no obstante, si esta experimentación y recreación se realiza

únicamente en función de una búsqueda estrictamente estética y del posicionamiento dentro del mercado musical multiculturalista, se pierden de vista las dimensiones de la hibridación, entendida desde la perspectiva de Bhabha. Lo que se pierde es, justamente, la posibilidad de la transformación de las identidades y subjetividades culturales, no solo las de lxs músicxs académicxs, sino también, y sobre todo, las de lxs músicxs populares. Esto es así porque la comprensión del espacio entre-medio en términos de las dicotomías tradición/modernidad y popular/moderno inclina la balanza de poder hacia los sectores que se autoidentifican a través de los segundos términos de ambas dicotomías, dificultando enormemente el agenciamiento de las identidades y subjetividades de quienes son ubicadxs en los primeros términos. En mi lectura, la “innovación e interrupción de la performance del presente” implica, justamente, la reconfiguración de las relaciones y los gradientes de poder entre identidades y subjetividades diferentes, de tal modo que aquellas que ocupan un lugar subalterno en dicha relación puedan empoderarse.

Esta reconfiguración de las relaciones de poder es justamente lo que poco se observa en los programas universitarios de música, incluidas las prácticas académicas “incluyentes” de los programas que he estudiado y el discurso de la mayoría de sus actores. Como relatan varixs de ellos, la consigna suele ser crear a partir de las músicas populares, respetando la “raíz” de lo “nuestro”, “la esencia de la tradición”. Varias de las personas con las que conversé mencionaron lo difícil que puede llegar a ser en ocasiones la comunicación entre lxs músicxs académicxs y lxs populares: las diferencias culturales y económicas, las jerarquías y las aprehensiones, no se esfuman por el simple hecho de compartir unos pocos días, o una mañana y tocar conjuntamente algunas piezas. El discurso por medio del cual encuadran y comprenden el encuentro entre actores de sectores distintos, que incluye dicotomías como las ya mencionadas, contribuye a marcar y mantener las diferencias, a pesar de las buenas intenciones que frecuentemente tienen lxs músicxs provenientes de la academia que se interesan por las prácticas musicales populares. En ese contexto, el beneficio, no solo a nivel de las prácticas musicales sino en el de las identidades y subjetividades culturales, se da principalmente a favor de quienes vienen de la academia, la industria o el Estado. Los espacios de formación musical que propician el encuentro y el diálogo, como las “salidas de campo”, tanto de la Maestría en Músicas Colombianas como del Ensamble de Músicas Campesinas del Proyecto Curricular en Artes Musicales, así como los talleres y clases que dictan lxs músicxs populares en espacios académicos, posibilitan el encuentro, el tejido de relaciones, afectos y la exploración de procesos de formación musical tanto adentro como por fuera de las aulas universitarias.

En definitiva, es crucial superar aquellas concepciones que dificultan una comprensión amplia de las músicas populares en tanto prácticas culturales arraigadas en un contexto social, del cual depende su sentido de manera inescindible. Esto implica validar y crear otras epistemologías y metodologías, así como fomentar proyectos colaborativos en los que lxs músicxs populares tengan voz en sus propias prácticas. Es imperativo superar la inclusión retórica y avanzar hacia una transformación estructural de la academia musical, integrando estos saberes y sus cultorxs de manera simétrica y horizontal. Solo de esta manera se podrá consolidar un diálogo intercultural fructífero. Asimismo, es fundamental promover una escucha híbrida que reconozca las diferencias sin jerarquizarlas, y abrir espacios de retroalimentación crítica entre todxs lxs participantes para mejorar estas experiencias de integración. Es esencial mantener una autocrítica constante para mejorar estas dinámicas, entendiendo que la agencia y la responsabilidad de la academia, incluso con las necesidades y falencias que esta tiene en un país como Colombia, se extiende allende de lo estrictamente pedagógico hacia el campo social, en donde la deconstrucción de la colonialidad y el cambio requieren un compromiso inquebrantable y, sobre todo, el deseo, tanto por parte de la academia musical y quienes deciden formarse en ella, de transformarse a sí mismxs.

Conclusiones

Antes de presentar las reflexiones concluyentes de esta investigación, quiero sintetizar los principales temas y puntos elaborados a lo largo de los tres capítulos de esta tesis. En el recorrido histórico realizado en el primer capítulo, argumenté cómo la incorporación de las prácticas musicales populares en la academia musical colombiana ha estado influenciada por el contexto político, económico y cultural de los momentos abordados. En la década de 1930, bajo la perspectiva folclorista, estas prácticas fueron valoradas al vincularlas a la identidad nacional, aunque de manera esencialista y simplificadora. Entre 1970-1990, con la influencia de los movimientos políticos de izquierda, se cuestionó la visión folclorista y el modelo europeo-occidental de la educación musical, motivando la creación de algunos espacios formativos no formales que buscaron una perspectiva latinoamericanista interesada en lo popular. En la década de 1990, el neoliberalismo y el multiculturalismo implicaron un nuevo encuadre de estas prácticas bajo lógicas culturalistas y de mercado, capitalizando la diversidad y la diferencia según un nuevo régimen de la colombianidad acorde a los intereses estatales y de la industria cultural. Tanto en los nichos de mercado locales y, más recientemente, en la academia musical, ha venido gestándose una nueva colombianidad musical muy interesada en algunas músicas populares, principalmente, las de las costas del Pacífico y el Caribe colombianos y, en menor medida, de la región Andina colombiana y los Llanos colombiano-venezolanos. En este contexto, surgieron en Bogotá tres programas universitarios, siendo el de la Academia superior de Artes de Bogotá (ASAB), que se abrió en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC) y conocido hoy como Proyecto Curricular en Artes Musicales (PCAM), un programa pionero tanto en la formación musical universitaria planteada a partir de las prácticas musicales populares, como en el desarrollo de experiencias de encuentro entre músicxs académicxs y populares. En lo que va corrido del siglo XXI, se consolida el neoliberalismo, cuyos efectos se han ido sintiendo en la educación superior y en el sector cultural. En este siglo, han emergido mercados culturales enmarcados en las lógicas y dinámicas del “emprendedurismo” que, si bien abrieron posibilidades de circulación para algunxs músicxs ciudadinxs y populares, han sido de difícil acceso para lxs músicxs populares de regiones apartadas. También se adoptó el enfoque de la “investigación+creación” como eje central en los procesos de investigación en las carreras artísticas a nivel universitario. En Colombia, existe una estrecha relación entre este enfoque y las industrias culturales y creativas.

Esta relación ha favorecido la creación de productos artísticos destinados al mercado, tendiendo a pasar por alto la capacidad de las prácticas artísticas de influir de manera profunda en la sociedad y en la vida de las personas. Asimismo, surgió el fenómeno de la patrimonialización cultural, que tiende a promover una perspectiva purificadora y folclorizante de las expresiones culturales. Esto ha tenido un impacto considerable sobre las prácticas musicales que, a veces, también desde ahí terminan siendo cooptadas por el mercado. Es en este marco que se da un crecimiento de la oferta académica en formación musical. Hace un poco más de una década surgieron los primeros posgrados, siendo uno de los más recientes la Maestría en Músicas Colombianas de la Universidad El Bosque (UEB) de Bogotá, creada en 2017, cuyo eje de estudio son las músicas populares de las regiones Caribe, Pacífico, Llanos y Andina.

En los años noventa, el PFUM-CIAM, además de pensar la formación musical teniendo como centro a las músicas populares, quiso romper con las enquistadas dinámicas y metodologías de la academia musical, que estaba regida por la lógica del conservatorio musical decimonónico. También buscó que lxs estudiantes tuvieran una formación integral, crítica, investigativa y conectada con una visión regional latinoamericana de las prácticas musicales populares. Sin embargo, como vimos, iniciando el siglo XXI, el programa tuvo una importante reforma curricular que cambió en muchos aspectos los lineamientos y apuestas del proyecto inicial. Treinta años después de fundado el programa, ahora PCAM, sigue siendo difícil hablar sobre lo que suscitó en su interior y en el sector de la educación musical su propuesta inicial, la cual en su momento no fue muy bien acogida. No obstante, es de resaltar que, gracias al compromiso e interés de algunxs profesorxs y estudiantes del programa, la reflexión y práctica musical en torno a las músicas populares sigue posibilitando una presencia importante de estas músicas en el currículo.

Algo similar sucedió con el proyecto posgradual de la MMC, frente al cual muchas personas del medio se mostraron escépticas, aún si el posgrado, sobre todo inicialmente, tuvo entre lxs músicxs interesadxs en lo popular, una muy buena acogida. Recordemos que, como el PCAM, la MMC se planteó desde un interés por abordar las prácticas musicales populares locales, teniendo en cuenta las interfluencias de la glocalidad que habitamos. El posicionamiento, la formación y las experiencias de vida de algunxs profesorxs cercanxs a la (etno)musicología, al igual que los esfuerzos hechos por estxs para que lxs músicxs populares ajenxs a la academia musical participen en algunos de sus espacios formativos, aún con las limitaciones y los errores que se han cometido, ha permitido que algunxs estudiantes y profesorxs se acerquen de una

manera integral a las músicas populares. Sin embargo, este programa también ha cambiado, de tal suerte que, pudiendo ser un terreno fértil para la eclosión de la (etno)musicología –un campo que tiene muy poca presencia en la educación superior musical colombiana–, hasta el momento, se ha desarrollado según intereses más acordes con el enfoque de la Facultad de Creación y Comunicación de la UEB.

En el segundo capítulo, quise demostrar que, para algunas de las personas involucradas en los dos programas, la academia musical se percibe de forma ambivalente: por un lado, es percibida como un espacio rígido, individualista, que privilegia el tecnicismo y virtuosismo y está alejado de “la realidad”; por el otro, se percibe como un lugar que brinda herramientas útiles para el quehacer musical y oportunidades de encuentro con otras personas. Asimismo, observamos cómo en las representaciones de la academia musical con frecuencia se opone “lo académico”/moderno/urbano y lo “no académico”/popular/rural, reflejando la colonialidad que es reproducida tanto por lxs músicxs populares como por quienes se han formado en la academia. No obstante el interés por estudiar las músicas populares, se evidencia la persistencia de visiones reduccionistas sobre ellas y sus principales cultorxs. Esto es el resultado de representaciones limitadas e históricamente naturalizadas como, por ejemplo, el esencialismo y la tendencia a folclorizar y purificar lo popular, que queda exclusivamente asociado a lo campesino, lo “étnico”, lo “ancestral”, lo estéticamente simple, estructurado sobre una “esencia” estática y homogénea que debe ser protegida. Así, las prácticas musicales populares son vistas, en muchos casos, como recursos sónicos útiles para crear propuestas artísticas comercializables tanto a nivel nacional como internacional. Asimismo, mostré cómo, en el ámbito de “lo académico” y la academia musical, frente al que suele haber posturas críticas y nociones negativas, no solo por parte de lxs músicxs populares sino también de quienes forman parte de dicho ámbito, en la práctica confluyen saberes tanto académicos como no académicos que se complementan entre sí. Esto demuestra tanto el carácter híbrido como multisituado de la academia musical “incluyente”.

En el tercer y último capítulo, en el análisis de varios espacios de encuentro entre músicxs formadxs en la academia y músicxs populares propiciados por el PCAM y la MMC, quise evidenciar algunos aspectos positivos, contradicciones, tensiones y conflictos que se tejen en torno al estudio de lo popular y, en consecuencia, varios desafíos importantes para ambos programas. Emergieron algunas contradicciones entre los discursos institucionales y de varixs interlocutorxs, que tienden a esencializar lo popular, asociado a lo auténtico, empírico y

“natural”, y las prácticas que en realidad se desarrollan en dichos procesos formativos. Allí, enfatice en lo que puede contribuir el entender las prácticas musicales no solo en su dimensión sónico/performativa, sino, sobre todo, en su dimensión sociocultural. Estas experiencias de encuentro, que, como vimos, suelen estar mediadas por representaciones problemáticas sobre lo popular, tienen otras limitaciones como su corta duración, una participación bastante limitada de lxs músicxs populares y la persistencia de jerarquías entre lxs músicxs participantes. En ambos programas se presentan dinámicas en las que lxs músicxs académicxs tienden a asumir el liderazgo de las actividades, a pesar de la presencia de lxs músicxs populares invitadxs. Esto afecta tanto la capacidad de diálogo e intercambio, como la posibilidad de tener una mirada crítica sobre esos procesos formativos. Asimismo, observamos que, al igual que sucede comúnmente en los programas de formación musical convencionales, se sigue privilegiando el trabajo interpretativo y compositivo, de gestión y producción musical, desarrollado desde el paradigma de la investigación artística, sobre las dimensiones sociales y contextuales de las prácticas musicales abordadas. Así, aunque se dé el encuentro entre músicxs formadxs en la academia y músicxs populares, construir relaciones dialógicas y de intercambio resulta complejo. Sin embargo, el abordaje experiencial de las prácticas musicales con lxs músicxs populares en contextos distintos al aula universitaria que propician las salidas de campo, así como la realización de talleres y conversatorios con lxs músicxs populares en el campus universitario, son espacios muy valorados por lxs estudiantes debido al impacto positivo y transformador que estas experiencias tienen en sus vidas.



Imagen 58. Residencia Artística con Martina Camargo · MMC

En respuesta a la pregunta central, ¿cómo y en qué medida los discursos y las prácticas formativas en torno a “lo popular” desarrolladas en el PCAM y la MMC, favorecen o desfavorecen el intercambio cultural y el “diálogo de saberes” en los procesos de enseñanza/aprendizaje/creación musical?, en esta investigación evidenciamos que la academia musical “incluyente” es un espacio complejo, atravesado por tensiones y contradicciones, que debe problematizarse y transformarse continuamente. A pesar de los avances, la academia musical continúa, en algunos aspectos, anclada en lógicas euro-usa-céntricas en las que la colonialidad sigue atravesando los procesos educativos. Esto se ve reflejado en cuestiones como los exámenes desde los que se determina quiénes ingresan a los programas universitarios “incluyentes”, el diseño curricular, particularmente las actividades y metodologías de evaluación, las metodologías y los métodos investigativos, el enfoque y finalidad de los proyectos de grado, así como los perfiles de lxs egresadxs, y la dificultad de construir un diálogo de saberes, entre otros aspectos que he mencionado en este trabajo. Es entonces conveniente que sigamos pensando en cómo y con quiénes renovar los contenidos, las lógicas y las dinámicas que siguen estructurando algunos de los lineamientos de dichos programas para avanzar en la construcción del diálogo de saberes en una academia que sea más inclusiva que “incluyente”. En ese sentido, es un desafío seguir propiciando las condiciones y los espacios para un cuestionamiento epistemológico profundo de la academia musical, en aras de mejorar y consolidar dichas propuestas educativas.

Asimismo, si bien en el discurso institucional se enfatiza en la importancia de que lxs estudiantes de música tengan una formación integral e interdisciplinaria y un pensamiento crítico para comprender mejor los contextos geográficos, sociales, culturales, económicos y políticos en los que se desenvuelven y en los que se crean, circulan y transforman las prácticas musicales, existen poco espacios en el currículo para ello, así como docentes con los conocimientos necesarios para consolidar estos espacios. Siguiendo a Castro-Gómez (2011), considero importante que la experiencia formativa universitaria brinde distintos conocimientos que ayuden a las personas a intervenir en un mundo cuya complejidad consiste, en una medida importante, en que en él se desarrollan continuamente procesos de intercambio e hibridación cultural y social cuyas dinámicas y lógicas varían continuamente. Las perspectivas de lxs (etno)musicólogos y otrxs académicxs e investigadorxs de las ciencias sociales y humanidades, podrían aportar reflexiones y cuestionamientos que enriquezcan las discusiones sobre la renovación de la academia musical. Estas discusiones, en muchos casos, se dan únicamente

entre músicxs y educadorxs que suelen enfocarse en aspectos relacionados con “la música” y la pedagogía. Asimismo, sería valioso que más (etno)musicólogos se animen a explorar temas vinculados al campo de la educación musical, especialmente en programas interesados en estudiar las prácticas musicales populares.

