

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DE PERCUSIÓN DE
LITORALES COLOMBIANOS. ESTUDIO DE CASO EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

Oscar Gabriel Cerquera Losada

Tesis de grado presentada como requisito para optar por el título de:

Magíster en Arte, Educación y Cultura

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN ARTE, EDUCACIÓN Y CULTURA
FACULTAD DE BELLAS ARTES
BOGOTÁ D.C.
2026**

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DE PERCUSIÓN DE
LITORALES COLOMBIANOS. ESTUDIO DE CASO EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

Oscar Gabriel Cerquera Losada

Tesis de grado presentada como requisito para optar por el título de:

Magíster en Arte, Educación y Cultura

Directora de tesis

Dra. Lila Adriana Castañeda Mosquera

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN ARTE, EDUCACIÓN Y CULTURA
FACULTAD DE BELLAS ARTES
BOGOTÁ D.C.
2026**

Agradecimientos

Quiero manifestar mi más sincero agradecimiento al grupo de profesoras, profesores y estudiantes que aceptaron participar en este proyecto de investigación. Sus perspectivas, las propuestas pedagógicas y su interacción dentro de ellas, tienen el sabor y la pasión necesaria para proponer escenarios educativos donde la música permita pensar una sociedad consciente y sensible.

A la maestra Lila Castañeda mi directora de tesis, también todo el agradecimiento por su acompañamiento irrestricto y siempre respetuoso. Por brindarme la confianza para iniciar este proceso y la paciente sabiduría para acompañarme hasta el final con tantos aprendizajes. Su apoyo en esta etapa del camino, ha sido fundamental para continuar respetando y agradeciendo la labor docente.

Gracias a todas las personas por cuyos ojos y oídos ha pasado esta investigación en Cali y Bogotá (compañeros y compañeras, amigos y familiares). Los aportes e inquietudes que se recibieron en los diferentes espacios donde fue socializada, fueron fundamentales para considerar la viabilidad de esta investigación, así como su pertinencia de cara al futuro.

Finalmente, mi agradecimiento póstumo al maestro Abelardo Jaimes por su generosidad al invitarme a ser parte del Programa de Música de la Facultad de Artes de la Universidad Pedagógica Nacional. Su respeto por mi trabajo manifiesto en exigencia y confianza han impulsado un interés genuino por alcanzar este objetivo.

Cuando vos entendés que eso depende de la gente, de la relación con el entorno, con los materiales, con el momento del día, con la música como una función social, cuando empiezas a entender eso, entonces claro, hay muchas cosas que a mí me empiezan a cuestionar sobre esto, es cómo hace uno la música, y me llevan a otro tipo de búsquedas.

(Profesor 2, entrevista marzo 2025)

Resumen

El presente trabajo de grado pregunta fundamentalmente por las prácticas empleadas para la enseñanza de las percusiones tradicionales en universidades colombianas.

Dentro de la educación musical universitaria en donde ha predominado el manejo de instrumentos de tipo sinfónico con grafías y métodos de enseñanza culturalmente reconocidos como efectivos en la actualidad, existe mayor interés frente al abordaje de las músicas tradicionales de distintas regiones de Colombia como parte del programa formativo.

El proceso de investigación ha indagado cómo se da en dos universidades colombianas con diferente perfil, la enseñanza de la percusión tradicional aproximándose a los docentes de estas instituciones. Para ello se ha tenido en cuenta el tipo de formación musical que han recibido, las influencias y experiencias que han determinado sus perspectivas alrededor de las músicas tradicionales, así como las propuestas de trabajo que plantean para las clases que tienen como eje las músicas y los instrumentos de percusión tradicional de los litorales colombianos.

Para ello se ha optado por un estudio de caso que se desarrolló en el conservatorio Antonio María Valencia de la ciudad de Cali y la Universidad del Bosque en la ciudad de Bogotá, analizando las clases de cinco profesores de percusión en sesiones grupales o individuales. Allí los profesores desde su praxis docente, presentaron una serie de herramientas didácticas, conceptos y perspectivas formativas que revelaron sus posturas sobre la música regional y las prácticas que pueden ser más efectivas al momento de enseñarlas en el contexto de la formación superior.

Palabras Clave

Músicas regionales de litoral, educación musical, didáctica musical, universidades colombianas, percusión tradicional.

Abstract

This undergraduate thesis primarily explores the teaching practices employed for traditional percussion instruments in Colombian universities.

Within university music education, where the use of symphonic instruments with notations and teaching methods culturally recognized as effective has predominated, there is growing interest in incorporating traditional music from different regions of Colombia into the curriculum.

The research process has investigated how traditional percussion is taught in two Colombian universities with different profiles, focusing on the faculty members of these institutions. To this end, the research has considered the type of musical

training they have received, the influences and experiences that have shaped their perspectives on traditional music, and the teaching approaches they propose for classes centered on the music and traditional percussion instruments of the Colombian coast.

To this end, a case study was conducted at the Antonio María Valencia Conservatory in Cali and the Universidad El Bosque in Bogotá, analyzing the classes of five percussion professors in group and individual sessions. There, the professors, drawing on their teaching practices, presented a series of didactic tools, concepts, and educational perspectives that revealed their views on regional music and the practices that can be most effective when teaching it in the context of higher education.

Key Words

Regional coastal music, music education, music teaching, Colombian universities, traditional percussion.

INDICE

Introducción	9
Capítulo 1. Preliminares	12
1.1 Planteamiento del problema	12
1.2 Objetivos	16
1.2.1 Objetivo general	17
1.2.2 Objetivos específicos	17
1.3 Justificación	17
Capítulo 2. Antecedentes de investigación y marco conceptual	20
2.1 Antecedentes de investigación	20
2.2 Marco conceptual	24
2.2.1 Modelos formativos en la educación musical universitaria	24
2.2.2 La formación musical profesional	34
2.2.3 Panorama nacional de la formación en percusión	44
2.3 Mediación cultural del docente de percusión	50
2.3.1 La identidad como construcción	50
2.3.2 La enculturación	53
2.3.3 Formación universitaria e imaginarios culturales	55
Capítulo 3 metodología	60
3.1 Encuadre metodológico: investigación cualitativa – interpretativa con enfoque de estudio de caso.	60
3.2 Enfoque metodológico de estudio de caso	61
3.3 Sobre las formas de investigación en la educación musical.	62
3.4 Diseño investigativo	66
3.5 Población	68
3.5.1 Consideraciones éticas	70
3.6 Estrategias de recolección de la información	70
3.6.1 Revisión documental	71
3.6.2 Estrategias de análisis de la información	75
Capítulo 4. Análisis y resultados	78
4.1 Análisis de los docentes	78
4.1.1 Profesora 1	78
4.1.2 Profesor 2	90

4.1.3 Profesor tres	110
4.1.4 Profesora 4.	123
4.1.5 Profesor 5.	130
4.2 Resultados, segundo nivel de análisis - correlacional.	140
4.2.1 Categorías SAPEA	141
4.2.2 Categorías emergentes	142
5. Conclusiones.....	149
Acerca de las prácticas pedagógicas de los profesores	149
Acerca de las categorías	150
Devolución.....	153
Socialización	153
6. BIBLIOGRAFIA	156
7. Anexos	163

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Imagen del programa ATLAS.ti	75
Ilustración 2 Representación notacional convencional del ritmo planteado por la profesora 1	83
Ilustración 3 Representación notacional del ritmo planteado por la profesora 1	85
Ilustración 4 Palabras propuestas por el profesor 2 para representar ritmos.....	98
Ilustración 5 Diagrama Sankey de las referencias sonoras del profesor 2.....	98
Ilustración 6 Comparativa de los episodios que implican la categoría de referente auditivo ..	100
Ilustración 7 Modelos de toques en la marimba de chonta propuestos por el profesor 2	103
Ilustración 8 Comparativa de referencias notacionales convencionales y alternativas.	104
Ilustración 9 Diagrama Sankey categorías profesor 2	108
Ilustración 10 Episodios relacionados con las categorías SAPEA del profesor 3	114
Ilustración 11 Patrones rítmicos de la música desarrollada en clase del profesor 3	119
Ilustración 12 Recurrencia alrededor del ethos profesor 3	120
Ilustración 13 Representación gráfica de sonidos realizados en el tambor alegre (litoral caribe) profesora 4.	125
Ilustración 14 La profesora 4 recomendando movimientos en los tambores	129
Ilustración 15 Presentación del proyecto investigativo en encuentro de investigaciones musicales MUSEMA (Bogotá, diciembre 2025).....	154

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Tabla 1 Categorías y subcategorías Sistema de Análisis SAPEA	65
Tabla 2 Tópicos para abordar en las entrevistas.....	72

Introducción

La enseñanza de la percusión, pero más específicamente aquella que se origina en los contextos regionales, tiene una serie de particularidades que resultan interesantes, pero a la vez ajenas, cuando se trata de enseñarla a nivel de la educación superior en donde parece, se han establecido modelos irreductibles. Allí las certezas respecto a los conceptos técnicos comúnmente empleados son puestas en duda dando paso a múltiples preguntas sobre la manera más adecuada de enseñar.

Las prácticas sonoras regionales de los litorales colombianos que se estudian en las universidades, han implicado una serie de alternativas para su abordaje desde finales del siglo XX que aún hoy se convierten en temas de discusión. Tales prácticas implican el entrecruzamiento de conceptos, tanto de la tradición musical centroeuropea, como de las regiones de donde provienen las expresiones desarrolladas. Por esto se reflexiona alrededor de cómo se dan estos entrecruzamientos en los currículos institucionales y cómo los profesores de las universidades resuelven este diálogo para llevar a cabo sus clases

Esta investigación de perspectiva cualitativa pretende reconocer a partir del análisis realizado en espacios de clases y a entrevistas a docentes, las alternativas de orden conceptual y didáctico que docentes de dos centros de formación superior del país emplean para enseñar prácticas musicales en percusión de los litorales colombianos: Los aspectos en que confluyen, aquellos en los cuales divergen, así como las características que son representativas en profesionales universitarios cuando se trata de formar estudiantes en percusión tradicional regional colombiana.

El documento está organizado en cinco partes a fin de presentar con mayor claridad el proceso investigativo: en un primer capítulo preliminar, se plantean las inquietudes y cuestiones que han originado el proceso investigativo, así como los objetivos que orientan las búsquedas generales y específicas del trabajo. El capítulo termina con una serie de consideraciones que buscan respaldar la

realización del proyecto investigativo a partir de las perspectivas pedagógicas contextuales y una serie de tensiones formativas.

En el segundo capítulo, se presentan algunos antecedentes investigativos que siendo cercanos al tema de indagación, han permitido ampliar la perspectiva inicial. Existen coincidencias o divergencias frente a ellas respecto a las finalidades, la perspectiva social, la orientación de orden metodológico, o por los alcances de sus conclusiones, pero son precisamente estas particularidades, las que permiten imaginar una perspectiva alterna.

El segundo capítulo, también presenta el marco conceptual que orienta las búsquedas de la investigación. Se describen modelos destacados de la formación musical en algunas de las universidades colombianas, determinando entonces un encuadre teórico desde el cual se plantean las principales preguntas de investigación. La formación musical, sus posibilidades didácticas alternas, así como la mediación cultural que hace el docente en la enseñanza de las músicas regionales, son los ítems que se desarrollan conceptualmente para orientar tanto los procedimientos de indagación como los análisis realizados.

El tercer capítulo, contiene los aspectos del encuadre metodológico tenidos en cuenta para la proyección y realización de esta investigación. Allí además de exponer generalidades de la investigación cualitativa, se plantean los criterios tenidos en cuenta para optar por el estudio de caso como enfoque metodológico. Se describe en detalle el diseño investigativo, la descripción de la población, las consideraciones éticas; se exponen brevemente las estrategias para recolección de datos, así como el proceso de análisis que se llevó a cabo con la información obtenida.

El cuarto capítulo está destinado al análisis de resultados, En él, se triangula la información recopilada con las categorías de análisis que se han propuesto inicialmente, pero también con aquellas que de manera emergente han aparecido en el proceso a fin de alcanzar nuevas interpretaciones respecto a las formas en la que los profesores y profesoras han desarrollado sus clases y cómo a partir de ellas, se manifiestan diferentes alternativas didácticas. Se expone la forma en que los instrumentos de investigación elegidos han podido dar cuenta

de las prácticas adelantadas por cada profesor. Luego de un análisis pormenorizado de cada profesor, se lleva a cabo un segundo nivel de análisis de tipo correlacional. Este no pretende establecer causalidades, sino la dirección y la relación que estos resultados pueden tener con los objetivos planteados a la luz de las categorías de análisis desarrollados en la etapa conceptual.

Finalmente se encuentra el capítulo cinco donde se exponen, las conclusiones fruto de la lectura de los análisis del proceso investigativo y se añaden aspectos de la devolución y socialización durante la investigación.

Capítulo 1. Preliminares

1.1 Planteamiento del problema

En el campo de la formación musical, la enseñanza suele centrarse en aspectos de orden técnico o estético al interior del aula de clase. Sobre la búsqueda de posibilidades sonoras en los medios instrumentales, la finalidad de la formación en los contextos, o sobre los roles que, como agentes en el contexto cultural, cumplen los profesores.

Sobre la formación musical surgen diferentes frentes de análisis abordados en investigaciones realizadas en Latinoamérica que indagan sobre lo que se enseña en los programas de música, o lo que estas enseñanzas pretenden cumplir (Carabetta, 2008); la suficiencia del desempeño para el campo laboral (Niño, 2023), la progresión en la mirada del instrumentista, las reflexiones sobre el hacer del músico en la cultura (Aharonián, 2007); las implicaciones del mantenimiento de tradiciones formativas, incluso, los problemas suscitados por los tipos de violencia que se presentan en las aulas de clase (Ortiz, 2025)¹.

Desde luego, este tipo de preguntas depende claramente del tipo de formación que cada institución ofrece. Investigaciones realizadas en el contexto Bogotano (Goubert, 2009), permiten encontrar la función que cumplen o las maneras como se está formando musicalmente a los estudiantes actualmente en las universidades bogotanas con programas de música. El estudio realizado a nivel distrital, determina una serie de especificidades respecto a la producción realizada por las instituciones, respecto a los temas de formación que las universidades plantean, permite encontrar que estos cuestionamientos no son abordados de la misma manera por las universidades.

¹ Estas observaciones surgen también desde la consulta en repositorios universitarios en donde pueden encontrarse diferentes trabajos investigativos sobre temas y problemáticas observadas alrededor de la formación musical

Conocer de manera personal las propuestas de algunas universidades colombianas en el marco de encuentros, congresos o visitas a instituciones de educación superior, me ha permitido encontrar que los modelos usuales de formación empleados son cercanos al modelo del conservatorio, en donde las concepciones alrededor de lo sonoro y lo estético, se han adherido a modelos conceptuales extendidos. Se han instituido prácticas y conocimientos con la mirada puesta en profesionales capacitados no solamente para desempeñar un rol interpretativo sino como agentes de una lógica musical esteticista que históricamente ha determinado lo que es o no, suficientemente *artístico* (Ochoa, 2011).

Esta perspectiva respecto al hacer musical artístico ha marcado una distancia histórica entre la academia respaldada con un importante acervo histórico y las expresiones que han surgido en las regiones con sus prácticas y comportamientos. Recientemente, algunas instituciones han pretendido proponer alternativas para aliviar este tipo de tensiones surgidas desde la postura estética.

Las necesidades y búsquedas que el mismo contexto ha exigido a las instituciones respecto al abordaje de músicas diversas, han planteado acercamientos no solamente a sistemas musicales alternos sino a contemplar las formas como estas músicas están hechas o a tener en cuenta los contextos en los que surgen o se movilizan. Esto favorece el surgimiento de una serie de preguntas en el seno de la institución universitaria: ¿Qué se enseña cuando se enseñan músicas tradicionales regionales en el seno de la facultad de música? ¿Pueden los recursos notacionales o los conceptos empleados en la formación musical académica transmitir toda una serie de comportamientos presentes en las músicas locales de los litorales colombianos? ¿Qué tipo de prácticas son propicias para comunicar estos comportamientos musicales y extra-musicales? ¿Son necesarias estas alternativas? ¿Qué profesional es el que requiere este tipo de formación?

Las músicas de tradición regional han representado un atractivo campo de trabajo en algunas instituciones de formación superior en Colombia. Han favorecido búsquedas en la comprensión de otras maneras de hacer y pensar el

mundo sonoro que, en últimas, cumple con uno de los objetivos fundamentales de la universidad y del pensamiento educativo.

La investigación se realizó en dos universidades colombianas que tienen el interés mencionado arriba por las músicas tradicionales: la Universidad del Bosque en Bogotá, que además de tener un programa de percusión que involucra las expresiones tradicionales de litoral, cuenta con una maestría en estudios sobre músicas colombianas,

También se escogió el programa de interpretación del conservatorio Antonio María Valencia de la ciudad de Santiago de Cali que también posee un programa de percusión con estudios y procesos formativos consolidados alrededor de las músicas del litoral pacífico desde hace ya varios años.

Por otro lado, las prácticas musicales que se dan en los contextos regionales, contienen una serie de códigos y formas de elaboración que no coinciden con las maneras establecidas formalmente en la formación musical de las universidades.

Ante una tradición formativa que ha venido dominando la enseñanza de la música a nivel universitario en Colombia, se hace pertinente observar hasta qué punto, los docentes que las enseñan en las universidades, tienen en cuenta los elementos presentes en las músicas tradicionales regionales, así como las reflexiones que estas interacciones suscitan.

Es necesario analizar estas prácticas formativas de las expresiones tradicionales al interior de las clases de percusión en instituciones de educación superior, pues en los documentos institucionales es posible que no estén presentes y sea necesario conocerlas en las mismas prácticas.

Específicamente en el entorno universitario hay que preguntarse ¿Qué buscan compartir estos docentes? ¿Qué consideran pertinente transmitir de cada herencia musical? ¿Cuáles aspectos descartan y por qué? ¿Qué efectos sobre esas músicas en términos de transposiciones didácticas aparecen?

Es importante destacar que el proceso investigativo no pretende un ejercicio desafiante de las expresiones locales ante prácticas hegemónicas que durante

tiempo han dominado la enseñanza musical y específicamente de los instrumentos de percusión, sino contemplar la existencia de maneras diversas de enseñar que mantienen lógicas funcionales diferentes dentro de los formatos más tradicionales. Se trata de un ejercicio que permite posar la mirada en las alternativas que plantean los docentes al interior de sus sesiones de clase cuando comparten con sus estudiantes comportamientos corporales o sonoros presentes en las músicas abordadas.

El docente toma una serie de elecciones didácticas a fin de transmitir su mensaje de manera eficaz valiéndose de los recursos que su experiencia indica. De igual manera en el ejercicio profesional y desde una dimensión crítica, el profesor reconoce la importancia de atender las capacidades que surgen de los contenidos impartidos y su posibilidad de ofrecer un valor real al crecimiento de sus estudiantes. Para Gimeno y Pérez (2002), los contenidos desde el punto de vista del currículo justifican su legitimidad, en tanto sirven al desarrollo de los individuos.

El saber que los profesores dominan y que siendo reconocido está reflejado en el currículo (sea este también el oculto), a su vez representa una serie de decisiones de tipo social y moral que invariablemente evidencian un contenido político; “[las decisiones básicas] son fundamentalmente sociales y morales con un significado político: que cultura dar y a quien impartirla” (Gimeno & Pérez 2008, P 191)².

La investigación propone identificar cuáles son los conocimientos que los docentes consideran pertinentes para el ejercicio musical en instrumentos de percusión tradicional de los litorales colombianos, desde qué perspectiva profesional y personal se instalan para determinarlas y con qué tipo de prácticas didácticas las realizan en los espacios de clase.

No se entiende en este proceso investigativo a la partitura como referente único de tipo musical para comprometer comportamientos rítmicos o tímbricos; se considera que la palabra, el gesto y la imitación, han sido permanentes

² Para Gimeno por “Decisiones básicas” se entiende el contenido de las clases planteado en el currículo que además de hacer parte de los saberes requeridos, implican de manera inherente aspectos de la cultura.

elementos dentro de la formación musical que si bien, no aparecen de manera explícitas en el currículo y los programas de formación, han sido fundamentales para transmitir y reproducir por parte del aprendiz, lo que la maestra o el maestro experto esperan observar y escuchar en la formación instrumental. Esa dimensión de lo corporal cobra una importancia igual o mayor a la que poseen los ya tradicionales códigos gráficos ya que en diferentes contextos el cuerpo significa posibilidad de conexiones entre la persona que enseña (llámese docente o maestro) y su estudiante en el ejercicio pedagógico (Bajardi y Álvarez, 2015).

El planteamiento de nuevas racionalidades alrededor del conocimiento que valora de manera horizontal los saberes ancestrales y los hegemónicos no es nuevo, pero su instalación crítica y efectiva en los ámbitos artísticos ha venido llegando con lentitud al campo artístico. En la música, aún se mantienen referentes comparativos para asociar ciertas expresiones con características socioculturales. Consideraciones propias de un pensamiento culturalmente hegemónico que determina y califica como destacada tal o cual expresión o incluso algún tipo de formación por sobre otras (García, 1990).

Finalmente, luego de observar el amplio espectro de posibilidades formativas que pueden haber estado presentes en las facultades de arte y los programas de música durante los últimos años, también surge como un elemento problemático la música que ha resultado siendo enseñada y que podría conformar una actualidad sonora local.

La pregunta que permite articular las inquietudes investigativas y movilizar los elementos metodológicos de manera global es:

¿Cómo se manifiestan en la práctica pedagógica las concepciones epistémicas de los profesores que enseñan percusión tradicional de litorales colombianos en dos universidades (Cali y Bogotá) y cómo afectan sus propuestas didácticas?

1.2 Objetivos

Teniendo en cuenta que hasta el momento son pocas las indagaciones existentes para observar las dinámicas de interacción que mantienen docentes

de percusión regional mientras enseñan, la incidencia que puede tener en los programas de música que incluyen las músicas de litoral y por otro lado las reflexiones que caben alrededor de las alternativas procedimentales en la formación musical, se proponen los siguientes objetivos generales y específicos:

1.2.1 Objetivo general

Caracterizar las prácticas pedagógicas de profesores que enseñan la percusión tradicional de litorales colombianos en dos instituciones de educación superior de Bogotá y Cali a fin de comprender como sus concepciones alrededor de lo tradicional, permiten propuestas de orden pedagógico, técnico, didáctico dentro de sus clases

1.2.2 Objetivos específicos

Identificar características pedagógicas de escenarios de educación superior en los cuales se enseña percusión tradicional de los litorales colombianos.

Reconocer los recursos didácticos empleados por los profesores de percusión en las facultades de música para transmitir los comportamientos característicos de las músicas regionales de Colombia.

Analizar los elementos derivados de estas formas de enseñanza de la percusión tradicional y su interrelación con la enseñanza de la percusión académica en dos escenarios de educación superior de Bogotá y Cali.

1.3 Justificación

Esta investigación procura fijar la mirada alrededor de un fenómeno de orden pedagógico que ha venido impactando la formación musical del país en los últimos años. Las reflexiones que los docentes adelantan en su práctica profesional impactan toda una serie de dimensiones y recursos pedagógicos presentes en las clases. Se propone reconocer la serie de lenguajes, sonoridades, orientaciones pedagógicas y didácticas que involucran los

profesores de música que enseñan percusiones del litoral colombiano en universidades.

La pretensión específica para esta investigación es encontrar las rutas que profesores de percusión en los programas de música han determinado como viables para enseñar las músicas del litoral pacífico y caribe colombiano que permitan una confluencia entre los conocimientos y manejos que los diseños curriculares de los centros de estudios proponen, y aquellos aspectos que, sin estar explícitos, plantean los docentes como fundamentales para transmitir sus conocimientos.

Se presentan las búsquedas que en diferentes instituciones universitarias realizan, profesores y profesoras que manifiestan su interés por difundir las músicas locales de tradición rural, así como el pensamiento que las nutre como muestra de una forma alterna de vincularse con otros fenómenos sonoros quizás más pertinentes con la realidad y el contexto local. Reconocer este pensamiento y sus manifestaciones al interior de los espacios de clase, posibilitará un insumo adicional al pertinente debate alrededor de la formación en músicas regionales.

Se indaga sobre la posibilidad de reconocer alternativas desarrolladas por profesores de música para establecer vínculos entre formas de enseñar aparentemente opuestas ideando mecanismos para compartir sus conocimientos sin dejar de lado las pretensiones educativas y destacando nociones importantes de la música y la percusión regional.

Los rumbos que cada profesional propone, reflejan perspectivas que, al ser observadas y reconocidas en su complejidad, posibilitan el enriquecimiento de otros procesos de construcción del docente no solamente en el campo musical. Advertir desde un paradigma cualitativo estas rutas de formación, contribuye al reconocimiento de diferentes alternativas en la educación superior en artes.

Esta investigación puede contribuir con reflexiones frente al hacer docente respecto a las prácticas que se ofrecen en programas de educación superior en música, aun cuando no se imparta la cátedra de percusión tradicional. Es importante conocer las apuestas educativas que han adelantado instituciones de educación superior y profesores al interior de sus programas de percusión por

abordar músicas regionales tradicionales (objetivos, metodologías, conceptos, etc.).

Los alcances de este proceso investigativo, muestran correlaciones entre las formas empleadas por los docentes con las músicas de contextos particulares. No se trata únicamente de enseñar unas maneras de tocar una serie de instrumentos o de entender el funcionamiento de formatos regionales. Que los profesores propicien la comprensión alrededor de las músicas, sus contextos, pero por sobre todo parte de sus imaginarios culturales, puede permitir reconfiguraciones alrededor de las formas como estas expresiones continúan contribuyendo a un proyecto cultural de país.

Esta investigación contribuye a documentar cómo conviven perspectivas epistémicas disímiles, en el escenario pedagógico de la formación musical. Visiones que se encuentran mientras construyen alrededor de los fenómenos artísticos y formativos en los que confluyen.

Se busca finalmente distinguir los aportes que, dentro de las experiencias y procesos realizados alrededor de las músicas tradicionales de origen rural, este grupo de profesores vienen haciendo dentro de sus programas.

Capítulo 2. Antecedentes de investigación y marco conceptual

2.1 Antecedentes de investigación

En el presente apartado se relacionan y detallan aquellos trabajos investigativos que han servido como referencia inicial para el proceso de conceptualización de cara a las etapas posteriores de la investigación en cuanto a la formación de músicos en contextos universitarios y sobre la formación en músicas regionales y/o populares.

La indagación fue realizada en etapas iniciales del proceso de formulación del proyecto entre los años 2023 y 2024. A pesar de tratarse de un tema sobre el cual no hay una bibliografía o investigaciones frecuentes, se encontraron trabajos de investigación tanto de nivel nacional como internacional que son cercanos o de alguna manera convergen a la perspectiva planteada y que brindan aportes desde las miradas sociales, pedagógicas o metodológicas.

A Bulla Na Cidade. Uma etnografia da apropriação do bullerengue por músicos da cidade de Bogotá es un trabajo de investigación realizado por Andrea Marcela Pinilla (2010) para obtener el grado de maestría en antropología social de la Universidad Federal de Santa Catarina. Se trata de una aproximación etnográfica alrededor de agrupaciones que hacen el bullerengue en el contexto de la ciudad de Bogotá y las dinámicas que atraviesan sus procesos de formación musical y consolidación artística.

Además de proporcionar un escenario amplio de la llegada de las expresiones sonoras de la región caribe al interior hasta llegar al bullerengue, las entrevistas y experiencias llevadas a cabo en diferentes escenarios de prácticas artísticas, permite una serie de reflexiones sobre cómo el contacto de estas músicas con el entorno urbano de las ciudades del interior se refleja en un movimiento artístico fuerte con unas dinámicas propias y consolidadas de circulación y aprendizaje.

Esta propuesta investigativa evidencia entre otras cosas, los procesos formativos de las músicas regionales en entornos lejanos a sus ejes tradicionales de realización. Por otro lado, revela la importancia que conlleva para estas agrupaciones, mantener prácticas sociales alternas a las eminentemente escénico-musicales como parte de las dinámicas en las que se aprende, se comparte y construye la música. Al considerar el aspecto cultural como un elemento fundamental dentro de las prácticas de aprendizaje en estas agrupaciones musicales, se pone de manifiesto la trascendencia de esta dimensión en el proceso de apropiación de unas expresiones sonoras.

Esta investigación resulta pertinente en tanto se acerca a maneras alternas de un acercamiento a las músicas del litoral y pregunta por aspectos identitarios de la música tradicional de origen rural realizadas en contextos urbanos.

El artículo llamado: *Educación superior: Percusión Latinoamericana y el patrimonio cultural inmaterial* de Jorge Guzmán Romo (2022), reflexiona sobre la importancia cultural de la música como elemento afirmativo de la identidad cultural. Resalta el protagonismo que la percusión en particular en el contexto latinoamericano presenta en este sentido y de cómo tanto los instrumentos como los ritmos característicos de las diferentes regiones establecen vínculos entre las personas y los contextos.

Si bien hay cierta cercanía en cuanto a la importancia de las expresiones sonoras populares enseñadas en las universidades, los alcances para determinar elementos puntuales alrededor de la enseñanza de estas músicas y sus conexiones con estos contextos, no son determinantes de cara a una categorización en relación con la investigación.

Por otro lado, la tesis de maestría de Gustavo Martínez Palacio llamado *Síntomas del eurocentrismo en la enseñanza de la formación del maestro de música* (2019), presenta el escenario de la formación universitaria y su orientación históricamente validada hacia una manera común y muy fuertemente establecida de enseñar la música.

Martínez indaga sobre los componentes curriculares e instancias institucionales (evaluaciones) como claras representaciones del eurocentrismo que ha dominado la formación universitaria. El paradigma que determina aspectos

determinantes como el currículo, la didáctica, la misma evaluación y hasta la relación entre docente y estudiante fundan el circuito complejo del aprendizaje musical en el proceso universitario.

Su proceso investigativo implicó la revisión de syllabus, realización de entrevistas y grupos focales en varias universidades de Bogotá a partir de lo cual puedo determinar que los contenidos, las estrategias de enseñanza, los propósitos de formación, las evaluaciones, así como la justificación de su orientación, confirmaban la influencia en cada escenario de una hegemonía formativa del modelo de conservatorio.

El trabajo de grado de Juan Sebastián Ochoa denominado: *La “práctica común” como la menos común de las prácticas: una mirada crítica a los supuestos que configuran la educación musical universitaria en Colombia.* (2011), es otro antecedente que cuestiona alrededor de las tensiones que se dan al interior de la formación musical cuando las prácticas se alejan del contexto real de los estudiantes de música.

Ochoa resalta, como en la investigación de Martínez, la presencia hegemónica del referente europeo como modelo para la enseñanza de la música en la educación superior poniendo muy de manifiesto el concepto de *alta cultura* como algo presente en el imaginario de la formación relacionada con aspectos como la armonía, la historia, la técnica y la partitura como fundamentos de la enseñanza de la música.

Un aspecto que puede anotarse como diferencial del trabajo de Ochoa es el paralelismo que establece al realizar un rastreo documental, entre la formación propuesta por el conservatorio de la Universidad Nacional con sede en Bogotá con el programa de música de la Universidad Javeriana y el de música de la Universidad Distrital. Aquí Ochoa logra presentar las cercanías, pero también las diferencias entre los programas gracias a las influencias que cada uno ha recibido a través del tiempo desde otras lógicas de formación. Destaca tanto la importancia del modelo formativo hegemónico para los tres programas, como las influencias que les ha permitido alternativas articuladas con la demanda del medio.

Finalmente, se encuentra la tesis doctoral de Amalia Casas Mas llamada: *Culturas de aprendizaje musical: concepciones, procesos y prácticas de aprendizaje en Clásico, flamenco y Jazz* (2013) En su estudio, Casas Mas analiza y compara tres diferentes culturas del aprendizaje musical: el clásico, el flamenco y el jazz con la intención de encontrar elementos convergentes y divergentes.

La autora analiza la función del maestro en cada tradición formativa a partir de la información proporcionada por los estudiantes. Los estudios de caso adelantados pudieron establecer la incidencia de los profesores en cada una de las formas de hacer la clase.

También juega un papel importante para esta investigación el libro *Aprender y enseñar la música* (Pozo et al, 2020). En esta investigación, un grupo de investigadores españoles, observa y da cuenta de una serie de aspectos dentro del contexto de la sesión de clase de música en diferentes contextos, analizando temas como las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje, la iniciación a la música, la lectura musical, el dominio técnico, la expresividad, las TIC, la formación docente y la innovación. Se destaca el aporte que el documento ha permitido a esta investigación gracias a sus proposiciones que se convierten en referencias pertinentes. Entre ellas ha sido determinante el Sistema de Análisis de las Prácticas de Enseñanza y Aprendizaje de la música (SAPEA, de aquí en adelante) como referente para el análisis de la práctica docente en música.

Los documentos que se describen previamente, dan cuenta de una serie importante de experiencias y análisis conceptuales que evidencian el interés cada vez más presente en nuestro contexto por reconocer en las músicas tradicionales y populares, expresiones potentes, plenas de significados que apenas van siendo descifradas y valoradas permitiendo una serie de conclusiones críticas muy significativas para los ámbitos artísticos y educativos.

A pesar de lo anterior, no se logra encontrar en ellos, análisis específicos respecto a la formación profesional en el campo de la percusión ni una revisión minuciosa de las propuestas didácticas que los profesores plantean en el contexto de las clases en donde se involucran expresiones regionales.

Por otro lado, se encuentra que la categorización establecida en estos trabajos, no acoge aspectos como los antecedentes o recorridos de los profesores como determinantes en las maneras de presentar los contenidos o la realización misma de las clases. Por el contrario, esta investigación tiene muy en cuenta el recorrido llevado a cabo por los profesores en su proceso formativo como gestor de una filosofía del hacer docente que logra presentar finalmente una distancia considerable con otras maneras de enseñar la música en contextos universitarios.

2.2 Marco conceptual

2.2.1 Modelos formativos en la educación musical universitaria

En este apartado se presentan ideas alrededor de los principales modelos de formación musical que tienen lugar en Colombia, marco en el que se instala, este proceso investigativo. Se busca de esta manera, plantear un contexto alrededor del cual se viene realizando la formación musical en la educación superior y en la cual confluyen y divergen perspectivas que han determinado gran parte de su orientación epistemológica actual.

En un comienzo se describen las lógicas hegemónicas, que han determinado el hacer musical y en general la formación disciplinar que se concretan en el modelo «conservatorio». Posteriormente, se hace un breve recuento de su implementación en el escenario formativo local bogotano y la tensión que el interés por las músicas tradicionales suscitó. Finalmente se presentan algunas de las circunstancias que suscitaron la vinculación de las músicas tradicionales dentro de los currículos de las instituciones de educación superior.

El paradigma estético y de enseñanza que ha dominado gran parte de la formación profesional de intérpretes y docentes en los programas universitarios de música en Colombia, se deriva del modelo del conservatorio de París y otras instituciones similares surgidas a finales de S XVIII e inicios del siglo XIX en Europa (Sarget, 2000); modelo centrado en expresiones sonoras que influyeron en gran parte de los corrientes artísticos y formativos desde sus diversas dimensiones: creación, interpretación, dominio de la corporalidad, enseñanza, etc. Esta corriente formativa, así como sus repertorios, se consolidó respecto a

la enseñanza musical de mayor nivel en Colombia, orientada hacia una educación musical con un más alto nivel de estructuración, que establecía entre otras cosas, un currículo académico, el manejo específico de instrumentos de uso frecuente en el formato sinfónico, pruebas de acceso y docentes especializados (Nasif, 2017).

En este sentido, el modelo del conservatorio de París con su jerarquía educativa (progresión en la formación bajo estrictos requisitos curriculares), las prácticas docentes, los repertorios empleados, las habilidades requeridas y los hábitos en las prácticas musicales, fueron determinantes para la consolidación de este modelo de conservatorio en buena parte de los programas de estudio musical a nivel superior (Carabetta, 2008). Aun cuando en su mayoría, las músicas tradicionales mantienen una influencia poderosa de las músicas llegadas de Europa desde su organología, sus nombres o elementos estructurales, no es menos cierto que sus sonoridades y desarrollo, históricamente han determinado rasgos de identidad propios que ya para los músicos de distintas épocas resultaban siendo más atractivos. Muchas de las manifestaciones creativas de los compositores e intérpretes de músicas locales, dan cuenta de un interés por plantear estéticas diversas más cercanas a su identidad.

El paradigma esteticista dominante definió, por ejemplo, el concepto mismo de música o lo que puede considerarse como tal, influido por una filosofía de tipo colonialista de hacer de Europa el centro cultural del mundo. La misma que hizo posible la “guerra justa” determinando a los nativos como seres inferiores y carentes de raciocinio excusando así su dominación por medio del evangelio y las armas, pero también por medio de las expresiones estéticas. El pensamiento filosófico imperante desde el siglo XVI descrito por Quijano (2014), provocó en los territorios conquistados un proceso de re-identificación histórica que contribuyó a determinar expresiones de los pueblos de otras religiones, razas y subjetividades menos desarrolladas militar y económicamente como culturalmente menores. Así, las expresiones artísticas de aquello que no estuviese elaborado bajo los parámetros estéticos dominantes (europeos o norteamericanos), se consideraban quizás dignos de apreciar, pero desde la comparación o el exotismo (indígenas tocando violines o practicando danzas europeas).

