

Encuentro sobre músicas populares y tradicionales en la educación universitaria

Bogotá, mayo de 2018

Francisco Castillo García
Editor Académico



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



Facultad
de Artes-ASAB

Proyecto Curricular
de Artes Musicales



*Encuentro sobre
músicas populares
y tradicionales
en la educación
universitaria*

*Encuentro sobre
músicas populares
y tradicionales
en la educación
universitaria*

Bogotá, mayo de 2018

Memorias

Francisco Castillo García

Editor Académico



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



Facultad
de Artes-ASAB

Proyecto Curricular
de Artes Musicales

*Encuentro sobre músicas populares
y tradicionales en la educación universitaria*
Bogotá, mayo de 2018
Memorias

Francisco Castillo García
Editor académico

Primera edición, noviembre de 2018

© UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
Facultad de Artes ASAB

Ricardo García Duarte
Rector

William Fernando Castrillón Cardona
Vicerrector Académico

José Vicente Casas Díaz
Vicerrector Administrativo
y Financiero

José Félix Assad Cuéllar
Decano

Ricardo Barrera
Coordinador Proyecto Curricular
de Artes Musicales

Área de Música y Contexto
Rodolfo Acosta, Manuel Bernal Martínez,
Francisco Castillo, Juan Diego Gómez,
Néstor Lambuley, Ricardo Lambuley,
Daniel Leguizamón

Francisco Castillo García
Coordinador del área de
Música y Contexto

Revisión de textos y
producción editorial
Diego Alberto Valencia

Impreso en Colombia por
La Imprenta Editores
Printed in Colombia

Prohibida la reproducción, total
o parcial, por cualquier medio,
sin permiso del editor

CONTENIDO

- 9 INTRODUCCIÓN
Francisco Castillo García
- 21 HACIA UNA INNOVACIÓN CURRICULAR EN LAS CARRERAS
DE MÚSICA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA:
UNA APUESTA POR LA INCLUSIÓN
Bernardo Cardona, Simón Castaño, Fernando Mora y Juan Sebastián Ochoa
- 36 EL PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN EN LAS BANDAS
PELAYERAS: UNA OBSERVACIÓN DESDE LAS PRÁCTICAS
ACADÉMICAS EN LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
María José Alviar Cerón
- 58 ÜRÜTA: INVESTIGACIÓN, CREACIÓN Y ANÁLISIS
SOBRE MÚSICA INDÍGENA SIKUANI
Diego Castellanos
- 74 SENSACIONES, IMÁGENES Y METÁFORAS
EN LA ENSEÑANZA DEL CANTO
Henry Roa Ordóñez
- 88 MÉTODOS DE ABORDAJE Y DESARROLLO DE PROCESOS
COMPOSITIVOS, INFLUENCIADOS POR MÚSICAS POPULARES
LATINOAMERICANAS Y MÚSICAS ACADÉMICAS OCCIDENTALES
Carlos A. Ardila
- 99 ARCHIVO SONORO Y DISCOGRAFÍA POPULAR AL
SERVICIO DE LA FORMACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN
Gloria Millán Grajales

- 115 LA INCLUSIÓN DE LAS MÚSICAS “TRADICIONALES”
EN LA ACADEMIA BOGOTANA: EL EJEMPLO
DE LA UNIVERSIDAD EL BOSQUE
Violeta Solano Vargas
- 134 LOS SABERES TRADICIONALES Y LA ACADEMIA:
INVESTIGACIÓN, CURRÍCULO Y PRÁCTICAS
ARTÍSTICAS EN LOS 25 AÑOS DEL PROYECTO
CURRICULAR DE ARTES MUSICALES
DE LA UNIVERSIDAD DISTRITAL
Néstor Lambuley Alférez
- 160 TRANSFERENCIAS DE LA MÚSICA
LLANERA AL BAJO ELÉCTRICO
William Ricardo Barrera Tacha
- 177 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
Efraín Franco Arbeláez
- 187 LOS AUTORES

INTRODUCCIÓN

Francisco Castillo García

En mayo de 2018 se celebró en Bogotá el *Encuentro sobre músicas populares y tradicionales en la educación universitaria*, evento que contó con la participación de 20 ponentes, quienes presentaron los resultados de sus investigaciones e indagaciones alrededor del campo. Una muestra de esas ponencias constituye el conjunto de textos recogidos en esta publicación.

Sin lugar a dudas, entre los temas más inquietantes de un evento de esta naturaleza resalta el que concierne a la definición de los términos. Las expresiones *música popular* y *música tradicional* son categorías plagadas de contradicciones y contra-ejemplos, lo que obliga a usarlas con mucha cautela. Detrás de ese problema está la dificultad de acotar con certeza qué significan *tradicional* y *popular* como adjetivos de sustantivos diversos. El primer elemento para resaltar antes de profundizar en los problemas es la pluralización de los términos. Reconociendo que el contexto artístico no ofrece mucha información al respecto, ya que categorías como *popular* y *tradicional* no aparecen en la arquitectura, ni en el cine, ni en las plásticas, el reto es abordar el debate desde lo musical. En esa dirección, una forma amable de iniciar la discusión asume que no existe *una* música popular o tradicional, y que, al contrario, es viable imaginar muchas músicas, populares y tradicionales. La pluralización de los términos tiene de por sí una historia que se remonta a los orígenes de la antropología en las primeras décadas del siglo XX, que al dejar de concebir la *cultura* como una posesión que se tiene en mayor o menor medida, empezó a sugerir para las humanidades la expresión *culturales* en tanto expresión de la pluralidad que debía orientar la mirada

horizontal y humanista de la diversidad que estaba descubriendo la disciplina. Hablar entonces de *músicas*, sigue la misma ruta.

Entre las posiciones vislumbradas durante el encuentro académico, muchas insistían de manera explícita o implícita en la validez de establecer una diferenciación entre *unas músicas y otras músicas*, casi siempre situando lo popular junto a lo tradicional en una orilla, y oponiéndolas a otra denominada *académica* o incluso *occidental*. Como se anticipaba antes, el reto es abordar esas diferencias sin caer en esencialismos, pero sin cubrir con una misma cobija homogénea todo el panorama. Lo primero no se sostiene conceptualmente, y lo segundo ha dado siempre malos resultados, pues cuando se iguala todo, al menos en lo musical, un paradigma termina imponiéndose sobre los otros, y lo usual es que sea el paradigma de la música amarrada a la tradición política que ejerce más poder sobre las otras.

En adición, y teniendo como base que las separaciones diferenciales cerradas y excluyentes no son útiles, el modelo que mejor se ajusta al debate puede ser el de un esquema continuo que presenta dos direcciones opuestas, con un sinnúmero de posibles lugares intermedios, cuyos extremos son más conceptos idealizados que fenómenos reales. La idea general ha sido planteada anteriormente en textos como el de Schippers (2009) que, aunque originario de un contexto diferente, puede ser útil al propósito aquí expuesto:

Música tipo A \longleftrightarrow Música tipo B

En ese sentido, cabe imaginarse que un fenómeno musical podría requerir de un bajo uso de las partituras y otro podría requerir un uso muy alto de las mismas.

Oral \longleftrightarrow Con partitura

Muchas músicas se ubican más cerca del extremo izquierdo del continuo, y otras al derecho. Una característica de la música académica occidental, al menos de los últimos 400 años, es una dependencia muy alta de la notación musical como herramienta indispensable

para su reproducción. La relación es de co-dependencia, pues las partituras necesitan de una música que las haga indispensables, y en el otro sentido la música no puede ser difundida sin el score. Si las sinfonías de Brahms dependieran de la oralidad, de cada profesor de instrumento enseñando a sus alumnos las partes por medio de la imitación, las sinfonías habrían cambiado tanto que serían irreconocibles hoy en día, o se habrían extinguido del todo en un par de generaciones. Ese aspecto, junto a otros, ha consolidado una práctica musical que venera la partitura como un texto casi sagrado, inmodificable y voz indiscutible de los compositores; por ende, un texto digno de obediencia ciega.

Por otro lado, muchas músicas que son clasificadas como populares o tradicionales se ubican más a la izquierda del continuo, al estar insertas en prácticas que promueven su transmisión por imitación y oralidad, donde las partituras aparecen muy poco, o incluso son ausentes por completo, tanto porque no se han necesitado, como por las limitaciones inherentes de los sistemas de notación en partitura, que no han sido diseñados para cubrir la diversidad de músicas ajenas. Hay casos centrados, como en algunas músicas de la región andina colombiana, que, aunque funcionan por medio de partituras, el imaginario al que acuden (o que construyen) se remonta a tradiciones populares o tradiciones locales. También hay música anglo-europea cercana al centro del esquema, como las danzas renacentistas o la música indeterminista del siglo XX. En esta misma división, oral-escrito, podría situarse la participación de la improvisación. Obviamente, el determinismo de la partitura en el extremo derecho deja poco espacio a la espontaneidad, y el otro extremo, el de la oralidad, abre diálogos fructíferos entre la imitación del modelo y la aportación espontánea en la práctica musical.

En ocasiones las mismas músicas pueden movilizarse a lo largo del continuo, o incluso una práctica musical colectiva puede ofrecer diversas situaciones para sus integrantes: por ejemplo, en una *big band* un estudiante de saxofón tenor puede estar apegado irresolutamente a la partitura, el de trompeta sabe que debe leer unas partes e improvisar en las otras, el de guitarra solo tiene unos acordes anota-

dos, y el de batería puede estar tocando todo de oído. Así las cosas, la práctica es muy oral para unos, muy mediada por la notación para otros y en grises intermedios para terceros, todo simultáneamente.

Otra ruta de escisión entre las músicas es la clásica dicotomía mente-cuerpo.

Cuerpo ←————→ Mente

Es posible atribuir a la música académica occidental una tendencia a invisibilizar el cuerpo en sus discursos. Salvo algunos planteamientos pedagógicos de las últimas décadas, la tradición europea ha estado concibiendo al cuerpo como un obstáculo que impide el tránsito entre las ideas y los resultados en el auditorio. Y a ese cuerpo-obstáculo hay que aprender a dominarlo, a evadir sus caprichos y a evitar que interfiera con el mensaje sagrado consignado en la partitura. Por este motivo, suele ocurrir que el aprendizaje de un instrumento musical en este contexto es una lucha entre el estudiante contra sí mismo, de su mente musical e inspirada contra su cuerpo rebelde y frágil. Otras músicas no se instalan en esa dirección, optan en cambio por asumir que los instrumentos musicales son parte de los cuerpos también, y que la división cartesiana entre mente y cuerpo es, de por sí, errada o por lo menos incompleta. Músicas donde la danza es parte indispensable, o donde el zapateo que suena, tan evitado en las salas de conciertos, es cultivado y bien recibido, son músicas que tienden más a la izquierda del continuo.

La modernidad, euro-centrada y colonial, ha derivado en una universalización de sus principios. Habida cuenta de las formas dominantes en las que Europa se ha relacionado con el mundo, la presencia de la cultura musical europea se ha universalizado a lo largo y ancho de sus dominios culturales, y ha confundido al mundo consigo misma, concibiendo como inviable o inexistente aquello que no responde a los criterios por ellos forjados. Expresiones del tipo *grandes maestros de la música universal*, antes muy frecuentes, dejan ver que se asumían los valores europeos como universales, o en proceso de universalización.

Local \longleftrightarrow Universal

Más cerca del otro extremo del continuo, habitan manifestaciones musicales que no tienen ínfulas de universalizarse. Músicas que se reconocen como locales y que participan de un discurso de identidad regional o nacional. Muchos de los países latinoamericanos, jóvenes frente a antiguas monarquías europeas, hacen de ciertas músicas abanderadas de su identidad nacional, y por estar ubicadas entonces hacia la izquierda del modelo, se clasifican como *tradicionales*. Sin duda, desde cierto punto de vista el Vals vienés es tan local como el Pasillo criollo, pero el pasillo no ha sido objeto de la inmensa proliferación del vals en muchísimos lugares, protegido este último por su asociación con la *alta cultura*. El pasillo se ha mantenido mucho más local y, por consiguiente, susceptible de ser usado como agente identitario para una colectividad. Esta situación acentúa el debate que convoca a los investigadores partícipes de esta publicación, ya que la similitud entre “universal” y “universidad” parecería sugerir que la institución universitaria está encaminada a conectar a los estudiantes con un conocimiento “universal”. La pregunta, no obstante, se mantiene, pues, así como el universo que acoge la universidad puede ser entendido como una totalidad, también puede dirigirse al universo construido política y culturalmente; es decir a lo que ha sido universalizado por la cultura occidental.

Pretender hallar una esencia de la música “popular” o “tradicional” adquiere visos de quimera, pero quizá pueda armarse un caso alrededor de su reapropiación colectiva, de su reelaboración constante. Esto permite imaginar otro continuo que opone a *La Obra Musical*, cerrada y con estatus ontológico completo, junto a la *No-Obra*, u obra abierta, con estatus ontológico indefinido.

No-Obra \longleftrightarrow Obra

Las sonatas para piano de Beethoven son buen ejemplo de obras cerradas, cercanas al costado derecho del esquema. Las variedades entre las distintas versiones sobre los arpegios que abren el primer con-

cierto de Chaikovski para piano la ubican un poco más a la izquierda (acordes que, por cierto, y en favor de esta discusión, se popularizaron al ser usados en una canción popular de los años 40). Aires tradicionales latinoamericanos, obras de libre forma e instrumentación y otras manifestaciones tienden más hacia la izquierda del continuo, en la medida que, al incrementar la flexibilidad en los parámetros, la identidad de *la obra* se hace cada vez más difusa. Esta división ha tenido su proyección hacia el campo disciplinar, ya que ha conducido a ahondar la brecha que separó la musicología de la etnomusicología en el siglo XX, preocupada la primera por la música que hacen las personas, y la segunda por las personas que hacen música. No sobra mencionar que esta brecha disciplinar también parece estar diluyéndose en el ambiente contemporáneo.

A las divisiones anteriores podrían sumarse otras que habitan también los debates: lo propio-lo ajeno, lo canónico-lo ignoto, lo masivo-lo escaso, lo eléctrico-lo acústico, y lo urbano-lo rural, entre otros. Como cabría esperar, estas otras dicotomías también se comportan como las señaladas: continuos que permiten tantos matices intermedios como aguda sea la mirada, y que ubican una manifestación musical en zonas más cercanas de un extremo o de otro.

Aunque el modelo de explicación en franjas continuas y dinámicas pueda ser útil, en la medida que se distancia de categorías binarias, se queda corto al integrar en el discurso dimensiones temporales o geográficas en las manifestaciones musicales. En cuanto a lo geográfico, si un templo de la música académica como la *Berliner Philharmonie* se anima a incluir dentro de su programación al trío de Stefano Bollani, está aceitando los engranajes que permiten a una música particular movilizarse a lo largo de los continuos planteados. Proporciones guardadas, la sala de conciertos de la Biblioteca Luis Ángel Arango, en Bogotá, programa conciertos de arpa llanera y de otros ensambles liminales. La ausencia de críticas a un gesto como ese y la naturalidad con que el público recibe música llanera en una sala de conciertos, atendiendo a los rituales típicos del acto (pagar boletería, recibir un programa de mano, atender en silencio y aplaudir cuando corresponde), son sintomáticas de cuánto han disminu-

do los prejuicios en la sociedad, y de cuán inútiles resultan los esquemas binarios y excluyentes.

Sin duda, la distancia temporal también desestabiliza las maneras en que se conceptualiza la música. Cuando Mozart relata a su padre las maneras en que fueron recibidas sus obras, la descripción de la reacción pública parece acogerse más a nuestra propia imagen de un público en un escenario de música popular: Aplaudían entre y durante los movimientos, gritaban “bravo” o “da capo” espontáneamente, en una actitud muy lejana de la usual rigidez que guía al público contemporáneo que atiende una sinfonía. La movilización en las dos direcciones: así como los cantos de trovadores que tendían hacia lo local, oral y corporal se presentan hoy en salas de concierto; también los gestos pianísticos de Liszt y Chopin fueron adoptados por pianistas de ragtime y jazz. En efecto, lo que fue culto en el pasado es hoy popular; lo que suele clasificarse como tradicional hizo parte antes de grupos dominantes.

Quizá cabe considerar, entonces, que la ubicación de una manifestación musical en un lugar dentro de los continuos, que busque expresar su tendencia hacia lo oral o lo escrito, por ejemplo, no se deba a una facultad intrínseca de la música, sino a los usos que se hacen de ella. En ese sentido, la clasificación en una categoría como “popular” no emerge de características rítmicas o melódicas, sino de las maneras en que opera la música en un contexto social. Cuando Claudio Monteverdi compuso *Ave Maris Stella* en 1610, decidió usar un canto gregoriano local y omitió convocar al canto gregoriano oficial. El *Officium Defunctorum* de Lodovico da Viadana frecuente polifonía en voces muy graves para imitar con ello la práctica musical rural, pues en el canto de los campesinos no se cubrían registros agudos más típicos de la ópera.

No obstante, la presentación de ejemplos problema y la acentuación de las categorías en líneas continuas están lejos de resolver el asunto. En parte, porque es un debate que se instala en el proceso de conceptualización y pensamiento sobre la música, más que en la práctica musical. Ahora bien, no conviene reducir la reflexión sobre música a un círculo cerrado de musicólogos; ésta tiene profundas in-

fluencias sobre la gestión cultural, los sellos disqueros y las emisoras, entre otros, y, en consecuencia, con los imaginarios que la sociedad misma crea y consume. Tampoco ayuda asumir una posición según la cual los límites porosos entre un tipo de música y otro derivan en que *todo es lo mismo*. No, no todo es lo mismo, y no se ha usado igual la música en todo contexto. Entonces cabe preguntarse ¿qué sentido tiene usar expresiones como “música popular” si no puede saberse con certeza qué significan? Justamente la incompletitud del concepto hace necesario su uso, y con ello su debate. No solo su indefinición es una buena razón para abordarla, sino que la historia ha mostrado que evadir reflexiones tan políticas abre la puerta a que se instalen unos discursos que inhabilitan violentamente a otros.

Todo este panorama es aún más interesante cuando se acota al territorio latinoamericano. En adición al sincretismo religioso, el mestizaje y la mezcla cultural son aspectos que intervienen en la conformación histórica de lo que pueda significar “popular” o “tradicional”. En la voz de Antonio García de León, la América colonial resultó ser

[U]n laboratorio muy variado de preservación de elementos antiguos, de surgimiento de nuevas fusiones y de la creación de géneros a partir de dos corrientes: la apropiación popular de lo que era el tránsito de la sociedad medieval al mundo moderno y la apropiación “cultura” de lo producido en los ambientes populares. (García de León, 2016, p. 125)

¿Qué es Latinoamérica en este contexto? Si se contesta entonces desde la articulación de las tres culturas, el discurso se cae por la diversidad interna en cada una de ellas. La consabida tripartición entre españoles, indígenas y africanos se ha revaluado muchas veces, en favor de un relato que resalta la heterogénea conformación de los grupos indígenas y africanos, así como la no pureza cultural de los ibéricos, altamente imbuidos de elementos musulmanes, africanos, andaluces y demás. Pero ese gesto diferenciador abre una puerta que al ser cruzada conduce por caminos insondables, ya que los indígenas, por ejemplo, son muchos pueblos, pero los Nahuas (uno de esos

pueblos) son también un conjunto de pueblos. Los Mexicanos (uno de estos) es a su vez una agrupación de pueblos, dentro de los cuales destacan los Texocos, y así sucesivamente, hasta llegar a unidades mínimas como la familia o el individuo. Parece un dilema filosófico del tipo “lo uno y los muchos”.

No obstante, el corte que pretende interrumpir el flujo constante de niveles superpuestos, a la vez que apuesta por hacer agrupaciones culturales sólidas, es el concepto del Estado Nacional, uno de tantos inventos de la modernidad. Al integrar la idea de Nación dentro de la ecuación, la pregunta por cuál es la música nacional se convierte en un tema de identidad personal, toda vez que los procesos de independencia cambiaron el estado político de los individuos, de súbditos de una corona a ciudadanos de un estado. Como la institución universitaria no ha sido ajena a la política y a los discursos de identidad, la música que privilegia o proscribe la universidad participa de nuestros discursos de identidad nacional, lo cual implica reconocer que la academia ha intervenido implícita o explícitamente en la construcción del imaginario nacional, y en este proceso los elementos simbólicos y artísticos, como la música, son fundamentales.

Siguiendo esa dirección, cabe recordar que la universidad acoge tensiones del tipo académico/tradicional con sus propias premisas. Como se mencionó anteriormente, la palabra misma “universidad” implica simultáneamente la unidad y la diversidad. Unidad, porque desde la edad media las primeras universidades asumían al corpus de conocimiento como indivisible y unitario. Diversidad porque la consideración de un universo implica entender que está hecho de varios elementos. Aunque la historia parece sugerir que los universos a los cuales acude la universidad han sido universos contruidos selectivamente, atendiendo a criterios políticos o epistemológicos, las transformaciones que ha tenido la institución al atravesar cismas como el humanismo o la ilustración no han resuelto el dilema, y las tensiones siguen ahí latentes. ¿A qué universo de músicas debería atender la educación universitaria? La participación de los estudios musicales en la institución es síntoma claro del pulso entre

unidad y diversidad, acentuado en otras diferenciaciones operativas dentro de la universidad, como metodología y contenidos.

En cuanto a los contenidos, la universidad se encuentra dispuesta a acoger músicas diversas y a reconocer que estas participan del universo musical de la humanidad. Por el contrario, cuando se indaga por las metodologías para abordarlas, el proceso académico se ve en la difícil tarea de articular dichas músicas con un sistema de enseñanza/aprendizaje/evaluación que arrastra todos principios epistemológicos de la modernidad occidental: organización paulatina de contenidos, establecimiento de metas y evaluaciones numéricas. Acercarse a una canción por medio de rutas que sugieren aprender primero el ritmo, luego las alturas musicales, luego la letra, siguiendo con las dinámicas para terminar con la expresión emocional, son organizaciones del proceso que deben muchísimo más al cartesianismo que a los contextos originarios. Al contrario, las músicas que tienden a la izquierda de los continuos (oral, corporal, local y obra abierta) suelen evitar dichas disecciones del fenómeno musical en categorías discretas. De esta manera, aunque a la educación universitaria le interesa ampliar su universo con músicas ajenas, su estructura interna de syllabus y evaluaciones no afloja con la misma facilidad. Quizá ocurre esto porque la universidad parece ser incapaz de integrar algo sin hacerlo “objeto” de conocimiento. Aunque parezca una quimera, en muchos lugares del mundo emergen propuestas que, dentro de la universidad, dejan ver que las transformaciones al modelo típico universitario (hereditario de las ciencias duras) sí son posibles. Junto a ejemplos que provienen de Asia, de la India o de África, en este hemisferio hay casos notables como la Universidad Indígena de Michoacán, o la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra en la Universidad de Antioquia, entre muchos.

Lo evidente hasta ahora es que el tema funciona como un juego de equilibrio. Si una universidad quiere ampliar su universo de músicas, está llamada a diversificar también su aparato metodológico. El corolario sugiere que si la institución no quiere aflojar en sus maneras de proceder (evaluar, impartir y diseccionar los temas) no podrá entonces ver más allá de las pocas músicas que se le acomodo-

dan. Y puede ser aún peor: si la universidad excluye lo que no se le acomoda fácilmente, no solo se estaría encerrando en un universo pequeño, sino que perdería también la posibilidad de ver todo lo que se está perdiendo.

Porque vincular músicas tradicionales y populares en la educación universitaria no es “un favor” que le hace la universidad a estas músicas. Ellas no necesitan de la universidad y pueden arreglárselas muy bien sin la academia. Quien tiene más posibilidades de resultar favorecida en la articulación es la institución universitaria. No solo porque amplía sus horizontes (cosa que ocurre), y no solo porque la integra en asuntos de identidad nacional (cosa que también ocurre), sino porque la combinación tiene el potencial de reconfigurar por completo nuestra relación con la música: la participación de tradiciones populares en la educación musical funge como un imán poderoso que atrae preguntas claves a la tradición académica occidental, haciéndonos recordar, por ejemplo, que también hay lugar para la improvisación en la música para piano del siglo XVIII, que también hay oralidad en la circulación de los conciertos románticos para violín, que hay corporalidad en la música polifónica del renacimiento y que hay deconstrucción de “la obra musical” en la famosa 4’33”.

Para que esto funcione, se necesita una universidad valiente, que sea capaz de superar las categorías cerradas y absolutas, y que se disponga a observar el mundo al que pertenece, equilibrando entre la lectura distante del mismo y su transformación consciente. Una universidad que refleje eficazmente las tensiones y que participe de ellas, sin tomar partidos a priori. Que se anime a evaluar distinto, a desmitificar a los héroes del pasado y a reivindicar a los no mencionados. Aunque se puede sugerir que aún falta mucho recorrido en esa dirección, la escena parece estar transformándose en nuestras manos, de lo cual es muestra el conjunto alentador de textos recogidos en esta publicación. Conjunto que recuerda que no solo es importante tener problemas para que el conocimiento circule, sino que este no se moviliza por sí mismo en ausencia de las personas que lo promueven. Cada intercambio en materia de conocimiento musical es a su vez un intercambio humano, así que más problemas abor-

dados significa, inevitablemente, más personas encontrándose para abordarlos. En esa perspectiva se enmarcó el *Encuentro sobre músicas populares y tradicionales en la educación universitaria*, y es lo que pretende proyectar a futuro esta publicación: que la vinculación amistosa entre unas músicas y otras sea un pretexto para que se vinculen amistosamente unas personas con otras.

REFERENCIAS

- Schippers, H. (2009). *Facing the music: Shaping music education from a global perspective*. Nueva York: Oxford University Press.
- de León, A. G. (2016). *El mar de los deseos: el Caribe afroandaluz, historia y contrapunto*. México: Fondo de Cultura Económica.

HACIA UNA INNOVACIÓN CURRICULAR EN LAS CARRERAS DE MÚSICA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA: UNA APUESTA POR LA INCLUSIÓN.

Bernardo Cardona

Simón Castaño

Fernando Mora

Juan Sebastián Ochoa

En este texto presentaremos los avances y el estado de desarrollo de una propuesta de innovación curricular para algunas asignaturas básicas de los programas de música en la Universidad de Antioquia (UdeA). En el momento, el Departamento de Música de la UdeA ofrece tres programas diferentes: Música (destinado a intérpretes, directores y compositores, enfocado principalmente hacia el estudio de la música escrita centroeuropea), Música Canto (con dos líneas: canto lírico y canto popular) y Licenciatura en Música. Amén de sus diferencias, estos tres programas comparten unas asignaturas agrupadas en el área de Teoría y Habilidades Musicales Generales: Solfeo y Entrenamiento Auditivo (I-IV), Estructuras de la Música (I-IV), Historia de la Música (I-IV), Historia de la Música Académica en Colombia, Historia de la Música Latinoamericana, Teclado Funcional (I-IV) y Tecnologías Musicales (I-IV). Estos cursos se concibieron en 1981, en un momento en el que la formación ofrecida estaba centrada casi exclusivamente en la música escrita centroeuropea.¹ Sin embargo, en los últimos años, a través

1. El acuerdo superior 05 de 1981 del Consejo Superior de la Universidad de Antioquia creó la Facultad de Artes y sus programas iniciales, entre ellos Música.

de diferentes transformaciones curriculares, se han abierto otras líneas de estudio (canto popular, percusión popular y tradicional, tiple y bandola) y esta área común no se ha actualizado lo suficiente para responder a las necesidades de los nuevos perfiles.

Frente a esta situación, desde 2015 un grupo de docentes del Departamento de Música hemos venido diseñando e implementando una innovación curricular en los programas de estas asignaturas, con el objetivo de consolidar su grado de pertinencia para los diferentes programas de pregrado y perfiles formativos que actualmente ofrece el Departamento. Para realizar esta innovación nos hemos propuesto tres tareas básicas: 1) revisar y transformar los programas del área a la luz de los nuevos aportes, debates y corrientes de pensamiento en la pedagogía musical; 2) incluir diferentes estilos y músicas en los currículos de estos cursos; y 3) ampliar y actualizar las estrategias metodológicas teniendo en cuenta los mecanismos de enseñanza y aprendizaje utilizados en diferentes estilos y músicas.

A continuación presentaremos los principales aspectos sobre los que se ha construido esta propuesta de innovación curricular. Primero, comenzaremos por hacer una descripción a la luz de los lineamientos macro institucionales de la UdeA (especialmente su Plan de Desarrollo 2017-2027), así como de los conceptos teóricos y conceptuales que la articulan. Segundo, presentaremos la justificación de la propuesta. Tercero, abordaremos la discusión sobre algunos cuestionamientos usuales a este tipo de propuestas. Por último, expondremos unas conclusiones de todo el proceso.

DESCRIPCIÓN CONCEPTUAL DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN CURRICULAR

La propuesta que aquí planteamos está ubicada principalmente en el ámbito del microcurrículo, en cuanto busca transformar los programas de asignatura de los cursos del área de Teoría y Habilidades Musicales Generales sin modificar la malla curricular ni el sistema de créditos. Sin embargo, en lugar de comenzar por discutir asuntos

disciplinares o plantear cambios específicos en los contenidos (que suele ser la ruta más usada a la hora de realizar modificaciones microcurriculares), nuestra apuesta fue la contraria: comenzar por hacer una discusión en el ámbito epistémico, es decir, en los preceptos conceptuales y teóricos básicos generales que debían guiar las transformaciones. Dicho de otro modo, comenzamos la concepción de la innovación desde arriba, desde lo teórico general, para luego ir decantando esas premisas hacia los aspectos puntuales y disciplinares de cada una de las asignaturas a revisar.

Para ello, el punto de inicio fue estudiar el Plan de Desarrollo 2017-2027 de la UdeA, documento macro construido para orientar las acciones de la Universidad en los próximos años. Allí se plantean unos enfoques, principios y conceptos claves, los cuales tomamos como bases para esta propuesta de innovación curricular. En particular, queremos destacar los siguientes:

– **La pluriversalidad**, entendida como un modelo pluralista organizativo de los saberes, (Echeverría, 2012, p. 384);

– **La pertinencia**, comprendida como la “forma de asegurar una incidencia positiva y efectiva de las funciones misionales y otras iniciativas universitarias en la transformación de la sociedad” (Universidad de Antioquia, 2016a, p. 15);

– **El diálogo de saberes**, concebido como una visión emergente en la educación, que revaloriza los saberes tradicionales e implica el reposicionamiento del educador como un sujeto inserto en una perspectiva antropológica compleja, quien debe ser un intérprete de su contexto y, simultáneamente, un sujeto interpretado y en interacción en ese mismo contexto. (Galeano, 2005, citado por Bastidas, Pérez, Torres, Escobar, Arango y Peñaranda, 2009, p. 108);

– **La flexibilidad**, como la opción de ofrecer a los estudiantes la posibilidad de elegir qué, dónde, cuándo, cómo y con quién participen en las actividades de aprendizaje mientras están en una institución de educación superior (Collis y Moonen, 2011, p. 15);

– **La innovación**, que “ofrece nuevas soluciones a los problemas y, por lo tanto, permite satisfacer las necesidades tanto del individuo como de la sociedad.” (European Commission, 1995, p. 1); y

– **El compromiso de la Universidad con la construcción de paz**, y es que esta innovación apunta a desarrollar propuestas académicas pluriversales que valoren, protejan y promuevan la interdisciplinariedad, la diversidad epistémica y las distintas expresiones de la heterogeneidad de la comunidad universitaria y de los actores con los que se relaciona.

Pluriversalidad, pertinencia, diálogo de saberes, flexibilidad, innovación y compromiso con la construcción de paz son principios rectores sobre los cuales se deben construir los nuevos programas de asignatura. Es decir, cualquier cambio en los contenidos, metodologías y formas de evaluación de los cursos involucrados en esta innovación curricular debe estar en consonancia con estos postulados macro presentes en el actual Plan de Desarrollo de la UdeA.

Aterrizando estos conceptos al campo disciplinar, una de las primeras consecuencias que encontramos está relacionada con los repertorios a estudiar dentro de estas asignaturas. Como mencionamos, los programas han estado centrados principalmente en el estudio de las músicas escritas centroeuropeas. Sin embargo, a la luz de conceptos como pluriversalidad, pertinencia, diálogo de saberes, flexibilidad y compromiso con la construcción de paz, encontramos que los repertorios que se deben incluir en estas asignaturas deben ser más amplios y diversos. No obstante, desde la noción de pertinencia también surge la pregunta por cuáles repertorios incluir y cuáles no, lo que también se refuerza por la dificultad práctica de incluir cualquier música del mundo, sin una apuesta institucional particular.

Para resolver esta dificultad comenzamos por preguntarnos acerca de las músicas presentes en el entorno universitario: las que constituyen el bagaje musical de los estudiantes de música, tanto al ingresar, como durante sus estudios. De allí proviene el gráfico 1.

En este gráfico, el cuadro más grande incluiría a todas las músicas del mundo. Dentro de él, ubicamos 3 grandes círculos que corresponden a tres categorías de clasificación: Músicas vigentes y masivas en Colombia, Músicas de tradición europea, y Músicas tradicionales latinoamericanas. Nótese que los tres círculos no son excluyentes sino que se intersectan, comparten un importante espacio.

**CONTEXTOS MUSICALES
ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

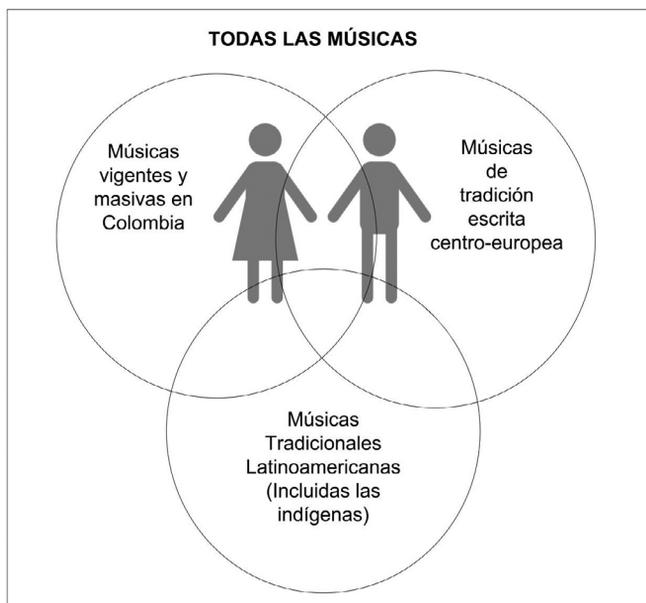


Gráfico 1: Contextos musicales actuales, estudiantes UdeA.

Los estudiantes de música de la Universidad de Antioquia aparecen ubicados principalmente en los dos círculos superiores, incluida su intersección: las Músicas masivas y vigentes en Colombia y las Músicas de tradición europea. Por el contrario, las Músicas tradicionales latinoamericanas no suelen ser un fuerte dentro de los conocimientos musicales de los estudiantes.

Nuestra propuesta, basada en los conceptos previamente mencionados tomados del Plan de Desarrollo, es que estas asignaturas busquen ubicar a los estudiantes en los tres círculos y sus intersecciones.

De esta manera, haríamos una apuesta que enfatice en tres tipos de repertorios específicos, todos pertinentes para el contexto lo-

**PROPUESTA DE LOS CONTEXTOS MUSICALES
ESTUDIANTES UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

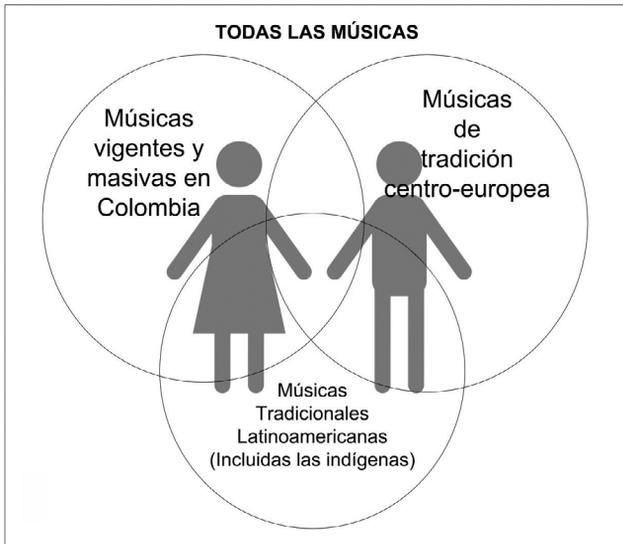


Gráfico 2: Propuesta de contextos musicales, estudiantes UdeA.

cal actual (por esto no estudiamos “todas las músicas del mundo”, si es que esto fuera posible), tomando los conocimientos e intereses de los estudiantes como un punto de partida importante, pero a su vez con una apuesta institucional que haga también énfasis en las Músicas tradicionales latinoamericanas.

Ahora, a la luz de recientes debates académicos tanto en la pedagogía en general como en los procesos de enseñanza-aprendizaje propios de la música, planteamos unos conceptos teóricos fundamentales para la propuesta de innovación curricular, ejes articuladores para la revisión de todos los programas de asignatura. Algunos de ellos son:

– *Diversidad de músicas, concepciones y enfoques sobre la música.* Entendiendo que no se trata solamente de incluir nuevos repertorios sino, y más importante aún, de incluir las concepciones y enfoques que implican esas otras formas de hacer música.

– *Diversidad de intereses y necesidades cognitivas, artísticas y musicales de los estudiantes.* Relacionado con los principios de flexibilidad y pertinencia.

– *Concurrencia de disciplinas y discursos (interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, multidisciplinariedad, intradisciplinariedad, interdiscursividad).*

– *Mirada holística.* Una aproximación que permita la integración curricular, una menor fragmentación del conocimiento en asignaturas.

– *Estudio sobre contextos musicales reales y pertinentes.* Propende por descentrar el estudio de ejercicios abstractos y de los materiales propuestos por los libros de texto y llevarlo a los repertorios musicales concretos y relevantes.

– *Técnica al servicio de las musicalidades.*² Parte de la premisa de que la técnica no es única y neutral sino que hay múltiples técnicas al servicio de múltiples músicas.

– *Aprendizaje significativo crítico.* Significativo en cuanto a que debe partir de los conocimientos previos para construir nuevos conocimientos, y crítico en cuanto a su capacidad reflexiva para cuestionar y problematizar.

– *Relativización de la importancia de la partitura y la escritura en general y consideración de la utilidad y legitimidad de otras formas de partitura.* Propende por no centrar los procesos formativos en el trabajo exclusivo con partituras convencionales, y por aceptar otras formas de escritura como los cifrados, tablaturas y partituras gráficas.

– *Inclusión de diferentes formas de oralidad (de primer y segundo nivel) como posibilidades legítimas de construcción y gestión del conocimiento y el arte.* Las formas de transmisión oral del conocimiento, estén o no mediadas por la tecnología, deben hacer parte fundamental de las metodologías de clase.

– *Cuestionamiento al logocentrismo en la educación musical académica y revalidación de la importancia del cuerpo para el aprendizaje de la música.* Pro-

2. La musicalidad entendida como la capacidad para comprender y crear ideas musicales, en estilos y géneros particulares, y comunicarlas de manera clara, fluida y expresiva.

mueve un aprendizaje no solo racional sino también sensorial, corporal, emocional y vivencial.

– *Consideración de la creatividad como herramienta pedagógica.* No solo se aprende por imitación y por seguir instrucciones sino también por medio del ensayo y la experimentación.

– *Paso del aprendizaje basado en contenidos al aprendizaje basado en competencias (entendidas como el saber hacer en contexto).* Centra la formación en la capacidad del estudiante de resolver problemas diversos y no solo de conocer aquello que se le muestra en clase.

– *El docente como mediador más que como experto-enciclopédico.* Al ampliar los repertorios y enfoques, y al centrar el proceso en el desarrollo de competencias, el docente no es aquel que conoce todos los contenidos y todas las posibilidades sino aquel que acompaña en la resolución de los problemas y en la adquisición de herramientas.

Con base en estos ejes articuladores y en los conceptos tomados del Plan de Desarrollo de la UdeA, procedimos a revisar los programas de asignatura mencionados, generando con ello unos cambios importantes no solo en el nivel de los contenidos sino también de las metodologías y formas de evaluación, los cuales deben estar acordes a esta nueva forma de concebir y plantear la educación musical.

JUSTIFICACIÓN

Actualmente, en diferentes instituciones tanto en el ámbito local (Goubert, Zapata y Maldonado, 2005; Ochoa, 2011) como internacional (Aharonián, 2009; Clark y Rehding, 2017; Madrid, 2017b), se está discutiendo la posibilidad de plantear currículos más inclusivos de repertorios, prácticas y enfoques de otras músicas diferentes a los del repertorio de la práctica común. Al hacer esto, no solamente se benefician los estudiantes cuyos intereses están centrados en las músicas populares y/o tradicionales, sino también los estudiantes con un mayor interés en las tradiciones escritas centroeuropeas, dándoles a todos una formación musical básica más integral. Cuantos más repertorios, prácticas y enfoques conoce un músico, más flexibilidad

y herramientas creativas e interpretativas puede tener, así como mayor capacidad crítica para la toma de decisiones estéticas.

En particular, la inclusión de las músicas masivas y vigentes en Colombia constituye una manera de contribuir al conocimiento y reconocimiento de la diversidad cultural colombiana, aspecto crucial para comenzar a construir una sociedad más incluyente y de cara a sí misma, entendiendo también que la Universidad no solo es un espacio para la reproducción sino también para la creación, producción y transformación cultural. En términos concretos, esta innovación busca generar una educación para la paz en la que, tomando la música como objeto de estudio, podamos aportar algo en aspectos tan trascendentales como el reconocimiento y respeto a las diferencias.

Desde las nociones mencionadas de pluriversidad y diálogo de saberes, resulta lógica la necesidad de plantear una educación no dogmática, abierta a diferentes experiencias y saberes culturales. Esto solo se puede lograr incluyendo, de manera explícita e intensa, diversas tradiciones musicales en la formación de todos los estudiantes y, para ello, las asignaturas del área de Teoría y Habilidades Musicales Generales resultan un espacio propicio, puesto que son las asignaturas generales y básicas que los estudiantes de todos los programas deben cursar.