En esta tesis, observamos que la construcción, de manera relativamente reciente, de un régimen de colombianidad multicultural y de una nueva colombianidad musical en los ámbitos del Estado, la industria y la academia, ha tenido repercusiones en el abordaje de lo popular en el campo cultural, artístico y educativo, especialmente en los últimos veinte años. En el país, “pasamos del prejuicio colonial según el cual ciertas tradiciones culturales no europeas o eurocéntricas eran lastres, signos de barbarie y causales de subdesarrollo, a la versión multiculturalista que las concibe como patrimonio, fuentes de riqueza y recursos explotables” (García 2016, p. 195). Sabemos que muchas personas tienden a identificarse con aquellas prácticas culturales que han sido promovidas por la nación, en donde algunas son erigidas como referentes de la identidad cultural nacional. En el caso colombiano, y en el de varios países latinoamericanos, dicha identidad ya no es encuadrada en el discurso del mestizaje, sino que es remitida a la noción de “nación multicultural, pluriétnica y multilingüe”, en la que hay mucho por explotar, sobre todo política y económicamente. No es casualidad que principalmente algunas de las músicas populares de la costa Caribe y del Pacífico Sur colombiano, que han logrado insertarse en el mercado y obtener visibilidad y popularidad tanto en las principales ciudades colombianas como internacionalmente en los últimos años, sean las que más se han incorporado en los currículos universitarios. Estos encuadres de ciertas prácticas musicales y culturales las convierten en elementos o aspectos del dispositivo de poder de la identidad cultural.

El incremento en el número de programas universitarios de formación musical interesados en las músicas populares y que apelan al “diálogo de saberes” viene ocurriendo en el contexto de la necesidad de algunos programas de legitimarse ante la sociedad a través del discurso de la “inclusión” de la diversidad cultural. En la mayoría de casos, la incorporación de la diversidad musical en la academia se ha limitado a incluir algunos repertorios, instrumentos y ensambles de músicas populares, pero muy poco a propiciar encuentros, diálogos e intercambios que replanteen el lugar privilegiado que siguen ocupando los saberes musicales académicos occidentales. Si bien discursivamente se resalta la disposición a valorar y acoger la diversidad epistemológica y musical, en la práctica la justicia –social, cognitiva, cultural– tiende a diluirse,

ya que lxs músicxs y los conocimientos musicales populares continúan subordinados a lxs músicxs académicxs y al canon académico establecido. Todavía no estamos frente a una transformación profunda de la academia musical, sino ante un reducido sector de la academia musical que por ahora avanza, poco a poco, hacia ser “incluyente”, más no inclusiva.

En ocasiones, pareciera que el propósito de programas universitarios de formación musical “incluyentes” como el PCAM y la MMC fuera en ocasiones “salvaguardar” las músicas populares y, a partir de ahí, brindar y construir conocimientos para que lxs estudiantes creen “productos artísticos” comercializables que encajen en los portafolios de “música colombiana moderna e innovadora”. No estoy en contra de la participación de lxs músicxs en los espacios y dinámicas del mercado cultural; claramente, la oferta, demanda y consumo de las músicas es y seguirá siendo una necesidad, y también una oportunidad. No obstante, no debemos olvidar que el contexto –constituido por personas, significados, afectos, prácticas, saberes, espacios– es clave para comprender el enriquecimiento y la intensificación de la experiencia sónico/aural/performativo/afectiva. Más que en sus aspectos “musicales”, sus aspectos formales y estéticos, es en las relaciones humanas entre músicxs y en la imbricación con el contexto en donde se da la mayor parte de este enriquecimiento e intensificación, es allí en donde encontramos los sentidos y el valor social de las prácticas musicales. Si queremos valorar la diversidad cultural en todas sus dimensiones y desarrollar cabalmente el “diálogo de saberes”, una manera de lograrlo es superar la lógica neoliberal y la interculturalidad funcional, así como las nociones superficiales de la diversidad, en las que esta suele limitarse a lo “étnico”. En los programas universitarios interesados en integrar prácticas musicales históricamente excluidas, tenemos la oportunidad de repensar para qué, cómo y con quiénes acogemos esa diversidad cultural/musical a la que aludimos, siendo conscientes de que, aunque la incorporación de contenidos relacionados con las prácticas musicales populares y la apertura ocasional de espacios de diálogo y participación para lxs músicxs populares pueden considerarse avances, no se trata de interactuar con simples objetos de conocimiento sino con sujetos y sus contextos.

¿Cómo estamos asumiendo desde la academia musical el reto de contribuir a la ampliación de las posibilidades materiales y creativas de lxs estudiantes, profesorxs y músicxs populares a través del enriquecimiento de sus sentidos de vida? Una de las vías para lograr esto es que la academia musical propicie condiciones para que lxs músicxs populares interesadxs puedan participar plenamente en ella y puedan insertarse en los circuitos del mercado cultural, en la

medida en que así lo deseen y resulte pertinente, sin que por ello se disuelvan los sentidos en los que se arraigan sus prácticas musicales. Ser conscientes y respetuosxs de los diferentes contextos y sentidos que hacen parte de lxs músicxs no es una cuestión de géneros, instrumentos y repertorios musicales sino de personas, prácticas y afectos. Se trata de contribuir a que los aspectos productivos de los contextos de sentido de las personas se mantengan y potencien, se enriquezcan con nuevos sentidos. Este no es un reto sencillo, pero es un reto que podrían asumir los programas universitarios que le apuestan a renovar y ampliar el horizonte de la educación musical a través del estudio de las prácticas musicales populares.

El diseño de procesos de enseñanza/aprendizaje/creación musical que incorporan espacios de encuentro y diálogo dentro y fuera del campus universitario, centrados en el intercambio de saberes, podría contribuir a que haya una mayor consciencia de la hibridez de la academia y que la transferencia de conocimientos sea de doble vía, beneficiando tanto a lxs músicxs populares como a estudiantes y profesorxs. Es clave reconocer los sentidos de vida de quienes crean y resignifican las prácticas musicales populares, así como las relaciones de poder y posibilidades de agencia de las diferentes personas implicadas en los espacios educativos que pueden llegar a ser inclusivos. Trabajar con lxs distintxs músicxs que confluyen en la academia musical en cuestión, aprovechando las distintas subjetividades, afectos y saberes que allí se encuentran, nos ayudaría a potenciar las experiencias formativas, la capacidad de agencia de lxs músicxs y ampliar los sentidos de lo que son las músicas en tanto potentes prácticas sociales.

Una de las características innovadoras de los dos programas estudiados son los espacios de encuentro, desarrollados tanto adentro como por fuera de la universidad, entre músicxs académicxs y músicxs populares con poca o nula relación con esta. En estos espacios, se evidencia el interesante carácter híbrido y multisituado de la academia musical “incluyente”. Hemos visto que es considerable el impacto y potencial que tienen tanto las salidas de campo como las residencias artísticas, clases, talleres y conversatorios en los que se invita a participar a músicxs populares. Estas actividades, que propician diálogos, lazos afectivos y, en menor medida, intercambios de conocimiento, contribuyen a la construcción de una academia musical inclusiva. Sin embargo, también constatamos que allí se renuevan imaginarios que históricamente han permeado tanto a “lo popular” como “lo académico”, reproduciendo las epistemologías de purificación. Además, evidenciamos que, a pesar de su potencial, dichos espacios no han logrado tener el mismo reconocimiento, legitimidad y apoyo que otros espacios del currículo en los que se abordan aspectos teóricos, prácticos y técnicos. A su vez, llama la

atención el énfasis que se suele hacer en la idea del “contacto directo” con lxs músicxs populares. Esta noción conlleva representaciones cuestionables, como la idea de un supuesto contacto inmediato y fluido entre lxs participantes de los encuentros, invisibilizando las mediaciones y tensiones que existen en todo proceso de encuentro y conocimiento. Es problemático asumir que el encuentro genera por sí mismo un diálogo profundo, una escucha atenta, una cercanía y confianza mutua para que haya un verdadero intercambio. Se omite el hecho de que lxs músicxs populares son productoxs de saberes complejos, que no pueden reducirse a lo empírico o a un saber “en bruto”. Como se ha señalado, estamos hablando de personas, subjetividades, afectos, corporalidades, contextos y relaciones humanas. No se trata de “objetos de estudio” o simples recursos para la creación musical, sino de prácticas socioculturales complejas que sobrepasan la dimensión sónica.

Es un gran avance que, en los dos programas estudiados, se propongan dichos espacios; no obstante, pareciera que quienes siguen teniendo una voz legitimada y la capacidad de proponer y difundir ampliamente los referentes culturales de la identidad cultural nacional son lxs músicxs académicxs y cidadinxs. Comúnmente, quienes tienen la potestad de controlar dichos referentes son personas que hacen parte de las élites culturales. Aunque se suele hacer alusión a la importancia del “diálogo de saberes” y de “lxs maestrxs” en tanto “guardianxs de la tradición”, el diálogo entre pares no ocurre tan a menudo como podría pensarse. Ese es un gran desafío que implica un ejercicio de escucha, concertación, intercambio y compromiso con la inclusividad, entendida como una práctica activa, continua y abierta que, consciente de las dinámicas de poder implícitas en cualquier espacio participativo, busca la participación y el acceso equitativo de todas las personas, en contextos específicos, promoviendo la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad. Para que haya diálogo, equidad y que las experiencias sean aún más benéficas y transformadoras para todxs lxs implicadxs, es esencial que lxs músicxs populares, según sus necesidades e intereses, además de recibir una remuneración justa, tengan la posibilidad de ser escuchadxs y beneficiarse de maneras distintas a lo económico.

Es importante preguntarse sobre lo que lxs músicxs populares podrán pensar de que sus músicas ahora sean tan apreciadas y enseñadas en los currículos universitarios, y reflexionar sobre las implicaciones de que los espacios de encuentro se den en un contexto propiciado, pensado y regulado desde la academia. Surge entonces la pregunta sobre cómo desde la academia musical estamos entendiendo y haciendo uso de nociones como el diálogo de saberes, la

interculturalidad, la inclusión y el intercambio, y asumir una posición al respecto, buscando más claridad y coherencia entre discursos y acciones. Insisto en que a pesar de que en años recientes se han abierto caminos significativos para seguir avanzando en la transformación del modelo hegemónico de educación musical, es importante que directivxs, profesorxs y estudiantes sigamos dispuestxs a revisar y replantear, junto con lxs músicxs populares y demás personas que conforman el ecosistema musical, cómo, para qué y con quiénes estamos renovando la academia musical. Reflexionar sobre lo que significa pasar de la inclusión a la inclusividad, nos puede acercar a concretar el proyecto de una academia musical verdaderamente inclusiva. Darle aún más trascendencia a estos asuntos, no solamente contribuiría a que se puedan comprender a profundidad las prácticas musicales, sino a que se establezcan relaciones en las que haya más confianza y una colaboración realmente horizontal entre lxs músicxs, sea cual sea su origen o formación. Esto ayudaría a evitar que se siga imponiendo, desde un lugar de poder, una visión sobre lo que se considera válido y valioso en los procesos de enseñanza/aprendizaje/creación musical.

Sugiero, además, que no perdamos de vista que lxs músicxs en general tienen la posibilidad de acercarse, experimentar y crear a partir del abanico de formas y géneros musicales existentes en Colombia y en el mundo. De hecho, si bien se hizo énfasis en lo local, en la concepción del programa de Maestría en Músicas Colombianas (MMC) dicho modo de abordar las músicas se planteó como uno de los objetivos centrales. De eso también se trata el tránsito hacia una academia inclusiva. Más que incluir lo “propio”, lo “colombiano” o lo “regional”, la academia musical podría ampliar aún más el horizonte de posibilidades de lxs músicxs, incorporando prácticas musicales que hacen parte del espectro sónico/aural local y global. Es clave evitar reproducir tanto aquellos discursos que buscan salvaguardar una “esencia” musical de la “tradición”, como los que pretenden que es desde la academia musical citadina que se “moderniza lo propio”. Quedó evidenciado en esta investigación que, para muchxs actorxs, se dificulta reconocer que tanto en la academia musical como en los contextos de formación musical no académicos confluyen prácticas musicales, subjetividades e identidades diversas en constante movimiento. Sin embargo, vimos que, pese a las visiones dualistas y excluyentes sobre lo popular y lo académico, en la práctica musical contemporánea, ambos ámbitos se influyen, nutren e hibridan de distintas formas, recontextualizando y resignificando las prácticas musicales. No valorar ni promover suficientemente esta coexistencia de ámbitos contribuye a que, tanto en el discurso como en la práctica, se insista en la dicotomía entre “lo popular” y no académico, por un lado, y “lo moderno” y académico, por el otro. El

aprovechamiento de los distintos musicales, o formas de conocimiento y experiencia musical, no puede sino enriquecer y diversificar la experiencia formativa, reflexiva y creativa. Las experiencias, los conocimientos y las herramientas que se adquieren tanto dentro como fuera de las aulas coexisten y son igual de útiles, además de constituir inexorablemente el conjunto de saberes que conforman las subjetividades e identidades de lxs músicxs. Así, los procesos de recontextualización y resignificación de lo popular que se dan en la academia musical multisituada fisuran, quizás más de manera inconsciente que consciente, los binarismos, poniendo de manifiesto una hibridez constitutiva que complejiza, transforma y potencia las posibilidades creativas y reflexivas de la formación musical universitaria. Sería provechoso que tanto lxs músicxs académicxs citadinxs, como lxs músicxs populares, se animen a aceptar y aprovechar la hibridez propia de sus prácticas e, incluso, de sus propias subjetividades. De esta manera se evitaría continuar reproduciendo visiones binarias y excluyentes.

Como he argumentado, considero que la perspectiva de la interculturalidad crítica contribuiría a avanzar hacia una academia musical más democrática, abierta y dispuesta a escuchar y construir con lxs músicxs populares, sus contextos, intereses y necesidades, aunque también, de manera más general, con quienes conforman el ecosistema musical existente. En esta perspectiva, resulta importante desarrollar una escucha híbrida como compromiso social, ético y político, sobre todo en un país conservador como Colombia, marcado por la desigualdad, el racismo, el clasismo, el heteropatriarcado, la homofobia y la violencia. Este reto implica, entre otras cosas, promover más espacios y relaciones colaborativas y respetuosas capaces de agrietar las estructuras y los discursos que reproducen la colonialidad. La escucha híbrida (Alegre 2021), que parte del reconocimiento contextual de las jerarquías que existen en todo proceso dialógico y entre campos sonoros, podría, en el ámbito de la academia musical, ayudar a promover un diálogo que cuestiona las jerarquías que existen entre distintas prácticas musicales, reconoce las dimensiones políticas e ideológicas de la auralidad y valida los conocimientos subalternizados, contribuyendo a una mayor horizontalidad y pluralidad en los intercambios entre músicxs y en la institucionalidad musical. La escucha híbrida, el diálogo de saberes y la inclusividad, son conceptos que se encuadran dentro de la interculturalidad crítica, enfoque que puede ayudar a reconocer las diferencias sociales y epistémicas sin jerarquizarlas y a propiciar intercambios que, sin estar desprovistos de tensiones y conflictos, beneficien a todxs lxs músicxs interesadxs en construir un real diálogo de saberes.