Quijano explica que los europeos en este periodo de la conquista se sintieron particularmente superiores por dos fenómenos: “el etnocentrismo colonial y la clasificación racial universal” (Quijano, 2014, p.788). El primero refiere a la operación sistemática mediante la cual los europeos establecieron una hegemonía cultural y de sus modos de producción. El segundo se refiere al establecimiento de una diferenciación racial relacionada con el poder económico y cultural. Estos dos fenómenos generaron una nueva perspectiva temporal de la historia fundada en el manejo del conocimiento desde la cual los pueblos conquistados eran solamente el pasado de una trayectoria histórica de la cual Europa era ya el culmen. La cultura europea se convertía entonces dentro de ese imaginario dominante, en el portal que permitía la entrada a una modernidad.

Quijano destaca tres aspectos que determinaron esta relación intersubjetiva de dominación: expropiaron a las naciones locales, conocimientos que significaban un aprovechamiento y aumento de su propia producción, en segundo lugar reprimieron sus patrones de producción de sentido y de expresión, relegándoles al lugar de cultura ignorante y bárbara respecto a la europea. Finalmente, forzaron les forzaron a aprender (y sólo parcialmente) la cultura de los dominadores. De allí el grado de aceptación y valor que las expresiones tuvieron según su relación y similitud con las expresiones hegemónicas.

Una evidencia de lo anterior, se encuentra en los rasgos melódicos, armónicos, estructurales, líricos (los textos) y rítmicos de gran parte de las músicas latinoamericanas, así como los modelos compositivos de las creaciones locales populares y académicas que no encajan en la definición de lo tradicional.

Era lógico que el desarrollo sonoro y otras expresiones artísticas estuvieran integradas en este pensamiento configurando así, una sonoridad y unas maneras acaso determinadas de disfrutar, ejecutar, interpretar y aprender lo sonoro: los teatros y casas de personas adineradas versus las “chicherías”, campos de tejo, fiestas y restaurantes (Nasif, 2024). Los músicos que dominaban reconocidas técnicas interpretativas y compositivas frente a los músicos que tenían otros oficios para sobrevivir; La distinción entre espacios formativos institucionalizados y maneras informales de aprender a tocar o componer,

cualquier tipo de expresión musical de origen indígena o negro era excluido de la formación musical formal (Barriga citada por Nasif, 2024).

Este colonialismo en la formación musical se ha mantenido por ejemplo en algunos programas de música que conservan el modelo de conservatorio, logrando mantener lógicas del aprendizaje y enseñanza con cierta oposición a otras sonoridades y formas de realización locales y de tipo regional. A pesar de ello, el reconocimiento cultural y político alcanzado por la constitución política de 1991 respecto a la importancia de la diversidad cultural y étnica, presente en las expresiones populares, el fenómeno radial como el del *world music*, se encargaron de generar al campo artístico y de alguna manera al pedagógico, nuevas preguntas frente al hecho formativo musical.

Hoy se plantea la necesidad de establecer nuevos vínculos entre el arte y el conocimiento como instancias del pensamiento susceptibles de ser objetivadas y en los que las experiencias alrededor del lenguaje sonoro permitan una re-configuración de la obra de arte. La mirada alrededor de la experiencia estética que fue desarrollando una concepción de la obra de arte sonora, permeó la formación misma de la música distinguiendo finalmente lo que era música, y lo que no (desde el punto de vista estético) desde el punto de vista de sus funcionalidades.

Aparece la idea de *Educación Musical Estética*, descrita por Silvia Carabetta, en la cual se determina al objeto artístico como aquel solamente susceptible de ser apreciado o cultivado por sujetos que conocen o dominan las estructuras formales. De esta manera se consolida el imaginario de músicas estéticamente “adecuadas” para enseñar mientras que “otras” que no cumplen unos requisitos estructurales son observadas como expresiones meramente funcionales de los contextos, pero sin un sentido estético complejo (Carabetta, 2011).

Como puede leerse, la hegemonía de unas músicas sobre otras se ha mantenido en el tiempo, ya desde la fuerza o desde un pensamiento vertical que subestima los lugares del otro, sus perspectivas o criterios de elaboración y hasta de su postura ontológica.

Más recientemente, esta perspectiva ante la música orientada desde estos parámetros estéticos, fue criticada a partir de un enfoque más cualitativo que tiene en cuenta la sensación afectiva que produce la música en los sujetos y que está más relacionada con una vivencia estética de la música en el oyente o el intérprete. Que no está sujeta únicamente a los sonidos sino a los significados que los sujetos o los grupos otorgan a estas experiencias relacionadas con lo sonoro.

De manera opuesta, Carabetta explica en su libro el concepto de *Educación Musical Praxial* acuñado y desarrollado por David Elliott (2009) que hace referencia al significado que tienen las expresiones sonoras para un colectivo o para las personas gracias a su contexto. En este sentido, crecer en la música no significa únicamente dominar los elementos constitutivos técnicos que están determinados estéticamente por una tradición cultural particular como bellos o adecuados, sino con la misma diversidad de las personas que actúan sobre ella. No niega o censura praxis musicales diferentes, sino que, por el contrario, acoge como constructivas abiertamente otras experiencias sociales o académicas que contribuyen a su construcción de sentido.

Para Coriún Aharonián, quien puede contarse como uno de los más representativos críticos de la ya mencionada perspectiva hegemónica musical en Latinoamérica, es importante reconocer en las expresiones locales otras maneras de estructuración y realización sonora, así como comprender y apropiar los diversos aportes culturales llegados desde África y Europa. Estas estructuras, así como los lenguajes sonoros que pretenden relaciones y discursos propios tienen el mismo valor que las estructuras y discursos de las músicas históricamente hegemónicas (Aharonián, 1994).

Destaca el autor, que, si bien es cierto, la música de desarrollo centroeuropeo ha dominado la estética latinoamericana, fueron las expresiones más populares españolas y portuguesas de los siglos XV y XVI con una influencia y diversidad múltiple (musulmana, judía, cristiana) quienes cumplieron inicialmente ese dominio. A ello posteriormente se sumó la influencia obvia de las músicas de las naciones occidentales de África que tras el proceso de esclavización

contribuyeron igualmente al proceso de mixtura sonora manifiesto en toda América (Aharonián,1994).

Como se mencionaba previamente, la formación musical en nuestro país ha mantenido comportamientos similares a los de otros de la región (Sur y Centro América) paralelos a sus fenómenos creativos, estéticos y de difusión.

Las circunstancias que determinaron los elementos estructurales en las músicas locales incluyen aspectos políticos, religiosos, étnicos y económicos que fueron fundamentales para constituir el imaginario social latinoamericano. Por esto se comprende que muchas prácticas musicales en Latinoamérica tienen comportamientos similares que determinaron sus formas y características.

Es común en muchas regiones de Latinoamérica que las sonoridades tradicionales y buena parte de las populares estén asociadas a convergencias estructurales propiciadas por el fenómeno conquistador que vivió América a partir del siglo XV. Pero el proceso de confluencia es mucho más complejo que el encuentro de tres tradiciones culturales. Hay en esta relación diversos procesos de dominación y resistencia; de supervivencia cultural, religiosa y expresiva que aún hoy se mantienen y que continúan dando como resultado el surgimiento de diferentes expresiones.

Al interior de cada contexto cultural, las diversas prácticas sonoras perviven por la inmersión a la que sus integrantes se ven sometidos, implicando múltiples formas de relacionarse colectivamente con lo musical. El encuentro familiar, los juegos infantiles, las músicas en establecimientos públicos, entre otros Las circunstancias que continuamente involucran lo sonoro van contribuyendo a una configuración de la identidad colectiva expresada también en las maneras de disfrutar, enseñar, idear y aprender. Los sujetos se apropian de la cultura a la que pertenecen por medio de su participación cotidiana en estas prácticas. La enculturación musical entendida como esta relación del sujeto con los elementos sonoros de su cultura, se da para Lucy Green (2002) desde tres ámbitos: la ejecución, entendida como la exploración temprana del oído a partir del uso de la voz o los sonidos que se tengan a mano, la composición, como una serie de actividades creativas desde referentes conocidos considerados como pertinentes a las músicas; y tres tipos de *escucha*: *atenta*, *intencional* o *distráida*.

En Colombia Carlos Miñana, Quien ha estudiado las formas de aprendizaje de las músicas en los contextos (1987), describe cómo se da en comunidades del sur del país, el acercamiento al fenómeno sonoro y la interpretación de instrumentos de percusión y de viento. Miñana re-dimensiona más adelante el concepto de *enculturación* gracias a una serie de experiencias y reflexiones posteriores, que le permiten considerar ya no un proceso de introyección y sobre-imposición a las personas, sino que responde a una forma de habitar el mundo (Miñana, 2009).

A partir de esta consideración, cada sujeto apropia y reproduce prácticas sonoras que su comunidad va volviendo pertinentes seleccionando unas y excluyendo aquellas que no se corresponden con los comportamientos comunes. Las prácticas de enseñanza musical hacen parte de estos comportamientos que se transmiten generacionalmente como símbolos de conservación cultural que favorecen la recreación de modelos comunes, así como la conversación con otras formas adyacentes de cierta potencia modificadora.

Ahora bien, para el aprendizaje de la música y el manejo de los medios instrumentales en cada tradición (europeizada y regional colombiana) existen prácticas que se corresponden con maneras de comprender los imaginarios sonoros. Estas, que se transmiten generacionalmente entre los practicantes especializados y los iniciados en las músicas de cada contexto, incluye visiones del oficio o roles al interior del entorno cultural.

Es aquí donde aparece una tensión importante entre las maneras de acercarse a las prácticas musicales dentro de contextos diferentes. Ya desde los procesos escolares, la formación musical se da frecuentemente tomando como referentes sonoros a las músicas centroeuropeas entendidas desde la 'educación musical estética', como más desarrolladas y propicias para la formación de niños y jóvenes. Sin embargo, distan frecuentemente de los hábitos comunes y de los procesos de enculturación existentes en los contextos. Los repertorios, materiales de trabajo o el mismo currículo, han propuesto a las músicas europeas como referentes hacia una forma, entre comillas, "estéticamente correcta" de aprender la música. Su uso ha sido tan difundido y prolongado, que

para este estudio se tiene como modelo tradicional para la formación académica de corte academicista.

Silvia Carabetta destaca, en estudios realizados en Argentina, cómo estas tensiones aparecen desde la formación básica en niños y jóvenes en donde las instituciones educativas asocian la educación musical específicamente con una intención de acercar a los estudiantes a una 'alta cultura' por medio de prácticas que van desde la escucha hasta la ejecución de esquemas sonoros y construcciones instrumentales que los estudiantes no reconocen como significativos (Carabetta, 2008).

En contraposición a lo anterior y ya en el plano local colombiano, se encuentran músicas cuyo origen local responde a expresiones de grupos culturales específicos localizados en regiones; Ana María Ochoa las define como:

Músicas que en algún momento histórico estuvieron claramente asociadas a un territorio y a un grupo cultural o grupos culturales específicos (...) En las cuales esa territorialización original sigue jugando un papel en la definición genérica. (Ochoa, 2003, p.12)

Estas músicas que hoy pueden ser denominadas populares tradicionales o campesinas y cuyos elementos y estructuras surgen a partir de una serie de construcciones culturales que, aunque influidas por diferentes vertientes culturales, mantienen rasgos muy característicos en sus diferentes dimensiones (2003). Aunque guardan cercanías obvias respecto a varios elementos estructurales, mantienen importantes diferencias en razón a sus repertorios y sistemas de enseñanza. Su injerencia en la formación musical a diferentes niveles frecuentemente se ha limitado a una función accesorio y exótica, cuando no, inexistente.

La transmisión del conocimiento para quienes en cada región se interesan por la realización musical tradicional campesina, está determinada por prácticas que implican todo un sistema de relaciones. Estas, exceden el ejercicio operativo del instrumento e involucran necesariamente otros elementos dentro de los contextos musicales concretos. Las músicas campesinas colombianas no obedecen a estructuras fijas o inmutables; tampoco pueden enmarcarse en

límites absolutamente fijos territorialmente en virtud de sus dinámicas de *interfluencia* (Bedoya, 2007)

Para aprender a tocar un instrumento y participar en los formatos musicales, es necesario comprender estas relaciones en el ejercicio práctico de los contextos sonoros.

Escuchar, bailar, tocar, conllevan necesariamente una contemplación del hacer de otros y su co-relación con el hacer propio. El buen desempeño no depende únicamente del manejo instrumental individual que desde luego también es pretendido; gira fundamentalmente en mantener una interacción colectiva que derive en una sonoridad general adecuada. La calidad musical, en el marco de los contextos originales de las músicas (escenarios y festividades donde convergen sus expresiones originarias), aunque está también asociada al dominio del instrumento, es determinante la versatilidad musical general en contextos prácticos del ejercicio *in situ*, sin tener necesariamente en cuenta el dominio de elementos simbólicos como las partituras.

En el ámbito regional, donde las expresiones sonoras están íntimamente ligadas a las prácticas sociales comunes, quienes hacen las músicas preservan costumbres y formas de interacción basadas en la tradición transmitidas de generación en generación. Los procesos metodológicos de enseñanza siguen modelos similares en donde el manejo de los instrumentos más sencillos permite el reconocimiento de elementos rítmicos del sistema musical en el que se transita frecuentemente. A cada patrón le sigue uno de mayor complejidad y permite el acceso a funciones e instrumentos con mayor complejidad (Miñana, 1987).

Para Miñana, la interiorización de patrones, posibilidades de improvisación o conocimiento de repertorios va determinando la experiencia del músico y su posibilidad de conocer y desenvolverse dentro del sistema musical en el que está inmerso. Estas prácticas de formación en donde la enseñanza de los elementos musicales se da a partir de la oralidad o la experiencia sonora y en donde las prácticas derivadas del modelo académico dominante no guardan mayor injerencia, permiten la transmisión de una serie de rasgos que, junto a otros elementos musicales, permiten la pertinencia dentro del lenguaje musical particular.

La música como práctica social que integra comunidades y sus sentires, posee una serie de códigos comunes que se comparten y son reconocidos por los actores que componen estos *ecosistemas sonoros* como pertenecientes al lenguaje colectivo. Los practicantes de estas músicas van haciéndose partícipes de todo un sistema que integra y rechaza elementos de manera continua y van construyendo rasgos de identidad sonora.

Sin embargo, es importante no llegar a caer en determinismos conceptuales estableciendo que las músicas regionales poseen un sistema de enseñanza común. Si bien es cierto hay extendida una serie de concepciones respecto a las maneras de enseñar las músicas a los niños y niñas tanto en contextos urbanos como rurales, en cada uno de estos escenarios la relación con las músicas puede ser diferente. La configuración social de las comunidades, establece lugares para la música con connotaciones diferentes y formas de hacer que invitan a maneras de enseñar distintas.

Enseñar los toques del tambor alegre en los Montes de María contiene elementos expresivos diferentes a los que se enseñan en Córdoba para la interpretación del tambor del bullerengue o del redoblante en las chirimías en el Cauca. No se trata únicamente de las técnicas requeridas para hacer sonar los instrumentos según la tradición local o para reproducir los ritmos característicos en las músicas; implica formas de acercar a cada sujeto al contexto que le permite apropiarse un lenguaje expresado en las formas de tocar que lo hace único. Un gesto completo de identidad cultural (Gutiérrez 2012).

No se trata pues de una manera de tocar o una manera de enseñar. Puede decirse que hay cercanías y lejanías entre las diferentes maneras de aprender o de tocar los instrumentos que obedecen a lógicas culturales cercanas o lejanas y que, por lo mismo, y en atención a su nivel de convergencia, constituyen sistemas de enseñanza heterogéneos. Esta diferencia y por tanto riqueza en los hábitos de práctica y enseñanza, impacta las formas de enseñar de los profesores que en diferentes instituciones da como resultado la consideración de aspectos como la inclusión, el diálogo de saberes y la pertinencia de las expresiones (Cardona et al 2018).

Sin embargo, aún en muchas instituciones de educación superior, la manera de acercarse a la comprensión de las músicas regionales está determinado por la perspectiva hegemónica de músicas contempladas acaso como “organizadas” y establecidas. Con un esquema de enseñanza tradicional confiable, por demás comprobadamente eficiente en sus secuencias de cara a una gradualidad formativa. Esta perspectiva sólo permite ver de soslayo las expresiones subalternas buscando adaptar sus comportamientos o elegir aquellos que guardan semejanza con la perspectiva dominante.

Esto puede explicarse porque, aunque las instituciones manifiestan un interés por las músicas regionales, están interesadas aún en mantener sólo aquello que puede ser comprendido como instruccional y puede acomodarse a los sistemas de formación ya establecidos reproduciendo en muchos casos juicios de valor alrededor de componentes culturales de origen, clase y raza (Ochoa, 2011).

Estas maneras de enseñar las músicas locales regionales con un origen diverso y cambiante, coexisten en el seno de las facultades de música de las universidades tomando diferentes orientaciones y bajo búsquedas diferentes a las que todavía, no se ha preguntado lo suficiente. Prueba de ello han sido los diversos escenarios de formación que las universidades han propuesto a sus estudiantes no solamente desde los espacios de instrumento.

Varias universidades del país han ofrecido desde sus espacios de bienestar universitario, la práctica de diferentes expresiones tradicionales locales (tanto danza como música). Estas experiencias no son nuevas, ni esporádicas y representando un valor para la formación artística a nivel universitario.

Sabedores y maestros de las tradiciones afrocolombianas han tenido un destacado desempeño en los diferentes espacios formativos universitarios como directores, profesores e integrantes de agrupaciones representativas en instituciones bogotanas: Gilberto, Alfederick y Gilbert Martínez, así como el maestro Donaldo Lozano, sus hijos Diego, Luz y Carlos Lozano, así como los maestros Gabriel Torregrosa y Wilmer Guzmán. En el pacífico colombiano, el importante aporte de los maestros José Antonio Torres (Gualajo) y Maqui López (Valle del Cauca). En la Universidad del Pacífico, el maestro Baudilio Cuama

(Buenaventura) así como el maestro Leonídas Valencia en la Universidad Tecnológica del Chocó (Quibdó).

Los maestros Tomas Teherán en la Universidad del Norte y Marlon Peroza en la Universidad del Atlántico (Barranquilla); Virgilio Gil Lozano en la universidad del Magdalena (Santa Marta) y Yainer Villa en la Universidad de la Guajira por sólo mencionar algunos³.

2.2.2 La formación musical profesional

En esta sección se presentan las características de la formación superior en música, en Colombia, entendida como la educación profesional para intérpretes o docentes. Aquí se presenta el panorama del surgimiento y establecimiento de un modelo formativo para los músicos profesionales y su transformación hacia finales del siglo XX, permitiendo la mirada hacia otras formas de concebir la música y su manera de apropiarla en los espacios académicos.

En las instituciones de educación superior latinoamericanas se ha optado históricamente por una mirada cercana y correspondiente con formas europeas y norteamericanas. Esta “elección” puede estar determinada por el tipo de instrumentos y repertorios elegidos para el desarrollo de competencias de tipo operativo e interpretativo que históricamente se han considerado determinantes, pero también por lo que representan para quienes las hacen dentro del imaginario cultural colectivo.

La formación musical (profesional) en el contexto universitario

La mirada crítica alrededor de la tensión resultante de estas dos maneras de enseñar la música es tratada por Sebastián Ochoa, en su Tesis *La “práctica común” como la menos común de las prácticas* (2011). Ochoa, luego de examinar los syllabus de programas de música en universidades bogotanas, destaca la alta presencia de contenidos de origen centroeuropeo destinada a la formación técnica de músicos.

³ La mención de estos profesionales, se hace desde el reconocimiento que en sus contextos han mantenido por años de labor. Algunos han permanecido durante mucho tiempo en una sola institución y/o han desempeñado una labor sobresaliente y reconocida en el ámbito artístico y docente por las instituciones en las que realizan o han realizado su labor.

La educación musical es un claro ejemplo al haber tomado, de forma acrítica, la educación musical hegemónica centroeuropea y haberla transplantado (sic) a Colombia sin una revisión profunda de sus implicaciones (2011, p 113).

Gracias a esta investigación, Ochoa establece una postura crítica frente a cuán afirmada está la formación musical sobre paradigmas estéticos hegemónicos en las instituciones universitarias observadas. Problematisa desde diferentes perspectivas de análisis, como este tipo de formación y su pretendida postura racionalista logra establecer los referentes centroeuropeos como determinantes para alcanzar un “alto nivel” como punto de referencia para la excelencia musical.

Silvia Carabetta amplía también el concepto de educación musical estética en su libro *Ruidos en la educación musical* (2014). Profundiza en aspectos relacionados con las prácticas musicales, las perspectivas filosóficas de la educación musical que afectan la formación de los estudiantes en el ejercicio de esa educación musical estética. El mismo texto propone una observancia en músicas fuera de las desarrolladas típicamente por el conservatorio. Las define como ‘otras músicas’, en donde, aunque son espacios colectivos enriquecidos para la libre experimentación e improvisación, siguen siendo espacios subalternos a la formación.

Por otro lado, el libro *Cómo aprenden los músicos populares* (2002) de Lucy Green, es el producto de un estudio investigativo en el que describe a partir de diferentes entrevistas las experiencias de músicos populares que han o no ingresado a formación musical “formal” en sus diferentes momentos de formación que les ha permitido el desarrollo instrumental y conceptual alrededor de las músicas populares inglesas. Su estudio revela a partir del manejo de los insumos investigativos, la serie de prácticas que los músicos populares en el Reino Unido adelantan en sus procesos de aprendizaje y cómo los distintos tipos de formación no formal y formal inciden en sus desarrollos técnicos y en general musicales, y además permite reconocer una serie de variables presentes en la formación musical. Estos aspectos aparentemente “extra musicales” inciden directamente en las relaciones sensibles entre músicos y las músicas. Green resalta igualmente, la compleja configuración existente entre las instancias

musicales formativas y performativas que viven los músicos en el ejercicio práctico bajo los diferentes contextos.

Hay entonces una divergencia analítica alrededor de la formación musical en las universidades, centradas en un paradigma eurocéntrico, al contrario de la formación de los músicos populares donde son parte importante el contexto y la formación previa que rodea a los estudiantes. Estos análisis se dan a partir de experiencias investigativas reconocidas con reflexiones que contribuyen a considerar las cualidades y posibilidades que este tipo de formación permiten a los procesos formativos de los estudiantes de música.

Esto permite reconocer que existen diferentes formas de enseñar las músicas, cada orientada a fortalecer aspectos diferentes muy relacionados con la manera en que funcionan dentro de sus contextos, así como su finalidad cultural.

La formación musical profesional hegemónica en Colombia

Una de las más tradicionales y representativas instancias formativas en el campo musical a todos los niveles es el conservatorio, el cual además de impartir gran parte de las áreas relacionadas con el dominio de las músicas e instrumentos de origen europeo, propone la apropiación simultánea de lógicas de orden conceptual y epistémico que apoyan la comprensión de los fenómenos estéticos que han atravesado los formatos más destacados de la música académica o erudita a través de la historia.

Marta Lucía Barriga (2014) presenta una revisión histórica del proceso que dio lugar a la constitución y consolidación del conservatorio de música en Bogotá como institución formativa. El conservatorio tiene una historia que se remonta al 31 de enero de 1882 con la institución de la Academia Nacional de Música, una iniciativa de personas muy interesadas en la alta cultura que fue apoyada por la primera presidencia de los Estados Unidos de Colombia a cargo de Rafael Núñez y que se replicó posteriormente en otras regiones del país.

Ese mismo año de 1882 la Secretaría de Instrucción Pública de Bogotá, decretó el establecimiento de la *escuela de música Guarín*. El decreto incluía el reglamento que regiría esta escuela en sus diferentes instancias administrativas, así como la serie de clases que se impartirían: Teoría de la música, canto y

solfeo, violín, viola, violoncelo, contrabajo, flauta, clarinete, corno, trompeta y trombón (Barriga, 2014).

En marzo de 1889 en el contexto de la guerra de los mil días, la presidencia de la república autorizó a la academia Guarín a conceder diplomas de maestro a los profesores instructores que allí laboraban sin la realización de un examen. Este hecho es coyuntural ya que además de la experticia reconocida por el público de la Bogotá de esa época, tal disposición legitimaba los saberes de los profesores desde el punto de vista profesional ante la sociedad y el gremio musical. La validación de los saberes musicales entonces determinaba para los intérpretes y profesionales del área un lugar destacado dentro del estatus local y por ende de su situación laboral.

Esta categoría que los docentes ocuparon, pudo influir en una perspectiva artística y formativa que adquirió gran relevancia dentro del gremio local de la época. Los repertorios, así como los métodos empleados para la formación de estudiantes impactarían definitivamente en el camino de una consolidación profesional de la música.

Gracias al anuario de la Academia Nacional de Música adelantado por su promotor Jorge Price, se conoce el plan de estudios que la escuela plantea para el año de 1890. En él se determinaban los materiales didácticos empleados para el manejo técnico de los instrumentos que se impartían limitados a métodos europeos o norteamericanos con orientaciones musicales similares y que de ninguna manera contemplaban músicas populares. Este modelo formativo se fue consolidando con el paso del tiempo y considerándose a su vez como el más adecuado y efectivo para la instrucción de profesionales en el campo musical durante los años posteriores con la llegada de Guillermo Uribe Holguín (Bermúdez y Duque, 2000).

Cabe destacar un fenómeno interesante para este momento del conservatorio: Algunos de los estudiantes de la Academia Nacional de Música poseían conocimientos y cierta formación en las músicas tradicionales regionales, pero buscaron en este tipo de instrucción, un camino para fortalecer sus desarrollos técnicos en áreas instrumentales y compositivas que aplicaron a las músicas que dominaban (principalmente andinas). Es el caso de Pedro Morales Pino, quien,

gracias a su formación y perspectiva, impulsó de una manera diferente los instrumentos y géneros musicales que conocía. En adelante, y cada vez más, las propuestas compositivas que los músicos de contextos urbanos planteaban, fueron obteniendo poco a poco una mayor familiaridad entre el público que también fue asociando estas sonoridades a una representación de la identidad nacional (Cepeda, 2019).

Esta situación, que se mantuvo en el tránsito del siglo XIX al XX, resultó ser coyuntural para la música local pues, el interés por las músicas y métodos de enseñanza general de procedencia extranjera se emplearon para la formación tanto de la música sinfónica como para expresiones tradicionales que comenzaban a ganar terreno entre el interés de los estudiantes. Formatos y formas compositivas sufrieron durante este periodo un impulso que fue determinante para las músicas andinas colombianas en los siguientes años.

A partir de 1909, Guillermo Uribe Holguín uno de los estudiantes destacados de la Escuela Nacional de Música y quien luego completó su proceso formativo musical en Europa, regresó a Colombia a dirigir la escuela. En 1939 fundó el Conservatorio Nacional de música adscrito a la Universidad Nacional de Colombia con el principal objetivo de orientar la formación musical exclusivamente bajo las lógicas de la música europea, excluyendo por ende las prácticas musicales tradicionales colombianas en el nuevo escenario académico.

El conservatorio mantuvo su hegemonía formativa durante el siglo XX, dando pautas para la formación de los músicos profesionales quienes ejercían la labor en Bogotá (Bermúdez y Duque, 2000). Muy seguramente este modelo por el que se manifestó apoyo institucional del gobierno, promovió el establecimiento de instituciones similares en todo el país: Ibagué (1925), Cali (1933), Medellín (1959) entre otros. El de Bogotá desde su fundación, se destacó entre las instituciones organizadas y reconocidas como formadora de los más reconocidos músicos profesionales. Al margen del conservatorio, gravitaba la formación que maestros y maestras de manera particular, adelantaron con músicos e intérpretes aficionados y profesionales con diferentes finalidades, con agrupaciones como orquestas sinfónicas, estudiantinas y coros. De igual manera se encontraban algunas escuelas musicales que se especializaban en las

músicas populares pero que no tenían necesariamente un respaldo institucional (Bermúdez y Duque, 2000).

Aunque las músicas tradicionales del interior del país eran ampliamente conocidas por el público, para las últimas décadas del siglo XIX aún había una reticencia a aceptarlas como expresiones populares representativas del acervo creativo nacional por ser consideradas creaciones propias de razas inferiores (Hernández, 2014). Durante este tiempo y hasta los años 30 del siglo XX, un sentimiento nacionalista se consolidó en una sociedad que veía a otros países como los modelos de realización tecnológica, urbanística y artística, lo que hacía que consideraran lo local como tristes muestras de atraso intelectual y cultural (Castro-Gómez, 2009). Ello suscitó cierto desdén por aquellas expresiones propias de los grupos poblacionales y étnicos que poseían formas musicales más sencillas, que eran compartidas en escenarios más comunes y que no se correspondían con las estructuras artísticas de culturas admiradas.

Hacia mediados del siglo XX y en adelante, las músicas de litoral causaron gran interés en varias capitales del país. Aunque los sonidos eran ya de alguna manera conocidos, las propuestas sonoras de compositores locales como Lucho Bermúdez, Pacho Galán y de otras regiones como Enrique Urbano “Peregoyo” atrajeron la atención del público y de la creciente industria discográfica que comenzó a difundir masivamente estas expresiones alejadas de las del interior del país, ejes económicos y culturales para ese momento (Hernández, 2014).

Aun así, el interés de quienes estudiaban música seguía centrado en la música europea o en las formas y formatos del interior del país con cada vez mayores influencias de Norteamérica y otras zonas de Latinoamérica. Las músicas que tienen su origen en expresiones afrocolombianas o de las comunidades indígenas locales, con formatos que incluían instrumentos de percusión y/o de vientos, tenían mucha menor importancia que otras expresiones sonoras colombianas pues se trataban de voces exóticas que no merecían ser reconocidas como representativas.

La formación musical que se daba en Bogotá de manera paralela a la de la Escuela Nacional de Música y luego del conservatorio, se orientaba hacia géneros reconocidos como representativos en el contexto del momento (pasillo,

guabina, bambuco, torbellino y pasodoble) (Sarmiento, 2021). Sus propuestas estaban principalmente orientadas a formatos de pequeña dimensión como estudiantinas, tríos, cuartetos y coros. El no tener un repertorio que estuviera propuesto para orquestas de gran formato, les impedía obtener el estatuto que poseían orquestas sinfónicas o agrupaciones dentro del conservatorio. Por esta razón, varios de los compositores e intérpretes buscaban desarrollar las técnicas necesarias para equiparar la exigencia de sus arreglos y composiciones a las de la música europea y norteamericana.

El proceso socio-económico enfrentado por la ciudad de Bogotá durante la primera mitad del siglo XX, en donde se sucedieron transformaciones de orden industrial y urbanístico, generó también una serie de movimientos culturales que fueron transformando la sociedad bogotana y con ella, sus perspectivas alrededor de las expresiones artísticas (Castro-Gómez, 2009). Durante esta misma época, diversas instituciones fueron ofreciendo al público, espacios de formación musical, de tipo recreativo, informal, o de desempeño profesional.

Al impulso nacionalista adelantado Emilio Murillo (1880 – 1942), por medio de sus composiciones, publicaciones musicales y gestión fonográfica (Cortés 2000), le siguió el establecimiento de diferentes espacios de formación musical en donde los conocimientos conceptuales o prácticos alrededor de la formación instrumental básica, la armonía, la composición y otros, van de la mano con el conocimiento de comportamientos musicales recurrentes en músicas regionales colombianas.

Es así como surgen instituciones formativas como las Academias de música “Academia Murillo” (1935) y la “Academia Luís A. Calvo” (1958) que aparecen como propuestas formativas en donde las prácticas musicales propendían por el reconocimiento de aquellas expresiones nacionales, que se consideraban realmente representativas de la nacionalidad.

Paralelamente pero ya como institución de carácter privado, se funda la Academia Cristancho en 1971, con una perspectiva que contribuye al panorama de las músicas locales. Esta propuesta formativa posteriormente haría parte del programa de música de la Universidad Sergio Arboleda.

Volviendo a las academias Emilio Murillo y Luís A. Calvo, se da en 1978 su formalización como instituciones del distrito. Entre 1989 y 1990, con una serie de convenios interinstitucionales que dieron paso a la constitución de programas no formales en la Academia Luís A. Calvo y del Plan Experimental Piloto con una propuesta curricular orientada a la profesionalización de los músicos en la ciudad entre la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y el Instituto Distrital de Cultura y Turismo (Facultad de Artes ASAB. [s. f.]).

A la presencia importante de la radiodifusión desde inicios de los años 30 y al interés creciente de la industria discográfica alrededor de las expresiones de los litorales con exponentes destacados como Lucho Bermúdez y Pacho Galán (Hernández, 2014), se sumaron experiencias artísticas como las de Totó la Momposina, Ligia Granados, Sonia Osorio y Delia Zapata que comenzaron a realizar giras por Europa, algo que antes solamente había sido posible por formatos de música andina colombiana con Emilio Murillo (Zapata Olivella, 2000).

Fue paradójicamente Europa quien, en últimas, favoreció una visibilidad de las músicas y danzas tradicionales regionales fuera del país y también dentro de Colombia.

Una situación coyuntural dentro de este largo proceso cultural sucede hacia finales de siglo con la promulgación de la constitución política de Colombia en 1991 y con ella, la distinción de la diversidad cultural como elemento destacado de la integridad nacional. Este fue un paso trascendental por la nueva mirada política que la nueva carta pretendió hacia los valores culturales de las diferentes comunidades que ocupaban el territorio. Las diferentes perspectivas expresivas y en general culturales adquirieron una importancia que quizás antes no poseían respecto a las que hasta ese momento dominaban los escenarios políticos y culturales.

Este reconocimiento coincide finalmente con un fenómeno comercial y globalizante que prestó gran interés a las expresiones locales de muchos lugares del mundo. El *world Music* o las músicas del mundo, surge desde la aparente lucha intercultural de las músicas locales hasta el momento desconocidas frente a las que dominaban históricamente el espectro sonoro mundial, pero que

revelaba igualmente una nueva expresión de la diferencia cultural desde la hegemonía (Ochoa, 2003). El fenómeno comercial que dominó el mundo discográfico para las décadas de los 80 y 90, permitió la visibilidad de diferentes ‘nuevas’ músicas para el público europeo y norteamericano permitiendo también una repercusión en el consumo local colombiano.

Para la etnomusicóloga Ana María Ochoa “nos encontramos entonces en un momento de profunda transformación de la relación producción – distribución a nivel de las músicas locales”. (2003, p. 21). Esta circunstancia durante el inicio del siglo XXI estuvo relacionada muy directamente con el interés creciente que los públicos demostraron por las músicas de diferentes lugares del país. La radiodifusión, la industria discográfica y de espectáculos mundial y nacional dirigió entonces su mirada también a los productos sonoro de regiones hasta entonces desconocidas y con ellas, a la circulación de artistas que, aunque, ya tenían un reconocimiento local o internacional, alcanzaron un mayor alcance en virtud de la difusión de su trabajo musical. Este creciente interés, influyó indudablemente en el surgimiento de nuevas generaciones de músicos.

El impacto en la formación musical es casi inmediato ya que, las nuevas generaciones de músicos no desean formarse únicamente sobre músicas de orquesta sinfónica sino alrededor de otras que dominaban el mercado musical local con expresiones potentes como el Jazz, el funk, la salsa, las músicas de contexto caribe colombiano, el merengue dominicano entre otras. Los instrumentos y sonidos de las regiones comienzan a tener un significado diferente para los músicos y surgen nuevas perspectivas para los profesionales de la música.

Las universidades son conscientes de esta inquietud y toman en cuenta que existe un segmento importante de músicos de oficio o en procesos previos de formación que desean adelantar procesos formativos que validen sus conocimientos y otro tanto de personas interesadas en profundizar sus conocimientos en las músicas tradicionales y populares urbanas. Es así como se ofertan programas alternativos en los que estas músicas son un eje del desarrollo musical.

La vinculación explícita de componentes musicales tradicionales en el currículo, tanto de origen académico europeo como popular latinoamericano, hicieron parte de los espacios de formación, como fue el caso del centro de orientación musical Cristancho o la Academia Luis A. Calvo en Bogotá.

De igual manera y también partir de los años 90 del siglo XX, algunas universidades comienzan a plantear programas que, dentro de sus planes de estudio, involucran las músicas populares urbanas o las tradicionales de origen regional como ejes de la formación musical en instancias de pregrado.

A continuación, se presentan los programas universitarios que han involucrado las músicas tradicionales colombianas como parte de este panorama para la investigación.

2.2.3 Panorama nacional de la formación en percusión

A pesar de que en la oferta que algunas universidades presentan en sus portales de internet aparece la percusión como una de sus áreas de formación, muy pocas destacan la percusión tradicional o popular como una rama de estudio. Por esta razón es muy difícil rastrear qué percusiones se enseñan o qué músicas regionales pueden ser su objeto de estudio. Tampoco aparece un plan de estudios detallado de la percusión tradicional que permita reconocer alcances o perfiles que determinen el currículo propuesto por las instituciones.

En el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) se reportan 35 programas con registro calificado activo de pregrado en música. Sus énfasis son diversos atendiendo tanto los perfiles tradicionales de la formación musical como las demandas laborales y artísticas actuales: Maestro en música, interpretación musical, licenciatura en educación artística, dirección de banda, música instrumental, teatro musical y relacionados con la realización, la producción y la grabación musical (SNIES 2025).