De otro lado, el análisis de los procesos realizados en las autoevaluaciones de los tres programas (encuestas, revisiones de planes de estudio y de programas de curso, encuentros con estudiantes, docentes, egresados y pares académicos) permite concluir que hay aspectos relacionados con integralidad, pertinencia, calidad y flexibilidad del currículo que es necesario mejorar y transformar.

DISCUSIÓN SOBRE LOS CUESTIONAMIENTOS HABITUALES A ESTE TIPO DE PROPUESTAS

Cuando se trata de realizar una transformación curricular de este tipo, es habitual encontrar cuestionamientos que pueden estar basados en preconceptos y prejuicios. En este apartado abordaremos

algunos de esos cuestionamientos y ofreceremos una respuesta argumentada a cada uno.

Una de las objeciones más comunes tiene que ver con los estándares internacionales. Se argumenta que al cambiar la manera tradicional de enseñar las asignaturas del área de Teoría y Habilidades Musicales Generales, centradas tradicionalmente en la enseñanza del repertorio y las técnicas de la práctica común europea, dejamos de ser competitivos internacionalmente. Al respecto, no sobra aclarar que una innovación como la que aquí proponemos no pretende eliminar el estudio de repertorios y técnicas de las músicas escritas centroeuropeas sino que busca ponerlas en diálogo y equilibrio con otras. Además, abordar otros repertorios y técnicas sirve para comprender mejor la práctica común y sus particularidades. No obstante, en un espacio temporal limitado es necesario reducir la cantidad de tiempo dedicada a unos contenidos para incluir otros, siempre teniendo en cuenta conceptos como el aprendizaje significativo crítico y la contextualización del estudiante en un marco cultural y geográfico incluyente. Adicionalmente, los estándares internacionales son cambiantes y por ello es importante que haya una permanente discusión sobre ellos (Clark y Rehding, 2017; Madrid, 2017b). Es así como, dentro del mismo paradigma de la competitividad internacional, hoy es preciso actualizar y proponer nuevas maneras de estudio.

También es frecuente encontrar la idea de que el estudio del repertorio y las técnicas de la práctica común capacita para otros repertorios. Este presupuesto parte del desconocimiento de las complejidades de otras músicas y de la creencia en una técnica y un lenguaje universales. La música no es un lenguaje universal, así como no hay culturas universales, y tampoco hay prácticas, técnicas ni enfoques universales. Por lo tanto, las herramientas que se aprenden estudiando un tipo de música particular, sea cual sea, no dan cuenta de las particularidades de la gran cantidad de fenómenos musicales existentes (Ochoa, 2011; Mendívil, 2016).

Así mismo, hay un temor a que la supuesta intención de centrar el repertorio en las músicas tradicionales colombianas se deba a un chovinismo contrario a los principios universitarios. Pero esta

propuesta, además de buscar un balance entre los tres campos musicales ya descritos (ver gráfico 2), no se enfoca en el aprendizaje de las músicas colombianas de origen, sino en todas las músicas presentes en el contexto colombiano, aunque tengan origen foráneo. No se parte entonces de una mirada nacionalista acrítica. En cambio, sí se plantea la necesidad de incluir el estudio de las músicas locales, no por una valoración patrioter, sino como una forma de contribuir al conocimiento y reconocimiento de la diversidad cultural del país.

Una justificación habitual a la hora de privilegiar el estudio de las músicas centro europeas en estas asignaturas, es que el estudio de estos repertorios en las instancias universitarias obedece a la falta de exposición que los estudiantes tienen a esta tradición cultural en otros espacios. Pero justamente desde el concepto de aprendizaje significativo crítico es que se cuestiona la idea de centrar la educación en repertorios poco incorporados en los imaginarios de los estudiantes. Además hay muchas músicas con las que tenemos poco contacto (músicas de India, China, Irán o Haití, por mencionar algunas) que excluimos de la formación sin cuestionarnos sobre su pertinencia.

Por último, otro argumento que se ha esgrimido es que el estudio de otros tipos de enfoques y repertorios no resulta posible ante la falta de material y de sistematización. Esto pudo ser cierto hace un par de décadas, pero en los últimos años la sistematización y el acceso a los materiales se ha incrementado y facilitado a tal punto que podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que hoy sí existen abundantes elementos para trabajar muy diversos tipos de enfoques y repertorios.³ Además, es precisamente la universidad uno de los organismos sociales para la construcción de nuevo conocimiento; el espacio natural para generar, impulsar, depurar, sistematizar y crear. La universidad debe liderar estos procesos, no esperar a que vengan de otras instancias. Finalmente, es también un momento propicio

3. Por ejemplo, ver Convers y Ochoa (2007), Franco Duque (2005), Gabis (2009), Kaufman Shelemay (2015), Levine (1995), Ochoa, Convers y Hernández (2014), Rojas Hernández (2004), Tagg (2014), los repositorios institucionales de numerosas universidades e instituciones culturales, así como las once cartillas de músicas tradicionales creadas por el Ministerio de Cultura de Colombia.

para pensar este tipo de procesos puesto que el uso cada vez más amplio de las redes permite el acceso a mayor cantidad de materiales de una manera rápida y eficiente, ampliando de manera exponencial el número de objetos de estudio disponibles.

Los conceptos clave tomados del Plan de Desarrollo de la UdeA, así como los ejes articuladores de la propuesta, son los que nos dan un soporte teórico para confrontar este tipo de cuestionamientos y nos permiten construir la innovación curricular a partir de un discurso y una reflexión coherentes y estructurados.

CONCLUSIÓN

Tanto desde la literatura académica como desde las voces y experiencias de muchos estudiantes de música en diferentes partes del mundo, hace ya algunas décadas se han producido fuertes críticas al modelo hegemónico de educación musical universitaria a nivel mundial: el modelo de conservatorio. Sin embargo, después de comprender las críticas y de poder argumentarlas teóricamente sigue la tarea de proponer, en términos concretos, una forma alternativa de educación. La propuesta de innovación curricular que aquí presentamos es un paso en esa tarea en cuanto, ubicados al interior de una institución educativa en particular (el Departamento de Música de la UdeA), estamos construyendo unos nuevos programas de asignatura para algunas materias básicas y comunes a los diferentes programas de pregrado.

Como mencionamos, el proceso de construcción se ha dirigido desde lo macro hasta lo micro, de lo general a lo particular. Para ello, comenzamos enmarcando la propuesta en el Plan de Desarrollo 2017-2027 de la UdeA, así como en algunos conceptos teóricos que nos sirven de ejes articuladores para pensar los nuevos programas de asignatura. En el presente, y después de largas discusiones y lecturas, hemos realizado una propuesta de nuevos programas para todas las asignaturas del área: Solfeo-Entrenamiento Auditivo, Estructuras de la Música, Historia de la Música, Historia de la Música Académica

Colombiana, Historia de la Música Colombiana, Teclado Funcional y Tecnologías Musicales. También, hemos realizado numerosas reuniones con los docentes de las asignaturas de Teclado Funcional, Estructuras de la Música y Solfeo-Entrenamiento Auditivo, con el fin de socializar la propuesta de innovación curricular, sensibilizar sobre los principios macro en los que se basa y sobre la necesidad del cambio. Del mismo modo se han realizado capacitaciones a los docentes en algunas temáticas que crean importante reforzar para poder llevar a cabo la innovación. Esperamos en los próximos meses realizar las mismas reuniones con los docentes de las asignaturas restantes.

En la asignatura Teclado Funcional, la nueva propuesta de programa fue muy bien recibida por parte de los docentes y, por ello, su implementación comenzó a llevarse a cabo en el primer semestre del presente año (2018-1). Para el próximo semestre (2018-2) implementaremos los nuevos programas de asignatura en Solfeo-Entrenamiento Auditivo y Estructuras de la Música. Para el primer semestre de 2019 esperamos hacerlo en Tecnologías de la Música y en todas las asignaturas de la línea de Historias.⁴

Estamos seguros que la propuesta que estamos presentando y los cambios que estamos realizando constituyen una tarea de reflexión y renovación absolutamente necesaria en la educación musical universitaria, no solo en Colombia sino también en otras partes del mundo. Al realizarse en la Universidad de Antioquia, reconocida por sus estándares de excelencia, podrá convertirse en un referente para otras instituciones educativas dentro y fuera del país. Somos conscientes de la enorme responsabilidad que tenemos al promover e implementar una transformación tan grande en la manera de concebir la educación musical como la que aquí planteamos, pero confiamos en que nos encontramos en un momento propicio para

4. Vale la pena aclarar que la actual asignatura de Historia de la Música (I-IV) cambiará su nombre por Músicas y Contextos. Es esta la asignatura que mayor dificultad conceptual ha implicado para realizar la innovación curricular y en parte por ello será una de las últimas en implementarse. Sin embargo, también es importante mencionar que ha sido una productiva discusión y creemos que será el espacio curricular que mayores y más interesantes cambios presentará.

enfrentar el reto. No podemos terminar sin agradecer a las directivas del Departamento de Música de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia por su pleno respaldo a esta iniciativa, pues sin su apoyo no podríamos aventurarnos en tamaña empresa. Esperamos en unos años poder hacer un balance positivo de esta innovación curricular, y esperamos también que este camino anime a otras instituciones a realizar sus propias reflexiones, discusiones e innovaciones.

REFERENCIAS PRINCIPALES

- Aharonián, C. (2009). La enseñanza institucional terciaria y las músicas populares. *Revista Musical Chilena*, 63(211), pp. 66-83.
- Goubert, B. M., Zapata, G. P., Maldonado, J. F. (2005). *Universidad, músicas urbanas, pedagogía y cotidianidad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Clark, S., & Rehding, A. (2017). What controversial changes at Harvard mean for music in the university. Recuperado de <http://thelogjournal.com/2017/04/25/what-controversial-changes-at-harvard-means-for-music-in-the-university/>
- Madrid, A. L. (2017a). Diversidad, tokenismo, músicas no canónicas, y la crisis de las humanidades en la academia estadounidense. *Revista del Departamento de Música*, 7, pp. 79-85. <https://doi.org/10.17230/ricercare.2016.7.5>
- Mendivil, J. (2016). *En contra de la música: Herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas*. Buenos Aires: Gourmet Musical Ediciones.
- Ministerio de Cultura. (2015). *Lineamientos de iniciación musical*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Ochoa, J. S. (2011a, abril). Geopolíticas del conocimiento en la educación musical universitaria en Colombia. *A Contratiempo*, 16. Recuperado de <http://www.musigrafia.org/acontratiempo/?ediciones/revista-16/articulos/geopoliticas-del-conocimiento-en-la-educacin-musical-universitaria-en-colombia.html>
- _____ (2011b). Formas de producción del deseo en la educación musical de conservatorio. *Calle 14*, 5(7), pp. 39-46.
- _____ (2011c). *La “práctica común” como la menos común de las prácticas: Una mirada crítica a los supuestos que configuran la educación musical universitaria en Colombia*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

REFERENCIAS SECUNDARIAS

- Bastidas, M., Pérez, F., Torres, J., Escobar, G., Arango, A. y Peñaranda, F. (2009). El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: Referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud. *Investigación y Educación en Enfermería*, 27(1), pp. 104-111.
- Convers, L., y Ochoa, J. S. (2007). *Gaiteros y tamboleros: material para abordar el estudio de la música de gaitas de San Jacinto, Bolívar (Colombia)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Franco, L. F. (2005). Música andina occidental: Entre pasillos y bambucos. *Cartilla de iniciación musical*, vol. 3. Colombia: Plan Nacional de Música para la Convivencia.
- Gabis, C. (2009). *Armonía funcional*. Buenos Aires: Melos.
- Kaufman, K. (2015). *Soundscape: Exploring music in a changing world*. New York: W.W. Norton & company.
- Levine, M. (1995). *The jazz theory book*. Petaluma, CA: Sher Music Co.
- Ochoa, J. S., Convers, L., y Hernández, O. (2014). *Arrullos y currulaos. Material para abordar el estudio de la música tradicional del Pacífico Sur colombiano*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Rojas Hernández, C. (2004). *Música llanera. Cartilla de iniciación musical*. Bogotá: Plan Nacional de Música para la Convivencia.
- Tagg, P. (2014). *Everyday Tonality II: Towards a tonal theory of what most people hear*. New York & Liverpool: The Mass Media Scholars Press.

EL PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN EN LAS BANDAS PELAYERAS: UNA OBSERVACIÓN DESDE LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS EN LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

María José Alviar Cerón¹

INTRODUCCIÓN

La reflexión contenida en este texto se enmarca en el curso de una investigación etnomusicológica que tiene como propósito analizar un quiebre generacional establecido en el sistema musical de las bandas pelayeras entre los jóvenes nacidos en la década de los 80 y sus mayores. Este conflicto se expresa en marcas discursivas que denuncian la transformación de unas prácticas musicales consideradas propias de su colectividad y fuertemente amarradas a lo más profundo de una emocionalidad regional que resulta sumamente difícil de controvertir.

Para analizar el fenómeno, he utilizado como herramienta la demarcación de tres canales por medio de los cuales se fraguó la transformación que describo, los cuales se constituyen comenzando con un interesante proceso de transculturación (Ochoa, 2012) llevado a cabo desde de los años 80 por varios músicos de banda, la acción de las políticas públicas culturales en cabeza de Colcultura y el Ministerio de Cultura a partir de los años 90 y, finalmente, un interesante proceso de profesionalización musical ocurrido en la región desde la década del 2000. Este último canal representa, en mi concepto, el más importante quiebre que se expresa en lo que los jóvenes

1. Estudiante del Doctorado en Música (Etnomusicología) en la Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México.

a los que me referiré hacen *en* su música y *con* ella, y es el motivo del presente documento.

Por ello, para iniciar, haré un recuento sobre los aportes teóricos que algunos investigadores han propuesto acerca del concepto de colonialidad del saber; después observaré la figura de la universidad como concreción de la necesidad de legitimación de los saberes en el mundo moderno; y finalmente, basada en mi experiencia etnográfica, haré una reflexión acerca del programa universitario de Licenciatura en Educación básica con énfasis en Educación Artística-Música de la Universidad de Córdoba, con un especial interés en las tensiones que genera tanto en su interior como también en la práctica musical de las bandas pelayeras.

LA COLONIALIDAD DEL SABER

Varios autores de los estudios poscoloniales y decoloniales han trabajado por hacer visibles las múltiples formas en las que la colonialidad ha operado desde la instalación del imperialismo global como forma de organización geopolítica de la modernidad. La colonialidad del poder, ampliamente conceptualizada por el peruano Aníbal Quijano (2000), es para mí un concepto claro que ayuda a comprender las formas en las que, a partir de formaciones discursivas duales, se conformó una organización a nivel mundial que, según él, partió del establecimiento de la raza y el control de los recursos como regímenes de distanciamiento. Como Quijano, otros autores han propuesto no solamente formas de comprender el fenómeno sino también de buscar alternativas para deconstruir lo que desde el paradigma moderno/colonial se ha establecido como una serie de verdades naturalizadas.

En particular, para Eduardo Lander, “con el inicio del colonialismo en América comienza no sólo la organización colonial del mundo sino —simultáneamente— la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario” (2000, p. 6). Efectivamente, la emergencia de un sistema de pensamiento basado

en dialogismos, dio paso al establecimiento de una superioridad incuestionable tanto de ciertos saberes como de las formas para acceder a ellos, a partir del no reconocimiento de otros saberes en tanto tales. En palabras de de Sousa (2010), se creó un abismo que consistió en trazar líneas claras entre lo que era considerado conocimiento y lo que, del otro lado, podía ser visto como creencias, magia u opiniones (p. 31). La relación de estos saberes otros con sus portadores fue, por supuesto, directa, y se asentó en la creencia de una superioridad ontológica creada y difuminada desde un punto eurocentrado (Castro-Gómez, 2007).

A pesar de las múltiples transformaciones que a través del tiempo han tenido estas relaciones, resulta sumamente valioso observar las formas en las que desde el inicio del contacto colonial todo aquello que se relacionó con el saber estuvo enmarcado en un ámbito racional, verbal (y sobre todo, escrito) y tecnificado. “Tal exclusión ha sido posible porque el conocimiento académico occidental desarrolló, durante siglos, argumentos específicos para socavar el valor intrínseco de esos otros saberes” (de Carvalho y Flórez, 2014, p. 142), saberes que ni siquiera fueron considerados como tal.

El establecimiento de este tipo de conocimiento como ideal de progreso vinculado con la universidad se enmarcó en un dispositivo que aseguró tal nivel de legitimidad que aún hoy resulta difícil escapar de los supuestos que a él subyacen. Si bien tanto Castro-Gómez como Jean-François Lyotard –quien estudió con detalle este relato de legitimación (1991)–, observan en el pasado más reciente una crisis del modelo universitario enmarcada en la posmodernidad y basada en el dominio del sistema capitalista a nivel mundial, para mí se hace claro que la vigencia de las formaciones discursivas que hacen parte de la legitimación de la educación como bandera del progreso no ha expirado. No obstante, sí ha sido debatida ampliamente la necesidad de reconsiderar las formas en las que ciertos saberes y sus portadores han accedido al estatus que les permite, por ejemplo, ser parte de programas académicos reconocidos. Las acciones que han emprendido Catherine Walsh con su reflexión sobre las *Pedagogías decoloniales* (2013), Boaventura de Sousa Santos con la *Ecología de*

saberes (2010) y José Jorge de Carvalho en su proyecto de Encuentro de saberes (2014), son muestra de ello.

EL DESARROLLISMO Y LA EDUCACIÓN

Desde la segunda mitad del siglo XX, en un mundo que estaba fuertemente articulado por lo que había recién sucedido en la Segunda Guerra Mundial, tuvo lugar el establecimiento de una política que, en corto tiempo, logró reorganizar de una manera particular a los estados-nación a partir de una macroteoría económica: el desarrollismo (Escobar, 2007).

Arturo Escobar deja claro que el desarrollo representa una forma encarnada de colonialidad, con impresionantes alcances en el mundo contemporáneo; sin embargo, su trabajo no examina expresamente el tema de las instituciones educativas. Desde mi punto de vista, las acciones del desarrollismo pueden verse, para este caso, en la popularización de la idea de la educación como medio de superación de unas condiciones que desde entonces fueron enmarcadas en significantes como pobreza y subdesarrollo.

Además, a partir de la década de los 60, la educación entró a formar parte de los planteamientos de economistas estadounidenses, quienes propusieron que podía ser vista a los ojos del capital como una inversión, y no como consumo. Desde allí se estableció una inminente relación entre educación y trabajo, y entre estos dos y la idea de desarrollo. De esta forma se hace claro que desde entonces la educación mantendría un papel importante en el proceso de adoctrinamiento en las sociedades de control (Deleuze, 1999), a través de tecnologías cada vez más sofisticadas y con un mayor nivel de cobertura.

Mi intención en este momento es, entonces, cuestionar los supuestos que subyacen al establecimiento de la educación como fuente de progreso para unas personas que, al mismo tiempo que son consideradas carentes, se ven obligadas a alcanzar unos estándares que son puestos —a propósito— muy fuera de su alcance.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

La instalación y el desarrollo de instituciones universitarias en Colombia han sido estudiados acudiendo a una periodización que comprende tres grandes etapas: la universidad en el periodo colonial, la universidad en la etapa republicana y la modernización de la universidad (Soto, 2005; Mejía, 2014). A grandes rasgos, se observan importantes relaciones entre las condiciones políticas y las reformas derivadas de ellas en las diferentes etapas, además de una constante tensión entre el capital público y el privado. Así, en la década de 1930 los autores establecen la entrada del espíritu de modernización en la educación superior en Colombia y solamente hacia la mitad del siglo XX observan los rasgos característicos de la universidad actual en Colombia. Sin embargo, el último punto de quiebre estaría marcado por la constitución de 1991, que daría paso a la política de tendencia neoliberal que se vive en la actualidad (Miñana, 2010).

No es casual, pues, que justamente hacia mediados del siglo XX, junto con el espíritu desarrollista, empiecen a aparecer universidades en las capitales de algunos departamentos fuera de la capital. Entre ellas, la Universidad del Atlántico (1941), la Universidad de Caldas (1943), la Universidad del Valle y la de Tolima (1945) y la Universidad Industrial de Santander (1947) (Soto, 2005). Por su parte, con la fundación del departamento de Córdoba en 1952, se inició el plan para instalar una universidad pública que respondiera a las necesidades de la nueva entidad política. Sin embargo, sólo fue hasta 1964 que la Universidad de Córdoba entró en funcionamiento (Universidad de Córdoba, s.f.). Mientras tanto, en 1977 se creó la Universidad de Sucre, la cual empezó a funcionar un año más tarde (Universidad de Sucre, s.f.). En las décadas posteriores se daría la fundación de varias universidades privadas en los dos departamentos.

LA EDUCACIÓN MUSICAL SUPERIOR EN COLOMBIA

Varios autores han señalado la instalación de la educación musical en América Latina como una importación del modelo centroeuropeo, basada en la figura del conservatorio (Ochoa, 2016; Mesa, 2013). La fundación de varias instituciones en la segunda mitad del siglo XIX en Cartagena, Barranquilla, Ibagué y Medellín sería parte de un proceso que tiene su mayor exponente en el Conservatorio Nacional, creado en 1910 –con el antecedente de la Academia Nacional de Música de Bogotá– y dirigido durante muchos años por Guillermo Uribe Holguín (1880-1971), un personaje abiertamente aferrado al modelo europeo que, como muchos de su época, había sido educado allí, particularmente en la Schola Cantorum de París (Mesa, 2013). Pero estos antecedentes darían paso también a la creación de programas como los que hoy en día constituyen el Conservatorio del Tolima, en Ibagué, y el Departamento de Bellas Artes de la Universidad del Atlántico, en Barranquilla, dos de los primeros centros urbanos que impulsaron el interés profesionalizante en el siglo XX. A lo largo de la segunda mitad del siglo, además, esas academias y conservatorios entrarían al proceso de adscripción a algunas universidades en todo el país.

Así, a partir de los años 80, hubo una explosión de programas universitarios, primero en Bogotá y después en el resto del país, haciendo que hoy en día contemos con más de 30, entre los cuales se incluyen los de énfasis pedagógico. Además, el momento coincidiría con una intención de inclusión de ciertas músicas populares y tradicionales como objetos válidos de estudio en la universidad (Ochoa, 2000).

EL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA-MÚSICA

Solamente a finales de la década del 90 varios músicos se dieron a la tarea de proponer la creación de un programa universitario en música.

ca dentro de la Universidad de Córdoba, “motivado por el potencial artístico musical presente en el departamento de Córdoba y por la escasez de profesionales idóneos en esta área en los distintos niveles de educación” (Universidad de Córdoba, s.f., Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística-Música).

Ya para esos años, Edilma Zumaqué y Julio Castillo, egresados de la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá, trabajaban como profesores del área de Bienestar en la Universidad de Córdoba, dirigiendo el coro y la orquesta, respectivamente, mientras que al mismo tiempo eran profesores de la escuela de Bellas Artes. Según Julio, el doctor Ángel Villadiego lo llamó porque tenía un gran interés por ofertar un programa con énfasis en música en la Universidad de Córdoba, a la vez que el profesor Libardo García lo convenció de regresar a Montería después de estudiar y trabajar en Bogotá. Así fue que a Julio y Edilma les fue encargado realizar el proyecto para la creación de la carrera que en ese momento estuvo dirigida a ser directamente una Licenciatura en Música pero que no tenía, y esto es importante aclararlo, una intención expresa de que el Porro, como complejo musical, entrara a la academia. En otras palabras, el Programa nunca se planteó como meta que se enseñara allí a tocar ni a componer Porro, ni se estableció como un sitio para su salvaguarda. En su lugar, el Programa se trazó unos objetivos bastante amplios y más generales, los cuales, en la actualidad, han empezado a recoger preocupaciones referentes al fortalecimiento de lo local desde lo que ya en la práctica ha ocurrido en sus espacios.

Sin embargo, como primer paso se realizó un diagnóstico de la situación regional en lo que tenía que ver con la música. Según Edilma,

una de las razones en el diagnóstico es que... había mucho analfabetismo musical en las bandas. Los maestros, por ejemplo, los que estaban en la banda, antes hacían mucho. Por ejemplo, las boquillas de las trompetas las raspaban en el piso; ellos creían que con eso mejoraban... que los sonidos fueran de pronto más altos o que pudieran llegar a un sonido más agudo. Y la parte de la técnica no la tenían bien. Entonces de otro lado también no conocían la lectoescritura musical,

la parte de la composición también era muy primaria, muy básica... Y también la educación artística en Montería, en la parte de la educación musical, no se estaba dando tanto. Entonces ahí había como dos aspectos que ayudaron a que el proyecto se realizara.

Una lectura de la situación demuestra, en primera instancia, una importante presencia de la música de bandas en la región, de tal forma que sí aparece en las reflexiones como la práctica musical de referencia. Pero además, una sensación de rezago con respecto a los centros urbanos más importantes del país, de donde venían de estudiar estas personas. No obstante, al mismo tiempo el diagnóstico refleja una descalificación a las lógicas propias de los músicos de banda, que puede suponerse es reflejo de la vigencia interna de unas relaciones internas de poder, extremadas en este caso por tratarse de una práctica heredera, en una buena porción, del componente europeo del cálculo racial (Wade, 2002), desde el cual resulta fácil comparar para descalificar.

La pérdida de una tradición de enseñanza de teoría musical, especialmente en lo referente a la lectoescritura, en la segunda mitad del siglo XX en las bandas de Córdoba (Alviar, 2015) sería, además, una de las razones que llevaría a hablar de “analfabetismo musical”, situación que parece haber sido consecuencia de un paulatino decrecimiento en el activismo de las bandas a partir de la década del 30, complementado por un escaso movimiento compositivo y arreglístico (Fortich, 2013).

Finalmente, en el año 2000 el Programa vio la luz y empezó a funcionar en el segundo semestre de 2001. Para ese entonces, según cuentan quienes estudiaron allí, el ingreso era muy complicado porque la demanda era grandísima. Esto tiene que ver en especial con los escasos recursos de quienes, ya desde hacía algunos años, se empezaban a interesar por los estudios universitarios, pero no tenían la posibilidad de desplazarse a otras regiones.

Uno de los primeros problemas que enfrentó el Programa fue la reglamentación del decreto 1278 de 2002, que pautó las áreas en la educación básica y media en el país. Una de sus indicaciones tuvo

que ver con la agrupación de todas las ramas de las artes bajo el término de Educación Artística. Por esta razón, la intención inicial de crear una licenciatura en Educación Musical tuvo que ser modificada para finalmente proponer un programa de Educación Artística con énfasis en Música. Además, el Programa tuvo que ser enmarcado en una licenciatura en educación básica debido a la afiliación que tenían a la Facultad de Educación de la Universidad de Córdoba.

Desde el momento de fundación, el Programa ha tenido algunas reformas curriculares, completando en total cuatro planes de estudio. La primera reforma se dio en 2003 para implantar el sistema de créditos; la segunda en 2005, en la que se pasó de matrículas semestrales a matrículas anuales. Después, en 2007, se incluyeron modificaciones indicadas por el Consejo de la Facultad de Educación. Finalmente, en la última versión, el Programa ha pasado a llamarse directamente Licenciatura en Educación Artística, “visualizando el área de arte, tradición y cultura, la cual es una característica que ha identificado al programa al nivel regional y nacional” (Universidad de Córdoba, 2016, p. 32).

No obstante, hay que observar que, durante los años de funcionamiento del Programa, muchos jóvenes no han ingresado por diversas situaciones, las cuales incluyen falta de recursos económicos, dedicación al campo profesional y problemas de documentación. Esto sin contar con quienes se han desplazado a otras ciudades para llevar a cabo su formación universitaria –que en realidad no demuestran un interés por regresar a la región e insertarse en el movimiento bandístico– y quienes se han interesado por estudiar otras carreras mientras se mantienen en el ejercicio musical. Pero el no ingreso a una carrera está marcado, en la gran mayoría de los casos, por la frustración que implica quedarse por fuera y el reconocimiento de la superioridad de quienes sí lo han logrado, situación que se contrarresta con una adscripción a la generación mediada por relaciones de amistad y de aprendizaje horizontal con los nuevos profesionales.

TENSIONES

A continuación me referiré a algunos aspectos que, según mi análisis, generan ciertas tensiones que se desprenden del funcionamiento del programa universitario al que me he referido y que pueden dar pistas sobre el desarrollo profesional de quienes han egresado de allí y se desempeñan en las bandas. En especial voy a señalar aquellos que son nombrados por los jóvenes que estudiaron durante más o menos la primera década de funcionamiento del Programa, quienes son la mayoría de los que constituyen la generación que me ha interesado observar en la investigación doctoral.

En primer lugar, es importante observar la manera en la que se han logrado resolver preocupaciones generadas tanto por los intereses puramente musicales y educativos como también por las exigencias de los estándares nacionales. Resulta además curioso observar que la instrucción meramente musical, a lo largo de las diferentes reformas del pensum, ha estado condensada en espacios académicos que no parecen corresponder al tiempo de dedicación que requieren. Un caso concreto es el de la asignatura de énfasis que, según los profesores y los estudiantes, es una de las más importantes y sin embargo ha sido muy poco valorada dentro del currículo. Por otra parte, la mayoría de las clases de Pedagogía han sido dictadas junto con las otras carreras de la Facultad, lo que implica, según los estudiantes, una entrada en temáticas que difícilmente se conectan con su interés musical. Este asunto, entonces, es leído por ellos como una pérdida de tiempo en relación con la dedicación que quisieran darle a los contenidos puramente musicales, tanto en el aspecto técnico como en la misma pedagogía.

Por lo demás, vale la pena decir que, a pesar de las circunstancias administrativas que han rodeado a la licenciatura, la creación de un programa universitario con énfasis en música ha representado la instalación de un lugar de legitimación para los saberes de los músicos de banda, a la vez que para sí mismos, en tanto profesionales. Sin embargo, la tensión entre el énfasis educativo de la carrera y la preocupación nuclear en la música ha mantenido esta dimensión en

un lugar ambivalente. El estatus del profesor, que es muy reconocido en la región, ha sido el puente para una legitimación de la música y, en general, de las artes, como objetos válidos de conocimiento desde el personaje del docente. Pero a la vez, el hecho de que la actividad musical de estos profesionales se desarrolle de manera paralela a su actividad profesional estable (pues la mayoría se dedica a la docencia), ha ocasionado que la música continúe siendo un ejercicio de contratación inestable y bajos ingresos, y que no haya conseguido un lugar de valoración profesional como el que podría esperarse. A este aspecto se refieren muchos músicos mayores, cuando aducen que los jóvenes no han sabido darse el valor que merecen, pues siguen tocando por muy poco dinero y en condiciones deplorables de hospedaje y alimentación. Miguel Emiro Naranjo, por ejemplo, expresó en una entrevista “entonces yo dije ‘cuando los músicos’, ahí me equivoqué, ‘sean egresados de un conservatorio, esto se pondrá mejor, porque la sociedad los querrá’”.

Por otra parte, hay que apuntar también que la existencia del Programa ha derivado en una suerte de universalización de un conocimiento que representa para los músicos la posibilidad de ser competentes en un perfil superior en las bandas, antes reconocido como “maestro” o “músico mayor”. Esto les permite, entonces, ser nombrados como maestros y tener autoridad. Sin embargo, hay una tendencia a la estandarización, por la cantidad de músicos que han obtenido ya su título, lo cual plantea en cierta forma una pérdida de la operatividad en las distinciones. Esto se traduce, además, en una sensación de desempleo derivada del hecho de que algunos de los egresados no consiguen la estabilidad laboral que añoran, por lo que deben mantenerse solamente de tocar en bandas o esperar contratos esporádicos, generados por los políticos de turno. Así mismo, hay otros que se encaminan en un movimiento migratorio nacional hacia ciudades más grandes y con mayor oferta laboral, en donde trabajan casi siempre como profesores de educación artística o como instrumentistas informales.

Otra tensión interesante se encuentra en la experiencia del paso por la carrera como lugar para establecer relaciones con entes

fuera de lo local, mientras que, al mismo tiempo, se convierte en un ámbito privilegiado para la reproducción del sistema musical regional. Gracias tanto al espíritu globalizante de la perspectiva educativa neoliberal en la actualidad, como a las experiencias particulares de los profesores que hacen parte del Programa, los estudiantes tienen contacto con toda una serie de prácticas que les resultan fascinantes por venir de esferas translocales; entre ellas, quizás la más nombrada es el *jazz*, encarnado en el estudio de la armonía moderna, pero junto a ésta, se interesan también por muchos tipos de músicas populares y tradicionales, por músicas de corte académico occidental, por técnicas instrumentales académicas y por formas de improvisación diversas. Y esto no solamente a nivel de interpretación, sino también en prácticas de composición, arreglos, adaptaciones e incluso de consumo. Por ello, en el aspecto de los repertorios, el Programa se convierte en un lugar heterogéneo, colmado de una impresionante diversidad. Precisamente, una de las experiencias que todos recuerdan como de mayor interés es el ejercicio de componer en géneros diferentes al porro.

Yo me recuerdo siempre de un compañero... le tocó hacer un rock, y entonces yo no sé, esas son cosas de las que tú siempre te vas a acordar. Y él hizo un rock que decía a lo último "que te fuiste pa' Rabolargo y allá te has engordado, ya no quiero saber de ti, ya pareces un manatí, manatíííí". Y él llegó con su pañoleta y su vaina, y él bailaba (Luis Fernando Muñoz).

Igualmente, es en la Universidad donde ellos expresan haber tenido el espacio más importante para aprender a hacer arreglos y a componer sus propios porros. Esto tiene que ver no solamente con la experticia de sus profesores y con sus prácticas musicales previas, sino con el establecimiento de espacios en torno a ejercicios de aprendizaje que requieren tiempo y dedicación, sumado, por supuesto, a sus primeras experiencias en la vida "real" en las bandas a las que pertenecen. Eder Sánchez, actual director musical de la "Banda 20 de diciembre", de Cotorra, me contó lo siguiente:

En la banda me dieron la oportunidad cuando ya yo empecé medio a

dañar hojas... o sea yo estudiaba mucho lo que me daban en la Universidad. Yo dije "yo quiero aprender a escribir música lo más pronto posible" y ya en tercer semestre ya yo hacía mis arreglitos a ver cómo sonaba.

De esta manera, se hace patente el lugar primario que ocuparon los espacios de formalización de la educación en su desarrollo profesional.

La reproducción del sistema, entonces, tiene un lugar importante en la Universidad, en donde evidentemente se dan los mayores impulsos al cambio musical sin que se abandonen en forma alguna las prácticas locales. Así, los complejos tejidos que se dan en las prácticas de recontextualización se manifiestan en la riqueza de las propuestas, en las que los jóvenes músicos de banda mantienen al Porro como protagonista.

LA TRANSFORMACIÓN EN EL APRENDIZAJE MUSICAL: UNA RUPTURA A LA LÍNEA ACADEMICISTA

Resulta muy interesante observar que la educación musical en Colombia, en lo poco que ha sido tratada, presenta a muy grandes rasgos una formalización instalada desde el modelo conservatorio a finales del siglo XIX, con un estándar francamente europeo, en el que la mayor disputa a lo largo del siglo XX tuvo que ver con la entrada de ciertos repertorios "populares" desde el interés nacionalista (Mesa, 2013) y con la incorporación de diversas músicas populares (Ochoa, 2000). Pero este forcejeo, a pesar de que se mantuvo activo, no parece haber cuestionado fuertemente el modelo educativo centrado en la formación solista y virtuosística del intérprete, con unos supuestos anclados en la racionalidad y la técnica, desde una perspectiva evolucionista, que tiene una impresionante vigencia (Ochoa, 2016).

El alcance de este modelo, que traspasa la academia y se instala tanto en sus formas como en una ideología a nivel político (Arenas, 2016), ha sido estudiado en la mayoría de las ocasiones a partir de los

programas que se consideran paradigmáticos (casi siempre de Bogotá) y sin tener mayor contacto con *los otros*, bajo la premisa de que en las regiones más o menos se imita lo que hay en la capital. Por ello, en este momento me interesa observar en primer lugar las formas en las que este Programa se convierte en partícipe de esa línea formalizadora, que puede bien conectarse con la tradición academicista en aspectos que refuerzan algunos supuestos desarrollados desde la herencia del modelo conservatorio. Pero, en segundo lugar, me interesa también resaltar que el mismo Programa tiene varios aspectos que, si bien pueden haber sido formulados sin una intención marcadamente deconstructora sino que responden más bien a una lectura de la realidad del entorno, se convierten en elementos nucleares de una propuesta que nace de las propias manos de profesores locales, que observan sus necesidades y cuyas propuestas en general no aparecen en los documentos formales. Una de las menciones importantes a este respecto, aparece en el último documento de Autoevaluación del Programa, elaborado en 2016, en donde se hace cada vez más evidente la intención de fortalecimiento de lo local.

Iniciemos, pues, examinando ciertos aspectos en los que puede trazarse la línea de una propuesta académica anclada en los grandes supuestos de la educación musical moderna occidental.

En primer lugar, resulta evidente que el proceso paulatino de profesionalización ha puesto a la técnica como prioridad tanto en el desarrollo instrumental como en el aspecto creativo. Y es que según Rafael Genes, trompetista y director de la generación mayor,

no le enseñaban a uno ni prácticamente cómo acomodarse la boquilla en la boca, en los labios, sino que uno mismo cogía el instrumento y el maestro podía estar ahí pero no te decía ‘suena así, o suena así’ o ‘trata de...’ no, no.

Pero, en el ambiente universitario y suponiendo que, en un proceso “bien” llevado desde el punto de vista académico, la técnica debía aprenderse antes que el repertorio, resulta complicado para ciertos profesores hacer procesos inversos en la Universidad con los estudiantes que tienen ya una experiencia musical importante.

Pero en el aspecto técnico... hay cosas que hay que mejorar y eso cuesta trabajo porque esos estudiantes que llegan con esa experiencia ya llegan con algunos años tocando en las bandas y vienen con algunos vicios (Profesor de instrumento).

Mientras tanto, el supuesto de que las técnicas pueden —y deben— ser aprendidas desprovistas de los repertorios (Ochoa, 2016) se hace presente en la preocupación de los profesores por brindar herramientas que sirvan a los estudiantes para desenvolverse de manera solvente, supuestamente, en cualquier escenario. Luis Fernando Muñoz contaba:

me decía mi profesor... “es que aprender a hacer arreglos no te lo enseña nadie en la Universidad, eso lo aprendes tú solo. Acá se te dan las bases, te dan las bases armónicas, te dan las bases rítmicas, pero los arreglos nacen, son creaciones tuyas. Eso tienes que pensarlo tú”. Y pues yo tomé en cuenta eso.

Así, la priorización del aspecto técnico sobre el del desenvolvimiento musical desde los repertorios puede representar, quizás, la mayor transformación a nivel pedagógico. Dado que en general resulta difícil de verbalizar de manera separada, esta preocupación puede resultar más evidente cuando se habla de la búsqueda de una mejor afinación y en la demanda de una mayor *calidad* del sonido (que implica no solamente el común acuerdo sino también un mayor control técnico sobre los instrumentos).

Por otra parte, la hipervaloración de la armonía, nombrada por Ochoa (2016) como uno de los supuestos fuertes de la educación musical en Colombia, toma en quienes tienen interés por el Porro un rumbo muy particular, por enfrentarse con una música que, en términos armónicos, desde la mirada academicista, es bastante “simple” y, por tanto, algo retrasada en la escala evolutiva que tiene a otras músicas (en especial el *jazz*) como ideales. En ese sentido, se habla de una suerte de “virginidad” en el tratamiento armónico de los porros tradicionales, que se mantienen alternando entre funciones de Tónica y Dominante, con poca o ninguna posibilidad de

variación; mientras que para completar la más común de las divisiones por componentes en la música, se le reconoce una impresionante riqueza en los aspectos rítmico y melódico.

La posibilidad de expansión en el desarrollo armónico, entonces, pasa por una variada serie de intenciones de renovación y se reafirma de manera muy importante en la Universidad.

Finalmente, un supuesto muy presente en la educación en general es aquel que sitúa la actividad de aprendizaje en un ambiente de disciplina y rigor, suponiendo que el sufrimiento aumenta las posibilidades de obtener mejores resultados. La educación musical parece ser una de las carreras que necesita mayor cantidad de horas de dedicación, en especial en lo que refiere a las aptitudes en el instrumento. Y en este asunto no es fácil escapar a la comparación regionalista (y de fondo racista) que establece –en el nivel de sentido común– una superioridad de los del centro (tanto de la capital como de otros grandes centros urbanos, como Barranquilla) en asuntos de disciplina, mientras que los costeños (y en este caso particular, los sinuanos) cargan con el peso de ser calificados como flojos. Por eso no es extraño escuchar este tipo de comentarios en los pasillos de la Universidad, en donde se hace cada vez más urgente que los estudiantes –y también los profesores– entiendan la importancia de mantener una disciplina que pueda equipararse a la que tienen músicos de otras latitudes.

Pero para tratar el otro lado del asunto, y sin la intención de dotar de romanticismo a un programa que de por sí manifiesta muchos problemas, tanto académicos como administrativos, me interesa ahora nombrar aspectos en los que observo que rompe con ciertos supuestos que de manera desprevénida podrían ser adjudicados a un espacio de educación con un importante foco en la música.

Para empezar, resulta interesante que al interior del espacio académico no existe un tipo de jerarquización entre músicas “académicas” y “populares” como el que puede encontrarse en otros lugares y, por el contrario, los profesores se muestran parciales del movimiento popular sin ninguna vergüenza, movimiento en el que, además, encuentran importantes retos a nivel interpretativo y posibilidades de desarrollo profesional.

Según mi experiencia con profesores y estudiantes, me parece claro que lejos de desconocer ese ámbito, lo hacen parte de sus prácticas educativas –sin que pueda decir que llegan a privilegiarlo. Por otra parte, el repertorio de las llamadas músicas “clásicas” no es, en absoluto, el más difundido entre los estudiantes, como es el caso de otros programas de educación musical (Ochoa, 2016), a pesar de que sí se manifiesta, por ejemplo, en materias como Historia de la música universal, y en los métodos que utilizan algunos profesores en temas de técnica instrumental o de armonía básica. Esto es, sin duda, una muestra de la pretendida universalidad que este tipo de música ostenta en los espacios formativos de la línea academicista. Sin embargo, la mayoritaria ausencia de la música llamada “clásica” en otros espacios puede ser leída desde el punto de vista de que realmente su presencia, tanto en un nivel interpretativo como en el del gusto, no condiciona la legitimidad de los jóvenes como profesionales.