A pesar de la neoliberalización de la educación superior y los distintos y serios problemas que esto ha acarreado, no debemos olvidar que la universidad ha sido un lugar de encuentro, debate y construcción de conocimientos que sirven para afrontar las complejas problemáticas que vivimos. La universidad puede ayudarnos a desarrollar posicionamientos críticos, éticos y políticos que nos permitan contribuir a los cambios estructurales que nuestras sociedades requieren. Esta potencia de la universidad como actor social nos invita al abordaje de los contextos y las prácticas culturales populares, no a partir de una postura de extractivismo cultural, sino del apoyo a sus proyectos y posicionamientos. En ese sentido, explorar las posibilidades del enfoque de la interculturalidad crítica favorecería la construcción, a corto y mediano plazo, de un terreno fértil para que el estudio y la práctica de las músicas populares se asuma, consciente y críticamente, desde un compromiso que intervenga, escuche, beneficie y apoye no solamente a los proyectos de lxs músicxs académicxs ciudadinxs, sino también los de lxs músicxs populares. Este enfoque podría además facilitar que haya relaciones dialógicas que propicien intercambios de ida y vuelta ayudando a posicionar a lxs músicxs menos favorecidxs, sus músicas, sus proyectos culturales y políticos. Si queremos evitar las relaciones asimétricas en los intercambios entre músicxs de distintos contextos, debemos seguir cuestionando cuáles son nuestros referentes epistémicos, dando paso a un diálogo intercultural en el que reconozcamos la agencia de todas las personas en los procesos de enseñanza/aprendizaje/creación musical de las prácticas musicales populares. La horizontalidad será posible cuando emerja de un encuentro y trabajo conjunto entre pares, no de la tutela de unxs sobre otrxs. Esto ayudaría a trascender las dicotomías heredadas y generar categorías, metodologías, materiales pedagógicos y modos de valoración de lxs músicxs y saberes que sean más plurales e integradores. En la medida que asumamos estos cambios de forma reflexiva y crítica, podríamos evitar reproducir la colonialidad del saber y del poder que históricamente ha atravesado tanto a la academia musical como a la academia en general.

Reitero que el diálogo e intercambio entre personas y saberes es una labor compleja que requiere de mucho más que la inclusión en el currículo de contenidos relacionados con las músicas populares y la realización de algunos encuentros esporádicos entre músicxs de diferentes orígenes y formaciones. Si queremos avanzar hacia un diálogo de saberes, tenemos el reto de seguir pensando la integración de lo popular como una responsabilidad colectiva que involucra a diferentes actores y saberes que, en vez de ser antagónicos, se articulan, complementan y enriquecen. Quizás desde esa perspectiva encontremos nuevas vías para seguir afianzando el proyecto de una academia musical más empática con quienes ocupan

posiciones minoritarias dentro del tejido social. Asimismo, tenemos el reto de desmarcarnos del discurso corporativista, culturalista y patrimonialista sobre las músicas populares, que suele estar anclado en miradas folcloristas y purificadoras e intereses extractivistas. Este desmarcaje podría brindarnos luces en el tránsito de la inclusión a la inclusividad respecto de las personas, subjetividades, identidades y voces históricamente excluidas, invisibilizadas y silenciadas. La invitación es a que sigamos replanteando el diseño de estos interesantes, necesarios y complejos espacios educativos para extender sus beneficios a todxs lxs músicxs que participan en ellos, descentralizar la autoridad académica y propiciar que no solo podamos aprender de lxs músicxs populares, sino también, que estxs encuentren en dichos espacios personas, conocimientos y alianzas que aporten a sus propios intereses y necesidades.

Quiero también resaltar lo fructífero que sería generar más espacios de diálogo, autoevaluación y retroalimentación crítica entre todxs lxs participantes tanto del PCAM como de la MMC, así como entre ambos programas. Quienes reflexionan, evalúan, están familiarizadxs con los documentos institucionales y reestructuran los programas suelen ser lxs directivxs y lxs pocxs profesorxs de planta, en una academia en la que la gran mayoría de lxs profesorxs son catedráticxs, por lo que su participación e incidencia suele ser mínima. Asimismo, sería interesante y benéfico abrir y consolidar espacios de conversación y colaboración interinstitucionales. Ese diálogo e intercambio ayudaría a cuestionar y mejorar las apuestas educativas que incorporan músicas populares, y ayudaría a aunar esfuerzos y recursos, humanos y económicos, en aras de seguir avanzando hacia la academia musical inclusiva. Conocer los procesos que se están dando en otros espacios de formación musical, formales y no formales, y en diferentes regiones del país, y el mundo, sus apuestas, dificultades y aciertos, podría contribuir a consolidar, en clave de interculturalidad crítica, la renovación de la educación musical en general.

Como vimos, el interés y abordaje de contenidos pedagógicos relacionados con las músicas populares han estado mediados por las coyunturas políticas y el poder, oscilando entre el rechazo, la inferiorización, el reconocimiento y la instrumentalización de dichas músicas, esta última en algunos casos más inconsciente que consciente. En ese sentido y para finalizar, quisiera mencionar algunas inquietudes relacionadas con la inédita coyuntura política que vive Colombia actualmente, la cual está y seguirá teniendo un impacto tanto en el sector cultural como en el educativo. Desde el momento en que inicié la investigación, el segundo semestre de 2019, ha habido cambios y eventos importantes, a nivel nacional e internacional, que han

impactado a estos sectores. Uno de ellos es el tránsito, después de dos siglos de gobiernos de derecha o centro derecha, a un gobierno progresista de izquierda con la llegada a la presidencia de Gustavo Petro en agosto de 2022. Un año después de su posesión junto con la Vicepresidenta Francia Márquez, primera mujer afrocolombiana en ocupar ese cargo, lxs colombianxs estamos a la expectativa de la implementación del ambicioso Plan Nacional de Desarrollo (PND) “Colombia potencia mundial de la vida” (2022-2026). En este plan de gobierno, en el que parece haber un auténtico interés de acercamiento, escucha y construcción con las mayorías históricamente invisibilizadas y subalternizadas, se habla reiteradamente de nociones como diversidad e inclusión, diálogo, democratización del conocimiento, derechos culturales y educación intercultural³¹¹. No obstante, ha sido frustrante constatar que, a pesar del apoyo y las expectativas de muchas personas del campo musical, el panorama no ha sido claro en relación al papel que tendrán lxs músicxs populares, lo cual ha generado tensiones e incertidumbre³¹². El principal motivo de las preocupaciones es el proyecto “Sonidos para la Construcción de Paz” (SCP), sobre el cual actualmente poco se sabe³¹³. El proyecto, liderado por el Viceministro de Creatividad Jorge Zorro, que, a muy grandes rasgos, consiste en promover una educación musical a nivel nacional cuyo principal referente es el reconocido y muy cuestionado proyecto venezolano “El Sistema”, un sistema de formación musical basado en la orquesta y el repertorio sinfónico³¹⁴. Contrariamente a la visión progresista, pluralista y abierta de la cultura y las artes tanto de Patricia Ariza (ex ministra de cultura, quien estuvo en el cargo siete meses) y del

³¹¹ Este “plan de la gente” se presenta como “uno de los planes más democráticos de la historia (...) resultado de un proceso participativo que recibió más de 6.500 proposiciones y cuyas bases están inspiradas en las propuestas entregadas por los más de 250.000 colombianos y colombianas que participaron en los 51 Diálogos Regionales Vinculantes”. Véase las páginas web del Departamento Nacional de Planeación ([PND 2022-2026](#)) y Presidencia de Gustavo Petro ([Presidencia PND 2022-2026](#)) sobre el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026.

³¹² Frente a esta situación, se generó un movimiento ciudadano liderado por algunxs académicxs, en su mayoría bogotanxs finalizando el 2022. En el primer semestre de 2023, se realizó un ciclo de cuatro conversatorios cuyo fin fue el de propiciar encuentros de discusión para reflexionar sobre la coyuntura y hacer propuestas de cara a la construcción de las políticas públicas para el sector musical. El ciclo, que se denominó “Desafíos y oportunidades para el sector musical en el gobierno del cambio”, fue público y transmitido en vivo desde los perfiles en Facebook de Músicas en Palabras, la Corporaloteca y Sonido Colectivo. A estos espacios de diálogo les precedió uno que organicé en diciembre de 2022, [Las músicas en el gobierno del cambio](#) (véase el vídeo del encuentro en el enlace).

³¹³ Véase el video publicado en el [Canal en Youtube de Gustavo Petro](#) del lanzamiento, el 19 de junio de 2023, del programa “Sonidos para la Construcción de Paz”.

³¹⁴ Zorro, un músico, profesor y director de orquesta, quien estuvo a cargo del Viceministerio de Creatividad y Economía Naranja, hoy denominado en unas partes de Creatividad y en otras como de las Artes y la Economía Cultural y Creativa entre agosto del 2022 y febrero del 2023, asumió desde el 1 de marzo y hasta el mes de julio de 2023 el cargo de ministro encargado del hoy denominado Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes - MiCASA. Desde agosto de 2023 volvió a su cargo inicial como viceministro.

ministro Jorge David Correa (quien reemplazó en agosto de 2023 a Zorro ministro encargado hasta ese momento), preocupa la postura euro-usa-céntrica, conservadora y limitada sobre el quehacer musical y la educación musical que demuestran tanto del Presidente Petro como el Viceministro Zorro. Para ellos, “la teoría y la música clásica” parecen ser la base inequívoca para aprender a “trabajar en equipo, desarrollar la abstracción mental (matemáticas), la sensibilidad, y la creatividad”³¹⁵. Esta visión es problemática, primero, porque se están ignorando los distintos, interesantes e innovadores procesos de educación musical que se vienen construyendo desde hace tiempo en las diferentes regiones del país y en otros países. Segundo, porque desconoce las discusiones, investigaciones y cambios que se vienen dando desde hace años en la academia musical a nivel global³¹⁶.

No es este el lugar para extenderme sobre este tema y en todo caso es muy pronto para determinar si el “gobierno del cambio”, que pareciera ofrecer una oportunidad única para caminar hacia una academia inclusiva, logrará avanzar en los cambios estructurales que se ha propuesto. Por más que yo misma y otrxs muchxs del campo académico apoyemos este gobierno, a este se le pueden y deben cuestionar muchas cosas, particularmente, en relación a los temas que he desarrollado en esta tesis, algunos aspectos de los discursos que promueve sobre lo popular, la diversidad, interculturalidad, el diálogo de saberes, el rol de la cultura y las artes en la transformación social, discursos que parecen tener dificultad para desmarcarse del multiculturalismo y el patrimonialismo. Es necesaria la crítica propositiva frente a los aspectos problemáticos presentes en el liderazgo y la visión del gobierno en lo que concierne el ecosistema musical, cuyos discursos, por ahora, no parecen concretarse en acciones que ayuden a fisurar las desigualdades de poder. A pesar de la voluntad de promover espacios de encuentro y diálogo con músicxs populares que se encuentran en regiones apartadas, sigue emergiendo el

³¹⁵ Ver el fragmento de la entrevista realizada a Gustavo Petro por Daniel Coronell y Federico Gómez, publicada en el canal de Youtube de la revista Cambio el 12 de marzo de 2023: [Entrevista G. Petro - Revista CAMBIO](#).

³¹⁶ Este panorama llevó a que se conformara una Mesa Nacional Vinculante (MNV) constituida por mesas –sectoriales, técnicas, territoriales-poblacionales y una mesa poblacional integrada– en las que la participación ciudadana fue relativamente baja y la comunicación confusa, se vio reflejado el centralismo que siempre ha caracterizado la toma de decisiones en el país. En la mesa del subsector de “músicas tradicionales y populares” en la que participé, una de las que tuvo mayor convocatoria, se manifestó descontento frente al limitado apoyo y escucha de sus necesidades y demandas. Pero también hubo mucha expectativa frente a su futuro en el actual gobierno. Después de unos meses de movilización ciudadana, y de que varias personas, sobre todo de Bogotá, entraran a formar parte del gobierno, las actividades relacionadas con la MNV perdieron impulso. Véase la página web del ministerio, [Área Música MiCASA](#).

centralismo y la una participación limitada en la toma de decisiones de dichxs músicxs y sus colectivos.

Es interesante y a la vez preocupante y frustrante la contradicción en lo que concierne al presente y futuro de lxs músicxs populares, no solamente en la educación musical, sino en general. Desde nuestra labor como músicxs y académicxs, podemos aportar haciéndole un seguimiento a la implementación del PND y sus efectos sobre el sector que conforman lxs músicxs populares. Espero que esta tesis aporte en ese sentido e invite, desde una academia cada día más consciente del potencial de su carácter híbrido y multisituado, a cuestionar la persistencia de la colonialidad en el campo musical, especialmente en la academia musical, y concretar acciones que contribuyan a deconstruirla. Estoy convencida de que es a partir de nuestras distintas posiciones de sujeto, a partir de la unión de voluntades, intereses, compromisos y solidaridades, que podremos tejer relaciones y afectos susceptibles de ayudarnos a crear conjuntamente nuevas experiencias, saberes y prácticas musicales en una academia que, gracias a los avances que se han realizado en programas como el PCAM y el MMC, parecen tener a la inclusividad en su horizonte.

Anexos

En los cuadros 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14 se indican los nombres de las personas que participaron en la investigación, sus principales ocupaciones, y el lugar de origen. En el caso de lxs profesorxs se añaden también las asignaturas dictadas, y en el de lxs estudiantes/egresadxs de la MMC, la institución de la que se graduaron antes de ingresar al programa. En el cuadro 8 se resalta en verde a una persona que estuvo vinculada muy brevemente al PCAM; en el cuadro 9 aparecen resaltadas en rojo personas vinculadas a ambos programas; en los cuadros 9, 10, 11 y 14 se resaltan en azul personas que provienen de lugares diferentes a la capital. En el cuadro 10 están resaltadas en anaranjado lxs egresadxs del PFUM-CIAM.

Cuadro 8. Profesorxs Proyecto Curricular de Artes Musicales (PCAM)

	Nombre	Ocupación	Asignaturas	Lugar de origen
1	Néstor Lambuley ³¹⁷	Arpista, bandolista	Músicas Regionales, Taller Sonoro	Bogotá D.C
2	Gloria Millán	Investigadora, documentalista		Bogotá D.C
3	Efraín Franco ³¹⁸	Bandolista	Ensamble Músicas Campesinas	Bogotá D.C
4	Genoveva Salazar	Investigadora		Bogotá D.C
5	Manuel Bernal	Bandolista	Músicas Regionales	Bogotá D.C
6	Myriam Arroyave	Investigadora		Bogotá D.C
7	Marco Villarreal	Requintista	Requinto / EMC	Bogotá D.C
8	Francisco Castillo	Flautista	Sistemas Musicales	Bogotá D.C

³¹⁷ Lambuley es uno de los fundadores del PFUM-CIAM (PCAM). Es profesor, investigador, bandolista, tiplista y arpista bogotano, integrante y cofundador de la agrupación musical Nueva Cultura, y egresado del programa de pedagogía musical de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN). Estudió cuatro años en el Conservatorio de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL), y actualmente se encuentra finalizando estudios doctorales en la UDFJC.

³¹⁸ Franco es un reconocido músico requintista, tiplista y docente bogotano con amplia trayectoria en interpretación y enseñanza de músicas populares, principalmente músicas originarias de la región cundiboyacense. Es egresado de pedagogía musical de la UPN. Fue cercano a lxs fundadorxs del programa, y de alguna manera participó en algunas de las discusiones en torno al PFUM-CIAM desde que este se empezó a gestar. En los 90 fue asesor de la sección de “Músicas tradicionales” del Ministerio de Cultura.

9	Leonardo Garzón ³¹⁹	Bandolista, gestor cultural	No aplica	Bogotá D.C
10	Carlos Miñana ³²⁰	Antropólogo, etnomusicólogo	No aplica	Bogotá D.C

³¹⁹ Tuve la oportunidad de conversar con Carlos Miñana y Leonardo Garzón quienes aunque desde hace mucho no tienen ninguna vinculación con el programa, estuvieron vinculados a este en su primera etapa. Garzón es un bandolista egresado del programa de la UPN con maestría en educación (énfasis en docencia universitaria) en la UPN. Trabajó inicialmente en colegios privados y en la Fundación Nacional Batuta, entidad sin ánimo de lucro creada en los años 90 con el propósito de brindar una formación musical a nivel nacional, especialmente a lxs niñxs y jóvenes más desfavorecidxs. Recién graduado laboró como docente y coordinador del área de instrumento en la UPN. Entre 1998-2004 dirigió el PCAM. Fue gerente de Música de la Filarmónica (2008-2010) y del IDARTES y coordinador del programa CREA entre 2015 y 2019. Actualmente, trabaja en la Dirección de Fomento y Desarrollo de la Filarmónica de Bogotá. Garzón jugó un rol clave en la transición del PFUM-CIAM al PCAM.