A continuación, se describen algunos de los programas enfocados en estudios musicales que además de ser reconocidos y estar inscritos en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), también ofrecen en su currículo el abordaje de músicas regionales. Se relacionan estos programas ya por su antigüedad o por su importancia en el panorama formativo de la música

a nivel nacional; también porque la información sobre sus contenidos y componentes está profusamente descrita y al alcance en sus portales de internet.

Universidad Distrital

El programa de música de la Facultad de Artes (ASAB) iniciado en 1993, entonces financiado por el Instituto Distrital de Cultura y Turismo (IDCT) con el respaldo académico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se consolidó como uno de los primeros programas con una clara intención de mantener a las músicas tradicionales como ejes de su formación musical.

El programa fundó sus bases en el *plan Piloto*, proyecto llevado a cabo en la Academia Luís A. Calvo de Bogotá desde el año 1983. En la ASAB la formación musical giró en un alto porcentaje alrededor de las expresiones sonoras de diferentes contextos de las músicas Caribe ibero americanas (CIAM). Además de la formación de intérpretes musicales, la institución fomenta dentro de sus escenarios formativos, el ejercicio investigativo y compositivo sobre las músicas tradicionales y populares urbanas (Lambuley, 2018).

Lo que dominó la propuesta del programa curricular de la ASAB alrededor de las músicas tradicionales, fueron los diálogos propuestos entre las músicas y sus comportamientos afines, desbordando su realización como mero hecho sonoro. El concepto de *interfluencia* acuñado por Samuel Bedoya Sánchez (1989), como herramienta para el análisis de relaciones múltiples entre las expresiones sonoras regionales, permitió una propuesta formativa que vinculó las músicas regionales para el desarrollo musical y una articulación viva con el contexto original. Por otro lado, favoreció el impulso a múltiples experiencias de tipo compositivo, interpretativo e investigativo que han venido influyendo en las prácticas artísticas locales para consolidar lo que hoy se denomina Proyecto Curricular de Artes Musicales (PCAM) vinculado a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Lambuley, 2018).

Pontificia Universidad Javeriana

De manera paralela se creó el programa de música de la Universidad Javeriana bajo el acuerdo 131 de mayo de 1991 por iniciativa de Guillermo Gaviria (Díaz, 2020). Gracias a un proceso de planeación estratégica planteado por el

programa, se da el establecimiento de la facultad de artes en 1995. Aunque el programa de música mantuvo desde sus inicios áreas de desempeño muy similares a los de otros centros de estudio, se orientó posteriormente a diferentes ramos del campo musical como el de las tecnologías para manejo del audio, las músicas populares y la educación musical. En los últimos años, el programa de música ha mantenido un importante papel en el campo investigativo de las artes musicales además de la formación de profesionales del campo.

Desde sus orígenes, el programa de música ha prestado especial interés a las músicas populares y el jazz siendo uno de los referentes formativos a nivel nacional en este campo gracias también al énfasis presente en la carrera de estudios musicales y la maestría en música.

Es reconocido el interés y los desarrollos de tipo académico e investigativo que la Pontificia Universidad Javeriana ha impulsado frente al análisis y difusión de las prácticas musicales de orden tradicional bajo diferentes medios institucionales; desde publicaciones especializadas, seminarios, conversatorios y las mismas áreas del departamento.

Universidad El Bosque

Otra institución que, a pesar de su reciente aparición en el escenario formativo local, ha mantenido procesos de formación e investigación destacados en Bogotá es la Universidad El Bosque.

Establecido gracias al acuerdo 1428 del 14 de noviembre de 2010, el programa de música de la Universidad El Bosque ha prestado especial interés en las músicas de carácter tradicional regional ofreciendo la Maestría en músicas colombianas en modalidad de profundización, adscrita a la facultad de Creación y Comunicación desde el año 2014 (Solano, 2018). Esta maestría ofrece dos énfasis: El primero en composición y arreglos y el segundo en interpretación instrumental.

Este programa es de los pocos que, en la actualidad, propone en su plan de estudios las líneas de composición, arreglos e interpretación musical en músicas colombianas, lo que ha implicado un reto significativo de tipo institucional. Su estructura curricular está fundamentada en tres áreas: Específica y de

profundización, otra teórica y finalmente una de fundamentación investigativa. Es importante mencionar que la maestría en músicas colombianas ofertada por la universidad El bosque, destaca su interés por abordar expresiones sonoras tradicionales, así como los diálogos que estas pueden mantener con perspectivas contemporáneas actuales desde los campos de la interpretación y la composición.

Conservatorio Antonio María Valencia

El conservatorio Antonio María Valencia de la Ciudad de Santiago de Cali, fue establecido originalmente en 1933 con el nombre de “Escuela departamental de bellas artes” por iniciativa del intérprete y compositor Antonio María Valencia. En 1942 se oficializa el conservatorio de Cali-Escuela Departamental de Bellas Artes, *Instituto de Enseñanza Artística elemental, media, superior y de especialización* acogiendo desde entonces, la enseñanza de otras disciplinas artísticas.

Desde su perspectiva institucional y como aparece en su página web (<https://bellasartes.edu.co/>) hoy el Instituto Departamental de Bellas Artes como institución universitaria, ofrece dentro de su portafolio formativo las carreras de artes plásticas, licenciatura en artes escénicas, diseño gráfico, e interpretación musical. En esta última, el contenido curricular vincula tanto las prácticas musicales europeas, músicas populares tradicionales regionales, así como expresiones sonoras de vanguardia.

Universidad Sergio Arboleda

El departamento de música de la Universidad Sergio Arboleda, tuvo como germen el centro de orientación musical Francisco Cristancho el cual, a partir de Julio de 2007 y gracias a un convenio interinstitucional comenzó a ser parte de la universidad estando adscrito a la escuela de filosofía y humanidades.

En 2009, el programa de música obtuvo registro calificado por parte del Ministerio de Educación Nacional. Esto impulsó entre otros proyectos, el establecimiento de convenios de cooperación con diferentes instituciones de educación superior y la consolidación de su programa de música con énfasis en músicas populares.

Desde una perspectiva descrita en su portal de internet, la universidad propone construir escenarios en donde se halle presente la creación y la reflexión alrededor de la cultura y las industrias en las que actualmente se halla vinculado el sector de la música, el departamento ofrece dos líneas formativas: el primero es el Programa Profesional de Música compuesto por un ciclo básico con los énfasis de ejecución instrumental, de arreglos musicales, de composición, y producción musical. El segundo es el programa de Teatro Musical.

Es posible, al leer sus planes de estudio, que la percusión tradicional puede estar incluida en el área llamada *Músicas Colombianas*, pero no es posible comprobar si en el área específica de instrumento se aprendan instrumentos de percusión tradicional regional.

Universidad del Atlántico (conservatorio de música Pedro Biava)

Hacia 1946 en el departamento del Atlántico se crea el programa de música junto al de artes plásticas al interior de la escuela de Bellas Artes con sede en Barranquilla. Más adelante, esta escuela pasaría formalmente a ser parte de la Universidad del Atlántico. En 1964 la escuela cambia su nombre a *conservatorio de música Pedro Biava*. Es muy interesante que además del conservatorio, se crea la sección de estudios superiores de la misma institución en el año 1965, incluyendo desde entonces la Licenciatura de Pedagogía Musical.

Este programa, perteneciente a la facultad de Bellas Artes, además de poseer la titulación para licenciados en música, ofrece la formación en percusión sinfónica, batería y percusión tradicional.

Finalmente, se pudo observar, que los programas de música a nivel nacional que incluyen a las músicas populares o regionales son recientes en comparación con los programas que han ofertado la formación musical con instrumentos y sobre músicas de corte sinfónico. Aunque su registro histórico y de calificación en el sistema SNIES aparece, no hay una descripción puntual de las músicas o aspectos detallados que permitan reconocer énfasis o líneas epistémicas que sigan sus espacios formativos en músicas tradicionales regionales colombianas.

Es posible reconocer entonces, luego de este recorrido, una fuerte tradición formativa alrededor tanto de unos instrumentos como de unas músicas

consideradas históricamente como potentes desde una percepción cultural ampliamente extendida que les determina como representativas y cultas. Este sistema de formación respaldado ampliamente por corrientes musicales e instruccionales, ha logrado establecerse en nuestro contexto como determinantes de cara a la profesión musical, relegando a otras maneras de enseñar menos observadas, sistematizadas y analizadas a un plano de lo informal.

Este modelo de enseñanza de la música ha determinado una serie de paradigmas respecto a la realización de la música y de paso, a lo que puede ser artísticamente una expresión artística.

Al entrar en contacto con músicas nacionales, ya que quienes estudian la música se han visto interesados en ellas, estos paradigmas enfrentan una tensión natural que se ha resuelto de diferentes formas durante su proceso histórico: desde el rechazo total, hasta la aceptación subalterna.

Gracias a importantes movimientos sociales y culturales, las músicas locales en diferentes partes del mundo interesaron a nuevos músicos por otras maneras de tocar y aprender. Este fenómeno provocó que las universidades plantearan en sus programas disciplinares, la formación en estas nuevas músicas, pero 'leídas' o traducidas aún desde la perspectiva comparativa de la música dominante.

Esta realidad coyuntural invita a preguntar por cómo las universidades descubren y tratan estas tensiones entre las maneras de enseñar las músicas y a qué conclusiones han llegado (si lo han hecho). También sobre el papel que los profesores han asumido en estos escenarios de tensión y a qué resultados han llegado.

Dentro de la información recopilada, no se encuentra de manera concluyente la inclusión de la percusión tradicional en los programas revisados dentro de la información ofrecida al público, por esto se hace necesario indagar en las prácticas docentes que se orientan a estas músicas.

2.3 Mediación cultural del docente de percusión.

El profesor como sujeto mediador entre los fenómenos que permiten considerarse como representativos y un grupo de personas que pueden considerarlos pertinentes de ser aprendidos, se ubica en la permanente tensión que implica reconocer cuáles son esos contenidos de la cultura que pueden ser transmitidos y de qué forma.

2.3.1 La identidad como construcción

Aquellos símbolos y representaciones que de alguna manera permiten crear significados y por ende una identidad colectiva, no están determinados por entidades fijas encargadas de establecer aquello que debe ser reconocido como tal. Es el producto colectivo que surge de la memoria histórica, las conexiones con esta historia y las imágenes que ella permite construir. Se trata pues de lo que llamó Stuart Hall un discurso creado desde el imaginario colectivo (Hall, 2010). Este discurso es el que permite construir, por ejemplo, las características que determinan una nación y sus prácticas discursivas.

Aunque Hall reconoce el proceso de deconstrucción que ha enfrentado el concepto de identidad, también establece que los elementos fundantes siguen siendo pertinentes para seguirlos conectando con el concepto. Para él, por ejemplo, la identificación en su sentido discursivo, sigue siendo válido como el que determina un reconocimiento de orígenes o características compartidas con personas o grupos. Esta identificación no es inmutable, sino que permanece en un estado de construcción constante gracias también a la diferencia.

La relación con el otro y su diferencia, invoca una reflexión de lo que 'no se es' respecto a lo que se quiere 'ser' en cada sujeto de cara a la construcción de ese sujeto que construye subjetiva y dialógicamente inconsciente su identidad. Hall muy atento a las reflexiones surgidas desde el psicoanálisis, conduce sus reflexiones a través de las diferentes intersecciones conceptuales para considerar cómo los sujetos erigen continuamente los elementos constitutivos de su identidad.

Uso «identidad» para referirme al punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan «interpelarnos», hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de «decirse» (Hall, 2010, p. 20).

A partir de lo anterior y pensando en el profesor de música, pueden ser determinantes los procesos que experimenta constantemente en el ejercicio de sus prácticas pedagógicas y/o artísticas en donde el diálogo entre escuchar, tocar y compartir, logra una construcción subjetiva de la identidad personal y profesional. Los encuentros con experiencias que resultan emocionalmente significativas, moldean gradualmente el imaginario y por ende una expresión de un discurso ya no colectivo sino personal.

Hay dos aspectos relacionados con la identidad a partir de la sutura mencionada por Hall en cita anterior, que resultan determinantes en la labor del profesor de música como reproductor y transformador de la cultura.

El primero es el de la ideología que, estando enmarcada en prácticas discursivas, representa momentos o puntos de adhesión temporales sobre posturas subjetivas. El sujeto que logra articularse en el sentido de un discurso de orden colectivo, sabe que su ideología se opone automáticamente a otra. Se recuerda que la identificación, así como permite reconocer semejanzas, establece diferencias y oposiciones.

Puede suponerse entonces que el profesor considera el lugar que ocupa frente a otros a partir de su distancia sobre concepciones y prácticas al asumir una postura ideológica y una perspectiva alrededor de aspectos inherentes a lo que enseña. De allí, determina el tipo de didáctica que se acerca a su manera de entender el acto pedagógico, los contenidos que pondera en el currículo o la manera como posiciona aquellos que se corresponden con su ideología.

El segundo aspecto relevante desde la mirada de la identidad es el de la tradición. Para Hall (2010), la tradición ocupa un lugar de mutabilidad constante que se corresponde con el mismo concepto de identidad. Se trata de una

construcción dinámica de la sociedad pero que con frecuencia se asume como un transmisor de valores que se pretende invariable.

A diferencia de lo anterior, la sociología del individuo profundiza respecto a la identidad sobre la subjetividad de las personas dejando de lado el enfoque mantenido sobre el rol. Danilo Martuccelli destaca la importancia del vínculo entre lo personal y lo colectivo: “No hay identidad personal sin presencia de identidades colectivas; y al mismo tiempo, todo perfil identitario colectivo sirve a la estructuración de identidades personales” (Martuccelli, 2007).

Para Martuccelli (2007), el concepto de *identidad* presenta dos elementos; en primer lugar, aquello que asegura la permanencia de un sujeto en el tiempo, y por otro lado, lo que remite a un conjunto de roles sociales y culturales que cambian periódicamente. Además de coincidir con Hall respecto a la dinámica mutable de la identidad, reconoce la importancia hoy de la dimensión política de los individuos en esta configuración; pero además de esto, plantea una pluralidad de los roles. Esto es, que los sujetos, aunque reconocen su rol, pueden destacar una diferencia respecto a los roles que desempeñan sus pares.

Finalmente, la propuesta de Martuccelli, plantea un escenario de construcción subjetiva del sujeto que obedece a un proceso interno y de la cual es consciente. A su vez, esta dimensión subjetiva le permite trascender dentro de su contexto construyendo una identidad que siendo permeable con este medio le permite trascender en él. De esta manera es posible decir que los profesores de música reconociéndose como sujetos con una subjetividad respecto al arte que practican y enseñan, pero de la misma manera, conociendo el contexto en el que se desenvuelven, transforman su identidad respecto al rol jugado.

Bajo esta perspectiva, es interesante comprender cómo las expresiones artísticas tradicionales se entienden como el resultado de interacciones que se consideran fundamentales. Los profesores como parte de la institucionalidad y referentes de la conservación precisamente de las tradiciones, reconocen y manifiestan su lugar como agentes de la salvaguarda cultural.

2.3.2 La enculturación

Existen una serie de habilidades que se adquieren en medio de la interacción social a través de la vida de las personas. Estas habilidades comienzan a desarrollarse desde la infancia misma por medio del lenguaje o las acciones que en cada entorno se practican de manera recurrente.

El gusto por ciertas comidas, el manejo mismo de los ingredientes que las componen, el lenguaje empleado, aspectos culturales como la religión o en general o la cercanía con ciertos ritos, son expresiones de la enculturación que se construye por efecto de la inmersión.

La música y más precisamente las prácticas musicales, son otro rasgo de la enculturación manifiesta en la relación que las culturas tienen con el hecho sonoro a partir de diversas manifestaciones: Escuchar ciertos tipos de música, practicarla vocal o instrumentalmente, individual o colectivamente, con o sin apoyo notacional, bailando, creando, jugando con ella, etc.

Este proceso de enculturación musical en cada contexto es diferente gracias a una serie de influencias y fenómenos que afectan el tipo de relación que tienen las personas con las expresiones sonoras.

El músico como otro sujeto en una sociedad, está sumergido desde su infancia en este proceso de enculturación que determina gran parte de su sensibilidad respecto a las expresiones artísticas relacionadas con lo sonoro. Lucy Green destaca tres modos de vincularse con la música: la escucha, la interpretación (tocar y/o cantar) y la creación (Green, 2002).

Experiencias investigativas como las realizadas por Miñana, logran presentar estos fenómenos culturales, con reflexiones que involucran no solamente el acercamiento instrumental o vocal con la música. El investigador Guillermo Rosabal –Coto, destaca la importancia de otras expresiones culturales que permiten el establecimiento de un conjunto de relaciones sociales a partir de la música y que pueden pasar desapercibidas: consumirla, bailarla, pensar o hablar de ella expresan igualmente sus experiencias, cosmovisiones y epistemologías (Rosabal – Coto 2019).

En la enculturación musical están implícitas tanto la adquisición de habilidades, el conocimiento y las prácticas del contexto de forma interrelacionada. Esto, sobre el supuesto de que las personas en general escuchan, practican y conocen la música que se encuentra en su contexto. Sin embargo, nuestro contexto hoy invita a considerar cuidadosamente cómo se presentan estos tres escenarios.

Las circunstancias sociales determinadas por aspectos de tipo político y económico hacen que los diferentes territorios del país vivan los procesos culturales de diferente forma. Por otro lado, si nos enfocamos en las prácticas musicales, entendemos su diversidad dependiendo de si los contextos son rurales o urbanos, por ejemplo. Estos aspectos combinados multiplican las condiciones en los procesos de enculturación. Por tanto, no conviene generalizar a fin de tener un panorama quizás más realista.

De igual manera, las condiciones formativas para los niños son muy diferentes en zonas rurales o urbanas del país, así como lo son las de infancias en centros urbanos de capitales ubicadas en los andes o en zonas del piedemonte llanero o de sectores más o menos favorecidos de la sociedad. La relación con el fenómeno sonoro en cada contexto cambia de acuerdo a circunstancias cuyas profundidades, extensión y complejidad no serán tratadas aquí. Sin embargo, es claro que la relación con la música mantiene en cada territorio características que varían en el ámbito de las prácticas, los manejos conceptuales, la escucha, su relación con el cuerpo y con el ejercicio escénico, como se tratará más adelante.

Estas diferencias determinan la relación e intereses que los músicos en formación tienen tanto con el fenómeno sonoro como con el hacer musical propiamente dicho. Es posible que se tenga una mirada que favorezca al ejercicio musical funcional u otra en la que el sujeto asume una relación crítica con la cultura. En cualquier caso, los docentes de música en los escenarios escolares o de educación terciaria establecen unos marcos de influencia que complementan o transforman los intereses y expectativas de sus estudiantes.

Todas las personas que han adelantado un proceso musical pueden en el ejercicio reflexivo, dar cuenta de la influencia ejercida por los docentes de música

en su proceso formativo y cómo a partir de él, se fue configurando junto con la experiencia previa o enculturación, un pensamiento musical propio.

2.3.3 Formación universitaria e imaginarios culturales

Centrando la mirada en la formación universitaria como se mencionaba previamente, hay referentes culturales muy marcados dentro de nuestro contexto que determinan los alcances y orientaciones de los estudiantes. La serie de influencias que inciden en los estudiantes al interior de su formación, comienzan ya desde sus procesos de enculturación y se terminan de consolidar dentro del proceso educativo formal a partir del ejercicio de mediación cultural que se presenta en la construcción de su conocimiento (Casas Más, 2016).

Las herramientas y signos a los que hace referencia Casas Mas (2016), influyen de manera determinante en la construcción del conocimiento por parte de los sujetos en su entorno, siendo finalmente los que cada cultura emplea para aprender sobre las cosas. Para el caso de la música en el contexto académico, aunque son principalmente las partituras o grabaciones las que pueden considerarse como herramientas y las prácticas de enseñanza como los signos, existe también una consideración importante del cuerpo en el desempeño musical que va desde las implicaciones de tipo ergonómico hasta aquellas pertenecientes a la esfera de lo interpretativo (Alcántara, 1997).

La reconstrucción histórica respecto a las prácticas formativas musicales que se han presentado en Colombia, han representado la principal dificultad a la hora de determinar las rutas que la educación musical. Sin embargo, existen rastreos alrededor de las competencias que desde el siglo XVI han debido tener los músicos desde las obligaciones eclesiásticas (manejo del contrapunto, repertorio religioso y profano) pues era la misma institución católica, quien requería principalmente las capacidades musicales formando para ello también es los colegios seminarios (Mesa 2013).

Posteriormente, la influencia italiana en la creación y formación musical, así como el modelo de formación propio de los conservatorios francés y alemán, transformarían significativamente las prácticas musicales y formativas tanto en Europa como en las colonias americanas pues varios músicos colombianos se

formaron en estos conservatorios y enseñaron en las escuelas musicales de Latinoamérica. Poco a poco la institución católica fue perdiendo la exclusividad tanto de los compositores como de los intérpretes que cada vez más se iban integrando dentro de su labor interpretativa, a las sociedades que los iban requiriendo cada vez más.

Esto evidencia, una relación permanente con modelos de formación y gustos musicales provenientes de Europa a través del tiempo en Latinoamérica, con una gran influencia religiosa y político-militar pues eran las instancias propiciadas por estas instituciones, donde se desempeñaba más la labor musical (Mesa 2013).

Este tipo de formación se consolidó, y las prácticas musicales encontraron en Colombia un esquema que tendió a repetirse gracias al apoyo de la sociedad de la época que valoraba positivamente las músicas elaboradas y respaldadas por círculos de poder tanto religioso o político. Los músicos buscaban mantener este estatus gracias también a la formación obtenida.

El establecimiento de un modelo de formación no evitó que con el tiempo, las corrientes musicales enfrentaran el gusto y estilo de los músicos. Se presentó la confrontación entre un academicismo eurocentrista (promovido por Uribe Olguín) y la búsqueda de una identidad nacional representada en músicas consideradas como representativas. Una disputa en la que la radiodifusión tuvo un protagonismo importante (Mesa 2003).

Fue muy importante para una u otra música o para sus intérpretes, que las obras fueran escritas ya que así podrían tener una difusión mayor. De igual manera, que tuviesen unas técnicas de composición e interpretación modernas que en el imaginario cultural del momento eran necesarias.

Para el caso de las percusiones de uso tradicional en los litorales colombianos (Atlántico y Pacífico), la escritura musical usualmente ha tenido una menor relevancia en el hacer musical, ya que para hacer una buena parte de las músicas tradicionales, no se requería de una formación musical académica (lecto-escritura musical). Su realización durante mucho tiempo estuvo más relacionada con espacios de aprendizaje en donde la corporalidad y la inter-

escucha han sido herramientas primordiales para el aprendizaje de los instrumentos de percusión y las músicas.

A pesar de esto, algunas universidades han contado con expertos en la interpretación de músicas tradicionales que no han requerido del elemento notacional para poder transmitir los comportamientos sonoros que caracterizan algunas de las músicas tradicionales regionales. En la ASAB por ejemplo, puede reconocerse el importante aporte hecho a la formación universitaria de músicos como Gilberto Martínez, Alonso Puello, Marco Vinicio Oyaga o Emilsen Pacheco, quienes han enseñado a partir de diversas estrategias y en diferentes momentos en espacios académicos donde ponen en común sus saberes y experiencias, para la formación en músicas tradicionales de los litorales.

Al generarse en las ciudades un interés por las músicas de procedencia campesina, se hace necesaria la inclusión crítica de perspectivas que tienen en cuenta los manejos tradicionales a fin de mantener aquellos elementos que conciernen a estos comportamientos. Está conciencia crítica invita a la inclusión de diferentes perspectivas y es un claro ejercicio resistente que se vienen presentando en las instituciones de educación superior ante prácticas homogeneizantes que clausuran las diferencias entendiéndolas como déficit o carencia; esto con el fin de establecer conocimientos y desempeños comunes como apropiados para la formación (Giroux, 1998, como se cita en Carabetta, 2014).

No se instalan gratuitamente estas perspectivas formativas en los escenarios universitarios. Los profesionales de la música que han mantenido vínculos estrechos y aún tangenciales con las músicas populares, han encontrado elementos significativos que vinculan a sus prácticas con el objetivo de acercar más a sus estudiantes a las expresiones que enseñan.

Estos elementos han contribuido seguramente a su formación profesional a partir de las prácticas populares y tradicionales. Desde la perspectiva de cada profesor, existen comportamientos sonoros significativos, quizás comunes a los que ha privilegiado la enseñanza académica de orden formal, que guardan gran importancia para la realización de la música popular.

Lucy Green denominó 'nueva aula de educación musical' a los escenarios de formación musical en el que se enseña la música popular con claros sentidos de progresión (clases y evaluaciones), (Green, 2002).

Es posible que las nuevas aulas de educación musical no sean tan nuevas (por lo menos en Colombia) ya que, si bien Green las reconocía desde 1990, muchos espacios de educación formal y no formal han vinculado las músicas tradicionales en las facultades de música debido al interés tanto de maestros como de estudiantes por acercarse a ellas.

Cuando las músicas populares o regionales adquieren un carácter más formal en las universidades y su presencia se hace mayor, diferentes tensiones comienzan a darse por la misma institucionalización de los espacios, la inclusión detallada que requiere el currículo, los requerimientos que el mercado laboral y artístico va determinando, o las perspectivas formativas que los mismos docentes se plantean.

Las reflexiones pedagógicas conllevan tanto a contemplar los comportamientos o lenguajes tradicionales como algo necesario y fundamental, pero también pueden ser contempladas desde la perspectiva de la formación musical hegemónica que requiere de prácticas consolidadas, técnicas definibles y homogéneas como se exponía previamente y que se han traducido en modelos o constantes que determinan comportamientos particulares como comunes.

El hecho de que las músicas de origen centroeuropeo hayan dominado históricamente gran parte del paradigma de formación musical, ha ocasionado que buena parte de las prácticas locales en Latinoamérica tiendan a situarse en orillas opuestas: o asumen paradigmas epistemológicos formativos y estéticos de modelos hegemónicos, o mantienen las lógicas propias de realización y transmisión a riesgo de ocupar respecto a las primeras un lugar de subalternidad independientemente de las circunstancias socioculturales de los sujetos practicantes o de los procesos de enculturación que hayan atravesado (Green, 2002).

Silvia Carabetta destaca el carácter contingente y condicional de la identidad propuesto por Stuart Hall alrededor de su relación con la música, pero le es mucho más significativa la interrelación existente entre lo individual y lo social

dentro del proceso de esa construcción de identidad. Sucede lo mismo con el concepto de 'interpelación' para explicar por qué una persona escoge una música u otra. En el fondo, el concepto de identidad puede ser pertinente para problematizar, por ejemplo, el por qué algunas personas deciden formarse musicalmente en una de las orillas musicales anteriormente mencionadas habiendo sido enculturadas en otra.

Capítulo 3 metodología

3.1 Encuadre metodológico: investigación cualitativa – interpretativa con enfoque de estudio de caso

Se reconoce la amplitud y diversidad que hoy posee la investigación cualitativa y su carácter holístico en aras de una pesquisa más detallada y que pueda alcanzar conocimientos más profundos e inesperados desde el campo de las humanidades en donde los fenómenos no se explican únicamente desde una teoría o un fenómeno. Las historias, los relatos y sus particularidades hacen parte fundamental del proceso investigativo, tanto como el sentido crítico bajo el cual se analiza.

Irene Vasilachis (2006), reconoce esta apertura en el panorama de la investigación cualitativa y presenta desde su perspectiva, tres características: en la primera, destaca la importancia del lugar ocupado por los participantes con relatos que expresan desde la experiencia, una lectura del mundo. Una segunda característica hace referencia a las particularidades del método. No solamente destaca su flexibilidad y la necesaria sensibilidad que debe poseer frente al contexto social, resalta la importancia de la interacción que se sucede entre el investigador y los participantes de la investigación; “la investigación cualitativa es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva” (Vasilachis, 2006, P 29).

La tercera característica de la investigación cualitativa, tiene que ver con la finalidad. Se descubre algo nuevo planteando nuevas perspectivas respecto a lo investigado, en virtud de teorías y particularidades sobre las cuales se construye una lectura de la realidad. La mirada de quienes investigan enriquece la comprensión existente sobre lo que se indaga.

Para Vasilachis (2006) es amplio el concepto de lo que puede considerarse como «dato» que implica desde luego, ciertos niveles de adaptación dentro de las estrategias de análisis. Por tanto, propone no usar un único método para la recolección de datos a fin de recoger la diversidad y complejidad del contexto.

Esta puntualidad en la definición del concepto central a pesar de la diversidad metodológica, es corroborada por Creswell y Poth (2018) quienes establecen

cinco tradiciones investigativas agrupadas bajo la modalidad cualitativa: la etnografía, la investigación biográfico - narrativa, la teoría fundamentada, la fenomenología y el estudio de caso. Todas se enfocan en las experiencias de las personas, sin embargo, difieren entre sí en cuanto a su forma, sus términos y su foco.

Para Creswell y Poth (2018) es importante destacar el carácter holístico que merece la investigación cualitativa ante la complejidad y las dimensiones que plantean problemas de carácter social; Mientras las investigaciones de corte cuantitativo se desenvuelven sobre pocas variables entre muchos casos, la modalidad cualitativa examina la existencia de múltiples variables en pocos casos.

Este tipo de investigación requiere tanta dedicación y rigor como una de tipo cuantitativo, pues implica una importante disponibilidad de tiempo tanto para el trabajo de campo, como para procesar una gran cantidad de materiales y datos que se reducen posteriormente a algunos temas o categorías; considerar las diferentes perspectivas que permitan afinar la postura del investigador de cara al amplio proceso de análisis y posteriormente, decantar estas perspectivas para presentar la justificación de una serie de evidencias desde los análisis realizados en medio de un campo de investigación sin reglas rígidas y que se transforma constantemente.

3.2 Enfoque metodológico de estudio de caso

El estudio de caso según lo define Stake (1999) es un ente que posee vida propia “pero no [es] un problema, una relación o un asunto” (p 114). Se indaga sobre él porque precisamente no se comprende lo suficiente, aunque guarda relación estrecha con un tema. El estudio de caso se lleva a cabo por medio de diversas herramientas que posibilitan la obtención de una serie de datos que luego de ser analizados, dan cuenta en un informe final, de diversos resultados que, aunque precisos, no pueden considerarse limitados.

Los estudios de caso pueden ser de carácter *intrínseco* cuando se trata de indagaciones profundas alrededor de un único aspecto. Su principal característica radica en que no existe pretensión por establecer relaciones de éste con otros casos. Por otro lado, se encuentran los estudios de caso de

carácter *instrumental*; allí tanto los asuntos a investigar como las conclusiones, pueden correlacionarse con otros, ayudando a su comprensión.

El enfoque propuesto para esta investigación, es el estudio de caso instrumental y colectivo. Stake (1999) quien establece una clara diferenciación entre los estudios de caso intrínsecos y los instrumentales, también plantea el estudio de caso colectivo como una alternativa que investiga no solamente una persona o una institución sino a varios sujetos de investigación que guardan estrecha relación entre sí. Es el caso de la presente investigación, en la que se selecciona como caso de estudio la enseñanza de la percusión tradicional de los litorales en la educación a través de varios sujetos de investigación, en este caso cinco profesores, incluyendo dos que trabajan de forma colegiada.

Las prácticas que han caracterizado la formación musical en los escenarios universitarios de clase, así como las propuestas didácticas fruto de la experiencia de los profesores, invitan a revisar de una manera crítica estas prácticas en donde el pensamiento y criterios experimentados de los profesores, les permiten estimar la manera más adecuada de acercar los sonidos y aquellos componentes de orden contextual (cultural) que consideran fundamentales.

Ya que se trata de concepciones diversas respecto a la formación musical, así como la mirada existente respecto a la formación en músicas regionales, es importante contemplar perspectivas que en su divergencia permitan reconocer las diferentes propuestas y prácticas.

Se planteó la realización de entrevistas, así como la recolección y análisis de episodios presentes en las clases de percusión a fin de reconocer comportamientos recurrentes o divergentes presentados dentro de los procesos de enseñanza de las músicas de litoral. El estudio de caso se contempla como la alternativa de orden cualitativo más viable dado el complejo panorama que se extiende en la formación universitaria y ante la diversidad de los programas.

3.3 Sobre las formas de investigación en la educación musical

Han sido diversas las perspectivas que han observado la práctica docente en el ejercicio de enseñanza musical. Desde la meramente sociocultural o la psicológica que plantea modelos de análisis alrededor de las diferentes

secuencias de interacción y sus mecanismos de influencia educativa llegando a otros enfoques que pesquisan más profundamente la relación estudiante – profesor y que centran su atención en la gestión del discurso de este último.

Los diferentes análisis presentan objetos que van desde los apoyos que docentes que hacen sus clases de piano por internet realizan para favorecer la autorregulación de los estudiantes (Pike, 2017), el fenómeno relacional de la interacción desigual entre profesores y alumnos (Heikinheimo, 2009) y reflexiones alrededor de procesos pedagógicos con claro sentido crítico en diferentes niveles de formación (Aharonián, 2007).

El modelo de análisis propuesto por Norman Cazden en 1988 que analiza el proceso implícito de la interacción entre el docente y el estudiante se enfoca en toda la estrategia dialógica que se sucede al interior del aula. Es interesante, pero para Pozo et al (2020) algo esquemática y limitada pues separa irrestrictamente la clase en tres secciones: la sección de interrogación o pregunta (I), la de Respuesta (R) y una de Evaluación (E). Presenta, cierto nivel de apertura a las diversas variables que puedan sucederse en cada una de ellas (Cadzen, 1988, como se cita en Pozo, 2020).

El énfasis analítico de muchas de estas investigaciones ha reparado principalmente en cómo se hace la clase, desde la preparación y los recursos empleados, entre otros elementos. En cuanto al qué se hace y quien lo hace, ha sido parte de otros análisis donde se observan minuciosamente los procesos que se gestan haciendo énfasis incluso en la participación que los alumnos tienen de tales procesos.

En la revisión de bibliografía de diferentes contextos, aparece la problematización de aspectos particulares de la formación musical, para esta investigación se consideró pertinente tener como eje de las observaciones a las diversas manifestaciones que se presentan en la interacción del escenario formativo orientadas al logro de un desempeño específico. Para ello fueron muy útiles las diversas experiencias desde el Reino Unido (Green, en 1998 pero publicado hasta 2002); en Argentina (Carabetta, 2014) y España (Pozo et al, 2020) en donde hay un interés tanto por las construcciones epistemológicas que

permiten a los docentes diseñar y proponer las sesiones de trabajo como por las respuestas que los estudiantes llegan a proponer al interior de las mismas.

El método SAPEA (Sistema de Análisis de Prácticas de Enseñanza y Aprendizaje de la Música Instrumental) ha sido el producto de más de 20 años de investigaciones realizadas por el Grupo de Investigación en Adquisición del Conocimiento Musical de la facultad de psicología de la Universidad Autónoma de Madrid y cuyos fundamentos teóricos están orientados a los desarrollos recientes de la psicología del aprendizaje. Un grupo de profesionales formados en música y psicología (o en las dos) ha planteado diferentes ítems de la formación musical como objeto de sus problematizaciones y análisis.

Las categorías principales de análisis del método de análisis SAPEA contenidos en el libro *Aprender y enseñar música* (Pozo et al, 2020), están relacionadas con resultados, procesos y condiciones. Para esta investigación se ha decidido tomar las subcategorías de la primera de ellas (los resultados de aprendizaje) ya que los resultados de tipo empírico pueden ser más reveladores a los intereses del presente estudio, teniendo en cuenta las músicas y tipos de instrumentos musicales abordados. Se toman a partir de esta categoría, resultados de aprendizaje, tres subcategorías propuestas en el sistema SAPEA: simbólico, procedimental y actitudinal.

Hay que advertir igualmente, que, contemplando la diversidad de las expresiones, dinámicas socioculturales, políticas y culturales que presenta nuestro entorno, deben observarse con mucha atención estas tres subcategorías que, para esta investigación se convertirán en categorías principales a fin de comprender las variables correspondientes al modelo original.

Es necesario aclarar que la propuesta metodológica original determina que, en las actividades de enseñanza típica, existen dos tipos de episodios; estos pueden ser de tipo instrumental, directamente relacionados con la ejecución de un comportamiento sonoro; o discursivo, en donde a partir de la oralidad, se brindan instrucciones o se superan retos.

Tabla 1 Categorías y subcategorías Sistema de Análisis SAPEA

RESULTADOS DE APRENDIZAJE				
Categoría Simbólica <i>(Saber decir sobre)</i> Dominio de lenguajes y códigos de representación musical general	Notacional Elementos explícitos en la partitura	Sintáctico Contenido explícito de la partitura	Referencial Relación entre la obra y su contexto	
		Análítico Estructural Análisis global de la estructura musical		
Categoría Procedimental <i>(Saber hacer sobre)</i>	Psicomotor Contenidos orientados a la motricidad	Expresivo Comprensiones y reflexiones alrededor de la interpretación de una obra	Producción de sonido Intencionalidades exclusivamente sonoras del instrumento en una obra	Recursos de memoria Procedimientos para la reproducción fiel de una obra
Categoría Actitudinal <i>(Saber ser y estar en relación con lo escénico)</i>	Presencia escénica Reflexiones y verbalizaciones respecto a la acción artística en escenario			

Fuente: elaboración propia a partir de Pozo et al (2020)

Se tomará para este estudio de caso la categoría de Resultados del aprendizaje y de tipo procedimental como la raíz de los análisis desde la práctica

instrumental, que puede estar o no mediada por partituras tratándose de músicas de origen tradicional campesino ya que, la observación está planteada únicamente para el escenario de clase.