Por otra parte, Eliécer Arenas (2011) expone que de manera muy generalizada en las instituciones de formación musical en América Latina, los jóvenes son despojados de su capital musical previo, “que suele ser netamente popular”, y solo ocasionalmente algunos de ellos logran mantener su práctica. Y este es, sin duda, el caso paradigmático. Sin embargo, lo que he podido observar en la Universidad de Córdoba dista de él. En las clases de Armonía, por ejemplo, *a todos los que vienen de banda se les nota la escritura bandística, obviamente* (Álvaro Bustos) y su experiencia es aprovechada y enriquecida. Además, cuando se pregunta a los estudiantes jóvenes en qué espacios tuvieron la oportunidad de desarrollar sus habilidades como compositores y arreglistas, todos afirman *pues en la U [aprendí a hacer las voces]. En la U vemos Finale y ahí vemos también Orquestación, vemos... algo que tiene que ver con nosotros con lo de banda. Y ahí pues nos van colocando partes, “15 compases de tal, entonces me lo armonizas y me le sacas voces y eso”. Pues ahí fue... fui haciéndome con el maestro* (Luis Manuel Guzmán). Sin embargo, siempre reconocen que en su acervo tenían ya un importante conocimiento derivado del hecho de tocar en las bandas y suelen mantener una relación de tutoría con algunos de los maestros de las bandas en las que empezaron a tocar.

Pero, como he dicho ya, la mayoría de los jóvenes indica que fue en la Universidad donde logró desarrollar la capacidad compositiva y arreglística que aseguró su incorporación a la dirección musical de las bandas en las que hoy en día trabajan. Así, quizás más en el componente musical que en el pedagógico, los estudiantes encuentran espacios para fortalecer su propio desarrollo como músicos y directores. Espacios académicos como Dirección de bandas (una materia optativa) o la misma Armonía, que tiene una parte de “armonía clásica” y otra de moderna, además de sus clases de instrumento, se convierten en lugares privilegiados para el desarrollo de intereses que tal vez en el camino más ortodoxo de la educación musical quedarían por fuera de las aulas.

Además, contrario al espíritu en extremo especializante de la educación musical occidental, que busca que los músicos se conviertan en virtuosos exponentes de solamente un perfil (por ejemplo, de instrumentista, y solo de un instrumento, o de compositor), el programa universitario al que me he referido parece apoyar la formación integral de unos músicos que, después de egresar, se sienten capacitados para cumplir diversas facetas como expertos en composición, arreglos e interpretación, siendo capaces de tomar incluso la dirección de una agrupación, además de desempeñarse en la docencia.

Este es un aspecto clave para su ejercicio profesional, el cual dista de lo que se esperaría de un profesional en la música en otras esferas y se diferencia también de lo que era el perfil más común del músico de banda en generaciones anteriores, en las cuales muy pocos—solo los aventajados—lograban desempeñarse solventemente en varios frentes. Así, la propagación de este tipo de educación en un espectro amplio de jóvenes se ha convertido en uno de los pilares de su quehacer musical.

Por otro lado, desde el punto de vista del impacto, a pesar de que este suele ser enmarcado discursivamente desde una mirada evolucionista y muy apegada a la consecución de unos indicadores de calidad que sí demuestran conexión con la línea academicista centroeuropea (por ejemplo, en términos de “afinación”, de “calidad del sonido” y de “elaboración” en términos de “superación”),

lo cierto es que el Programa mismo, desde su interior, se evalúa en torno al impacto que ha tenido en la región y refiere, por ejemplo, lo que sucede en el Festival Nacional del Porro como uno de los escenarios en donde su ascendencia puede observarse.

La influencia de la academia se nota. Ahora ¿dónde se nota mucho más?

Cuando tú... que has ido a los festivales de San Pelayo hace 20 años y empiezas a mirar “y, pero estos manes ya no tocan desafinado”... Cómo han cambiado los arreglos en comparación con lo que hacían. No quiere decir que sean mejores o peores, no, ni que hayan dañado, no... sino que en el mismo proceso de evolución de la música que nunca ha sido estática, sino que siempre ha evolucionado, se ve ese proceso (Andrés Pacheco).

Y esto tiene un alcance no solamente a nivel de valoración micro y de legitimidad de la profesión sino que presenta quizás una respuesta a la pregunta que plantea Eliécer Arenas (2011) acerca de las implicaciones políticas de los programas de educación musical y sobre sus alcances. En ese sentido, el Programa 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. Más aún, el interés por la adquisición de niveles de calidad puede ser visto como una necesidad de equipararse a otros contextos y establecer diálogos más equitativos.

Finalmente, la tradición de utilizar métodos para la enseñanza tiene su contrapeso en la creación de métodos que utilizan prácticas locales. Álvaro Bustos, por ejemplo, diseñó una versión en español de rearmonización de los famosos libros de Berkley, usando solamente porros y fandangos, que es muy apreciada por los estudiantes, quienes muy frecuentemente empiezan a aprovechar esas herramientas en sus arreglos y composiciones.

Julio Castillo, por su parte, ha desarrollado varios libros para

el trabajo del solfeo, con estrategias novedosas y basados en músicas del Caribe, que permiten, según él, que los estudiantes tengan un proceso enriquecido por sus propias experiencias sensoriales y que logren, efectivamente, incorporar elementos de lectoescritura musical sin el paso traumático que suponen los contenidos en otras esferas. Lo mismo ha hecho Carlos Rubio, quien diseñó un libro para la iniciación al clarinete utilizando repertorio local de varias regiones del país, mismo que utiliza para llevar a los estudiantes a nuevos retos por niveles de dificultad.

REFLEXIÓN FINAL

Partiendo de un marco que me permitió exponer la cristalización de la legitimidad del saber en una institución como la universidad, a lo largo de este texto me propuse hablar de las maneras en las que un programa de educación superior en particular resulta ser, al mismo tiempo, una encarnación del espíritu del desarrollo heredero de la colonialidad del saber y un espacio fundamental para la reproducción del sistema musical de las bandas pelayeras. Se construyen, así, posibilidades de reconocimiento y multiplicación de saberes otros a partir de dispositivos que, aun habiendo sido creados y sustentados por complejos aparatos de dominación epistémica de signo colonial, resultan esenciales para el proyecto vital de los jóvenes a los que me he referido y así mismo de su gente.

Por ello me parece importante resaltar que muy a pesar de que la entrada del el proceso de formalización en la educación musical de la región, y particularmente de los músicos de banda, pueda ser vista como una irrupción que genera cortes drásticos y una suerte de reemplazo de unas lógicas de apropiación por otras, en realidad lo que se advierte en este caso es una ampliación del espectro en las formas de enseñanza que, para la generación que me interesa observar, no ha supuesto una pérdida sino la suma de experiencias diversas venidas tanto desde lo local como desde prácticas pedagógicas que han sido incorporadas. En otras palabras, las aulas de la Universidad pa-

ra ellos no han reemplazaron los patios de las casas, sino que se han convertido, más bien, en un escenario más de aprendizaje, dando lugar a nuevas configuraciones que posibilitan una diversificación en su práctica musical.

REFERENCIAS

- Alviar, M. J. (2015) *Son los porros pelayeros los que me llegan al corazón*. Tesis para optar al título de Maestría en Música (Etnomusicología), Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arenas, E. (2016) Fronteras y puentes entre sistemas de pensamiento. Hacia una epistemología de las músicas populares y sus implicaciones para la formación académica. *Revista de la Facultad de Artes UPN*, 15. Consultado en <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/3680/3232>
- _____ (2011) Utopías de la educación musical en Colombia: Dilemas y conflictos de representaciones. Actas del VI Congreso Nacional de Música – Medellín 2001. Consultado en <http://eloidoqueseremos.blogspot.com.co/>
- Cardona, M.; Montes, I. C.; Vásquez, J. J., Villegas, M. N., y Brito, T. (2007). Capital humano: Una mirada desde la educación y la experiencia laboral. *Cuadernos de investigación*, 56, pp. 1-31.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *El giro decolonial*. S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Pontificia Universidad Javeriana.
- de Carvalho, J. J. y Flórez, J. (2014). Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. *Nómadas*, 41, pp. 131-147.
- de Sousa, B. (2010). *Decolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Deleuze, G. (1999). *Conversaciones*. Valencia: Pre-textos, pp. 277-286.
- Escobar, A. (2007) *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación editorial el perro y la rana.
- Fortich, W. (2013) *Con bombos y platillos: Origen del porro, aproximación al fandango y las bandas pelayeras*. Montería: DomusLibri.
- Lander, E. (2000) Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En *La colonialidad del saber*. Buenos Aires: CLACSO.
- Liotard, J. F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Editions de Minuit.

- Meisel, A. (1994). *Historia económica y social del Caribe colombiano*. Bogotá: Ediciones Uninorte.
- Mejía, J. (1994) La educación superior en Colombia. *Revista de la educación superior*, vol. XXIII, 4 (92), pp. 1-33.
- Mesa, L. G. (2013) *Hacia una reconstrucción del concepto de “músico profesional” en Colombia: Antecedentes de la educación musical e institucionalización de la musicología*. Tesis para optar al título de Doctor en Historia y Ciencias de la Música. Universidad de Granada.
- Miñana, C. (2010) Políticas neoliberales y neoinstitucionales en un marco constitucional adverso. Reformas educativas en Colombia 1991-2010. *Propuesta Educativa*, 34 (2), pp. 37-52.
- Ochoa, A. M. (2000) El sentido de los estudios de músicas populares en Colombia. *Actas del III Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular*. (s. l.)
- (2012) Social transculturation, epistemologies of purification and the aural sphere in Latin America. En J. Sterne (ed), *The sound studies reader*. New York: Routledge.
- Ochoa, J. S. (2016). Un análisis de los supuestos que subyacen a la educación musical universitaria en Colombia. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11(1), pp. 99-129. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.mavae11-1.asse>
- Quijano, A. (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Soto, D. (2005). Aproximación histórica a la universidad colombiana. *Historia de la educación latinoamericana*, 7, pp. 101-138
- Universidad de Córdoba (2016). *Informe de autoevaluación. Programa Licenciatura en Educación artística*. Consultado en <https://www.unicordoba.edu.co/acreditacion-lic-artistica>
- (s.f.). *Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística-Música*. Recuperado de <http://unicordoba.edu.co/egresados-lic-artistica>
- (s.f.). *Historia de la Universidad*. Recuperado de <http://unicordoba.edu.co/institucional>
- Universidad de Sucre (s.f.). *Información general / Historia*. Recuperado de <http://www.unisucre.edu.co/index.php/la-entidad/informacion-general/historia>
- Wade, P. (2002). *Música, raza y nación: Música tropical en Colombia*. González, A. (trad). Bogotá: Vicepresidencia de la República de Colombia.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

ÛRÛTA: INVESTIGACIÓN, CREACIÓN Y ANÁLISIS SOBRE MÚSICA INDÍGENA SIKUANI

Diego Castellanos

La presente investigación tuvo dos etapas desde sus inicios en 2012. La primera fue la composición y presentación de la obra *Ûriita*,¹ basada en grabaciones de cantos sikuani y paisaje sonoro, realizadas en 2013, en las comunidades Walabó 1, Sisia-piatu y Yopalito, en el resguardo Wacoyo-Puerto Gaitán, Meta. Se desarrolló por medio de diferentes vanguardias estéticas y conceptos musicales del siglo XX. Se emplearon técnicas de composición y conceptos propios de la música aleatoria y de la música concreta o la electroacústica. Se anexó como resultado un catálogo de música académica indigenista colombiana.

La segunda etapa se centró en el análisis de cantos indígenas sikuani en relación con uso y función que éstos cumplen en su contexto. Este estudio arrojó características de los diferentes audios en sus correspondientes momentos históricos y los lugares donde habita esta etnia. Se extrajeron, compararon y analizaron datos de fragmentos de los cantos que denominamos “ciclos”, por medio del software Sonic Visualiser; datos de registro, alturas principales y descripción musical.

El grueso de la música sikuani está constituido por cantos que se reinventan día a día. Los cantos están presentes en los rituales y en diversas actividades cotidianas. El uso de la música en los sikuani es un ejemplo de la importancia del sonido en la existencia del ser hu-

1. “Sonarle a uno en los oídos los ruidos característicos de un lugar” (Queixalós, 1988)

mano; la interacción entre música y cosmogonía nos invita a evaluar, desde distintos puntos de vista, los diferentes hechos sonoros que nos rodean.

La música sikuani constituye un complejo sonoro heredado de su tradición oral que interactúa constantemente con las situaciones vitales que se presentan a diario en cada comunidad. Los cantos sikuani son fragmentos sonoros de textura vocal en lengua nativa, acompañados en ocasiones por el *tsitsito* (maraca tradicional) y/o la danza. Estos cantos siempre cumplen una función determinada y pueden ser de carácter comunicativo, expresivo y/o ritual. Se respetan ciertas estructuras melódicas que se van transformando de persona a persona, en el tiempo y en el territorio. Estos cantos están compuestos por patrones o estructuras rítmico-melódicas que se repiten a lo largo del tiempo y que varían constantemente en frecuencias, dinámica, métrica, duración de sonidos, texto y forma, de acuerdo a la musicalidad de cada individuo y a la forma en que aprendieron los cantos.

Los cantos sikuani conservan lo que hemos llamado “alturas recurrentes”, lo que entenderíamos en términos occidentales como centro tonal. Estas alturas son las que le dan unidad al canto, se repiten constantemente y son, además, los sonidos más prolongados; estas frecuencias varían dependiendo del territorio, la persona que ejecuta el canto, el momento histórico, etc. Sin embargo, se han podido establecer relaciones cercanas entre algunos cantos, independientemente del lugar de captura de cada uno de ellos. Los textos de los cantos y rezos de los sikuani, en su mayoría son historias que llevan consigo una enseñanza; es a través de esas historias que describen su cosmovisión y son utilizadas para comunicarse con el mundo espiritual. Este diálogo tiene diferentes usos y funciones, como abrir el espacio para entrar en poder, como diría Mario Suárez (chamán), también para rezar el alimento, arrullar y calmar el llanto a los niños, prevenir y curar enfermedades, saber los problemas de la comunidad, expresar los sentimientos de amor, entre otros.

Se pueden encontrar varios instrumentos musicales en las prácticas tradicionales de los sikuani:

Tsitsito: Es una maraca, la herramienta principal del chamán, y sirve para acompañar los cantos que ejecuta el médico tradicional en la práctica curativa. En el resguardo Wacoyo se construye con una tapara,² ala que se le extrae todo lo que lleva en su interior, se le hacen orificios en sus polos, se llena con semillas y se le atraviesa un palo, que se asegura en la parte superior con algún tipo de fibra natural. También se decora con plumas de diferentes aves y grabados en la madera del calabazo, que representan elementos de su cosmogonía, directamente relacionados con las constelaciones.

Carrizos: Los carrizos se utilizan en las danzas que cierran los rituales de crisis vitales, además de en la danza que lleva el nombre del instrumento, en la fiesta de la chicha, entre otras. En el libro *La música de los Guahibo: Sikuaní y Cuiba*, Benjamín Yépez (1984) anota: “El Carrizo a lo último no es ritual. Eso es una música que se adoptó para cualquier fiesta (...) El Carrizo es el Jibabo, porque el carrizo también tiene que tener su historia, pero eso tal vez vino fue de los Caribes”. Por otro lado, los investigadores Agerkop, Colima, Guevara y Coppens (1980) que realizaron el disco *Música Guahibo*, de la Fundación La Salle y el Instituto Interamericano de Etnomusicología y Folclore, señalan lo siguiente: “Los tubos están dispuestos de manera tal que cada uno establece un intervalo de tercera con sus contiguos y, así, la completación de ambos aerófonos conforma una escala diatónica”.

Cacho e'venao: Este instrumento es de mucho respeto y no se puede tocar por fuera del Itomo; su uso es exclusivo de este ritual y su ejecución está acompañada de la danza que lleva el mismo nombre del instrumento. “El único que está prohibido tocar sin el Itomo es el cacho e'venao y el Namó. Únicamente se toca en el Itomo, de resto no” (Yépez, 1984). Sin embargo, en la actualidad se interpreta en contextos identitarios, para mostrar sus prácticas tradicionales a los no indígenas.

En la primera etapa del trabajo se realizó la composición de una obra para solista con diferentes flautas de pan sudamericanas,

2. Es un calabazo fruto del árbol taparo.

ensamble heterogéneo de cámara (flauta, clarinete, trompeta, trombón, cello y percusión), soporte fijo, e improvisación guiada, basada en grabaciones de música tradicional sikuani (principalmente cantos) y paisaje sonoro, realizadas en el transcurso del año 2013, en las comunidades Walabó 1, Sisiapiatu y Yopalito, en el resguardo Wacoyo, en Puerto Gaitán, Meta.

El proyecto se desarrolla por medio de diferentes vanguardias estéticas y conceptos musicales del siglo XX. Se han empleado técnicas de composición y conceptos propios del indeterminismo o música aleatoria y de la música concreta, electrónica o electroacústica. Entre los conceptos relacionados con el indeterminismo o música aleatoria, se encuentran la improvisación guiada, la libertad interpretativa, la preparación de instrumentos, las técnicas extendidas, el grafismo, etc. Y con respecto a la música concreta, conceptos como música electrónica, música electroacústica, música mixta, paisaje sonoro, objeto sonoro, bucle o *loop*, entre otros.

Procesos en el ejercicio compositivo:

- Grabación de paisaje sonoro.
- Clasificación del material grabado.
- Relación del material grabado con palabras en lengua sikuani.
- Definición de la forma.
- Selección del formato y de técnicas interpretativas con base en el material grabado.
- Diseño de partitura.
- Montaje.

La obra ha desarrollado su propio lenguaje, producto del tipo de construcción y por el diseño de la partitura principalmente. Ha sido una obra donde el material ha determinado la forma y la obra en general. Se ha interpretado tres veces en Bogotá: en el Auditorio Jorge Enrique Molina de la Universidad Central, en Matik*Matik* junto a la BOI (Bogotá Orquesta de Improvisadores) y en el Teatro Faenza, evento “Homenaje a Wacoyo”.

Como parte de la retribución hacia la comunidad Yopalito del

resguardo Wacoyo y con ayuda de varias instituciones, se llevó a cabo la construcción de un tsamanibo.³ En las visitas que se hacían al resguardo, se recogieron grabaciones de audio de alta calidad, que fueron el principal insumo para la composición de la obra.

El Tsamanibo (Casa de Tsamani), fue el lugar utilizado por Tsamani (Primer chamán del mundo) en épocas antiguas, para realizar los rituales chamánicos y transmitirle la sabiduría a los hombres; en este lugar se llevaban a cabo las curaciones de las personas de la comunidad. Actualmente la realización de los rituales chamánicos en lugares públicos de la comunidad, afecta la salud de algún miembro, como a los niños, mujeres embarazadas y ancianos. Estas creencias hacen parte de la cosmovisión indígena sikuani, ya que el Tsaman/Chamán con sus poderes puede enfermarlos. Este lugar permitirá reconstruir un tejido Social y cultural que se ha perdido físicamente a través del tiempo pero se encuentra latente en los tsamanes sikuani, Mario Suárez, Andrés Gaitán y Arturo Chipiaje. (Sarmiento, comunicación personal, 2013)

Para entrar al análisis de los cantos sikuani fue necesario realizar un acercamiento a la categorización de los mismos desde la literatura encontrada sobre el tema y la experiencia en el trabajo de campo. No obstante, creemos que es difícil que la categorización pueda explicar de manera absoluta este fenómeno sonoro en todas sus interacciones, pues para entender cómo funciona la música tradicional en esta cultura se hace necesario emplearla dentro de su contexto, vivirla y corroborar que realmente cumple funciones determinadas; aún así, usaremos esta categorización como herramienta para el análisis. Aclaramos que en nuestra categorización empleamos la definición de la palabra cantar como aparece en el DLE (Diccionario de la Lengua Española): “Del lat. cantāre. 1. intr. Dicho de una persona: Producir con la voz sonidos melodiosos, formando palabras o sin formarlas.” (Real Academia Española, s.f.)

3. Casa del tsaman.

1. Cantos de Poder

El canto solamente es para impulsar el médico tradicional, es para él, se concentra para coger poder, para poder ya concentrarse y luego se permite a hacer los rezos, ya cambia. (Aldana, comunicación personal, 13 de abril de 2013)

Son cantos para conectarse con el mundo espiritual, efectuados por los chamanes en la práctica curativa y en los rituales de crisis vitales (Rezo del pescado e Itomo); estos cantos de poder están diferenciados de los cantos-rezos. Para poder curar, el chamán debe primero concentrarse para recibir el poder de Cuwei (Dios); esto se logra, además de con el uso de estos cantos de poder, empleando enteógenos tradicionales: *yopo* (polvo oscuro producto de una preparación basada en la mezcla de diferentes ingredientes con la semilla del árbol de Yopo) y *caapi* (variedad de yagé) así como el uso del *tsitsito* (maraca tradicional). “Su canto es el puente de comunicación con los poderes superiores, quienes le transmiten el conocimiento sobre las plantas curativas y llenan de fuerza y energía al médico.” (Ministerio de Cultura, p. 13, citado en Ministerio del Interior y ONIC, 2012, p. 92).

2. Cantos Rezos

Los sikuani reconocen como rezo un tipo de canto. Existen diferentes clases de rezos u oraciones; son de carácter ritual, así como de comunicación directa con su deidad. Son realizados por los médicos tradicionales en los rituales, en la práctica curativa y en los procedimientos propiciatorios, para prevenir enfermedades, curar y facilitar algún beneficio personal o ajeno.

Bermúdez (1992, p. 56) afirma que “entre los sikuani se pueden diferenciar los ‘rezos’ u oraciones y las ‘historias’ (cuentos o narraciones) míticas. Estos dos tipos de discurso son en ambos casos, considerados diferentes al ‘canto’ propiamente dicho”. Con respecto a esto, Pedro Sarmiento, en una entrevista realizada en el año 2013 acerca de la música sikuani, nos cuenta:

En la cultura sikuaní podemos encontrar cánticos, pero que se encuentran enmarcados en un ritual que es muy sagrado, no están por fuera de un ritual, más allá de ser música para la recreación, es el código que utilizan o la forma en cómo se manifiestan para que la niña, el niño, o la persona no se enferme. (Sarmiento, comunicación personal, 12 de enero de 2013)

Una de las fuentes más directas que hemos tenido sobre este concepto y su aplicación en las comunidades sikuaní, ha sido una entrevista realizada en 2013 a Eduardo Aldana García, rezandero de la comunidad Walabó 1, ubicada en el resguardo Wacoyo, en el municipio de Puerto Gaitán, Meta. En la charla nos habla del chamanismo, del uso de los cantos y rezos, y su diferenciación respecto a la función que cumplen.

(...) hubo un rezo, lo rezaron, lo rezaron en ronda hasta que por fin revivió, a base de eso los médicos tradicionales asimilan, o sea, asimilan las mismas danzas pa' poder como aliviar el paciente, y se alivia el paciente (...) cantan a Cuwei, más que todo a Cuwei, cantan al cielo, cantan a las estrellas, cantan así, a los animales no tanto, al espacio porque allá está el poder. Hay mucho rezos para picaduras de cualquier insecto o animales ponzoñosos, como también hay rezos para curar enfermedades comunes, naturales, como también hay rezos para curar enfermedades postizas por las mismas personas, las que se llaman brujerías, entonces hay muchos rezos, más que un canto (...)
(Aldana, comunicación personal, 13 de Abril de 2013)

Pedro Sarmiento, etnoeducador e investigador, quien vivió a lo largo de dos años con el chamán Mario Suárez y su familia en la comunidad Yopalito, en el resguardo Wacoyo, expresa:

Hay rezos que uno podría percibir como cantos, como cantados, pero que en realidad no corresponden a una música como tal sino que son unos rezos o unos códigos que ellos utilizan, unas palabras que fueron transmitidas por Cuwei, que podríamos encontrarlas como música a los oídos occidentales, o a los oídos de los artistas, pero que dentro de su trascendencia no tienen aspectos de música en el sentido occidental,

o no los perciben de esa manera (...) (Sarmiento, comunicación personal, 12 de Enero de 2013)

Cantos-Rezos en la Práctica Curativa: Los rezos que se usan en la práctica curativa son realizados por los chamanes. Cuando una persona tiene malestar acude al chamán y éste realiza rezos pertinentes para cada caso; dependiendo del malestar, se da tratamiento con plantas medicinales. Entre estos están los rezos para sorber yopo, para curar enfermedades causadas por brujerías, para curar picaduras de animales (a cada animal un rezo diferente) rezos para curar otras enfermedades y malestares.

Nejeba: Ser afectado por los granos neje, debido a haber comido hormiga bachaco sin bailarse en la noche siguiente; se cura por medio de rezo, saliva en ayunas y pulpa de moriche caliente. (Queixalós, 1988, p. 177)

Cantos-Rezos en los Procedimientos Propiciatorios: Son realizados por el chamán para hacer algún trabajo para el que ha sido contratado o para su beneficio personal. Los siguientes son los tipos de rezos de los que se tiene referencia: rezo de venganza *kumakumali* (para saber quién cometió un asesinato y reprimirlo), en el que se utiliza la nuez de *kumaliboto* (Queixalós, 1988, p. 127); rezo u oración protectora contra los *ainawi*⁴ (para los niños); rezos para tener buena cacería, buena pesca y buena cosecha; rezo *yapube* para enamorar a una persona de otra; rezos para obtener amor (Queixalós, 1988, p. 296); rezo para luchar y no ser vencido; rezo para que no dispare la escopeta; rezo para que el ají no haga daño; rezo para trabajar (contra la pereza); rezo maléfico *walikena* (Queixalós, 1988, p. 272; Queixalós y Jiménez, 2010)

4. Espíritus de las enfermedades.

3. Cantos de Arrullo

En una entrevista con Pedro Sarmiento, nos cuenta que existen unos cantos que son enseñados por las abuelas:

En los dos años que yo estuve con la comunidad, podía observar cómo las abuelas, los tíos o los mayores, les cantaban a los niños en el momento de dormir, en las noches o para calmarles el llanto, esto sí se podría enmarcar en una música de cuna, podríamos llamarla de cuna, que es solamente digamos para los niños o para que se duerma o para que se calme, pero que en lengua tiene también un significado, que es espantar tal vez algún espíritu que produce que el niño no duerma o que el niño lllore.” (Sarmiento, comunicación personal, 2013)

Bajanakabo o banacubo (Cantos de Amor):

Es el canto para expresar los sentimientos de amor. Se oyen con frecuencia, y se dedican a la persona que se quiere.” (Yepez, 1984, citado en Monje, 2009, p. 8)

Bajanakabo: *Canción nostálgica de tema frecuentemente amoroso; se utiliza como canción de cuna.* (Queixalós, 1988, p. 17)

Son cantos para expresar sentimientos de amor, generalmente ejecutados por las mujeres. Sus textos son historias de la persona que ejecuta el canto, es decir, improvisa sobre la situación que está viviendo para construirlo.

(...) Hoy en día se sigue cantando y bailando en otros contextos, a través de los cantos expresan sus sentimientos de amor, despecho o nostalgia por recuerdos, al abandonar su comunidad, cuando salen o migran a otro lugar por su condición de nómadas; entre esos cantos está Bajanakabo. (Ministerio del Interior & ONIC, 2012, p. 44)

4. Cantos mitológicos

Son cantados por cualquier persona de la comunidad que conozca el canto del mito y lo quiera compartir en algún tipo de reunión. En el trabajo de campo realizado en Yopalito (comunidad del resguardo Wacoyo) en 2013, el chamán Mario Suárez nos compartió varios cantos mitológicos, mientras nos contaba historias de la cosmovisión sikuani, que cumplen varias funciones: contar un mito, compartir en comunidad, recordar un personaje importante de la mitología y exaltar su cosmogonía.

5. Yaweiba (Cantos Danza)

Se refiere a los tres tipos de danzas tradicionales; cada una de ellas cumple una función específica. El sonido percutido de los pies en la tierra mientras se danza complementa la sonoridad del canto. (Buitrago y Gaitán, 2016, p. 23)

Tsamanimonae Petajunamuto (Danza Camino de los Dioses): Es una danza para conocer y entrenar la mente o sanar el cuerpo. Despertamos nuestra energía y hacemos nuestro cuerpo vibrar. Mientras danzamos la madre tierra vibra y nuestro cuerpo vibra con ella. Es una danza concebida en un lugar sagrado; uno de los pueblos más cercanos a la reserva de la selva de Matavén (Clemente, 2015, citado en Buitrago y Gaitán, 2016, p. 23)

Owoweimateato o danza de Cacho e'venao: Es el nombre que recibe la danza y el instrumento musical que se emplean en el ritual del Itomo.

Yarake: “Son los cantos de estar contentos (...) Cantos que se acompañan con danza” (Yépez, 1984). Se realizan en los rituales y en diferentes tipos de celebraciones. Se usan para celebrar los rituales de crisis vitales y para diferentes tipos de celebración; por ejemplo, la construcción de una casa. En algunos casos, sus textos varían de acuerdo a situaciones contemporáneas, es decir, la persona que ejecuta o lidera el canto improvisa sobre la situación que está vivien-

do para construirlo. Algunos de los cantos de celebración o de Yarake son Katsipitsipi, Jalecuma, Akanetoxi, Unuma, Gabán, entre otros. Se usan para expresar que se es trabajador, también en ceremonias para la congregación, para invitar a otra persona a trabajar comunitariamente, para celebrar la siembra y la cosecha, o simplemente para realizar una fiesta o reunión. (Yépez, 1984, pp 24)

Los cantos-danza tales como el Cachipichipi y el Jalekuma son expresión de su identidad, y aunque en épocas pretéritas se encontraban estrictamente ligados a sus rituales, en la actualidad se están modificando sus funciones hacia espacios un tanto más políticos, debido a que se emplean como un elemento identitario, como una exhibición de su realidad indígena. (...) Las danzas Jalekuma y Cachipichipi son efectuadas para cerrar los rituales funerarios, Itomo y el ritual de iniciación femenina, Tulimabo, al igual que los rezos de pescado que se hacen en el nacimiento de los niños.” (Monje, 2009, pp. 19-21)

Se debe aclarar que las líneas expuestas a continuación están basadas en una percepción personal acerca de cómo abordar el análisis de estos cantos; es una propuesta de descripción sonora en relación a los usos y funciones de estos cantos en su contexto.

La improvisación es un factor inherente en el ejercicio del canto, tanto en el sentido literario como en el musical. Algunos de los cantos cuentan historias del propio individuo que ejecuta el canto o de la situación que se esté viviendo en el momento en el que se está cantando; en otras palabras, las temáticas varían dependiendo el contexto de quien canta. Además, se ha podido evidenciar que existen cantos que cumplen diferentes funciones o que se usan en diferentes situaciones, así como melodías que se emplean para una u otra función, es decir, se mantienen los rasgos melódicos principales pero varía el texto y el objetivo del canto.

La textura armónica de los cantos está sujeta a los aspectos fonéticos de las palabras que los componen. Podríamos deducir que las inflexiones vocales propias de los fonemas inciden directamente en la producción vocal, en el timbre o color de voz, así como en la

textura armónica, al resaltar ciertas formantes propias de los cantos sikuani. Otra de las características de la textura se puede percibir en los cantos colectivos o responsoriales, pues la yuxtaposición métrica y armónico-melódica que fluctúa constantemente, forma un tejido sonoro de mucha riqueza, producto de las variaciones musicales que interpreta cada participante.

El entorno sonoro en el que se ejecutan los cantos constituye un elemento importante en la medida en que refleja la realidad del canto. Los diferentes objetos sonoros que se perciben en los cantos corresponden a características del contexto en el que se ejecutan los mismos; es decir, que el complejo sonoro no es solo el heredado por tradición oral sino que se suma a este toda la gama de sonidos de la naturaleza, sonidos que están presentes en los audios de la muestra. Así mismo, se pueden percibir objetos sonoros producidos por las personas, pero que también llevan características importantes. Por ejemplo, el sonido repetitivo de un machete cortando madera, las risas de los niños, las conversaciones de los adultos, los ruidos de la grabación —como golpes de viento en el micrófono, los sonidos al manipular los dispositivos de grabación o el sonido del motor de una motocicleta—, son objetos sonoros que dibujan paisajes sonoros que alimentan la experiencia auditiva y la interpretación de lo que se escucha. En otras palabras, cada objeto sonoro representa una característica del contexto.

El registro de toda la muestra oscila entre F#2+18c (91.5161Hz) y A5-48c (855.945Hz). Se podría especular que es una aproximación al rango de frecuencias en el que suceden estos cantos; debemos tener en cuenta que se presentan frecuencias más agudas pero que corresponden a las formantes de las frecuencias fundamentales. Este rango de frecuencias podría estar en relación con la fisonomía y genética de los sikuani y, sumado a las características fonéticas de la lengua, comprenden el timbre vocal característico de los cantos sikuani. Para los sikuani no es relevante el concepto de “afinación”, así que la recurrencia de las alturas no tiene que ver con que sea exacta la repetición de la nota sino con frecuencias aproximadas a una frecuencia de referencia (Frecuencia Recurrente), que

fluctúa entre diferentes valores cercanos. En ocasiones es exactamente la misma frecuencia y en otros casos es una altura aproximada a la anterior; independientemente de la complejidad melódica, se conservan las alturas a las que se recurre con mayor frecuencia y duración a lo largo del canto.

Una de las relaciones interesantes que se dio en términos de registro y frecuencia, fue entre Gabán (captura en 2013) y Tsamani Monae (1977). El registro vocal de Gabán oscila entre A#2+28c (118.433Hz) y G4+4c (392.981Hz), mientras que en Tsamani Monae está entre G#2-26c (102.283Hz) y A#3-12c (231.482Hz). La cercanía de sus registros, a pesar de que son capturas lejanas en tiempo y territorio, deja ver la posibilidad de un registro de frecuencias de orden tradicional. Debido a que el canto de baile de Yárake (1976) es un canto colectivo, se han extraído varias frecuencias recurrentes en torno a las notas F y F# en las octavas 3, 4 y 5; una de ellas es F3-23c (172.266 Hz), que está muy cerca de la frecuencia recurrente de canto de Juameto (2013) F3+30c (177.649). Otra de las relaciones de frecuencias recurrentes sucede entre Katsipitsipi (2007) y Bajanakabo (2013) donde la frecuencia recurrente del primero está cerca de C4+14c (263.782 Hz) y la del segundo se encuentra cerca de C4+49c (269.165Hz); además, aproximadamente una octava abajo, tenemos la frecuencia recurrente de Gabán (2013); C3+49c (134.538Hz). Vale la pena recordar que estos tres cantos fueron grabados en el resguardo Wacoyo en momentos diferentes y en comunidades diferentes. Las frecuencias recurrentes en voces femeninas se encuentran en la octava número 4, mientras que en voces masculinas se encuentra en la octava número 3, con excepción de Katsipitsipi (2007).

Una de las conclusiones finales es que la relación entre sonoridad y función no es estricta; consideramos que las estructuras rítmico-melódicas de los cantos sikuaní y sus diseños melódicos se emplean en diferentes funciones, según el contexto de la persona que ejecuta el canto. La segunda conclusión –pero no menos importante– es que el uso de la música en los sikuaní es un ejemplo de lo esencial que es el sonido en la existencia del ser humano; la interacción entre su música y su cosmogonía nos invita a evaluar desde

diferentes puntos de vista los hechos sonoros que nos rodean. En la experiencia del trabajo de campo en el resguardo Wacoyo, pudimos escuchar al niño Franklin cantar o crear un canto mientras jugaba entre las ramas de un árbol de mango. En el canto decía la palabra *makonae*;⁵ al preguntarle al niño que traducía lo que estaba cantando, respondió: “Los árboles de mango pelean” (Franklin,⁶ comunicación personal, diciembre 12 de 2013). Esta pequeña anécdota evidencia la importancia del canto en la vida de los sikuani, pues desde niños están empleando cantos en sus actividades diarias, en este caso “canto para jugar en las ramas del árbol de mango”.

Se debe tener en cuenta que la información recopilada, tanto en la literatura como en trabajo de campo, podría tener inconsistencias, pues la barrera lingüística es amplia y la comunicación con algunas personas de las comunidades se hace compleja al no dominar la lengua sikuani. Sin embargo muchos indígenas sikuani son políglotas: así como hablan su lengua nativa, conocen y usan otras lenguas indígenas, además del español, lo que ha permitido actualizar la información sobre el tema. Se sugiere profundizar en aspectos como la educación en lenguas indígenas, lo cual puede ayudar significativamente al entendimiento de las diversas formas de ver y concebir el mundo indígena. Así mismo, se presta para un estudio psicoacústico. Otra rama del conocimiento que se puede vincular a la profundización en este campo es la fonética y su relación con el canto. Por último, se requiere un análisis informatizado y profundo sobre los diseños melódicos tradicionales y su posible sistematización.

BIBLIOGRAFÍA

- Bermúdez, E. (1992). El poder de los sonidos. *Revista Javeriana*, 118 (586), 54-65
- Botero, Á., y López, J. (2010). Witsaba “Tejiendo pensamientos, construyendo comunidad”: La etnoeducación en las nuevas generaciones de los Guahibo Si-

5. Árbol (mango, mangífera índica) (Queixalós, 1988, p. 137)

6. Franklin es un niño sikuani de 6 años; uno de los hijos del chamán Mario Suárez.

- kuani. Ponencia presentada en Latinoamérica Libre y Multicultural (pp. 170-178). La Paz: FELAA.
- Buitrago, F. y Gaitán, H. (2016). Knowledge embodiment through dance: A study case among the Colombian Sikuani. *Knowledge Cultures*, 4(3), 15-30
Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/309728590_Knowledge_Embodi-ment_through_Dance_A_Study_Case_among_the_Colombian_Sikuani
- Calderón, C. (2015). Aspectos Musicales del Joropo de Venezuela y Colombia. *Música oral del sur*, 12, pp. 419-444
- Castellanos, D. (2014). *Ūrūta "Sonarle a uno en los oídos, los ruidos característicos de un lugar"*. (Obra musical, material no publicado). Bogotá: Universidad Central.
- Docentes y estudiantes de la comunidad sikuani de Awariba y Domoplanas. (2015). *Sikuani pe_livaisianü*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Gil, J. (2010). *Ars musica*. (Traducción y edición crítica de M. Pérez). Murcia: Real Academia de Bellas Artes de Santa María de la Arrixaca.
- Gómez, L. (s.f.). *Diagnóstico sobre las condiciones de vida de las comunidades sikuani de las riveras del Alto Río Tomo, Vichada*. Recuperado de http://www.visionchamanica.com/Medicinas_alternativas/Medicina-Indigena-Sikuani.htm
- Hurtado, N. (2007). *Instrumentos musicales indígenas del Amazonas venezolano*. Recuperado de <http://www.acnilo.org/IMPIAV/sito/home2.htm>
- Ministerio del Interior y ONIC. (2012). *Jiwisikuanitsi Wajanakua Liwaisina Muto* (Plan salvaguarda del pueblo indígena sikuani de los Llanos Orientales de Colombia). Villavicencio: Ministerio del Interior & ONIC.
- Ministerio de Cultura. (2010, agosto 13). *Caracterización de los pueblos indígenas en riesgo*. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/pueblos-indigenas/Documents/Compilado%20de%20Caracterizaciones%20Pueblos%20en%20Riesgo.pdf>
- Miñana, C. (2000). Entre folklore y etnomusicología. *A contratiempo*, 11.
- _____ (2009, mayo). Investigación sobre músicas indígenas en Colombia. Primera parte. *A contratiempo*, 13.
- _____ (2009, diciembre). Investigación sobre músicas indígenas en Colombia. Segunda parte. *A contratiempo*, 14.
- Monje, A. (2009). *Resignificación de la música en los sikuani*. Memorias del Encuentro Interdisciplinario de investigaciones musicales (pp. 1-21). Universidad Nacional de Colombia.
- Mora, E. M. (2003, julio 14). La etnomusicología, definición y objeto de estudio. *Gaceta Universitaria*, p. 21.

- Ortiz, F. (1988). El Rezo del Pescado, ritual de pubertad femenina entre los sikuani y cuiba. *Maguaré*, 6-7, pp. 27-67.
- Prudencio, C. (2014). Autorretrato de compositor. Jornadas de música contemporánea. Bogotá: CCMC.
- Queixalós, F., & Jimenez, R. (Eds.) (2010). *Entre cantos y llantos*. Bogotá: Fundación Etnollano.
- Ramírez, H. (2003). Presente y futuro del Sikuani en Cumaribo, Vichada. *Forma y función*, pp. 188-204.
- Sarmiento, P. (2012). Chamanismo en Wacoyo (Investigación etnográfica). Informe. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Schafer, M. (1969). *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires: Ricordi.
- Silva, E. (2012, Mayo). *Identidades Sikuani y Blanca en movimiento: Imágenes de tradición y folclor en las expresiones indígenas y no-indígenas del resguardo Wacoyo*. Ponencia presentada en el “Primer seminario oralidades, literaturas e interculturalidad y primer encuentro de practicas en interculturalidad con comunidades indígenas”, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Vicepresidencia de la República. Observatorio del programa presidencial de derechos humanos y Derecho Internacional Humanitario. (2008). Recuperado de <http://es.slideshare.net/fundimpro/diagnostico-sikuani>
- Yépez, B. (1984). *La Música de los Guahibo: Sikuani-Cuiba*. Bogotá: FINARCO.