³²⁰ Miñana estuvo hace mucho y muy poco tiempo vinculado al programa, sin embargo, como ya lo mencioné antes, es alguien cercano a los fundadores del programa y participó como profesor tanto en el Plan Piloto como en el PFUM-CIAM. Miñana se formó en pedagogía musical en la Universidad Pedagógica Nacional. Trabajó como docente en la Academia Luis A. Calvo (ALAC) y en el PFUM-CIAM durante pocos semestres en los 90. También estudió antropología en la Universidad Nacional de Colombia, en donde fue profesor de planta hasta el 2021. Además, trabajó en numerosas ocasiones como asesor en diferentes proyectos para el Ministerio de Cultura.

Cuadro 9. Profesorxs Maestría en Músicas Colombianas (MMC)³²¹

	Nombre	Ocupación	Asignaturas	Lugar de origen
11	Javier Pérez	Guitarrista, arreglista, director MMC y PFM	- Taller de creación - Seminario de Investigación I y II ³²²	Bogotá D.C
12	*María José Salgado ³²³	Percusionista, gaitera, musicóloga	- Prácticas y ensamble de músicas del Caribe.	Bogotá D.C
13	Fabián Forero ³²⁴	Bandolista	- Práctica y ensamble de músicas de la región Andina.	Bogotá D.C
14	Alejandro Cifuentes ³²⁵	Baterista, percusionista y antropólogo	- Prácticas de músicas de chirimía - Historia I y II	Bogotá D.C
15	Carlos Guzmán ³²⁶	Guitarrista, compositor	Taller de creación	Bogotá D.C
16	*Juan Carlos Contreras ³²⁷	Cuatrista	Prácticas y ensamble de músicas llaneras.	Bogotá D.C
17	*María Elena Anchico ³²⁸	Marimbera y pedagoga	- Prácticas y ensamble de músicas de marimba.	Guapi (Cauca)

³²¹ Lxs profesorxs vinculadxs a la MMC en el momento en el que hice trabajo de campo y con lxs que no logré conversar son Juan Sebastián Rojas, Juan Sebastián Monsalve y Eliécer Arenas.

³²² Este seminario Pérez lo dicta en colaboración con la diseñadora industrial, Melissa Ballesteros.

³²³ Salgado fue también profesora del programa de música de la INCCA, y estuvo recientemente vinculada a la carrera de música de la Universidad Central.

³²⁴ Forero además desde hace alrededor de veinte años es profesor de varias asignaturas del programa de pregrado en música (PFM) de la UEB, y entre 1995 y 1999 fue docente del PFUM-CIAM de la asignatura Diapasones Integrados.

³²⁵ Cifuentes, estudiante de doctorado en musicología de la Universidad de Barcelona, reemplazó en 2021 a Juan Sebastián Rojas en la asignatura de Historia.

³²⁶ Guzmán, estudió guitarra clásica con Gentil Montaña en la ALAC y es egresado del PFUM-CIAM; también estuvo en el plan de profesionalización de la ASAB y fue profesor del distrito en la localidad de USME. Tiene una especialización en jazz del Taller de Musics en Barcelona y es egresado de la maestría en composición musical de la PUJ. Fue decano de la INCCA y desde hace unos años es docente del PCAM, de la MMC y del pregrado en música de la UEB.

³²⁷ Contreras, egresado de la MMC, es docente de músicas llaneras tanto en el PCAM desde 2007 como en la MMC.

³²⁸ Anchico, originaria de Guapi (Cauca), es egresada del Conservatorio de la Universidad del Cauca y de la maestría en pedagogía de la UPN aunque vivía en Bogotá desde hace un tiempo cuando conversamos. Desde 2022 dejó de estar vinculada al programa; actualmente trabaja en el programa de música de la Universidad ICESI (Cali). El percusionista y marimbero bogotano Juan David Castaño la reemplazó.



Imagen 59. Martina Camargo, Javier Pérez y MJ. Salgado



Violeta Solano
Etnomusicóloga de Saint-Denis Université, París. Ha participado en diversos eventos de investigación en música y como jurado en convocatorias y estímulos en Colombia. Publicó artículos sobre las músicas afrocolombianas. Trabaja en temas de investigación con énfasis en procesos de patrimonialización, circulación y redes de músicos tradicionales, para la inclusión en la academia.

MAESTRÍA EN MÚSICAS COLOMBIANAS



Juan Sebastián Rojas
Antropólogo, PhD(c) en Etnomusicología, especialista en investigación de músicas tradicionales y populares afrocolombianas. Estudia procesos de institucionalización de tradiciones, hibridación de prácticas, industrias creativas, archivística musical y construcción de paz. Ha realizado proyectos de repatriación, documentales sobre música y fanogramas con músicos tradicionales.







Melissa Ballesteros
Diseñadora Industrial, con maestría en Diseño con énfasis en diseño de exposiciones de la Universidad Hildesheim, Alemania. Ha trabajado en dirección de proyectos creativos, de investigación y desarrollo en instituciones como Goethe Institut y el Museo Arqueológico Regional del Huila. Fue coordinadora de la Oficina de Investigaciones de la Facultad de Creación y Comunicación.

HISTORIA Y SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

Imagen 60. Violeta Solano, JS. Rojas y Melissa Ballesteros



Fabián Forero

Bandolista, arreglista, compositor y director colombiano. Profesor de Instrumentos de Plectro, del Conservatorio Estatal de Tarazona, Aragón, España. Ganador del premio "Mono Núñez", 1986. Se ha presentado en Europa, Asia y América, con producciones discográficas como "Pierrot", "Opus 3", "Quarteto Colombiano", y FABIÁN FORERO Trio.



Alejandro Cifuentes

Músico y antropólogo, especializado en investigación de músicas tradicionales e historia del jazz. Cuenta con una especialización en identidades y cultura afrocolombiana. Ha realizado un trabajo interdisciplinario con arte, cultura e impacto comunitario.



PRÁCTICA INSTRUMENTAL Y ENSAMBLES



Imagen 61. Fabián Forero y Alejandro Cifuentes



María José Salgado

Maestra en música, magister en Musicología de la Universidad Nacional de Colombia. Se destaca por su amplia experiencia en investigación, práctica e interpretación de músicas afrocolombianas y fusiones. Es fundadora, percusionista y gaitera de Curupira, agrupación con seis trabajos discográficos.



María Elena Anchico

Intérprete de la marimba de chonta y pupila del maestro Guillermo Ríos Benítez; investigadora, compositora y pedagoga. Licenciada en Música de la Universidad del Cauca. Ganó el premio a mejor marimbera en Petronio Álvarez, 2016. Dedicada a la difusión de la música del Pacífico colombiano.



PRÁCTICA INSTRUMENTAL Y ENSAMBLES



Imagen 62. María J. Salgado y María E. Anchico

Cuadro 10. Estudiantes egresadxs del PFUM-CIAM y PCAM³²⁹

	Nombre	Ocupación	Lugar de origen
18	*Omar Romero	Flautista	Bogotá D.C
19	Omar Duarte ³³⁰	XX	Bogotá D.C
20	David Bedoya ³³¹	Cuatrista	Bogotá D.C
21	Inti Gómez ³³²	XX	Bogotá D.C
22	Michels Manchego ³³³	Flautista	Bogotá D.C
23	Estefanía Puello	Baterista percusionista	Bogotá D.C
24	*Alveiro Beltrán	Guitarrista cantante	Gacheta, Cundinamarca
25	Laura Chaparro	Cantante	Bogotá D.C
26	*Germán Malaver	Requintista	Cogua, Cundinamarca
27	Jeisson León	Tiplista	Bogotá D.C
28	María José Alviar ³³⁴	Etnomusicóloga	Bogotá D.C

³²⁹ Fueron dos las cohortes de estudiantes que lograron estudiar en el marco del proyecto inicial, PFUM-CIAM. Además de Romero, Duarte y Guzmán, entre lxs egresadxs de la primera cohorte están Roció Méndez, Clara Lloreda y Alexander Ascanio. Otrxs músicxs que hicieron parte de la segunda cohorte junto a David Bedoya son Laura Lambuley, Christian Chamy Guataquira, Juan Miguel Sossa, entre otrxs. Romero, integrante/líder de la agrupación Banda de Flautas Chicha y Guarapo, trabajó en los años 80 y 90 junto a Carlos Miñana estudiando las prácticas musicales de los pueblos originarios Nasa. Ha hecho un importante trabajo de grabación y documentación de prácticas musicales populares, además haber colaborado en el CDM y haber sido asesor del Ministerio de Cultura.

³³⁰ O. Duarte ha sido docente de música en Batuta, ENC, IDARTES, ASAB, ALAC, SENA.

³³¹ David Bedoya, hijo de Samuel Bedoya, uno de los fundadores del PFUM-CIAM, si bien no hizo parte de la primera cohorte de estudiantes egresadxs del programa en su primera etapa, lo fue de la segunda cohorte, por lo que alcanzó a cursar ocho semestres de su carrera siguiendo lo planteado en el PFUM-CIAM.

³³² I. Gómez, quien ha construido su quehacer artístico desde una perspectiva interdisciplinar, está vinculada a la Facultad de Artes - ASAB como docente en el programa de Arte Danzario.

³³³ Este joven músico, desde hace unos años integrante de la agrupación musical El Superson frailejónico, es además titiritero y cercano al teatro.

³³⁴ También conversé con la etnomusicóloga María José Alviar, egresada del PCAM con el objetivo de conocer la propuesta del programa de la Universidad de Córdoba en el que trabaja, sin embargo, también tocamos temas relacionados con el programa de la UDFJC.

Cuadro 11. Estudiantes/egresadxs de la MMC

	Nombre	Ocupación	IES egreso	Lugar de origen
29	María Granados	Cantante	PUJ	Bogotá D.C
30	*Juan Carlos Jiménez	Bombardinista profesor UCórdoba	Universidad de Córdoba	Mangelito (Córdoba)
31	Dayra González	Cantante	XX	Bucaramanga (Santander)
32	Jorge Zárate	Guitarrista	INCCA	Bogotá D.C
33	Ana Giraldo	Cantante, arreglista, profesora PFM-UEB	UEB	Bogotá D.C
34	Óscar Yate	Guitarrista, gaitero	INCCA	Bogotá D.C
35	Rocío Medina	Percusionista, marimbera	Conservatorio UN	Bogotá D.C
36	Alejandro Montaña	Percusionista, baterista	Conservatorio UN	Bogotá D.C
37	Carolina Méndez	Cantante	XX	Bogotá D.C
38	Johan Galindo	Gaitero	XX	Bogotá D.C
39	Francy Montalvo	Pianista, arreglista, profesora PFM-UEB	UEB	Bogotá D.C
40	*Ever Chacua	Cantante, pianista	XX	Candelaria (Valle)

En el cuadro 12 aparecen resaltados lxs músicxs populares con quienes conversé personalmente, y en amarillo las personas a cuyas experiencias y representaciones me acerqué, principalmente, a través de archivos audiovisuales.

Cuadro 12. Músicxs/profesorxs populares

	Nombre	Ocupación	Programa	Lugar de origen
41	Ramón Benitez	Bombardinista	MMC	Llanadas (Sucre)
42	Darío Robayo	Arpista	MMC	Villavicencio (Meta)
43	Leonidas Valencia	Bombardinista	MMC	Quibdó (Chocó)
44	Inés Granja	Cantadora popular	MMC/PCAM	Timbiquí (Cauca)
45	Emilsen Pacheco	Cantador popular	MMC	Arboletes (San Juan de Urabá)
46	Martina Camargo	Cantadora popular	MMC/PCAM	San Martín de Loba (Magdalena)

Cuadro 13. Personas a cuyas experiencias me acerqué a través de fuentes de archivo

	Nombre	Ocupación	Programa	Lugar de origen
47	*Juan David Castaño	Marimbero, baterista percusionista, profesor	MMC	Bogotá D.C
48	William Maestre	Pianista, compositor, profesor PFM-UEB	MMC	Bogotá D.C
49	David Espitia	Violonchelista	MMC	Bogotá D.C
50	Boris Alvarado	Baterista	MMC	Bogotá D.C
51	Martín España	Gestor cultural	MMC	El Banco (Magdalena)

Cuadro 14. Personas sin vinculación al PCAM o a la MMC

	Nombre	Ocupación	Institución	Lugar de origen
52	Jesús Pancho	Músico, profesor	LPASA - UAIIN	Cauca
53	Diego Paz	Músico, profesor	LPASA - UAIIN	Cauca

54	Inocencio Ramos	Músico, investigador	CRIC	Cauca
55	Yenny Peteche	Coordinadora del programa	LPASA - UAIIN	Cauca
56	Antonio Chavaco	Profesor	UAIIN	Cauca
57	Urián Sarmiento ³³⁵	Baterista, percusionista, gaitero, profesor y musicólogo	Universidad Sergio Arboleda y Sonidos Enraizados	Bogotá D.C
58	Ian Middleton	Musicólogo, profesor	Universidad de los Andes	Bogotá D.C
59	Jorge García	Compositor, profesor	Universidad de los Andes	Bogotá D.C

³³⁵ Urián Sarmiento, músico, musicólogo y educador, junto a la gestora cultural Lucía Ibáñez, han desempeñado un papel importante en la investigación y difusión de las prácticas musicales populares colombianas, incluyendo algunas de origen indígena. La trayectoria de Sarmiento abarca aproximadamente veinte años, y su labor ha contribuido al estudio y apreciación de estas expresiones culturales en el contexto colombiano. En Sonidos Enraizados también han participado el músico, etnomusicólogo y educador Juan Sebastián Rojas, además de la música y socióloga, Giovanna Mogollón.

Índice de Imágenes

Imagen 1: Afiche del “Encuentro de directores, gestores y danzantes” (2016) realizado en Villa de Guaduas, Cundinamarca por el PCAC. Disponible en Eventos PCAC	56
Imagen 2: Afiche del PCAC promocionando el “Mes de la patria” (20 de julio 2020, día de la independencia de Colombia). Publicado en el perfil de Facebook del PCAC.....	56
Imagen 3: imágenes del PCAC publicada en el perfil de Pinterest de la institución.....	56
Imagen 4: músicxs de la agrupación musical bogotana Nueva Cultura.....	63
Imagen 5: Concierto de la agrupación musical bogotana Nueva Cultura	63
Imagen 6: Afiche Componente Académico - Festival Colombia al Parque (agosto 2016) publicado en el perfil de Facebook de IDARTES.....	77
Imagen 7: Taller con Emilsen Pachecho en el Festival Colombia al Parque (2012)	77
Imagen 8: Sello <i>Crea Colombia</i>	99
Imagen 9: Campaña promocional “Colombia, siente el ritmo” de la Marca País Colombia.Co (2019).....	100
Imagen 10: Campaña promocional “Colombia, siente el ritmo” de la Marca País Colombia.Co (2019).	100
Imagen 11: “Colombia es Música” - Marca País Colombia.Co (2023)	100
Imagen 12: “La música en Colombia: un recorrido lleno de sabor y alegría”/ Colombia Travel (2023).....	101
Imagen 13: “Juventud naranja” Pacto por la equidad del Plan Nacional de Desarrollo (2018-2022).....	102
Imagen 14: Primer encuentro de profesorxs y estudiantes de la Maestría en Músicas Colombianas, MMC (2017).....	137
Imagen 15: Pasantía del sistema sonoro del Pacífico Sur en Buenaventura de la MMC (2018).	179
Imagen 16: Clase con Martina Camargo en la Universidad El Bosque, MMC (2018)	179
Imagen 17: Salida de campo del sistema sonoro del Caribe a Hatillo de Loba, MMC (2022).	180
Imagen 18: Pasantía mixta campo del sistema sonoro del Caribe, MMC (2019)	197
Imagen 19: Clase con Martina Camargo en la Universidad El Bosque, MMC (2018)	197
Imagen 20: Estudiantes y profesores en clase de Taller Sonoro, PCAM.....	205
Imagen 21: Taller con lxs músicxs populares Inés Granja, Lisandro Mesa, Martina Camargo y Raúl González en la Facultad de Artes ASAB (2011)	210