Las subcategorías que se desprenden de estas dos categorías están divididas a su vez en aprendizajes de tipo simbólico (de tipo verbal) en el que se encuentran los lenguajes y códigos de representación musical, es decir, la notación y todo lo que tiene que ver con grafía musical o expresiones paralelas a ella. A su vez, esta subcategoría tiene dos componentes, el notacional: lo específicamente escrito y descifrado para la realización instrumental) y lo sintáctico que es la información implícita en la partitura.

Lo sintáctico a su vez tiene que ver, por un lado, con los elementos implícitos en la partitura: sistema rítmico, métrica, figuración y equivalencia; y por otro, con lo analítico – estructural, que implica conceptos y análisis más globales en las partituras, si acaso se usan. El resultado referencial implica la relación conceptual.

Cabe destacar por lo anterior, que el interés de esta investigación no ha sido la de reiterar o respaldar una teoría o un argumento existente alrededor de la formación musical, sino encontrar elementos que nutran la comprensión alrededor de los tipos de formación que al día de hoy influyen en la conformación de imaginarios alrededor del fenómeno formativo en músicas tradicionales apoyados en investigaciones cualitativas previas.

3.4 Diseño investigativo

La ruta propuesta para esta investigación, está orientada en buena parte por aquello que las preguntas problematizadoras han detonado. En este sentido, no se trata de una estructura rígida, pues en el transcurso de la investigación y de la recolección de datos, los rumbos de la misma pueden cambiar. Sin embargo, hay modelos que permiten organizar la obtención y coherencia de los datos obtenidos de cara a un análisis confiable.

A continuación, se presentan los componentes y etapas que han orientado el proceso de conceptualización, recolección y triangulación de datos para esta investigación de carácter cualitativo.

Etapas 1 revisión documental

En esta etapa se consultaron trabajos de investigación sobre tres temas específicos: Los modelos formativos para la música, la formación musical en el contexto universitario y la mediación cultural del docente de música para consolidar un corpus que tuvo en cuenta tanto la formación musical académica como la formación musical en entornos tradicionales o fuera del escenario formal.

Etapas 2 Diseño de herramientas de recolección de datos y selección de sujetos de investigación

En esta etapa se partió de la consolidación de las categorías de investigación previamente seleccionadas para diseñar protocolos de entrevista, invitar a los docentes a participar en la investigación, pasando por el descarte de instituciones que tenían situaciones adversas para participar en la observación de clases y las entrevistas, tal fue el caso de las universidades Javeriana y ASAB.

Etapas 3 Trabajo de campo

En este tercer momento se realizaron entrevistas y observación de clases en las instituciones y con los profesores participantes del estudio, tanto en Bogotá como en Cali, aplicando los protocolos diseñados en la etapa anterior y transcribiendo los resultados para su posterior análisis

Etapas 4 Análisis de la información recopilada

En este último momento se realizó el análisis de las transcripciones tanto de las entrevistas como de las observaciones de clase a partir de las grabaciones en audio y video, para ser sometidas a análisis y contrastación con las categorías determinadas previamente encontrando un amplio número de episodios correspondientes a categorías emergentes.

3.5 Población

Se planteó la realización de esta investigación con profesores dentro de contextos universitarios en atención a que es precisamente allí donde se imparte una formación expresamente formal con titulación reconocida cuyo perfil comprende desempeños profesionales. Preguntar a los profesores universitarios, es también preguntar a las universidades por el significado de estas expresiones en sus propuestas formativas.

Los profesores universitarios que fueron parte del proceso investigativo pertenecen a los programas de música de dos universidades que cuentan con registro calificado en el SNIES (Sistema Nacional de Información de la Educación Superior) que, como otras, ofrecen en sus programas de música el área de percusión y que, en la misma, están incluidos espacios enseñanza con percusiones y músicas regionales. Estas universidades fueron elegidas porque los cinco profesores respondieron oportuna y positivamente ante la invitación extendida para participar del estudio y manifestaron su disposición para ofrecer sus escenarios de clase con el fin de ser grabados. A su vez, se trata de instituciones que apoyan los programas de música por medio de la oferta de instancias posgraduales o grupos de investigación sobre expresiones tradicionales.

Con el fin de mantener criterios éticos dentro de la investigación y buscando también una mayor objetividad y libertad de las respuestas proporcionadas por los profesores, se mantiene confidencialidad respecto a sus nombres respetando y protegiendo los datos sensibles de los participantes. Por esta razón, se cambiaron sus nombres por números por los cuales se les identificará durante todo el proceso.

Las profesoras 1 y 4 son docentes del programa de música de la Universidad del Bosque en Bogotá. Su amplia experiencia alrededor de las músicas regionales es reconocida desde el punto de vista artístico gracias a su participación en diferentes proyectos musicales y desde el campo docente, han participado de diferentes espacios de carácter docente e investigativo. En la actualidad, la profesora 1 es docente del pregrado en música mientras la profesora 4 se desempeña como docente en el posgrado en músicas colombianas.

El programa de interpretación del Instituto Departamental de Bellas Artes cuenta dentro de su grupo docente, con dos profesores que por su recorrido y experiencia son los encargados de enseñar las músicas tradicionales regionales en espacios formativos oficiales del programa en el campo instrumental de la percusión. Los profesores 2 y 3 poseen un amplio manejo sobre las músicas tradicionales regionales del pacífico tanto a nivel local como nacional gracias a su participación en proyectos artísticos y de investigación.

El profesor 5 es uno de los profesionales convocados por la profesora 4 en la Universidad del Bosque para apoyar los procesos de formación en la maestría de músicas colombianas, específicamente en las expresiones musicales locales del litoral caribe. Ha participado en diversas agrupaciones del formato de gaita, siendo distinguido también como intérprete destacado en la rama de la percusión. Su participación dentro de las clases no fue permanente durante todo el ciclo de la maestría. Estuvo presente cuando se realizaron las visitas a las clases de la profesora 4.

Hay que resaltar que la importancia de la presencia del profesor 5 dentro del estudio, radica en el valor de su intervención durante las clases que dirigía la profesora 4. Aunque, en un comienzo la participación del profesor 5 no se tenía contemplada, los aportes conceptuales y su accionar dentro de las sesiones, generaron un gran interés tanto para los estudiantes, como para la investigación ya que su accionar está determinado casi que únicamente desde la experiencia empírica. De los cinco profesores, el profesor cinco es el único que no ha adelantado estudios académicos avalados por una institución musical formal.

El estudio se desarrolló en el contexto de las clases de percusión en las universidades mencionadas así: dos estudiantes de pregrado en música, y un grupo de estudiantes de la maestría en músicas colombianas en Bogotá y tres grupos de estudiantes del área de percusión, así como un grupo de estudiantes de carreras artísticas diferentes a la musical con funcionarios del mismo instituto de artes en Cali. Las clases de percusión solamente abordaron expresiones musicales regionales del litoral atlántico y pacífico dentro de ciclos de formación regulares de estos programas.

3.5.1 Consideraciones éticas

Ha sido primordial en el marco de esta investigación la perspectiva de aquellas personas que, gracias a diferentes experiencias, han compartido abiertamente sus saberes a partir de sus historias y opiniones. Por esta razón se ha pretendido respetar y proteger las expresiones y acciones que revelan sus imaginarios y maneras de comprender la realidad.

En este sentido, no solamente hay interés por las interpretaciones y relatos de un contexto sino también por la integridad de las personas e instituciones que las integran. De allí, que se dé a conocer la información fundamental de la investigación, así como una autorización para incluir sus declaraciones y hacer uso de sus imágenes con un objetivo eminentemente académico por medio de un consentimiento informado para los profesores y profesoras a quienes se entrevistó y a cuyas clases posteriormente se asistió (ver anexo 1).

Con el mismo criterio observado para el proceso de indagación y el tratamiento de la información obtenida, se adelantaron las etapas de análisis que en ninguna etapa ha implicado el uso de Inteligencia Artificial (IA).

3.6 Estrategias de recolección de la información

La recolección de datos es una de las instancias fundamentales dentro del proceso de investigación cualitativa. Su correcta planeación permite obtener los insumos confiables a partir de los cuales, el proceso de indagación logra con la información necesaria, adelantar un fructífero proceso de análisis. Para Creswell y Poth (2018), el estudio de caso, permite un análisis mucho más profundo. Para él, distintas maneras de recolectar datos, por ejemplo, permiten al investigador situarse en un sistema y su contexto para llevar a adelantar una indagación que dé cuenta de los diferentes elementos que están presentes y que de otra manera podrían pasar desapercibidos, en esta sección se presentan las tres estrategias de recolección de información empleadas en la presente investigación: revisión documental, entrevista y observación de clases.

3.6.1 Revisión documental

Se buscó establecer, dentro del proceso de indagación, que los documentos sobre los que reposa el soporte conceptual tuvieran una vigencia no mayor a los 10 años, así como una pertinencia con el tema en cuestión. En este sentido, fue importante conocer estudios o artículos relacionados directamente con las maneras en que, dentro de las instituciones universitarias, se plantea la formación musical. También, sobre las expresiones musicales en el contexto colombiano y latinoamericano, a la luz de perspectivas que tuviesen en cuenta la influencia de las tradiciones musicales.

Sobre la praxis pedagógica, se consideró más pertinente la búsqueda de materiales con posturas socio críticas que cuestionan las dinámicas históricas y culturales de la formación musical, más que otros de orden más técnico o procedimental. También fue muy importante acercarse al fenómeno del aprendizaje desde una mirada en investigaciones que tuviesen en cuenta los procesos cognitivos, así como una revisión minuciosa de los momentos y facetas que posee la formación musical.

La entrevista

Se plantearon en el marco de esta investigación, dos mecanismos de recolección de datos in situ para su posterior análisis: la entrevista semiestructurada y la observación participante con registro audiovisual. Las entrevistas se realizaron de manera individual por el investigador considerando que la perspectiva que posee el investigador alrededor de un fenómeno no es la misma que la que poseen las personas que participan del estudio de caso. La entrevista permite recoger esas miradas alrededor de lo que se quiere investigar posibilitando por medio de su interpretación una perspectiva alterna. Para Stake (1999), la entrevista es “el cauce principal para llegar a las respuestas múltiples” (p. 63).

Para este estudio de caso se optó por la entrevista semiestructurada que permite en el tránsito de la realización, posibles cambios en la orientación de las preguntas según el profesor entrevistado ya que tanto sus historias de vida como las circunstancias que han determinado el rumbo de su profesión han permitido diferentes experiencias. Esta experiencia en su construcción como docente fue de gran interés para la investigación, ya que ha transformado diferentes aspectos

respecto a la realización de las clases. A pesar de ello, se ha pretendido mantener una línea de indagación estable para las entrevistas de todos los profesores.

Las descripciones e interpretaciones alrededor de un fenómeno no parten únicamente de las percepciones del investigador. El sujeto que es parte del fenómeno tiene ya una postura frente al fenómeno indagado. Por tanto, es importante considerar la perspectiva que posee la persona entrevistada buscando reconocer y analizar las decepciones e interpretaciones hechas por los sujetos (Stake, 1999). El mismo Stake asegura que en este sentido y para obtener una buena entrevista en un estudio de caso, es necesario tener una estructura abierta de la entrevista que permita un relato diferencial (único) y especial.

La estructura de estas entrevistas en particular, se centró en aspectos de la vida profesional artística y profesional de los profesores abriendo la puerta a otros que pudieran ser determinantes dentro de los análisis: su formación musical inicial, las experiencias obtenidas en su carrera, sus funciones docentes, así como la perspectiva alrededor de su función docente. A continuación, se presenta la selección de tópicos a abordar en la entrevista semiestructurada.

Tabla 2 Tópicos para abordar en las entrevistas

Identificación – historia de vida	
Formación:	¿Cómo inició su formación musical? ¿En qué otro espacio estudió / aprendió durante su formación? ¿Cómo fue su formación superior en música?
Historia laboral	¿En qué lugares ha trabajado como docente, en qué áreas o en que escenarios educativos? ¿Qué enseña actualmente? ¿Desde hace cuánto tiempo? ¿Toca con alguna agrupación, en qué tipo de contexto musical? ¿a qué otra agrupación ha pertenecido? ¿Ha participado en festivales u otros eventos musicales?
Campo institucional	¿Cómo es la orientación del programa universitario en el que se desempeña? ¿Cuál es el papel de la percusión tradicional en este programa? ¿Qué espacios académicos tiene? ¿Cuántos estudiantes individuales o espacios de ensamble tienen?

Fuente: elaboración propia

La entrevista buscó recoger los procesos de aprendizaje, saberes, experiencia y recorrido institucional que ha permitido a los docentes participantes la transformación de los conocimientos obtenidos alrededor de las músicas para llevarlos al salón de clase. Su historia personal y formativa se conectó con esta última fase como profesor donde la reflexión alrededor de su hacer permite comprender la transformación de su hacer.

La estructura de la entrevista constó de tres segmentos que permitieron reconocer cómo cada profesor y profesora ha construido su pensamiento y la manera de concebir la enseñanza de la música. En primer lugar, se recopiló información sobre su formación musical inicial (si la tuvo y de qué tipo) para posteriormente indagar por su educación profesional. Se estima que las experiencias obtenidas en los estados de iniciación y formación musical profesional, inciden de manera directa en la elección de las expresiones musicales que se enseñan, así como con la manera en que se enseña.

Por otro lado, se preguntó por la historia laboral profesional del profesor. Nuevas experiencias y roles docentes, lo que permitió conocer diferentes facetas de sí mismo frente a la música y hacia perspectivas cercanas alrededor de la formación musical. El profesor asocia, discute, confronta, comparte y reconoce su perspectiva formativa de manera permanente en el ambiente laboral, permitiéndole concebir un imaginario personal acerca de su función dentro del escenario laboral. Preguntas relacionadas con su interacción institucional, buscaron reconocer la incidencia que tiene su perspectiva temática, así como sus propuestas metodológicas y didácticas en el currículum de la universidad donde labora y la respuesta que las mismas tienen ante ellas. Se extendió la indagación al escenario institucional ya que las respuestas determinaban la existencia o no de apoyo a las formas de enseñar la música regional tradicional.

Las preguntas contenidas en la entrevista fueron siguiendo el curso planteado inicialmente y se complementaron a partir de las respuestas que cada profesor fue haciendo, sin embargo y como se mencionaba previamente, se buscó mantener la línea principal de indagación con el fin de no separarse demasiado de la idea principal. Aun cuando los profesores pudieran extender sus respuestas hacia temas cercanos a la pregunta o no, todos los datos y voces, se consideraron susceptibles de ser recogidos y analizados.

Las entrevistas se grabaron bajo acuerdo previo con cada uno de los profesores y posteriormente fueron transcritas para su análisis, se anexa una muestra de entrevista individual al final documento (ver anexo 2).

Observación participante con registro audiovisual

El registro audiovisual como parte de la recolección de datos en la investigación cualitativa, es un tema tratado con frecuencia y supone una herramienta fundamental cuando se trata de reconocer la interacción en los escenarios de clase en donde la corporalidad juega un factor importante.

Para la actual investigación, se consideró importante la recolección de material audiovisual ya que, en primer lugar, una de las categorías de análisis (psicomotriz) requiere de la observación de la clase y, en segundo lugar, porque para las clases de música la corporalidad es fundamental y la simple observación inmediata, limita la posibilidad de reconocer las múltiples acciones que en un solo momento se pueden suceder tanto de los profesores como de los estudiantes mientras tocan.

Se grabaron ocho sesiones de clase (dos clases individuales y seis grupales) en ambientes cerrados donde los estudiantes contaban con instrumentos para su participación. Las clases individuales tuvieron una duración de entre 45 minutos y una hora, mientras las clases grupales contaron con una duración promedio de dos horas.

Se pudo contar con micrófonos de solapa para la captura de sonido en dos de las clases lo que dificultó en buena parte la transcripción del audio de las que no contaron con este apoyo técnico.

Aunque las explicaciones presentadas por los profesores fueron expuestas en voz alta y pudieron ser transcritas, algunas interacciones particulares en el transcurso de las clases fueron lejanas a la cámara y el sonido de los instrumentos de percusión ocultó el diálogo particular. Sin embargo, esta situación no se presentó más que en un par de oportunidades y no se considera llegara a perjudicar los análisis en su totalidad, se anexa al final del documento una muestra de las transcripciones de clase individual y colectiva (ver anexo 4).

3.6.2 Estrategias de análisis de la información

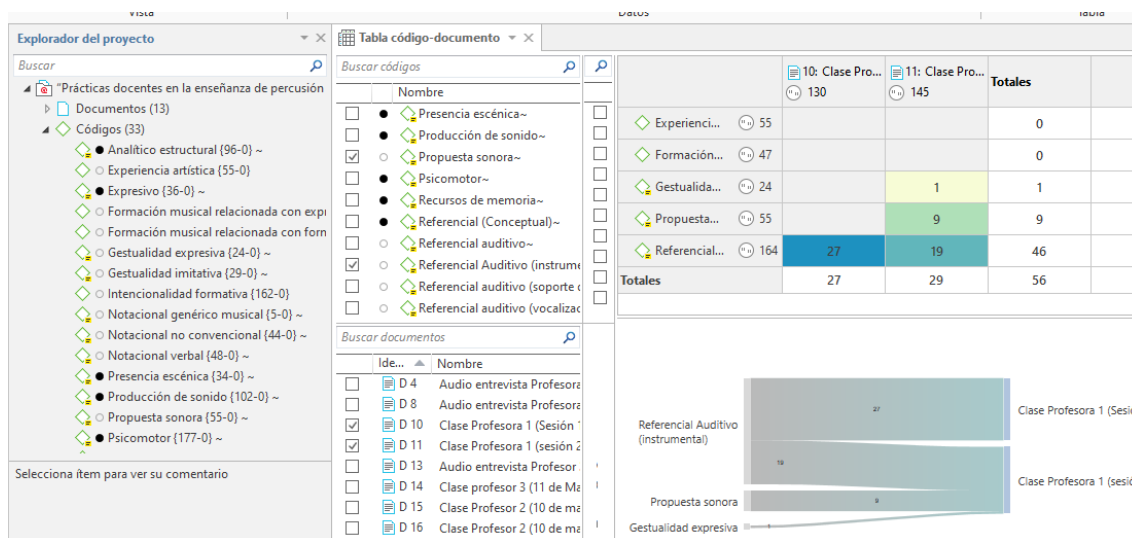
Los materiales recopilados requieren de un análisis que dé cuenta de los comportamientos susceptibles de interpretación desde las categorías planteadas en el marco conceptual a la espera de posibilidades que determinen la aparición de categorías emergentes.

Vasilachis (2006) cita a Strauss planteando tres requisitos de interpretación del material recolectado. Recalca, que han de ser interpretadas sucesivamente. Por otro lado, que la conceptualización pueda ser densa a fin de establecer la mayor cantidad de relaciones entre ellas para evitar caer en la simplicidad y finalmente, que el examen de los datos obtenidos pueda ser detallado de manera microscópica buscando extraer de ellos toda la red de complejidades que puedan contener.

Desde esta perspectiva, tanto el contenido de las entrevistas como la transcripción del audio de las clases fue recopilado, organizado y posteriormente organizado a través del software ATLAS.ti con el fin de lograr una codificación de los materiales y encontrar posibles recurrencias o divergencias destacadas.

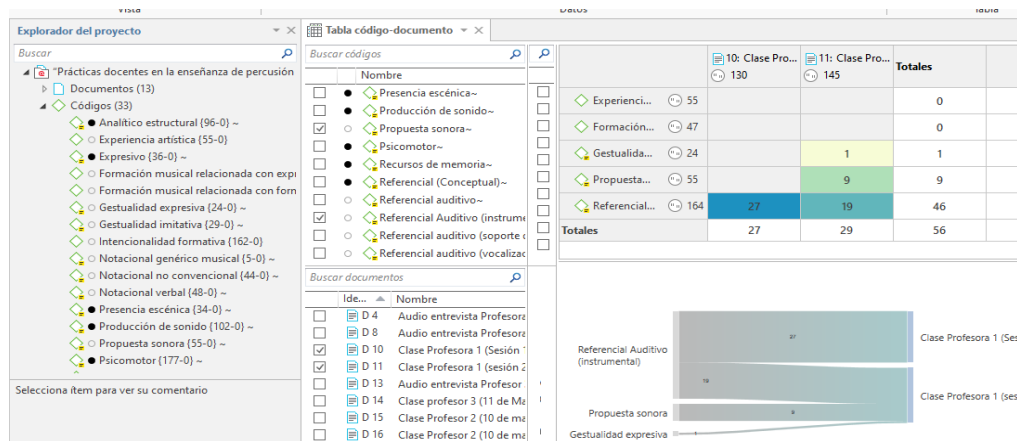
La siguiente es una muestra de dicha organización y análisis

Ilustración 1 Imagen del programa ATLAS.ti



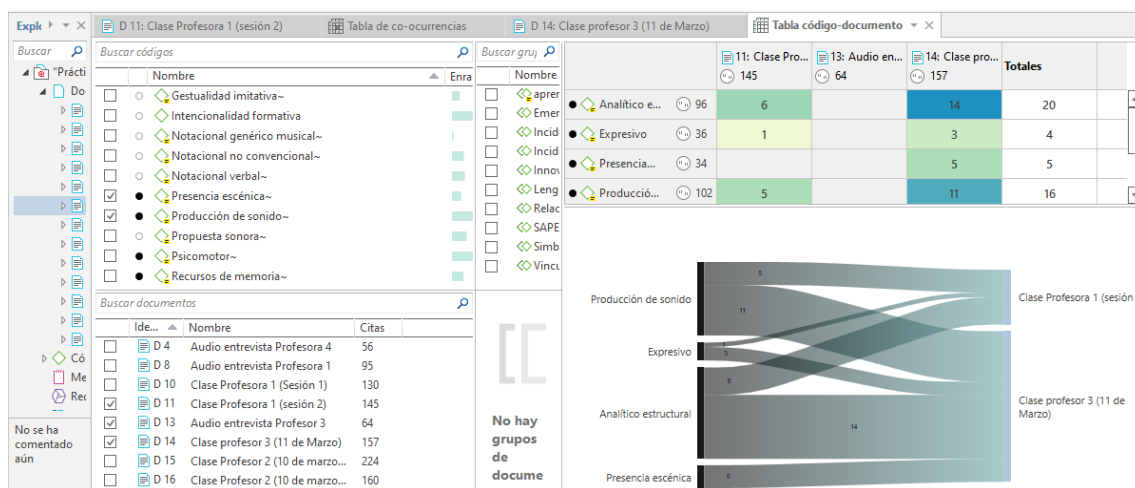
Fuente captura de pantalla Atlas. ti, elaboración propia

Ilustración 2 Imagen del programa ATLAS.ti



Fuente captura de pantalla Atlas. ti, elaboración propia

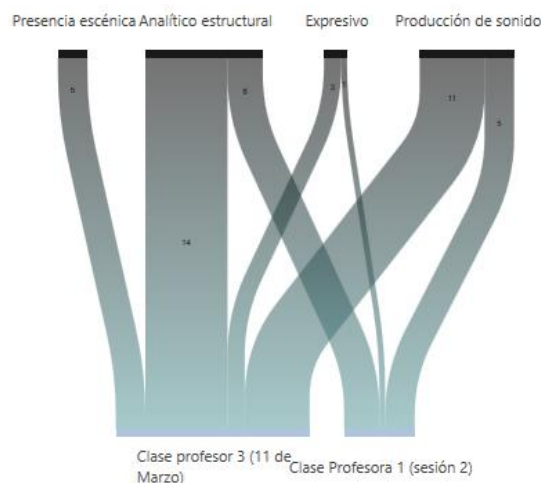
Ilustración 3 Imagen del programa ATLAS.ti



Fuente captura de pantalla Atlas. ti, elaboración propia

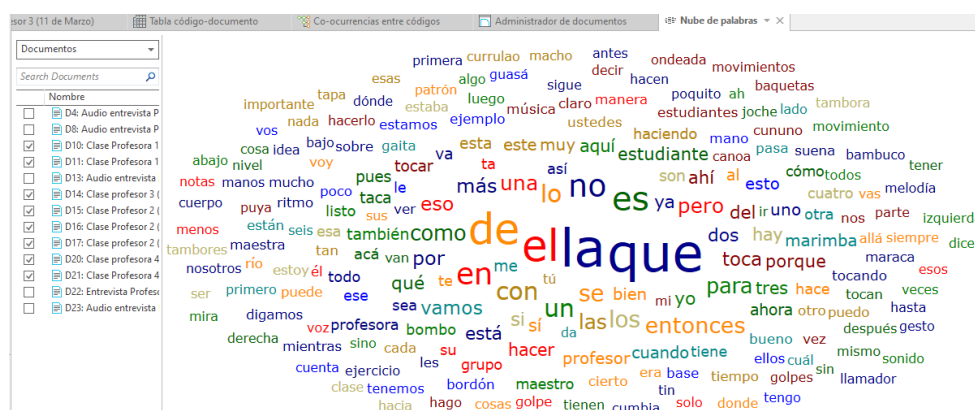
Las imágenes son expresadas por el software de diferentes maneras teniendo en cuenta el entrecruzamiento de la alimentación que se proporciona (documentos o elementos a analizar) junto a las categorías o los códigos de categorización (o grupos de códigos). El programa permite elegir el tipo de gráfico a presentar, así como los tipos de recurrencias elegidos (tabla, gráfico Sankey o nube):

Ilustración 4 Imagen del programa ATLAS.ti



Fuente captura de pantalla Atlas. ti, elaboración propia

Ilustración 5 Imagen del programa ATLAS.ti



Fuente captura de pantalla Atlas. ti, elaboración propia

Se cruzaron para el análisis, los insumos obtenidos (entrevistas y transcripciones) con las categorías planteadas inicialmente (SAPEA) buscando obtener coincidencias que confirmaran la presencia de las mismas, pero a su vez, la aparición de subcategorías o incluso categorías de análisis o propuestas didácticas alternas pertinentes de destacar.

Como soporte investigativo se anexa al final del documento el libro de códigos (ver anexo 3). Y una muestra de transcripción analizada (ver anexo 4)

Capítulo 4. Análisis y resultados

4.1 Análisis de las prácticas docentes

Esta propuesta investigativa indaga por las didácticas empleadas por profesores de percusión en sus clases de instrumento. Los análisis de las clases, junto a entrevistas semiestructuradas, pretenden revelar el pensamiento de los profesores de música y sus perspectivas alrededor del hacer musical en las expresiones regionales tradicionales. Los participantes de esta investigación son profesoras y profesores de universidades colombianas encargados de enseñar percusión de litorales colombianos a estudiantes de sus respectivos programas en pregrado y posgrado. Se incluye la participación de un profesor invitado a sesiones de formación y que fue tomada en cuenta para ser analizada por su importancia en el desarrollo de la investigación.

Se presenta inicialmente, la trayectoria resumida de cada docente desde su iniciación musical, pasando por las etapas de formación profesional, recorrido artístico hasta llegar a su función específica dentro de los programas universitarios y demás aspectos contenidos en la entrevista. Posteriormente se exponen los análisis desde la categorización SAPEA (contenidos simbólicos, procedimentales y actitudinales) y posteriormente los análisis a partir de las categorías emergentes: referencial auditivo (vocal, instrumental y soporte de audio); de vinculación con el ethos, visual no convencional; gestualidad expresiva y gestualidad imitativa.

4.1.1 Profesora 1

La profesora 1 se encuentra vinculada de manera formal a una de las universidades en el programa de pregrado, en el área de percusión. Estuvo dispuesta a responder la serie de preguntas y a recibir al investigador en su espacio de clase sin objeción alguna. Su amplia experiencia en el campo artístico y docente está representada en la serie de participaciones musicales con agrupaciones de diverso origen en escenarios locales e internacionales y su participación como profesora en programas de música a nivel local.

Comenzó su formación musical desde el proceso escolar gracias al manejo de instrumentos de cuerda sobre músicas populares auspiciado por un licenciado en música, quien fue su profesor durante este tiempo. Posteriormente ingresó al programa de música de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas ASAB donde conoció otra parte de las músicas populares a la par con formación en instrumentos sinfónicos.

Luego de ver a uno de sus profesores de percusión tocando marimba a cuatro baquetas, se interesó por este tipo de manejos instrumentales que no estaba incluido en el programa donde estudiaba y decidió vincularse a un programa musical que los tuviese. Es así como ingresa al programa de música de la Pontificia Universidad Javeriana donde terminó su formación musical.

Mientras adelantaba su proceso de pregrado, se interesó por las músicas regionales colombianas y enfocó en ellas su atención de manera alterna a su formación profesional. Así, gracias al aporte recibido por reconocidos maestros en las diferentes regiones, fue reconociendo formas musicales y manejos instrumentales que proyectó dentro de su actividad profesional artística y docente. La profesora reconoce la tensión que al interior del programa y de su proceso formativo, este tipo de desempeños logró generar; principalmente, entre sus compañeros quienes no comprendían en aquel momento el genuino interés de la entonces estudiante por adelantar prácticas en este tipo de músicas. Por otro lado, también destaca en su relato, la exigencia que el currículo universitario requería de las músicas occidentales (repertorios, manejos instrumentales, técnicas) razón por la cual para ella y también para sus compañeros implicaba una dedicación absoluta.

Luego de alcanzar su titulación como música y trabajar con diferentes poblaciones y grados de escolaridad, se vinculó al programa de música de la Universidad El Bosque en Bogotá. Allí se ha desempeñado como profesora de instrumento percusión y ha podido participar en el diseño de un programa de percusión un poco más flexible involucrando técnicas y formas de tocar tanto de tradiciones formativas del modelo conservatorio, como de las músicas regionales de litorales colombianos.

Además de reconocer el impacto personal que implicó el régimen de trabajo en su pregrado con muchas horas de dedicación y no menos dificultades personales, está convencida de que, aunque hay niveles de trabajo que deben calcularse, el trabajo dedicado es supremamente necesario para alcanzar un nivel de desempeño óptimo dentro de la ejecución de la percusión. Ese esfuerzo es el que le ha permitido alcanzar sus objetivos artísticos y personales.

Es una carrera muy exigente, como a nivel técnico, musical, a nivel de interpretación. Es como, o sea, uno no tiene vida para como... Para pasar los semestres, tú tienes que estudiar mucho, mucho, mucho, todo el tiempo, todos los días. Es como...porque tú tienes que montar el repertorio en la percusión sinfónica, (porque) es amplio (profesora 1, entrevista).

A propósito de ello, destaca haber compartido con importantes exponentes de la música nacional en diferentes escenarios y con éxitos que le han permitido tener un reconocimiento dentro del ámbito artístico. Todo este tipo de experiencias dentro de su vida académica y profesional, hacen que se declare como una artista - docente profundamente preocupada por el desempeño femenino al interior de los proyectos artísticos y atenta en apoyar didáctica y críticamente a sus estudiantes.

Categorías SAPEA

A continuación, se presentan los resultados de los análisis realizados a sus clases de instrumento. Se trató en un primer momento, del trabajo con una joven estudiante de percusión quien se encuentra en un proceso de acercamiento al redoblante y sus maneras de tocar, así como a la realización de adornos (redobles). En un segundo momento la profesora da clase de marimba a otra estudiante de niveles iniciales en las cuales revisa manejo del teclado y propone patrones y desempeños de improvisación sobre una música en particular (currulao).

En un primer análisis, se busca establecer la presencia en las clases de los elementos apropiados desde el sistema SAPEA. Puede observarse que de las 275 citas o episodios analizadas en las clases, 102 de ellas están relacionadas con las categorías planteadas desde este sistema.

Es importante recordar cómo este modelo está determinado por tres categorías de análisis (simbólica, procedimental y actitudinal) que agrupan a su vez una serie de subcategorías de análisis: notacional, sintáctico y referencial para el componente simbólico; Psicomotor, expresivo, de producción de sonido, y de recursos de memoria en el componente procedimental; y de presencia escénica para el componente actitudinal (Pozo, 2020)..

Categoría Simbólica

Durante las sesiones de clase, la profesora no empleó material escrito (estudios o partituras) que apoyaran sus explicaciones o los contenidos de su clase. Prefirió que las referencias a conceptos rítmicos o musicales en general fueran de tipo verbal pretendiendo un acercamiento auditivo y corporal al elemento sonoro requerido:

Taca Taca Taca, Taca, taca, ta. Vamos a agregar esos grupos de a cuatro, de a cuatro fusas, se los vamos a ir agregando de a medios tiempos, exacto. Entonces mira, ta, ta, ta, ta, ta. Eso era medio tiempo del último ¿cierto? (Profesora 1, Clase 1, Episodio 4)

Tampoco se hallaron instrucciones de conceptualización alrededor de una obra o una estructura macro-estructural que invocara un análisis más allá de lo que se estaba buscando. Prefirió desarrollar conceptos técnicos y sonoros puntuales del manejo operativo instrumental que pudieran relacionarse directamente con diferentes músicas regionales colombianas para apoyar el desarrollo motriz esperado. En cada clase, la docente propuso ejercicios cuyo abordaje sistemático permitiera un desempeño funcional dentro de diferentes géneros musicales y fortaleciera el contenido involucrado.

vamos a trabajar hoy una primera como ejercicio de improvisación a partir de músicas tradicionales, que es como un poquito para que ya vayas soltando el teclado, (Profesora 1, Clase 2, episodio 9)

Puede decirse entonces, que, aunque hay una referencia esporádica a comportamientos rítmicos musicales, los componentes de la categoría simbólica (notacional, sintáctico y referencial) no están presentes en las clases de la profesora 1 ya que, en principio, no se tiene a la partitura como referente visual

para las clases ni tampoco se acude a elementos estructurales o construcciones conceptuales de una obra musical específica.

Categoría Procedimental y Actitudinal

De la categoría procedimental, puede darse cuenta de la permanente aparición de la subcategoría psicomotora por encima de las demás (expresiva, de producción de sonido y de recursos de memoria).

Los episodios relacionados con la categoría psicomotora se presentan más frecuentemente que otros ya que una buena parte de las intervenciones de la profesora 1, mantienen un importante énfasis frente a la corporalidad y su directa relación con la producción sonora.

Dentro de las prácticas empleadas por la profesora en la clase, se encuentra el reconocimiento auditivo expresado en vocalizaciones de los ritmos realizados y la interiorización de los mismos por medio de la realización corporal con la voz o con las palmas sobre el cuerpo. Todo esto, como un primer paso a la comprensión compleja del mismo. Este tipo de ejercicios que propone a sus estudiantes implican ampliamente la dimensión corporal como una entrada didáctica hacia el manejo del instrumento:

Eso no lo podemos hacer si no lo tenemos claro en la cabeza de entrada. Entonces, si quieres, hagamos una vez solamente, así como vamos marcando aquí (palmoteando las piernas) si quieres con las 2 manitos acá...Y hacemos, lo hacemos con la voz (palmotean sobre las piernas buscando mantener un pulso.) (profesora 1, clase 1, episodio 7).

De esta manera, acude (cuando así lo considera) a un ejercicio de coordinación sin instrumentos, buscando que la estudiante experimente una especie de “sonoridad imaginada” sobre un pulso, previo a la realización directa con el instrumento.

Posteriormente, la profesora repite constantemente frases rítmicas breves con un sentido completo sobre un pulso para que la estudiante las repita vocalmente y posteriormente las imite en el instrumento. Estas referencias vocales e instrumentales (que incluyen lo visual) con sus componentes rítmicos y acentuales, buscan igualmente un acercamientos auditivos, visuales y

corporales, para facilitar la correspondencia de lo escuchado con una realización más compleja:

Va aumentando de a cuatro. Entonces ta, ta, ta, ta, ta, ta, ta, ta, ta. Tienes que grabarte... Apréndete ese primer comienzo. Apréndetelo de memoria, Tin, Tin, Tin, Tin, Tin. Tin, Tin, Tin, Tin, Ti (gesto de marcación) (profesora 1 clase 1, episodio 21).

Ilustración 6 Representación notacional convencional del ritmo planteado por la profesora 1



Fuente: elaboración propia

Se emplean vocalizaciones simples con sílabas acentuadas o del método rítmico TakeTiNa⁴ para comprender subdivisiones o ritmos que posteriormente se llevan a la práctica instrumental. Estas acciones vocales empleadas también por otros profesores presentes en el estudio, van acompañadas por otras de tipo corporal expresadas de diferente forma, haciendo que lo imitado se refleje en la ejecución en el instrumento.

De esta manera, la profesora pretende una imitación precisa tanto de los componentes rítmicos implícitos (acentuación, equidistancia entre los sonidos, la estabilidad rítmica, mantenimiento del pulso) como del movimiento que se requiere para lograrlo de manera eficiente, permitiendo una apropiación sonora reflejada en un desempeño y un aprendizaje esperado en los instrumentos enseñados (en este caso, de redoblante y marimba).