SENSACIONES, IMÁGENES Y METÁFORAS EN LA ENSEÑANZA DEL CANTO

Henry Roa Ordóñez

Estudiar canto es, sin lugar a dudas, una tarea apasionante y a la vez compleja: para su pleno desarrollo, demanda un amplio conocimiento de todos los mecanismos fisiológicos, psicológicos y pedagógicos. Para ello, son fundamentales la conducción y acompañamiento del docente en la formación y desarrollo de la voz del estudiante en todas sus posibilidades; ha de contar con un amplio abanico de recursos y, ante todo, de criterio formativo en sus decisiones para sopesar y llevar con acierto la enseñanza de la voz. En gran medida, de él depende la calidad técnica e interpretativa de sus alumnos.

Es tan alta la responsabilidad del maestro formador, que su tarea no solo se limita al conocimiento de los componentes formativos de la voz, sino que requiere de espacios de interacción y de atención exclusiva, que redunden en la comprensión profunda de cada alumno. El proceso formativo precisa de paciencia y creatividad para responder con calidad a las específicas necesidades y expectativas de cada estudiante. Por todo lo anterior, el docente asume un continuo desafío sobre la mejor manera de abordar sus enseñanzas, de acuerdo con los rasgos únicos de su alumnado.

Actualmente, para atender estos rasgos personales de cada estudiante, las pedagogías modernas defienden el presupuesto de que aprender no consiste en copiar o reproducir la realidad: el estudiante aprende cuando es capaz de construir una representación personal sobre determinado contenido. Desde luego, este aprendizaje no proviene de la nada; procede de las experiencias y conocimientos pre-

vios que se constituyen como referentes significativos dentro de la estructura mental del estudiante. Paulatinamente, estos significados son modificados para dar cuenta de nuevos contenidos o situaciones por aprender, las cuales conducen a establecer nuevas relaciones o interpretaciones que permitan ir más allá.

Gran parte del trabajo simbólico y perceptivo que un estudiante de canto desarrolla frente a diferentes aspectos de la realidad musical tiene sus raíces en el empleo y articulación de sensaciones, imágenes y metáforas, que se convierten en fuentes potenciales para el desarrollo del pensamiento. Esta “forma de hacer” ofrece, entre otros beneficios, la fuerza y la riqueza para elaborar conocimiento, siendo un medio idóneo para la construcción de nuevos conceptos a partir de los ya conocidos y, en especial, permite conectar y realizar transposiciones de significado entre una realidad y otra, como medio de concreción y entendimiento de lo abstracto.

Poseen la capacidad de ver y de expresar la realidad de una manera novedosa e, incluso, inesperada. Pero ante todo, tienen la facultad de expresar lo inexpresable y su máximo valor reside en facilitar el establecimiento de una interacción cercana y diferente entre el maestro y el estudiante.

Aunque estas herramientas poseen un carácter subjetivo, así mismo son una fuente de conocimiento y su aporte es enormemente valioso para la apropiación de los conceptos y de la praxis del hecho vocal, más aún cuando el instrumento sonoro no es visible, ni tangible, ni opera sometido a un control manual por parte del cantante. Es por ello que su valía reside en su capacidad para describir los procesos cognitivos y corporales que se suelen desarrollar alrededor de los distintos fenómenos de la voz cantada. Son un recurso de enorme utilidad para movilizar el pensamiento y aportan importantes esquemas de conocimiento que permiten al estudiante dar cuenta de nuevas situaciones o tareas por acometer. Permiten, además, modificar los significados ya existentes, construir unos diferentes y, sobre todo, acercarse a nuevas comprensiones de la realidad vocal. Desde esta perspectiva sistémica es posible establecer relaciones en función del desarrollo cognitivo y perceptivo que hace posible el diálogo interno

del estudiante de canto, para comprender y facilitar el aprendizaje y desarrollo de su voz.

Profesores y estudiantes componen, día por día, elaboraciones propias dentro del plano de estos recursos, de ahí que la tarea de indagación, llevada a cabo por docentes del área de canto de la Escuela de Música de la Universidad Sergio Arboleda, consistió en caracterizar, desde una perspectiva funcional, las sensaciones, imágenes y metáforas como activadoras de la cognición y del cuerpo del cantante que hacen parte de la literatura especializada y de las experiencias formativas realizadas por los profesores, que permitan avanzar en la apropiación y construcción de nuevos procedimientos de enseñanza y aprendizaje del canto. Estos recursos, que suelen estar esparcidos en la literatura especializada, en la mayoría de los casos presentan contenidos relacionados a aspectos fisiológicos de la voz, con escasas referencias específicas a los modos de enseñanza y aprendizaje. Se sabe, además, de las experiencias formativas de muchos docentes que, de acuerdo a sus estilos y metodologías, aplican estas herramientas y que aún no han sido sistematizadas como experiencias de conjunto que den cuenta de las representaciones colectivas que se reflejan en el lenguaje cotidiano.

Por ser un objeto de estudio que se encuentra esparcido en la literatura musical, el ejercicio investigativo se desarrolló dentro de un carácter hermenéutico de contrastación que conllevó a la agrupación de los hallazgos en los sistemas conceptuales que hacen parte de esta indagación.

A los documentos se les puede “entrevistar” mediante preguntas implícitas y se les puede “observar” con la misma intensidad y emoción con la que se observa un rito nupcial, una pelea callejera o una manifestación popular. En este caso la lectura es una mezcla de entrevista/observación y puede desarrollarse como cualquiera de ellas (Ruiz e Ispizua, 1989, p. 69).

El proceso continuó con el estudio de casos de una muestra representativa de profesores de canto, con la intención de identificar y recoger aquellas expresiones imaginativas y metafóricas en conexión con las sensaciones. El propósito del estudio de caso y de acuerdo

con Martínez (2006), consistió, en primera instancia, en identificar y describir los distintos factores que ejercen influencia en el fenómeno; y en segunda medida, en explorar nuevos acercamientos teóricos dentro de la realidad objeto de estudio. En este orden de ideas, se analizó cada profesor, su distintivo estilo formativo y sus propios recursos. Cada uno de ellos posee sus exclusivos modos de operar estos recursos, en forma consciente o inconsciente, de acuerdo con sus propias experiencias como cantantes y como profesores de canto.

Sin duda, las sensaciones, como primer aspecto tratado dentro de la investigación, hacen parte de las señales iniciales para reconocer los mecanismos corporales más adecuados en favor del desarrollo vocal. Es común que las personas dedicadas al entrenamiento y desarrollo de la voz hablada o cantada, manifiesten que sienten y experimentan determinadas vibraciones o energía en ciertas partes de su cuerpo. Los pedagogos del canto saben que cuando un estudiante logra cantar a través de una buena colocación, y consigue proyectar la voz sin experimentar fatiga, es porque no solo hace un buen uso de sus mecanismos resonadores, ubicados en la cara, los labios y en el cráneo, sino que, además, alcanza a emitir su voz con una sensación de comodidad sin mayor esfuerzo muscular y libre de cualquier tensión.

Es bien sabido que el empleo de sensaciones, como otros recursos afines, está basado en la imperiosa necesidad de liberar el sonido interior en todas sus posibilidades. Para ello, las diversas sensaciones articuladas, que lógicamente resultan del concurso de varios sentidos, deben ser integradas a la representación y conducta vocal, circunstancia que permite establecer diferentes calidades sonoras e, incluso, aportar múltiples experiencias de orden emocional. Hay coincidencia al afirmar que la educación de la voz por medio de sensaciones determina tres niveles diferentes, atendiendo los siguientes criterios formativos: la educación de la respiración o, en su defecto, la reeducación de la misma por vicios en su comprensión y mecánica; la ampliación de los espacios faringo-laríngeos a través del fortalecimiento de todos los músculos que hacen parte de su estructura fisiológica; y, por último, la exploración de las cavidades de resonancia de los sonidos provenientes de la laringe.

Estos niveles actúan por contrapeso e interacción entre dos tipos de sensaciones: las sensaciones por actividad muscular y las sensaciones por movimiento vibratorio; de estas, a su vez, surgen otras complementarias que permiten regular la actividad vocal. Dentro de las sensaciones por actividad muscular, se observan las siguientes: tonicidad, que se vive en todo el cuerpo y que media entre la tensión y la relajación como punto de equilibrio; sostenibilidad, que tienen que ver con el apoyo firme y flexible en la parte media y baja del tórax y músculos de la zona abdominal; movimiento, en lo atinente al movimiento y flexibilidad de la lengua, maxilar inferior, cuello y espalda; y apertura, que da cuenta del ensanchamiento de la cavidad laríngea y los músculos intercostales.

Sin perder de vista la articulación que guardan dentro de este juego de diversas sensaciones que se experimentan en conjunto, la indagación avanzó en identificar y describir algunos de los rasgos sensoriales que hacen parte de la colocación de la voz: la resonancia, como elemento fundamental en la sonoridad de la voz; la apertura de los espacios internos del tracto vocal; las distintas posiciones y adecuaciones de las vocales, y el registro y el pasaje, componentes importantes para extender y ampliar la capacidad vocal. Es evidente que no existe una sola sensación para cada nivel; por el contrario, hay una globalidad o sistema de sensaciones, integradas y necesarias, que se pueden ver de manera particular para cada nivel y en su conjunto sistémico.

En todo caso, los esfuerzos del profesor están dirigidos a señalar e intervenir sobre aquellas sensaciones que deben experimentarse y cuáles son inconvenientes, observando incluso las de tipo psicológico que generan angustia o desconcierto al estudiante. Estas sensaciones de orden subjetivo van desde la euforia, hasta la incomodidad por sentimientos de inseguridad cuando se vive un proceso de ajuste y modificación muscular.

Evidentemente, muchos docentes recurren preferentemente al aprendizaje vocal por medio de sensaciones; es decir, en la mayoría de los casos utilizan su propia voz para dar ejemplos de los patrones ideales a seguir y sugieren al estudiante las pautas en cuanto al pro-

cedimiento de determinadas partes de su cuerpo. Frecuentemente las enseñanzas provienen de las subjetividades del maestro, quien las aporta al estudiante a la espera de que este las comprenda y adopte de igual manera, aunque para no caer dentro de los parámetros de la educación tradicional, el docente intenta estimular al estudiante para que defina y construya sus propias sensaciones. En todo caso, el trabajo por medio de sensaciones tiene como propósito esencial profundizar en los mecanismos memorísticos y en la automatización de las conductas vocales a través de un proceso de aprendizaje en constante redefinición y construcción.

Reflexionar sobre las sensaciones significa no solamente la comprobación de los cambios personales alcanzados, sino también, la construcción del buen hábito de dirigir la auto-observación hacia la calidad de los logros y el nivel alcanzado. Sin olvidar, claro está, que cada estudiante responde a un tipo de integralidad biopsicosocial única y, por lo tanto, el uso de los métodos de aprendizaje por mecanismos sensoriales no responde a una serie de recetas para aplicar en todos los casos ni de igual forma.

Hablar de imágenes, como segundo componente de indagación, alude a aquellos procesos en que se articulan la imaginación y la percepción para representar, en un momento dado, algún aspecto de la realidad. Poseen en su esencia un carácter subjetivo y personal, y guardan relación con la experiencia de ver algo, con la idea de pintar; se les asocia con las películas de la mente o con el acto de recrear algo de manera figurativa. Algunos autores como Bruner (1995) y Coll (1998), conciben este tipo de representaciones desde el punto de vista icónico, o sea como un tipo de manifestación mental de orden visual o lingüístico, que da como resultado una visualización de “dibujos” en la mente. A diferencia de las expresiones verbales, son representaciones de orden sintético, es decir, por su carácter visual se percibe la realidad en toda su globalidad. En este sentido, el uso de las imágenes y los conceptos derivados es, sin duda, una forma para representar la realidad vocal de un modo creativo.

La imaginación ha de estar al servicio del lenguaje pero con una voz limitada solo podrá hacerlo parcialmente. Es preciso entre-

narla, con el mismo empeño con que un atleta olímpico entrena su cuerpo, para que responda auténticamente a las exigencias de cualquier texto o personaje (Ocampo, 2013, p. 19).

El profesor es un actor fundamental en las propuestas de enseñanza del canto que recurren a estos medios audiovisuales, por la habilidad y los recursos evocadores de imágenes que puede activar. Porque, tal y como lo asegura Jiménez (1989), “la imaginación tiene la facultad de crear imágenes que se anticipan a la realidad” (p. 293). En consecuencia, la función del profesor consiste en ayudar a crear e inducir en la mente del estudiante una serie de imágenes significativas para comprender e incluso mecanizar las exigencias técnicas de la voz.

Para estimular y reforzar las imágenes mentales, el educador apoya esta construcción con otro tipo de imágenes de tipo sonoro, es decir, aquellas que están representadas en la calidad, comodidad y tipo de expresión a que haya lugar en el manejo adecuado de la voz. Dicho circuito de relaciones de imágenes estimula la imaginación creativa del intérprete, dado que permite modificar y ampliar sus propios esquemas de pensamiento. Uno de los tantos ejemplos hallados es la imagen del *vuelo del pájaro*, (Grotowski, 1976, p. 106), por medio del cual el cantante extiende los brazos y recrea un movimiento que va más allá de su propio cuerpo. Esta acción se expande en el espacio de manera amplia y holgada y el estudiante imagina su cuerpo dotado de tal ligereza que hasta podría levantarse del piso, lo cual le permite percibir una sensación de liviandad y facilidad. Otro recurso significativo lo constituye el trabajo imaginativo del *mono* (McCallion, 1998, p. 88); llevado a cabo por la auto-observación del cantante, pretende encontrar la relación de equilibrio entre la respiración y el cuerpo, y consiste en imitar varios movimientos propios de este animal, algunos en sentido vertical, mientras se desplaza dando saltos dentro del espacio.

Ejemplos como los anteriores ponen en evidencia que, cuando el profesor no dispone de las explicaciones discursivas, o las agota, o en el momento en que las representaciones mentales del estudiante no son adecuadas frente al manejo vocal, se acude a la imaginación para activar y representar la acción a realizar. Esta visualización per-

mite, en tiempo real, interiorizar y comprender los ejercicios de forma dinámica y rápida.

Sin duda las destrezas involucradas en este tipo de estrategias se relacionan con las siguientes propiedades: a) facilidad para representar determinado momento sonoro; b) refuerzo para comprender y elaborar la información; c) habilidad para encontrar patrones y relaciones; d) ayuda para comprender conceptos complejos; e) mayor motivación por el aprendizaje.

En la medida en que se avanza en el desarrollo vocal, el “banco de imágenes”, constituido por sensaciones corporales y sonoras, conlleva, ineludiblemente, procesos de planificación y de regulación motora y cognitiva. Es decir, están disponibles de una manera activa en la memoria del cantante para el desarrollo y comprensión de los mecanismos inherentes al funcionamiento adecuado de la voz, y su recuerdo se activa por los recursos estratégicos invocados por el profesor o por el mismo estudiante. De ahí la importancia de las estrategias de creación, activación, regulación y direccionamiento de imágenes mentales, en concordancia con los conceptos y estímulos a construir y en relación directa con las experiencias previas de cada estudiante y según su capacidad. En todo caso, el camino no consiste en acumular imágenes, sino en su utilidad y aprovechamiento para la modelación constante del cuerpo y para la superación de obstáculos que guardan directa relación con las sensaciones venidas desde el interior, y que se expresan y personalizan hacia el exterior.

El estudio e implementación estratégicos de las diversas modalidades de imágenes hace pensar que, durante la enseñanza del canto, coexisten diversos modos de codificación. Al observar las diferentes formas de procesamiento interior que realiza el estudiante, se halla que algunas pueden centrarse en componentes específicos del código por aprender; sin embargo, durante la interpretación vocal todas ellas tienen un sentido unitario que engloba todos los aspectos necesarios. Lo anterior lleva a afirmar las posturas de autores como Piaget (2007), Drubach (2007) y Álvarez (2015), que coinciden en otorgar dos funciones diferentes a la imaginación: una función reproductora, que permite la evocación, voluntaria o espontánea, de

lo ya percibido anteriormente; y una función creadora, que es el acto de combinar rasgos de diferentes formas previamente percibidas, para dar lugar a imágenes nuevas. Aunque los términos empleados para designar a estas funciones cambian de un autor a otro, en esencia los conceptos reflejados se aproximan bastante.

En últimas, y dado que muchas veces el estudio del canto demanda el procesamiento de gran cantidad de información, esta imagería musical permite no solo recrear en la cabeza del estudiante la mejor manera de interpretación vocal, sino que se convierte en un mecanismo estratégico que facilita anticipar cómo debe escucharse determinado momento musical y generar un plan motor de ejecución.

El último aspecto de indagación hace referencia a las metáforas que, sin duda, han dejado de ser un simple recurso lingüístico —que es la condición que se les ha asignado en la tradición clásica—, para convertirse, desde las nuevas teorías cognitivas, en una valiosa herramienta que posibilita la conceptualización y comprensión de una experiencia determinada. Ocupan un lugar preponderante en el lenguaje común y sirven para revelar las formas cognitivas asociadas al aprendizaje y en conexión directa con las experiencias ordinarias que a diario vive un estudiante.

No es tan fácil, como se pretende, desterrar a las metáforas en el exclusivo reino de las expresiones. Quiérase o no, las metáforas seducen a la razón. Son imágenes particulares y lejanas que insensiblemente se convierten en esquemas generales. (...) La intuición básica es un obstáculo para el pensamiento científico; solo una ilustración que trabaje más allá del concepto, añadiendo un poco de color sobre los rasgos esenciales, puede ayudar el pensamiento sensible. (Bachelard, 2004, p. 93)

Es tarea del profesor y del estudiante descubrir similitudes de una situación por conocer a través de otra; para ello, es fundamental construir relaciones entre una imagen vocal con aquella que tiene un parecido intrínseco en una situación cotidiana determinada.

El cantante no tiene instrumento definido, él debe construirlo cada vez, sobre su propio cuerpo. ¿Cómo construye ese instrumento virtual? Lo hace a través de metáforas que expresan sensaciones. Es sobre la base del recuerdo de esas sensaciones que es posible impostar la voz.
(Martínez, 2009, p. 57)

Un proceso de enseñanza y de aprendizaje de la voz a través del empleo de la metáfora implica una experiencia compartida que va acompañada, muchas veces, de gestos y movimientos corporales. Este hecho favorece, además de la conexión con otros dominios de conocimiento, la interacción cercana entre docente y estudiante al comunicar las experiencias metafóricas. Sirven, además, para organizar y recordar información, pero ante todo, facilitan la conexión entre nuevos conceptos y las experiencias previas del estudiante. Indiscutiblemente, recurrir a las metáforas en la pedagogía del estudio del canto, estimula en el estudiante la creación de significados y la comprensión de cada uno de los fundamentos que hacen parte del arte del canto.

Cuando se accede a la enseñanza y aprendizaje del canto con apoyo en este tipo de recursos metafóricos es evidente que el estudiante lleva a cabo un esfuerzo mental por encontrar la analogía entre el sentido de la metáfora y el mecanismo motor que ha de activar y desarrollar. Las primeras indagaciones dan cuenta de la importancia de este tipo de recursos que permiten, en primer lugar, reconocer qué conocen los estudiantes y en qué difieren. Desde otra perspectiva, la enseñanza metafórica no parte de cero, es altamente eficiente porque parte de “escuchar” lo que el estudiante sabe.

En este orden de ideas, el objetivo de este apartado se fundamentó en identificar los conceptos y principios de acción que se desprenden de cada metáfora, que por su efectividad, han sido significativas en la enseñanza del canto. Algunos ejemplos significativos son:

Cantar con los intereses, no con el capital. Es un recurso para regular la energía corporal y cada uno de los componentes de la respiración, resonancia y fonación de la voz. *Imagina el efecto del trampolín.* Cuando el clavadista está en el aire, las figuras que logra realizar son conse-

cuencia del apoyo proveniente de la elasticidad de la tabla, que por acción y reacción (segunda ley de Newton) obtiene una respuesta en sentido contrario y con la misma energía del impulso inicial. En consecuencia, cuando el cantante impulsa los músculos abdominales hacia abajo, impulsa el aire hacia arriba. *Piensa como si el piso pélvico fuese una malla de circo donde rebota tu voz.* Evocar la malla de circo permite, entre otros alcances, mitigar la angustia del estudiante ante la ejecución de cierto registro musical, de tal forma que la respiración se mantenga ajustada en su realización y que los músculos que la hacen posible no se tensionen o bloqueen innecesariamente. Cuando el aprendiz logra asociar esta imagen metafórica con su propio mecanismo de soporte, toma consciencia de la necesidad e importancia de flexibilizar, de una forma controlada, la respiración en sus mecanismos de inspiración y espiración.

El fomento de metáforas debe conducir a que el estudiante encuentre, por elaboración personal, el sentido de la vivencia vocal respectiva y saque sus propias conclusiones. Se trata, en últimas, de proponer una imagen, que no es necesariamente la del maestro, para hacer visible el propio universo interno del estudiante. En todos los casos dan cuenta de la corporeidad del pensamiento, dado que se refieren a las diversas sensaciones físicas de movimiento, amplitud, extensión o manejo de determinadas partes del cuerpo. Poseen, además, ese carácter gestáltico en que las partes se relacionan con un todo congruente; esto permite organizar y esclarecer la cognición del cantante de forma holística, es decir, siendo capaz de establecer las relaciones entre los diferentes mecanismos de forma articulada.

No cabe duda de que aprender a cantar –actividad en la que se conjugan mente y cuerpo– pone en acción la imaginación creadora del estudiante, la cual, como fruto del mundo simbólico personal y la conducción de un docente imaginativo, le permite construir sus propias competencias. Asimismo, McCallion (1998, p. 98) afirma: “Una vez que lleguemos a utilizar realmente la voz, deberíamos emplear la imaginación como motivación para los sonidos que estamos haciendo; si no, el sonido que producimos quedará sin vida y desconectado del impulso comunicativo”. Para llegar a ello es conveniente –y posi-

ble— recurrir en primera instancia al acervo de recursos imaginativos que ha hecho parte de la cultura musical del medio artístico del canto, para crear y conectar, en el acto mismo del aprendizaje, nuevas visiones y aplicaciones técnicas e interpretativas.

En este orden de ideas, algunas acciones complementarias para que el profesor pueda ampliar sus estrategias de intervención, son:

a. Entrenar de forma continua su capacidad de traducir cualquier concepto músico-vocal a una imagen o metáfora.

b. Estar atento a las sensaciones, imágenes y metáforas que normalmente emplea el estudiante.

Es apenas natural que un proceso de enseñanza en el que se emplean estos medios requiere, de parte del profesor, cambiar su manera de pensar y traducir, gracias a la escucha atenta, las vivencias y conceptos expresados por el estudiante a imágenes metafóricas. La tarea del maestro consistirá en convertir a su estudiante en un buen pensador analógico, cuya mente construya relaciones imaginativas y metafóricas en relación con la evolución y desarrollo de sensaciones. Esta tarea obliga al aprendiz a establecer, por sí mismo, relaciones e inferencias y a supervisar su pensamiento, mientras lleva a cabo las acciones técnicas y de interpretación vocal de manera eficaz.

El pensamiento creativo es fundamental para la comprensión del arte del canto así como para que el proceso de enseñanza y de aprendizaje sea altamente significativo, tanto para el profesor como para el estudiante. Conlleva la activación de la creatividad del maestro para, sobre la base de lo conocido, recurrir a otras fuentes, como aquellas actividades que incluso surgen por analogía con sus propias visiones y experiencias. Al estudiante le corresponde, igualmente, comprender que su aprendizaje es una creación constante en donde la imaginación es la fuente de su propio conocimiento.

Desarrollar la capacidad imaginativa genera una serie de logros complementarios, entre los que se destaca un aumento en la capacidad de descripción y explicación, un acrecentamiento evidente de la creatividad como medio de relación y aprendizaje, la presencia

inequívoca de la reflexión, el cuestionamiento de lo que ya se sabe, el abordaje de la complejidad para saber ubicar lo particular dentro de lo general y un esfuerzo evidente por construir un estilo personal de aprendizaje por parte del estudiante.

El desafío y el acierto del profesor radican en desarrollar herramientas y formas sistemáticas de trabajo a través de estos medios imaginativos, con la finalidad de que estos se adecúen a las características de cada momento y, en especial, a la actividad mental y sensorial de cada estudiante en particular. A juicio de Hunt (1996) este tipo de imaginación creativa es la base sobre la cual se produce de forma agigantada el aprendizaje y el desarrollo personal del estudiante. Es fundamental que el profesor desarrolle su propio potencial imaginativo como recurso determinante que evite caer en una enseñanza establecida, estática y mecánica, muchas veces sin sentido. Lo anterior demanda una actitud constante de observación y sensibilidad ante lo que hace y expresa el estudiante, para reconocer aquellos recursos imaginativos que resultan de mayor ayuda y los que no.

Una pedagogía de la imaginación creadora aplicada al canto significa contar con alternativas posibles de intervención acordes con cada etapa de la enseñanza y en consonancia con los rasgos y estilo de aprendizaje del estudiante. No existe un recetario normativo o metodológico único y sistematizado para llevar a cabo esta tarea, pero sí es posible generar conciencia sobre la importancia de estos recursos de la imaginación y de su función dentro de la labor formadora del cantante. Un ejercicio de la razón por medio de estas herramientas permite a cada uno de los actores musicales relacionar, comparar, negar, argumentar, formular preguntas y ensayar respuestas que, sin duda, rompen con las formas mecánicas y tradicionales de enseñanza.

Sin reparo alguno, la búsqueda de estas analogías imaginativas implica transitar entre lo conocido y lo nuevo por aprender, así como la confrontación y construcción de un conocimiento asequible entre el profesor y el estudiante. Es decir, este tipo de saber se enmarca en una relación constante entre lo que el estudiante sabe previamente y lo que tiene que aprender, que lo recibe en un clima de relación

dinámica entre unos y otros, avanzando y aprendiendo mutuamente como condición necesaria para contrastar, modificar y enriquecer los esquemas de conocimiento y las representaciones mentales sobre aquello que se esté enseñando y aprendiendo de manera respectiva.

BIBLIOGRAFÍA.

- Álvarez, W. R. (2015). Las formas de la imaginación en Kant. *Praxis Filosófica*, 40, pp. 35-62. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5108082>
- Bachelard, G. (2004). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bruner, J. (1995). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Coll, Solé., et al. (1997) *El constructivismo en el aula*. Barcelona y México DF: Editorial Grao.
- Drubach, D., Benarroch, E. & Mateen, F.J. (2007). Imaginación: definición, utilidad y neurobiología. *Rev. Neurol*, 45, pp. 353-358
- Grotowski, J. (1976). *Hacia un teatro pobre*. Madrid: Siglo XXI.
- Jiménez, J. (1989). De la imagen mental a la expresión audiovisual. *Kobie (Serie Bellas Artes)*, 6, pp. pp 291-297. Recuperado de http://www.bizkaia.eus/fitxategiak/04/ondarea/Kobie/PDF/4/kobie_6_BA_DE%20LA%20IMAGEN%20MENTAL%20A%20LA%20EXPRESION%20AUDIOVISUAL%20%20por.pdf?hash=20bef643fa38d88b63bf6540564a968a
- Hunt, T. (1996). *Desarrolla tu capacidad de aprender*. Barcelona: Ediciones Urano.
- McCallion, M. (1998). *El libro de la voz. Un método para para preservar la voz y dotarla de la máxima expresividad*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Martínez, J. (2009). El gesto instrumental y la voz cantada en la significación musical. *Revista Musical Chilena*, 211, enero-junio, pp. 54-65.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica en la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, pp. 165-193.
- Ocampo, A. (2013). *La libertad de la voz natural: el método linklater*. México D.F.: Universidad Autónoma de México.
- Piaget, J. (2007). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Ed. Morata.
- Ruiz, J. e Ispizua, M. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: métodos de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

MÉTODOS DE ABORDAJE Y DESARROLLO DE PROCESOS COMPOSITIVOS, INFLUENCIADOS POR MÚSICAS POPULARES LATINOAMERICANAS Y MÚSICAS ACADÉMICAS OCCIDENTALES

Carlos A. Ardila

Sería prácticamente posible contar las fórmulas presentes en las obras de Bach que ya se encuentran en Frescobaldi y en una cantidad de otros compositores anteriores. ¿Fue éste un defecto de Bach, un plagio vulgar? Para nada. Todo artista tiene el derecho de basarse en un arte precedente; más aún, no sólo tiene derecho, sino hasta el deber de hacerlo. Y entonces ¿Por qué no podremos atribuir también al arte popular el objetivo de alimentar nuestras raíces?

Bela Bartók, *Escritos sobre música popular*

INTRODUCCIÓN

Hacer indagaciones sobre el contexto histórico cultural de las músicas populares latinoamericanas nos puede revelar cómo en el siglo XX se inicia un proceso de incorporación de estas a los diferentes sistemas educativos; sin embargo, existieron otros factores desarrollándose de forma paralela, los cuales tuvieron un fuerte impacto sobre lo que se aceptó, difundió y aún se difunde en la actualidad como música popular en la educación superior o universitaria y por ende, en lo que aceptamos en gran medida como una música popular. Dichos factores fueron: la industria discográfica, el nacionalismo musical, estudios folcloristas y los procesos de salvaguarda del patrimonio cultural. La resultante de la influencia de dichos factores, es la concepción de una idea sesgada de músicas

populares herméticas y ejecutadas con instrumentos específicos; y, además, compuestas e interpretadas bajo procesos instrumentales y de instrumentación particulares, que no pueden ser modificados en gran medida, ya que esto conllevaría una transformación de su estética primigenia y, por ende, una pérdida de su valor popular-tradicional. Lo anterior puede ser interpretado como una negación a la naturaleza, no solo de las músicas populares, sino de todas las músicas, ya que lo natural en cualquiera de estas es el cambio o transformación continúa.

Si observamos la historia de las músicas populares latinoamericanas, encontraremos cómo las transformaciones dadas a través de la interacción de las culturas africana, europea y nativa indígena, además de los diferentes procesos de intercambio cultural entre regiones aledañas han dado vida a dichas músicas. Por otro lado, pensar en cualquier tipo de interacción y cómo esta implica un intercambio de conocimientos y por ende un proceso de aprendizaje y transformación, nos puede ayudar a sustentar la naturaleza de cambio de las músicas. Por lo anterior y teniendo en cuenta la temática de este encuentro académico, vale la pena hacer el reconocimiento de un contexto universitario donde los saberes de las músicas populares coexisten con los de una tradición académica occidental, para así entender que el diálogo e hibridación de estos saberes puede resultar atractivo para el desarrollo de diferentes procesos compositivos, además de servir como un puente que facilite la naturaleza de cambio de las músicas.

Lo que se presentará en adelante serán diferentes métodos de abordaje y desarrollo de procesos compositivos influenciados por músicas populares y músicas académicas occidentales. Dichas metodologías estarán alimentadas por un trabajo de investigación ya finalizado, en el cual inquietudes para el ejercicio creativo son resueltas a partir de la indagación, reflexión, apropiación e hibridación de elementos del Joropo colombo-venezolano y procesos compositivos de la tradición académica occidental.

MÉTODOS DE ABORDAJE

Antes de dar inicio a algunos de los métodos de abordaje de procesos compositivos influenciados por lo popular y lo académico, es válido llegar a un consenso en lo referente al término abordaje. Según el Diccionario de la Lengua Española, abordar puede hacer referencia a: “Acercarse a alguien para hacerle una pregunta, iniciar un diálogo o tratar algún asunto [...] Empezar la realización de algo problemático o dificultoso”. Con base en estas definiciones, podremos pensar nuestro proceso de abordaje como un diálogo con nuestros intereses compositivos y con las músicas populares y académicas que los despiertan, nuestras reflexiones sobre el resultado sonoro al cual queremos llegar, la indagación y/o recolección de materiales y tratamientos para los mismos; y en general todo lo que pueda alimentar nuestro proceso de creación. Nuestro abordaje se podrá definir como un proceso precompositivo.

1. Planteamiento de preguntas

Siguiendo la idea de abordaje como diálogo, una forma coherente de iniciar uno es a través de la formulación de preguntas. En nuestro caso particular estas pueden ir dirigidas en dos caminos:

- a) Preguntas con base en nosotros (en específico sobre el qué queremos hacer).
- b) Preguntas con base en la música (las músicas que nos interesan y lo que nos interesa de las mismas).

Ejemplos de preguntas formuladas con base en nosotros, pueden ser los siguientes:

1. ¿Nos interesa lograr un diálogo intercultural entre músicas populares y músicas académicas?
2. ¿Queremos mantener la estética musical primigenia de una música popular y realizar un proceso de reinstrumentación?
3. ¿Queremos generar una música académica latinoamericana con su propia identidad?

Formular preguntas de este tipo, nos puede ayudar a tener claridad sobre nuestros intereses creativos y los usos que finalmente daremos a las músicas populares y académicas en nuestro proceso compositivo. Por ejemplo, preguntas similares a la número uno, nos podrían ayudar a reflexionar si nuestros intereses creativos con elementos de lo popular y lo académico están encaminados a la gestación de una obra en la cual ninguno de estos saberes se muestre por encima del otro, en ningún momento (diálogo intercultural), o por el contrario buscamos una transformación total de la estética primigenia de una música popular y la forma de solucionarlo es a través de la interacción de esta música con otra de corte académico.

Tipos de preguntas como la número dos, nos pueden clarificar si nuestros intereses sobre el uso de lo académico occidental en lo popular se reducen a la aplicación de un formato instrumental particular, generando así, por ejemplo, un Bambuco sinfónico. Por último, preguntas similares a la número tres, nos pueden ayudar a concluir si el producto artístico final al cual queremos llegar, pretende trascender la música académica hegemónica, es decir, la europea de corte decimonónico; y la forma de hacerlo es yendo a nuestras raíces musicales latinoamericanas para así generar nuestra propia música académica.

Ejemplos de preguntas formuladas con base en la música, pueden ser los siguientes:

1. ¿Nos interesa solo una música popular?¹
2. ¿Con que elementos de una música queremos trabajar?

Preguntas de este tipo nos pueden ayudar a clarificar qué músicas nos interesan como fuente de conocimiento para un proceso compositivo y lo que nos interesa de las mismas. Cuestionamientos similares a los de la pregunta número dos nos pueden ayudar a definir si nos interesamos por todo lo que una música nos ofrece, a un nivel global, o sólo por algunos elementos de la misma. Por ejemplo, ¿nos interesa todo lo que nos ofrece el minimalismo o sólo procesos de adición y cancelación gradual de elementos?

1. Se puede aplicar de igual forma sobre músicas académicas.

2. Indagación

Otro método de abordaje es la indagación, la cual puede dividirse con el fin de facilitar nuestro trabajo. A modo de ejemplo se presentarán dos de los múltiples objetos de estudio en los cuales podemos dividir nuestras indagaciones. Dichos objetos son:

- a) Contexto histórico-cultural
- b) Elementos estructurales

Las indagaciones sobre el contexto histórico-cultural de una música nos pueden ayudar a comprender diferentes situaciones de orden sociocultural, político o económico que influyeron en la consolidación de su estética. La información obtenida de nuestra investigación puede ser usada de múltiples formas, tales como el uso simbólico o representativo de un elemento en nuestra composición; por ejemplo: si un evento de orden político tuvo un gran impacto en la consolidación de una música particular, buscaremos retratar esto en el resultado sonoro de nuestra obra.

Una forma más sutil de hacer uso de estos elementos se podría dar a través de su aparición implícita o explícita en el título de la composición. Como ejemplo de lo anterior, la obra *Del llano llano, para cuatro llanero solista*,² toma el título de un libro homónimo de Alfredo Molano (2008). En este libro, el escritor hace una recopilación de relatos de personajes que vivieron en los llanos colombianos en el siglo XX, siendo este un período marcado por una fuerte ola de violencia, desencadenada por el enfrentamiento entre simpatizantes de los partidos políticos conservador y liberar,³ además de una evidente anomia por parte del estado. Por otro lado, el Joropo se ha caracterizado por ser una música marcadamente regionalista, en la cual se pretende exaltar lo auténticamente llanero. Sin embargo, la realidad expuesta en el libro de Molano no es retratada en el Joropo

2. Esta obra es el producto artístico final del trabajo de grado *Del llano llano: obra para cuatro llanero que toma como insumo de creación el Joropo colombo-venezolano* (2017).

3. Período histórico conocido como “La violencia”.

colombo-venezolano de mayor difusión. Usar el título *Del Llano llano* es una manera implícita de expresar que, tal como existen otro tipo de situaciones que configuran la condición del llanero, pueden darse resultados sonoros alejados de la estética primigenia del Joropo y que den cuenta de esta música popular.

Indagar en los elementos estructurales de una música –en sus niveles armónico y melódico, rítmico y métrico, y formal– y los tratamientos particulares que se dan a cada uno de estos elementos, nos permitirá conocer las bases que sustentan una música y tomar decisiones sobre qué insumos utilizar para nuestro trabajo creativo. En conclusión, acerca de los métodos de abordaje, desarrollar cuestionamientos e/o indagación nos permitirá tener mayor claridad sobre nuestros intereses compositivos, el resultado sonoro al cual queremos llegar y los insumos con los cuales trabajaremos en el proceso creativo.

MÉTODOS DE DESARROLLO

Bartók (1981) expuso tres posibles formas en las que las músicas populares pueden usarse en la música académica. Dichas formas son:

1. Haciendo uso de melodías campesinas sin modificación o introduciendo leves variaciones.
2. Haciendo imitación de una melodía popular.
3. Haciendo uso de la atmósfera o módulo expresivo de una música popular.

La primera de las posibilidades ofrecidas por Bartók podría desarrollarse a través de la presentación de una melodía específica a modo de cita, manteniéndola sin modificación alguna, generando leves variaciones sobre la misma o con transformaciones graduales que la configuren finalmente en algo totalmente opuesto a la melodía inicial. También podemos hacer uso de otros elementos de una música popular, los cuales no son necesariamente melodías, como instrumentos musicales⁴ o componentes de orden rítmico o tónico, entre otros.

4. Un instrumento como el cuatro llanero goza de un amplio uso dentro de la tradi-

La segunda forma posible de hacer uso de la música popular en nuestro proceso de desarrollo compositivo, propuesta por Bartók, se da a través de lo que él define como la imitación de una melodía popular. Esto lo podemos pensar como el comportamiento melódico de una música específica. Por ejemplo, si nos interesa trabajar con la Carranga o con el Son Jarocho, conoceremos cuáles son los contornos melódicos que generalmente se presentan en estas músicas, las relaciones interválicas de sus melodías, el material tónico y el comportamiento rítmico en el cual se sustentan para así finalmente generar melodías propias con características similares.

La última forma de usar la música popular propuesta por Bartók, se puede desarrollar utilizando elementos que dotan de carácter expresivo a una música. Por ejemplo, ritmos con articulaciones staccato, acentos de orden dinámico y aumentaciones dinámicas, entre otros, dotan al Tango de su personalidad particular. Hacer uso de dichos elementos en nuestro trabajo compositivo podría conferirle la atmosfera propia de esta música, sin recurrir a la citación de melodías o imitaciones de las mismas.

Otras de las múltiples formas en las que las músicas populares pueden utilizarse junto a las músicas académicas son las siguientes:

- a) Haciendo uso de un elemento con un nuevo tratamiento en su aplicación.
- b) Haciendo la reinterpretación de un elemento.

Un ejemplo de desarrollo de la posibilidad a) se puede dar en la sincopación de una música popular –de hecho presente en gran parte de las músicas populares latinoamericanas– la cual entenderemos como un elemento literal. El nuevo tratamiento en su aplicación lo generaremos a través del material tónico en el cual este elemento se desarrollará, cambiando su uso común sobre escalas menores armó-

ción interpretativa del Joropo colombo-venezolano; esto lo dota de una fuerte carga histórica que hace que su presencia en escena nos remita de inmediato a esta música popular, aunque sea usado en otras músicas, tanto populares como académicas. Caso similar puede darse con el violonchelo, el cual puede remitirnos a pensar en un contexto académico occidental.

nicas, si este fuera el caso, por escalas octatónicas o materiales tónicos de carácter cromático.

Como ejemplo de desarrollo de la posibilidad b) nos remitiremos al Joropo colombo-venezolano. En esta música encontramos un comportamiento de tipo bimétrico, ya que presenta un desarrollo rítmico que puede configurarse dentro de un compás de 3/4, o uno de 6/8 de forma conjunta, tanto en yuxtaposición (imagen 1) como en superposición (imagen 2).



Imagen 1

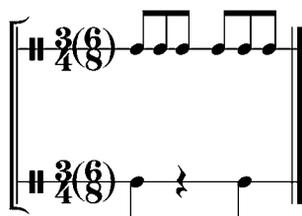


Imagen 2

Este comportamiento bimétrico, podemos replantearlo como una coexistencia de pulsos cortos –las negras, unidad de pulso del 3/4– y pulsos largos –las negras con punto, unidad de pulso del 6/8– reinterpretando así este elemento. Ahora, podríamos usar esta coexistencia de pulsos cortos y largos en nuevas métricas, como métricas irregulares (imagen 3) sin dejar de usar divisiones de las unidades de pulso (imagen 3, compás 2). Además, podríamos generar múltiples agrupaciones de pulsos, ganando variedad en las resultantes rítmicas (imagen 4).

Otra forma de desarrollar la reinterpretación de un elemento se puede dar a través del uso simbólico o representativo del mismo. Como ejemplo podemos citar la obra para piano *17 piezas infantiles*, del compositor venezolano Antonio Estévez. En la segunda pieza de

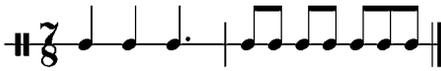


Imagen 3



Imagen 4

esta obra el compositor, al hacer referencia al ancestro español, genera una insinuación de la guitarra; presentando un arpeggio construido con las notas que dan la afinación abierta de este instrumento (imagen 5, compases 1 y 2). También presenta una melodía con textura monódica, haciendo referencia al canto llano (imagen 5, compases 4 y 5). Otra forma de reinterpretar un elemento a través de su uso simbólico la encontramos en la música del compositor argentino Alberto Ginastera, quien hace un uso representativo de la guitarra a través de armonías cuartales, basándose en la afinación por cuartas de este instrumento (E A D G B E).

ANCESTRO

A. ESTEVEZ

Larghetto (♩ = 76 aprox.)