Imagen 22: Estudiantes y Efraín Franco del Ensamble de Músicas Campesinas, EMC.....	217
Imagen 23: EMC en Sesquilé, Cundinamarca (2022).....	222
Imagen 24: Afiche concierto de Los Hijuelapos en el PCAM (2022)	223
Imagen 25: El EMC en el Convite Carranguero en Tinjacá, Boyacá (2022).....	223
Imagen 26: El EMC en Escuela Veredal de Música Campesina, Boyacá (2017)	223
Imagen 27: Clase en Escuela Veredal de Música Campesina, Boyacá (2017)	224
Imagen 28: EMC en Tinjacá (2017)	224
Imagen 29: Carmelo Torres en concierto	229
Imagen 30: “Diálogos en Músicas Colombianas” (DMC) con Carmelo Torres, Urián Sarmiento y Eliécer Arenas (2018)	229
Imagen 31: Público asistente a una sesión de los DMC.....	230
Imagen 32: Público asistente a una sesión de los DMC.....	230
Imagen 33: Sesión de los DMC con Diego Obregón (2018)	231
Imagen 34: Sesión de los DMC con Diego Obregón (2018).....	231
Imagen 35: Afiche promocional de los DMC con Inés Granja (2018).....	232
Imagen 36: Sesión de los DMC con Inés Granja, Juan D. Castaño y Eliécer Arenas (2018)	232
Imagen 37: Cierre sesión de los DMC con Inés Granja, estudiantes y profesorxs.....	234
Imagen 38: Afiche promocional de los DMC con Martina Camargo (2018)	236
Imagen 39: Sesión de los DMC con Martina Camargo, María J. Salgado y Eliécer Arenas (2018).....	236
Imagen 40: Pasantía mixta del sistema sonoro del Caribe, MMC (2019)	241
Imagen 41: Pasantía del sistema sonoro del Pacífico Sur en Buenaventura de la MMC (2018)	241
Imagen 42: Afiche lanzamiento corto documentales, proyecto “Pasantías de inmersión, un recorrido por la diversidad del Caribe colombiano”, MMC (2020)	243
Imagen 43: Afiche promocional Pasantía mixta del sistema sonoro del Caribe, MMC (2019).	243
Imagen 44: María J. Salgado y Gumercindo Palencia en Hatillo de Loba (2022)	255
Imagen 45: Llegada a El Banco, Magdalena, salida de campo del sistema sonoro del Caribe a Hatillo de Loba, MMC (2022).	255
Imagen 46: Último día de en Hatillo de Loba, salida de campo del sistema sonoro del Caribe, MMC (2022)	256
Imagen 47: Clase de música a cargo de estudiante de la MMC en Hatillo de Loba (2022).	259
Imagen 48: Clase de música a cargo de estudiante de la MMC en Hatillo de Loba (2022).	259

Imagen 49: Taller de tambora a cargo de músicos populares en Hatillo de Loba (2022).....	260
Imagen 50: Clase de canto a cargo de Gumercindo Palencia en Hatillo de Loba (2022)	260
Imagen 51: Taller de tambora a cargo de músicos populares en Hatillo de Loba (2022)	260
Imagen 52: Entrevista a Gumercindo Palencia en Hatillo de Loba (2022)	261
Imagen 53: Entrevistas a músicxs del grupo Yacambú en Hatillo de Loba (2022).....	261
Imagen 54: Entrega certificado de participación en el “trueque de saberes” a Gumercindo Palencia en Hatillo de Loba (2022)	265
Imagen 55: Entrega certificado de participación en el “trueque de saberes” a joven músico en Hatillo de Loba (2022).	265
Imagen 56: Sesión de fotos en Hatillo de Loba proyecto colaborativo entre Edgar Gómez y Gumercindo Palencia (2023).....	267
Imagen 57: Taller en la UEB con integrantes de la familia Balanta (2018).....	271
Imagen 58: Estudiante Angélica Bello en la residencia artística de Martina Camargo, MMC (2022)	283
Imagen 59. Martina Camargo, Javier Pérez y María J. Salgado	299
Imagen 60: Afiche presentación profesorxs área investigación e Historia, MMC (2017).....	299
Imagen 61. Afiche presentación profesores de práctica instrumental y ensambles sistema sonoro región Andina y Pacífico Norte MMC (2017).....	300
Imagen 62. Afiche presentación profesoras de práctica instrumental y ensambles sistema sonoro región Caribe y Pacífico Sur MMC (2017).....	300

Índice de Cuadros

Cuadro 1. Programas de pregrado en Música	107
Cuadro 2. Programas de posgrado en Música	110
Cuadro 3. Programas que incorporan solo algunos contenidos relacionados con músicas populares	115
Cuadro 4. Malla curricular PCAM	127
Cuadro 5. Malla curricular MMC énfasis Interpretación	134
Cuadro 6. Malla curricular MMC énfasis Composición/Arreglos	134
Cuadro 7. Representaciones de “lo popular” y “lo moderno”	145
Cuadro 8. Profesorxs del PCAM.....	296
Cuadro 9. Profesorxs de la MMC.....	298
Cuadro 10. Estudiantes egresadxs del PCAM	301
Cuadro 11. Estudiantes egresadxs de la MMC	302
Cuadro 12. Músicxs/profesorxs populares	303
Cuadro 13. Personas con las que no conversé directamente.....	303
Cuadro 14. Personas sin vinculación al PCAM o la MMC.....	303

Referencias

Acevedo Á. (2015). “Educación, reformas y movimientos universitarios en Colombia: apuestas y frustraciones por un proyecto modernizador en el siglo XX”. En *Revista de Estudios Sociales*, N° 53. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Los Andes. Bogotá, Colombia.

Acosta, L. (2021). *Escuela Popular de Arte: Institucionalización de la música tradicional colombiana en las décadas de 1970 y 1980*. Tesis de maestría en musicología, Facultad de Artes/Instituto de Investigaciones Estéticas. Universidad Nacional de Colombia.

Alabarces P. y Añón, V. (2016). “Subalternidad, pos-decolonialidad y cultura popular: nuevas navegaciones en tiempos nacional-populares”. En *Versión. Estudios de comunicación y política*. N° 37. Universidad Autónoma Metropolitana.

Alabarces, P. (2021). *Pospopulares: las culturas populares después de la hibridación*. San Martín: unsamedita. Universidad de Guadalajara.

Albán, A. (2016). “Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? Interculturalidad, desarrollo y re-existencia”. En revista *Nómadas*, N° 45. Universidad Central. Bogotá, Colombia.

Alegre L. (2015). *Etnomusicología y decolonialidad. Saber hablar: el caso de la danza de inditas de la huasteca*. Tesis doctoral en música (etnomusicología). Universidad Nacional Autónoma de México.

Alegre L. (2021). “Más allá de la abyección aural. Hacia una escucha híbrida de la diferencia”. En *Sonido, escucha y poder*. Facultad de Música, Universidad Nacional Autónoma de México.

Alviar, MJ. (2018). “El proceso de profesionalización en las bandas pelayeras: una observación desde las prácticas académicas en la Universidad de Córdoba”. En *Encuentro sobre músicas populares y tradicionales en la educación universitaria* (Memorias), Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Artes - ASAB. Bogotá, Colombia.

Alviar, MJ. (2019). *El porro de los pelaos: Sujetos anfíbios en la disputa intergeneracional de las bandas pelayeras*. Tesis doctoral en música (etnomusicología). Posgrado de maestría y doctorado en música de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Arango, A. (2008). “Espacios de educación musical en Quibdó (Chocó-Colombia)”. En *Revista Colombiana de Antropología*, Vol. 44, N° 1. Bogotá, Colombia.

Arango, A. (2009). “Oiga maestro... El que escribe gana”. Entre el eurocentrismo y la legitimación de saberes musicales locales. En *Música y sociedad en Colombia: Traslaciones, legitimaciones e identificaciones*. Bogotá, Colombia.

Arenas Monsalve, E. (2009). “Elementos para el abordaje de las músicas tradicionales y populares desde las necesidades del músico práctico y sus contextos”. En revista *A Contratiempo* N° 13. Ministerio de Cultura de Colombia.

Arenas, E. (2015). “Una perspectiva y ocho invitaciones al diálogo”. En revista *Ricercare*, N° 4, Universidad EAFIT. Medellín, Colombia.

Arenas, E. (2016). “Fronteras y puentes entre sistemas de pensamiento. Hacia una epistemología de las músicas populares y sus implicaciones para la formación académica”. En revista (*pensamiento, (palabra) y obra*). N° 15. Facultad de Artes, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Arias, J. (2007). *Nación y diferencia en el siglo XIX colombiano. Orden nacional, racialismo y taxonomías poblacionales*. Ediciones Uniandes/CESO. Bogotá, Colombia.

Atehortúa, A. (2012). “El banco mundial y las políticas educativas en Colombia”. En revista *Pedagogía y Saberes*, N° 36. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Auces, M. y Quirino, M. (2021). *Las diferencias en educación. Investigar, narrar y conversar en América Latina*. Editorial Qartuppi, México.

Bauman R. y Briggs C. (2003). *Voices of modernity. Language, ideologies, and the politics of inequality*. Cambridge University Press.

Ballesteros, M. y Beltrán, E. (2018). *¿Investigar creando? una guía para la investigación-creación en la academia*. Universidad El Bosque. Bogotá, Colombia.

Bedoya, S., Lambuley, N., López, Luis H. y Sossa, J. (2007). *Músicas regionales colombianas. Dinámicas, prácticas y perspectivas*. Fundación Nueva Cultura. Bogotá, Colombia.

Bermúdez, E. (2000). *Historia de la música en Santafé y Bogotá 1538-1938*. Editorial Fundación de Música. Bogotá, Colombia.

Bermúdez, E. (2008). “From Colombian ‘National Song’ to ‘Colombian’ Song: 1860-1960”. En *Lied und populäre Kultur / Song and Popular Culture*.

Bermúdez, E. (2011). “Panamericanismo a contratiempo. Musicología en Colombia 1950-70”. En *Música / Musicología y Colonialismo*. Coriún Aharonián (coord.). Centro Nacional de Documentación Musical Lauro Ayestarán. Montevideo, Uruguay.

Bernal, F. (2014). *Diálogo de saberes. Los aportes de la otredad en la generación de conocimiento*. Tesis doctoral en Educación, Universidad de La Salle de Costa Rica.

Berlant, L. (2011). *Cruel Optimism*. Duke University Press

Bhabha, H. K. (2002 [1994]). *El lugar de la cultura*. Traducción: César Aira. Ediciones Manantial. Buenos Aires, Argentina.

Blacking, J. (1969). “The Value of Music in Human Experience”. En *Yearbook of the International Folk Music Council, 1*. Cambridge University Press.

Blacking, J. (2006 [1973]). *¿Hay música en el hombre? (How musical is man?)* Traducción de Francisco Cruces). Alianza Editorial S.A. Madrid, España.

Bohman, P. (1988). “Traditional Music and Cultural Identity: Persistent Paradigm in the History of Ethnomusicology”. En *Yearbook for Traditional Music*. Vol. 20. Cambridge University Press.

Bohman, P. (2002). “World Music at the ‘End of History’”. En *Ethnomusicology*, Vol. 46, N° 1. University of Illinois Press y Society for Ethnomusicology.

Bohman, P. (2020 [2016]). “Prólogo”. En *En contra de la música: herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas*. Gourmet Musical Ediciones. Buenos Aires, Argentina.

BOMM, (2019). *Música, festivales y turismo: sinónimo de marca país en Colombia*. Cámara de Comercio de Bogotá. Disponible en [Música, festivales y turismo sinónimo de marca país en Colombia](#).

Bortolotto, C. et al. (2011). *Le patrimoine culturel immatériel. Enjeux d'une nouvelle catégorie*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme. Ministère de la Culture et de la Communication. Département du pilotage de la recherche et de la politique scientifique. Paris, France.

Bradley D. (2012). “Good for what, good for whom? Decolonizing music education philosophies”. En

Bowman W. D., Frega A. L. (Eds.), *Oxford handbook of philosophy in music education*. Oxford University Press.

- Briggs, C. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge University Press.
- Briones, C. (2007). “La puesta en valor de la diversidad cultural: implicancias y efectos”. En *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XIX, N° 48. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Brown, D. (2020). “An Open Letter on Racism in Music Studies”. En *My People Tell Stories*. Disponible en [Open Letter](#).
- Butler, J. (1997). *The Psychic Life of Power. Theories in Subjection*. Stanford University Press
- Butler, J. (2004). *Precarious Life. The Powers of Mourning and Violence*. Verso
- Calle, S. (2012). *Reinterpreting the Global, Rearticulating the Local: Nueva Música Colombiana, Networks, Circulation, and Affect*. Tesis doctoral. School of Arts and Sciences. Columbia University.
- Camacho, G. (2019). “Música, educación y cultura de paz”. En *Música, Memoria y Educación: Conferencias Magistrales*. Condori F. (Compilador). Escuela Superior de Formación Artística Pública “Condorcunca”.
- Cambio. (2023). “No lo crié, esa es la realidad”. Gustavo Petro sobre su hijo Nicolás. Entrevista exclusiva. Disponible en [Entrevista G. Petro - Revista CAMBIO](#).
- Campbell, P. (2020). “At the nexus of ethnomusicology and music education: pathways to diversity, equity, and inclusion”. En *Arts Education Policy Review*, Vol. 121, N° 3.
- Campos, S. (21 de mayo 2021). *Racismo y otras formas de discriminación en la educación musical en América Latina*. Conversatorio organizado por el Dpto. de Música de la Universidad de Los Andes [transmisión streaming vía Facebook].
- Canal 13 Colombia. (2019). *Economía naranja (Colombia 4.0) | Toma El Control*. Disponible en [Economía naranja](#).
- Carabetta, S. (2017). “Reflexiones para la construcción de una educación musical intercultural: cuando lo pedagógico y lo epistemológico se desencuentran”. En *Revista Internacional de Educación Musical - RIEM*, N° 5.
- Carabetta, S. y Duarte, D. (2018). *Escuchar la diversidad. Músicas, educación y políticas para una ciudadanía intercultural*. Editorial Maipue. Argentina.

Carabetta, S. (2020). Las músicas que habitamos. Aportes para una justicia curricular”. En *Tramas Latinoamericanas para una educación musical plural*. Carabetta, S. y Duarte, D (Comp). Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

Cardona, B. y Ochoa, J.S. (2020). “Formación instrumental superior en músicas populares. Propuesta teórica para la creación de programas de curso”. En *Tramas Latinoamericanas para una educación musical plural*. Carabetta, S. y Duarte, D (Comp). Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Carvalho, JJ. (1991). “Las dos caras de la tradición: lo clásico y lo popular en la modernidad latinoamericana”. En *Nuevo Texto Crítico*, Vol. IV, N° 8.

Carvalho, JJ. (2003a). “La etnomusicología en tiempos de canibalismo musical. Una reflexión a partir de las tradiciones musicales afroamericanas”. En *Trans. Revista Transcultural de Música*, N° 7. Sociedad de Etnomusicología. Barcelona, España.

Carvalho JJ. *et al* (2003b). “World music: ¿el folklore de la globalización? En *Trans. Revista Transcultural*, N° 7. Sociedad de Etnomusicología. Barcelona, España.

Carvalho, JJ. y Flórez, J. (2014). “Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico”. En revista *Nómadas*, N° 41, Universidad Central, Bogotá, Colombia.

Carvalho, JJ. y Vianna L. (2020). “O encontro de saberes nas universidades. Uma síntese dos dez primeiros anos”. En *Revista Mundaú*, N° 9. Programa de Posgrado en Antropología, Instituto de Ciencias Sociales de la Universidad Federal de Alagoas. Brasil.

Carrera de Música. (sf). *Perfiles*. Escuela de Artes y Música, Universidad Sergio Arboleda. Bogotá, Colombia. Disponible en [Carrera de Música, Universidad Sergio Arboleda](#).

Carrera de Música. (2023). *ECO2023: un encuentro en torno a la diversidad sonora de Colombia*. Escuela de Artes y Música, Universidad Sergio Arboleda. Bogotá, Colombia. Disponible en [ECO2023. Encuentro en torno a la diversidad sonora de Colombia](#).