Como se mencionaba previamente, las subcategorías expresivas, de producción de sonido y de recursos de memoria se ven poco vinculadas a las clases de la profesora, así como no lograron observarse elementos de la categoría Actitudinal que implica la presencia escénica.

⁴ TakeTiNa es un método de entrenamiento rítmico creado y popularizado por Reinhard Flatischler desde los años 70 del siglo XX que involucra el movimiento y la voz en la búsqueda de una conexión corporal con el ritmo. Ha sido empleado dentro de la formación musical para acercar a los estudiantes de una manera alternativa al manejo corporal del fenómeno rítmico.

Categorías emergentes

Habiendo establecido cómo las clases de la profesora 1 pueden ser analizadas a la luz de las categorías establecidas como básicas dentro del sistema de análisis SAPEA, se pasa a revisar su pertinencia dentro de otras categorías que se han considerado emergentes en el marco del presente estudio.

Estas categorías contemplan aspectos especiales observados en el desarrollo de las sesiones de clase que son recurrentes y determinantes para el alcance de objetivos musicales concretos: de orden referencial sonoro, de corporalidad, del tipo visual (gráficos no convencionales) y de vinculación con el ethos. Estas categorías se establecieron a partir de la agrupación de códigos de análisis, determinados en la revisión documental (transcripción de entrevistas y clases).

Referencial Auditiva

La profesora propone actividades a sus estudiantes que, al separarse de las categorías definidas en el sistema de análisis SAPEA para la formación instrumental, pueden clasificarse como subcategorías emergentes de los tipos: *referencial sonoro vocal* y de orden *referencial sonoro instrumental* consideradas como determinantes para la apropiación de manejos en las músicas tradicionales locales, ya que, sin acudir necesariamente a conceptos abstractos de la notación musical, permiten asociar de una manera alterna los comportamientos sonoros de los instrumentos, las cualidades tímbricas y de tipo rítmico (acentos, agógicas, etc.) necesarios para una interpretación más cercana a las que se practican en las músicas regionales.

Propone al interior de sus clases un encuentro corporal y vocal con la música y con los sonidos que necesita aplicar en el instrumento debiendo ser estos emitidos por la voz o por el mismo instrumento para que estas referencias acerquen un poco más a los sonidos y desempeños concretos que a su juicio, necesitan cumplir las estudiantes en su proceso formativo.

Referencial sonoro vocal

Para el caso de este tipo de referencia sonora, la profesora en cada ejercicio alterna diferentes estrategias para que la estudiante comprenda y repita lo que se espera escuchar, pero orientando esta instrucción al desempeño en contextos musicales específicos. Se vocalizan ritmos y conteos a fin de transmitir con

La manera como la profesora acerca a la estudiante hacia el fenómeno rítmico desde la vocalización, no se centra en la figura y su representación abstracta. Implica el contenido sonoro y su relación con otras figuras y referentes rítmicos bajo contextos musicales. Esta manera de asociar los fenómenos rítmicos excede los alcances del sistema de análisis SAPEA ya que el objetivo principal de la profesora es el de encontrar primero una relación auditiva con lo que se quiere, para que la estudiante la repita de manera cada vez más consciente y luego pueda asociar este comportamiento sonoro con figuras y músicas que contienen este comportamiento. La profesora 1 es enfática en la necesidad de comprender lo que se toca previo a la realización sonora en el instrumento: “Eso no lo podemos hacer si no lo tenemos claro en la cabeza” (Profesora 1, Clase 1, episodio 12).

Para ella «tenerlo claro en la cabeza» implica pues, reconocer auditivamente el ritmo o efecto gracias a la asociación y comprensión existente entre la repetición vocal y la sonoridad en el instrumento. De esta manera, se puede estar más cerca de memorizarlo y llevarlo a cabo con las manos.

Referencial sonoro instrumental

La profesora regularmente complementa este tipo de referencias vocales con otras desde el instrumento. Previo a este tipo de instrucción, desde clases anteriores o en el transcurso de la misma, se introduce el contenido a desarrollar partiendo de ejemplos sonoros y no desde referentes escritos (métodos u obras). La referencia sonora también parte desde la instrucción corporal que se traduce inmediatamente en producto sonoro tangible que es el que sirve de ejemplo a las estudiantes.

La profesora detalla explicaciones respecto a lo que desea escuchar, a partir de ejemplos, empleando para ello velocidades lentas, para que la estudiante pueda reproducirlas: “mira: el segundo sonido es el rebote entonces, voy lentico a jugar con esos dos y lo voy emparejando, lo voy emparejando, lo voy emparejando va, 3 y(tocan simultáneamente).” (profesora 1, Clase 1, episodio 44)

Lo anterior se realiza tanto para el manejo del redoblante como en el manejo de las placas en la segunda clase (marimba): “Vamos a hacerlo más lento. Una, dos, tres, cuatro y voy. ¿Listo? A tres y uno. (Hacen tresillos y suben de manera

cromática de manera ascendente y descendente.)” (profesora 1, clase 2, episodio 3).

La referencia sonora para la profesora, puede ser de tipo demostrativo (antes de la acción) o también simultáneo, durante la interpretación. En la marimba, por ejemplo, la profesora realiza simultáneamente en una octava o sector del instrumento, lo mismo que la estudiante realiza en otra, con el objetivo de mostrar simultáneamente, las acciones requeridas planteando adicionalmente una búsqueda adicional: que la estudiante complete el ejercicio con la misma suficiencia que el modelo en movimientos y velocidad sin muchas equivocaciones:

Vas a volver acá y vamos a hacerlo un poquito más rápido, tipo bordón, como que (la maestra toca bordón) Este si es un bordón Sol, do (hacen el patrón del bordón simultáneamente y la maestra corrige la alternancia con paciencia junto a la rítmica. La estudiante sigue las indicaciones poco a poco en tiempo real, casi a la velocidad de la música. Es sobre la marcha sonora del currulao. Tocan juntas (en octavas diferentes) hasta que la estudiante afianza su manejo del patrón propuesto. (profesora 1, clase 2, episodio 44).

Vinculante con el ethos

Los referentes auditivos, verbales o contextuales, llegan a implicar una conexión con los comportamientos sonoros que las categorías planteadas por el sistema SAPEA no alcanzan a contemplar. Esta categorización alterna, permite un acercamiento más amplio y profundo alrededor de expresiones sonoras locales.

Aunque hay algunas referencias alrededor de las músicas tradicionales, el contexto en el que circulan, el comportamiento sonoro de los instrumentos y algunas particularidades de los modelos enseñados, no se aprecia una intención manifiesta por establecer durante esta etapa de la formación, vínculos potentes entre las músicas y el ethos. Una de las escasas referencias gira en torno a la relación entre el redoble abierto en la chirimía chocoana

La chirimía chocoana no se toca aquí (redoble cerrado) solo los rápidos, solo los ritmos muy rápidos se tocan en la chirimía chocoana y los redoblantes tradicionales por lo general se tocan con redobles abiertos

(toca redobles abiertos y realiza ritmo de músicas de chirimía). (profesora 1, clase 1, episodio 40).

La instrucción que le permite a la profesora explicar el fenómeno musical específico de una manera más confiable, emplea fundamentalmente, el lenguaje técnico musical.

En síntesis, la profesora 1 hace referencia dentro de sus clases a elementos musicales concretos relacionados con el ritmo explicando el fenómeno emitiendo sonidos con la voz o el cuerpo con la intención de que su estudiante alcance una comprensión completa manifiesto en su desempeño. Complementa la práctica anterior tocando en los instrumentos aquello que enseña a su estudiante, lo que permite un ejercicio didáctico más completo. Por otro lado, no requiere mayores referencias relacionadas con los contextos de estas músicas o ahondar en aspectos vinculados a su hacer local.

No considera necesario el uso de referencias auditivas grabadas en clase, confiando más en lo que las estudiantes logran percibir desde la imitación cuando se trata de tocar o gracias a la repetición de ejercicios explicados previamente, como escalas sucesivas para el manejo de la marimba.

Puede decirse entonces que la intención de la profesora al interior de las clases, es la de fortalecer la comprensión musical a partir de la realización de ejercicios de orden corporal e instrumental que luego de corroborar auditivamente, permitan un desempeño concreto con los instrumentos de percusión. No requirió al momento de la observación, elementos referenciales externos como grabaciones o videos, pero si acude permanentemente a una referencia visual y auditiva in situ.

La clase de marimba de la profesora 1 posee un rasgo característico respecto a las de los demás profesores; propone a su estudiante un ejercicio de tipo improvisatorio en el que incluye rasgos característicos de la música regional del pacífico en este caso, como medio para el desarrollo de conceptos armónicos como el uso de intervalos consonantes; y conceptos melódicos como frases coherentes con el estilo).

Ahorita vamos a hacer un pequeño ejercicio de impro, melódico-armónica, con esos dos acordes que nos propone la hermosa Marimba de Chonta y que a mí personalmente me ayudó mucho a poder improvisar en teclados (profesora 1, clase 2, episodio 24)

Por tratarse de clases en las que participan estudiantes en etapas iniciales de formación, la profesora involucra aquellos elementos contextuales que considera necesarios de cara a una apropiación de conceptos musicales fundamentales dentro de su proceso académico. Para esto, emplea recursos didácticos de diversa índole, como ejemplos, repeticiones, conteos, onomatopeyas, taketina y percusión corporal. con el fin de permitir una apropiación más cercana desde la voz y corporal en general.

Dentro de lo observado en la clase de marimba, la profesora propone retos musicales que involucran conocimientos que involucran tanto la creatividad *in situ* como desempeños psicomotrices relacionados con prácticas comunes dentro de las músicas regionales.

A mí esa dinámica de la Marimba tradicional me ayudó a conocer y a soltarme en la improvisación al melódico-armónico, en general, es muy divertido (profesora 1, clase 2, episodio 25).

Aunque no hay registro de referencias abiertamente explícitas sobre estos elementos en el contexto de otras clases, la profesora si propone por lo menos en la de marimba a la que se asistió, prácticas musicales de improvisación que son propias de los contextos regionales.

En resumen, la profesora plantea un tipo de clase de carácter predominantemente instruccional en donde el instrumento de percusión es el eje del trabajo psicomotriz buscando manejos corporales que logren un tipo de movimiento y sonoridad esperado. Esta dimensión de lo corporal está estrechamente relacionada con la categoría Psicomotriz de SAPEA ya que se concentra en desarrollar una manera general estandarizada de tocar los instrumentos y no pretende vincular maneras diferentes de tocar el mismo instrumento desde las formas regionales. Su propuesta didáctica involucra desde el reconocimiento auditivo de ritmos y ataques por medio de la vocalización hasta la realización de estos ritmos al instrumento de manera gradual.

Para la profesora, la interiorización que logra por medio de la vocalización, puede llevar a un mejor desempeño en el redoblante donde solamente está implícita la dimensión rítmica.

En la marimba la imitación se da, no únicamente desde lo vocal, sino desde movimientos corporales por medio de rutinas de ejercicios que permiten una fluidez en el movimiento que es diferente con otros por el desplazamiento. El recurso didáctico que prefiere emplear en este instrumento es el de la repetición de ejercicios desarrollados previamente y sobre los cuales incrementa los niveles de dificultad, aumentando la velocidad o el cambio de rol musical (bordón o requinta). La profesora propone complejizar o re-crear los patrones y propuestas rítmico - armónicas planteadas previamente (improvisación).

4.1.2 Profesor 2.

El profesor 2 ha estado vinculado al conservatorio Antonio María Valencia de la ciudad de Santiago de Cali desde muy niño cuando comenzó su acercamiento a los instrumentos de percusión en el ambiente del conservatorio y al terminar su proceso escolar, cuando decidió profesionalizarse en la percusión.

Su proceso formativo estuvo permanentemente ligado a la percusión sinfónica por el perfil que el conservatorio posee, la adaptación de obras del repertorio musical colombiano ocupó una parte de su proceso creativo – interpretativo al terminar sus estudios. Este tipo de prácticas también le permitieron relacionarse de manera más cercana a las músicas de origen popular.

Posteriormente, el conservatorio vincula laboralmente a músicos populares dentro de su planta docente, ello permite la influencia de músicos hasta ese momento ajenos a la formación del conservatorio. Entre estos músicos se encuentra José Antonio Torres “Gualajo” uno de los marimberos más reconocidos y tradicionales del escenario local.

Con la llegada de Gualajo al conservatorio, el profesor 2 encuentra una manera diferente de acercarse a la marimba. Esto coincidió con el interés del entonces estudiante por adelantar procesos de investigación que implicaron el acercamiento a las músicas del formato de marimba por la influencia del maestro Torres, con quien tuvo para entonces, ya cierta cercanía.

Ya como profesor del conservatorio, también participó como intérprete en diferentes escenarios artísticos, pero no como integrante de agrupaciones sino como solista, lo que le acercó mucho más al manejo de la marimba sinfónica llegando a participar en el festival Mono Núñez en el que fue premiado como mejor intérprete. A raíz de esto, sus adaptaciones fueron requeridas por otros músicos, lo que impulsó también su desempeño escribiendo obras para el instrumento.

El interés para entonces, se mantuvo alrededor de las maneras de tocar que proponía la cultura afrodescendiente en los instrumentos de placas. La serie de “golpes”, estilos y lógicas desarrollados en las regiones donde las músicas del formato de marimba mantienen una fuerte influencia y que en ese momento eran desconocidos para la mayoría del conservatorio⁵.

¿Cómo es posible? Si yo estudio armonía, contrapunto, toco con cuatro baquetas, dos claves, se hacer cuatro contra tres, cinco contra cuatro, y no soy capaz de entender lo que el viejo está haciendo. Algo no me enseñaron. (profesor 2, entrevista).

Descubrió con esta cercanía a las músicas del formato de marimba, una manera diferente de concebir el instrumento y su funcionalidad dentro de un formato y la interacción que este mantenía musicalmente con otros instrumentos sino también el funcionamiento integral que el mismo instrumento lograba. Allí decidió adelantar un trabajo instrumental con cuatro baquetas.

Su interés por la marimba de chonta y sus posibilidades creativas, le invitó a realizar su recital de grado basado en los comportamientos de este instrumento con una puesta artística en la que integró música y danza.

Coincidió esto con una invitación para participar del proyecto adelantado por el ministerio de Cultura *Plan Nacional de Música Para la Convivencia* (2004) donde colaboró en la investigación y difusión de músicas del contexto sur del pacífico colombiano. Esto le permitió estar en contacto con investigadores de los

⁵ “Golpes” o “ritmos”, suelen ser empleados en los estudios y prácticas sobre músicas regionales para designar esquemas rítmicos o rítmico-armónicos estables empleados para su acompañamiento cíclico. En la primera parte del siglo XX Guillermo Abadía Morales los denominó “aires”

diferentes ejes territoriales enfocando su trabajo en el reconocimiento de las expresiones tradicionales.

Por estar cerca del ámbito investigativo y sus dinámicas, tuvo la posibilidad de ingresar a los territorios y las comunidades productoras de las músicas. Esto nutrió no solamente sus conocimientos, sino también amplió su perspectiva alrededor del campo investigativo y la riqueza que poseen las músicas en las que poco a poco iba incursionando con mayor propiedad.

yo iba a la comunidad, nos reuníamos allá, entonces fue una experiencia, fue poder entrar en ese espacio, fue muy, muy importante, entonces yo pienso que mucho de lo que yo pienso ahora se nutrió de esa vanguardia de la música. (profesor 2, entrevista).

Como docente ha impulsado la formación de músicos de diferentes orígenes en el seno del conservatorio buscando alternativas para que logren un trasegar efectivo al interior del programa de interpretación que ofrece el Conservatorio *Antonio María Valencia* ya que para muchos músicos que provienen de lo no formal, encuentran muchas dificultades para adelantar sus procesos formativos.

Su desempeño formativo ha transcurrido en paralelo con el de investigador del cual deriva gran parte de sus producciones artísticas con diferentes colectivos de tipo escénico (títeres, teatro y de artes visuales) que le han permitido igualmente reconocer los intereses que llevan a sus estudiantes a elegir las músicas o los instrumentos que eligen.

Entonces, en la medida en que va pasando el tiempo, siento que le vamos como entregando esa responsabilidad al estudiante. Claro, lo vamos acompañando (profesor 2, entrevista).

Esto le ha permitido junto con el equipo de docentes del área, realizar una revisión meticulosa de los contenidos e intereses para configurar un proceso que sea consciente y consecuente con las condiciones y necesidades del estudiante. De esta forma la perspectiva apoya los procesos y la madurez musical del estudiante:

Entonces, estudiantes que ven y dicen, mira, yo quiero hacer este tipo de obra, ¿por qué? No, porque pienso que en mi concierto o lo que yo quiero

hacer en esta pasantía, quiero que sea una cosa más asociada al teatro, percusión, pero estás hablando con un tipo maduro, maduro musicalmente (profesor 2, entrevista).

Estas experiencias que el profesor ha manifestado, se vuelcan en sus propuestas de tipo pedagógico, así como las lógicas de formación que inciden en el perfil de estudiante que egresa del programa de interpretación musical en el conservatorio, a continuación, se presenta el análisis de las observaciones de este docente.

Se analizaron dos tipos de clases del profesor 2: una orientada a estudiantes regulares del programa de música enfocada en el formato de marimba de chonta propia de las músicas del litoral pacífico del sur. Allí se realiza un trabajo sobre modelos sonoros tradicionales aplicados a instrumentistas que tocan a cuatro baquetas.

Categorías SAPEA

Se establecen aquellas interacciones susceptibles de análisis bajo las categorías del sistema SAPEA para las tres clases observadas y documentadas del profesor 2. De 596 episodios codificados, 274 corresponden a episodios clasificados dentro de estas categorías iniciales de análisis.

Categoría Simbólica

Es importante mencionar que, aunque el profesor durante sus clases, si bien se refirió a diversos aspectos musicales, en especial a los de tipo rítmico, nunca se valió de partituras o materiales musicales convencionales para explicar los contenidos de las mismas o los ensambles planteados.

La categoría Simbólica planteada por el sistema SAPEA, y sus tres subcategorías: Notacional, Sintáctica y Referencial, está representada por situaciones en donde se presentan instrucciones de tipo verbal particulares y características en ambientes de la enseñanza musical.

Estas tres subcategorías están directamente relacionadas con los comportamientos musicales que el profesor pretende aclarar desde conceptos y el lenguaje técnico concreto para referirse a fenómenos que se presentan en las

músicas. Como se mencionaba previamente, en las clases del profesor 2, lo notacional no está determinado por material musical convencional escrito, aunque sí hay referencia a figuras rítmicas o comportamientos rítmicos.

En total, se identificaron 85 episodios asociados a la categoría simbólica que describe y analiza elementos estructurales de las músicas tratadas, así como de los comportamientos que los instrumentos presentan en tales situaciones: “¿Dónde están los cambios? Están en la manera de tocar el bordón y la requinta; Ahí es donde está la diferencia. Y en otros casos está en la manera de cantar.” (profesor 2, clase 2, episodio 7)

Esta ramificación de la categoría simbólica, representa también una serie de relaciones establecidas entre los elementos estructurales de las músicas que el profesor pretende explicar desde diferentes perspectivas. De esta manera se acude a una representación abstracta de las figuras rítmicas o las funciones armónicas por ejemplo para explicar comportamientos sincrónicos:

Vimos también lo especial que tenía este ritmo al hacer una superposición para que podamos tener esa superposición binaria contra ternaria, que era como, en últimas, lo que esta música tiene de especial. Lo que hace que no se parezca [a] nada más. Porque esto no está ni en el bambuco andino, o yo no lo he visto en el bambuco andino, y es como la gran riqueza... (profesor 2, clase 1, episodio 23)

Pueden expresarse ideas sobre complejos musicales que son difíciles de explicar desde lo particular, como los componentes armónicos, rítmicos y melódicos que, al funcionar integralmente, poseen un contenido global sobre los que el profesor considera pertinente aclarar y comunicar de una manera holística.

El aspecto referencial supone, el establecimiento de una relación conceptual de lo que se toca por medio de instrucciones o alusiones que el docente hace:

Vimos también lo especial que tenía este ritmo al hacer una superposición, para que podamos tener esa superposición binaria contra ternaria, que era como, en última, lo que esta música tiene de especial. (profesor 2, clase 2, episodio 16).

A partir de este tipo de explicaciones, el profesor busca acercar a sus estudiantes un contenido musical complejo empleando para ello, diferentes referencias que pueden ser más cercanas a los estudiantes desde información que ya conocen (superposición rítmica o métrica, binario, ternario).

Categoría procedimental

Esta categoría de análisis está integrada por las subcategorías psicomotriz, de producción de sonido y del recurso de memoria pudiendo reconocer lo siguiente:

En cada una de las clases, se interactúa permanentemente sobre los instrumentos de percusión tradicional regional: cununos, bombos, guasás y marimbas. Allí cada uno de los estudiantes realiza movimientos conscientes de brazos y manos guiados por el profesor. Las maneras específicas de atacar las superficies en cada momento permiten diferencias entre los golpes.

La repetición de estos movimientos, permite el desarrollo de una memoria corporal aplicada al contacto con los instrumentos: Cada estudiante debe tocar el ataque correspondiente, es decir el timbre producido por la postura de la mano o del percutor, en el momento correcto del ritmo, junto a otros instrumentos. También es importante que recuerde la secuencia de golpes sobre el pulso para contribuir en el mantenimiento del patrón musical general o la posibilidad de variar el orden de los mismos si desea realizar variantes rítmicas.

Todo esto, junto a una intencionalidad nutrida por la escucha de referentes sonoros, permite al estudiante lograr un sonido específico en los instrumentos que se va modelando en la medida que la experiencia y las indicaciones del profesor se van dando.

De esta forma, las diferentes subcategorías permiten analizar una parte del funcionamiento de las clases donde el profesor a partir de una serie de instrucciones y gracias a diferentes estrategias, propone un acercamiento a expresiones musicales regionales por medio de la interpretación de instrumentos de percusión.

Las indicaciones que el profesor hace, implican una necesidad por mantener cualidades particulares del sonido producido en los instrumentos de percusión por una serie de percutores y movimientos específicos de los brazos. La manera

como domina estos elementos para el ataque de los instrumentos bímembranófonos y su explicación, evidencia la experiencia que el profesor ha adquirido en terreno con las comunidades que hacen las músicas durante sus investigaciones y que reposa en varios materiales escritos orientados a la formación de músicas del contexto andino - pacífico⁶. Es frecuente entonces encontrar indicaciones que hace a los estudiantes en donde además de plantear un sonido, propone una manera de mover el cuerpo para obtener el mejor resultado sonoro:

Recuerden que les había dicho la otra vez, que el golpe del bombo, como la baqueta es más chiquita, tienen que mover toda esta masa muscular. (profesor 2, clase 2, episodio 33).

El profesor destaca además la importancia de la resultante sonora al combinar las zonas de impacto del percutor en el parche o la madera con el impulso o la fuerza empleada para atacar en cada lugar

Hay una clara intención del profesor por observar en detalle, el movimiento corporal para garantizar una sonoridad lo más cercana a la producida en los contextos tradicionales de las músicas regionales. Esto, atendiendo cuidadosamente la relación existente entre las sonoridades características de los instrumentos, con el movimiento que regularmente realizan los instrumentistas en estas músicas.

Aunque esta manera de tocar puede incidir en la resultante sonora dentro de un escenario o en una grabación, por ejemplo, no se registró a lo largo de las sesiones de clase, una referencia específica sobre el desempeño escénico propuesta por el profesor.

Categorías emergentes

Aunque las categorías de análisis SAPEA llegan a ser pertinentes para revisar algunas de las interacciones de las clases del profesor 2, no logran determinar la totalidad de elementos presentes y que hacen parte de las tres sesiones

⁶ El profesor 2 ha sido asesor en diferentes oportunidades del componente musical del ministerio de las culturas, las artes y los saberes en Colombia, publicando materiales orientados a la formación musical en músicas del pacífico sur.

observadas. Están muy presentes en cambio, las categorías emergentes respecto a las referencias de tipo auditivo, las visuales no convencionales y las vinculantes con el ethos.

Referencial Auditiva

Pudo evidenciarse cómo el profesor se apoya de manera permanente dentro de las clases en referentes de tipo auditivo previo al trabajo de ensamble y durante el mismo. Su propuesta desde esta dimensión del acercamiento auditivo, implica diferentes alternativas: desde la escucha de referentes grabados, pasando por la repetición de los estudiantes dirigida por él hasta la audición de ejemplos realizados por él mismo profesor *in situ*.

Aunque enseña a estudiantes con diferentes niveles de experticia en el campo musical, el profesor considera necesario hacerles reconocer siempre acentuaciones o intencionalidades sonoras por el medio auditivo, que aseguran el reconocimiento y apropiación de conceptos sobre las músicas.

Referencial auditivo (Vocalización)

En todas las clases el profesor emplea la vocalización, buscando los comportamientos musicales como patrones, acentuaciones e intenciones, que al ser apropiados sensible y corporalmente por sus estudiantes, puedan ser representados dentro del ejercicio sonoro.

Al comenzar la actividad con sus grupos, el profesor recuerda aquellos elementos centrales del trabajo. Para ello emplea el recurso sonoro hablado o cantado: palabras o frases cortas del contexto local que componen a juicio del profesor la sonoridad completa y un referente rítmico y tímbrico para caracterizar la sonoridad esperada:

Entonces habíamos visto primero hicimos “patucasa”, “patucasa” y luego hicimos “tocando patucasa” vamos a probar “patucasa” vamos tocando, tocando “patucasa” (profesor 2, clase 1, episodio 28).

Ilustración 8 Palabras propuestas por el profesor 2 para representar ritmos



Fuente: elaboración propia

Posteriormente, se refiere a la expresión sonora que se va a tocar. Socializa algunas de las particularidades o relaciones con el contexto de las músicas y plantea diferentes actividades (dependiendo del grupo) en el que la repetición vocal de los ritmos, se organiza de diferentes formas, logrando finalmente, juegos sonoros complejos.

Ilustración 9 Diagrama Sankey de las referencias sonoras del profesor 2



Fuente: elaboración propia a partir de Atlas ti.

Como puede verse en el gráfico Sankey, el profesor 2 emplea un porcentaje similar de vocalizaciones tanto para las clases con estudiantes con conocimientos musicales, como con aquellos que no lo poseen, en este caso hay 10 y 12 episodios en los que trabajó con estudiantes de música y 13 episodios con personal de diferentes áreas y profesiones)⁷.

⁷ Hay que recordar que las referencias sonoras empleadas por el profesor 2 no estuvieron apoyadas por escritura musical convencional, (por lo menos dentro de las clases observadas) aunque estas se desarrollaron tanto con estudiantes del programa regular de música como con otras personas que no estudiaban música (estudiantes de otras carreras y funcionarios de la institución).

Esta vocalización busca transmitir tanto el contenido y precisión rítmica necesaria respecto a un pulso, como la intención en los acentos y la expresión que los estudiantes pueden apropiarse de manera integral.

entonces ya no funciona patucasa sino que funcionan “ay por dios”, “tres golpes” y “que te pasa a vo”, entonces habíamos visto primero hicimos “patucasa”, “patucasa” y luego hicimos “tocando patucasa” vamos a probar “patucasa” vamos tocando, tocando “patucasa” (profesor 2, clase 2, episodio 25).

Las referencias sonoras vocales no solamente facilitan la memorización del ritmo tocado en los instrumentos, sino una comprensión y sensación que permite conectar lo auditivo con otra dimensión corporal que implica la relación de las manos con los instrumentos en una posterior interacción conjunta:

Patucasa es una onomatopeya en la que relaciono las dos manos, pero una vez me distancio, o sea, esta mano... empiezo a pensar solo con las figuras, con los dibujos, entonces ya no funciona patucasa sino que funcionan “ay por dios”, “tres golpes” y “que te pasa a vo” (profesor 2, clase 1, episodio 29).

La serie de vocalizaciones planteada por el profesor se acercan rítmicamente al comportamiento sonoro tradicional de los instrumentos del formato. Esto pretende una conexión general con los mismos, de manera que cada estudiante al asimilarlos, pueda acercarse más a las músicas que se tocan. Así, quien trabaje el ritmo con un instrumento específico, gracias a la familiarización con el sonido, podrá tocar más fácilmente otro dentro del mismo sistema musical⁸:

Se fijan cómo voy mezclando entre cada uno de los movimientos, pero voy haciendo eso si yo antes hacía (...) "ay por dios" ahora voy a hacer "¿qué te pasa a vó?" entonces la posibilidad de tener qué-te-pa-sa-vó?

⁸ La categoría de “Sistema musical” fue ampliamente usada por Samuel Bedoya Sánchez (1947 - 1994) para referirse a las prácticas musicales enmarcadas en un contexto geográfico que forman un sistema continuo con características comunes a su vez influidas por otras expresiones sonoras.

Puede conocerse más sobre este concepto, sobre *interfluencia* y sobre la perspectiva de Bedoya en sus *Módulos de capacitación para instrumentistas y directores de bandas de vientos* Instituto colombiano de Cultura (1989).

me da cinco entonces ¿cómo hago un escalón con cinco?” (profesor 2, clase 1, episodio 112).

Pudo observarse como la reacción de los estudiantes alrededor de las actividades, fomenta un ambiente lúdico y de participación permanente, así como una apropiación consolidada de los ritmos que el profesor requería desarrollar en la clase para posteriormente aplicarlos en los instrumentos de percusión.

Referencial auditivo (instrumental)

Apoyando el referente sonoro de la vocalización que en cada clase se mantiene, se halla el referente instrumental que tiene una doble función: la de recordar rápida y visualmente lo trabajado en clases anteriores, y la de conectar ese referente vocal con el comportamiento instrumental.

Dentro del total de las clases, las referencias de tipo instrumental son las que en el profesor 2 más se presentan ya que los grupos llevaban al momento de registrar las clases, un proceso avanzado del semestre. Del total de citas que involucran los referentes sonoros (126), 79 son de tipo instrumental, lo que indica que más de la mitad de ejemplos sonoros empleados en las clases, implican demostraciones del profesor con el instrumento.

Ilustración 10 Comparativa de los episodios que implican la categoría de referente auditivo

		15: Clase Pro... 224	16: Clase Pro... 160	17: Clase pro... 153	Totales
Referencial Auditivo (instrumental)	164	34	28	17	79
Referencial auditivo (soporte de aud...	18	7	5		12
Referencial auditivo (vocalización)	95	12	10	13	35

Fuente: elaboración propia a partir de Atlas ti

Es muy interesante cómo este tipo de demostraciones sonoras están mucho más presentes en las clases de los estudiantes que poseen conocimientos musicales que en los que no. Hay que recordar que las clases uno y dos, se realizan con estudiantes del pregrado en interpretación musical, mientras que la clase tres se realiza con personal administrativo del conservatorio y estudiantes de diferentes áreas del conocimiento artístico.

En las clases uno y dos hay una aparición de 34 y 28 citas respectivamente, en las que el profesor toca instrumentos para que los estudiantes apropien con mayor precisión, el comportamiento sonoro esperado mientras que en la clase tres, hay 17 episodios en los que el profesor demuestra en instrumentos de percusión lo que requiere.

El profesor considera absolutamente necesario emplear este tipo de ejemplo para que sus estudiantes más avanzados apropien suficientemente la mayor cantidad de elementos presentes en los ejemplos propuestos.

Y en el bunde, que es lo que vamos a ver hoy, lo que vamos a percibir es una música muy pausada en la que siempre hay un compás de ritmo que se repite. (Toca Bunde en la marimba) Si se fijan, es otra manera de hacerlo (Profesor 2, clase 3, episodio 13)

Referencial auditivo (soporte de audio)

Esta subcategoría observa aquellas situaciones en donde el profesor emplea referentes de audio contenido en grabaciones con el fin de apoyar sus explicaciones o proporcionar un ambiente sonoro específico sobre el cual los estudiantes puedan practicar los ejercicios propuestos. Estos referentes pueden ir desde la activación de un metrónomo, un patrón rítmico a manera de ostinato, un tema musical en su versión terminada, o como en el caso del profesor 2, la amplificación de una pista de audio en la que un ensamble de percusión realiza los patrones rítmicos característicos de músicas del formato de marimba.

Comparativamente con las dos referencias sonoras presentadas previamente, instrumental y de vocalización, las pistas o grabaciones no se usan con la misma frecuencia y representan un porcentaje mucho menor de aparición en los episodios de estas tres clases, 12 de las 126 en total.

El uso de este apoyo didáctico apunta a asegurar la estabilidad rítmica cuando, por ejemplo, los estudiantes más avanzados en el manejo de los instrumentos de percusión, realizan patrones complejos y con un alto grado de desplazamiento rítmico como la ondeada, que es un esquema rítmico - armónico que se realiza en la marimba. Este patrón, a pesar de ser estable, realiza constantemente desplazamientos rítmicos sobre la base sonora del ensamble.

Listo, vamos a probar. ¿Yo voy a hacer el bombo también para que...bueno y sigan haciendo la ondeada...vamos a hacerlo listo?.1,2,3 y (el maestro reproduce la pista, toca el bombo acentuado en lo que propone y recorre el espacio para revisar la ejecución que hace cada estudiante (profesor 2, clase 2, episodio 63).

Categoría Visual no convencional,

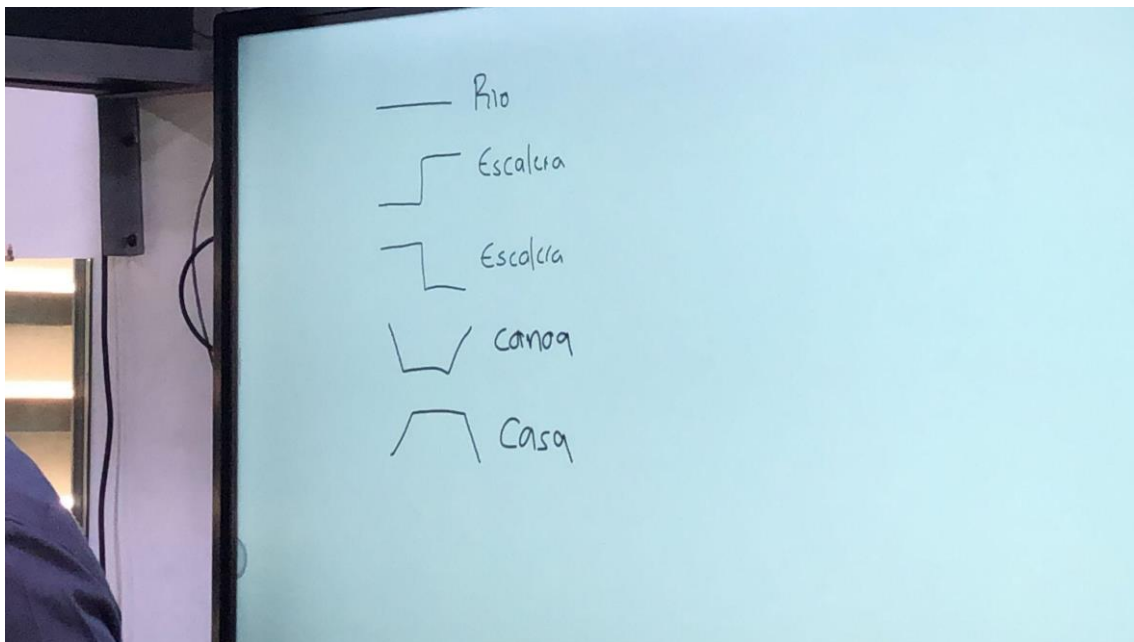
La labor del profesor 2 se destaca por el empleo reconocido de un sistema visual aplicado a la marimba que representa el movimiento de los “boliches” (las baquetas) que se emplean para tocar sobre las placas. En su recorrido como investigador de las músicas del pacífico sur en Colombia, el profesor 2 adelantó un proceso de sistematización alrededor de diferentes maneras de tocar reconociendo las maneras de tocar de varios maestros tradicionales del instrumento.

A partir de allí, el profesor 2 logró establecer una serie de comportamientos característicos que luego organizó en un sistema que denominó *O/O*. Esta propuesta didáctica utiliza palabras y gráficas para describir las células ritmomelódicas.

Dijimos que, en la medida en que yo repito esos cuatro golpes, como unos dibujos. Entonces, si es la misma tabla, como está aquí, tengo O, I, O, I, O, I Dijimos que esta, podíamos armar como unas figuras. ¿Esta se acuerdan cuál era? Río. ¿Por qué era río?”. (profesor 2, clase 2, episodio 70).

Las imágenes están compuestas por líneas quebradas que guardan diferencias entre sí dependiendo de la dirección que toman los golpeadores. El profesor establece un tipo de familiaridad simbólica de los diseños con símbolos que guardan cercanía con palabras y significados: casa, canoa, escalera, etc. a la vez que propone funcionamientos interválicos usuales en los toques de las marimbas de chonta tradicional.

Ilustración 11 Modelos de toques en la marimba de chonta propuestos por el profesor 2



Fuente: elaboración propia

Es interesante como el profesor 2 propone un mecanismo de funcionamiento que no acude necesariamente a transcripciones dentro de un referente escrito usual en la formación musical académica, aunque puedan existir, sino a una que permite vincular una relación visual y sonora diferente a la que puede establecerse desde los referentes académicos.