Musical score for 'ANCESTRO' by A. ESTEVEZ. The score is in 2/4 time and marked 'Larghetto (♩ = 76 aprox.)'. It features a piano part (left hand) and a guitar part (right hand). The piano part includes markings such as 'un poco ad lib.', 'mf', and 'lacio vibrare'. The guitar part includes markings such as 'pp lontano' and 'pp'. The score is numbered '2' at the beginning. There are also some performance instructions like '8va' and '5'.

Imagen 5. Fragmento tomado de la edición de P. Antolín (1982).

ÚLTIMO MÉTODO

Un método que puede cumplir las funciones de abordaje y desarrollo de forma conjunta, es el de la creación a través de nuestras experiencias almacenadas. Por ejemplo, si gozamos de una práctica interpretativa amplia con las músicas populares y además hacemos parte de un contexto musical académico universitario, dejamos que toda esta experiencia fluya de forma libre en nuestro proceso creativo, evitando así —por lo menos en gran medida— reflexión, indagación y planeación para nuestro proceso compositivo. A esto también podríamos llamarlo un trabajo de homologación.

CONCLUSIÓN

López y San Cristóbal (2014, p. 70) dicen: “El método en la investigación académica no constituye una inexorable hoja de ruta mecánica y lineal que se ha de seguir de principio a fin de manera irreflexiva” (p.70). Esto puede aplicarse de igual manera al método para la composición, el cual, desde mi perspectiva, no puede siempre seguirse de forma rigurosa. Nuestros intereses pueden variar a lo largo de un proceso creativo, elementos que nos parecían relevantes dejan de serlo y otros que antes no tuvimos presentes o simplemente desechamos, empiezan a tornarse altamente atractivos.

Generar metodologías para la composición se presenta como un trabajo extremadamente complejo, tanto por la variabilidad de los métodos como por las múltiples posibilidades de abordar y desarrollar procesos creativos. Sin embargo, vale la pena recordar que el tema principal de este encuentro académico es el de las músicas populares y tradicionales en la educación universitaria. De allí la naturaleza de este texto-ponencia, pues es precisamente la universidad, la que a lo largo de su historia ha generado —independientemente de sus aciertos y fracasos— metodologías y sistematizaciones de conocimiento. Lo expuesto hasta aquí son tan solo algunas de las posibles formas de abordaje y desarrollo de procesos compositivos, influen-

ciados por músicas populares latinoamericanas y músicas académicas occidentales, los cuales llegan a mí a través de la experiencia creativa y espero puedan ser de gran utilidad para la creación, la reflexión o cualquier otro tipo de finalidad buscada, que parta de una relación de aprecio profundo a la música.

REFERENCIAS

- Ardila, C. (2017). *Del llano llano: Obra para cuatro llanero que toma como insumo de creación el Joropo colombo venezolano* (trabajo de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. <http://hdl.handle.net/11349/6941>
- Bartók, B. (1981). *Escritos sobre música popular*. México: Siglo XXI editores.
- López, R., y San Cristóbal, U. (2014). *Investigación artística en música: Problemas, métodos, experiencias y modelos*. México y Barcelona: Fondo Nacional para la Cultura y las Artes de México.
- Molano, A. (2008). *Del llano llano: Relatos y testimonios*. Bogotá: Punto de lectura.

ARCHIVO SONORO Y DISCOGRAFÍA POPULAR AL SERVICIO DE LA FORMACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN

Gloria Millán Grajales

Esta presentación busca compartir una experiencia de investigación formativa desarrollada en el Proyecto Curricular de Artes Musicales (PCAM) de la Facultad de Artes ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. A partir del año 2014 los estudiantes de pregrado han tenido la oportunidad de desarrollar su Trabajo de Grado en el Centro de Documentación de las Artes Gabriel Esquinas de nuestra institución, gracias a la puesta en marcha del macroproyecto *Digitalización, catalogación y transcripción de música del Archivo Sonoro Antonio Cuéllar*.

El fondo documental Antonio Cuéllar lleva el nombre del coleccionista a quien perteneció, que vivió entre 1929 y 1995. Don Antonio fue un hombre humilde y apasionado que coleccionó, a lo largo de 48 años, grabaciones de compositores e intérpretes colombianos y latinoamericanos de carácter popular. El Centro de Documentación de las Artes posee alrededor de 17.000 soportes de lo que fuera su colección, entre los que se encuentran 13.150 discos de 78 revoluciones por minuto (r.p.m.), primer formato discográfico en que se grabó música para el consumo masivo; también posee discos de 33 y 45 r.p.m., cintas de carrete abierto y cassetes. El contenido actual de este fondo nos permite acceder a grabaciones realizadas desde la primera hasta la última década del siglo XX, las cuales brindan una importante oportunidad para el conocimiento de los músicos y las músicas llevadas al disco durante el periodo mencionado.

Previamente, entre 2005 y 2008, se llevaron a cabo dos proyectos de investigación dedicados a la conservación y catalogación del fondo Antonio Cuéllar, los cuales fueron financiados con recursos del Centro de Investigación y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital (CIDC) y el Programa de Apoyo al Desarrollo de Archivos Iberoamericanos (ADAI). Uno de los resultados de estos, fue la construcción de una herramienta de catalogación: el Sistema de Información de Registros Sonoros (SIRES), basado en las normas de catalogación de la IASA (Asociación Internacional de Archivos Sonoros y Audiovisuales). Una síntesis de ellos puede consultarse en línea en el artículo de mi autoría *Abriendo puertas al conocimiento de la discografía colombiana y latinoamericana del siglo XX a través de una intervención en catalogación y conservación de la colección sonora*, publicado en el número 15 de *A contratiempo, Revista de música en la cultura* del Ministerio de Cultura.

Con el macroproyecto *Digitalización, catalogación y transcripción de música del Archivo Sonoro Antonio Cuéllar* buscamos ofrecer a los estudiantes una opción de investigación formativa, acercándolos a la generación de fuentes de investigación y a su análisis, al contribuir a enriquecer el catálogo pre existente, al producir nuevos archivos digitales de audio e imagen, al escribir reseñas documentadas de compositores, intérpretes y empresas, al realizar algunas transcripciones musicales a partir de las grabaciones digitalizadas. Es importante saber que sus autores realizaron estudios en los énfasis de interpretación y composición; no obstante, todos elaboraron un trabajo escrito que posee los ítems de un documento académico: resumen, introducción que presenta de manera explícita y sucinta el anteproyecto del cual se desprendió el trabajo de cada uno, y un cuerpo, casi siempre dividido en capítulos, en el que se desarrollan las temáticas particulares para cada caso. De igual modo, contaron con una bitácora de actividades durante la pasantía, a manera de diario de campo, donde se consignaron las actividades realizadas, y hallazgos y dificultades a lo largo del proceso. Cada trabajo finaliza con unas conclusiones y la correspondiente bibliografía; adicionalmente, se incluyen en los anexos de cada uno de ellos carpetas de audio que contienen la digitalización de la totalidad de los archivos sonoros realizadas por

cada estudiante en archivos .wav y mp3 y la carpeta de imágenes de las etiquetas de los discos en archivos jpg. Estos trabajos han comenzado a ser incluidos parcialmente en el repositorio en línea de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

A continuación realizaré un breve resumen de cada uno de ellos.

1. *Digitalización y catalogación de música de compositores e intérpretes colombianos grabada por tres disqueras norteamericanas entre 1910 y 1950*, del compositor Camilo López Arteaga, quien realizó la digitalización 345 archivos de audio, 282 relacionados con el objeto de trabajo del estudiante alrededor de las empresas Victor Talking Machine, Brunswick y Columbia y las restantes a solicitud de diversos investigadores que consultaron las bases de datos de la colección en el Centro de Documentación de las Artes, durante el periodo de pasantía de dicho estudiante.

Un ejemplo de las grabaciones más importantes que salieron a la luz con este trabajo, son doce títulos relacionados con la Lira Antioqueña. La publicación *Ethnic music on records: A discography of*

Grabaciones de la Lira Antioqueña



ethnic recordings produced in the United States, 1893 to 1942, de Richard K. Spottswood, data a estas grabaciones en el año 1910 (Spottwood, 1990, p. 2009). La conservación de los archivos de audio e imagen de estos discos es una pieza importante a la hora de rastrear el inicio de la música grabada a compositores e intérpretes colombianos en los albores del siglo XX. Se trata de los pasillos *Mariposas*, *Melancolía*, *Rayo X*, *Soñando* y *El chato*, los valeses *Desdenes*, *Guillermo Valencia* y *Aclamación*, las canciones *Ausencia* y *El muro*, la marcha *Scherer* y la pieza española *Las palmas*.

Otros resultados del Trabajo de Grado de López, fueron la sistematización de procedimientos y elaboración de tutoriales, uno para el manejo del software y los equipos de digitalización sonora que posee la universidad con base en la norma TCO 04 de la IASA, otro para la captura profesional de imágenes de las etiquetas de los discos. Adicionalmente, realizó la toma de 931 fotos digitales de las etiquetas de los discos de trabajos de grado de otros estudiantes y del suyo propio.

2. *Pedro Laza y sus Pelayeros, Los Corraleros de Majagual y la Sonora Cordobesa en la colección sonora Antonio Cuéllar: catalogación, digitalización y transcripción*, de la flautista Claudia Marcela Silva Castro.

Recupera la memoria de tres agrupaciones centrales en la historia de la música tropical en Colombia, que tienen en común el haber llevado al disco sonoridades que evocan el formato de las bandas sabaneras. Estas agrupaciones se caracterizaron por el número reducido de integrantes, lo que facilitó los procesos de grabación y la difusión de sus propuestas artísticas (Silva, C. M., 2015, p. 2).

La autora aporta detalladas reseñas de las agrupaciones mencionadas a partir de fuentes escritas, audiovisuales y la propia discografía intervenida, la digitalización de 328 piezas musicales relacionadas con estas agrupaciones, un acercamiento analítico a su producción musical y la transcripción musical de solos instrumentales y piezas a *score* completo de orquesta de vientos.

La Sonora Cordobesa

○ 1952 Orquesta Ondas del Sinú.



C.C. 000319-A1 Grupo de Investigación Antonio Cuellar. 2007. La Ollita. Fotografía digital catálogo ASAB.

46 digitalizaciones

○ En 1953, fue la orquesta de planta de la Radio Cordobesa.

3. El trabajo del tubista Edwin Alexander Alvarado Sosa da cuenta de las grabaciones discográficas relacionadas con la producción artística de grandes juglares, exponentes centrales de la música costeña y el vallenato antiguo: 167 piezas de José Barros (1915-2007), 161 piezas de Bovea y sus Vallenatos, 59 de Alejo Durán (1919-1989) y 28 de Luis Enrique Martínez, el “Pollo Vallenato”, (1922-1995), para un total de 415 archivos. Adicionalmente realizó la transcripción de algunos guiones melódicos con cifrado armónico y la construcción de hermosas y bien documentadas reseñas de los autores, indagando fuentes orales, audiovisuales, sonoras y escritas, que posibilitaron al estudiante desarrollar un conocimiento y valoración acerca de estos artistas populares y su importancia para la memoria sonora colectiva de nuestro país.

El trabajo permite inferir, entre otros aspectos relevantes, la versatilidad de compositores como José Barros, quien desarrolló su actividad creativa en diversas músicas populares como boleros, rancheras y tangos, menos conocidos por el público, pero con gran pre-

sencia en su producción, al lado de los géneros de la música costeña. También revela las trayectorias de los artistas estudiados, los caminos particulares de su ejercicio musical en el campo de lo popular, su resonancia nacional e internacional y el impacto cultural de su música. Salen a la luz grabaciones de gran importancia de cada uno de los artistas estudiados, por ejemplo: *Navidad negra* y *Mompoxina* de Barros, que bien puede ser las primera versiones realizadas de esta piezas, en la cuales el compositor se desempeña adicionalmente como cantante, roles que cumplió de manera habitual en forma simultánea, acompañado por los Trovadores de Barú, grabadas finalizando la década del 40 o quizá iniciando los años 50; o el clásico *Pedazo de acordeón* del juglar de El Paso Alejo Durán, canción en la cual nos habla del significado y relación que tuvo con el instrumento que interpretó; o las primeras y ya clásicas versiones de los vallenatos de Rafael Escalona interpretadas por Bovea y sus Vallenatos.



The image displays a musical score for the piece "Tropico" and its corresponding record label. The score is a multi-staff arrangement for a tropical orchestra, including parts for Clarinet (Clarin Alto), Saxophone (Saxo), Trumpet (Trompa), Trombone (Tromba), and Percussion (Perc.). The title "Tropico" is centered at the top of the score, with the composer "Rafael Campo Miranda" and arranger "Arquímedes Pacheco Galán" listed to the right. The record label is circular and features a tropical scene with palm trees and a beach. It includes the title "Tropico" in a stylized font, the number "1921 A" in a handwritten box, and the text "H.L.C. - DOLBY BIA". The record number "5590" and "32" are visible on the left side, and "Merecumbé" is printed on the right. The label also identifies the artist as "Rafael Campo Miranda" and the ensemble as "ORQ. DE PACHO GALÁN".

4. *Pacho Galán “El rey del Merecumbé” en la colección sonora Antonio Cuéllar*, del trompetista Luis Joaquín Silva Castro, es un trabajo que pretende conservar y difundir el legado musical de este artista colombiano, quien se desempeñó como trompetista, compositor, arreglista y director de orquesta tropical. A través de su obra, Galán aportó en la construcción de un nuevo concepto sonoro representado en la música tropical colombiana de la segunda mitad del siglo XX, cuyo legado permanece hasta hoy. En su práctica como músico empleó los géneros tropicales existentes en su época y creó otros nuevos como el Merecumbé, el Tuqui-Tuqui y el Chiqui-Chá, entre otros.

El trabajo aporta la digitalización de 273 archivos de audio e imagen de piezas musicales relacionadas con el artista en estudio, una reseña de la trayectoria musical de Galán, una bitácora de las actividades desarrolladas por el estudiante durante el periodo de pasantía y la transcripción musical de la orquesta de instrumentos de viento de cuatro piezas seleccionadas entre aquellas digitalizadas: *Tropico*, merecumbé instrumental de Rafael Campo Miranda, interpretado por la Orquesta de Pacho Galán; *Vilma*, merecumbé de Pacho Galán, interpretado por su propia orquesta; *Lindo San Marcos*,

porro de Eliseo García, interpretado por Pacho Galán y sus Saba-
neros; y *Mi Sincelajo*, porro de Pacho Galán, interpretado por la Or-
questa de las Emisoras Fuentes.

5. *Digitalización, catalogación y transcripción de música del Fondo Documental Antonio Cuéllar. Música tropical en Colombia: el caso de Edmundo Arias*, de la saxofonista Steffy Andrea Vargas Jorge, que aportó la digitalización de 220 archivos de audio e imagen y nueve transcripciones musicales de piezas digitalizadas. Dado que las fuentes para indagar acerca de la vida y actividad artística del Arias eran limitadas, la estudiante construyó una reseña del artista a partir de la información aportada por las imágenes de las etiquetas de los discos, partiendo de los productores fonográficos y organizando la información de acuerdo con su participación como compositor, director, arreglista e intérprete con cada una de las empresas. Un ejemplo del trabajo desarrollado fue explicado así por Vargas:

En la Colección Sonora Antonio Cuéllar, se digitalizaron 54 piezas asociadas con Edmundo Arias grabadas con el sello Sonolux. En esta empresa, el artista cumplió principalmente un rol de director de agrupaciones tales como el Conjunto de Edmundo Arias, del cual contamos con treinta y un piezas, la Orquesta de Edmundo Arias, con siete piezas, el Combo de Edmundo Arias, con dos piezas, y la Orquesta Sonolux, con cuatro piezas, en las cuales aparece como arreglista y director. El nombre de las agrupaciones no hace referencia directa a los géneros grabados, como se evidencia en las imágenes que aparecen a continuación, donde el bolero es grabado por dos agrupaciones diferentes (Vargas, 2015, p. 16).

6. *Lucho Bermúdez: ícono popular colombiano en la colección sonora Antonio Cuéllar*, del clarinetista Juan Carlos Castañeda Amaya, es un trabajo dedicado a la figura de este gran compositor, director de orquesta y clarinetista colombiano. Como resultados aportó la digitalización de 231 archivos de audio, acompañados por las imágenes de los discos en mención. El estudiante construyó una completa reseña del artista a partir de fuentes documentales de carácter escrito y audiovisual, de

la realización de visitas a su hija, Patricia Bermúdez, quien permitió acceso a partituras del compositor, algunas de ellas inéditas, poniendo en evidencia que el país aún no conoce el catálogo completo de sus obras, y así mismo, a objetos personales de su padre, como su clarinete y su primera flauta, de los cuales se realizó un registro fotográfico para incluir en el trabajo escrito. De otro lado, el estudiante utilizó los discos como fuente de primera mano: en su condición de clarinetista, Castañeda transcribió 17 solos del maestro presentes en las grabaciones discográficas que digitalizó, resaltando sus aportes musicales, particularmente aquellos relacionados con la técnica del instrumento y su sonoridad popular.

7. *Discos Curro en la Colección Sonora Antonio Cuéllar: Digitalización, catalogación y transcripción*, del guitarrista eléctrico Andrés Felipe Corona Montes, permite acceso al conocimiento de una muestra de la discografía producida por esta empresa nacida en Cartagena y que existió entre las décadas del 50 y el 60, grabando importantes artistas que cultivaron la música costeña y caribeña a través del bolero, la guajira, el mambo, el merecumbé, el porro, el merengue, la guajira, el danzón, la gaita y otros géneros de la música popular. Aporta a la preservación de la memoria musical del país, al digitalizar 236 archivos de audio e imagen; incluye una reseña que contiene información relativa a la empresa, a su creador y a varios de los artistas que grabaron en ella, como Crescencio Camacho, el saxofonista Rufo Garrido y el interprete del bombardino Rosendo Martínez, entre otros; incluye una bitácora de actividades del pasante y la transcripción de partituras tomando como base las grabaciones digitalizadas. A partir del análisis de las etiquetas de los discos, el estudiante propuso un posible ordenamiento temporal del catálogo de la empresa y lo detalla en relación con los discos existentes en el fondo. También presenta gráficas relacionadas con los géneros musicales cultivados y los compositores presentes en esta muestra.

Una de las grabaciones encontradas que reviste mayor interés, poniendo de manifiesto las problemáticas de derechos de autor relacionadas con la música de compositores populares, es la primera

versión de *El año viejo*, obra compuesta por Crescencio Salcedo y grabada por Discos Curro en interpretación de Santander Díaz y la Orquesta de la Emisora Fuentes. Hablando de la historia de su canción, Salcedo expresó:

Nunca olvido el año viejo / porque me ha dejado cosas muy buenas / Me ha dejado en la montaña / una finca y bellas morenas. Esto sucedió en 1952 en mi pueblo natal de Palomino, se grabó en Discos Curro” (Salcedo, en Villegas y Grisales, 1976, p. 55).

El Año Viejo
Transcripción: Andrés
García
Orquesta Emisora
Fuentes

Compositor: Crescencio Salcedo

♩ = 100

11

12

El texto y la música presentes en esta grabación difieren significativamente de las registradas por la orquesta mexicana de Rafael de Paz, con la voz de Tony Camargo, versión que escuchamos los colombianos todos los fines de año.

8. El trabajo *Digitalización, catalogación y transcripción de porros del Fondo de Documentos Sonoros Antonio Cuéllar*, del saxofonista Ricardo Aguirre, aporta un total de 329 digitalizaciones de piezas musicales nombra-

das como “porro” en la discografía popular grabada en Colombia a lo largo del siglo XX. Incluye una reseña acerca de los orígenes y transformación del porro en la música grabada, contrastando y proponiendo una agrupación del material encontrado en relación con su sonoridad y características musicales, las cuales difieren entre sí de manera drástica: porro con sonoridad de son paisa, porro sabanero, porro vallenato, porro tropical, porro de salón, porro decembrino, porro carranga, porro chucu-chucu, porro gaita y porro bolero. También aporta un diario de campo o bitácora del desarrollo de la pasantía, el catálogo de las piezas digitalizadas y siete transcripciones de solos instrumentales presentes en esta música, que generaron interés en el autor del trabajo.



9. El trabajo *Digitalización, catalogación y transcripción de boleros colombianos del Fondo de Documentos Sonoros Antonio Cuéllar* se orientó a hacer una primera pesquisa alrededor de uno de los géneros fundamentales en la expresión del imaginario afectivo latinoamericano y colombiano.

Aportó la digitalización sonora y de imágenes de 239 boleros relacionados con compositores e intérpretes colombianos, enfatizando en la producción del compositor, arreglista y director artístico de Sonolux Luis Uribe Bueno (1916-2000), con 88 apariciones. Adicionalmente, incluyó una breve contextualización sobre la historia del género en Latinoamérica y Colombia, la bitácora de las actividades realizadas por el estudiante durante la pasantía, un catálogo del total de piezas digitalizadas y la transcripción musical de cinco de ellas.

10. Mediante el trabajo *Luis Uribe Bueno y la Italian Jazz Orquesta en la Colección Sonora Antonio Cuéllar*, realizado por el guitarrista eléctrico Javier Hermosa, fue posible continuar la pista en relación con la actividad musical de Uribe, mediante la digitalización sonora y de imagen de 161 nuevos archivos relacionados con él, una reseña acerca de su trayectoria como intérprete de la guitarra y el contrabajo, arreglista, director de agrupaciones musicales y director artístico de Sonolux, a partir de 1953 y a lo largo de 20 años. Adicionalmente, se revisó documentación de importancia en relación con la existencia y constitución legal de la empresa Sonolux, creada en 1949, una de las más sobresalientes en la discografía colombiana del siglo XX.

Por otra parte, se digitalizaron 33 archivos sonoros y de imagen de la *big band* denominada Italian Jazz Orquesta, creada en Manizales en 1957 por Guillermo González, para ser colocados al servicio de la comunidad interesada. El proyecto incluyó reseñas de los artistas en estudio y bitácora de actividades. Javier Hermosa aportó la transcripción a *score* completo de tres piezas musicales seleccionadas y agregó a los anexos los archivos digitales de algunas partituras de Uribe Bueno, que fueron recopiladas por él y otros documentos de interés.

11. *Discos Tropical en el Fondo Sonoro Antonio Cuéllar: Digitalización, catalogación y transcripción*, de la saxofonista Carolina Guacaneme, aporta al enriquecimiento del catálogo que posee el Centro de Documentación de las Artes en relación con el sello Discos Tropical, de las Industrias Fonográficas de Barranquilla, empresa de gran importancia

en la discografía colombiana del siglo XX y que existió a partir de la década de 1940, hasta 1990, cuando fue vendida a Discos Fuentes. El trabajo buscó aportar al conocimiento de la memoria musical colombiana incluyendo la digitalización sonora y de imagen de 511 piezas musicales relacionadas con esta empresa, la transcripción de cuatro de ellas, la reseña de cinco intérpretes colombianos relevantes dentro del catálogo y un diario de campo o bitácora de las actividades de pasantía.



12. *Digitalización, catalogación y transcripción de música de ocho grandes artistas costeños destacados en la segunda mitad del siglo XX*, del saxofonista Sebastián Weisner Charry, aporta la digitalización sonora y de imagen de 308 piezas musicales de artistas que hicieron parte de la agrupación Los Corraleros de Majagual esta vez en conjuntos encabezados con su propio nombre: Alfredo Gutiérrez (n. 1943), 67 piezas; Aníbal Velásquez (n. 1936), 87 piezas; Lisandro Meza (n. 1939), 26 piezas; Calixto Ochoa (n. 1934-2015), 21 piezas; César Castro (n. 1937), 19 piezas; Lucho Argañ (1927-2002), 11 piezas; Eliseo He-

rrera (1925-2016), 8 piezas. Adicionalmente, el estudiante digitalizó 24 piezas del clarinetista y compositor Clímaco Sarmiento (1916-1986). El trabajo aporta nueva información al catálogo preexistente en relación con las piezas digitalizadas. Finalmente incluye la transcripción de cuatro solos para instrumentos de viento que, por su lenguaje improvisatorio, tienen un gran valor para el estudio de estas músicas.

ALGUNAS CONCLUSIONES

1. Los trabajos que introduzco a través de este artículo son una invitación para que el sector académico considere seriamente la oportunidad de formación que representa para un estudiante de música contribuir en tareas de catalogación y preservación de la memoria sonora del país, e invitan a tener en cuenta al archivo sonoro como un lugar de privilegio para la investigación sobre nuestra memoria sonora colectiva.
2. Los resultados de los trabajos presentados expresan claramente la importancia de vincular la formación con tareas de investigación. Interactuar con el archivo sonoro se convierte en un espacio ideal para la identificación y producción de fuentes de primera mano que permiten avanzar en procesos de conocimiento de nuestra historia musical y cultural.
3. Pese a que los estudiantes que desarrollaron estos trabajos no hacen parte de un énfasis investigativo, el resultado se los mismos posee una calidad académica importante para un estudiante de pregrado, y son sensibles y propositivos.
4. Los esfuerzos iniciados a través de estos trabajos requieren ser profundizados y sostenidos en el tiempo, para lograr contribuir en la construcción de nuevas memorias sobre las músicas populares.

5. Los trabajos realizados contribuyen no sólo al conocimiento de músicos y músicas populares grabados sino a ir construyendo una cartografía de la producción discográfica a lo largo del siglo pasado.

6. Los resultados presentados permiten reconocer y valorar la existencia del Centro de Documentación de las Artes Gabriel Esquinas de la ASAB, donde se realiza un proyecto investigativo de suma importancia y que revela tesoros musicales significativos de nuestro patrimonio musical.

REFERENCIAS

- Aguirre, R. (2017). *Digitalización, catalogación y transcripción de porros del fondo sonoro Antonio Cuéllar*. Trabajo de grado de pregrado inédito. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Artes ASAB. Proyecto Curricular de Artes Musicales.
- Alvarado, E. (2015). *José Barros, Bovea y sus Vallenatos, Luis Enrique Martínez y Alejandro Durán en la Colección Sonora Antonio Cuéllar: digitalización, catalogación y transcripción*. Trabajo de grado de pregrado inédito. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Artes ASAB. Proyecto Curricular de Artes Musicales.
- Castañeda, J. C. (2015). *Lucho Bermúdez: ícono popular colombiano en la colección sonora Antonio Cuéllar*. Trabajo de grado de pregrado inédito. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Artes ASAB. Proyecto Curricular de Artes Musicales.
- Corona, A. (2016). *Discos Curro en la Colección Sonora Antonio Cuéllar: Digitalización, catalogación y transcripción*. Trabajo de grado de pregrado inédito. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Artes ASAB. Proyecto Curricular de Artes Musicales.
- Cubillos, M. (2017). *Digitalización, catalogación y transcripción de boleros colombianos del fondo sonoro Antonio Cuéllar*. Trabajo de grado de pregrado inédito. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Artes ASAB. Proyecto Curricular de Artes Musicales.
- Guacaneme, C. (2017). *Discos Tropical en el Fondo Antonio Cuéllar. Digitalización, catalogación y transcripción*. Trabajo de grado de pregrado inédito. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Artes ASAB. Proyecto Curricular de Artes Musicales.

- Hermosa, J. (2017). *Luis Uribe Bueno y la Italian Jazz Orquesta en la colección Antonio Cuéllar: digitalización, catalogación y transcripción*. Trabajo de grado de pregrado inédito. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Artes ASAB. Proyecto Curricular de Artes Musicales
- López, C. (2015). *Digitalización y catalogación de música de compositores e intérpretes colombianos grabada por tres disqueras norteamericanas entre 1910 y 1950*. Trabajo de grado de pre grado inédito. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Artes ASAB. Proyecto Curricular de Artes Musicales.
- Rendón, H. (2009). *De líras a cuerdas. Una historia social de la música a través de las estudiantes. Medellín, 1940-1980*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Silva, J. (2015). *Pacho Galán “El rey del Merecumbé” en la colección sonora Antonio Cuéllar*. Trabajo de grado de pre grado inédito. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Artes ASAB. Proyecto Curricular de Artes Musicales.
- Silva, C. M. (2015). *Pedro Laza y sus Pelayeros, Los Corraleros de Majagual y la Sonora Cordobesa en la colección sonora Antonio Cuéllar: catalogación, digitalización y transcripción*. Trabajo de grado de pre grado inédito. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Artes ASAB. Proyecto Curricular de Artes Musicales.
- Spottswood, R. (1990). *Ethnic music on records: A discography of ethnic recordings produced in the United States, 1893 to 1942*. Urbana y Chicago: University of Illinois Press.
- Vargas, S. (2015). *Digitalización, catalogación y transcripción de música del Fondo Documental Antonio Cuéllar. Música tropical en Colombia: el caso de Edmundo Arias*. Trabajo de grado de pregrado inédito. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Artes ASAB. Proyecto Curricular de Artes Musicales.
- Villegas, J., Grisales, H. (1976). *Crescencio Salcedo: Mi vida*. Medellín: Ediciones Hombre Nuevo.
- Weisner, S. (2017). *Digitalización, catalogación y transcripción de obras de ocho grandes artistas costeños destacados en la segunda mitad del siglo XX presentes en el Archivo Sonoro Antonio Cuéllar*. Trabajo de grado de pregrado inédito. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Artes ASAB. Proyecto Curricular de Artes Musicales.

LA INCLUSIÓN DE LAS MÚSICAS TRADICIONALES EN LA ACADEMIA BOGOTANA. EL EJEMPLO DE LA UNIVERSIDAD EL BOSQUE

Violeta Solano Vargas

INTRODUCCIÓN

El debate sobre el rol de las llamadas músicas colombianas o locales dentro de los espacios de formación musical, y la pertinencia del modelo educativo que se adoptó en el país desde finales del siglo XIX, es una discusión que se remonta a los años 30 del siglo pasado, como nos lo recuerda Luis Gabriel Mesa en su tesis doctoral (2013). Paralelamente, otra referencia esclarecedora al respecto es sin duda el artículo de Jaime Cortés (2000) en el que éste reflexiona sobre las músicas locales a partir del surgimiento del “nacionalismo musical” en la primera mitad del siglo XX. Aun así, se podría decir que es relativamente desde hace pocos años que se está viviendo, en cierta medida, un proceso de transformación y renovación de la educación musical en ese sentido, especialmente en algunas universidades de la capital, como en el pregrado en Artes Musicales de la Facultad de Artes ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas desde hace ya un tiempo, además de la reciente propuesta de la Maestría en Músicas Colombianas de la Facultad de Creación y Comunicación de la Universidad El Bosque.

Antes de continuar, aclaro que al referirme a músicas locales o colombianas hago alusión a músicas campesinas que hacen parte de una tradición oral, e igualmente a lo que se podría denominar como músicas híbridas, es decir, las que son resultado de una exploración y

experimentación creativa a partir de lenguajes musicales tradicionales¹ y de lenguajes de otros espacios geográficos y culturales.

Es preciso recordar que esta aparente y paulatina transición hacia un nuevo paradigma, es una realidad que se ha venido dando como resultado de diversos sucesos, contextos y debates a lo largo de los años y en el marco de una institucionalización de la educación musical colombiana; lo expuesto por Juan Sebastián Ochoa (2011) es una referencia clave sobre esta reflexión. Esta transición de un modelo educativo basado esencialmente en la educación musical centroeuropea hacia un nuevo espacio de formación adaptado a los contextos locales, es una renovación necesaria por el simple hecho de que es fundamental idear, estructurar y reevaluar en permanencia lo que se establece en un momento determinado. De tal forma, siendo conscientes del entorno, se puede intentar responder de forma más adecuada a las necesidades e inquietudes de los músicos, públicos y mercados colombianos, lo cual es una responsabilidad de todos los actores que estamos involucrados y comprometidos con el sector musical del país.

Apostarle a este cambio consiste igualmente en propiciar un reconocimiento y visibilización de estas prácticas socio-culturales que históricamente han estado marginadas de diversos espacios, entre ellos el académico. Y acá subrayo que no se trata de proponer un programa de formación musical que se contente con incorporar unos cuantos instrumentos o ensambles de estas músicas dentro del plan de estudios, sino de repensar holísticamente la mejor manera de incorporar en la academia las lógicas de las músicas locales para que así los modelos propuestos sean realmente incluyentes, se enriquezcan y tengan más sentido. Asimismo, este nuevo panorama es esencial pues ayuda a que las posibilidades y perspectivas de los procesos creativos y reflexivos de los estudiantes se amplíen, ya que éstos

1. Aunque este texto hace uso de expresiones como música tradicional o música colombiana, su objetivo no es resolver los problemas que suscitan dichas expresiones. Es un hecho que son conceptos complejos, cargados de contenidos políticos, ideológicos y estéticos. El presente trabajo, si bien busca aportar a la discusión, no pretende dirimir el debate.

adquieren conocimientos musicales y extramusicales que les permiten diferenciarse claramente de otros músicos a nivel internacional.

A continuación abordaré un poco más en detalle algunos de los sucesos y contextos relativamente recientes que considero han hecho posible este proceso de transformación. Posteriormente, haré un muy breve recuento sobre la institucionalización de la formación musical en el país, para luego centrarme en el programa de Maestría en Músicas Colombianas de la Facultad de Creación y Comunicación de la Universidad El Bosque, que se abrió en el segundo semestre del 2017.

CONTEXTOS

Como ya es sabido, los cambios sociales y políticos de finales del siglo XX en América Latina tuvieron repercusiones en la percepción y el discurso identitario colombiano, ya que, desde inicios de los años 90, gracias a la nueva Constitución política, Colombia se proclamó como una nación multicultural, multilingüe y pluriétnica. Ese nuevo discurso sigue teniendo aún hoy incidencias sobre las prácticas culturales en el país y, por ende, en los imaginarios de una supuesta identidad musical colombiana que, por supuesto, no es una sola y, en el hipotético caso que lo fuese, ésta no ha dejado de transformarse (Joubert-Solano, 2016).

Como lo señala Carolina Santamaría (2015), fue en ese periodo que se crearon los primeros programas universitarios de formación musical en Colombia, siguiendo el modelo educativo del conservatorio centroeuropeo y de algunas universidades norteamericanas de referencia. Aunque lo anterior no quiere decir que antes de esta fase de institucionalización universitaria de los estudios musicales no hubiesen músicos que se formaran en el país, sí se debe tener en cuenta que es solamente a partir de ese entonces que el estatus de los músicos en la sociedad colombiana empieza a cambiar.

Por otra parte, finalizando la década del 90 y a inicios del siglo XXI, nuevamente un grupo de jóvenes músicos profesionales, o

en formación, influenciados principalmente por el rock, el punk, la electrónica y más tarde el jazz, comenzaron a interesarse en las músicas tradicionales colombianas, particularmente en los repertorios de la costa Caribe, y más tarde en los del Pacífico. Fue así como se crearon agrupaciones tales como Curupira, la Mojarra Eléctrica y Sidestepper y fueron apareciendo en la escena musical independiente –que de hecho se ha ido consolidando desde entonces– personajes como Teto Ocampo, Urián Sarmiento, Eblis Álvarez, Mario Galeano, Iván Benavides y el británico Richard Blair, entre muchos otros. De esta forma, iniciando el siglo XXI la escena musical capitalina y de otras ciudades principales se vio, y aún hoy se ve, influenciada por propuestas musicales que han servido de precedente a las generaciones de nuevos músicos colombianos y extranjeros que se interesan por explorar los lenguajes musicales locales.

Otro suceso clave tuvo lugar en 2005 en la capital, al celebrarse la primera versión del festival “Nuevas músicas colombianas”, financiado por la Fundación BAT y organizado por el Ministerio de Cultura con la asesoría del músico Antonio Arnedo. Partiendo de lo expuesto por Santamaría (2007), se podría afirmar que lo que se buscaba a través de dicho festival era darle visibilidad a las nuevas propuestas musicales que empezaban a circular en la escena musical, particularmente en Bogotá. Del mismo modo, partiendo de ese creciente interés de músicos pero también de otros actores involucrados en el sector musical, como gestores, productores y directores de festivales, entre otros, ciertas propuestas musicales locales están cada vez más presentes en los espacios y circuitos de circulación de las industrias culturales y creativas, tanto a nivel nacional como internacional. Los mercados culturales (BoMm, Mercado Cultural del Caribe, Circulart y, a escala internacional, el Womex) representan espacios estratégicos en los que los músicos se pueden dar a conocer, pero además les permiten encontrarse con otros pares y actores del sector de la industria musical. Sin embargo, aunque en esos espacios no hay tanta presencia de músicos tradicionales, como lo planteé en una ponencia que presenté en el III MAC (2016), las redes y colectivos de músicos independientes de las ciudades que se han acercado

a estos músicos de las regiones, han creado y facilitado espacios de intercambio que también los hacen visibles a ellos.

En consecuencia, desde hace dos décadas, Colombia vive un momento dinámico y particular desde el punto de vista de la creación musical y la exportabilidad de algunas “músicas colombianas”. Gracias a un ir y venir de la ciudad hacia el campo y viceversa, a la experimentación, el diálogo, el análisis, la reflexión en torno a las músicas locales, han surgido procesos de hibridación musical, los cuales dan como resultado nuevas estéticas sonoras que ensanchan y promueven en cierta medida la evolución de los lenguajes y repertorios de las llamadas músicas colombianas.

Paralelamente, es primordial no perder de vista que el fenómeno de la patrimonialización de prácticas culturales promovido por la Unesco desde el 2003 también ha sido un factor que ha influenciado y promovido el interés por las prácticas musicales locales. Es en este marco que en el país se han creado políticas culturales, cuyo discurso, basado en la idea de que es una necesidad salvaguardar y proteger el Patrimonio Cultural Inmaterial de los supuestos peligros de la globalización actual, ha sido reinterpretado y adoptado por los medios de comunicación, por instituciones como las universidades, y por las mismas comunidades. Esto por supuesto ha tenido un impacto en las prácticas musicales y ha generado en muchos casos una corriente neo-folclorista que vale la pena analizar en cuanto a su impacto en el sector musical local (Joubert-Solano, 2015).

Como ya se mencionó, el cambio de Constitución política en 1991 representó un momento decisivo para Colombia. Sin embargo, aunque desde entonces ha habido importantes cambios en las políticas culturales, la jerarquización social y cultural continúa siendo una realidad en la sociedad colombiana, y eso se sigue viendo reflejado en el ámbito musical. Si bien en los discursos oficiales se exalta permanentemente la diversidad y riqueza cultural del país, en los espacios académicos todavía falta mucho camino por recorrer para una real y contundente inclusión y valoración de los saberes locales. Considerando que ha transcurrido más de un siglo desde que se creó la Academia Nacional de Música en Colombia y que hace

prácticamente 30 años se cambió la Constitución política, ¿cómo es posible que el modelo universitario para la formación musical se siga estructurando principal y casi exclusivamente a partir de modelos que, aunque en efecto aportan un conocimiento y unas herramientas muy valiosos y útiles, en muchos casos no son los más adaptadas a los contextos y necesidades de los músicos locales? Carolina Santamaría (2015), hablando sobre la jerarquización del saber y el abismo entre la realidad y el discurso propuesto en la Constitución del 91 en la academia, hace énfasis precisamente en que los programas universitarios de formación musical deben pensarse como espacios de reflexión crítica sobre los contextos en los que se crean y transforman las prácticas musicales, y no como lugares en los que se reproduce mecánicamente un modelo prestado que, en muchas ocasiones y desde varias perspectivas, resulta obsoleto.

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN MUSICAL EN COLOMBIA

Comenzaremos por situarnos en 1882, año en que se funda la Academia Nacional de Música, siguiendo el modelo del conservatorio centroeuropeo, como ya se dijo anteriormente. Más tarde, en 1910, esta academia se convirtió en el Conservatorio Nacional y, en 1936, pasó a formar parte de la Universidad Nacional.

Desde finales del siglo XIX y a lo largo de la primera mitad del siglo XX, hubo un gran número de reconocidos intérpretes y compositores que se formaron en esas dos instituciones, la Academia y el Conservatorio; sin embargo, muchos de ellos complementaron su formación en la Schola Cantorum de París. Entre esos músicos podemos mencionar, entre otros, a Guillermo Uribe Holguín, Luis Antonio Calvo, Emilio Murillo, Pedro Morales Pino, Adolfo Mejía, Luis Antonio Escobar y José A. Morales. En esta primera fase de la institucionalización de la formación musical en el país, el modelo se fundamentaba en la teoría musical occidental escrita, en la que exclusivamente se estudiaba y analizaba el repertorio de la música cen-

troeuropea académica, y en el que el aprendizaje le daba prelación a la técnica y el virtuosismo instrumentales de forma individualizada (Mesa, 2013).

En la segunda mitad del siglo XX, aparecieron nuevas alternativas para estudiar música como, por ejemplo, la Academia Luis A. Calvo (1958) y, en los años 70, el Centro de Orientación Musical Francisco Cristancho, los cuales se caracterizaron por incluir en sus planes de estudios principalmente las músicas de la llamada región Andina.

En la última década del siglo XX y lo que va corrido del presente siglo, hubo un *boom* de programas universitarios de pregrado y posgrado, academias y escuelas privadas de música, en los que el jazz norteamericano ha tenido un rol importante. Entre los programas de posgrado están los de la Universidad EAFIT, la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad Nacional, la Universidad de los Andes, la Universidad Central, y los más recientes, de la Universidad de Antioquia y de la Universidad El Bosque, este último con la particularidad, como lo indica su nombre, de que se centra en proponer a los estudiantes la adquisición de competencias relacionadas con algunas de las “músicas colombianas”.

Luis Gabriel Mesa (2013) subraya que los años 30 marcaron un primer momento importante en el debate acerca de la pertinencia del modelo de formación musical en el país. Antonio María Valencia, músico y compositor caleño, en su libro *Breves apuntes sobre la educación musical en Colombia* (1932), hace allí una crítica fuerte al modelo existente en ese entonces. Por su parte, Juan Sebastián Ochoa (2011) presenta un interesante análisis crítico sobre la educación musical universitaria a partir del estudio de tres casos puntuales y significativos en Colombia: el Conservatorio de la Universidad Nacional, la carrera de música de la Pontificia Universidad Javeriana y el programa de la ASAB (Universidad Distrital). Paralelamente, Eliécer Arenas, en la charla sobre el tema que se llevó a cabo en septiembre de 2017 en el marco del *II Encuentro Universitario de Músicas Colombianas*, organizado por la Universidad Sergio Arboleda (al que también fui invitada a participar), decía que es importante y necesario tener

presente que ese debate hace parte de una reflexión más amplia y similar por parte de colegas de países vecinos. El centro de dicha discusión ha sido el lugar y las particularidades de las músicas latinoamericanas en nuestras instituciones académicas.