Carrera de Música. (2023). *Homenaje en vida a la maestra Marina Camargo*. Escuela de Artes y Música, Universidad Sergio Arboleda. Bogotá, Colombia. Disponible en [ECO2023 Homenaje a Martina Camargo](#)

Castelao-Huerta, I. (2021). “Efectos problemáticos de la neoliberalización de las universidades públicas en Colombia”. En Revista *Uni-pluriversidad*. Vol 21, N° 1. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

Castro-Gómez, S. (2000). “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la ‘invención del otro’”. En Edgardo Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO. Buenos Aires, Argentina.

Castro-Gómez, S. (2007). “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*.

Castro-Gómez, S. y Restrepo, E. (2008). *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*. Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar. Pontificia Universidad Javeriana.

Centro Nacional de las Artes Delia Zapata Olivella. (2017). *Teatro Colón, Noches de Colombia*. Disponible en [Noches de Colombia](#).

Chaves M., Montenegro M. y Zambrano M. (compiladores) (2014). *El valor del patrimonio: mercado, políticas culturales y agenciamientos sociales*. Colección Antropología en la Modernidad. ICANH. Bogotá, Colombia.

Circularart. (sf). *Nuestra historia*. Disponible en <https://circularart.org>.

Colcultura. (1981). *Noches de Colombia. Las farotas de Talaigua*. Disponible en [Canal Musicalafrolatino](#).

Colcultura. (1986). *Noches de Colombia*. Disponible en [Canal Llanerías](#).

Colombia travel. (sf). *Feel the rhythm*. Colombia. Disponible en [Colombia Travel](#).

Consejo Nacional de Acreditación. (sf). *Hitos del CNA*. República de Colombia. Disponible en [Página oficial CNA](#).

Cortés J. (2000). “La polémica sobre lo nacional en la música popular colombiana”. En Ana María Ochoa (ed.), *Actas del III Congreso Latinoamericano de la Asociación para el Estudio de la Música Popular*.

Crenshaw K., Harris L., Martinez D., y Lipsitz G. (2019). *Seeing Race Again. Countering Colorblindness across the Disciplines*. University of California Press.

Cruz, E. (2013). *Pensar la interculturalidad. Una invitación desde Abya-Yala/América Latina*. Ediciones Abya-Yala. Quito, Ecuador.

Cunin, E. (2003). *Identidades a flor de piel. Lo “negro” entre apariencias y pertenencias: categorías raciales y mestizaje en Cartagena*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH), Universidad de los Andes, Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA) y Observatorio del Caribe Colombiano.

Curiel, O. (2020). “En diálogo con Marta Zambrano, a propósito de ‘Avatares de la diversidad: la creación del multiculturalismo en Colombia’”. En *Las ilusiones de la igualdad. Mestizaje, emancipación y multiculturalismo*. Hering, M., Torres, L., y Lommé G. (Eds.). Colección Academia. Universidad Nacional de Colombia, Université Gustave Eiffel, Institut des Amériques.

Delgado, T. *et al.* (2015). “La investigación-creación como escenario de convergencia entre modos de generación de conocimiento”. En *Iconofacto*, Vol 11, N° 17.

Departamento de Música. (sf). *Pregrado en Música*. Facultad de Artes y Humanidades, Universidad de Los Andes. Colombia. Disponible en <https://musica.uniandes.edu.co/>

Departamento de Música. (2019). *Salsa y músicas del Caribe*. Facultad de Artes y Humanidades, Universidad de Los Andes. Colombia. Disponible en [Ensamblés de Salsa y músicas del Caribe](#).

Departamento de Música. (2020). *Ian Middleton entrevista a la cantadora Martina Camargo*. Facultad de Artes y Humanidades, Universidad de Los Andes. Colombia. Disponible en [Entrevista a Martina Camargo](#).

Departamento de Música. (2023). *Fernando “El Chino” León. Homenaje profesores del Departamento de Música*. Facultad de Artes y Humanidades, Universidad de Los Andes. Colombia. Disponible en [Fernando "El Chino" León](#).

Departamento de Música. (2023). *Perfil de Urián Sarmiento. Profesor del Dpto de música*. Facultad de Artes y Humanidades, Universidad de Los Andes. Colombia. Disponible en [Perfil Urián Sarmiento](#).

Departamento Nacional de Desarrollo. (sf). *Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026*. Disponible en [PND 2022-2026](#).

Departamento Nacional de Planeación. (2002). *CONPES 3162. Lineamientos para la sostenibilidad del plan nacional de cultura 2001-2010. Hacia una ciudadanía democrática cultural*.

Dietz, G. (2017). “Interculturalidad. Una aproximación antropológica”. En *Revista Perfiles educativos*. Vol 39, N° 156. IISUE-UNAM. México

Dietz, G. (2019). “Interculturalidad y diversidad cultural como recurso educativo”. Conferencia presentada en el marco de la Conferencia regional para Latinoamérica y el Caribe: *Cognición, inclusión y cultura. Desafíos para el aprendizaje en contextos educativos actuales*. En *Universidad Diego Portales*. Disponible en [Conferencia de Günther Dietz](#)

Dietz, G. (2021). Interculturalidad y Estudios culturales. En *Pedagogía de Frontera Programa*. Disponible en [Interculturalidad y Estudios Culturales](#).

Dirección Nacional de Planeación y Estadística. (2018). *Proyecto global de desarrollo 2021. Ideas Rectoras - Proyecto Cultural y Colectivo de Nación*. Universidad Nacional de Colombia.

Duque, E. (2000). “El estudio de la Música”. En *Historia de la música en Santafé y Bogotá 1538-1938*. Editorial Fundación de Música. Bogotá, Colombia.

Egas, J. (2018). *Cantos Del Pacífico Con Faustina Orobio y Freddy Henríquez*. Taller realizado en el marco del Festival Colombia al Parque. Disponible en [Taller Faustina Orobio, Colombia al Parque 2018](#).

Estrada, J. (2006). “Las reformas estructurales y la construcción del orden neoliberal en Colombia”. En *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado*. CLACSO. Buenos Aires, Argentina.

Estupiñan, JP. (2020). “Marimba en ‘la nevera’: tránsitos sonoros de la música afropacífica colombiana”. En *Revista de Estudos e Investigações Antropológicas*. Vol. 6, N° 2.

Ewell, P. (2020). “Music Theory and the White Racial Frame”. En *MTO, Society for Music Theory*, Vol. 26, N° 2.

Ewell, P. *et al* (2022). “Decolonising Music Education”. En SOAS Festival of Ideas 2022. University of London. Disponible en [Decolonising Music Education](#).

Maestría en diseño para Industrias Creativas y Culturales. (2020/2022). *Diálogos de creación*. Facultad de Creación y Comunicación, Universidad El Bosque. Bogotá, Colombia. Disponible en [Podcast Diálogos de creación](#).

Facultad de Creación y Comunicación. (2016). *Plan de desarrollo*. Universidad El Bosque. Bogotá, Colombia.

Facultad de Creación y Comunicación. (2019). *Lineamientos para la implementación de la política de formación para la investigación*. Universidad El Bosque. Bogotá, Colombia.

Facultad de Artes, ASAB. (2019). *Ensamble de Músicas Campesinas*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=Xkt_5raV7k0

Facultad de Artes, ASAB. (2017a). *cASABierta Patrimonio de la Facultad de Artes ASAB*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Disponible en [cASABierta](#).

Facultad de Artes, ASAB. (2017b). *Documental Casabierta*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=qhbeh2RNiq8>

Facultad de Artes, ASAB. (2022). *Concierto de Rajaleñas a cargo de la agrupación Los Hijuelapos*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Disponible en [Los Hijuelapos en el PCAM](#).

Fals, O. (1976). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*, Punta de Lanza. Bogotá, Colombia.

Ferreira, M. et al (2017). *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe*. Resumen. Banco Mundial. Washington D.C, United States of America.

Festival Contrapunto. (2020). *Conversatorio “Lo ancestral y lo contemporáneo” con Teto Ocampo , Diego Obregón y Omar Romero*. Disponible en [Conversatorio "Lo ancestral y lo contemporáneo"](#).

Franco, E. (2018). “Crónica de un recorrido: El Ensamble de Músicas Campesinas del Proyecto Curricular de Artes Musicales de la Facultad de Artes - ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En *Encuentro sobre músicas populares y tradicionales en la educación universitaria* (Memorias), Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Artes - ASAB. Bogotá, Colombia.

Franco, E. (2020). “El Ensamble de Músicas Campesinas PCAM-ASAB-UDFJC. Panorámica de su recorrido académico y tradicional”. En *Memorias Primer Congreso Nacional Carranguero, Tinjacá - Boyacá. La carranga se siente y se piensa*. Serrano C., Ávila A. y Díaz D. (Editores). La Jaula Publicaciones.

Freire, P. (1997 [1996]). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1999). *Política y educación*. Siglo XXI Editores.

Fundación Cultural Latin Grammy. (2019). *La Fundación Cultural Latin GRAMMY anuncia a los ganadores de su Programa de Subvenciones de Investigación y Preservación*. [En la lista de lectura ir al punto 5]. Disponible en [Subvenciones de investigación y preservación 2020](#).

García, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

García, N. (1987). “Ni folklórico ni masivo ¿qué es lo popular?”. En *Diálogos de la comunicación*, N° 17. Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social.

García, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Editorial Gedisa. Barcelona, España.

García, D. (2016). *Bandas sonoras de la colombianidad. Un estudio de los íconos musicales de la nación en el siglo XXI*. Tesis doctoral en Ciencias Humanas y Sociales, Centro de Estudios Sociales. Universidad Nacional de Colombia.

Garzón, L. (2002). “Programa de formación musical de la Academia Superior de Artes de Bogotá”. En: *Actas del III Congreso Latinoamericano de la Asociación para el Estudio de la Música Popular*. Ochoa A.M. y Napolitano M. (editores). Ciudad de México.

Gobierno de Colombia. (2017). *Ley 1834. Ley Naranja*. Disponible en [Ley 1834](#).

Gobierno de Colombia. (2018). *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. Pacto por Colombia, pacto por la equidad*.

Gómez, N. (2015). *Inventiones de la colombianidad: Nueva Música Colombiana*. Tesis de maestría en Estudios Culturales. Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

Gómez, E. (2023). *El Hilo - Gume Palencia y Tambora la Solución (Rubén Torrejano Cohen & Gumerncindo Palencia. Un diálogo entre la tambora y el jazz*. Disponible en [El Hilo de Gumerncindo Palencia y Tambora la Solución. Un diálogo entre la tambora y el jazz](#).

Gelbart, M. (2007). *The Invention of “folk Music” and “art Music”: Emerging Categories From Ossian to Wagner*. Cambridge University Press.

Gelbart, M. y Novak D. (2015). *Keywords in sound*. Duke University Press

Gil, F. (2009). “Congresos Nacionales de la Música, 1936-1937”. En *Revista Música, Cultura y Pensamiento*, Vol 1, N° 1. Conservatorio del Tolima. Ibagué, Colombia.

Gobierno de Colombia. (2018). *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. Pacto por Colombia, pacto por la equidad*. Bogotá, Colombia.

Gobierno de Colombia. (2022). *Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026. Colombia potencia mundial de la vida*. Bogotá, Colombia. Disponible en [PND 2022-2026](#).

Green, L. (2001). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Aldershot, Ashgate.

Green, L. (2003). "Why 'ideology' is still relevant for critical thinking in music education". En *Action, Criticism, and Theory of Music Education*, Vol. 2, N° 2.

Green, L. (2014). *Music Education as Critical Theory and Practice. Selected Essays*. Routledge.

Gregg, M. (2008). "Communicating Investment: Cultural studies, affect and the academy". En *Review of Education, Pedagogy & Cultural Studies*, Vol 30, N° 1. Routledge, Taylor & Francis Group.

Gregory, C. (2013). *Exchange*. The Handbook of Sociocultural Anthropology. Routledge, Taylor & Francis Group.

Grossberg, (2010). *Cultural Studies in the Future Tense*. Duke University Press

Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Editorial Siglo XXI.

Guilbault, J. (1997). "Interpreting World Music: A Challenge in Theory and Practice". En *Popular Music*, Vol. 16, N° 1. Cambridge University Press.

Hall, S. (1984). "Notas sobre la deconstrucción de 'lo popular'". En *Historia popular y teoría socialista*. Samuel, Ralph (ed.). Barcelona, España.

Hall, S. (1992). "Cultural studies and its theoretical legacies". En *Cultural Studies*. Lawrence Grossberg, Cary Nelson y Paula Treichler (eds.). Routledge.

Hall, S. (2003 [1996]). "¿Quién necesita 'identidad'?". En *Cuestiones de identidad cultural*. Traducción de Horacio Pons. Amarrortu Ediciones.

Hall, S. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. E. Restrepo, C. Walsh, y V. Vich (Eds.). Instituto de Estudios Sociales y Cultural, Pensar. Bogotá, Colombia.

Hernández, O. (2007). "Colonialidad y Poscolonialidad Musical en Colombia". En *Latin American Music Review / Revista de Música Latinoamericana*, Vol. 28, N° 2.

Hernández, O. (2010). "De currulaos modernos y ollas podridas". En Juan Sebastián Ochoa, Carolina Santamaría y Manuel Sevilla (eds), *Músicas y prácticas sonoras en el Pacífico afrocolombiano*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

Hernández, O. (2016). *Los mitos de la música nacional: poder y emoción en las músicas populares colombianas 1930–1960*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

Hobsbawn, E. y Ranger T. (2002 [1983]). *La invención de la tradición*. Editorial Crítica

Holguín, J. (2008). “La educación musical superior en Colombia. La interculturalidad como propuesta de renovación”. En revista *Magistro*, Vol.2, N° 3.

Holguín, J. (2017). “La música desde el Punto Cero. La colonialidad de la teoría y el análisis musical en la universidad”. En *Revista Internacional de Educación Musical - RIEM*. N° 5.

Holguín, J. (2023). “La colonialidad en los discursos de la pedagogía musical. Apuntes sobre la formación de músicos educadores”. I Congreso Iberoamericano de Psicología de la Música y Cognición Musical (CIPMUS). Asociación Española de Psicología de la Música y la Interpretación Musical (AEPMIM), Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM) y Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais (ABCM). Disponible en [Conferencia CIPMUS](#).

Howkins. J. (2001). *The Creative Economy: How People Make Money From Ideas*. Allen Lane.

Humberto. [31 julio 2022]. *El Hilo_Gumercindo Palencia Gil*. [Archivo de video]. Disponible en [Gumercindo Palencia](#).

IDARTES. (sf). *Colombia al parque 20 años*. Disponible en <https://www.idartes.gov.co>

Jordán, L y Álvarez, R. (2022). “Historias de la música popular en el currículo chileno”. En *Música Hodie*. Vol 22. Posgrado en música, Escuela de música y artes escénicas, Universidad de Federal de Goiás. Brasil.

Jordán, V. (2021). *La Construcción del Sujeto a través de las Músicas Populares: El Caso de la Estudiantina del Instituto Popular de Cultura - IPC*. Tesis de Doctorado en el área de Educación musical. Facultad de Música, Programa de posgrado en Maestría y Doctorado en música de la UNAM.

Joubert-Solano, V. (2008). *Les transformations de la musique à San Basilio (Colombie) pendant la période de 1980 à 2008. L'exemple des Alegres Ambulancias*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, especialidad en música. Centre de Recherches sur les Arts et le Langage (CRAL), École de Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS). París, Francia.

Joubert-Solano, V. (2011). “Création musicale, imaginaires identitaires et patrimonialisation”. En *Géographies des musiques noires, revue Géographie et cultures*, N° 76, l’Harmattan.

Joubert-Solano, V. (2015). “Algunas reflexiones en torno al ‘patrimonio cultural inmaterial’ en Colombia”. En *Relatos sonoros de una ciudad Vol. 2*. Mesa de Investigación de Bogotá. Bogotá, Colombia.

Katz-Rosene, J. (2017). *From Protest Song to Social Song: Music and Politics in Colombia, 1966-2016*. Tesis doctoral. Facultad de Música, The City University of New York.