Se propone un vínculo sonoro desde lo visual estrechamente relacionado con la direccionalidad de los movimientos sobre el teclado favoreciendo una comprensión más orgánica del funcionamiento del instrumento en su contexto.

Aunque la propuesta plantea modelos establecidos, favorece por medio del intercambio abierto de los mismos, una amplia posibilidad de variación y diversidad de las propuestas que cada intérprete puede lograr.

Y otra: “Tendré calma” es una mezcla de “que te pasa vo” con “ay por dios”. Bueno y hay muchas otras cosas. Pero fíjense como la improvisación comienza ya a tener forma. ¿De qué depende una buena improvisación? Del buen desarrollo de las ideas. (profesor 2, clase 2, episodio 92).

Dentro del análisis puede observarse cómo este tipo de conexión sonora- visual planteada por el profesor 2 es más empleada con los estudiantes de percusión que ya tienen un manejo más desarrollado de la marimba que con quienes apenas se acercan al manejo del instrumento.

Esta manera de representar los comportamientos propios de la marimba y que son empleados en el contexto de la clase por el profesor, se presenta como una alternativa en el manejo de músicas e instrumentos propios de los litorales. Aunque es posible que, en otras etapas del proceso formativo, el profesor haya relacionado lo escuchado con la escritura musical convencional, durante las sesiones de clase analizadas en este estudio, no hizo referencia a partituras, figuras o combinaciones rítmicas para recordar patrones.

Ilustración 12 Comparativa de referencias notacionales convencionales y alternativas.

		15: Clase Pro... 224	16: Clase Pro... 160	17: Clase pro... 153	Totales
Notacional genérico musical	5				0
Notacional no convencional	44	15	22	7	44

Fuente: Elaboración propia a partir de Atlas Ti

Como puede verse en la ilustración, la mención a episodios en los que se emplearon grafías convencionales verbales o escritos fue inexistente, mientras hay una incidencia importante de la notación no convencional. Se destaca igualmente, que las clases con estudiantes del pregrado en música son aquellas donde se presenta con mayor frecuencia el apoyo de la notación no convencional.

Vinculante con el ethos

Existen aspectos que aparecen de manera recurrente en la clase del profesor 2 y que tienen que ver con el contexto de las músicas: los lugares en donde se producen las músicas, las interacciones de las personas entre sí y de estas con el entorno natural, así como diversos elementos del contexto sociocultural. El profesor considera pertinente socializar estos elementos cercanos a las expresiones musicales regionales que enseña entendiendo esta relación como un rasgo fundamental para comprender y hacer la música.

[...] cuando vos entendés que eso depende de la gente, de la relación con el entorno, con los materiales, con el momento del día, con la música como una función social, cuando empiezas a entender eso, entonces claro, hay muchas cosas que a mí me empiezan a cuestionar sobre esto, es cómo hace uno la música, y me llevan a otro tipo de búsquedas (profesor 2, entrevista).

Por eso, mientras brinda instrucciones musicales operativas para el trabajo con los instrumentos, puede traer al momento de la clase, un relato de sus investigaciones, o reflexiones desde la experiencia como músico en escena con el fin de complementar la información que pretende dar a sus estudiantes.

Esta información implica temas relacionados con las actividades que desarrollan en sus contextos los intérpretes de las músicas, el entorno donde circulan, las experiencias que les permitieron construir sus conceptos musicales y cómo éstas llegan a determinar sus maneras de tocar o de construir las músicas:

Vinimos con la marea, así es. Y ahí no hay como mirar, por qué no llegaste a la hora, Este tipo de asuntos relacionados con la cotidianidad determinan cómo la gente es. Entonces, ¿por qué les cuento esto? Porque Genaro era un agricultor. Él no era como Gualajo, que Gualajo era una persona que vivía de tocar la marimba. Era un virtuoso en la marimba. Pero Genaro es un agricultor, un campesino (Profesor 2, clase 2, episodio 53).

Por lo anterior, aspectos de tipo sociocultural son considerados importantes por el profesor en atención a que, los estudiantes logran comprender el origen de las maneras de tocar que se tienen en cuenta dentro de las clases, así como también algunas de las razones por las cuales el mismo profesor toca de diferentes formas:

Entonces el hombre es un tipo que sale a las 6 de la mañana a cortar coco, a rozar arroz, a coger caña, lo que sea. Y al monte. Entonces, sus brazos son unos brazos pesados (toca la marimba dejando las baquetas posadas en las placas apagando con ellas un poco el sonido). Él es chiquito. Entonces, cuando él toca la ondeada, por ejemplo, él tocaba...

(el profesor toca la marimba dejando las baquetas posadas en las placas apagando con ellas un poco el sonido) (profesor 2, clase 2, episodio 54).

En esta intervención, el profesor se vale de diferentes vías que en el marco de esta investigación se han considerado subcategorías que sirven de apoyo a estas categorías emergentes. Uno de estos códigos es el que decidió llamarse *vocabulario coloquial relacionado*. refiere específicamente a aquellas palabras, verbalizaciones o términos que el profesor reconoce y recoge de los contextos para nominar o acercar a la comprensión sobre comportamientos sonoros del contexto musical regional o local: “Y es diferente a la revuelta. Entonces tengo la ondeada y tengo un Fíjense que es otra función. Esta es una habilidad especial”. (profesor 2, clase 1, episodio 16)

También los toma, para referirse a los lugares y aspectos relevantes del contexto y lo que sucede en ellos, así como una posible correspondencia con el ejercicio musical o las músicas resultantes:

Gualajo decía, hablaba siempre del ‘currulao corona’. Pero cuando investigamos otros marimberos, ninguno decía currulao corona, todos decían bambuco viejo. Y él estuvo en Bogotá, iba muy frecuentemente y allá grabó unos cd’s con clases de él donde él hablaba del currulao Corona y los que organizaron esos CD’s pusieron... O sea, eso quedó institucionalizado, el “currulao corona” (Profesor 2, clase 2, episodio 72).

Cuando el profesor vincula este tipo de elementos culturales y los conecta con maneras de tocar las músicas en sus clases, establece conexiones que permiten una comprensión entre las maneras de aproximarse a los instrumentos y la generación de una sonoridad más cercana a lo tradicional regional. Se convierte la propuesta en un ejercicio en el que se acerca a los estudiantes a un referente cultural sonoro considerado por el profesor como fundamental. También se reconoce un interés por vincular saberes más allá de los eminentemente operativos en los instrumentos.

En este sentido, la postura del profesor por acercar el contexto de las músicas trabajadas, también revela el reconocimiento de unas expresiones que representan una serie de saberes y lecturas del mundo que, al ser experimentadas y valoradas desde la experiencia en los territorios y sus

habitantes, son incluidas en los contenidos de las clases como algo fundamental para la estructura conceptual de la música.

Resumiendo, el profesor 2 propone un acercamiento sonoro complejo desde diferentes instancias con el fin de generar un ambiente que involucre los comportamientos sonoros de las músicas que transmite en cada encuentro con sus estudiantes. Los proyectos investigativos en los que ha estado involucrado y las visitas al territorio, le han permitido comprender cómo los referentes sonoros hacen parte fundamental de la formación musical de los contextos y a partir de allí, ha planteado su propia estrategia que pasa por la vocalización sonora de patrones rítmicos comunes en los instrumentos y las músicas.

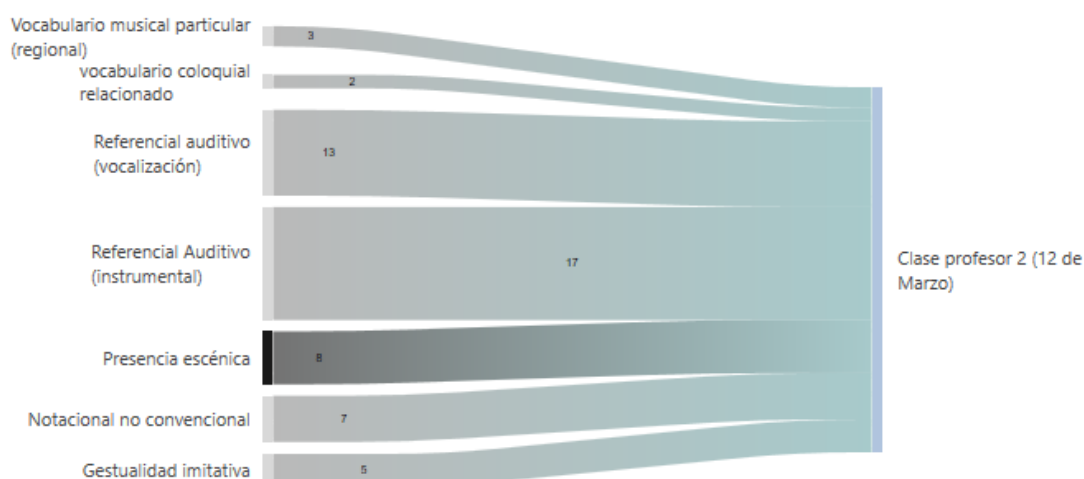
Igualmente, ha desarrollado una propuesta instrumental en la marimba que establece una secuencia de patrones con alternancia de cuatro baquetas para que un solo intérprete logre reproducir patrones característicos de las músicas del formato de marimba.

Entonces, en este curso hemos visto hasta ahora el bordón del currulao, pero hay veces que podemos ver también otros tipos de bordones. Hemos visto... Este es el que estamos trabajando ahora porque se relaciona con lo más pequeño que tenemos. Pero hacia el futuro queremos trabajar también la del patacoré (el profesor toca los patrones rítmicos en la marimba). (profesor 2 clase 1, episodio 6).

Para afianzar estos modelos y la realización precisa de los mismos que le permita a cada estudiante estabilidad en la pulsación, el profesor reproduce grabaciones que poseen patrones de las músicas correspondientes.

En las clases con estudiantes que pertenecen a otras especialidades y los funcionarios de la institución (Clase profesor 2, 12 de marzo). El profesor acentúa las referencias de tipo vocal e instrumental ya que, cantando los comportamientos sonoros de cada instrumento, logra dinámicas grupales en las que desde el canto se ensamblan estructuras sonoras afianzando el sonido general. Esto en primer lugar, permite que el grupo intuya la sonoridad instrumental y favorece la memoria de una resultante sonora.

Ilustración 13 Diagrama Sankey categorías profesor 2



Fuente: Elaboración propia a partir de Atlas Ti

El gráfico presenta para esta clase tres, la presencia de 13 episodios relacionados con la referencia auditiva del tipo vocal y también una buena presencia de la referencia auditiva - instrumental (17 episodios). Resaltan dos cosas en este gráfico. La primera: en esta clase no hay episodios que impliquen referencias de audio grabado como en las anteriores donde todo el grupo está compuesto por estudiantes de música.

La segunda: Cuando se incluye la categoría presencia escénica del sistema SAPEA junto a las categorías emergentes, puede notarse una presencia del vínculo corporal con el fenómeno sonoro debido posiblemente a que una de las finalidades de este grupo es la de realizar una muestra sonora al final del proceso. por eso el profesor hace varias referencias al manejo corporal.

En el concierto, vamos a tener una marimba adelante. En ese momento, todos bajamos el volumen y el solista viene y hace su solo. ¿Sí? Es decir, lo vamos a exponer al escarnio público ¿Sí? (todos ríen). (profesor 2, clase 3, episodio 106)

En este sentido es importante destacar que también la imitación corporal que acompaña el toque de los instrumentos de percusión es fundamental. Nótese también en el Diagrama Sankey cómo el profesor mantiene, un mayor énfasis de corporalidad que invita a la imitación por parte de las personas asistentes. Este tipo de gesto incluye movimientos con una intencionalidad que en primer lugar facilita la realización de patrones rítmicos con una acentuación y alternancia

(cómo se usan las extremidades) que el profesor considera adecuados y definitivos para la realización adecuada de las músicas.

Finalmente, es clara la incidencia que el profesor atribuye a los componentes del contexto sobre las maneras de tocar y entender las músicas que se tocan. La relación de episodios y vivencias surgidas en el marco de investigaciones o experiencias de campo, son consideradas como atributos que pueden enriquecer la perspectiva de sus estudiantes y que por otro lado permiten una mayor comprensión de las músicas estudiadas.

El profesor valora el disfrute que las músicas desarrollan en las personas, anteponiendo la experiencia desde la sensibilidad, por encima del componente notacional esta reflexión se pone de manifiesto en la entrevista.

Entonces yo vi que había una conexión (como) muy importante y que la gente termina disfrutando más porque pasas menos por el papel. Una de las cosas que yo me he planteado mucho es cómo, ¿por qué llega uno a tocar un instrumento? Pues porque uno quiere tocar el instrumento. (profesor 2, entrevista).

El profesor a pesar de exigir a sus estudiantes el cumplimiento de unos alcances musicales muy puntuales, no pierde de vista la necesidad de mantener un encuentro vivo y creativo con la música. Que tocar sea tanto o más importante que descifrar una serie de códigos para comprender una música.

Vos te dejás un guasá y ya, se es parte del grupo⁹. Si, puedes tocar con los más pro, pero eres parte del grupo. Entonces, yo sentía que era muy importante que la gente pudiera tocar rápidamente y que eso fuera una experiencia muy sensorial, ¿no? Que no tuvieras que mediar tanto con el papel.

Esta expectativa tendría que ver con tocar los ritmos lo más pronto y eficientemente posible gracias a la manera que tiene el profesor de involucrar en sus clases las dimensiones vocales y corporales para el abordaje de estas

⁹ Esta expresión implica la vinculación de un integrante a la agrupación musical ante el hecho de portar uno de los instrumentos y de sumarse a la sonoridad general

músicas tradicionales - regionales ya que también en sus ambientes originales de realización, guardan esta relación corporal como principio determinante.

El profesor se vale de una serie de estrategias de orden didáctico entre las que están las repeticiones vocales (frases auxiliares) con un sentido entre sí para apropiar comportamientos rítmicos que de otra manera requerirían espacios de lectura musical más una serie de indicaciones relacionadas con acentuación e intenciones que logra sintetizar y transmitir en una sola acción gran parte de la intención que posee la música. El profesor se desenvuelve en los ámbitos de la educación musical tradicional universitaria y la formación musical regional relacionando tomando de cada uno los elementos que considera más adecuados para transmitir el ethos de la música.

Para ello, también vincula diferentes aspectos del contexto de las músicas gracias a su experiencia como investigador buscando una comprensión holística del fenómeno sonoro que busca integrar en los montajes que plantea con cada grupo.

Las referencias auditivas ya sean grabadas, vocales e instrumentales, son muy importantes para el profesor 2 y se vuelven complementarias con grupos de menor experiencia para alcanzar niveles de desempeño suficientes para alcanzar el objetivo de montaje grupal.

Se destaca la propuesta visual con la que presenta un modelo alternativo de grafía que representa los comportamientos rítmico - armónicos de la marimba de chonta dentro del formato que el profesor denominó “O/O”. Este modelo hace parte de una propuesta que se articula con las dimensiones vocal, visual y psicomotriz. El modelo plantea la realización de modelos pequeños que representan patrones o «toques» cortos, otros medianos con frases más grandes, junto a otras estructuras de mayor dimensión. Para todas ellas tiene representaciones gráficas diseñadas por él mismo.

4.1.3 Profesor tres

El profesor tres ha estado de manera permanente muy cerca de las expresiones tradicionales y populares de la música. nació y creció en un ambiente en el que muchos músicos y músicas desarrollaban sus actividades y por esta razón

estuvo muy cerca de las expresiones sonoras afrocolombianas. Artistas y familias locales de renombre e influencias caribe estuvieron muy cerca de su familia asegurando proximidad con este tipo de expresiones culturales.

Las músicas tradicionales regionales del pacífico y la salsa hicieron parte de su entorno sonoro manteniendo a estas músicas como su principal espacio de aprendizaje musical. De esta manera se formó como músico percusionista alcanzando a participar de diferentes agrupaciones locales y nacionales sin requerir para ello de una formación musical de tipo académico.

Ingresó muy joven al Instituto Popular de Cultura de Santiago de Cali para comenzar una formación musical de tipo académico que le permitiera nuevas herramientas y conceptos para desarrollar sus capacidades musicales. Allí se forma como flautista y conoció los primeros fundamentos musicales para consolidar y sistematizar sus conocimientos alrededor de las percusiones tradicionales colombianas por medio de la grafía musical.

Comienza posteriormente su formación universitaria donde encuentra la mayor resistencia frente al tipo de instrucción musical en el nivel superior; específicamente en el área de la percusión. El perfil de percusionista con el que se encuentra, es muy diferente al que él ya manejaba o respecto a la expectativa que poseía frente a la formación de un instrumentista. Esto generó una tensión absoluta que solamente se resolvió cuando, con el paso del tiempo, la universidad aceptó su línea de trabajo frente a las percusiones de golpe directo o palma sobre el cual realizó una primera publicación.

Ingresó posteriormente como docente al conservatorio Antonio María Valencia de Santiago de Cali donde se acercó mucho más a las expresiones musicales tradicionales del litoral pacífico colombiano. Allí conoció a músicas y músicos muy reconocidos que le permiten reconocer las expresiones de primera mano. En esta institución comenzó a desarrollar su trabajo como docente y también como compositor que incorpora a las músicas regionales tradicionales con técnicas compositivas contemporáneas que le han permitido establecer lazos entre diferentes corrientes musicales.

Su trabajo con agrupaciones de música popular local fue disminuyendo para centrarse principalmente en la labor docente acompañando procesos formativos

con estudiantes de percusión principalmente. Paralelamente a este trabajo, fue vinculado al programa Plan Nacional de Música para la Convivencia del Ministerio de Cultura. Esto le permitió la posibilidad de conocer por medio de sus visitas, diferentes territorios, las comunidades, y aquellos escenarios donde las músicas regionales tradicionales se construían.

Esta labor le permitió conocer las músicas desde una perspectiva más cercana a la de los intérpretes de las regiones para posteriormente investigar al respecto. Estas maneras del hacer musical, así como su vínculo con las personas que participan de ellas, han representado para el profesor 3, fundamentos para la enseñanza de las expresiones populares y tradicionales colombianas.

Por eso sostiene que las posibilidades creativas y formativas de las músicas, no están determinadas por restricciones dadas por una corriente compositiva o una región, sino que se nutren de otras expresiones sin guardar dogmatismos frente a las maneras de hacerlas. El profesor 3 ha encontrado un lugar donde el equilibrio creativo es tan importante como el respeto por las expresiones musicales de cualquier corriente estética:

yo me reservo el tema, yo personalmente me reservo el comentario de cuando la gente dice, “no, es que yo no estoy más en la academia porque la academia no sirve para nada” o “me voy para la música popular porque es que ahí es que va a encontrar todo”, no, no es ni lo uno ni lo otro, es equilibrio digamos que aquí hemos logrado algo de eso, hemos desmitificado esa vaina, (...) hemos dado un lugar a estas músicas tradicionales, pero en el plano académico.” (profesor 3, entrevista).

Se realizó el análisis de una clase dirigida por el profesor 3 a la que asistieron tres estudiantes del área de percusión pertenecientes al programa de pregrado en interpretación del conservatorio Antonio María Valencia. Esta clase tuvo como objeto, el reconocimiento analítico de músicas del pacífico, así como la interpretación de instrumentos de percusión del formato de marimba (cununo, bombo y marimba).

Categorías SAPEA

A continuación, se presentan los análisis realizados a la clase realizada por el profesor 3. Inicialmente, se realiza un análisis desde las categorías del Sistema SAPEA planteadas para la observación de interacciones que implican procesos cognitivos en la formación musical. Como se mencionaba anteriormente, este tipo de análisis aborda procesos que tienen en cuenta la formación musical sobre instrumentos que requieren de un manejo de partitura.

La sesión de clase realizada por el profesor 3 con un grupo pequeño de estudiantes de percusión, reveló aspectos diversos analizables bajo el sistema SAPEA. El análisis determinó que la clase tuvo un enfoque sobre la estructura de lo escuchado y lo tocado a diferencia de otras clases más enfocadas en reproducir esquemas rítmicos.

Categoría simbólica

La clase del profesor 3 plantea un ejercicio permanente de escucha que tiene como objeto el análisis estructural de material grabado perteneciente a agrupaciones musicales del litoral pacífico colombiano, pero en la segunda parte de la sesión, la clase se orienta a la reproducción de una serie de patrones rítmicos característicos del formato de marimba (específicamente, del currulao). En un televisor, se exponen patrones rítmicos que los estudiantes reproducen sobre una grabación. Pasan consecutivamente entre patrón y patrón según indicaciones del profesor. Aquí la subcategoría notacional es absolutamente clara, y hay momentos en los que el profesor interrumpe la secuencia para aclarar contenidos o aspectos que deben corregirse.

De las 62 citas analizadas que se relacionan con el sistema SAPEA, 11 de ellas están relacionadas con la sub categoría sintáctica que refiere a conceptos específicos de la partitura. Los análisis ponen en evidencia la recurrente aparición de elementos notacionales desde diferentes componentes (rítmicos, armónicos, melódicos, etc.) planteados por el profesor. (Ver cuadro).

Ilustración 14 Episodios relacionados con las categorías SAPEA del profesor 3

		14: Clase profesor 3 (11 de Marz... 157	Totales
● Analítico estructural	96	14	14
● Expresivo	36	3	3
● Presencia escénica	34	5	5
● Producción de sonido	102	11	11
● Psicomotor	177	12	12
● Recursos de memoria	43	2	2
● Referencial (Conceptual)	43	4	4
● Sintáctico	46	11	11
Totales		62	62

Fuente: Elaboración propia a partir de Atlas Ti

En cuanto a la subcategoría referencial que tiene que ver más con una relación conceptual de una obra en especial, aunque hay lectura musical convencional, no se plantea una lectura compleja o estructural que gire alrededor de una obra musical específica. Se trata de la lectura de patrones musicales para percusión que no requiere de elaboraciones conceptuales relacionadas con el discurso musical.

Si hay en cambio, una referencia permanente a elementos de orden musical abstracto que hacen parte del análisis planteado por el profesor sobre los comportamientos rítmicos acentuales de las grabaciones:

Está más a tres, siendo que ustedes lo van a escribir, pero está a tres, pero digamos, a la hora que usted le hace una escritura, debe escribirlo en seis octavos, ¿no? Pero la situación, ¿y qué pasa con él, hay un desplazamiento de qué? Pero en este caso, la marimba está en seis octavos, no está en tres como la que hace Gualajo. Sí, el caso del grupo de Changó. (Profesor 3, clase 1, episodio 6).

Como puede leerse, hay episodios en donde el profesor, se refiere al comportamiento rítmico de los instrumentos dentro del formato con un claro lenguaje musical que es muy propicio para estudiantes con conocimientos musicales abstractos y prácticos. clasificados dentro de la categoría referencial y por ende a los elementos que caracterizan comportamientos rítmicos, en este caso de las obras escuchadas que determinan en buena medida el aspecto estructural de lo que se está tocando: “La marimba sí está en dos en el primer

grupo. En un dos, pero dos desplazado. Es decir, que hay una medida binaria, una subdivisión binaria” (profesor 3, clase 1, episodio 10).

Según lo anterior, los elementos de lectura musical que propone el profesor 3 solamente permiten un análisis desde la categoría simbólica que, remitiéndose a la lectura de patrones rítmicos y referencias musicales muy concretas del comportamiento acentual, no alcanzan a involucrar aspectos macro estructurales de obras musicales específicas.

Categoría procedimental

Esta categoría que implica directamente el saber hacer de los estudiantes en el contexto de las clases, involucra la subcategoría psicomotora, expresiva, de producción de sonido, y de recursos de memoria. En este sentido, los ejercicios propuestos por el profesor se orientan desde la lectura de los patrones mencionados anteriormente a la búsqueda de una interacción sonora - estructural de los instrumentos en el currulao, música tradicional regional del pacífico.

Sobre la base del cununo solamente. Sobre esta base nomás. Y entonces puedan disociar. Y abriéndolo aquí. Son tres cosas, ¿no? Mira que hay muchas cosas, ¿no? (Profesor 3, Clase 1, episodio 109).

La orientación de esta clase no solamente es saber reconocer características sonoras de las agrupaciones musicales escuchadas, se trata igualmente de poder tocar vinculando los elementos musicales identificados y sobre los cuales se ha reflexionado a fin de tocar con estas características.

Subcategoría psicomotriz

El profesor sugiere tocar con un golpe específico que aparece relacionado en un material visual pero que él precisamente aclara como la «L». Se trata de un golpe que requiere de un ataque específico en el cununo¹⁰.

La L, la L. La ponen aquí al lado del cununo, ¿no? Ya entendieron por qué la L. Claro, la tiran la L y la L. vamos a practicarlo para que de una vez les

¹⁰ El cununo, así como los bombos, la marimba de chonta y los guasás, son instrumentos pertenecientes al formato de músicas de marimba del litoral pacífico del sur. Una de las características del cununo dentro del formato, es la de ser el único instrumento que se percute con las palmas de las manos.

quede ahí grabado. Mira que es como esta parte... no no no tienes que meter más la mano. (profesor 3, clase 1, episodio 121).

A diferencia de otras clases, las indicaciones del profesor 3 ya no tienen que ver con la búsqueda de un sonido adecuado, un ataque particular o mantener una base rítmica estable respecto a un pulso. La clase se enfocó en analizar la estructura interna de un par de propuestas musicales.

Como tú quieres. Pero lo tienes que decidir. Lo tienes que decidir, lo decide el grupo. Lo decide la expresión. Es decir, todo es posible. Usted se puede ir en tres, se puede pasar a seis octavos. Los guasás ustedes los pueden hacer en seis octavos, los pueden hacer en tres. Sí, escuchen (profesor 3, clase 1, episodio 81).

Subcategoría producción de sonido

Esta subcategoría, muy relacionada con la psicomotriz, está vinculada al logro de una sonoridad esperada por el profesor y cuya calidad depende en gran medida de la imitación corporal o de la búsqueda reflexiva de unas cualidades tímbricas que tanto el profesor como el estudiante pretenden alcanzar.

La presencia de episodios en la clase del profesor 3 que involucran una búsqueda de cualidades sonoras son casi tan frecuentes como las de orden psicomotor (11). En principio, son énfasis que se practicaron sobre un ataque particular en el cununo sobre el que el profesor explicó con claridad:

Atención. Poné los dedos aquí, en el borde. Una L, mire... ¿la ven? (el profesor 3 muestra a sus estudiantes la zona que toca el instrumento que implica el dedo índice y la figura en "L" que hace con el dedo pulgar al extender los dos) Ok. Vamos con este. Ok, vamos a hacer... Ok, vamos con este golpe, como... Vamos a hacer un golpe que usan mucho los cununeros allá. Vamos a llamarle «L» se pone la mano así...Atención. Mire, pone la mano así. (profesor 3, clase 1, episodio 116 y 117)

En la clase del profesor 3 los estudiantes tocan instrumentos de manera conjunta realizando un ensamble en donde se desarrollan las apropiaciones de orden estructural que se han analizado previamente. En este escenario, el manejo de patrones y esquemas musicales propios de las músicas regionales son ya de

dominio general. Esto quiere decir, que el profesor no se enfoca en la obtención de sonidos sino en la articulación de los mismos en un contexto sonoro organizado, con características tímbricas y estructurales ya definidas.

Sin embargo, ante las dificultades que se presentan en la interpretación de los estudiantes, el profesor está atento a revisar y advertir las correcciones que deben hacer los estudiantes buscando además de la precisión rítmica, la realización de ataques con una calidad tímbrica apropiada para los instrumentos:

La tres (el ataque realizado en el parche del bombo) es tapado, y va abriendo. ¿Dónde están mis baquetas? Ahí hay una. (Hace énfasis al ritmo y la acentuación que aparece en la propuesta escrita en el televisor donde está expuesta la escritura del ritmo). (profesor 3, clase 1, episodio 127).

de esta manera se observa que el profesor 3 involucra lo sintáctico musical, al presentar la comprensión del comportamiento musical en el género que se trabaja en clase, articulando lo psicomotriz y la producción del sonido de forma articulada, empleando elementos auditivos y visuales.

Categorías emergentes

Las categorías emergentes que se reconocen en las clases del profesor 3 están relacionadas con el análisis de la dimensión estructural de las músicas y en donde se destaca una dinámica de orden crítico. La sesión mantuvo una dinámica de escucha y diálogo, aunque en un segundo momento, y como se mencionaba previamente, los estudiantes tocaron instrumentos. Aunque no todas las categorías están presentes, se pudieron observar aquellas relacionadas con el contexto de las músicas.

Referencial Auditiva

La categoría que contiene los apoyos de orden didáctico - auditivos están representados por la subcategoría de soporte de audio. El profesor durante la observación de esta clase empleó parcialmente la vocalización para corregir o aclarar desarrollos rítmicos de los instrumentos. Las intervenciones de orden instrumental realizadas por el profesor se centraron en reiterar el tema central de la clase.

Soporte de audio

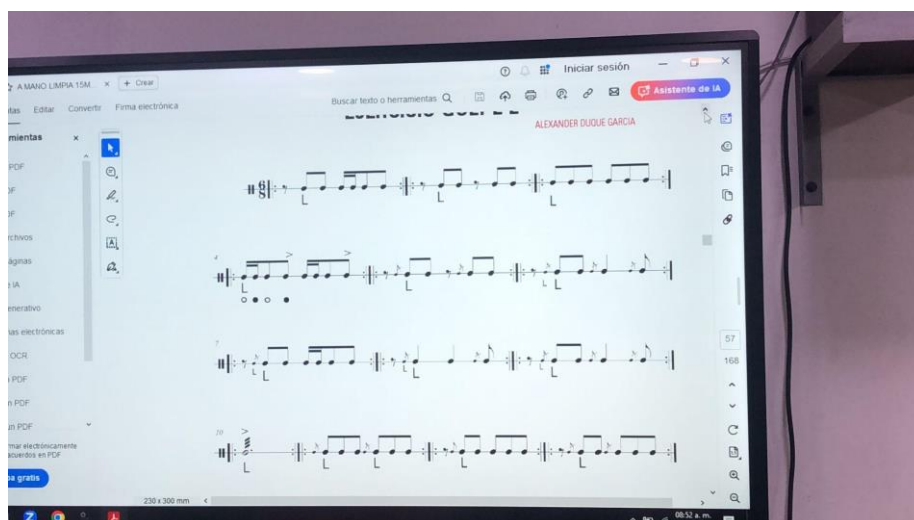
El profesor apoyó buena parte de la clase en el soporte de audio (grabaciones) para adelantar los análisis que permitieron reconocer los comportamientos sonoros que caracterizan a agrupaciones que, aunque en apariencia tocan un mismo ritmo, guardan ciertas diferencias en las maneras de tocar las bases rítmicas.

En los otros grupos, por ejemplo, es diferente; está en tres (refiriéndose a la acentuación rítmica del patrón). Los dos grupos que escuchamos anteriormente, los dos de Tumaco, el bombo sobre todo y la marimba. La marimba no está a tres, pero los apoyos del cununo sí están apoyados en la marimba. ¿Se dieron cuenta? (profesor 3, episodios 23 y 24)

Este referente fue usado de una manera diferente a la empleada por otros profesores, ya que su función no fue la de soportar por medio de una base la interpretación grupal, sino que fue usada con una función analítica. El profesor propone la escucha para reconocer comportamientos de las agrupaciones y así establecer un marco comparativo que le permita reconocer aspectos que logren diferenciar cada grupo entre sí, aunque las músicas sean similares. Las grabaciones fueron de dos agrupaciones ampliamente reconocidas en el nicho de las músicas del formato de marimba sobre las cuales el profesor propuso el trabajo. Posteriormente, los estudiantes tocaron instrumentos del formato buscando reproducir los aspectos tratados al inicio de la clase para lo cual el profesor no consideró necesario repetir estos referentes de comparación.

Un segundo momento en el cual se empleó el referente sonoro grabado se dio al interpretar los patrones aplicados al cununo que propuso el profesor. Estos patrones escritos, hacen parte de un material diseñado para tal efecto y que pudieron leerse en la pantalla dispuesta en el salón (ver imagen). El profesor reproduce una pista sobre la cual los estudiantes tocan los cununos y pasan de un modelo escrito a otro. Estos modelos propuestos por el profesor están representados en la escritura musical convencional.

Ilustración 15 Patrones rítmicos de la música desarrollada en clase del profesor 3



Fuente: elaboración propia

La mecánica es simple: el profesor reproduce la pista seleccionada con una velocidad adecuada para la realización del ejercicio. Los estudiantes comienzan a tocar las propuestas rítmicas según van apareciendo en la pantalla y el profesor va contando para pasar al siguiente ejercicio de manera que los estudiantes cambien simultáneamente de patrón y haya una simultaneidad en el ejercicio.

Vinculante con el ethos

Este aspecto es también muy importante en la clase del profesor ya que, por la misma propuesta metodológica, la referencia a elementos cercanos al contexto de las músicas y más exactamente a los grupos que las hacen, está presente de una manera más conceptual pero también reveladora. La perspectiva propuesta por el profesor, busca centrar la atención en el reconocimiento auditivo de aspectos estructurales presentes en las músicas, como el funcionamiento de los patrones rítmicos y la acentuación que las agrupaciones realizan en sus grabaciones determinando rasgos particulares entre ellos.

El profesor 3 es enfático en que la diferencia entre las músicas escuchadas no está necesariamente determinada por su lugar de origen sino por las características musicales que los integrantes de los grupos en colectivo imprimen a sus interpretaciones. El análisis que propone el profesor, involucra aspectos que otras clases no son tan específicas.

En Tumaco, los grupos son siempre diferentes a Guapi... eso ¿quién dice que son dos cununos, dos bombos, cuatro guasás, y cuatro cantaoras? ¡mentiras! ¿Quién dijo? ¿Cuántas cantaoras hay en Changó? Puede tener 15, 20, las que quiera. Es un tema técnico que lo estructura el festival para poder montar gente a la tarima.(profesor 3, episodios 55, 56 y 57).

En el transcurso de la clase, el profesor relaciona en su discurso aspectos del ethos de las músicas principalmente desde la perspectiva artística; formas de aparecer en la escena y de articular las rítmicas en los instrumentos; la influencia de las músicas que circulan en los territorios que, siendo alternos a las músicas de marimba, también son escuchadas dentro de las comunidades. Por otro lado, describe cómo el festival más importante de la región, ha influido en la concepción de los formatos dentro de los diferentes territorios.

Ilustración 16 Recurrencia alrededor del ethos profesor 3

		14: Clase profesor 3 (11 de Marz... 157	Totales
 Vinculación con el Ethos	70	20	20
 vocabulario coloquial relacionado	62	15	15
 Vocabulario musical particular (regional)	56	11	11
Totales		46	46

Fuente: Elaboración propia a partir de Atlas Ti

Las referencias sobre aspectos de los contextos que rodean la creación de las músicas tienen una alta recurrencia, y van desde una descripción de los sistemas rítmicos y acentuales que predominan en cada grupo, hasta los comportamientos escénicos que determinan tímbricamente las funciones instrumentales dentro de los formatos. Estos vínculos, que pueden establecerse desde diferentes ángulos, permiten observar cómo se extienden relaciones entre los productos sonoros y las comunidades que las elaboran.

El lenguaje coloquial, también se convierte en un puente expresivo del docente hacia sus estudiantes. Les invita a asumir sus funciones musicales con cierta familiaridad, pero sin pretender extraviar el sentido de las indicaciones.

Por eso te explico, es que por dónde estás haciendo música, tenés que tener oreja, oreja, oreja de perro, perdón, disculpe por la grabación...

Tenés que tener, precisamente (...) ¿cómo describimos la gaminería dentro de la academia? Digamos, si la tenemos acá en la academia, pues le tenemos que poner un nombre. (profesor 3, episodios 50 y 51).

Esto tiene que ver, desde luego, con la vehemencia con la que el profesor expresa sus ideas para que el estudiante entienda la importancia que el concepto tiene en ese momento y desde luego con la misma manera que tiene el profesor de explicar en su clase. No necesariamente empleando permanentemente términos regionales pero sí palabras relacionadas con el ambiente musical, en este caso popular: «tumbao» (intención correcta del estilo musical ó patrón rítmico armónico), «oreja de perro» (escucha atenta), «chorrear» (carente de sentido musical), «gaminería» (habilidad para trasegar por lenguajes o ambientes), «chicaneros» (vanidosos).

Los términos musicales generales, así como aquellos términos coloquiales de las regiones que se comparten en los contextos, generan ambientes de cercanía entre quienes tocan. El profesor extiende durante la clase, lazos de proximidad en torno a la música. Vínculos que se fortalecen en la medida que comparte conocimientos alrededor del entorno de estas expresiones. Por tanto, no se transmiten únicamente términos musicales abstractos que explican comportamientos de orden rítmico o armónico, también se transmiten formas de tocar los instrumentos o de interpretar las músicas a partir de maneras alternativas de comunicación:

Entonces, tocan y tocan. Y les resulta que les resulta una babosada. ¿Por qué? Porque ni se agarra de uno ni de otro. Entonces, quedas tocando. Es como, sí, una cosa estúpida. Pues, se chorrea. (profesor 3, episodios 87 y 88).

Se advierte finalmente, un conocimiento amplio del contexto que rodea las músicas del formato de marimba por parte del profesor 3, ya que expone a sus estudiantes, aspectos que rodean e influyen sobre las músicas y los músicos de la región. En varios episodios, el profesor refiere la presencia e influencia de músicos y músicas de la región en las expresiones y costumbres que hacen parte del contexto local.