Considerando lo anterior, no se puede pasar por alto al antropólogo y etnomusicólogo José Jorge Carvalho, quien ha sido uno de los precursores del proyecto *Encuentro de saberes* (2010, año en el que comenzó), gracias al cual hoy en día es posible que, en alrededor de 15 universidades brasileñas, hagan parte de los planes de estudios saberes tradicionales que, además, son enseñados directamente por maestros formados fuera de los espacios y lógicas académicas. Retomando lo planteado por Ochoa (2011) en su crítica sobre la educación musical universitaria, y por Boaventura de Sousa en su libro *Descolonizar el saber, reinventar el poder* (2010), podríamos igualmente pensar e incluir este fenómeno de transformación de los modelos educativos universitarios, como parte de una corriente de descolonización frente al monopolio occidental del conocimiento, en pro de una legitimación y reconocimiento de esos otros saberes que, a lo largo del tiempo, no han sido considerados lo suficientemente dignos de ser incluidos dentro de la hegemonía académica latinoamericana, sustancialmente estructurada siguiendo los modelos de un “primer mundo” idealizado.

LA APUESTA DEL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PROFUNDIZACIÓN EN MÚSICAS COLOMBIANAS

Esta maestría en profundización en músicas colombianas de la Facultad de Creación y Comunicación de la Universidad El Bosque, surge en 2013 como proyecto gracias a la iniciativa de mi colega, la pianista Francly Montalvo, con el apoyo de Fabián Forero, proyecto al cual nos sumamos, en 2014, Javier Pérez, actual director del programa, y yo. La maestría, que propone un énfasis en Composición y arreglos, y otro en Interpretación instrumental, representa un gran y complejo reto que plantea muchos cuestionamientos y pro-

blemáticas, así como una oportunidad y un espacio para aportar a la iniciativa de renovación de la educación musical colombiana. Es, en efecto, una apuesta arriesgada pero necesaria, cuya motivación se fundamenta en el interés y el compromiso en participar en la transformación de los modelos de formación musical existentes en el país. Sabemos que se trata de un proyecto en construcción que, espero, se seguirá transformando y enriqueciendo desde la práctica y los aportes tanto de los colegas como de los estudiantes, principalmente; sin embargo se espera que a corto plazo éste empiece a tener un impacto positivo en el sector.

El programa de maestría en músicas colombianas es el primero y único de formación posgradual existente actualmente que propone en su plan de estudios una adquisición y una profundización de competencias en interpretación, composición y arreglos de “músicas colombianas”. Lo que proponemos ante todo es que la maestría sea un espacio de creación, innovación, de encuentro, diálogo e intercambio humano, en el que se estimule la práctica musical e igualmente el desarrollo de un espíritu reflexivo y crítico entre músicos de las regiones, provenientes de la tradición oral, y músicos formados en la academia universitaria.

En relación a la diversidad dentro de la universidad, Andrés Samper afirma que se trata de un espacio “en el que la interculturalidad nutre las prácticas pedagógicas y la producción epistemológica a través de un encuentro, a veces tenso, pero real entre las diversas narrativas culturales” (2011, p. 298). Teniendo en cuenta lo anterior, el programa de maestría en cuestión es un espacio de confrontación e interacción para músicos de diversos contextos socioculturales, cuyo propósito es aprender, crear y construir de forma colectiva nuevas formas de pensar las músicas, nuevos enfoques para acercarse y explorar prácticas y lenguajes musicales partiendo de las realidades y los contextos locales. Otros de los objetivos son, primero: explorar y construir un nuevo modelo para la formación musical universitaria que incluye a la oralidad y demás lógicas de las músicas tradicionales. Segundo: trabajar y desarrollar la investigación desde una perspectiva de investigación-creación, en donde lo fundamental es

el proceso creativo, las metodologías propuestas para el desarrollo de cada proyecto, su documentación y la reflexión crítica sobre dicho proceso.² Tercero: generar nuevos materiales pedagógicos que faciliten la adquisición de competencias relacionadas con los repertorios, prácticas, lógicas, estilos interpretativos, estructuras, usos, entre otros, de las llamadas músicas tradicionales pero también de las músicas híbridas.

Teniendo en cuenta la cartografía musical propuesta por el Ministerio de Cultura, que divide en once diferentes ejes sonoros el territorio colombiano, desde el programa de la maestría se decidió trabajar y reunir los lenguajes y prácticas en cuatro principales sistemas sonoros: Sistema Caribe; Sistema Pacífico (Norte y Sur); Sistema Llanos y Sistema Andino. Fuimos conscientes de lo problemática y reductora que podría ser esa división del país teniendo en cuenta que Colombia es un vasto territorio geográfico y cultural que por supuesto no se limita a once ejes o cuatro sistemas sonoros. En efecto, si la propuesta de la cartografía musical del Ministerio de Cultura ya es compleja pues no refleja ni contempla la integralidad musical de un país como Colombia, aparentemente reducir el territorio a cuatro sistemas sonoros se podría pensar que excluye una cantidad de especificidades de las prácticas y lenguajes musicales locales, dejando de lado la diversidad y complejidad de la realidad musical del país. Sin embargo, desde la maestría esta clasificación se hizo siendo muy conscientes de la transterritorialidad presente en las constantes dinámicas migratorias, de creación y circulación de las prácticas musicales locales. Por lo tanto, los sistemas sonoros propuestos aunque están asociados a cuatro grandes territorios geográficos, no se contemplan como fronteras reales, rígidas, sin vínculos e intercambios entre ellos. Se tiene en cuenta la intercomunicación entre las comunidades y los músicos de los distintos sistemas, no solo a nivel nacional sino internacional, dado que, aunque no son la mayoría, al-

2. Por el momento dos de los principales referentes al respecto con los que se trabaja desde la maestría son el libro de Rubén López Cano y Úrsula San Cristóbal (2014), y el recién publicado libro de Elsa Beltrán y Melissa Ballesteros (2018).

gunos de estos músicos han tenido la oportunidad de viajar fuera de Colombia y esas experiencias e intercambios igualmente influyen en la evolución de las prácticas musicales. Pese a que lo ideal sería poder abarcar todas las particularidades musicales de las regiones, para comenzar tomamos el riesgo de hacer esa división teniendo presente que se trata de una clasificación que se escogió más por practicismo y viabilidad en la organización interna, pero no como un posicionamiento conceptual reduccionista y desarticulado de la realidad.

Como se mencionó anteriormente, por el momento existen dos énfasis en el programa de la maestría. Quien opta por el énfasis de Interpretación, desde el inicio debe escoger uno de los sistemas sonoros; en contraparte, en el énfasis de Composición y arreglos, en el primer año se ven los cuatro sistemas y, al iniciar el segundo año, el estudiante se especializa en uno sólo.

La estructura curricular se fundamenta en tres áreas: Área específica y de profundización; Área teórica; y, por último, Área de fundamentación investigativa.

Área específica y de profundización: se centra en proponer una exploración individual y colectiva de los diferentes lenguajes propios de las músicas colombianas, aplicados tanto a la práctica instrumental como al ejercicio compositivo y arreglístico, estudiando los elementos rítmicos, melódicos, armónicos, estructurales y tímbricos propios de estas músicas, buscando reconocer sus particularidades, funciones, usos y formas a través del análisis, la reflexión y la práctica.

Tres asignaturas componen el área en el énfasis de Interpretación, y dos, en el énfasis de Composición y arreglos:³

Práctica instrumental (grupal): inicialmente se abordan las estructuras y sonoridades características de las “músicas colombianas” para que el estudiante entienda, desde la práctica musical, los procesos

3. Las únicas asignaturas que no comparten ambos énfasis son las dos primeras de esta área principal de profundización. Los estudiantes del énfasis de Composición y arreglos en lugar de las asignaturas *Práctica instrumental* y *Ensamble y formatos*, ven una asignatura que se llama *Creación* en la que se aproximan y adquieren competencias para comprender los lenguajes musicales de los cuatro sistemas sonoros que propone la maestría.

de transformación y variabilidad de los lenguajes y usos causados por los flujos migratorios y de intercambio entre músicos en las regiones. Posteriormente se trabajan competencias y elementos que le permiten al estudiante comprender y apropiarse las particularidades de algunas de las músicas híbridas.

Ensamble y formatos (grupal): al iniciar se hacen montajes instrumentales de repertorios de las “músicas colombianas” a partir de su práctica performativa “tradicional”, para después hacer lo mismo pero explorando repertorios de músicas híbridas con los que el estudiante experimenta para entender sus características sonoras y estructurales.

Diálogos de profundización:⁴ lo que se propone en este espacio es que los estudiantes conozcan músicos expertos de los diversos sistemas sonoros de las “músicas colombianas” e interactúen con ellos.

Estos maestros invitados participan como conferencistas/talleristas y, además de que comparten sus historias de vida y procesos de creación, formación y divulgación en torno a sus prácticas musicales, se procura generar un espacio para el aprendizaje y la enseñanza, en el que los estudiantes se acercan a los maestros, y viceversa, desde la práctica y las lógicas de la tradición oral.

Estos diálogos, son espacios de confluencia entre tradiciones letradas, vinculadas al mundo académico, con la oralidad, en los que

4. El planteamiento de esta asignatura se basa en el modelo y la experiencia del espacio académico “Diálogos en Música. Investigación-Creación” llevado a cabo en el programa de Formación Musical de la Universidad El Bosque desde el año 2015, propuesto y liderado por mí. El propósito de los diálogos ha sido propiciar y generar una posibilidad de encuentro e intercambio entre estudiantes en formación y reconocidos músicos de la escena musical capitalina, e igualmente egresados de la Facultad o de otras universidades de programas de música que hayan desarrollado proyectos de investigación-creación. Estas experiencias han creado y fortalecido puentes de interacción entre actores del sector musical y estudiantes de música de la Universidad El Bosque, ayudando a que éstos últimos tengan información de fuentes primarias sobre las realidades y experiencias de la profesión, lo que les permite reflexionar y estar al tanto sobre algunas de las diversas problemáticas que afectan hoy a los músicos colombianos.

las llamadas músicas tradicionales no se conciben como “objetos” de estudio o prácticas aisladas sino como prácticas culturales de individuos que producen conocimiento.

Área teórica: se centra en las competencias que le brinden al estudiante las herramientas necesarias para el acercamiento y el análisis musical de los sistemas sonoros, así como contenidos sobre los contextos socioculturales, políticos, económicos e históricos. Las dos asignaturas que componen el área son *Historia de las “músicas colombianas”* y *Taller de análisis y creación*.

La asignatura *Historia de las músicas colombianas* funciona como un seminario en el que se propone inicialmente “el estudio, cuestionamiento y análisis crítico de las músicas colombianas, desde la perspectiva de la historia cultural y la etnomusicología. Debido al marcado énfasis de la Maestría en músicas regionales colombianas, especialmente aquellas prácticas relacionadas con procesos de transmisión de la tradición oral, es necesario desarrollar discusiones que generen reflexión sobre el contexto histórico y cultural de estas músicas, y que problematicen discursos oficialistas y hegemónicos sobre las músicas tradicionales colombianas (tales como las ideas de ‘folklore’ y ‘patrimonio cultural inmaterial’, entre otras)”. Asimismo, “se estudian las músicas populares colombianas en cuanto a sus relaciones con la industria musical, las fiestas populares, el patrimonio cultural inmaterial, los medios de comunicación y los diálogos con músicas populares de otras partes de América. Cada una de las temáticas abordadas explora procesos musicales y culturales que jugaron roles importantes en el desarrollo de la cultura popular en Colombia, los cuales se abordarán desde una perspectiva crítica de la historia y la cultura”, así lo describe el actual docente encargado, Juan Sebastián Rojas.

Por su parte, el *Taller de análisis y creación* es un espacio de exploración y experimentación en el que se trabaja la ejecución de procesos creativos, llevados a cabo gracias a la integración de ejercicios de análisis musical. Para comenzar, se abordan distintos aspectos y posibilidades que presenta la armonía funcional, para luego estudiar la aplicación de técnicas y conceptos teóricos no funcionales. Igual-

mente, se analizan obras de compositores colombianos de diferentes periodos, estilos y sistemas sonoros para la ejecución de ejercicios de escritura, montaje de arreglos y composiciones.

Área de fundamentación investigativa: en esta área se parte de la necesidad de conocer los principales procesos y herramientas existentes de investigación tradicional en música, e igualmente los principios de lo que plantea la perspectiva de la investigación artística. Éstos se toman como base para que el estudiante desarrolle, desde su quehacer como músico creador, un proceso que implica la formulación y ejecución de un proyecto de investigación-creación.

Las asignaturas que conforman el área son el *Seminario de Investigación-creación* y el *Proyecto de Investigación-creación*, espacios en los que los estudiantes fortalecen su conocimiento sobre las herramientas necesarias de investigación para la conceptualización, estructuración y desarrollo de sus proyectos. Se busca concientizar al estudiante sobre la importancia de concebir su quehacer creativo como una práctica investigativa y reflexiva rigurosa. Asimismo, se trabajan competencias que le faciliten documentar y dejar evidencias sobre los procesos creativos, promoviendo espacios de auto-observación, de reflexión continua sobre los procesos, los cuales complementan y enriquecen el nuevo conocimiento que se genera a través de la práctica creativa. Del mismo modo que se plantea en la asignatura *Historia de las "músicas colombianas"* del área teórica, acá se busca fortalecer un espíritu observador, analítico y crítico acerca de las "músicas colombianas" y sus usos, los múltiples actores, fenómenos, contextos y complejidades que las afectan directa e indirectamente en su constante devenir.

Otro de los interesantes espacios de aprendizaje, encuentro e intercambio que ofrece el programa de la maestría en "músicas colombianas" y que ha sido liderado por María José Salgado, docente encargada del sistema sonoro Caribe, se trata de las experiencias de inmersión en las regiones. La idea es que haya un acercamiento y una vivencia directa por parte los estudiantes con los maestros de las llamadas músicas tradicionales en sus contextos, su cotidianidad. De esta forma la experiencia de encuentro entre músicos no se da so-

lamente en espacios académicos universitarios sino también en las regiones y lugares en los que viven los músicos “tradicionales”.

La primera experiencia de inmersión fue un proyecto que se desarrolló formalmente este primer semestre de 2018; este espacio de encuentro, enseñanza y aprendizaje se llevó a cabo en San Juan de Urabá, con el maestro Emilsen Pacheco. Seis estudiantes de la maestría, acompañados por María José Salgado, estuvieron compartiendo talleres de lutería, danza, interpretación colectiva de bullerengue, además de estar en diálogo permanente con el maestro Pacheco. En un futuro cercano se espera que esta iniciativa se replique desde los demás sistemas sonoros, ya que es igualmente necesario que, a través de esos espacios, los estudiantes puedan compartir y acercarse a los maestros, vivenciando personalmente las complejidades y realidades de los contextos en los que se crean y transforman las prácticas musicales.

Finalmente, otro aspecto que me parece fundamental, es la documentación y registro de los diversos laboratorios y espacios de creación, experimentación y reflexión que se viven en la maestría, particularmente desde la asignatura *Diálogos en músicas colombianas*, pero igualmente en las experiencias de inmersión en las regiones con los maestros. Como lo mencionó Gloria Millán (2018) en el *Encuentro sobre las músicas populares y tradicionales en la educación universitaria*, que nos convocó a varios colegas para dialogar al respecto, es primordial que los estudiantes e investigadores seamos más conscientes de lo útiles y enriquecedores que son los registros de audio, la documentación fonográfica, audiovisual, y fotográfica, entre otros, en los procesos de creación, análisis y por supuesto como material que construya, aporte y deje una memoria sobre dichos procesos.

CONCLUSIONES

Como se explicó brevemente al inicio, el momento de transición que al parecer se está viviendo en la academia colombiana en relación a la formación musical es el resultado de unos contextos, procesos y re-

flexiones que se han venido dando particularmente desde finales del siglo pasado frente a la necesidad de construir y proponer un modelo educativo más acorde con nuestras realidades locales. Aunque acá se aborda específicamente el debate a nivel local, esta discusión y necesidad no es exclusivamente colombiana sino regional, por lo que dialogar con colegas de países vecinos es vital para consolidar el debate, el sector musical y un posicionamiento crítico frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música.

Igualmente, es esencial tener presente que mantener un diálogo horizontal con los músicos de la tradición oral, de la escena independiente local y nacional, y también entre colectivos, académicos y universidades es clave para que esta transición hacia la construcción de un nuevo modelo educativo para el sector musical se mantenga y que este modelo se establezca sólidamente y a largo plazo.

Como ya se dijo, la propuesta de la maestría de profundización en “músicas colombianas” es un proyecto que implica grandes retos y frente al cual hay y seguirá habiendo resistencia por parte de algunos colegas; sin embargo, muchas veces es mejor arriesgarse y apostarle al cambio con el propósito, como es obvio, de mejorar y avanzar. Por lo tanto, y considerando lo obsoleto que puede ser en varios aspectos el modelo de educación musical actual, la inclusión y exploración de la diversidad musical local en la maestría se hace desde una óptica consciente de las transformaciones y la evolución de las prácticas musicales. Se pretende integrar 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. De igual manera, se busca que los estudiantes tengan un acercamiento a los músicos locales, a las prácticas musicales, sus lógicas y especificidades socio-culturales, históricas y económicas desde una perspectiva amplia e integral que propicie el diálogo de saberes. Esto favorece que los músicos adquieran nuevas herramientas para enriquecer sus capacidades creativas, reflexivas e investigativas.

Pensar permanentemente en un diálogo continuo y horizontal con los músicos que dan vida a esos saberes locales es primordial en el intento de incluir y legitimar la oralidad como una herramienta

pedagógica válida en los procesos de transmisión, de creación e innovación dentro de la academia. Paralelamente, es indispensable que frente a esta propuesta de transformación que presenta varios retos se sumen y aporten los diferentes actores involucrados pues, aunque en los discursos oficiales e institucionales se exalta permanentemente la diversidad y riqueza cultural colombianas, en los espacios académicos sigue faltando mucho camino por recorrer para una real y contundente inclusión y legitimación de las prácticas musicales “tradicionales” en particular.

Ahora bien, aunque es cierto que los músicos y sus prácticas musicales “tradicionales” no tienen necesidad de que los salven o los ilustren, como bien lo señaló en el III MAC Eliécer Arenas (2016), éstos sí tienen mucho que aportar al desarrollo de la academia musical colombiana. De este modo, sería muy alentador que otros programas de formación musical del país adhirieran a la necesaria transformación del modelo educativo en música, en pro de la creatividad, la capacidad de reflexión crítica y en general el enriquecimiento del perfil de los músicos profesionales colombianos.

Este momento de transición de la formación musical universitaria es óptimo para actualizar el modelo educativo para que esté más acorde con las necesidades locales. Y reitero, así como lo han subrayado anteriormente varios de mis colegas, que se debe tener muy presente la importancia de valorar la oralidad y los métodos de enseñanza y aprendizaje, de transmisión de las llamadas músicas colombianas, entendiendo y respetando sus lógicas, dinámicas, funciones y contextos. Así, dentro del panorama actual, el programa de Maestría en “Músicas Colombianas” de la Facultad de Creación y Comunicación de la Universidad El Bosque se presenta como un espacio que crea y fortalece puentes de intercambio entre músicos de diversos contextos socio-culturales, con el propósito de apoyar y trabajar por la complementariedad y convivencia de saberes, la inclusión y valoración de los músicos y prácticas musicales locales dentro de la universidad y en la sociedad colombiana en general, fomentando lo que Boaventura de Sousa Santos (2010) llama una ecología de saberes.

Es vital que desde la maestría en cuestión y desde diversos espacios⁵ continuemos apoyando y reflexionando sobre este momento de transición hacia un nuevo paradigma, con el propósito de que éste se fortalezca cada vez más. Es un momento propicio para que los diferentes actores del sector podemos contribuir al desarrollo de espacios de formación interesantes y adaptados a las inquietudes de los músicos que en la actualidad desean tener una aproximación integral, respetuosa y responsable a las músicas “tradicionales” del país.

REFERENCIAS

- Arenas, E. (2016). *Inclusión abstracta exclusión concreta, a propósito de la introducción de las músicas populares en la academia*. Conferencia presentada en el III MAC - Congreso Nacional de Músicas Colombianas, celebrado en Ginebra, Valle del Cauca, Colombia. <http://www.congresomac.com/congreso2016/memorias/memorias.html>
- Beltrán, E. y Ballesteros, M. (2018). *¿Investigar creando? Una guía para la investigación creación en la academia*. Bogotá: Universidad El Bosque.
- Cortés, J. (2000). “La polémica sobre lo nacional en la música popular colombiana”. Memorias del III Congreso latinoamericano de la Asociación para el estudio de la música popular (IASPM-LA). Bogotá, Colombia.
- de Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- Joubert-Solano, V. (2016). Las músicas ‘tradicionales’ afrocolombianas hoy. El caso de Las Alegres Ambulancias. *Memorias, saberes y redes de las culturas populares en América Latina*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Externado de Colombia.

5. El *Encuentro sobre músicas populares y tradicionales en la educación universitaria* (2018) organizado desde el área de Música y Contexto de la Facultad de Artes - Asab; la mesa redonda cuyo tema fue *La enseñanza de las músicas colombianas en el ámbito universitario actual* (2017) que se llevó a cabo en el marco del *II Encuentro Universitario de Músicas Colombianas* organizado por la Escuela de Artes y Música de la Universidad Sergio Arboleda; y el espacio de discusión *Las ‘músicas colombianas’ en la universidad* (2017) propuesto dentro de la programación del primer Festival Colombia Entera en la Universidad El Bosque.

- (2016). *Nuevas, redes y espacios de circulación e intercambio en Bogotá para las llamas tradicionales*. Ponencia presentada en el III MAC - Congreso Nacional de Músicas Colombianas celebrado en Ginebra, Valle del Cauca, Colombia. <http://www.congresomac.com/congreso2016/memorias/memorias.html>
- (2015). Algunas reflexiones en torno al “patrimonio cultural inmaterial” en Colombia. *Relatos sonoros de una ciudad Vol. 2*. Bogotá: Mesa de Investigación de Bogotá.
- López, R. y San Cristóbal, Ú. (2014). *Investigación artística en música: problemas, experiencias y propuestas*. Esmuc - Escola Superior de Música de Catalunya Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, ICM - Grup de recerca. Investigació y Creació Musicals. Barcelona, España.
- Mesa, L. G. (2013). *Hacia una reconstrucción del concepto de “músico profesional” en Colombia: antecedentes de la educación musical e institucionalización de la musicología*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Facultad de Filosofía y letras. Departamento de Historia y Ciencias de la Música.
- Ochoa, J. S. (2011). Geopolíticas del conocimiento en la educación musical universitaria en Colombia. *A Contratiempo*, 16.
- Samper, A. (2011). Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo XXI: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas”. *El artista*, 8. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Pamplona, Colombia.
- 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. *A Contratiempo*, 25.
- (2007). La Nueva Música Colombiana: La redefinición de lo nacional en épocas de la world music”. *El artista*, 4. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Pamplona, Colombia.

LOS SABERES TRADICIONALES Y LA ACADEMIA

Investigación, Currículo y Prácticas Artísticas.
25 años del Proyecto Curricular de Artes Musicales
de la Universidad Distrital

Néstor Lambuley Alférez

A Juancho Torres: *Y el verbo... se hizo porro.*

Su música es un meta-relato, un intertexto que evoca a la banda pelayera, recorre la sonoridad del porro permeado ingeniosamente por el lenguaje urbano de la salsa y el jazz.

REFLEXIÓN INICIAL

Pensar el vínculo entre los saberes tradicionales y la academia ha sido un asunto que ha nutrido mi vida como músico y pedagogo. Esta relación se originó en el marco de la educación musical en Colombia entre los años 1980 y 1990, cuando el nivel de convergencia de las prácticas musicales vivas y las escuelas de formación musical universitaria era cercano a cero. Entonces, con el ánimo de propiciar un vínculo entre estos saberes y la academia, el ejercicio de la pregunta, la indagación sobre los haceres de la música y la realización de propuestas formativas, puedo señalar que después de haber recorrido una experiencia vital, hemos construido una manera singular de entrelazar estos haceres en la formación universitaria. De este modo, estos saberes y prácticas musicales, poco a poco han venido haciendo presencia en los espacios académicos de las instituciones educativas, así como en otras, se han convertido en fortalezas e innovaciones en sus objetos de estudio y perfiles profesionales, co-

mo es el caso del Proyecto Curricular de Artes Musicales (PCAM) de la ASAB.

En este contexto, las experiencias investigativas iniciales, vinculadas a las formas de conocimiento de las músicas tradicionales se han formalizado en asignaturas y han hecho parte de los currículos, de los planes de estudio y de las áreas de conocimiento, en articulación con el objeto del programa de formación musical de pregrado. Estos espacios académicos se han dinamizado, con las herramientas analíticas, con las prácticas extracurriculares de los estudiantes, en el diálogo con músicos invitados y salidas de campo, experiencias que se redimensionan en la producción de conocimiento de estudiantes y profesores, enmarcadas en los trabajos de grado y en la investigación docente que alimenta al currículo. En fin, todo ello, converge en el desempeño profesional de los egresados, que abarca la interpretación, la composición, la producción, la enseñanza, la dirección y la investigación, entre los principales desempeños del oficio musical.

Para narrar esta experiencia institucional, he dividido la presente ponencia en tres apartes, a saber: el primero nos permite situarnos en la apuesta político-cultural que ha configurado el proyecto curricular. El segundo nos muestra la red de disposiciones en las cuales se pone el acento en el campo de las músicas populares como indispensable aporte a la formación profesional de los estudiantes. Y el tercero nos lleva a transitar por las producciones de conocimiento sobre la música popular en interacción con el oficio creativo, que han contribuido a generar otras maneras de hacer en el desempeño de las prácticas musicales.

I. UNA APUESTA POLÍTICO-CULTURAL

Una impronta necesaria

Situarse en la idea de proyecto es instituir una manera de transitar por el mundo de la vida, en la que la transformación de las prácticas da lugar a la configuración de otras relaciones posibles. Quizá por influen-

cia de Castoriadis (2003), puedo afirmar que configurar un proyecto de tal naturaleza es instalarse en una apuesta política. Esta reflexión aún huellas y recorridos por los diferentes escenarios de la cultura y la academia, y que en la medida en que estos caminos se han construido a través de diferentes modos y procesos, me permiten narrar y compartir con ustedes esta compleja pero gratificante tarea de la educación musical. Así, a partir de ejercer la música popular, como intérpretes, investigadores, docentes y sujetos inscritos en comunidades culturales, hemos desarrollado propuestas pedagógicas que han posibilitado la construcción y el empoderamiento de los saberes tradicionales en los espacios educativos informales, no formales y formales. Al respecto, en el Documento de Registro Calificado de 2012 se dice:

En respuesta a los procesos de educación musical contextualizada de tipo 'No formal', desde la secretaría de educación y luego desde el Instituto Distrital de Cultura y Turismo se crearon las Escuelas de Arte del Distrito Especial de Bogotá. La Academia Emilio Murillo y la Academia Luis A. Calvo - ALAC, centraron sus propósitos en la formación en instrumentos de la música andina colombiana y posteriormente en las músicas regionales del país, generando así la confluencia de músicos de alto reconocimiento en el ámbito de lo popular, así como la emergencia de una comunidad en busca de herramientas técnicas e interpretativas de los instrumentos llamados folclóricos.

Como se puede inferir de la cita, la afortunada confluencia de músicos e investigadores propicia el inicio de un programa formativo llamado “Plan Piloto” en el seno de la Academia Luis A. Calvo (ALAC) en 1983. El programa, de tipo no formal, paralelamente a los contenidos académicos que venía realizando la ALAC, tuvo su génesis en un nuevo planteamiento en el campo de las pedagogías de las músicas populares, indagando y proponiendo tratamientos novedosos acerca de sus conceptos, estrategias metodológicas y contenidos curriculares. Esta rica experiencia marca el camino para la creación en 1993 del Programa de Formación Universitaria en Músicas Caribe-Iberoamericanas.¹

1. Este programa formal es el fruto de la trayectoria de la ALAC, así como de la ex-

Este programa universitario da cuenta de prácticas vivas y cambiantes en el campo musical. Se consolida a través del Convenio entre el Instituto Distrital de Cultura y Turismo (IDCT) que es el piso institucional de estas prácticas a través de las academias adscritas a él, como es el caso de la ALAC (fundada en 1958), y la Universidad Distrital (UD) como ente representativo de la educación superior.²

Este convenio entre la UD y el IDCT es el encuentro de dos tradiciones institucionales dedicadas al trabajo cultural y educativo, que a su vez se comportan como dos vectores que hacen posible este enlace de prácticas artísticas de la ciudad para conformar la Academia Superior de Artes de Bogotá ASAB, que redimensiona la educación no formal hacia la educación superior. Este vínculo permite asignarle la siguiente misión: “La tarea de la academia será cultural en tanto tarea defensora de la vida, formando valores humanos y humanizadores en el proceso educativo que implica el cultivo del talento artístico y la difusión y apropiación por parte de la colectividad del trabajo de los artistas” (Documento Reg Cal 2012).

Bajo el horizonte prescrito por esta misión se promueve *la ASAB como proyecto cultural* que trasciende los campos disciplinares atomizados, inconexos, e impulsa en simultáneo una formación artística y humanista de pensamiento crítico frente a los procesos del manejo e implementación cultural en el país. Se trata de enriquecer y aportar a la vida cultural de la ciudad-región y en general impactar a otras regiones de Colombia.

En este contexto se crea el programa de música, desde paradigmas distintos a los acostumbrados en los pocos programas de pregrado en música de ese entonces. Aquí es fundamental subrayar que la creación de este programa no provino del ejercicio universitario, sino que se gestó desde las prácticas y experiencias de la educación en la música popular que llevan implícito el reto de reconocer la com-

petencia investigativa, artística y pedagógica de los docentes fundadores: Alejandro Mantilla, Alfonso Dávila, Jorge Sossa y Néstor Lambuley, bajo la orientación del maestro Samuel Bedoya Sánchez.

2. Documento Inicial del Programa de Formación Universitaria en Músicas Caribe-Iberoamericanas. Bogotá: IDCT, 1993.

plejidad y las diferencias de las distintas manifestaciones culturales. 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. En este marco, se parte de reconocer la música como un producto cultural simbólico, y en tanto tal, como potenciadora de la formación y la investigación en los procesos educativos y su concreción en obras musicales.

De acuerdo con las prácticas de la educación popular y el reconocimiento de la música como producto cultural, el campo de dominancia de lo popular, en sus inicios, delimita el objeto de estudio conformado por músicas populares de base campesina (mestizas y afrodescendientes) y urbana del gran contexto Caribe-Iberoamericano; todas estas comprenden “formas musicales de diversos grados de vigencia y circulación social al interior de los complejos nacionales y regionales (...)”.³

En el campo socio-cultural, lo popular, como práctica social, estaba relegado y no era reconocido en los ámbitos de la educación oficial. Así, las músicas campesinas y afrodescendientes, por falta de sistematización e investigación, por un lado, y por otro, al amparo de una visión eurocentrista de la educación musical, no estaban presentes en el nivel de formación superior. Recordemos que las universidades son el reflejo de un país, pero en micro; con sus dispositivos, con la hegemonía sobre el conocimiento y con la poca preocupación por las necesidades en materia de educación artística y musical. Por tal motivo, no era posible pensar que ingresara la música popular, pues lo campesino estaba asociado a lo simple, humilde y espontáneo, a las imágenes nacionalistas y folcloristas, y qué decir de las culturas afrodescendientes e indígenas. Claro está que también se encontraban otras corrientes que planteaban distintas miradas de lo campesino, de lo rural y lo afro, así como de la cultura popular urbana, como dinámicas culturales de *creación sistemática*. Estas nuevas

3. Documento Inicial del Programa de Formación Universitaria en Músicas Caribe-Iberoamericanas, p. 7.

corrientes, de las cuales hacemos parte, nutren la propuesta del programa.

Se suma a lo anterior, la exigencia de una visión crítica a las generalizaciones y a los dualismos culto-inculto, a lo rural asociado a la cultura ingenua e incontaminada, intransformable, y lo urbano vinculado a la industria cultural del consumo cotidiano; conjunto de críticas que hace parte de esta *reflexión situada* en la coyuntura de la consolidación de un programa nuevo en la escena de la educación musical universitaria.

La reflexión situada nos permiten afirmar que lo rural y lo urbano hacen conjunción en lo que se ha llamado *lo popular*, en donde lo rural se asocia a la *cultura oral* (Martín-Barbero, 2003) en sus diferentes narrativas y lo urbano igualmente incluye lo oral articulado con otras formas de escritura, como la grabación y las formas mixtas de las prácticas musicales (código oral y código escrito) (Sánchez, 2001). En otro decir, se desplazan estas dicotomías, se establece un continuum entre lo rural y lo urbano en las dos direcciones, donde la oralidad se va trasmutando y configurando en impresos sonoros (escritura análoga y digital), como lo han sido el disco, la radio y los medios audiovisuales, como formas de transmisión del conocimiento.

Percibir y hacer parte de la dinámica de las músicas populares como espacios abiertos a sus maneras de exponerse, transponerse y componerse, al reconocimiento y legitimación de su diversidad regional y nacional, a examinar sus procesos creativos e interpretativos algunas veces como uno solo, o, en otras en la interacción entre lo individual y lo colectivo, ponen de manifiesto otras entradas para su estudio y enseñanza. En conceptos afines, la movilidad, el diálogo y las interfluencias⁴ musicales cercanas y lejanas, su existencia viva y dinámica que permite evidenciar sus constantes transformaciones y propuestas de lo posible y lo probable, así como valorar las nuevas identidades colectivas como gestoras de la heterogeneidad cultural y

4. Interfluencia musical es un término propuesto por Samuel Bedoya (1987), como herramienta para el análisis de las relaciones e interacciones históricas, culturales y musicales entre músicas de diferentes regiones y contextos.

la apuesta por su inclusión en espacios académicos formales, llamaron a construir nuevos caminos para la apropiación y resignificación de lo popular en el escenario de las instituciones educativas en vínculo con las comunidades y territorios donde día a día se producen y consumen estas manifestaciones artísticas.

Así, el programa se genera y existe como una *apuesta político-cultural* de empoderar, vincular y potenciar los saberes tradicionales y populares en el campo de la música, integrando su función social, sus lógicas de conocimiento, sus estéticas, y la apropiación de sus repertorios musicales. Las confluencias históricas, lo étnico, lo regional, el entorno cultural y las prácticas musicales en sí mismas, presentan un cuadro dinámico de estas expresiones en la actualidad, tanto por su vigencia, como por su circulación social y producción simbólica. Estas huellas y caminos aparecen en los espacios de la academia de diferentes maneras, en diferentes tiempos, con diferentes acentos, coincidiendo o no según los procesos que se llevan a cabo.

En síntesis, entender y asumir las músicas populares como actores de un tejido social, nos ha permitido encontrarnos con sus técnicas, su expresividad y sus contextos; he ahí su impronta.

El presente

Dentro de este recorrido por las experiencias y la constante reflexión académica, tanto al interior del programa, como desde el contexto de universidad, se llevan a cabo dos reformas curriculares (2000 y 2002) que aportan a la consolidación del documento que se presenta para el registro calificado en el año 2006, en el marco de la creación de la Facultad de Artes ASAB. En la actualidad, el PCAM sustenta su actividad académica en los documentos de Registro Calificado de 2012, que consecuentemente llevan a la Acreditación de Alta Calidad en 2014. Aquí se vislumbra, como una de las fortalezas del PCAM, el estudio sistemático de las músicas populares (locales, regionales colombianas y latinoamericanas), en coexistencia con el estudio de las músicas de tradición académica centroeuropea y la

llamada “música contemporánea”. Al respecto, en la denominación del programa se dice:

*El programa se propone establecer una dialógica entre las músicas académicas presentes en los sistemas educativos formales, y las músicas populares, estableciendo puntos de interacción y mutuo aporte en los procesos de sistematización, interpretación y creación.*⁵

De acuerdo con lo dicho en la denominación, se trata de no generar dicotomías ni oposiciones entre los saberes musicales populares y los de la tradición académica, sino de 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 transnacionales.

II. FORMAS DE CONOCIMIENTO: CONDICIONES DE POSIBILIDAD

En el marco conceptual del documento inicial del programa (1993), se especifica que: “Desde el punto de vista cultural es posible constatar la existencia de formas de conocimiento y creación populares con estructuras lógicas y simbólicas propias y con un relativo grado de autonomía respecto a otros saberes (...) y que son coherentes con el desarrollo histórico y económico de sus formas de vida”⁶ (p. 4). En este mismo sentido, puedo señalar que también se evidencian procesos colectivos de construcción, de intercambio y difusión, en la dinámica de lo individual y lo social, relaciones indispensables en la producción artística. En este caso lo cultural está resignificado en el reconocimiento de “pluralidad de culturas”, las cuales representan diferentes comunidades que han creado sus propias expresiones artísticas y

5. Registro Calificado 2012, p. 18.

6. Se refiere a las formas de vida de las comunidades que producen y crean la cultura popular.

sus maneras de hacer, transformar y transmitir su conocimiento, en diálogo con otros contextos, que de una u otra manera las hace vinculantes en sus procesos históricos y en sus prácticas actuales.

Al referirnos a la intertextualidad de nuestras músicas populares, las formas populares, en general, se han ido consolidando desde las interacciones entre músicas regionales de un territorio común (por ejemplo, andino-llaneras, pacífico-inter-andinas), así como también han incorporado códigos técnicos y expresivos provenientes de la música académica (contrapuntos, arreglos corales, diálogos tímbricos, versiones sinfónicas) y de la música urbana (como el caso de la armonía jazzística tonal que está presente hoy en día en gran cantidad de músicas regionales) (Bedoya, 1987).

De este modo, las cartografías de las dinámicas sociales –como las artístico-musicales, específicamente–, se visualizan desde regiones y subregiones con desarrollos autónomos y, a la vez, con altos niveles de intercambio, que precisan una mirada de contextos culturales amplios y abiertos, los cuales trascienden los ordenamientos político-administrativos que se han aplicado a las expresiones artísticas en materia de regionalización. A manera de ilustración encontramos aquí la Cuenca del Orinoco como una gran región cultural donde habita *el joropo* como expresión común de los llanos colombiano-venezolanos.

El estudio de las formas musicales tradicionales se integra a partir de sus *prácticas* (función social), en combinación con el *análisis* (procesos históricos, obtención de principios constructivos, reflexión crítica) y una *nueva inserción en el hacer* de estas expresiones sonoras. Su sentido formativo se plantea entonces, en sus inicios, “a partir de la apropiación analítica y operativa de músicas inscritas históricamente en procesos de transformación más o menos continuos (...)”,⁷ que asumen los sistemas musicales como productos culturales.

En las tradiciones musicales populares, su diversidad y sus prácticas generan distintas maneras de aprender y de enseñar. Esta premisa sirve de base para crear condiciones materiales que hacen po-

7. Documento Inicial 1993.

sible que el festival, el compartir con los músicos en el parrando y la fiesta popular (como otra forma de comunicación), el taller con músicos tradicionales, la salida de campo, la grabación, el espectáculo, la sistematización y las investigaciones especializadas, hagan parte de las múltiples entradas al conocimiento y apropiación de estos saberes.

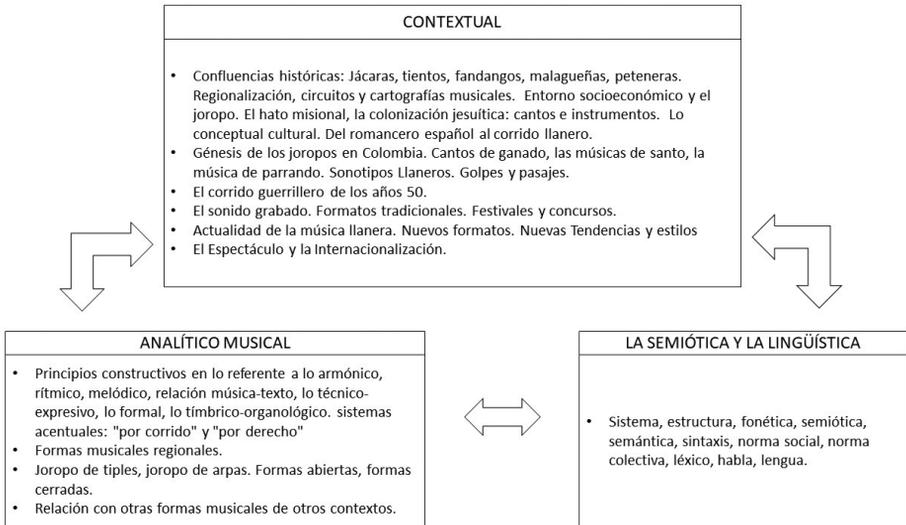
De esta manera, todos los espacios y tiempos planteados para la coexistencia de estas músicas se implementan en la actualidad en asignaturas como Músicas Regionales de Colombia, Taller Sonoro, Sistemas Musicales, y los diferentes ensambles que representan la confluencia de sonoridades presentes en el currículo, tales como Grupo de Músicas Campesinas, Ensamble Llanero, Grupo de Cuerdas Andinas, Grupo de guitarras, Ensamble Jazz Latino, Big band de Jazz, Ensamble de Música Contemporánea, Ensamble de cuerdas frotadas, Ensamble Fusión, Ensamble de clarinetes, Ensamble de saxofones, Orquesta Sinfónica, la Banda Sinfónica, además de los grupos de cámara que van emergiendo cada semestre según las propuestas de estudiantes y docentes.