Keating, P. (1994). *Creative Nation: Commonwealth cultural policy*. Disponible en <http://www.webarchive.nla.gov.au>

Lácides, R. (2002). “La música popular en la educación superior”. En *Actas del III Congreso Latinoamericano de la Asociación para el Estudio de la Música Popular*. Ochoa A.M. y Napolitano M. (editores). Ciudad de México.

Lambuley, N. (2002). “Análisis y sistematización de músicas populares colombianas y latinoamericanas. Herramientas para la investigación, construcción de espacios académicos y procesos de creación e interpretación fundamentados en el trabajo con músicas populares regionales”. En *Actas del III Congreso Latinoamericano de la Asociación para el Estudio de la Música Popular*. Ochoa A.M. y Napolitano M. (editores). Ciudad de México.

Lambuley, N. y Dueñas, C. (2013). “Celebrando dos trayectorias de formación e investigación”. En *Revista A Contratiempo*, N° 22. Ministerio de Cultura de Colombia.

Lambuley, N. (2018). “Los saberes tradicionales y la academia. Investigación, Currículo y Prácticas Artísticas. 25 años del Proyecto Curricular de Artes Musicales de la Universidad Distrital”. En *Memorias del encuentro sobre músicas populares y tradicionales en la educación Universitaria*. Facultad de Artes - ASAB. Proyecto Curricular de Artes Musicales. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.

Lambuley, R. (2005). “Músicas regionales y eurocentrismo. Cultura, arte y civilización”. En: *Revista Porik an*, N° 10. Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Administrativas. Universidad del Cauca. Popayán, Colombia.

Lambuley, R. (2011). “Genio, Músicas y Músicos. Colonialidad de los sentidos o evangelización estética”. En: *Revista Calle 14*, Vol. 5, N° 6. Bogotá, Colombia.

Lambuley, R. (2014). *Joropo: Sonoridades de la vida. Estéticas de la existencia*. Tesis doctoral en Estudios Culturales Latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar. Quito, Ecuador.

Lander, E. (Ed). (1993). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO. Buenos Aires, Argentina.

Latour, B. (2007 [1991]). *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

Levinson, J. (2011). *Music, art and metaphysics. Essays in Philosophical Aesthetics*. Oxford University Press.

Licenciatura en Educación Artística. (2019). *Documento maestro*. Valencia, L. (Coordinador). Facultad de Educación, Universidad Tecnológica del Chocó (UTCH) Diego Luis Córdoba. Colombia.

Liendo, MC. (2013). “Del desencanto de la completud cultural a la reapropiación de los derechos”. Ponencia presentada en las *Jornadas de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. La Sociología frente a los nuevos paradigmas en la construcción social y política*. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina.

Lomax A. (2017 [1968]). *Folk Song Style and Culture*. Routledge

Londoño, M.E (1988). Música popular tradicional e identidad cultural. En revista *A Contratiempo*. N° 3. Ministerio de Cultura de Colombia.

Londoño, M.E. y Duque, J. F. (1992). “Educación musical contemporánea e identidad latinoamericana”. En Revista *Educación y Pedagogía*, N° 7.

López, R. y Sancristóbal, U. (2014). *Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Fondo para la Cultura y las Artes de México, Escola Superior de Música de Catalunya. Barcelona, España.

Maestría en Músicas Colombianas. (2016). *Documento maestro*. Facultad de Creación y Comunicación, Universidad El Bosque.

Maestría en Músicas Colombianas. (2018a). *Conversatorio con Inés Granja. Músicas de Marimba*. Facultad de Creación y Comunicación, Universidad El Bosque. Disponible en [Inés Granja en los DMC](#).

Maestría en Músicas Colombianas. (2018b). *Diálogos en Músicas Colombianas con Martina Camargo*. Facultad de Creación y Comunicación, Universidad El Bosque. Disponible en [Martina Camargo en los DMC](#).

Maestría en Músicas Colombianas. (2020a). *Lanzamiento del Proyecto Pasantías de inmersión, un recorrido por la diversidad del Caribe Colombiano*. Facultad de Creación y Comunicación, Universidad El Bosque. Disponible en [Lanzamiento del Proyecto Pasantías de inmersión](#).

Maestría en Músicas Colombianas. (2020b). *Segundo Lanzamiento Beca Subvención Latin Grammy*. Facultad de Creación y Comunicación, Universidad El Bosque. Disponible en [Segundo Lanzamiento Beca Subvención Latin Grammy](#).

Maestría en Músicas Colombianas. (2020c). *En vivo desde Isla Grande! Lanzamiento 7º Documental producido gracias a la Beca de Subvención de la Fundación Latin Grammy. Invitado Especial: Yovanis Silgado "Corzo"*. Facultad de Creación y Comunicación, Universidad El Bosque. Disponible en [Lanzamiento 7º documental](#).

Maestría en Músicas Colombianas. (2021). *Residencia Martina Camargo*. Facultad de Creación y Comunicación, Universidad El Bosque. Disponible en [Residencia artística con Martina Camargo](#).

Maestría en Músicas Colombianas. (2022). *Residencia artística con Leonidas Valencia*. Facultad de Creación y Comunicación, Universidad El Bosque. Disponible en [Residencia artística con Leonidas Valencia](#).

Maldonado, N. (2007). "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". En Castro-Gómez, S. y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre editores.

Mallet, J. (2002). "'World Music' Une question d'ethnomusicologie?". En *Cahiers d'Études africaines*, 168, XLII-4. Éditions del EHESS.

Martí, J. (1997). ¿Necesitamos aún el término "Etnomusicología"? En *Revista de Musicología* Vol. 20, N° 2. Actas del IV Congreso de la Sociedad Española de Musicología. Sociedad Española de Musicología.

Márquez, F. (1963). "Algunos antecedentes sobre estudios folclóricos en Colombia". En *Revista colombiana del folklore*, segunda época, N° 8.

Massumi, B. (2002). *Movement, Affect, Sensation. Parables for the Virtual*. Duke University Press

Mato, D. (2019). "Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: del diálogo de saberes a la construcción de experiencias mutuamente provechosas de colaboración intercultural". En *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina*:

colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes. Editorial Eduntref. Universidad Nacional Tres de Febrero. Argentina

Mejía, R. (2015). “Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur”. En Revista *Pedagogía y Saberes*, N° 43, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Mendívil, J. (2020 [2016]). *En contra de la música. Herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas*. Editorial Gourmet Musical.

Mesa, LG. (2013). *Hacia una reconstrucción del concepto de “músico profesional” en Colombia: antecedentes de la educación musical e institucionalización de la musicología*. Tesis doctoral en Musicología. Facultad de Filosofía y letras, Departamento de Historia y Ciencias de la Música de la Universidad de Granada. España.

Merriam, A. (1964). *The Anthropology of music*. Northwestern University Press.

Ministerio de Ciencias. (sf). *Misión y visión*. Colombia. Disponible en [Visión y Misión | Minciencias](#)

Ministerio de Ciencias. (2019). *Misión Internacional de Sabios 2019 entrega informe*. Colombia. Disponible en <https://minciencias.gov.co>.

Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. (2019). *Colombia presenta en Fitur campaña internacional de turismo “Colombia, Siente el Ritmo”*. Disponible en <https://www.mincit.gov.co>

Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. (2022). *Ruta de la Cumbia y las Músicas del Caribe*. Disponible en <https://www.mincit.gov.co/prensa/noticias/turismo>

Ministerio de Cultura. (sf). *Plan Nacional de Música para la Convivencia. Mesa Nacional Vinculante del Sector de la Música*. Área Artes · Música. Disponible en [Área Música MiCASA](#).

Ministerio de Cultura. (sf). *Territorios sonoros*. Área Artes · Música. Disponible en [Territorios Sonoros](#).

Ministerio de Cultura. (2003). *Impacto económico de las industrias culturales en Colombia*. Proyecto de Economía y Cultura. Edición del Convenio Andrés Bello.

Ministerio de Cultura. (2008). *Ley 1185*. Disponible en [Modificación y adición a la Ley 397 de 1997, Ley General de Cultura](#).

Ministerio de Cultura. (2010). *Compendio de Políticas culturales*. Germán Rey (Coord).

Ministerio de Cultura. (2010). *III Congreso Iberoamericano de cultura*. Disponible en <https://www.mincultura.gov.co>

Ministerio de Cultura. (2011). *Convención y política de salvaguardia del PCI*. Dirección de Patrimonio. Editorial Nomos S. A

Ministerio de Cultura. (2015). *Gloria Triana, un largo viaje al corazón de la cultura popular*. Colombia. Disponible en [Premio Nacional Vida y Obra designado a Gloria Triana](#).

Ministerio de Cultura. (2020). *ABC Economía naranja*. Colombia. Disponible en [ABC Economía Naranja](#).

Ministerio de Educación. (sf). *Misión y visión*. Colombia. Disponible en [Misión y Visión](#).

Ministerio de Educación. (sf). *Sistema Nacional de la Educación Superior (SNIES)*. Colombia. Disponible en [SNIES · MEN](#).

Ministerio de Educación. (1992). *Ley 30. Ley de Educación Superior*. Disponible en [Ley 30](#).

Ministerio de Educación. (1994). *Ley 115. Ley general de educación*. Disponible en [Ley 115](#).

Ministerio de Educación. (2006). *Decreto 1001*. Disponible en <https://www.funcionpublica.gov.co>.

Ministerio de Educación. (2019). *Presidente Iván Duque lanzó la Misión Internacional de Sabios*. Disponible en <https://www.mineducacion.gov.co>.

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2019). *Crea Colombia, el sello de la creatividad y el talento nacional*. Disponible en <https://www.mintic.gov.co>

Miñana, C. (1988). “Músicas y métodos pedagógicos. Algunas tesis y sus génesis”. En revista *A Contratiempo*, N° 2. Ministerio de Cultura. Bogotá, Colombia.

Miñana, C. (1991). “Escuelas y experiencias pedagógicas de música popular. Estado actual y perspectivas en Colombia”. En revista *A Contratiempo*, N° 8. Ministerio de Cultura. Bogotá, Colombia.

Miñana, C. (2000). “Entre el Folclore y la etnomusicología. 60 años de estudios sobre la música popular tradicional en Colombia”. En revista *A Contratiempo*, N° 11. Ministerio de Cultura. Bogotá, Colombia.

Miñana, C. (2019). “¿Etnomusicologías “latinoamericanas”? contextos, tensiones y confluencias en una mirada desde Colombia”. En revista *Música e Cultura*, Vol. 1, N° 11.

Miñana, C. (2020). “Más allá de la protesta. Música militante en Bogotá en los años setenta y la transformación de la “música colombiana”. En *Trashumante. Revista Americana de Historia Social*.

Moore, R. (ed). (2017). *College Music Curricula for a New Century*. Oxford University Press.

Músicas en Palabras. (2011a). *Inés Granja compartiendo sus conocimientos con estudiantes del programa de música de la ASAB*. Disponible en [Inés Granja. Festival Colombia al Parque / PCAM 2011](#).

Músicas en Palabras. (2011b). *Lisandro Meza. Carrera de Artes musicales - ASAB*. Disponible en [Lisandro Mesa. Taller Colombia al Parque / PCAM](#).

Músicas en Palabras. (2011c). Raúl “Numerao” González con Juan C. Contreras, Martina Camargo, Lisandro Mesa e Inés Granja, ASAB. Disponible en [Raúl González. Taller Colombia al Parque / PCAM 2011](#).

Músicas en Palabras. (2011d). *Martina Camargo. Taller organizado por la carrera de Artes musicales - ASAB*. Disponible en [Martina Camargo. Taller Colombia al Parque / PCAM 2011](#).

Músicas en Palabras. (2011e). *Raúl “Numerao” González, Inés Granja y Martina Camargo compartiendo sus conocimientos*. Disponible en [Intervenciones de Inés Granja y Raúl González](#).

Músicas en Palabras. (2011f). *Inés Granja compartiendo sus conocimientos con estudiantes del programa de música de la ASAB*. Disponible en [Inés Granja y participantes en el taller](#).

Músicas en Palabras. (2011g). *Inés Granja. Conversatorio/taller organizado por el programa de Artes Musicales ASAB*. Disponible en [Intervención de Inés Granja](#).

Músicas en Palabras. (2018a). *Carmelo Torres en los “Diálogos en Músicas Colombianas”*. Disponible en [Carmelo Torres en los DMC](#).

Músicas en Palabras. (2018b). *Diego Obregón en los “Diálogos en Músicas Colombianas”*. Disponible en [Diego Obregón conversando sobre su trayectoria](#).

Músicas en Palabras. (2018c). *Diego Obregón en los “Diálogos en Músicas Colombianas”*. Disponible en [Taller músicas Pacífico Sur a cargo de Diego Obregón](#).

Músicas en Palabras. (2023). *Educación musical y diversidad en el gobierno del cambio*. Conversatorio realizado durante el ciclo “Desafíos y oportunidades para el sector musical en el gobierno del cambio”. Disponible en [Educación musical y diversidad en el gobierno del cambio](#).

Nattiez J.J. (1981). "Paroles d'informateurs et propos de musiciens: quelques remarques sur la place du discours dans la connaissance de la musique". En *Yearbook for Traditional Music*, Vol. 13. International Council for Traditional Music.

Nettl, B. (1995). *Heartland Excursions: Ethnomusicological Reflections on Schools of Music*. University of Illinois Press.

Ngai, S. (2005). *Ugly feelings*. Harvard University Press

Ochoa, A. M. (1998). El Multiculturalismo en la globalización de las músicas regionales colombianas. En *Cultura, Medios y Sociedad*. Martín-Barbero, J. y López de la Roche (Ed.), Universidad Nacional de Colombia.

Ochoa, A. M., y Martín Barbero, J. (2001). Políticas de multiculturalidad y desubicaciones de lo popular. En *Estudios Latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*. CLACSO. Buenos Aires, Argentina.

Ochoa A.M. (2001). "El sentido de los estudios de músicas populares en Colombia". En *Músicas en transición*. Ochoa, A.M. y Cragnolini, A. (Editoras), Ministerio de Cultura de Colombia.

Ochoa A.M. (2003). *Músicas locales en tiempos de globalización*. Grupo Ed. Norma, Bogotá, Colombia.

Ochoa A.M. (2006). "El contradictorio siglo del sonido". En *Margens / Márgenes*. Revista de Cultura. N° 8.

Ochoa A.M. (2011). El reordenamiento de los sentidos y el archivo sonoro. En *Artefilosofía*, N° 11.

Ochoa A.M. (2012). "Social transculturation, epistemologies of purification and the aural public sphere in Latin America". En *The sound stories reader*. Ed. Jonathan Stern, Routledge.

Ochoa, J.S. (2011). La práctica común como la menos común de las prácticas: una mirada crítica a los supuestos que configuran la educación musical universitaria en Colombia. Tesis de maestría en Estudios Culturales, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

Ochoa, J.S. (2016). "Un análisis de los supuestos que subyacen a la educación musical universitaria en Colombia". En *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, Vol. 1, N° 1. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

Ochoa, J.S. (2018). *Sonido Sabanero y sonido paisa: La producción de música tropical en Medellín durante los años sesenta*. Facultad de Artes, Editorial Pontificia Universidad Javeriana (Colección Encuentros). Bogotá, Colombia.

Ochoa, F. (2022). Lineamientos para la educación musical superior a partir de las vidas y obras de Justo Almario y Antonio Arnedo. Una propuesta aplicada al área de saxofón del Conservatorio Adolfo Mejía (Cartagena, Colombia). Tesis doctoral en Artes, Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

Palacios, M. (2003 [1995]). *Entre la legitimidad y la violencia. Colombia 1875-1994*. Grupo editorial Norma.

Palacios, M.L. (2018). *Educación musical en la frontera de la oralidad y la escritura. El caso Ollin Yoliztli*. Tesis doctoral en pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Pardo, A. (1959a). “Los problemas de la cultura musical en Colombia”. En *Revista Musical Chilena*. Vol 13, N° 64. Universidad de Chile.

Pardo, A. (1959b). “Centro de Estudios Folclóricos y Musicales (CEDEFÍM)”. En *El folclore en la obra de Tomás Carrasquilla*. Ediciones del Centro de Divulgación Pedagógica y Cultural de Boyacá, Tunja, Colombia.