Esto ya se grabó cuando ya estaba establecido, ya el Petronio había aparecido, entonces ya Gualajo estaba viniendo acá a Cali, ya estaba teniendo otro tipo de influencias, pero él seguía auténtico (profesor 3, episodio 30).

En este aspecto de lo estructural, resulta muy interesante el llamado de atención que hace el profesor 3 alrededor de lo que puede suceder cuando se analizan músicas tradicionales regionales y es la caracterización de géneros o estilos musicales. Se apropian comportamientos musicales de agrupaciones destacadas o características de determinados ejes o regiones como determinantes o precisamente referenciales en atención a la importancia que estas agrupaciones poseen en los circuitos de interacción. El profesor recomienda de manera muy enfática:

No no no no no, escúcheme, No podemos establecer códigos, podemos establecer grupos, podemos decir, “el grupo tal de tal lugar funciona de tal manera”, porque los dos grupos que pusimos de Tumaco funcionan diferente. Sí, por eso les digo, los análisis, ustedes van a hacer un análisis (profesor 3, clase 1, episodio 34).

El profesor demuestra dentro de sus clases en medio de sus intervenciones, un interés por mantener la mirada crítica respecto a generalizaciones que suelen hacerse cuando se trata de músicas tradicionales locales (formas musicales, organología, etc.), y una intención por reconocer la importancia y pertinencia de las particularidades de las expresiones regionales.

Su perspectiva encaminada a enfatizar el análisis estructural de las obras escuchadas, plantea una divergencia con las otras clases, pues su trabajo ya no está orientado al logro operativo de funciones instrumentales básicas, sino al alcance de un componente más detallado y complejo. Los referentes de audio que proporcionan las grabaciones, son fundamentales en este sentido, así como las referencias sonoras instrumentales que ya no hace el docente buscando ser imitado, sino los estudiantes en la búsqueda de lograr sus propias realizaciones sonoras en los instrumentos.

El lenguaje más cercano y la actitud reflexiva alrededor de la información, invitan al estudiante a plantear una relación con la música más consciente y propositiva;

a diferencia de la segunda parte de la clase donde la lectura rítmica domina el trabajo grupal y en donde no hay lugar a transformaciones o posturas. Se lee lo que está escrito.

Finalmente, se puede observar un interés del profesor por vincular el contexto musical local dentro de su propuesta pedagógica. Para ello es muy importante hacer referencia al contexto de la música local, pero así mismo, cuestionar a los estudiantes sobre el conocimiento de su propio contexto.

4.1.4 Profesora 4.

Inició su acercamiento musical desde muy niña gracias a la iniciativa familiar ingresando a escenarios formativos de iniciación musical. Episodios de violencia acaecidos en esta época, hicieron que la familia se desplazara de la región que habitaba. Su familia regresa a Cundinamarca y allí se relaciona con músicos interesados en las expresiones tradicionales regionales del país. Con estos músicos jóvenes comienza un proceso de aprendizaje y creación apoyados en la información proporcionada por reconocidos intérpretes de municipios del litoral atlántico de Colombia que se hallaban de paso o estaban ya radicados en Bogotá por su labor musical.

Así como se empapaban de los elementos presentes en los contextos que rodean estas músicas, creaban un estilo musical propio hasta conformar propuestas urbanas apoyadas en estas músicas. Con estas agrupaciones modernas interesadas en mezclar comportamientos de diferentes músicas, lograron plantear una estética sonora de alto reconocimiento a nivel nacional.

Tras asumir procesos formativos con diferentes orientaciones, la profesora obtuvo el título como música profesional en la Universidad Incca de Colombia en donde también comenzó su desempeño como profesora en programas de música mientras continuaba adelantando su proceso artístico.

Su proceso de acercamiento a las músicas regionales de origen campesino no se limitó al acompañamiento y asesoría de músicos de las regiones que visitaban o estaban establecidos en Bogotá. La profesora visitó regiones donde las músicas tienen una importante incidencia y asistió a festivales donde

agrupaciones destacadas confluyen de manera periódica. Esto le permitió conocer más las músicas y sus contextos.

La confluencia de estas vertientes formativas ha aportado criterios a una labor docente que posteriormente la profesora ha volcado en diferentes escenarios de formación.

En los últimos años, la profesora ha estado vinculada de manera permanente al programa de música de la Universidad del Bosque en Bogotá. Desde su lugar como docente en la maestría en Músicas Colombianas, ha transmitido la experiencia obtenida durante su proceso de formación a partir de seminarios de acercamiento a las músicas regionales tradicionales del litoral caribe en formatos de gaitas, bailes cantados y bandas. Realiza sesiones de clase de dos horas de duración con grupos de maestrantes en donde aborda desde el manejo de los instrumentos de percusión, hasta la realización de ensambles instrumentales sobre modelos tradicionales reconocidos.

Allí logran, por medio de diferentes prácticas, el reconocimiento de comportamientos recurrentes de las músicas de los formatos propuestos. Los alcances esperados para este tipo de espacio, permite el ensamble de obras musicales reconocidas en el ambiente artístico.

En las sesiones a las que se asistió en el marco de esta investigación, la profesora se enfocó en la realización de ensambles que permitieran la consolidación de patrones e interacciones instrumentales, así como el seguimiento de una estructura en la que también fue importante la práctica de la gaita y el canto.

Categorías SAPEA

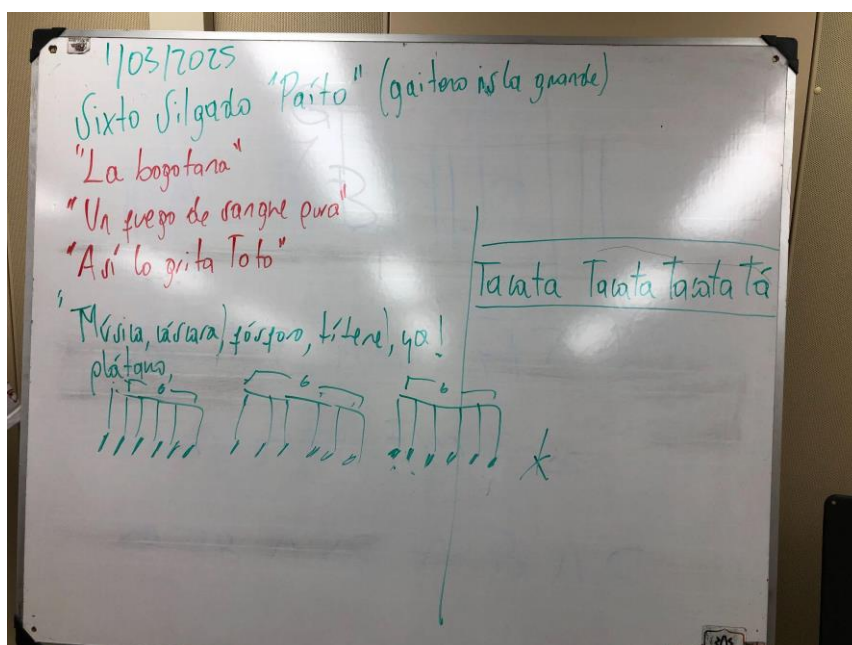
A partir del registro de declaraciones, así como de las acciones desarrolladas durante las sesiones de clase, se encuentran pocas referencias susceptibles de ser analizadas bajo el sistema SAPEA, pues este tiende a revisar en su categoría simbólica (lo notacional) los desempeños musicales alcanzados a partir de lo contenido en partituras.

No obstante, esta no es la única dimensión propuesta por este sistema de análisis, ya que existen otros aspectos relevantes que revisten pertinencia como

la dimensión procedimental y actitudinal relacionados con el saber hacer y el ser o saber estar (Pozo et al, 2020).

Como se mencionaba previamente, en las clases de la profesora 4 no se desarrollan trabajos a partir de partituras, a pesar de que quienes participan de las clases conocen la notación convencional pues las sesiones están orientadas a estudiantes que cursan la maestría en músicas colombianas. Todas las indicaciones son de orden verbal y demostrativo sobre el instrumento, salvo algunas aclaraciones que la profesora realiza cuando así lo considera conveniente, como en la siguiente imagen donde la profesora presenta desde la escritura musical y verbal, un pasaje rítmico que realiza el tambor alegre.

Ilustración 17 Representación gráfica de sonidos realizados en el tambor alegre (litoral caribe) profesora 4.



Fuente: elaboración propia

Así como la profesora presenta auditivamente el ritmo en el instrumento, escribe gráfica y verbalmente la representación de dicho ritmo buscando diferentes niveles de acercamiento al mismo. Sin embargo, teniendo en cuenta la complejidad de este tipo de representación escrita respecto a la propuesta de aprendizaje, la profesora opta por otros mecanismos de acercamiento a los mismos que permiten diferentes y más efectivos niveles de apropiación. -

Categoría simbólica

Esta categoría puede reconocerse dentro de las sesiones, cuando la profesora 4 verbaliza comportamientos de tipo estructural comunes de las músicas

tradicionales que desarrolla con el grupo, así como comportamientos rítmicos que se tocan en los instrumentos dentro de las sesiones. A pesar de ello, sus menciones alrededor de conceptos musicales desde el punto de vista abstracto son muy limitados y busca en cambio, emplear un lenguaje común.

Ya que no se emplean partituras en los espacios de clase y no se parte del montaje de obras musicales específicas con particularidades de tipo estilístico respecto de otras, es improcedente el uso de la categoría notacional así como la sintáctica y la de tipo referencial en las clases de la profesora¹¹.

Categoría procedimental

Esta categoría involucra el saber hacer de los estudiantes desarrollado a partir de los conceptos y las prácticas planteadas en clase por el profesor. Allí el sistema de análisis SAPEA plantea las subcategorías: psicomotora, de producción de sonido, expresiva, y de recursos de memoria.

Al momento de realizar las observaciones, las clases de la profesora ya tenían un avance significativo. El enfoque de las sesiones no era para ese momento hacer sonar los instrumentos de percusión correctamente sino recordar el acople entre ellos a partir de ritmos y montajes sobre temas planteados por la profesora. A partir de allí, se fueron consolidando los manejos que tenían los estudiantes alrededor tanto de los patrones rítmicos en los instrumentos dentro de cada esquema musical como el funcionamiento de los instrumentos entre sí:

¿Quién falta por tocar porro hoy? Y vamos ahora para la cumbia ¿faltas tú? ¿quieres tocar? A ver! Vamos a tocar por última vez *la bogotana*, ya se debieron aprender los coros ¿no? Más presencia ahí de la voz. (profesora 4, clase 2 episodio 55).

Categoría actitudinal.

Los análisis no presentaron evidencia contundente de que los conceptos y prácticas del Saber ser y el saber estar, estuvieran presentes durante los análisis que se realizaron a las sesiones de la profesora 4, por lo menos desde la perspectiva presentada por el método de análisis SAPEA. Estas sub categorías

¹¹ Para Pozo, la categoría referencial en el sistema SAPEA, implica una construcción conceptual que se produce en el proceso de montaje musical y se da, a partir de cómo se va reconociendo el contexto compositivo e interpretativo.

están relacionadas con la conciencia personal del músico alrededor de la corporalidad y la presencia escénica cuya reiteración hace parte de la cotidianidad de las clases o de los estudiantes en los contextos formativos.

Aunque durante las sesiones analizadas, la manera de tocar fue importante en términos del manejo instrumental (ataques, patrones rítmicos, ensamble, etc.) siempre esta conciencia estuvo vinculada principalmente al resultado sonoro y no a una postura o actitud corporal desde el accionar escénico.

Aunque hubo varias referencias a la manera de tocar en grupo dentro del funcionamiento en escenario, las instrucciones giraron principalmente (y sobre todo durante la segunda sesión), alrededor del funcionamiento general del ensamble relacionado principalmente con la calidad del sonido general y no con una actitud o postura que pudiera leerse como artística: “Acuérdense los demás de hacer los coros. Eso. Trata de no tapar al tamborero... Eso. (tocan y paran casi de inmediato)” (profesora 4, clase 2, episodio 8).

Sin embargo, la situación común para muchas músicas regionales de origen campesino, tienen que ver con la interpretación frente a otras personas. Esto lo tiene muy claro la profesora al momento de coordinar las acciones del ensamble: “Apoyar los coros. Estar ahí como si estuviéramos en una rueda digamos” (profesora 4, sesión 2, episodio 23)¹².

Categorías emergentes

Luego de aplicar las categorías del método SAPEA a las clases de la profesora 4, se analizan categorías diferentes a las incluidas en este método para que contemplar aspectos alternos en este tipo de formación.

Categoría referencial auditiva

Las demostraciones sonoras que aparecen en las clases, son empleadas como caminos didácticos que cada profesor desde su experiencia y perspectiva, considera adecuadas para acercar desde lo corporal a sus estudiantes. Estos comportamientos musicales, aunque pueden estar representados desde lo visual

¹² Para este caso el término «rueda» alude al espacio de ejecución de músicas del caribe donde se improvisa y se baila, como usualmente se hace para los encuentros donde se toca, se canta y se baila el bullerengue.

(partituras) y pueden hacer parte de las clases, también implican alternativas didácticas que complementan o son punto de partida en la praxis musical.

Referencial Auditivo - vocalización

Tanto como otros profesores del estudio, la profesora 4 propone sonidos con la voz que representan rítmicas y cualidades sonoras que pretende como más cercanas a los sonidos característicos de los instrumentos y que pretende, pueden representar los sonidos de los instrumentos. “TUN” es un bajo, “TAN TACA TÁ” ... quemados, “TUN”, ahí hay otro bajo...y “TA, TA” termina en quemados con la mano izquierda”. (profesora 4, sesión 2, episodio 78)¹³.

La profesora representa en las explicaciones por medio de la voz, los sonidos característicos de los instrumentos para que los estudiantes reconozcan las sonoridades esperadas y el contenido preciso de los patrones rítmicos. Dentro de las sesiones analizadas, no se encontraron momentos en los que se realizaran ejercicios conjuntos en los que los estudiantes repitieran vocalmente los sonidos presentados por la profesora por lo que puede inferirse que, durante las dos sesiones, se trató de un ejercicio eminentemente demostrativo.

Bueno, aparte de eso ¿qué más? El bajo, ¿Qué más? cada golpe de lo que estamos tarareando corresponde a un sonido. Entonces trata de traducirlo al sonido que es, porque estás haciendo el ritmo, pero no los sonidos que son. (Profesora 4, sesión 2, episodio 77).

Referencial Auditivo Instrumental

La referencia auditiva explícita de cara al reconocimiento de sonoridades a partir del toque de instrumentos, tanto como las vocalizaciones, resultaron documentadas durante las sesiones, pero fundamentalmente en el contexto de los ritmos propuestos en el escenario de clase.

La mayoría de los asistentes dominaban tanto los patrones como los ataques que cada instrumento requería para desarrollar la música propuesta. Se iban

¹³ Los sonidos en los instrumentos de percusión membranófonos, cuando se trata de los ataques con las palmas de las manos, se logran a partir de diferentes posturas de las manos. Estos ataques pueden reconocerse por diferentes nombres dependiendo del contexto donde se producen, sin embargo, la representación fonética para caracterizarlos puede coincidir.

corrigiendo aquellos aspectos de tipo tímbrico y rítmico con la ayuda de la profesora que pasaba por cada lugar, revisando la manera de tocar de cada estudiante.

Ilustración 18 La profesora 4 recomendando movimientos en los tambores



Fuente: elaboración propia

Allí la profesora, recomendaba cambios en la manera de ubicar las manos y de atacar los parches de los instrumentos en la búsqueda de una manera más cómoda y eficiente de tocar. Estas indicaciones durante las sesiones grabadas en el marco de esta investigación, fueron de tipo individual y no demostrativo general, lo que quiere decir que la explicación sobre las generalidades de cada ataque ya había sido socializadas.

En síntesis, la profesora ha tenido un recorrido musical que le ha permitido el contacto con un importante número de intérpretes de la música regional. Gracias a esta experiencia, ha conocido ampliamente el comportamiento de una serie de expresiones que le han permitido conocer formas de tocar los instrumentos de la costa Caribe colombiana.

Esto, unido al contacto con la formación académica, le han permitido establecer una serie de estrategias para poder acercar los fenómenos musicales regionales a las personas asistentes a su espacio de clase en el que el montaje de obras musicales muy conocidas es una de sus alternativas de formación.

Se trató de un espacio de repaso para afianzar lo aprendido en sesiones anteriores y para confirmar maneras de tocar, roles específicos de los

instrumentos dentro del formato por medio del montaje de repertorio reconocido en el ámbito de los grupos de gaita larga.

No empleó durante estas dos sesiones, referentes de audio grabados ni referencias específicas a ataques o movimientos particulares al tocar los instrumentos, así como tampoco se hizo referencia a material visual que sirviera como modelo para tocar. Lo más relevante de este espacio para el momento de la observación, fue el cuidado en presentar las posibilidades sonoras en contexto del montaje musical.

El énfasis dentro del montaje no fue la consideración o reflexión sobre una postura escénica determinada o la observación profunda del contexto en el que se realizan las músicas sino la interacción desde el punto de vista sonoro que es importante dentro del contexto de los escenarios artísticos de las regiones.

La repetición colectiva de los ritmos y las obras musicales fue recurrente para por medio de ella, confirmar el correcto manejo de los patrones rítmicos: empleó la rotación de instrumentos para que los asistentes pudieran tocar en todos los instrumentos que conformaban el formato.

Otra característica de la profesora fue su mención frecuente a las agrupaciones y zonas de donde provenían las músicas realizadas, buscando concretar un contexto artístico (agrupaciones, músicos, regiones, festivales) con el que los estudiantes pudieran conectarse.

La participación del profesor 5 dentro de estas sesiones fue muy importante en el complemento de este tipo de contexto ya que logró servir como puente precisamente con el contexto de las músicas y complementar la información planteada por la profesora.

4.1.5 Profesor 5

El profesor 5 hace parte de una reconocida familia proveniente de San Jacinto (Bolívar) quién desde muy corta edad, participó de la tradición musical familiar. Varios de sus mayores fueron reconocidos intérpretes de diferentes estilos musicales de la costa atlántica colombiana.

Su formación musical por tanto ha sido principalmente obtenida desde la vivencia cercana con las expresiones tradicionales de su región. Por medio de la tradición oral, el profesor fue reconociendo de pequeño, los principales elementos y conceptos musicales de las expresiones regionales de los que hacía parte:

Empecé desde muy niño, a mí me preguntan cuándo empecé, y digo que empecé desde que nací, desde muy pequeño, porque yo nunca, el niño Dios, nos poniera (sic) un llamador, una maraca de la rojita y una guacharaca, de esas de lata, la mata que se llama lata, y un trinchecito ya de tres puntitas, así (maestro 5, entrevista.)

Luego de varios años como partícipe de encuentros musicales regionales en donde las músicas de gaita fueron el centro de su hacer musical, el grupo de los gaiteros de San Jacinto, reconocida agrupación colombiana de músicas tradicionales, le invitó a la realización de una serie de presentaciones al interior del país. Con ellos, comenzó una nueva etapa de su proceso artístico y profesional.

Posterior a esta experiencia, decide radicarse en Bogotá donde además de los Gaiteros de San Jacinto, integró otras agrupaciones musicales representativas del género y compartió esta profesión con la de formador de instrumentistas de gaitas y percusiones propias de estos formatos y de otras músicas de litoral caribeño colombiano. La versatilidad y conocimiento que tiene alrededor de los instrumentos y las músicas, ha sido uno de sus principales valores como músico, así como la manera de enseñar a otras personas en el interior del país.

A finales de los años 90 algunas músicas y músicos jóvenes se acercan a él para aprender sobre las percusiones y las músicas del litoral atlántico y es así como enseña a varios integrantes de agrupaciones destacadas de Bogotá que por aquella época ya se interesaron por estas músicas. Su vínculo con estos artistas continúa en la esfera de lo formativo, ya que varios de ellos que ahora son profesores, le invitan a participar de sus talleres como maestro sabedor en busca de un enriquecimiento de lo enseñado.

En años posteriores, ha ganado varios reconocimientos con las agrupaciones con las que ha participado, llegando a ganar el premio Grammy Latino en el año

2007 por su trabajo discográfico *Un fuego de sangre pura* en la categoría de mejor álbum folclórico.

Es importante aclarar en este punto, que el maestro (profesor 5), no estuvo a cargo de un grupo o un estudiante, sino que apoyó con sus saberes y experiencia dos clases de la profesora 4 en la maestría en músicas colombianas. Su participación fue adquiriendo un protagonismo tal en este estudio, que se consideró pertinente analizar su accionar en el espacio académico oficial de la Universidad del Bosque.

Categorías SAPEA

El profesor 5 no ha recibido una formación musical académica y tampoco está interesado en dominar los lenguajes musicales que usualmente son objeto de estudio en la formación tradicional de las universidades, por tal razón, la categoría simbólica por el sistema SAPEA no fue identificada en su didáctica. No empleó partituras, ni usó referentes estructurales abstractos para explicar los comportamientos musicales.

Aunque en su recorrido como profesional docente de las músicas de litoral no ha requerido de estos elementos desarrollados en el ambiente formal, si reconoce algunos términos musicales convencionales en el ambiente profesional académico, asociados a sus prácticas por referencias aportadas y observadas en espacios formativos conjuntos por otros docentes.

Categoría procedimental

Es esta categoría enfocada en el saber hacer por parte de los estudiantes inscrita en el sistema de análisis SAPEA la que se ve más claramente desarrollada por el profesor. Esta categoría que consta de las subcategorías psicomotora, de producción de sonido, expresiva, y de recursos de memoria se reconoce a partir del acercamiento lúdico y corporal para expresar los comportamientos musicales que espera transmitir. La manera como establece con los estudiantes una comunicación, implica una actitud corporal y de lenguaje como se analiza a continuación.

Subcategoría psicomotora

Se trata de una propuesta en donde se invita a repetir la manera como se atacan los instrumentos de parche o semillas de los formatos de tambores de las

músicas de litoral. Los golpes empleados y más específicamente su técnica se simulan sobre superficies diferentes a las del instrumento y que no suenan igual para seguir las indicaciones de orden motriz que el profesor propone. Al tratarse de instrumentos diversos, con orígenes y contextos en donde quienes los interpretan tienen variados oficios y transmiten sus saberes principalmente de manera oral, las formas de tocar o técnicas, obedecen más a necesidades tímbricas y no tanto hacia aspectos técnicos que busquen reducir el impacto físico de los ataques. De todas maneras, quien enseña, propone un accionar motriz desde sus comprensiones y sus experiencias previas.

Durante las clases analizadas, el proceso de apropiación de ataques y ritmos en los instrumentos ya había dado paso a la consolidación de los mismos en el contexto de ensambles colectivos, pero incluso allí, el profesor 5 repetía segmentos de los ritmos para que los estudiantes, en el contexto sonoro del ritmo, repitieran los movimientos indicados por él según su solicitud gestual. Esto es, no se detenía la clase para hacer la indicación. El profesor dirigía la vista y la intención hacia un estudiante y siguiendo el ritmo, enfatizó aquellos segmentos rítmicos o ataques que no eran los adecuados. Sobre la marcha, los estudiantes hacían las correcciones imitando el gesto o movimiento del profesor.

Subcategoría presencia escénica

Además de los gestos realizados con las manos sobre los instrumentos, se gestualiza también con movimientos del cuerpo o la cabeza, con zapateos o palmas los acentos entre ciclos, entrada de patrones rítmicos apoyando la interpretación cuando no es necesario detener el ejercicio. En este caso no se trata de gestos con una pretensión imitativa, ni de gestos que busquen expresar algo extra musical. Se trata de gestos que brindan información sobre aspectos de tipo rítmico.

Aclara aspectos que tienen que ver con la manera de tocar y la ubicación tradicional de los músicos y su interrelación en escena pensando en una sonoridad general y la incidencia que la misma tiene en la claridad sonora:

Siempre la tambora está botando. No, no, aquí está bien. (indica) Sí. Ahí está bien. Siempre que estén así. El llamador va botándole al alegre. ¿Ya?

La tambora le va botando también al alegre. (indica que el alegre debe estar entre las otras percusiones) (profesor 5, clase 1, episodio 4).

En el contexto de la clase con el profesor 5, el término *botando*, refiere a la resonancia que un instrumento al ser tocado, provoca en otro. Botar, al momento de tocar en conjunto, significa hacer retumbar el instrumento para que otros del formato que están cerca, reciban esta resonancia en favor de su precisión y cadencia sobre el ritmo. Realizando una indicación clara sobre la comunicación en la escena.

Categorías emergentes

El profesor 5, así como otros profesores de este estudio de caso, aborda las músicas y propone alternativas de orden didáctico que en conjunto permiten determinar una serie de comportamientos que desbordan las categorías de observación y análisis propuestos por el sistema SAPEA que por su recurrencia y potencia, han llegado a considerarse como categorías que emergen de las prácticas mismas y se instalan de manera determinante en la formación de percusionistas que tocan las músicas regionales de litoral.

El profesor 5 es un claro referente para ello ya que, conociendo ampliamente el objeto de su especialidad, plantea comportamientos y didácticas que, desde su experiencia como músico y docente, han permitido una manera efectiva de compartir los saberes que posee y cuya propuesta no parte de conceptos académicos alrededor del desarrollo del conocimiento.

Categoría referencial auditiva

Como se ha mencionado previamente y en los análisis anteriores, la categoría referencial auditiva en este estudio, alude a tres maneras de vincular el fenómeno sonoro como mecanismo de apoyo al desempeño musical de los estudiantes. Una de las subcategorías que componen esta categoría emergente, es la Referencial Auditiva con soporte de audio, que se refiere a materiales sonoros grabados (o videos) que sirven como muestra para la interpretación de instrumentos. Dentro de los análisis realizados a las clases en las que intervino el profesor 5, no se encontró evidencia de episodios que pudieran incluir esta subcategoría. Sin embargo, dentro de las recomendaciones que hace en el transcurso de las mismas, sí hace referencia a grabaciones o material existente

en plataformas de videos a las que se puede acceder para reconocer elementos tratados en las clases y que él considera pertinentes para afianzar lo trabajado durante las clases.

Referencial Auditivo - vocalización

La segunda subcategoría, Referencial Auditivo - vocalización, se encuentra en aquellos episodios donde el profesor repite vocalmente los efectos rítmicos que estima necesarios para realizar en cada instrumento. El profesor 5 acude a este tipo de ejercicio didáctico por medio de sílabas con una característica sonora que representa lo hecho por el instrumento. El profesor destaca que prefiere el uso de sílabas con ciertas sonoridades neutras y acentuaciones, pero no palabras o frases con un significado. Reconoce que otras personas que enseñan las músicas regionales del litoral atlántico las emplean como mecanismo de apropiación auditiva, pero se distancia de este mecanismo mnemotécnico pues en su opinión, no representa la sonoridad e intención real del sonido que produce el instrumento: “A mí me gusta con sílabas...hay un man que se pone a hacer sonidos, como las palabras completas como... ponle “cuchara con sopa”. No, a mí no me suena a eso”. (profesor 5, clase 2, episodio 79)

El ritmo, las acentuaciones y efectos sonoros de los instrumentos son propuestos frecuentemente por el profesor de manera vocal para asegurar una interpretación más cercana a la del sonido propio de las músicas regionales que enseña. Si esta realización vocal u onomatopeya, se repite de manera reiterada, es porque el profesor 5 enseña el contenido sonoro con la voz un par de veces y a partir de allí, es el grupo quien repite a fin de asegurar el reconocimiento de la misma. Posteriormente el grupo se encarga de trasladar esta sonoridad a los instrumentos de percusión.

El profesor confía en la efectividad de la vocalización del ritmo como método mnemotécnico para asegurar su comprensión y por medio de la repetición, busca un acercamiento sensible a la resultante sonora que garantice su realización integral sobre los instrumentos. El estudiante se sumerge en una sonoridad que va reconociendo y apropiando para integrar la complejidad de los rasgos característicos.

De esta forma, el profesor puede garantizar una autonomía en el momento de tocar solo o en conjunto. Estas sonoridades producidas por medio de la voz, y que van haciendo parte de su comprensión sonora, también enriquecen su comprensión del sonido general. A pesar de ser un mecanismo de reproducción confiable, se dedica dentro de la actividad más tiempo a la repetición de los patrones musicales con los instrumentos.

Referencial Auditivo Instrumental

La tercera subcategoría referencial (Auditivo - Instrumental) confirma lo asociado por medio de la vocalización, pero desde la interpretación instrumental. El profesor repite el patrón o el efecto hasta que siente que la mayoría de los integrantes del grupo de estudiantes han apropiado suficientemente las características sonoras y logran reproducirlas de conformidad en los instrumentos.

Estas repeticiones propuestas por el profesor 5, se desarrollan de manera prolongada durante la clase, y tienden con el pasar de los minutos, a ser cada vez más precisas en términos de lo rítmico. Se perfecciona la tímbrica de los ataques, así como su acentuación para establecer finalmente, un ciclo musical cada vez más consolidado.

El profesor confía en que la repetición constante, consolida la realización de los patrones propuestos a los estudiantes como paso a una consolidación integral de los ritmos. Se reconoce tanto por sus propuestas didácticas en clase como por sus declaraciones en la entrevista, que busca el encuentro del estudiante con una lógica sonora que posee el ritmo de la música interpretada:

Tun ta cata taca. Tun taaa..(y repite) (Luego tras asegurar su pronunciación, lo sigue repitiendo hasta que adquiere sentido para él y para el grupo ya que lo cantan de manera segura. Por eso después de varias repeticiones, se deciden a tocarlo con los instrumentos y la voz).
(Profesor 5, clase 2, episodio 63)

Esto sucedió en las ocasiones que el profesor 5 tuvo la posibilidad de intervenir para hacer claridad frente a diferentes aspectos de las clases. Los estudiantes además de tener en cuenta aspectos como la alternancia de las manos y la

calidad de los ataques, analizan visual y auditivamente qué detalles posibilitan la sonoridad expuesta en los instrumentos.

La relación que establece al interior de la sesión de clase el profesor 5 con el lenguaje (las onomatopeyas que pasan directamente a las manos), tiene que ver con la intención de mantener una relación más directa con el sonido que no requiere del código escrito para poder ser transmitida. Implica la memoria auditiva directamente asociada a un movimiento corporal.

Limitar la comprensión de los patrones únicamente a referentes de audio grabado, por ejemplo, sería insuficiente para los estudiantes en estas clases de maestría en músicas colombianas, ya que posiblemente no tengan dominio suficiente de los conceptos en el campo de la percusión pues son intérpretes de otros instrumentos, por esta razón el profesor emplea las sílabas rítmicas como apoyo didáctico.

Vinculante con el ethos

El recorrido del profesor 5 está más relacionado con la dimensión artística y docente, además de su participación en agrupaciones musicales, enseña a una cantidad importante de personas interesadas en la percusión del litoral Caribe colombiano. Aunque no se encontraron citas dentro de las clases en donde el profesor hiciera referencia directa a los contextos de las músicas o a los lugares de origen de las expresiones sonoras, si hubo permanentes intervenciones en donde el lenguaje o la manera de exponer los ejemplos acercaba a los estudiantes al ambiente de las músicas.

Hay una característica particular del profesor 5 en el contexto de las clases que puede estar cobijada por esta subcategoría. Su interacción dentro de las clases implica entre otras cosas, el uso de términos coloquiales que en varios casos requieren algún tipo de explicación y cuyo uso puede darse dentro del contexto para describir ciertos comportamientos musicales. El profesor emplea términos, exclamaciones o expresiones que de manera recurrente emplea para reforzar ideas o conceptos:

¿cómo revuelvo ese guarapo? Échale el azúcar y ya lo vamos a revolver. Entonces hacemos. ¿Y si lo cuenta, pues? Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis. Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis. (profesor 5, clase 2, episodio 8).

Es interesante para el grupo escuchar en el contexto de la clase estas exclamaciones o comparaciones que en un primer momento no parecen explicarse por sí mismas o que cuesta poder relacionar fácilmente con un comportamiento musical específico. Lo expresado por el profesor parece buscar en primer lugar, el establecimiento de un lazo entre el concepto musical específico y el ámbito cultural del cual procede.

Acude a diferentes palabras o términos que parecen relacionar lo que suena (o lo que debe sonar) con cualidades propias de las palabras o expresiones usadas. En otras palabras, busca explicar el cómo debe tocarse, empleando para ello palabras como «Guarapo», «Yuca con suero» «sancocho»; que se refieren a comidas tradicionales del litoral caribe colombiano o expresiones como: «échale el azúcar» o «sopa sin echarle jabón».

Ahí es donde sale el asunto ¿cuál es el asunto? el asunto ya es cuando tú coges la yuca con suero ¡ay dios mío señor! y cuando termina, ay dios mío gracias, ya bueno para nosotros los costeños, que el desayuno haya yuca con suero y uno, mejor dicho. (profesor 5, clase 2, episodio 78)

En algunos casos, como en la cita anterior correspondiente a la clase 2, episodio 78, el profesor formula explicaciones breves alrededor de las expresiones usadas, pero en otros casos, la explicación no existe y las frases o expresiones quedan sin explicación, quedando los posibles significados a los criterios y experiencias de los estudiantes:

Un, dos, tres, cuatro, cinco, seis. Bueno, ¿cómo revuelvo ese guarapo? Échale el azúcar y ya lo vamos a revolver. Entonces hacemos. ¿Y si lo cuenta, pues? Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis. Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis. (profesor 5, clase 2, episodio 7).

El profesor 5 trae al escenario de la práctica formativa frases o palabras cuyo significado en el contexto del litoral Caribe está relacionado con cosas que se hacen bien o saben bien, pero así mismo a cosas de mal sabor o quizás mal

hechas. El profesor no ve necesario traducirlas ya que también se trata de acercar a los estudiantes al ethos con el que están hechas las músicas por medio de la sonoridad y pertinencia de las expresiones.

El significado de las mismas, aunque es intuitivo por el grupo, es explicado por el profesor quien busca establecer las conexiones entre estas expresiones con la música a partir del contexto que las rodea (lo gastronómico, el clima, las personas, las relaciones personales, etc.). El mismo profesor se encarga de verificar su eficacia en el contexto de la clase. Esto con el fin de ratificar la conexión existente que se traduce en un resultado sonoro.

Por medio de estas expresiones, establece un vínculo del grupo con el territorio de donde proviene la música. El enlace con aspectos determinantes de la región como la gastronomía, permite retraer a la memoria imaginarios de región representados en características sonoras. El profesor escoge estas expresiones porque seguramente son significativas para él, pero también porque permiten dentro de su comunicación, una intencionalidad:

Entonces entre la alegre y la tambora y la maraca se une la gaita y ahí va ese diálogo y va ese sabor (...)]"vamos a hacer un guarapo... listo, vamos a echarle primero el agua... ya vamos" y ahí va suavemente "vamos a echarle la panela vamos a comenzar a revolver un poquito para que vaya soltando luego le vamos echando el limón" ya luego le vamos a echar hielo... cuando ya está eso compa y así salió el salió la canción ya con ese sabor a guarapo (profesor 5, entrevista)

De la misma manera, los componentes sonoros están estrechamente ligados para el profesor 5 con las expresiones coloquiales que usa en el transcurso de las clases. Las expresiones que emplea: «está muñecona», «está muñeca`e burro» (está bien hecho), «perrateo», «mamadera de gallo» (sabotaje, broma), «yuca con el suero» (las cosas como son), representa la cercanía que tienen algunas situaciones con el fenómeno musical y la sensación de disfrute o satisfacción producida por la música bien hecha.

Un elemento importante de este vínculo con el ethos como se mencionaba inicialmente, es la descripción de situaciones inherentes al desempeño mientras se toca. Hay que ser claro respecto a que este tipo de reflexiones no están

relacionadas necesariamente con actuaciones en escenario sino a la manera de tocar que tradicionalmente los grupos acostumbran y las funciones que cumplen entre sí los instrumentistas en todas las instancias del ejercicio musical.

Pero ahí este que tiene que estar un poquitico (alejado), es para que de pronto te vaya a pegar un (simula un golpe accidental) ¿Para acá o para atrás? Como pa lantico (adelante). Ese es el espacio que tienen que tener también ahí. (profesor 5, clase 1, episodio 9).

El profesor 5 en conclusión, a pesar de no tener una formación musical producto de estudios realizados en instituciones universitarias, propone una serie de intervenciones que permiten llevar una información puntual de las músicas tradicionales regionales del caribe a un grupo de estudiantes de percusión. Su saber, estilo y lenguaje, no solamente transmite verbal e instrumentalmente el comportamiento sonoro de los instrumentos de percusión en su contexto grupal, sino que construye un ambiente formativo que involucra el contexto de las músicas de manera eficiente.

Cada quien tiene su modo también de cómo expresarse tocando el instrumento por ejemplo yo me expreso mucho con el cuerpo porque es que yo siento que si me quedo quieto ahí no puedo hacer un adorno como sabroso ¿ya? siempre me muevo con el cuerpo haciendo ese adorno para para para el espectáculo dándolo al digamos al público ya y entonces pues y eso sale con ese sabor (profesor 5, entrevista)

Maneras de tocar, indicaciones propias de los comportamientos musicales grupales, experiencias artísticas personales, referentes auditivos de diverso tipo y recursos gestuales, son elementos que al profesor le permiten transmitir una información que es muy fructífera para un proceso formativo ya que permite considerar a la verbalización y la corporalidad, como pieza fundamental de la formación en músicas regionales tradicionales de litoral.