El estudio de instrumentos como la bandola andina, el tiple, el cuatro, el arpa llanera, la guitarra acústica, la percusión latina, el bajo eléctrico, la guitarra eléctrica, la batería y, recientemente, el charango, junto con los instrumentos sinfónicos, hace parte de esta mixtura úmbrica ofrecida en el programa. Cabe anotar que este programa fue pionero en la inclusión de instrumentos de formato popular en el nivel de pregrado. En conciertos y charlas con grupos y músicos invitados se han realizado encuentros —agrupados en el concepto “la música como tejido social”—, en los que el diálogo entre músicos y estudiantes ha tenido sus bondades en la comprensión de las músicas, la condición del músico y su entorno socio-económico y cultural. A continuación se describen algunos de estos espacios:

Músicas Regionales de Colombia. Dentro de los espacios curriculares, esta asignatura se ocupa del análisis, la sistematización y la reflexión de las músicas de cinco regiones de nuestro país, cada una de ellas entendida, a su vez, como un espacio heterogéneo en su interior. En

la metodología se propone integrar las confluencias históricas, las cartografías regionales, la discografía, las grabaciones de campo, los documentos audiovisuales, la bibliografía y el análisis musical propiamente dicho. En su syllabus se contempla como objetivo general:

Conocer las características más sobresalientes de las principales manifestaciones musicales, de los formatos organológicos y de los estilos particulares pertenecientes a las diferentes regiones y territorios colombianos, desde el siglo XIX hasta la actualidad, a partir de su contextualización local como fenómenos culturales y sociales, de sus relaciones con otras expresiones musicales de contextos más amplios, y del análisis musical del repertorio correspondiente ubicado en documentos escritos, sonoros y audiovisuales; con el fin de ampliar los criterios de acercamiento al fenómeno musical, movilizar el pensamiento acerca de las músicas regionales y actualizar conceptualizaciones y metodologías desarrolladas en el estudio de la música popular.⁸



Cuadro 1. Elaborado por Néstor Lambuley

8. Syllabus de la asignatura Músicas Regionales de Colombia, que contiene 2 niveles. Estos syllabus, en la actualidad, están en proceso de revisión por parte de los docentes de la asignatura.

De acuerdo con este propósito, cada docente desarrolla la asignatura según sus fortalezas y plantea metodologías que posibilitan al estudiante el conocimiento de las músicas regionales colombianas. Para el caso particular de las músicas regionales de los llanos colombiano-venezolanos, me permito presentar a manera de ilustración un ejemplo metodológico de implementación, que, con variantes y alimentado cada semestre de nuevos materiales, he venido realizando:

Se estudia en tres campos, que se transversalizan constantemente, enfatizando en cada uno de ellos según sea el contenido a desarrollar.

En la misma dirección se indaga y reflexiona con sentido crítico sobre las dinámicas e intercambios de las músicas inscritas en los medios de difusión y consumo de la actualidad. Se trata de ir construyendo una teoría de las lógicas y procesos que dan cuenta de la función, creación, interpretación y circulación de estas culturas musicales.

Salidas de campo. Como otra fuente importante de conocimiento, con los estudiantes de esta asignatura, en diferentes periodos, se han realizado observaciones de festivales y eventos de cierta resonancia regional. Allí se integran las imágenes, los sonidos, los olores, los colores, los sabores, los vestuarios, las comidas, las bebidas, el léxico regional, el parrando, el festival, los eventos religiosos e históricos, la comparsa, la fauna y la flora, en un solo acto perceptivo y participativo. Ha sido una de las formas más contundentes de apropiarse y darle sentido a la música que se está observando. Aquí, se vive de una manera holística una música inmersa en su realidad sociocultural, que ha dado lugar a que la reflexión permita afirmar que los joropos, los currulaos, los bambucos, las cumbias, los torbellinos y otras expresiones, no son únicamente formas musicales, sino que son *mundos sonoros* de altas complejidades. Es preguntarle a la música no solo por sus melodías, armonías y ritmos, sino por sus sentidos, sus afectos y sus maneras de convivencia. A partir de la interpretación de un golpe llanero como lo es *el pajarillo*, o de un *porro palitiao* de las sabanas de Córdoba y Sucre, se despliegan identidades, formas, músicas, imaginarios colectivos, territorios, léxicos y estéticas.

Se han realizado viajes al Festival de Gaitas de Ovejas, Sucre, al Festival de Música del Pacífico Petronio Álvarez en Cali, Valle, a la Fiesta de los Santos Inocentes en Guapi, Cauca, y en varias ocasiones al Festival Turístico y Folclórico del Llano en San Martín, Meta, este último por permitir observar e integrar aspectos histórico-culturales como las *cuadrillas de San Martín*,⁹ el *coleo*, como actividad lúdica vinculada con el trabajo de llano; también en este mismo evento la asistencia a salidas ecológicas y la participación emotiva de tres días de concurso donde está presente el joropo a través del parrando, el baile, la copla, la bandola, el arpa y la presentación de las distintas delegaciones grupales provenientes de diferentes municipios, lo que ha permitido, poco a poco, levantar una cartografía de las prácticas de la música llanera en Colombia y Venezuela.

Taller Sonoro. En la época inicial del proyecto, como parte esencial del currículo, se dictaban asignaturas de práctica colectiva sobre las músicas que eran objeto de estudio, tales como *Taller de Integración y Diapasones Integrados*, como estrategia metodológica en el hacer de estas músicas. Posteriormente, con el proceso de reformas y modificaciones curriculares, los talleres quedaron un poco a la deriva, en la medida en que se ofertaban como asignaturas electivas, dependiendo de los docentes que quisieran ofrecerlos. Sin embargo, dentro de la dinámica del programa, se realizaron talleres con músicos invitados y algunos ofrecidos por los docentes. Al respecto, quisiera ilustrar con dos experiencias de aprendizaje a partir de dos músicos representativos de la tradición popular. La primera, con el maestro arpista Mario Tineo y la segunda, con nuestro querido Paulino Salgado, “Batata” (q.e.p.d.).

En el marco de la experiencia con el maestro Mario Tineo, se le preguntó sobre su aprendizaje del arpa criolla, a lo cual él contestó: “Mis maestros fueron la sabana y el parrando”. En forma semejante, los músicos tradicionales de marimba de chonta, flautistas cauca-

9. Juego ecuestre practicado desde hace 282 años, declarado Patrimonio Cultural Nacional en 2002.

nos, gaiteros, percusionistas, y cantadoras, que han participado de diferentes talleres, nos dejan ver que sus aprendizajes se enmarcan en el hacer y en la cotidianidad; no les enseñan propiamente, sino que incorporan la música como un todo en la vida misma. Decía el maestro Luis Fernando Sarango rector de la Universidad indígena intercultural del Ecuador “existen cosas que se aprenden pero no se enseñan, están implícitas en la minga y en la comunidad.”

En el taller sobre percusiones de Palenque, al que invitamos a Paulino Salgado, la comunicación para apropiarse los golpes del *tambor alegre* en la cumbia, se basaba en onomatopeyas como *Pitín pitá, píripi píripi pírititá*, y las formas de poner el tambor las explicaba con hechos cotidianos en referencia a la actitud, la intención y la relación con el instrumento. Aquí lo vivencial, lo práctico, lo grupal y la articulación de música y baile, son los principios fundamentales de esta rica experiencia de aprendizaje, que se contrasta y se integra con las metodologías habituales de la academia universitaria.

Como parte de los ajustes curriculares para la acreditación de alta calidad, desde hace seis semestres se incluye, dentro del plan de estudios, la asignatura *Taller Sonoro*, que recoge de cierta manera esta experiencia de talleres provenientes del mismo programa como también de talleres ofrecidos por “músicos tradicionales”, contemplando en sus contenidos sonoros músicas populares regionales, así como expresiones urbanas y académicas. En el planteamiento metodológico de su syllabus, se dice:

*El Taller Sonoro en general se centra en el trabajo práctico, operativo y performativo de formas musicales tradicionales regionales, populares urbanas y de tradición académica, proporcionando otras formas del hacer musical que han surgido, en el caso de lo popular, del vínculo de sus músicas con la misma cotidianidad, y del aprendizaje por tradición de sus actuales prácticas de enseñanza ya sea en contextos rurales o urbanos.*¹⁰

Este espacio tiene la doble función de brindar al estudiante —de composición, de interpretación o de dirección— otras maneras de ha-

10. Syllabus Taller Sonoro (2015). PCAM.

cer, 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.

Encuentros de Música Popular. La música como tejido social

En estos eventos se propone a los grupos invitados que realicen un concierto y luego un conversatorio. Aquí se establece un diálogo con los músicos tradicionales, donde los estudiantes formulan preguntas detonadas por el toque y del baile. ¿Dónde, cómo y cuándo aprendieron? ¿Cuál es su sustento económico? ¿Cómo está conformado su núcleo familiar y su trabajo en la comunidad? ¿Cuándo tocan estas músicas? ¿Cómo construyen sus instrumentos? Estas y otras preguntas facilitan el establecimiento del vínculo entre la música y el territorio, el cual permite valorar al músico como actor y sujeto de la producción cultural de una determinada región. Este espacio es muy significativo para el ejercicio académico, pues mucho se habla de las músicas y poco de la condición social del músico.

Sobre lo anterior, me permito citar un corto ejemplo de dos de las agrupaciones invitadas:

Estrellas del Caribe. Palenque, Cartagena.

No viven de la música. Ejecutan cantos y toques fúnebres, llamados *lumbalú*, durante 9 noches, cuando muere una persona en Palenque. Para avisar del suceso, le dan tres golpes al tambor *pechiche*. A través de los tambores, se busca la comunicación con los muertos y ayudar a los enfermos (picadura de culebra). Combinan lo tradicional con otras músicas como rap, champeta, terapia criolla y chalupa. Aquí está el diálogo de lo tradicional con lo actual. Cantan a su situación social, como, por ejemplo, en la pieza “Esta tierra no es mía” del sexteto Tabalá.

Aires de Domingullo. Vereda de Domingullo, Santander de Quilichao. Bogotá.

Práctica ancestral de las comunidades donde la juga, el torbellino, el bambuco de plaza y el bambuco viejo se destacan y son parte de la música tradicional del territorio nortecaucano. El maestro Ananías Caniquí, venido de la vereda Mazamorrero, Municipio de Buenos Aires (Cauca), combina su sabiduría en la disciplina de la *grima* con machete, con la elaboración de colchones de paja, la composición de canciones y la construcción de violines de guadua y totumo. La *grima*, o tradición de macheteros, es una disciplina enmarcada dentro de las artes marciales, la danza y el deporte. Después de sus labores normales del campo (siembra limpia, cosecha o construcción de viviendas), realizan sus prácticas artísticas y enseñan a los jóvenes, dos veces por semana.



Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Artes – ASAB
Proyecto Curricular de Artes Musicales
20 años 1993 - 2013

Espacio académico Músicas Regionales
Invita:
Encuentros de Música Popular – ASAB
"La música como tejido social"
Grupo Invitado

Las estrellas del Caribe
Champeta criolla o "roots"
San Basilio de Palenque

Conversatorio: viernes 26 de abril de 2013
9:00 – 11:00 a.m.
Salón M – 16 Facultad de Artes – ASAB

Concierto: viernes 26 de abril de 2013
12:15 p.m.
Patio central Facultad de Artes – ASAB
Dentro de la programación
del Día Internacional de la Danza
Entrada libre

  Facultad
de Artes – ASAB

Evento enmarcado en la celebración de los
20 años del Proyecto Curricular de Artes Musicales

Foto 1. Estrellas del Caribe

También al programa han sido invitados José Antonio Torres, “Gualajo”, Baudilio Cuama y Guillermo Ayoví, conocido como “Papá

Roncón”, para la marimba de chonta del pacífico colombiano y ecuatoriano, así como el músico Hugo Candelario González, director del Grupo Bahía. Durante el evento Colombia al Parque, se realizó en la ASAB el encuentro con estos tocadores de marimba e invitados de México y Centroamérica. En el ámbito de los diapasones llaneros han estado en la ASAB Pedro Flórez, máximo exponente de la bandola llanera criolla de Maní, Casanare; José Ricaurte, “Chirivico”, en el bandolín casanareño; Álvaro Salamanca, en el guitarra araucano y la mandolina; y Cheo Hurtado, en el cuatro y la bandola oriental venezolana. En la Semana Samuel Bedoya se realizó el encuentro del tiple, con Fabián Gallón, David, Puerta, Jesús Mosquera y Mauricio Rodríguez. En las cuerdas de plectro han hecho presencia Fabián Forero, Ricardo Sandoval y Jorge Casanova, este último en relación a los diapasones españoles, así como el músico Orbe Ortiz con el tres cubano.

En las tres versiones del Encuentro Internacional de Maestros del Arpa han participado docentes y estudiantes del PCAM. En estos encuentros han hecho presencia arpistas criollos y urbanos, de gran aporte al lenguaje del instrumento, como Henry Rubio, Alexis Ojeda y Carlos Orozco, de Venezuela; Mauricio Carvajal, Abdul Farfán, Mario Tineo, David Parales y Darío Robayo, de Colombia; Rolando Ortiz, de Cuba; Yustardi Laza, con el arpa mirandina; Babou Diébaté, de Senegal, con la Kora africana; Nicolás Caballero, de Paraguay; Cormac de Barra, con el arpa celta; y Kevin Zabdiel, de México, con el arpa veracruzana o “jarocho”.

Invitado por estudiantes, Mauricio Vicencio realizó un concierto-taller sobre músicas indígenas de los Andes suramericanos. Así mismo, Martina Camargo, cantadora de bullerengue y tambora, y Sussana Bacca y Lucía Pulido, en el canto tradicional de Perú y Colombia, han participado en conciertos y conversatorios con los estudiantes.

En síntesis, las condiciones de posibilidad establecidas con la configuración de cada uno de los espacios académicos señalados, permiten que el estudiante transite por diferentes entradas epistémicas, las cuales propician una formación en la pluralidad de culturas

que distinguen a nuestro país y al gran contexto caribeño y suramericano.

III. PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Desde el interior de los espacios curriculares se han producido diferentes prácticas musicales que se han proyectado hacia escenarios de la vida musical de la ciudad, las regiones y el país. Si bien anteriormente se enumeraron los ensambles y la interpretación instrumental en la formación del estudiante, estas asignaturas tienen la doble función de convertirse en los últimos semestres en espacios de creación y producción de conocimiento. De allí han surgido importantes iniciativas para la conformación de grupos y ensambles profesionales, que han aportado al contexto de nuevas sonoridades en el ámbito nacional e internacional.

En esta misma dirección, podemos señalar los *trabajos de grado* que, en un número significativo, han ido apuntando hacia el campo de lo popular, y que comprenden estudios etnomusicológicos de análisis musical sobre técnicas, estilos, repertorios, grupos, orquestas y compositores, en la modalidad de monografía. También se han elaborado propuestas metodológicas para la enseñanza de los instrumentos populares, como el arpa llanera, la armónica, el acordeón de botones, el charango, el requinto-tiple, como aporte relevante en instrumentos de conocimiento empírico.

En la modalidad de pasantía se han realizado trabajos sobre experiencias pedagógicas en la ciudad y regiones del país, así como procesos de catalogación y digitalización de archivos sonoros en el Centro de Documentación de las Artes Gabriel Esquinas, de la Facultad de Artes ASAB. Otro eje que es muy fuerte en la modalidad creación-interpretación son los trabajos de composiciones y arreglos sobre músicas regionales y urbanas, tanto colombianas como suramericanas y caribeñas, algunas publicadas en la colección discográfica Música ASAB y en libros de partituras, editados y publicados por el proyecto curricular, donde hacen presencia estudiantes y docentes.

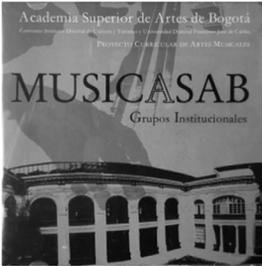


Foto 2. MUSICASAB

Como resumen se puede afirmar que ahora existe una gama amplia de temáticas en los *trabajos de grado*,¹¹ que recorren los espacios desde lo regional campesino a lo urbano tecnificado, cada una de ellas con la pauta de producir nuevo conocimiento para el aporte académico y artístico. A modo de ejemplo, sobre sus títulos y temáticas, nos encontramos con trabajos como “Los grupos tradicionales del bullerengue en el XXII festival y reinado nacional de bullerengue en Puerto Escondido, Córdoba: una etnografía sobre sus prácticas y encuentros”, “León Cardona: seis décadas de música sin fin”, “Llano en blanco y negro”, “El cuidado de la vida a través del ritual del pagamento con canto y danza, de los indígenas wiwa de la Sierra Nevada de Santa Marta”, “Fundamentación técnica y montaje de repertorio para arpa llanera a partir de la conjunción estilística del arpista Mauricio Carvajal”, “Elaboración de método práctico de acordeón diatónico vallenato”, “Recopilación del legado cultural musical de la tradición llanera del municipio de Maní, en el departamento del Casanare: el joropo de bandola llanera”, o como este último que acabo de leer como jurado, titulado “Simbiosis 1.0: composición para bandola andina colombiana y entidades sónicas”.

11. Se aproximan a 250 los trabajos de grado sobre música popular regional y urbana realizados entre 1998 y 2017. Información proporcionada por el PCAM, incluyendo tres cohortes del proyecto de “Reconocimiento de saberes” (antes llamado de Profesionalización).

Prácticas extracurriculares. Sobre este tipo de actividades el trabajo de investigación “Notas ausentes del currículo: Prácticas extracurriculares” (2007), posibilitó en su momento datos y análisis sobre las actividades musicales a nivel de arreglos, composiciones, interpretaciones instrumentales, participaciones en grupos y producciones musicales, realizadas fuera de la universidad, o en espacios que no estuvieran enmarcados dentro de una asignatura en concreto. “El sentido general de esta investigación partió de problematizar la relación que existe entre la universidad y el contexto (Lambuley, 2007) y preguntarse si existe una interacción entre estas prácticas y los currículos formales que sustentan hoy el programa de artes musicales en la ASAB”, planteando la importancia de la inserción de estas prácticas en la academia como una manera de articular el mundo de la vida a la universidad.

A través de la investigación, se analizaron tipos de músicas practicadas y tipos de grupos (pop, rock, música tropical, salsa, vallenato, carranguera, cuerdas andinas, música llanera, mariachi, bolero, grupos de cámara, orquesta sinfónica), procesos de creación individual o colectivos, materiales empleados (repertorios, partituras, grabaciones), instrumentos, tipos de escenarios, formas de abordar los procesos de montaje (empíricos, académicos, mixtos); todo ello, mostró un alto nivel de prácticas en las músicas populares urbanas, frente a las músicas regionales y académicas,¹² y una gran diversidad de procedimientos creativos. Quizás sea importante actualizar esta investigación, que en su momento dio luces sobre la producción académica y las prácticas artísticas de los estudiantes en diversos contextos y poder establecer elementos de contraste con las prácticas al día de hoy.

Estos grupos que se generaron en el tránsito de estudiantes a graduandos, posteriormente se establecieron como grupos estables,

12. En esta investigación se aproximaron algunas conceptualizaciones sobre las diferentes músicas como herramienta para este trabajo, considerando también que en la actualidad ciertos géneros pueden pertenecer a diferentes espacios a la vez, compartiendo núcleos de performatividad y difusión que la industria cultural ha propiciado; por ejemplo, la relación entre el vallenato campesino y el vallenato de espectáculo mixturado con sonoridades modernas.

con importantes niveles de participación en la escena musical del país y del exterior. Aquí se pueden destacar: Guafa Trío, Chicha y Guarapo, Ensemble Sinsonte, Laura Lambuley Ensemble, Orquesta de Salsa La Conmoción, La Séptima, Grupo Eyelé, Pambil, Orquesta La Que Manda, Atemporánea, Ensemble Tríptico, Corredor 4Teto, Grupo N'voz, Sankofa Trío, Efilá, Los Rolling Ruanas.

También es conveniente mencionar la participación de estudiantes y egresados como grupos y solistas en la serie de conciertos Jóvenes Intérpretes de la Biblioteca Luis Ángel Arango, así como en diferentes eventos y concursos del país, incluyendo becas internacionales.

La Investigación y Lo Curricular

La Universidad Distrital toma como principio de la actividad académica la tríada docencia-investigación-extensión y al respecto comunica lo siguiente: “La Universidad fundamenta su actividad académica en la unión de la investigación y la enseñanza, para suscitar en los egresados un espíritu crítico y tolerante, que les permita asumir con plena responsabilidad las opciones teóricas y prácticas que faciliten su desarrollo personal, su perfeccionamiento profesional y su actividad social”.¹³ Así mismo, en la Facultad de Artes ASAB, dentro de sus campos de investigación se inscribe la línea de *Arte y Culturas Tradicionales Populares*, que atiende la categorización y sistematización de las manifestaciones artísticas que forman parte de las culturas regionales y nacionales, dentro de las dinámicas de lo local y lo global, como aporte de la cultura popular a sus prácticas y cosmovisiones y, en este caso, a su registro en contextos académicos y universitarios.

Del mismo modo, la línea de investigación del proyecto curricular *La Tradición y lo Popular* establece una clara relación con las áreas y componentes del programa que problematizan aspectos tan variados como los repertorios, las prácticas artísticas, las pedagogías,

13. Estatuto General de la Universidad, Acuerdo N° 003 de abril 8 de 1997.

y los procesos de producción, difusión y consumo de las músicas de nuestro contexto. A lo largo del recorrido del PCAM, se han llevado a cabo proyectos de investigación que han sido formulados, ya sea por intereses personales en lo referente a sus temáticas, o porque tienen un cierto grado de vínculo con problemáticas que las diferentes asignaturas y espacios académicos plantean. En el siguiente cuadro podemos destacar trabajos realizados por grupos de investigación institucionalizados en el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la universidad (CIDC), que en su mayoría han sido publicados o socializados entre la comunidad académica.¹⁴

En conexión con los resultados de los proyectos de investigación, las diferentes asignaturas (básicas y electivas) y áreas del programa han retomado e implementado conceptos y materiales en sus actividades y contenidos, entre ellos: Formación Auditiva (creación de materiales estudio), Instrumento Principal (técnicas y repertorios), Armonía y Contrapunto (reflexión pedagógica, material didáctico sobre armonía popular). En los Talleres, Seminarios y Músicas Regionales se han revertido también los resultados finales de investigación, al plantear temáticas como: El Festival, como expresión de la cultura musical regional, cartografías regionales; Taller de Música del Litoral Pacífico Sur Colombiano; Taller de Música de los Llanos Colombo-Venezolanos; Taller de Música del Caribe Colombiano; Seminario sobre Músicas de Centroamérica y el Caribe; así como de Músicas Suramericanas.¹⁵

Respecto a publicaciones de libros por parte de la editorial de la Universidad Distrital, se pueden destacar: “Desarrollo de la audición musical en prácticas curriculares y extracurriculares de estudiantes de composición y arreglos” de Genoveva Salazar, “Aprender armonía con música popular” de Juan Diego Gómez, “Concepciones de las prácticas de audición musical en asignaturas de interpretación instrumental y de composición y arreglos”, de Genoveva Sa-

14. Este cuadro se elaboró con base en la información suministrada por la Oficina de Investigaciones de la Facultad de Artes.

15. Registro calificado PCAM 2012.

ENCUENTRO SOBRE MÚSICAS POPULARES Y TRADICIONALES
EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Director	Nombre proyecto	Grupo de investigación	Línea de investigación	Productos
Genoveva Salazar Hakim	Estrategias para resolver dificultades de entonación en jóvenes que inician los procesos de lectura y dictado musical.	Piñeros y Salazar	ARTE Y PEDAGOGÍA	Trabajo escrito ponencia
Gloria Millán Grajales	Conservación, digitalización y producción de un catálogo, acompañado de un estudio descriptivo preliminar de 500 discos de acetato del archivo sonoro “Antonio Cuéllar”	Archivo Sonoro: Antonio Cuellar	ARTE Y CULTURAS TRADICIONALES POPULARES	Base de datos conversión digital de fonogramas
Juan Diego Gómez	Método de armonía coral basado en melodías populares.	Unidad de Investigación en el área de armonía	ARTE Y PEDAGOGÍA	Trabajo escrito
Ricardo Lambuley Alférez	Movilidad y recurrencia en las Músicas Regionales de Colombia	Música, Arte y contexto. COMA	ARTE Y CULTURAS TRADICIONALES POPULARES	Trabajo escrito Documentos audiovisuales
Néstor Lambuley Alférez	Las notas ausentes del currículo: prácticas musicales extra-académicas	Música, Arte y contexto. COMA	ARTE Y PEDAGOGÍA	Trabajo escrito
Gloria Millán Grajales	Preservación y difusión del patrimonio sonoro de la colección Antonio Cuéllar	Archivo Sonoro: Antonio Cuellar	ARTE Y CULTURAS TRADICIONALES POPULARES	Trabajo escrito
Ricardo Lambuley Alférez	El Joropo: gramáticas de la vida, estéticas de la existencia	Música, Arte y contexto. COMA	ARTE Y CULTURAS TRADICIONALES POPULARES	Trabajo escrito
Néstor Lambuley Alférez	La performance del arpa llanera –tres estudios de caso colombiano: escenarios, roles e interacciones.	Música, Arte y contexto. COMA	ARTE Y CULTURAS TRADICIONALES POPULARES	Trabajo escrito Documento audiovisual Ponencia Artículo
Guillermo Bocanegra Jiménez	Monográfico... Guillermo Rendón, Guillermo Bocanegra. Obra completa para guitarra	Archivo Sonoro: Antonio Cuellar	ESTÉTICA Y TEORÍAS DEL ARTE	Fonograma

Genoveva Salazar Hakim	La audición musical: concepciones, propuestas y prácticas de desarrollo en el Proyecto Curricular de artes Musicales de la Facultad de Artes ASAB, UDFJC.	Piñeros y Salazar	ARTE Y PEDAGOGÍA	Trabajo escrito Artículos
Genoveva Salazar Hakim	Concepciones de las prácticas de audición musical en asignaturas de interpretación instrumental, y composición y arreglos en el Proyecto Curricular de Artes Musicales de la Facultad de Artes ASAB, UDFJC.	Piñeros y Salazar	ARTE Y PEDAGOGÍA	Trabajo escrito Artículos
Genoveva Salazar Hakim	Desarrollo de la audición musical en el contexto de prácticas musicales curriculares y extracurriculares desde las concepciones de los estudiantes del Proyecto Curricular de Artes Musicales de la Facultad de Artes-ASAB, UDFJC.	Piñeros y Salazar	ARTE Y PEDAGOGÍA	Trabajo escrito Artículos

Cuadro 2. Investigaciones.

lazar, Manuel Bernal, Francisco Castillo y María del Pilar Agudelo, “EL lenguaje del arpa en Colombia 1970-2000: tres estudios de caso” de Néstor Lambuley, “La colección sonora de Antonio Cuellar: abriendo puertas al conocimiento de la discografía colombiana del siglo XX” de Gloria Millán Grajales. Por parte de los docentes anteriormente mencionados, se han producido artículos para libros y revistas especializadas, así como la participación con ponencias y talleres en congresos y simposios a nivel nacional e internacional.

CODA

Para finalizar, puedo decir que se trata de proponer una dialógica en doble vía, en donde la academia se impacta de la vida musical y así mismo aporta y construye procesos y propuestas que se insertan en comunidades urbanas y regionales y que le dan sentido a un entramado de saberes.

Así, la inclusión de diversas prácticas musicales y sus múltiples interacciones (euro-centradas, locales, tradicionales, urbanas), como también la transversalidad existente entre los campos de lo disciplinar y lo humanístico-contextual, dan cuenta de una manera efectiva de construir conocimiento en el que se conjugan prácticas, saberes, repertorios, formas de vida y la diversidad cultural de nuestro país. (Lambuley, 2013)

REFERENCIAS

- Bedoya, S. (1987). Regiones, músicas y danzas campesinas: Propuestas para una investigación inter-regional integrada. *A Contratiempo*, 1 y 2.
- Castoriadis, C. (2003). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Documento de Registro Calificado: Proyecto Curricular de Artes Musicales. (2012) Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Documento Inicial del Programa de Formación Universitaria en Músicas Caribe-Iberoamericanas. Bogotá, IDCT. 1993
- Lambuley, N. (2013). Celebración de los 20 años Proyecto Curricular de Artes Musicales 1993-2013. Celebrando dos trayectorias de formación e investigación. *A contratiempo*, 22.
- _____ (2015). Los Diapasones Integrados, una forma de conocimiento de los cordófonos andino-llaneros. En Tobón, A. y Rendón, H. (Eds.) *Toques y retoques*. Medellín: Universidad de Antioquia, p. 113.
- Lambuley, N. y R. (2007) *Las notas ausentes del currículo: prácticas extracurriculares*. Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico. Universidad Distrital FJC.
- Martín-Barbero, J. (2003). Desafíos de lo popular a la razón dualista, en *Oficio de cartógrafo*, México D.F. Fondo de cultura económica.
- Nettl, B. (2003). Reflexiones sobre el siglo XX: el estudio de los “Otros” y de nosotros como etnomusicólogos. *Revista Transcultural de Música*, 7. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82200706>

Sánchez, O. (2001). *Prácticas de producción en la Música Popular: una visión desde la perspectiva de la Semiótica de la Cultura*". Ponencia en el Tercer Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular (IASPM).

TRANSFERENCIAS DE LA MÚSICA LLANERA AL BAJO ELÉCTRICO

William Ricardo Barrera Tacha

Esta ponencia presenta resultados de los procesos de transcripción y transferencia instrumental de ritmos, melodías y armonías de los golpes más representativos de la música llanera al bajo eléctrico, que se han desarrollado al interior de la cátedra de instrumento bajo eléctrico y que se desarrollan en las prácticas como un recurso interpretativo para apropiarse recursos técnicos complejos del bajo eléctrico, y elementos formales comunes presentes en las músicas llaneras que son material para el desarrollo de competencias de lectura y comprensión necesarias para el desarrollo integral musical.

INTRODUCCIÓN

Las músicas tradicionales han pasado por procesos de desarrollo que tienen que ver con transformaciones a nivel melódico, tímbrico, rítmico y armónico, mostrando cada vez propuestas más complejas y elaboradas que son reflejo de un tipo de música tradicional más diversa. De la misma manera, se observa en esos cambios musicales el préstamo y uso de otros elementos presentes en esos géneros musicales, que transforman las sonoridades originales, haciéndolas más urbanas.

No es la intención de este texto cuestionar tensiones en el campo de la identidad, y de la originalidad de estas propuestas, porque

para este autor el asunto está en lograr un adecuado equilibrio entre los elementos musicales originales y los elementos musicales de los otros géneros, que permita el surgimiento de algo nuevo que esté construido desde la tradición pero que desarrolle esta tradición con otros recursos, ajenos y nuevos. Recursos que, en este tema de estudio, se obtienen del uso de varias técnicas de ejecución, las cuales proporcionan otros timbres que pueden llegar a ser vehículo de diferentes ideas musicales, muy elaboradas y complejas. Las músicas tradicionales tienen unas maneras de hacer vinculadas a sus instrumentos típicos y una praxis asociada a las posibilidades tímbricas y a los recursos técnicos que cada intérprete domina de ellos. Desde ese punto, es posible proponer nuevas maneras de desarrollar esas prácticas y esas maneras de hacer, a través de otras técnicas y de otros recursos interpretativos.

En este texto se pretende abordar a la música llanera, desde su forma, desde lo rítmico, lo melódico y lo armónico presentes en la ejecución de cada uno de los instrumentos de su formato (arpa, bandola, cuatro, maracas, bajo). Esto es vital para identificar diferencias entre sus aires específicos y para estudiarla a través de otras herramientas de apropiación, que para este texto son las transferencias instrumentales. Este recurso consiste en transferir articulaciones, acentuaciones, ataques, polirítmias, acompañamientos armónicos y otros elementos constitutivos de las músicas tradicionales ejecutadas en un instrumento tradicional a un instrumento no tradicional (el bajo eléctrico), aprovechando sus posibilidades tímbricas y técnicas de ejecución. La aplicación de la teoría musical en esta música y las condiciones de orden estético que permiten apreciar la manera en que cualquier estilo musical se reinterpreta desde instrumentos diferentes a los tradicionales son parte de los resultados de esta ponencia.

Para este autor un aspecto que siempre ha sido de interés es el que tiene que ver con la manera de interpretar la música tradicional colombiana en su instrumento, el bajo eléctrico, no solo desde el conocimiento que permite su rol como acompañante dentro de cada una de estas músicas, sino desde su faceta como instrumento solista,

transfiriendo melodías, armonías y ritmos de los géneros musicales tradicionales, usando la técnica al servicio de la música.

El bajo eléctrico es un instrumento que ha llamado la atención de muchos músicos por sus características sonoras y por su versatilidad en los géneros musicales populares y tradicionales. Parte del éxito de esa versatilidad radica en su rol de soporte armónico y rítmico, que está ligado a una musicalidad y una sensibilidad necesarias para interactuar con los demás músicos del grupo, lo que en el argot de los bajistas se llama llevar el ritmo (*groove*). El *groove* es una característica particular del bajista que es potenciada por su sentido rítmico, y es importante para aportar líneas que impulsen y den fluidez al género musical ejecutado, estableciendo una base y un diálogo sonoro articulado, los cuales permiten una coherencia que va más allá de las notas. Está articulado a la manera de transmitir y comunicar a través de la música una emoción, una idea, a los oyentes, inspirándolos a relajarse, a bailar y a sentirse bien escuchando música. La músicaailable debe su éxito en gran parte a las líneas que interpreta el bajo. La relación entre las músicas populares y tradicionales con el bajo eléctrico se ha dado por varias circunstancias, de las que destaco las siguientes:

La similaridad entre el contrabajo, el bajo eléctrico y la guitarra: los tres instrumentos tienen una afinación por cuartas que hace que las escalas, los arpeggios y otras formas de desarrollo melódico se interpreten de la misma manera; esto permitió que muchos guitarristas empíricos practicaran y estudiaran el bajo eléctrico. Por parte de los contrabajistas tampoco fue difícil el aprendizaje de este nuevo instrumento y este proceso los lleva a conocer técnicas de interpretación más específicas.

En la práctica musical se requería de un instrumento que fuera fácil de transportar y que fuera capaz de distinguirse entre otros que, como los de viento, sonaban duro, aspecto que hacía del contrabajo un instrumento poco viable y funcional. A esto se sumó el surgimiento del micrófono y la amplificación, que daría las condiciones para el desarrollo de algunos géneros de música popular urbana como el rock, el funk o la salsa, así como para nuevas transformaciones del lenguaje del jazz tradicional como el jazz fusión o el free jazz, que se

dieron alrededor de la década del 60. Muchas guitarras y bajos eléctricos tipo Fender Precision o Fender Stratocaster llegaron también a Colombia y fueron inmediatamente utilizados por grupos de música popular y tradicional.

Las formas de ejecutar el bajo eléctrico también afectaron los géneros musicales populares y tradicionales. Un género musical popular que adoptó este instrumento dentro de su formato fue el vallenato; en este, el bajo se ejecutó de una manera alternativa que consistió en la ejecución de una técnica de pulsación similar a la de la guitarra clásica, con un énfasis en el uso de los dedos pulgar, medio e índice, pues el control del volumen dentro del instrumento permitía un tono potente sin mucho esfuerzo. En otros géneros musicales como el llanero, el porro y la cumbia, la técnica de pulsación fue la más tradicional: en esta técnica el pulgar descansa en el *pick up* y la pulsación, por parte del índice y el medio, se llama pulsación apoyada. Esta técnica es más afín a ciertos instrumentos como el contrabajo y produce un tono más claro y potente. Así, todos estos aspectos—su función dentro de la música, sus características electrónicas y sus técnicas de pulsación y de digitación—hicieron que este instrumento empezara a ser estudiado de manera profesional desde mediados de la década del 80, de manera empírica y a través de videos y métodos.

Es precisamente en esos cursos donde el autor empezó su formación específica en este instrumento. Allí encontró una instrucción guiada que permitió el desarrollo de su técnica y el conocimiento básico para aplicar en las músicas tradicionales y populares que formaban parte de su práctica musical cotidiana. Con el conocimiento del lenguaje y la teoría musical y con la posibilidad de desarrollar estos aspectos a través de su instrumento, este autor comenzó a vincularse a grupos musicales y a trabajar como músico.

Después de muchos años de estudio y práctica este autor ha llegado a una conciencia de la música tradicional que está arraigada y es intuitiva con relación a su instrumento, una sistematización de experiencias musicales que quiere compartir en este escrito con los lectores.

Este texto está organizado de la siguiente manera: en una primera parte se hablará de la música llanera y de sus formas presentes en las maneras de ejecución del arpa, el cuatro, la bandola y las maracas; se verán aspectos esenciales de acentuación y articulación que permiten la denominación de los dos sistemas de acentuación más destacados; las maneras como las líneas melódicas del arpa y la bandola (instrumentos melódicos) se adaptan a cada uno de estos sistemas de acentuación; las formas de transferir las formas de ejecución rítmica que realizan el cuatro, las maracas y el bajo y mostraremos cómo transferir algunos de esos patrones rítmicos al bajo eléctrico, usando sus técnicas específicas.

PATRONES RÍTMICOS DE LA MÚSICA LLANERA

La música llanera abarca un amplio espectro de piezas rápidas y lenta. Muchas de ellas tienen formas cerradas alrededor de progresiones de acordes y cada progresión tiene un nombre (algunos conocidos son la **Quirpa**, el **Numerao**, la **Chipola**, el **Carnaval** y el **Quitapesares**, entre otros). Las rápidas se denominan **Golpes**; las lentas tienen variadas formas de denominación, como **Tonadas** o **Pasajes**. Están construidas sobre formas de 8 a 12 compases y en ellas es importante destacar momentos de pregunta y respuesta a través de progresiones armónicas sencillas (que conectan las regiones armónicas fundamentales mediante modulaciones directas).

Son piezas con textos que, a través de metáforas con los elementos culturales propios, describen todo un universo poético complejo y hermoso. Músicas que invitan al baile, con una estructura que permite la creación de coreografías, lo que hace que tengan arraigo en la cultura de los llanos colombianos y venezolanos.¹

1. Muchas de las formas tradicionales en América del Sur son ternarias. Su origen se remonta a géneros europeos como el Fandango español de los siglos XVII y XVIII, que derivó en gran cantidad de músicas ternarias que son parte del acervo cultural

Rítmicamente toda esta diversidad de piezas se puede clasificar alrededor de dos sistemas de acentuación: el **Corrío** y el **Derecho**.

Sistema por Corrío

Sistema por Derecho

Hay que aclarar que estos sistemas de acentuación, por una parte, afectan a la división del pulso, y por otra, alteran y dinamizan la percepción del pulso. En Colombia y otros países de América del Sur se presenta el mismo fenómeno alrededor de las músicas de métrica

de países como Colombia (con géneros musicales como bambuco, pasillo o guabina), Venezuela (joropo), Brasil (chamamé), Perú (landó, festejo, marinera) y Argentina (milonga, vals).

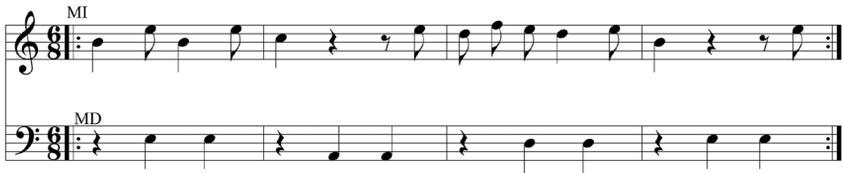
binaria o ternaria con pulsos divididos en mitades o en tercios, resultado de toda la circulación de músicos e instrumentos europeos durante las épocas colonial y republicana y el contacto de estos con las formas musicales autóctonas del continente.

La imagen muestra lo diferentes que pueden ser las yuxtaposiciones rítmicas a partir de la articulación de estos dos sistemas de acentuación, raíz de la densa estructura rítmica que caracteriza a la música llanera tradicional. Gracias a la notación musical occidental podemos representar esta diversidad de frases rítmicas, en sistemas regulares que se acentúan cada 2, 3 o cada 6 pulsos; esa acentuación delimita, distingue e inicia cada organización rítmica en tramos de igual duración. La música llanera se puede escribir tanto en compás simple (3/4), como en compás compuesto (6/8). Puede tener diferentes combinaciones de figuras rítmicas que denotan pulsos, divisiones y subdivisiones de pulso, así como el uso de agrupaciones rítmicas, sincopas, figuras de prolongación y contratiempos, las cuales conforman un conjunto de ritmos diferentes para cada instrumento del grupo llanero: mientras que el cuatro y las maracas llevan una figuración rítmica basada en el compás de 6/8, el bajo interpreta otra estructura rítmica apoyando más el pulso del compás de 3/4. Sobre esta base, el arpa y la bandola construyen melodías en donde rítmicamente predominan las sincopas regulares e irregulares (2 compases), melodías construidas sobre primera y segunda división del pulso, con bimetrías (3/4 vs. 6/8) sobre grados diatónicos, con uso frecuente de arpeggios y patrones de intervalos desarrollados como secuencias en arpeggios sobre la armonía de la pieza. También desarrollan patrones rítmicos articulados a su sistema de acentuación respectivo.

Hay que entender que estas músicas requieren de un dominio y una experiencia en su ejecución, que implica vivenciarlas, interpretarlas y conocer sus variados estilos, presentes en el trabajo de muchos cantantes, copleiros, grupos y solistas. La audición continua de trabajos en música llanera es, entonces, esencial. Aspectos como el sabor, el tempo y la intención son definitivos en la asunción de calidad al tocar esta música.

Entre otros objetivos, este texto busca una comprensión musical elemental de todo este complejo mundo de sentido sonoro, y parte de ciertos aspectos musicales básicos y de un énfasis en la ejecución sencilla y rápida de líneas y acompañamientos poco complejos de la música llanera, en el bajo eléctrico, aprovechando recursos y técnicas propias como el *tapping*, el *fingerstyle* y el *slap*.

El arpa llanera es el instrumento líder en el formato instrumental. La belleza en su ejecución es el aspecto que me interesó buscar en el bajo. En el arpa ambas manos pulsan las cuerdas, lo cual es un principio similar a la técnica del *tapping*; la diferencia es que en el *tapping* no se pulsa, se presiona. Esta técnica es muy interesante y, actualmente, con los apoyos tecnológicos disponibles, como pedales de compresión y efectos de sonido (*chorus*), se nos abren vías más cómodas de ejecución. La mayoría de ejemplos los realicé en el golpe de pajarillo (sistema por derecho), por su destreza y precisión.