Patronato colombiano de Artes y Ciencias. (sf). *Quiénes somos*. Disponible en [Folclor, el alma de un pueblo](#).

Patronato colombiano de Artes y Ciencias. (sf). *Eventos*. Disponible en [Eventos PCAC](#)

Patronato colombiano de Artes y Ciencias. (2020). *En el mes de la patria 5 cosas para tener muy presentes*. Disponible en [Mes de la patria](#).

Petro, G. (2022). *Plan de Gobierno 2022*. Disponible en [Programa de gobierno Gustavo Petro](#).

Petro, G. (2023). *Lanzamiento del programa “Sonidos para la Construcción de Paz”*. Disponible en [Canal en Youtube de Gustavo Petro](#).

Presidencia de la República. (sf). *Conozca aquí el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026: Colombia, potencia mundial de la vida*. Disponible en [Presidencia PND 2022-2026](#).

Procolombia. (2019). *Colombia, siente el ritmo*. Disponible en [Revista vacacional](#).

Procolombia. (2019). *Colombia siente el ritmo*. Página web. Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. Disponible en <https://rse.procolombia.co/es/colombia-siente-el-ritmo>

Procolombia. (sf). *Cultura colombiana*. Página web. Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. Disponible en <https://www.colombia.co/cultura-colombiana/musica/>

Procolombia. (sf). *La música en Colombia: un recorrido lleno de sabor y alegría*. Colombia travel. Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. Disponible en [Un tour al mejor ritmo de la música en Colombia](#).

Procolombia. (sf). *Manifiesto*. Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. Disponible en <https://www.colombia.co/marca-pais/manifiesto/manifiesto/>

Proyecto Curricular de Artes Musicales. (sf). *Informe de Autoevaluación PCAM.*, Facultad de Artes ASAB, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.

Proyecto Curricular de Artes Musicales. (2019). *Informe de Autoevaluación (IA) PCAM*. Documento institucional, Facultad de Artes ASAB, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.

Proyecto Curricular de Artes Musicales. (2021). *Seminario interno de Investigación-creación*. Facultad de Artes ASAB, UDFJC. Disponible en [ASAB - PCAM](#).

Proyecto Curricular de Artes Musicales. (2023). *Exámenes específicos de admisión*. Facultad de Artes ASAB, UDFJC.

Puiggrós, A. (1996). “Educación neoliberal y quiebre educativo”. En *Revista Nueva Sociedad*, N° 146, *La educación y el cambio social*. La Dimensión política del Mercosur. Ecuador, Colombia y Perú. Fundación Friedrich Ebert (FES), Argentina.

Puentes E. *et al* (2020). “Arte, Cultura y Conocimiento. Propuesta del Foco de Industrias Creativas y Culturales, Vol. 8”. En *Misión de Sabios - Colombia 2019*. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Colombia.

Quevedo, J. (2016). “Centro de Documentación Musical 40 años”. En revista *A Contratiempo*, N° 27. Biblioteca Nacional de Colombia, Ministerio de Cultura.

Quijano, A. (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En: Lander E. (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO. Caracas, Venezuela.

Quijano, A. (2007). “Colonialidad del poder y clasificación social”. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Compiladores Castro-Gómez S. y Grosfoguel R. Siglo del Hombre Editores. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Restrepo, E. (2008). “Multiculturalismo, gubernamentalidad y resistencia”. En *El giro hermenéutico de las ciencias sociales y humanas: diálogo con la sociología*. Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, Colombia.

Restrepo, E. (2012). “¿El multiculturalismo amerita ser defendido?”. En Ferro, J G. y Tobón, G. *Autonomías territoriales: experiencias y desafíos*. Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

Restrepo, E. 2014. “Interculturalidad en cuestión. Cerramientos y potencialidades”. En Revista *Ámbitos de encuentros*, Vol. 7, N° 1. Universidad Ana G. Méndez Carolina. Puerto Rico, Estados Unidos de América.

Restrepo, E. (2019). “Artilugios de la cultura: apuntes para una teoría postcultural”. En Hall S., Restrepo E. y Del Cairo C. *Cultura: centralidad, artilugios, etnografía*. ACANT. Bogotá, Colombia.

Restrepo, E. (2021). *Renunciar a la Javeriana: procesos de precarización y entrampamientos burocráticos en la universidad*. [Carta abierta publicada en la red social Facebook]. Disponible en [Carta abierta](#).

Robinson D. (2020). *Hungry Listening. Resonant Theory for Indigenous Sound Studies*. University of Minnesota Press.

Rodríguez, D y Solís, D. (2019). “Identidades docentes de estudiantes indígenas de la Huasteca Potosina Estructura neoliberal frente a la reflexividad”. En *Perfiles Educativos*, Vol. XLI, N° 166, IISUE-UNAM. México.

Rojas, A. y Restrepo, E. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Editorial: Universidad del Cauca. Lemoine Editores, Colección políticas de la alteridad. Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Maestría en Estudios Culturales, Pontificia Universidad Javeriana.

Rojas, A. (2011). *Interculturalidad. El problema de las relaciones entre culturas*. Tesis de maestría en Estudios Culturales. Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

Rosabal, G. (2016). “Music learning in Costa Rica: A postcolonial institutional ethnography. Lectio Praecursoria”. En *The Finnish Journal of Music Education (FJME)*, Vol. 19, N° 1. Finlandia.

Rosabal, G. (2019). "The day after music education". En *Action, Criticism and Theory for Music Education*. Vol. 8, N° 3.

Rufer, M. (2021). *Hablemos de Patrimonio, memoria y gubernamentalidad*. Disponible en [Mario Rufer - Hablemos de Patrimonio, memoria y gubernamentalidad](#).

Salazar, J. (2020). *Made in Colombia. Une analyse ethnographique de la fabrication des musiques (afro)colombiennes*. Tesis doctoral en Antropología social y etnología. Centre Georg Simmel del EHESS y Universidad Nacional de Colombia.

Samper, A. (2011). "Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo XXI: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas". En *El artista*, N° 8. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Pamplona, Colombia.

Samper, A. (2018). *The translation of cuatro learning in open and closed systems of transmission in Colombia: Towards an aural/oral approach in higher education*. Tesis doctoral en Educación Musical. UCL Institute of Education, University College London.

Samper, A. (2021). "La enseñanza de la música tradicional en Educación Superior: Hacia una pedagogía mestiza en América Latina". En *Educación Superior en música en Colombia*. Rivas L.D y Castellano N. (editoras). Editorial Aula de Humanidades.

Samper, E. (1997). *Ley 397. Ley General de Cultura*. República de Colombia. Disponible en [Ley 397](#).

Santamaría, C. (2007a). "El bambuco y los saberes mestizos. Academia y colonialidad del poder en los estudios musicales latinoamericanos". En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar de la Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

Santamaría, C. (2007b). "La 'Nueva Música Colombiana': La redefinición de lo nacional en épocas de la world music". En *El Artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas*, N° 4. Universidad de Guanajuato, México.

Santamaría, C. (2015). "Conocimiento y diálogo de saberes en el ejercicio profesional del músico colombiano: algunas ideas sobre lo que ganaríamos si decidiéramos bajarnos de la torre de marfil". En revista *A Contratiempo*, N° 25, Ministerio de Cultura de Colombia.

Santamaría, C. (2017). "Establecimiento y consolidación de la industria del disco en Colombia entre las décadas del cincuenta y el sesenta". En *Artes*, Vol. 16, N° 23.

Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores, CLACSO. México.

Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Ediciones Trilce-Extensión universitaria. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.

Sarmiento, U. (2023). “La llegada a Bogotá de músicas afrocolombianas: estado de la cuestión”. Ponencia presentada en la V versión de ECO2023. *Encuentro de Músicas Colombianas*. Escuela de Artes y Música. Universidad Sergio Arboleda. Bogotá, Colombia.

Secretaría General Iberoamericana. (2010). *Presentación del III Congreso Iberoamericano de Cultura*. Disponible en [III Congreso Iberoamericano de Cultura, Medellín](#).

Seeger, A. (1992). “Ethnomusicology and Music Law”. En *Ethnomusicology*, Vol. 36, N° 3. University of Illinois Press.

Seeger, A. (1996). “Ethnomusicologists, Archives, Professional Organizations, and the Shifting Ethics of Intellectual Property”. En *Yearbook for Traditional Music*, Vol. 28. International Council for Traditional Music

Seeger, A. (2011). “L’éthique et le droit d’auteur en musique”. En *Cahiers d’ethnomusicologie*, N° 24. Ateliers d’ethnomusicologie.

Seeger, A. (2019). How Does Ethnomusicology Matter? The SocioPolitical Relevance of Ethnomusicology in the 21st Century. En *Ethnomusicology matters. Influencing Social and Political Realities*.

Segato, R. (2012). “Brechas descoloniales para una universidad nuestroamericana”. En *Revista Casa de las Américas*, N° 266.

Segato, R. y Álvarez P. (2020). “Pensar la universidad desde una crítica de la colonialidad”. En *Cuadernos para el debate* (2a edición). Instituto Varsavsky, Asociación de Docentes e Investigadores Universitarios de Córdoba (ADIUC). Córdoba, Argentina.

Sevilla, M, et al. (2014). *Travesía por la tierra del olvido: modernidad y colombianidad en la música de Carlos Vives y La Provincia*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

Shifres, F. y Gonnet. D. (2015). “Problematizando la herencia colonial en la educación musical”. En *Revista Epistemus*, Vol. 3, N° 2.

- Shifres, F. y Rosabal-Coto, G. (2017). “Hacia una educación musical decolonial en y desde América Latina”. En *Revista Internacional de Educación Musical - RIEM*, N° 5.
- Shifres, F. y Gonnet, D. (2018). “Colonialidad musical y desobediencia epistemológica en el sentido común de los estudiantes iniciales universitarios”. En *Revista Átemus*, Vol 3, N° 5.
- Shifres, F. y Tobías, S. (2019). “El aula universitaria de música como escenario intercultural: asimilación y resiliencia”. En *El Oído Pensante*. Vol 7, N° 1.
- Silva, R. (1997). “Saberes ilustrados, saberes prácticos, saberes populares”. En *Boletín Socioeconómico*, N° 30.
- Silva, R. (2006). *Sociedades campesinas, transición social y cambio cultural en Colombia*. Ed. La Carreta Editores. Medellín, Colombia.
- Silva, R. (2012 [2005]). *La República liberal, intelectuales y cultura popular*. Ed. La Carreta Editores. Medellín, Colombia.
- Small, C. (1998). *Musicking: the meaning of performing and listening*. Ed. Wesleyan University Press.
- Solano, V. (2018). “La inclusión de las músicas ‘tradicionales’ en la academia bogotana: el ejemplo de la Universidad El Bosque. En *Encuentro sobre músicas populares y tradicionales en la educación universitaria* (Memorias), Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Artes - ASAB. Bogotá, Colombia.
- Sossa, J. (2010). “Pedagogía del acontecimiento: una experiencia de educación no formal para las músicas regionales”. En *Música, cultura y pensamiento*. Vol 2, N° 2. Conservatorio del Tolima, Ibagué. Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional de Música en el 2008 en Ibagué, Colombia.
- Sossa, J. (2011). “El dispositivo académico musical: trampas, ausencias y capturas”. Ponencia presentada en el III Congreso Latinoamericano de Formación académica en músicas populares, realizado por la Universidad de Villa María. Argentina.
- Soto, D. (2005). “Aproximación histórica a la universidad colombiana”. En *Revista Rhela*, Vol.7.
- Stern, J. (Ed) (2012). *The sound stories reader*. Routledge.
- Stokes, M. (2004). “Music and the Global Order”. En *Annual Review of Anthropology*, Vol. 33.

Suasnabar, C. (2011). “Tras las huellas de la idea de ‘Universidad Latinoamericana’: una mirada histórica de la relación entre intelectuales, compromiso político y reflexión universitaria”. En *Sentidos de la universidad*. A. Servetto y D. Saur (Comp.). Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

Suasnabar, C. (2021). “La renovación teórica del pensamiento socio-educativo latinoamericano de las décadas de setenta y ochenta. El exilio en México, el proyecto “Desarrollo y Educación para América Latina” (UNESCO/CEPAL/PNUD) y la nueva agenda de política educativa regional”. Conferencia magistral presentada en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, CNIE. Puebla, México.

Turino (2008). *Music as Social Life. The Politics of Participation*. Chicago: The University of Chicago Press.

UNESCO. (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. Disponible en <https://es.unesco.org/about-us/legal-affairs/declaracion-universal-unesco-diversidad-cultural>

UNESCO. (2005). *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. División de las Expresiones Culturales y las Industrias Creativas y Sección de la Diversidad de las Expresiones Culturales.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2018). *Plan estratégico de desarrollo 2018-2030*. Disponible en [PED de la UDFJC](#).

Universidad del Valle. (2023). *Vive el I Encuentro de Saberes Circulantes*. Disponible en [I Encuentro de Saberes Circulantes](#). Cali, Colombia.

Universidad El Bosque. (2020). *Maestría en Músicas Colombianas recibió reconocimiento de la Fundación Latin Grammy*. Disponible en [Reconocimiento de la Fundación Latin Grammy a la MMC](#).

Valencia, AM. (1932). *Breves apuntes sobre la educación musical en Colombia*. Editorial E.J Posse. Bogotá, Colombia.

Villarreal, M. y Ojeda, T. (2020). “Orígenes y evolución del pensamiento crítico latinoamericano sobre desarrollo”. En *Pensamiento crítico latinoamericano sobre desarrollo*. Villarreal, M. y Ojeda, T. (Editoras). Ed. Catarata. Madrid, España.

Wade, P. (2002 [2000]). *Música, raza y nación. Música tropical en Colombia*. Vicepresidencia de la República de Colombia.

Wade, P. (2006). “Etnicidad, multiculturalismo y políticas sociales en Latinoamérica: poblaciones afrolatinas (e indígenas)”. En revista *Tabula Rasa*, n° 4.

Walsh, C. (2007a). “Interculturalidad, colonialidad y educación”. En *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 19, N° 48. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

Walsh, C. (2007b). “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial”. En *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Castro-Gómez, S. y Grosfoguel R. (eds.) Siglo del Hombre Editores. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. Bogotá, Colombia.

Walsh, C. (2010). “Estudios (inter)culturales en clave de-colonial”. En *Tabula Rasa*, N° 12. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá, Colombia.

Walsh, C. (2017a). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial. Luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Editorial Alter/nativas.

Walsh, C. (2017b). “¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala”. En *Poéticas y políticas da linguagem em vias de descolonizacao*. Garcia, A. y Araujo, D. (Coords.). Universidad de Integración Latinoamericana. Brasil.

Williams, R. (1983 [1976]). *Keywords. A vocabulary of culture and society*. Oxford University Press.

Yepes, R. (2018). *Afectando el conflicto: mediaciones de la guerra colombiana en el arte y el cine contemporáneo*. Premio nacional de ensayo histórico o crítico sobre el campo del arte colombiano 2017. Instituto Distrital de las Artes - IDARTES. Bogotá, Colombia.

Yepes, R., Navarrete M., Ossa S. y Rosas, G. (2021). “Completando el contextualismo radical”. En *Tabula Rasa*, N° 37.

Yerichuk D. y Krar J. (2021). “The problem of community. What Does It Really Mean to Be Inclusive”. En *Community Music at The Boundaries*. Willingham L. (ed). Canada: Wilfrid Laurier University Press.

Yúdice, G. (2002). *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Editorial Gedisa

Yúdice, G. (2016). “Músicas plebeyas”. En Maglia, G. y Hernández, L. (eds.), *Memorias, saberes y redes de las culturas populares en América Latina*. Universidad Externado de Colombia. Bogotá, Colombia.

Zambrano, M. (2020). “Avatares de la diversidad: la creación del multiculturalismo en Colombia”. En *Las ilusiones de la igualdad. Mestizaje, emancipación y multiculturalismo*. Hering, M., Torres, L., y

Lommé G. (Eds.). Colección Academia. Universidad Nacional de Colombia, Université Gustave Eiffel, Institut des Amériques.