Podemos sentir en cuál sistema nos encontramos si ponemos atención al contraste que brindan el bajo y el cuatro, los cuales tienen también patrones rítmicos que permiten diferenciar en cuál sistema rítmico está construida la pieza. Como lo vemos en el siguiente ejemplo:



La anterior es una representación del ritmo del bajo yuxtapuesto con los acentos que definen a cada sistema, que se puede interpretar con la técnica del *tapping*, con la mano izquierda llevando la fun-

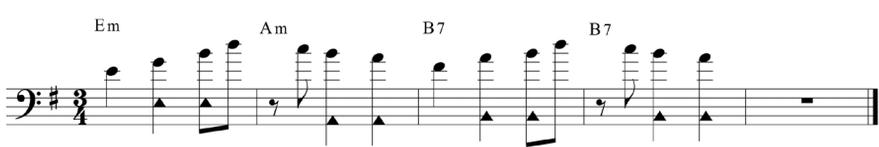
damental del acorde y la mano derecha presionando sus notas guías. Ahora, podemos realizar una primera transferencia instrumental al bajo eléctrico aprovechando la técnica del *tapping* de la siguiente manera: líneas a dos planos, compuestas de melodías características en la mano derecha (mano que digita), versus la línea del bajo en la mano izquierda (la mano que pulsa). Las melodías usadas para los ejercicios son melodías de los golpes Seis por Derecho y Pajarillo.

Por derecho



En este ejemplo vemos en una sola línea dos planos que tienen dos patrones rítmicos regulares; el superior, con sus líneas adicionales, y el inferior, con el bajo. Las notas de las líneas adicionales pueden incluir otros diseños melódicos con el ritmo propuesto.

Por derecho



Mano derecha: notas. Mano izquierda: triángulos

Este fragmento está basado en el arpeggio del acorde menor con séptima menor ascendente, que se devuelve por grado conjunto en el segundo compás, para ascender sobre las notas de su dominante menor y regresar de nuevo por notas de grado conjunto. El siguiente ejemplo cambia la ejecución de la melodía al registro grave.

Izquierda



TRANSFERENCIAS DE LA MÚSICA LLANERA
AL BAJO ELÉCTRICO

Vemos cómo, mediante la independencia entre ambas manos, saldrían líneas como:

Mano derecha
A7 Dm Gm A7 A7

Mano izquierda

Los ejemplos muestran, a través de sus diferentes desplazamientos y agrupaciones regulares, a un pulso que puede articular diferentes agrupaciones de la subdivisión del pulso, que en el argot popular se denomina de diversas maneras como **tamboriao** (marcar todos los pulsos del compás de $\frac{3}{4}$), **cruzao** (hemiola que da la sensación de un compás de $\frac{2}{4}$ dentro del $\frac{3}{4}$), o **partido** (superponer un pulso binario contra un pulso ternario: negra con puntillo contra negra).

Mano derecha: notas

Mano izquierda: rombos

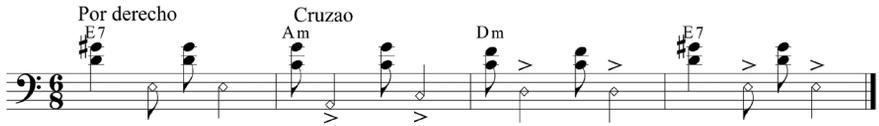
Tamboriao

Por derecho

A^m D^m E⁷ E⁷

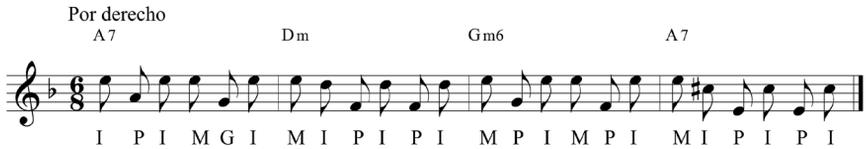
Mano derecha: notas. Mano izquierda: rombos

Cruzao



Partido

La bandola llanera es otro instrumento importante en esta música. Su papel es primordialmente melódico, pero interactúa rítmicamente muy bien a través de algunos aspectos particulares de su ejecución técnica con plumilla, como el rasgueo, los apagados y la direccionalidad en el movimiento controlado del plectro, generando melodías que sugieren diferentes planos tímbricos y un uso continuo del concepto teórico de bordón dentro de la melodía aplicado a lo rítmico. La siguiente línea la podemos interpretar usando técnicas como la síntesis vectorial (un tipo de pulsación similar a la de la guitarra, en donde también trabaja el pulgar).



En este ejercicio se han usado varias técnicas de *slap*: la primera frase se interpreta usando ataques con el pulgar a manera de golpe (*thumb*), jalados con los dedos índice y medio (*pluck*), ataques con el pulgar imitando el movimiento direccional de la plumilla (*double thumb*) y presión de las notas en el diapasón con la mano que digita (*hammer*), en secuencias que requieren alta coordinación en ambas manos y una técnica muy bien desarrollada.



También con el *slap* podemos acercarnos al complejo lenguaje rítmico que tienen las maracas. Los siguientes son apartes de algunos ritmos ejecutados por las maracas que son posibles de transponer al bajo, usando una técnica de *slap* más compleja y más interesante. Las maracas son instrumentos llenos de matices rítmicos y diferentes planos tímbricos, asociados a sus técnicas de alternancia, que llevan sus acentuaciones propias, así como otros recursos interpretativos. En el caso de la transferencia al bajo, partiremos de un patrón de movimientos que tienen las maracas. Para un maraquero, la secuencia de alternación es de tres movimientos: la mano más diestra realiza un solo golpe seco hacia abajo, mientras la otra mano realiza dos movimientos arriba-abajo para lograr dos ataques; el golpe que acentúa el compás es el que me interesa destacar en la transferencia y, para lograrlo, es necesario atacar esa posición rítmica con regularidad, alternando entre las opciones más potentes que tiene el *slap* –*thumb*, *pluck* o *hammer*–, como un movimiento articulado a una serie de ataques que siguen secuencias de alternancia, sincronización y repetición entre ambas manos. Esta técnica no tiene un tono definido; es más bien apagado.



o: open (thumb), h: hammer, P: pluck, t: thumb

Estos ritmos demandan en los silencios mucha precisión.



Las convenciones idem con las del ejemplo anterior



Las siguientes líneas utilizan el desplazamiento del silencio de blanca.



Las siguientes líneas están basadas en las diferentes síncopas internas en un compás de 3/4.



Las siguientes líneas muestran 3 sistemas de acentuación: por Corrí, donde se acentúan las corcheas 3 y 6, por Derecho, en el que se acentúan las corcheas 1 y 4, y una tercera acentuación en las corcheas 2 y 5, típico del ritmo venezolano de Gaita.

TRANSFERENCIAS DE LA MÚSICA LLANERA
AL BAJO ELÉCTRICO



Las siguientes líneas muestran posibles repiques, que rítmicamente están hechos con semicorcheas. Están construidas en sistema por Corrió. Para ejecutar estos patrones con figuras tan rápidas, uso técnicas como *double pluck* (p1, p2), combinada por otra conocida como *open hammer pluck*.



Las siguientes líneas muestran también ritmos complejos y rápidos que se pueden ejecutar a través de las técnicas descritas anteriormente .



Sin embargo, hay algunas técnicas propias de las maracas como los escobillados o los floreos, en los que se aprovecha un tipo de sonido prolongado que se puede hacer girando la maraca. En el bajo, usando el *slap* como técnica percutida, es muy difícil conseguir este tipo de sonoridad.

Con el bajo también podemos realizar rasgueos similares a los del cuatro; la técnica se llama *strums* (rasgueo). En los siguientes ejercicios se ejecutará la siguiente progresión: Im-IVm-V7-V7. No se hará el rasgueo completo que tiene el cuatro (con apagados) sino un rasgueo más controlado, usando los dedos índice y medio en el rasgueo hacia abajo, y el dedo pulgar en el rasgueo hacia arriba. Los *voicings* expuestos corresponden a posiciones de acordes en el diapasón. (Cano, 2016)

El primero está en sistema por Derecho, en la tonalidad de Mi menor.

Em Am B7 B7

Por derecho

El segundo está en sistema por Corríó, también en Mi menor.

Em Am B7 B7

Por corrió

También podemos realizar pequeños *chord melodies* para interpretar melodías:

fragmento de la pieza Dulce María de Miguel Ángel Martín

F#7 F#7 Bm Bm E7

7 E7 A7 G D A7 D

El bajo eléctrico generalmente toca fundamentales, usando la técnica del *fingerstyle*; sin embargo, se puede usar la técnica de *palm mute* para hacer acordes con una sonoridad diferente. El *palm mute* se hace tapando la resonancia de las cuerdas con un poco de la palma de la mano que está pulsando; las fundamentales se tocan con el dedo pul-

gar y las demás notas guías con los dedos índice y medio; es un tipo de pulsación similar a la de la guitarra pero diferente por la sonoridad mutada que da la palma. Esta sonoridad es una alternativa a la tradicional y suena muy bien.



Fabregas,⁴ y que son obras que evolucionan hacia otras direcciones sonoras a los sonidos de nuestras músicas tradicionales. Este proceso, tiene antecedentes en grupos de investigación de músicas tradicionales como Nueva Cultura, que ha asumido la investigación y el trabajo de campo de compositores como Juan Sebastián Monsalve⁵ y su agrupación Curupira,⁶ pionera de las fusiones musicales, y por el lado comercial, ha llevado a la transformación de la música popular colombiana desde 1991 gracias a pioneros como Carlos Vives y Joe Arroyo, o Antonio Arnedo y Edmar Castañeda en el campo del jazz, y en la actualidad con agrupaciones como Palocruzao,⁷ quienes encontraron en las formulas rítmicas y armónicas y en las formas de ejecución de nuestras músicas tradicionales un sustrato y un origen para el desarrollo de nuevas músicas.

Es de esperar que toda esta apuesta cristalice en nuevas obras y que las tensiones alrededor de la identidad musical de Colombia sean una fuente del crecimiento cultural y la manera de reconocer el valor de estas exploraciones sonoras que son ya parte de la realidad cultural del país.

REFERENCIAS

- Cano, N. (2016). *Sistematización de dos transferencias instrumentales con elementos tradicionales del bambuco colombiano para bajo solista*. Trabajo de grado. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/6935/1/CanoCameloNancyCarolina2017.pdf>
- Martínez, S. (2015). *Adaptación de elementos técnicos, rítmicos y tímbricos de la bandola llanera a la guitarra eléctrica: un proceso creativo en una obra inédita de rock*. Tesis para optar al Énfasis en Interpretación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

4. Creó un método de lectoescritura musical a partir de la música de la costa caribe.
5. Músico destacado por la revista Semana en el 2003.
6. Agrupación que fusiona las músicas tradicionales desde una mirada académica muy interesante.
7. Agrupación llanera que ganó el Grammy recientemente.

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.

Efraín Franco Arbeláez.

*Cuando siembra una matica
la cultiva con cariño;
le pone tanto cuidado
como el que levanta un niño.*

El labrador

Merengue joropeado
de Eduardo Villarreal

En el año 2008 formábamos parte del Proyecto Curricular María Clara Cerón –Productora artística–, Marco Villarreal –estudiante del Énfasis de Guitarra acústica– y yo –profesor de Medio Tiempo Ocasional. En la vereda de Santa Bárbara, en el municipio de Tinjacá, Boyacá, donde vivió mientras cursó su primaria y secundaria, Marco, desde niño, con la compañía de su papá, Eduardo Villarreal, practicó y estudió el requinto andino y sus músicas. María Clara fue integrante de la Banda de Flautas Chicha y Guarapo durante 12 años (1991 a 2003); uno de los proyectos de este grupo fue la asistencia al *Carnaval del Diablo* de Riosucio, Caldas, como músicos, como cuadrilleros y como grupo de los desfiles y ella dirigió en tres carnavales la música de la cuadrilla. En mi caso particular, fui integrante de un grupo llamado Canto al Pueblo –posteriormente Armadillo– de 1977 a 1984; con ésta agrupación trabajamos las mú-

sicas campesinas del centro-oriente del país, recopilándolas en festivales, estudiándolas y montando repertorios para compartirlos en diversos escenarios, como fabricas, veredas, universidades y barrios. También participé en agrupaciones como Canto de Rana, La Vaca loca y Rajaleñas, que trabajaban éstas y otras músicas en formato vocal-instrumental. Después integré grupos instrumentales, como la Orquesta Típica Colombiana, Nogal Conjunto de Cuerdas y Sincopando (este último durante 13 años), como tiplista.

Esta reseña rápida –que podría extenderse y desarrollarse en muchas páginas– da cuenta de parte de la experiencia que nos permitió considerar la idea de proponer una agrupación de música campesina al Proyecto Curricular, para lo cual se realizó una primera convocatoria con un resultado positivo de ocho estudiantes interesados. Comenzamos entonces a montar repertorios como *El labrador* y *Los alpargates*, merengue joropeado y rumba carranguera de Eduardo Villarreal, *La lengua chismosa* de Jorge Velosa, y tonadas tradicionales de guabina. Vale la pena destacar que la voz principal durante esta etapa la desempeñó Natalia Merlano, estudiante de canto. En ese momento, y aún hoy, no es común que la voz líder de un conjunto de música campesina la desempeñe una mujer.

Con ésta primera generación del Ensamble nos dimos a la tarea de buscar espacios de difusión, que resultaron más al interior de la Facultad, como en *Casabierta*¹ y otros eventos internos.

*Yo no me explico señores
porque todas las mujeres,
cuando las saco a bailar,
me miran y no se atreven.*

Bailamos señorita

Merengue de Jorge Velosa

1. Casabierta es el nombre que reciben una serie de eventos artísticos y académicos que organiza anualmente la Facultad de Artes ASAB.

En el primer semestre de 2009 se produjo un cambio de integrantes y contamos con la participación de Oscar Celis, Inti Gómez, Fabio Sánchez y Michels Manchego, entre otros. Los estudiantes mencionados conformaron una base muy sólida para el Ensemble, pues los cuatro contaban con una experiencia considerable en las músicas a trabajar. Con ésta formación acudimos al Primer Convite de Arte y Música Campesinos Cuna Carranguera, en Tinjacá, Boyacá, con la compañía del entrañable maestro Gabriel Esquinas. También pudimos ir incrementando la difusión y proyección del Ensemble y fue así como asistimos a los Convites de la India Infiel, en Sesquilé, y fuimos a municipios como Cogua. Empezamos de esta forma a reconocer algunos de los espacios reales de circulación de éstas músicas, saliendo de la academia a encontrarnos con otra parte de la realidad, la extramural. Fue motivante observar cómo nuestra música hacía bailar a las concurrencias y cómo debíamos ir aprendiendo una puesta en escena que integrara, además de la ejecución vocal e instrumental, las coplas, las pequeñas historias y nuestro propio baile en tarima.

Algún repertorio de aquella época es *El grillo* –pasillo riosuceño–, *Rajaleñas* –tradicional–, *Bailamos señorita*, *Para con papas y ají*, y *La raquireñita*.

La creación y funcionamiento del Ensemble de Músicas Campesinas ha sido, a través del tiempo, como un afortunado semillero, que ha animado a algunos participantes a explorar proyectos musicales independientes.

Los cuatro estudiantes mencionados, después de su paso por el Ensemble, integraron el grupo Pa' la Tierrita y, en un interesante trabajo de creación colectiva, transformaron la composición de la banda sonora para el documental *Toda la vida al campo*, en la invención integral de nueve temas grabados en el disco compacto del mismo nombre. Este trabajo, del cual fui asesor musical, fue realizado entre los años 2011 y 2012. De ésta experiencia de conocimiento e investigación de dos veredas de Usme, localidad rural de Bogotá, se estructuraron dos trabajos de grado de pregrado, el de Darlín Guerrero en Comunicación Social en la Universidad Minuto de Dios y el

de Fabio Sánchez, bajo mi tutoría, en nuestro Proyecto Curricular: *Cercanías entre la academia y la tradición. Composición de músicas campesinas para el documental Toda la vida al campo*. En la actualidad, el grupo, con dos de los cuatro integrantes originales sustituidos, continúa desarrollando su propuesta y presentándose en los escenarios; además, cuatro de los nueve temas del disco han sido montados por el Ensemble.

En 2012 y 2013 conté con la compañía estable de César Corredor –estudiante de guitarra clásica–, quién descubrió en el requinto y en éstas músicas otra posibilidad de exploración y trabajo. Este estudiante permaneció durante cuatro semestres y, desde ese entonces, su vida profesional ha estado repartida entre las músicas campesinas y la guitarra clásica. Integró, junto con alumnos de la Facultad de Educación, el grupo La Real Carranga, que ha desarrollado interesantes proyectos compositivos y pedagógicos en el medio local y regional. Simultáneamente, permaneció seis semestres el estudiante Fabio Castro, de la Facultad de Educación, quien encontró en el Ensemble un espacio para su crecimiento musical y desarrolló, junto con el también estudiante José Luis Díaz, de Artes Escénicas, un montaje llamado *Madre nuestra que estás en los suelos*, en el que integró sus conocimientos de músicas campesinas. Esta obra tuvo un buen nivel de circulación en escenarios locales y regionales. Fabio y Jeisson Gutiérrez armaron la agrupación Alma Carranga, con la que difundieron estas músicas por un par de años; desde hace cuatro años forma parte del proyecto de tambores Ainja.

*El campo es muy bonito
el campo es de primera,
el campo lo que tiene
es diversión muy buena.*

El campo es muy bonito

Merengue de Alfonso Ramírez y Fabio Sánchez.

En la generación siguiente (2014) se integraron estudiantes como Manuel Acevedo, de tiple, Leonardo Romero, Ricardo Cifuentes

y Jeisson Gutiérrez, de guitarra acústica, Elver Pinzón –natural de Turmequé–, de bajo eléctrico (quien conocía bien éstas músicas por haber trabajado con ellas desde hacía tiempo, en su municipio, en un grupo familiar, con su hermano Joselín Pinzón), y Erika Sáenz, de violín. El guacharaquero fue Felipe Londoño. El violín doblaba la línea melódica del requinto y trabajaba algunos contracantos; esta participación nos conduce a otra situación interesante, cual es la de mantener abierto el formato a los distintos instrumentistas que quieran vincularse. Es así como hemos tenido violín, flauta, chelo y percusiones. Con esta alineación fuimos a San Juan de Rioseco, Arbeláez y San Luis de Sema a presentarnos en escenarios culturales y distintos eventos regionales.

Mario Latorre y Daniel Cepeda, guitarristas eléctrico y acústico, respectivamente, fueron base del ensamble en 2015. Con ellos propusimos una Música de cámara –espacio académico– de composición de música campesina; los resultados: *Campesina e Peñas, El rockanguero*, que quedaron registrados en una grabación realizada en un estudio de la Universidad San Buenaventura, sesión que resultó de un trueque por una presentación en la misma universidad. El primer tema fue seleccionado para hacer parte de la publicación *Cuaderno de partituras ASAB*. Con ellos estuvimos por Monquirá y otros lares.

El grupo que continuó tuvo la participación de César Ordoñez –laboyano o natural de Pitalito, Huila–, estudiante de guitarra eléctrica, quien, al igual que Mario, encontró en el requinto otra posibilidad de poner en escena su conocimiento de la técnica del *pick*. Desde ese entonces y gracias a esta bonita experiencia, les propongo a los guitarristas eléctricos que llegan al ensamble, tomar el requinto. Anteriormente, les asignaba tocar guitarra acústica, ya que eran guitarristas; pero nunca se sintieron tan cómodos como con el requinto, situación razonable por la distancia técnica de la mano derecha entre la acústica y la eléctrica. También se integraron la chelista Sandra Vera y Daniel Beltrán, de bajo eléctrico, quién contaba con un bagaje en estas músicas por una agrupación integrada con su padre, con el cuál trabajó varios años. Daniel es en la actualidad un reconocido bajista de grupos de música popular. Iván Barrero, de Villapin-

zón, tocó guitarra en este tiempo y John Montañez –compositor–, el tiple; ellos, junto con Mario Latorre y Efraín Medina, conformaron la agrupación Cuatro Gatos, continuando con el cultivo de la música campesina. Por ésta época estuvo con nosotros “Memo” González, actual guitarrista de Los Rolling Ruanas.

En el 2016 llegó un nuevo relevo de integrantes: Pilar Sánchez y Alejandra Espitia se encargaron de las guitarras –situación peculiar, ya que en éstas agrupaciones no es frecuente que las mujeres cumplan el rol de guitarristas– y las acompañó Luis Guerrero; Jeison Gutiérrez, estudiante de tiple y quien cuenta con un timbre vocal apropiado para desempeñarse en la voz líder; Diego Hurtado, compositor, se encargó de la guacharaca y se interesó por tocar la *riolína* y las cucharas de palo; y Jorge Caho, compositor también, se dedicó al estudio del requinto para ocuparse de este rol durante cuatro semestres en la agrupación.

*Al campo siempre trabajando al campo,
yo siempre al campo toda la vida.*

Toda la vida al campo

Merengue de Alfonso Ramírez, Michels Manchego
y Fabio Sánchez

En el 17 llegaron Laura y Gabriel Chaparro –cantante y talentoso músico de diapasones, de amplio recorrido en músicas tradicionales los dos– para contribuir a la cualificación del grupo. Laura y Jeison se turnan la voz líder. Valentina Pineda toca la guitarra. También se integró Jefferson González, guitarrista acústico, quien contaba con tres años de experiencia continua de estudio y trabajo en escenario con su grupo Los Hijos del Padre Adán. Jefferson, junto con Sebastián Páez, socializaron en junio de 2018 su trabajo de grado *Cuatro historias carrangueras*, bajo mi tutoría. Se vincularon también Germán Malaver, de Cogua, y posteriormente, Alveiro Beltrán, de Gachetá, estudiantes del Énfasis de requinto andino, bajo la orientación de Marco Villarreal, recientemente abierto en el Proyec-

to Curricular. Esto permite que los requintistas, que son guitarristas eléctricos, puedan intercambiar y aprender técnicas específicas del instrumento. Actualmente Laura Chaparro desarrolla su trabajo de grado en modalidad de monografía, con el tema de Cantas de Guabina, bajo mi orientación.

Como el Ensamble es un espacio académico electivo, la mayoría de los estudiantes participantes permanecen dos o tres semestres, circulando posteriormente en otros ensambles que ofrece el Proyecto Curricular. Ha habido estudiantes que se han entusiasmado y comprometido tanto con el proyecto, que se han quedado tiempos más largos, como son los casos de Michels Manchego, Fabio Sánchez y Luis Guerrero, que me acompañaron durante cinco semestres, y de Fabio Castro, que se quedó seis.

Entre el 2008 y el 2015 conté con la participación de un promedio de ocho a diez estudiantes. En el 2013 se inscribieron en el espacio académico cinco estudiantes. La ventaja es que el formato fundamental es el carranguero –requinto, tiple, guitarra, guacharaca y voces–, lo cual permite que se pueda trabajar con cuatro personas. En los últimos años el interés por éstas músicas ha crecido, así como el número de participantes, desde 16 en el primer semestre de 2016 hasta 24 en el primero de 2018.

Cuando llegan más estudiantes se duplica, triplica o más, el número de instrumentistas. Es así como, en los últimos dos años, vamos diez músicos a las presentaciones locales y viajes: tres requintos, tres tiples, tres guitarras, una guacharaca; todos cantamos y algunos bailamos. Esta circunstancia también se convierte en otra ventaja, pues siempre se cuenta con un número suficiente de instrumentistas para conciertos y viajes. Las salidas a festivales y convites distantes de Bogotá se trabajan con una duración de tres días, con el fin de que los estudiantes cuenten con el tiempo necesario para conocer las propuestas artísticas de otras agrupaciones, relacionarse con el contexto y desarrollar diálogos con los diversos participantes.

Otra línea de acción del Ensamble han sido los talleres de intercambio pedagógico, artístico y diálogo de saberes, de los cuales se han realizado dos en la Escuela Veredal de Música Campesina, de

la vereda Santa Bárbara del municipio de Tinjacá, con duración de tres días. En los informes de Práctica Académica es posible conocer las actividades desarrolladas y los alcances de los mismos.

He querido en este texto ofrecer a los lectores una panorámica del recorrido del Ensamble en su discurrir académico y su proyección artística. En lo expuesto se mencionan situaciones, elementos, tensiones, que ameritan mayores desarrollos, los cuales no son objeto de ésta crónica pero pueden serlo de otras más adelante. Las labores de un ensamble como este ameritan la escritura constante de una memoria que permita valorar, sistematizar y analizar la experiencia, con el fin de contribuir al desarrollo de este campo de conocimiento; y también asumirse como una práctica investigativa en cuanto a su metodología de trabajo, la creación colectiva de arreglos, la búsqueda y creación de repertorios, el registro y memoria de las prácticas académicas.

Es conveniente aclarar que, de los diferentes años y formaciones, se citan solamente algunos sitios y repertorios, pues incluirlos a todos haría demasiado extenso éste artículo. Se ha mencionado solamente a los estudiantes que permanecieron dos o más semestres.

Para dar una idea de la actividad del Ensamble en sus distintas épocas, cito apartes de la reseña de noviembre de 2017, que se publica en los diferentes escenarios de presentación:

Ha realizado conciertos en los auditorios Samuel Bedoya de la Facultad de Artes ASAB , Academia Luis A. Calvo , Biblioteca El Tintal, Teatros de los Centros Comunitarios Arborizadora Alta, Usme, La Victoria y Patio Bonito; Universidades: San Buenaventura, La Salle, Sergio Arboleda, Facultad Tecnológica UDFJC; el Teatro al Aire Libre la Mediatora; el Convite Cuna Carranguera en Tinjacá en sus ediciones I, II, VI, VII, IX Y X, Los Convites de la India Infiel en Sesquilé, 2008 y 2010, el VI y VII Festival Nacional de Cultura Jairo Aníbal Niño en Moniquirá. En Cogua, Guasca, Funza, Usme, Bosa, Sumapaz, Arbeláez, Cachipay, San Juan de Rioseco, Villapinzón y Cota en Cundinamarca, también en Ramiriquí, San Miguel de Sema en Boyacá y Villarrica en el Tolima.

REPERTORIO

Merengues joropeados: *Vengo de Iguaque* y *Amorcitos escondidos* de Jorge Velosa (JV). Rumbas carrangueras: *El gato goloso* de Miguel Ángel Reyes; *Vengan a tomar el caldo* de Trinidad Rubio y **Fabio Sánchez**; *Campesina'e Peñas* de **Mario Latorre**, **Daniel Cepeda** y Efraín Franco, y *La burra de Motato* de Israel Motato. Rumba criolla: *La Nicolsa* de Emilio González. Merengues: *Toda la vida al campo* de Alfonso Ramírez, **Michels Manchego** y **Fabio Sánchez**, y *Las diabluras* de JV. Rajaleñas: *Lero, lero candelero* de JV. Joropo de montaña: *Usme – instrumental–* de **Oscar Celis**. Pasillo caldense: *El grillo* de Antonio Posada Correa. Las negrillas corresponden a egresados del PCAM-ASAB.

INTEGRANTES

Voz y guacharaca: Laura Chaparro Nossa. **Percusión:** Jhon Alexander Rodríguez Castañeda. **Requintos:** Germán Malaver Garnica, Johnatan Sarmiento Ruiz, Johnatan Emanuelle Rojas Martínez, Cristian Felipe Pulido Buitrago, Juan Pablo Ladino Luna, Alveiro Beltrán Jiménez. **Tiples:** Jeisson León Gutiérrez (**Voz líder**), Gabriel Chaparro Nossa. **Guitarras:** Valentina Pineda Sierra, Jeferson Daniel González Rodríguez, Luis Carlos Guerrero.

LOS AUTORES

María José Alviar Cerón

mariajosealviarc@gmail.com

Es Maestra en Artes Musicales (piano) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Magister en Música en el área de Etnomusicología de la UNAM en México, durante el cual fue merecedora de la medalla Alfonso Caso al mérito universitario, y estudiante de Doctorado en Música en la misma especialidad. Ha publicado en las revistas Heptagrama y Calle 14 y realizado ponencias en diferentes coloquios en México, España y Colombia. Su interés por las prácticas de las bandas pelayeras del Caribe colombiano es fruto de una cercanía de muchos años que la ha llevado a trabajar con la gente de la región, durante su maestría, y en la actualidad, durante el doctorado. Además, ha trabajado en docencia y en producción artística, paralelamente a su actividad musical en el piano y la marímbula.

Carlos A. Ardila

carlosandresardilamusico@gmail.com

Maestro en Artes Musicales de la Facultad de Artes ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Compositor e intérprete de guitarra y cuatro llanero; ha realizado publicaciones y ponencias basadas en el análisis estructural y sociocultural de la música.

William Ricardo Barrera Tacha

ricarcha@hotmail.com

Licenciado en pedagogía musical de la Universidad Pedagógica (1996) y Magister en Estética e Historia del arte de la Universidad Jorge Tadeo Lozano (2014). Es docente de bajo eléctrico de la Fa-

cultad de Artes ASAB de la universidad Distrital Francisco José de Caldas y coordinador académico del Proyecto Curricular de Artes Musicales. Ganador del concurso de interpretación “Bogotá ciudad creativa de la música”, como bajista eléctrico, en el año 2013. Su experiencia pedagógica y artística centrada en este instrumento es amplia ya que ha sido docente del mismo de la Academia Luis A. Calvo, del programa de música de la universidad INCCA de Colombia, profesor de cátedra de la Fundación Universidad Jorge Tadeo Lozano y de la escuela de música y audio Fernando Sor. Participó el año pasado en la grabación del disco *The Architect of the universe*, del guitarrista Tom Abella, y en el disco *R-evolution*, del violinista Daniel Díaz (sexto álbum de la Real Charanga); su más reciente producción discográfica como bajista de sesión es en el álbum *Origen* (séptimo álbum de la Real Charanga, 2018).

Bernardo Cardona

bernardo.cardona@udea.edu.co

Compositor y guitarrista, egresado de la Universidad de Antioquia y magíster en música de la Universidad Eafit. Ha recibido premios y menciones en concursos nacionales de composición. Sus obras son interpretadas en escenarios nacionales e internacionales y han sido grabadas por el Ministerio de Cultura, la Universidad de Antioquia y la Universidad Eafit. Publicó, con el Fondo Editorial de esta universidad, las “Cinco piezas costeñas para guitarra” y en Artes –la Revista de la Universidad de Antioquia– un artículo de análisis. Ha musicalizado producciones audiovisuales y teatrales. Fue director musical, libretista e integrante del grupo teatral Frivolidad Compañía de Humor. Es docente de la Universidad de Antioquia desde el año 2006.

Simón Castaño

simon.castano@udea.edu.co

Nace en Bogotá Colombia en 1982. En el año 2000 inició su pregrado en la Universidad Eafit, con el énfasis de composición mu-

sical, bajo la tutela del maestro Andrés Posada. En el 2007 se graduó de una maestría en composición en Indiana University South Bend, bajo la guía de los maestros Jorge Muñiz y Ethan Wickman.

Entre otros reconocimientos ha recibido el Premio Jóvenes Talentos 2004 del Departamento de Música de la Universidad Eafit, La beca Music Talent Scholarship y el Arts Awards otorgados por la Ernestine M. Raclin School of the Arts, de la Universidad de Indiana. Sus obras han sido interpretadas por la orquesta sinfónica de la universidad Eafit y la orquesta de cámara de la Ernestine M. Raclin School of the Arts. En el año 2012 produjo y compuso, junto con el músico Juan Fernando Gaviria, el álbum *Quanta*, que puede ser escuchado en línea en <https://soundcloud.com/quantacordillera>.

Actualmente se desempeña como docente en el área de teoría y composición en el Departamento de Música de la Universidad de Antioquia.

Diego Alejandro Castellanos

castellanosjda@gmail.com

Compositor, profesor e investigador colombiano nacido en Villavicencio, Meta. Estudió composición y teoría con los maestros Rodolfo Acosta, Gustavo Lara y Diego Sánchez en la Universidad Central de Bogotá, así como con César Camarero (España), Adina Izarra (Venezuela) y Gabriela Ortiz (México). Sus obras y canciones abordan diferentes estilos; música contemporánea acústica y electroacústica, blues, música colombiana y música para cine. Es magíster en investigación musical de la Universidad Internacional de La Rioja. Ha sido ponente en diferentes eventos de investigación musical, como el Encuentro Internacional de Semilleros de Investigación realizado por REDCOLSI, el II Simposio Internacional de Investigación en Música y Educación Musical, el III Coloquio Convergencias y Divergencias en la Universidad Pedagógica Nacional, el II Encuentro Distrital de Investigadores Musicales realizado por la Mesa de Investigación Musical de Bogotá (MIMB), y el Simposio de Etnomusicología de Cariri, en la Universidad Federal de Cariri (UFCA), Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil.

Francisco Castillo García

fjcastillo@udistrital.edu.co, francisco.castillo@javeriana.edu.co

Maestro en música y Magíster en Estudios Artísticos. Ha publicado trabajos y presentado ponencias en Colombia y el exterior en campos como la musicología, la historia de la música y la educación musical. En la actualidad es docente en la Facultad de Artes ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y en el Departamento de Estudios Musicales de la Pontificia Universidad Javeriana, en espacios académicos relacionados con la historia, la música antigua, la investigación musical y el análisis cultural de la música. Su práctica musical se concentra en la interpretación del travesero barroco y el clavecín, así como en la dirección de grupos especializados en música antigua con criterio de interpretación histórica.

Efraín Franco Arbeláez

e francoasg@hotmail.com

Licenciado en Pedagogía Musical de la Universidad Pedagógica Nacional, Especialista en Educación en Arte y Folklore de la Universidad El Bosque. Docente universitario en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC), la Universidad Los Libertadores y la Universidad El Bosque. Formador del Programa Jóvenes Tejedores de Sociedad del Instituto Distrital de Cultura y Turismo. Asesor y formador del Plan Nacional de Música para la Convivencia en los Programas de Músicas Populares y Tradicionales, Escuelas de Música y Lineamientos de Formación Musical del Ministerio de Cultura. Tiplista del Grupo Sincopando, el Nogal Conjunto de Cuerdas, el Grupo Armadillo, el Ensamble de Cuerdas Andinas ASAB y el Ensamble de Músicas Campesinas, del cual es director. Autor de publicaciones sobre músicas tradicionales y pedagogía musical en la Revista A contratiempo, la Revista ASAB, el Ministerio de Cultura, la Cooperativa Editorial Magisterio, el Departamento de Publicaciones de la UDFJC y el Proyecto Curricular de Artes Musicales (PCAM) de la Facultad de Artes ASAB. Investigador en proyectos con el Ministerio de Cultura, el IDARTES y el

PCAM. Participante como tiplista en diversas grabaciones con las agrupaciones Sincopando, Chicha y Guarapo, La Vacaloca, Bosque por dentro y Armadillo. Cuenta con grabaciones en la *Colección Musicasab* y en *Esto se compone maestro* del Ministerio de Cultura.

Néstor Lambuley Alférez
nlambuley@gmail.com

Actual docente de planta, fundador (1993) y Coordinador del Proyecto Curricular de Artes Musicales de la Facultad de Artes ASAB, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, de febrero de 2012 a enero 2015. Director, compositor, arreglista, productor e intérprete del Grupo de Canciones Populares Nueva Cultura. Licenciado en Pedagogía Musical de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Artes con Mención-Música del Instituto Superior de Artes de Cuba ISA. Ganador de la Beca Nacional de Investigación en Música del Ministerio de Cultura 2006. Diplomado en Cooperación Cultural Iberoamericana: área de trabajo Centros de Documentación Musical de la Universitat de Barcelona. Director de la Academia Luis A. Calvo del 2008 al 2011, Programa de Extensión de la Facultad de Artes ASAB. Ha compuesto y grabado más de treinta obras para diferentes formatos instrumentales, incluidos en quince producciones discográficas, obras para títeres, teatro, radio, televisión y audiovisuales. Autor de distintos escritos sobre investigación en músicas regionales colombianas. Miembro del grupo de investigación COMA, director del grupo de investigación Sonósfera, director del semillero de investigación Mujunchay, grupos institucionalizados pertenecientes al Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Gloria Millán Grajales
glo-millan@hotmail.com

Nació en Bogotá. Pedagoga Musical de la Universidad Pedagógica, Flautista de la Universidad Nacional de Colombia, Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad El Bosque y

Magister en Estudios Culturales de la Universidad Nacional de Colombia. Fundadora y flautista del septeto de cámara Sincopando (1993-2006), el cual se dedicó a la divulgación de la música de compositores colombianos de género popular. Docente e investigadora de Artes Musicales en la Facultad de Artes ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Investiga acerca del patrimonio sonoro colombiano, la discografía popular del siglo XX y los archivos musicales.

Fernando Mora

fernando.mora@udea.edu.co

Tiplista, guitarrista y compositor, nacido en Envigado en 1972. Egresado de la Universidad de Antioquia como Maestro en Guitarra (2000), Ingeniero de Sistemas (2014) y Magister en Artes (2015). Como compositor, instrumentista y productor musical, ha participado y ha sido premiado en diversos festivales y encuentros a nivel nacional, entre ellos el Festival Nacional del Pasillo (Aguadas-Caldas), el Festival Luis Uribe Bueno, Antioquia le Canta a Colombia, el Encuentro Nacional de Tiple “Negro Parra” (Mariquita Tolima), el Encuentro Nacional del Tiple Colombiano (Chiquinquirá), el Festival Hato Viejo Cootrafa y Cortiple. Ha sido jurado en diversos certámenes musicales entre los que se destacan el Festival Hato Viejo Cootrafa, el Festival Nacional de Duetos (Florida Blanca, Santander) y Antioquia Vive la Música, además de las convocatorias de estímulos del Instituto de Cultura de Antioquia y el Ministerio de Cultura. Entre sus publicaciones recientes como miembro del grupo de investigación, se destacan *Cuerdas vivas. Utopías de bandolas, tiples y guitarras en Antioquia* (2014) y *Enclavijadas: diálogos y confluencias de las cuerdas tradicionales en Antioquia, 1979-2012* (2015). Actualmente ejerce como coordinador de la licenciatura en música, docente en las facultades de Artes e Ingeniería y es investigador del grupo Músicas Regionales en la Universidad de Antioquia.

Juan Sebastián Ochoa

juan.ochoa5@udea.edu.co

Maestro en Música con énfasis en ingeniería de sonido de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ). Magister en Estudios Culturales (PUJ, 2011), y Doctor en Ciencias Sociales y Humanas (PUJ, 2018). Ha participado en diversos encuentros de investigación musical, tanto dentro como fuera del país. Es coautor de los libros *Gaiteros y tamboleros* (2007), *Travesías por la tierra del olvido* (2014, ganador del premio Alejandro Ángel Escobar), *Arrullos y currulaos* (2015) y *El libro de las cumbias colombianas* (2017). Sus últimos artículos publicados son: “Relativización de la importancia de la partitura en la educación musical: unas consecuencias pedagógicas”, “Un análisis de los supuestos que subyacen a la educación musical universitaria en Colombia” y “La cumbia en Colombia: invención de una tradición”. Actualmente es docente de planta de la Universidad de Antioquia.

Henry Roa Ordóñez

henryroa54@gmail.com

Pedagogo Musical egresado de la Universidad Nacional de Colombia y Magister en Evaluación en Educación de la Universidad Santo Tomás. Actualmente es docente investigador de la Escuela de Artes y Música de la Universidad Sergio Arboleda y la Universidad Pedagógica de Colombia. Su labor académica ha estado centrada en la investigación pedagógica y etnográfica, como también en la evaluación de programas educativos y en la formulación y desarrollo de proyectos en favor de la cultura musical. Además de ejercer la dirección coral, ha escrito diversos artículos relacionados con procesos metacognitivos y creativos en la enseñanza musical, y con estudios relativos a la improvisación musical.

Violeta Solano Vargas

violetajoubertsolano@gmail.com

Etnomusicóloga. Magister de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París, del programa Teorías y Prácticas del Len-

guaje y las Artes – Especialidad en Música. Desde el 2012 es investigadora y docente de la Universidad El Bosque, en el pregrado en música. Hizo parte del grupo que ideó el programa de la Maestría en Músicas Colombianas, en el que se desempeña como docente desde agosto de 2017, fecha de apertura de este programa. Igualmente, desde el 2017 hace parte del Comité de Investigaciones de la Facultad de Creación y Comunicación, en donde se encarga particularmente de lo relacionado con formación para la investigación. Ha sido jurado en festivales y convocatorias a nivel nacional y ha participado en diversos congresos y encuentros tanto a nivel nacional como internacional. Las temáticas que ha trabajado se centran en la evolución de las músicas “tradicionales” afrocolombianas, los efectos del fenómeno de la patrimonialización en las prácticas musicales, y, más recientemente, la inclusión de las músicas “tradicionales” en la academia. Es miembro fundador de ACIMUS (Asociación Colombiana de Investigadores de la Música) y pertenece desde hace varios años a la SFE (Sociedad Francesa de Etnomusicología).



En mayo del 2018 se celebró en Bogotá el *Encuentro sobre músicas populares y tradicionales en la educación universitaria*, evento que contó con la participación de 20 ponentes, quienes presentaron los resultados de sus investigaciones e indagaciones en el tema. Una muestra de esas ponencias constituye el conjunto de textos recogidos en esta publicación.

Los textos cumplen dos propósitos fundamentales: por un lado, dejan ver las posiciones desarrolladas en casos particulares, desde apuestas curriculares en instituciones universitarias hasta ejercicios creativos, pasando por el devenir de ensambles musicales liminales y el diseño de herramientas pedagógicas. Por otro, los textos sirven como pretexto para problematizar palabras complejas, actuales, históricas y políticas, toda vez que cuestionan las nociones fundamentales de *academia, universidad, popular y tradicional*. La ausencia de definiciones satisfactorias para esos conceptos, las implicaciones de sus usos, los imaginarios colectivos que alimentan y el gusto enorme de sentarse a compartir las ideas que orbitan el tema, han sido el detonante de este encuentro, del cual estas memorias recogen una parte valiosa y significativa.