4.2 Resultados, segundo nivel de análisis - correlacional

Luego de analizar las clases y entrevistas de forma individual de los profesores de percusión con su contenido complejo en donde se reconoce sus propuestas didácticas y de paso, cinco maneras de leer el contexto en el que están inmersos,

se plantea una comparación entre los procesos observando recurrencias y divergencias como resultados del proceso investigativo.

4.2.1 Categorías SAPEA

Las categorías de análisis SAPEA, están presentes en la observación de comportamientos y acciones relacionadas desde el punto de vista de lo *simbólico* con el pensamiento musical y la referencia a conceptos abstractos de la música (dimensiones rítmica, armónica, melódica y tímbrica) que si bien no emplearon frecuentemente materiales visuales concretos (partituras), si implicaron comprensiones previas para llevar a cabo ciertas tareas.

La referencia a figuras rítmicas, funciones armónicas o estructuras musicales, por ejemplo, hicieron parte del ejercicio docente por parte de los profesores, implicando para ello de lenguaje musical convencional a fin de expresar mejor comportamientos o componentes de las músicas, por ejemplo cuando El profesor 3 explica a sus estudiantes que la acentuación de ciertos grupos al tocar era más “a tres” que a “a dos”, hace clara referencia a un comportamiento rítmico que representa la manera de tocar de un grupo en particular y no de una zona, expresaba claramente la métrica, refiriéndose al uso de compás binario de $\frac{3}{4}$ y no ternario de $\frac{6}{8}$.

En otro caso, la profesora 4 destaca la presencia de «tresillos» sobre pulsos que originalmente tienen una división simple, expresa una idea claramente referencial y explícita del manejo de un lenguaje musical.

Desde la categoría Procedimental, son muchos los episodios que hacen referencia a las maneras de tocar o las acciones encaminadas a comprender las formas de hacer sonar los instrumentos: Acciones de las manos, los brazos y agarre de baquetas, son aspectos de gran importancia para la mayoría de los profesores de cara a una sonoridad adecuada.

Como ejemplo el profesor 2 insiste en la importancia del ataque en los instrumentos, y para ello tiene en cuenta la manera de tocar el bombo o la marimba, de cara a la obtención de un sonido conforme a los propios de las músicas del litoral pacífico. El profesor 3 es muy riguroso con la manera de golpear con la “L” de las manos, los bordes del cununo a fin de obtener los

armónicos que produce el parche en la manera tradicional regional. Por su parte, El profesor 5 insiste en tocar la maraca con un giro de la muñeca hacia atrás y cómo se debe comenzar acentuando hacia abajo su patrón de acompañamiento, lo expresa con la voz y lo demuestra con su gesto corporal. Los estudiantes buscan emular este movimiento para reproducir el sonido con este instrumento, siguiendo las indicaciones, tanto con este instrumento, como con los demás del formato de gaitas¹⁴.

La profesora 1 pide a su estudiante que realice ejercicios de manejo en el teclado con el fin de mejorar su desempeño cuando toque la música del litoral pacífico. Le pide igualmente que improvise como parte del manejo del instrumento en contexto musical concreto. En su clase de redoblante, propone ejercicios secuenciales para el manejo de las baquetas.

No se observaron comportamientos específicamente orientados a desarrollar competencias dentro de las dimensiones expresivas por ejemplo con los instrumentos o a indicaciones que impliquen el uso de la memoria para la reproducción fiel de un pasaje musical.

El recurso de memoria estuvo presente al recordar los ritmos o variantes específicos de cada música, en prácticamente todos los docentes, también con las palabras que representaban algunos de estos patrones, como el profesor 2. El profesor 3 acudió a la memoria de sus estudiantes respecto a los referentes sonoros de su entorno, preguntando en clase a sus estudiantes si habían escuchado a Tito Cortés).

Se observa que las categorías seleccionadas del sistema SAPEA dan cuenta de variados recursos didácticos de los docentes, especialmente en lo procedimental psicomotriz y de producción de sonido que están profundamente relacionados.

4.2.2 Categorías emergentes

Las músicas regionales y sus prácticas de enseñanza, requieren por sus características, maneras alternativas de ser analizadas que permitan reconocer

¹⁴ Durante las sesiones realizadas por la profesora 4 y el profesor 5, solamente se trabajaron músicas de litoral que son productos sonoros del formato de gaitas. Este formato comparte instrumentación con otros formatos del litoral caribeño colombiano (gaitas, llamador, tambor, alegre, tambora y maracas).

las formas de ser transmitidas y practicadas en los contextos universitarios. Las categorías emergentes permitieron recoger una serie de particularidades presentes en estas prácticas que lograron agruparse bajo diferentes subcategorías. Su presencia reveló otras formas de vincular al cuerpo y su sensibilidad con el fenómeno sonoro y su relación directa con los instrumentos, ya no a partir de una obra o ejercicio musical, sino desde la interrelación con una serie de elementos que contribuyen a su comprensión y apropiación.

La importancia del referente auditivo

Para varios profesores, el referente auditivo, es fundamental para la transmisión de una serie de condiciones que la simple descripción, o la partitura, no alcanza a presentar fielmente. Se valen de diferentes ejercicios para acercar al estudiante sensiblemente a las músicas y las expresiones regionales. Esto puede servir para explicar detalladamente comportamientos generales o puntuales de las músicas, así como para establecer una cercanía con las sonoridades de las músicas en las que se desarrolla la clase.

Los profesores confían en lo que se escucha como referente integral de apreciación, ya que un referente gráfico no alcanza a presentar la totalidad de comportamientos presentados dentro de las músicas regionales. Las maneras de tocar son diversas y los elementos rítmicos, acentuales y tímbricos que son de gran complejidad son más fácilmente reconocibles gracias a la audición, que desde una partitura.

El profesor 3 propone la escucha atenta de grabaciones para que, a partir de la escucha analítica, sus estudiantes reconozcan los comportamientos sonoros que las agrupaciones regionales manifiestan y así encontrar recurrencias o rasgos particulares. El profesor 2, reproduce grabaciones que sirven como soporte para que los estudiantes toquen sobre ellas, cumpliendo la función de referente rítmico.

Casi todos los profesores reproducen con la voz y según las diferentes intencionalidades, patrones rítmicos o efectos que los instrumentos producen para acercar auditivamente este tipo de sonoridades a la sensibilidad auditiva de sus estudiantes buscando que, al momento de hacerlo directamente con los

instrumentos, haya una mayor precisión rítmica o una más efectiva integración de los rasgos característicos de las músicas.

El profesor 2 hace que sus estudiantes reproduzcan los patrones característicos de los instrumentos por medio de palabras o frases cortas. Esto permite apropiarse los ritmos usuales en las músicas del pacífico para posteriormente emplearlos en grupo. Incluye el referente vocal usando onomatopeyas, palabras y frases con un contenido concreto (“patucasa”, “toca bombo”, “que te pasa vó”, “por qué”, etc) que llevan implícita una acentuación y un contenido rítmico que los estudiantes combinan y memorizan fácilmente para tocar en los instrumentos.

La profesora 1 por otro lado, emplea vocalizaciones onomatopéyicas o de TaKeTiNa con el fin de acercar desde diferentes perspectivas los comportamientos rítmicos y tímbricos a realizar en los instrumentos. Del mismo modo que el profesor 5, quien igualmente reproduce los ritmos y ataques de los instrumentos con la voz con la intención de transmitir las características sonoras que corresponden a los instrumentos en los diferentes ritmos.

Se escuchan las características sonoras de los instrumentos y de las músicas de diferentes maneras a fin de apropiarse más claramente sus principales componentes. Los profesores en general buscan definitivamente que los estudiantes reconozcan y reproduzcan lo más fielmente posible, aquellas características de los ritmos trabajados que los profesores hacen con la voz como se mencionaba previamente, o a partir de ejemplos y acompañamiento simultáneo.

Quienes contaron con equipos para reproducir video o audio (profesores 2 y 3) los usaron con dos fines: en primer lugar, para generar un soporte sonoro sobre el cual pudieran guiarse los estudiantes en el momento de tocar y, por otro lado, presentar grabaciones con las que los estudiantes pudieran hacer una escucha analítica y de forma más profunda.

Que los profesores toquen en los instrumentos aquello que han escuchado previamente, así como lo que han cantado y vocalizado, permite un nivel de cercanía complementario con las músicas. Pueden tocarse patrones o propuestas sonoras con diferentes velocidades e intenciones aportando detalles

que las grabaciones no permiten, encontrando opciones didácticas que el profesor llega a considerar convenientes.

En las clases, los profesores casi no realizaron indicaciones verbales sobre cómo debían ser tocados los instrumentos, tampoco se enfocaron en hacer aclaraciones sobre pasajes musicales o maneras adecuadas de lograr la interpretación de un repertorio desde una técnica específica. Todos los profesores tocaron los instrumentos para presentar auditivamente los patrones o ritmos trabajados o aquellos aspectos musicales que requerían mayor atención. De esta forma, los estudiantes pudieron repetir o acompañar lo que el profesor tocaba.

Tocar fue para cada uno de los profesores, una manera de comunicar a sus estudiantes aquellos aspectos que consideraron más importantes, pero también una manera de establecer un ambiente formativo integral. Tocar para sus estudiantes o tocar con ellos fue una instancia en el proceso de consolidación del trabajo donde se fortalece una conexión que puede brindar nuevas percepciones en relación con lo que se toca.

Se observa entonces un predominio de lo auditivo sobre lo visual -gráfico musical, el sonido a través de grabaciones, frases, onomatopeyas y modelaciones sobre el instrumento amplían los recursos para favorecer la comprensión de los estudiantes sobre las particularidades de las diferentes músicas.

La corporalidad y su acceso desde lo auditivo y lo vocal

Para los profesores es necesario ese encuentro entre lo sonoro, aquello que se escucha, con la dimensión corporal. En términos generales, escucharlo y quizás comprenderlo, no es suficiente para poderlo hacer eficazmente. Hay que representarlo con la voz o el cuerpo de una manera fluida como muestra de su real manejo y apropiación para posteriormente realizarlo con las manos.

Tocar de una manera precisa, garantiza de alguna forma, la calidad tímbrica cuando se usan correctamente las palmas de las manos, los brazos y los dedos, pero, por otro lado, existe una manera de moverlas que no tiene que ver con una función tímbrica o siquiera escénica. El gesto corporal que en ocasiones los profesores transmiten, tiene que ver con la intención al momento de tocar los

instrumentos y lograr así un efecto tímbrico propio y en ocasiones necesario de las músicas.

Este tipo de gestos tienen que ver con la manera como se tocan los instrumentos más que con una búsqueda de carácter expresivo. Los gestos de movimiento al tocar, coinciden con una búsqueda de un sonido adecuado según criterios del profesor. Por esta razón se reiteran indicaciones frente al impacto de los percutores sobre los parches o zonas de las placas, o con movimientos de extremidades a fin de obtener el rendimiento y la sonoridad esperada.

En este caso, y dada la especificidad de los instrumentos de percusión, se diferencia la categoría psicomotriz de SAPEA, en la cual se busca el dominio del sistema motor, especialmente brazos y manos para la producción de sonidos específicos, en este caso la corporalidad se refiere al gesto corpóreo en su totalidad para sincronizar todo el cuerpo con los ritmos que se tocan, casi más cercano a la danza que al movimiento mecánico.

Relación con el contexto de las músicas su ethos.

Para varios de los profesores del estudio, la vinculación de aspectos socioculturales de las regiones de donde proceden las expresiones sonoras estudiadas es importante con el fin de acercar a sus estudiantes a las músicas. Algunas explican los comportamientos sonoros, otras, establecen también conexiones con las comunidades y el ethos sobre el cual las músicas giran.

Los profesores compartieron sus experiencias y sensaciones alrededor de las músicas, buscando establecer con el relato de historias, anécdotas, memorias, un lazo que consideraron esencial, entre las expresiones y sus orígenes o contextos. No enseñaron patrones o ritmos simplemente como parte de un desarrollo estrictamente psicomotriz y sonoro, sino que además relataron un contexto productor de emocionalidad y sonidos.

Con estos momentos en los que lo instrumental dio paso al relato, los y las profesoras vincularon elementos que hacen parte de lo musical pero que no están contenidos en el currículo ni en la técnica específica de los instrumentos. Fueron momentos en los que el estudiante pudo conectarse con los contextos de otras personas y sus músicas. Reconociendo a partir de este recurso didáctico, el contenido holístico de la expresión sonora.

Los profesores sienten que el ethos es un elemento profundamente valioso para enseñar la música, a fin de establecer conexiones entre los estudiantes y las músicas que tocaron. Tan valioso como lo estrictamente instrumental y que permite una comprensión integral y necesaria para tocar con la propiedad que la música, desde sus criterios, requiere. Como puede verse en el siguiente episodio

¿Alguien recuerda? Ondeá y revuelta. ¿Se acuerdan por qué se llama ondeá? ¿Ondeá? ¿Qué recuerdan de cuando hablamos de ondeá? ¿Y el término? ¿Se acuerdan de dónde venía? De la canoa. De estar en la canoa. (Profesor 3, clase 2, episodio 2).

En este sentido, el lenguaje cercano y coloquial pretende alcanzar una comprensión más precisa de aquellos elementos que necesitan ser transmitidos; ya no desde la técnica instrumental o lo musical general, sino desde esta integralidad. Para algunos profesores, la precisión y contundencia necesaria para algunas indicaciones, requiere del lenguaje llano, más cercano: “Mi compadre, pero usted está tocando raro mano, pero échele otra, póngale más saborcito a la jugada” (profesor 5, entrevista).

Esto no quiere decir que exista una restricción del vocabulario o de conceptos que provienen de otras tradiciones musicales. Pudimos observar que se recurre a conceptos o términos de las diferentes tradiciones musicales para explicar o describir aspectos concretos de la música. Los profesores describen desde diferentes lógicas, aquellos elementos que necesitan aclarar a fin de comunicar eficientemente sus ideas.

Esta serie de aspectos que los profesores buscan conectar con los estudiantes, propone una relación diferente con las músicas que permiten una familiaridad traducida finalmente en un lenguaje común que es necesario dentro de las músicas regionales para su interpretación. Tocar una base desde la figuración rítmica o la instrucción verbal puede permitir una parte del contenido musical presente. Son los demás elementos proporcionados por los profesores, los que permiten una pertinencia mayor respecto a los rasgos musicales concretos.

Se trata de buscar la familiaridad con un complejo musical a partir de un “viaje” similar, un “tumbao”; finalmente, un “sabor” con el que los profesores a partir de su experiencia, sienten que se toca y con el cual buscan transmitir un contenido

integral de estas expresiones. Es posible que estos elementos que los profesores consideran fundamentales, hayan estado transformándose para ellos en la medida que viven nuevas experiencias tanto en territorios como en el trabajo con sus estudiantes, pero hay indudablemente (y de esto dan cuenta sus entrevistas) un compromiso ético con las músicas y sus estudiantes.

Fue posible encontrar cómo los profesores vinculan dentro de su hacer profesoral, diferentes perspectivas epistémicas con elementos que se complementan y coexisten en el espacio pedagógico de la formación musical. Se trata finalmente de visiones alternas que se encuentran mientras construyen dentro de los fenómenos artísticos y formativos.

5. Conclusiones

Tras la aplicación de las fases del diseño investigativo, se logró identificar que, aunque hay varias instituciones colombianas que imparten la cátedra de percusión, muy pocas incluyen dentro de su formación la percusión de los litorales colombianos, tras un proceso de indagación se seleccionaron por conveniencia dos instituciones para el desarrollo de esta investigación.

Con el fin de alcanzar el objetivo general se entrevistaron cinco docentes y se observaron algunas de sus clases analizando esta información inicialmente con tres categorías y sus subcategorías, extractadas del sistema SAPEA (Pozo et al, 2020): simbólica, que incluye lo notacional, lo sintáctico lo analítico estructural y lo referencial; la categoría procedimental que contempla lo psicomotor, lo expresivo, la producción de sonido y los recursos de memoria y finalmente la categoría actitudinal que abarca la proyección a la escena.

A partir del análisis de las transcripciones de audios y videos emergieron tres categorías adicionales, referencial auditiva, que incluye lo vocal, el uso de audios y la modelación instrumental, la corporalidad y la relación vinculante con el ethos de las músicas, a partir del relato y el vocabulario.

Se observa que el estudio de caso colectivo como enfoque metodológico pudo arrojar una visión compleja y sustentada acerca de las prácticas pedagógicas de los profesores de percusión tradicional en el ámbito universitario. Como se presenta a continuación.

Acerca de las prácticas pedagógicas de los profesores

Los profesores se interesan precisamente desde su experiencia y creatividad, en estos alcances de tipo musical a partir de dimensiones que no solamente implican el ejercicio operativo de los instrumentos. Aquellos aspectos que los profesores insisten en transmitir a sus estudiantes, están relacionados con su formación y la experiencia en sus carreras como músicos y profesores que transmiten en el ejercicio de las clases. No se trata de una actividad musical casual; está concebido con un sentido que enriquece realmente la vivencia y el aprendizaje de sus estudiantes (Dewey 1940) .

En varios de los episodios recogidos se evidencia que las propuestas didácticas planteadas por los profesores de percusión reiteran algunas prácticas comunes de la formación musical del tipo conservatorio; principalmente aquellas que incluyen la repetición de un esquema o comportamiento rítmico como mecanismo de afianzamiento técnico.

Acerca de las categorías

Los análisis dieron cuenta de que tanto las categorías SAPEA como las emergentes tienen diferentes presencias dentro de las clases teniendo en cuenta la orientación de cada una y la experiencia que cada profesor posee, así como los niveles de desempeño que tiene su grupo o su estudiante en el caso de las clases individuales.

Categorías SAPEA

Respecto a lo notacional

Si bien es cierto que la grafía en algunos momentos hace parte de los recursos empleados por el grupo de profesores y profesoras para comprender comportamientos rítmicos principalmente (tresillos, subdivisiones o síncopas), no hay evidencia que determine el abordaje de un tema o una música únicamente desde este tipo de referente. Por el contrario, puede convertirse en una limitante si se tiene en cuenta el tipo de práctica propuesta en las clases.

Es evidente que, los elementos notacionales básicos en la formación musical son claros y pueden ser abordados fácilmente, pero también es claro que para los profesores no es necesario pensar el fenómeno sonoro desde la grafía sino desde el comportamiento global dentro del contexto musical. Dentro del espacio de clase, no se acude regularmente a partituras o a explicar los ritmos o patrones desde conceptos comunes en la formación musical.

Respecto a lo psicomotriz y corporal

Tanto como en otros tipos de formación, el manejo de los instrumentos y los detalles de su funcionamiento, hacen parte de la propuesta de los profesores para las clases. Los conceptos dirigidos a fortalecer el manejo motriz, así como

el cuidado técnico para mejorar las maneras de tocar hacen parte integral de los encuentros. El profesor, dedica tiempo a revisar los movimientos de manos y brazos para encontrar rendimiento y bienestar.

Categorías emergentes

Lo notacional

También emerge un fenómeno respecto a lo notacional sobre todo por el profesor 2 quien plantea un tipo de grafía alternativa que en primer lugar ha sido ya reconocida y apropiada ya para el desarrollo de sus clases. Los otros profesores no acuden a este tipo de prácticas y confían en la verbalización para explicar y asegurar comportamientos musicales

Respecto a lo psicomotriz y corporal

Es posible encontrar en el paso de las sesiones, cómo el manejo motriz desborda para el caso de las músicas regionales tradicionales, los manejos motrices y la búsqueda de rendimiento de cara a las interpretaciones. Precisamente en el sentido de favorecer los sonidos desde el movimiento, varios profesores plantean una serie de movimientos que podrían considerarse exagerados, pero que para el tipo de instrumentos son necesarios desde las lógicas de la sonoridad regional.

Esto quiere decir que la *técnica* para tocarlos, es diferente ya que prioriza el sonido. Sus movimientos pueden ser amplios y fuertes, y muy cercanos a la expresión encontrada en la danza. Los cuidados técnicos necesarios para vigilar el impacto sobre las manos, no son tan importantes como en otras prácticas musicales.

En este sentido vale la pena mencionar, que los mismos ataques con sus particularidades son enseñados por los profesores buscando que los estudiantes precisamente repliquen estos comportamientos corporales para brindar el sentido sonoro que las músicas requieren. Mover el cuerpo con la música mientras se toca, hace parte del hacer de estas músicas regionales pues le proporciona una cercanía mayor con lo sonoro.

Respecto a los vínculos con el ethos de las músicas

Referirse a cómo funcionan las músicas en su componente sonoro es apenas una parte de lo que los profesores que enseñan las percusiones de litorales del caribe y el pacífico consideran necesario. Acercarse desde todas las perspectivas posibles (sociales y culturales) a las músicas y sus orígenes, enriquece las comprensiones y apropiaciones de los estudiantes para sentir las músicas menos lejanas.

Este reconocimiento de las realidades contextuales, así como la familiaridad con el lenguaje y las interacciones con las músicas (y no necesariamente con el escenario), involucran a los estudiantes de una manera diferente con las músicas, buscando una conexión con los instrumentos, con los demás músicos y en últimas, con la esencia expresiva de las músicas.

Perspectiva de los profesores

Los profesores brindan permanentemente sus saberes y conocimientos obtenidos de su propia formación musical, del sentido crítico desarrollado a partir del conocimiento de las músicas y las comunidades y de las vivencias formativas. Luego de haber atravesado toda una serie de experiencias profesionales y docentes, buscan compartir sus saberes de maneras cada vez más creativas y cercanas a las formas como tradicionalmente las comunidades las comparten.

Su cercanía con los fenómenos culturales que contribuyen a otras maneras de enseñar y aprender las músicas, les permite una perspectiva en donde la lúdica, los relatos, la imitación y el movimiento, hacen parte necesaria de la formación musical.

Se memoriza, se repite, se evalúa, pero también es necesario moverse al ritmo de los instrumentos o la vocalización, es necesario sumergirse en las músicas escuchando de diferentes maneras y a partir de diversas fuentes a fin de obtener una *Imagen* lo más cercana posible a las músicas de los contextos regionales.

Los profesores buscan en cada clase compartir sus experiencias situadas de diferentes maneras; y encuentran en el ensamble, una instancia que resume lo artístico, lo cultural y lo instrumental de una manera tan completa, que es muy difícil plantear la formación de otra manera.

Las herramientas que la experiencia ha brindado, les permite mantener un abanico de posibilidades que enriquece los procesos. Allí, el saber de los

profesores se transpone generando diferentes rutas de sentido. El aprendizaje consciente propuesto a los estudiantes, invita a una postura crítica y creativa de cara a sus procesos posteriores.

Devolución

Esta investigación invoca necesariamente, una intención por reconocer diversos lugares de enunciación que se plasman en las formas de desarrollar el ejercicio docente y el hacer musical en estos contextos. En ese sentido, es muy importante que tanto estudiantes como profesores de programas de música, conozcan estas experiencias para de manera crítica, interpretar los resultados que de ella se derivan.

En agosto del año 2025, el estudio, así como sus resultados parciales, fueron presentados y puestos a consideración de estudiantes, docentes e invitados en el marco del 3er Encuentro de Investigación GIMPAS realizado por el Instituto Departamental de Bellas Artes de Cali en el que estudiantes y profesores de la institución conocieron detalles de las etapas adelantadas en el proceso de investigación, así como algunos de los alcances obtenidos hasta ese momento.

Para entonces, ya adelantados los primeros análisis sobre la información obtenida, pudo informarse sobre el empleo extendido de los referentes auditivos, pero principalmente, del uso durante las clases, de conceptos y herramientas de diferentes tradiciones musicales por parte de la mayoría de los profesores en la búsqueda de comprensiones y manejos que contribuyan didácticamente en sus búsquedas formativas

Socialización

Además de los encuentros institucionales promovidos por la maestría en Arte, Educación y Cultura de la Universidad Pedagógica Nacional en el marco de las cátedras interdisciplinarias en el año 2025, se realizó la exposición del proyecto de investigación presentando los principales componentes de los marcos metodológico y conceptual, en el encuentro de Investigación musical MUSEMA

realizado por la Universidad Pontificia Javeriana de Bogotá en diciembre de 2025.

Las inquietudes surgidas luego de la presentación, permitieron observar aspectos centrales de la investigación, así como su importancia para el espectro de la investigación educativa en artes y la pertinencia que guarda para la educación artística.

Ilustración 19 Presentación del proyecto investigativo en encuentro de investigaciones musicales MUSEMA (Bogotá, diciembre 2025)



Fuente: elaboración propia

Las experiencias compartidas con todas las personas que de una u otra manera pudieron verse implicadas en este proyecto de investigación en cada etapa, permitieron una serie de reflexiones en donde la perspectiva del “otro” y de la “otra” construyen de manera permanente y sólida una relación importante de la cultura con los sujetos dentro un ejercicio enriquecido.

Esta investigación en donde la cultura y la lectura de la realidad no es meramente un ejercicio intercultural limitado a una idea simple de interrelación (Walsh 2007), sino que desborda e implica perspectivas que históricamente han podido considerarse divergentes pero que hoy puede ser incomprendidas aun estando presentes para contribuir a la comprensión del universo sonoro y sus cualidades dentro de la cultura.

Hoy, los profesores de percusión de estas dos universidades en Santiago de Cali y Bogotá, presentan perspectivas que se toman muy en serio las expresiones regionales tradicionales desde una perspectiva decolonial que comprende desde

sí mismas su riqueza y no desde una mirada hegemónica que compara cualidades y calidades.

Los profesores reiteran en la práctica la riqueza del cuerpo como transmisor de conocimiento en el ámbito musical y sus apuestas didácticas como estrategias que acercan de múltiples maneras a la comprensión y disfrute de músicas con características particulares. Sus formas de compartirlas, demuestran un compromiso con la cultura y profundos elementos constitutivos. Estos ya no son elementos lejanos y de segundo orden en la formación.

Aunque la formación musical continúa siendo una práctica en donde la instrucción ocupa un lugar preponderante, adquiere cada vez más instancias en donde la sensibilidad y el acercamiento a otras realidades son fundamentales para la generación de una realidad individual que logra interactuar con otras. Una realidad que se articula hacia la búsqueda de perspectivas creativas desde las expresiones sonoras, invocando la construcción de otros mundos posibles.

La percusión tradicional en las universidades abre las puertas a maneras alternas de considerar el ejercicio musical y su rigor en el ejercicio pedagógico gracias a la multiplicidad de opciones que se abren desde las dimensiones didácticas, los lenguajes, la corporalidad, la incidencia de la voz, la generación de ambientes de aprendizaje realmente significativos, con el abordaje concreto del contexto de las expresiones y las interrelaciones enriquecidas de todas ellas.

6. BIBLIOGRAFIA

Aharonián, Coriún. (1994), *Factores de identidad musical latinoamericana tras cinco siglos de conquista, dominación y mestizaje*. *Revista de Música Latinoamericana*, Vol. 15, (No. 2) pp. 189-225.

Aharonián, Coriún. (2007), «*La enseñanza institucional terciaria y las músicas populares*». [Conferencia] 1er congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular. Argentina.

Aharonián, Coriún. (2011). *La enseñanza de la música y nuestras realidades* [Ponencia]. XVII Seminario Latinoamericano de Educación Musical del FLADEM, La Antigua Guatemala, Guatemala. <https://www.galileo.edu/esa/files/2011/12/2.-La-ense%C3%B1anza-de-la-m%C3%BAsica-y-nuestras-realidades.Cori%C3%B3n-Aharoni%C3%A1n.pdf> [1, 2] en noviembre/diciembre del 2011.

Alcántara, pedro de, (1997), *Procedimientos indirectos, Guía de técnica Alexander del músico*, Clarendon Press, Oxford.

Bajardi, Alice; Álvarez-Rodríguez, dolores. (2015) «*El cuerpo docente y los procesos de configuración de la identidad profesional*». *Opción*, Vol. 31, Núm 5, Pag 111 - 129.

Barriga, Martha. (2014), *La Academia Nacional de música en Bogotá de 1882 a 1898: reglamentos, planes de estudio, usos y costumbres*, *El Artista*, núm. 11, diciembre, 2014, pp. 235-258 Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.

Bedoya, Samuel, (1989), *Módulos de capacitación para instrumentistas y directores de bandas de vientos*, Instituto Colombiano de Cultura (volumen 10), Colombia.

Bedoya, Samuel, (2007). *Regiones y músicas campesinas colombianas. Propuestas para una investigación inter-regional integrada En, Músicas regionales colombianas. Dinámicas, prácticas y perspectivas*. Pp. 66 - 99 Fundación Nueva Cultura, Bogotá.

Bellas Artes. (s. f.). Programa de interpretación musical.
<https://bellasartes.edu.co/interpretacion-musical/>

Bermúdez, E., y Duque, E. A. (2000). Historia de la música en Santafé y Bogotá 1538-1938, Fundación de Música.

https://www.academia.edu/36210845/Historia_de_la_música_en_Santafé_y_Bogotá_1538_1938

Cardona et al, (2018), *Hacia una innovación curricular en las carreras de música de la universidad de Antioquia: una apuesta por la inclusión*. [Ponencia] (Encuentro sobre músicas populares y tradicionales en la educación universitaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.

Carabetta, S. M. (2008). Sonidos y silencios: En la formación de los docentes de música. Editorial Maipue.

Carabetta, Silvia (2011). Educación Musical y diversidad sonora, Revista Eufonía *Julio-Septiembre Volúmen* (53)..(pags 15 - 24) Editorial Graó, Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=560>

Carabetta, Silvia. (2014). *Ruidos en la educación Musical*, editorial Maipue, Buenos Aires (Argentina).

Casas-Mas, Amalia (2013), *Culturas de aprendizaje musical: concepciones, procesos y prácticas de aprendizaje en Clásico, Flamenco y Jazz Musical*, [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid], Repositorio institucional Universidad Complutense de Madrid:

https://bun.uam.es/discovery/fulldisplay?docid=alma991008619536804211&context=L&vid=34UAM_INST:34UAM_VU1&lang=es&search_scope=34UAM_ELECTRONICA&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=34UAM_ELECTRONICA&query=any,contains,culturas%20de%20aprendizaje%20musical&offset=0

Casas-Mas, Amalia (2016), Mediaciones instrumentales entre distintas culturas de aprendizaje musical, *Mediaciones Sociales*, nº 15, pp. 151-167. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/MESO.54548>

Castro-Gómez, Santiago. (2009) *Tejidos Oníricos, Movilidad, capitalismo y biopolítica en Bogotá (1910-1930)*. Pontificia Universidad Javeriana Bogotá (Colombia).

Cepeda, Hernando, (2019), Los orígenes sociales del bambuco colombiano: historia de una disputa ideológica zanjada por la industria musical estadounidense. En Universidades Nacional, Javeriana, Rosario (Eds.) *Recorridos de la historia cultural en Colombia*, (pp. 292-323).

Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4ª ed.). SAGE Publications.

Dewey, John, (1934), *El arte como experiencia*, Paidós.

Cortés Polanía, J. (2000). Emilio Murillo. Gruta Simbólica y nacionalismo musical. *Credencial Historia*, (120). Biblioteca Virtual del Banco de la República. <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-120/emilio-murillo-gruta-simbolica-y-nacionalismo-musical>

ESCUELA DE ARTES Y MÚSICA. (2022, agosto 18). Universidad Sergio Arboleda. <https://www.usergioarboleda.edu.co/escuela/artes-y-musica/xv-aniversario>

Elliot, David. (2009). *Praxial music education: Reflections and dialogues*. Oxford University Press.

Facultad de Artes ASAB. (s. f.). *Historia*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://fartes.udistrital.edu.co/facultad/historia>

García Nestor, (1990) *Culturas híbridas, estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Grijalbo, México.

Gimeno, José y Pérez, Ángel (2002), *Comprender y transformar la enseñanza*, Editorial Morata.

Green, Lucy, (2002). *Como aprenden los músicos populares. Avanzando en la educación musical*, Ediciones Morata.

Gutiérrez, Nancy. (2012) Los modos tradicionales de transmisión de repertorio y técnicas del bullerengue. Universidad CAECE,

Guzmán, J, (2022), Educación superior: Percusión latinoamericana y el patrimonio cultural inmaterial, *Pensamiento, Palabra...y Obra*, (Nº 27).

Historia. (2019, January 11). bellas artes; Instituto Departamental de Bellas Artes. <https://bellasartes.edu.co/historia-2/>

Hall, Stuart, (2010), La cuestión de la identidad cultural En, R, Eduardo, (Ed.), *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, (pp. 363 - 404). Universidad del Cauca - Envión, segunda edición.

Heikinheimo, Tapani, (2009), Intensity of Interaction in Instrumental Music Lessons, Sibelius Academy, Music Education Department, Finlandia.

https://www.academia.edu/107833016/Intensity_of_Interaction_in_Instrumental_Music_Lessons

Hernández, Oscar. (2014) *Los Mitos De La Música Nacional. Poder Y Emoción En Las Músicas Populares Colombianas 1930-1960*, [trabajo de grado de maestría] Universidad Javeriana. Bogotá.

Información Poblacional – SNIES. (s. f.). Programas. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 6 de octubre de 2025, de <https://hecaa.minedu.gov.co/consultaspublicas/programas>

Lambuley, Néstor. (2018), *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*. En: Memorias, encuentro sobre músicas populares y tradicionales en la educación Universitaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Martínez, Gustavo, (2019), *Síntomas Del Eurocentrismo En La Enseñanza De La Formación Del Maestro De Música*, [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana],
<https://apidspace.javeriana.edu.co/server/api/core/bitstreams/c9392ba7-5237-46b1-8f6c-437e94dc7a27/content>

Martuccelli, D, (2007). Lecciones de sociología del individuo. Repositorio Institucional PUCP. <https://repositorio.pucp.edu.pe/items/5319e3fc-540a-4564-b773-cde23b424a69>

Miñana, Carlos. (1987) *Músicas y métodos pedagógicos, algunas tesis y sus génesis*, 1987, revista a contratiempo (#1), Centro de documentación musical de la biblioteca nacional de Colombia.

Miñana, Carlos. (2009) *Relaciones intergeneracionales y aprendizaje musical en el sur de los Andes colombianos: ¿socialización y transmisión cultural? Música y sociedad en Colombia* Traslaciones, legitimaciones e identificaciones, Editorial Universidad del Rosario

Nasif, Yamal, (2017), *Hegemonía, poder y cultura en la educación musical y artística en Colombia*, En: *Cultura, saber y poder en Colombia: Diálogos entre estudios culturales y pedagogías críticas* (Pgs 113 – 139), Universidad Francisco José de Caldas (Bogotá)

Niño, Andrés, (2023), *La educación profesional y el campo laboral de la música en Bogotá*, Tesis de maestría en educación, Universidad Nacional de Colombia, <https://bffrepositorio.unal.edu.co/server/api/core/bitstreams/0082e412-23db-4d6b-b172-9e7f0a9d707f/content>

Ochoa, Ana María. (2003) *Músicas locales en tiempos de globalización*, Grupo editorial NORMA.

Ochoa, Sebastián, (2011), *La “práctica común” como la menos común de las prácticas: una mirada crítica a los supuestos que configuran la educación musical universitaria en Colombia*, Tesis de maestría Universidad Pontificia Javeriana, <https://repository.javeriana.edu.co/items/adacc292-0785-4844-b7d9-6149f43de2e6>

Ortiz Ingrid, (2025), *Prácticas inadecuadas de enseñanza en la formación musical instrumental*, Tesis de maestría Universidad Pedagógica Nacional, <https://repositorio.upn.edu.co/items/88c1c039-19f0-4e44-b7e3-e997a52e4afe/full>

Pike, Pamela, (2015), Improving music teaching and learning through online service: case study of a synchronous online teaching internship, *International*

Journal Of Music Education (Nº35), (pp. 107-117)
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0255761415613534>

Pinilla, Andrea (2010), *A BULLA NA CIDADE. Uma etnografia da apropriação do bullerengue por músicos da cidade de Bogotá. Florianópolis (Brasil).*

Pozo, J., Pérez, M., Torrado, J., López, G, (2020), *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos*, Ediciones Morata, España.

Quijano, Aníbal. (2014), *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad / descolonialidad del poder*. CLACSO.

Rosabal-Coto, G., & Fass Alonso, E. D. (2019). *La educación musical media y superior en México: Un estudio sociológico de experiencias de agentes en el campo laboral*. Kérwá Repositorio Institucional de la Universidad de Costa Rica.
 file:///D:/Users/Oscar/Downloads/Reporte.investigacion.RosabalCoto.y.Fass.Alonso.2019.pdf

Sarget, María, (2000). Perspectiva histórica de la educación musical. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (Nº15), 117-132.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2292937.pdf>

Sarmiento, P. (2021, 21 de julio). *Música colombiana: entre la exaltación y la denuncia*. Banrepcultural. <https://www.banrepcultural.org/noticias/musica-colombiana-entre-la-exaltacion-y-la-denuncia>".

Solano, Violeta. (2018), *la inclusión de las músicas tradicionales en la academia bogotana. el ejemplo de la universidad el bosque* En: *Memorias, encuentro sobre músicas populares y tradicionales en la educación Universitaria*, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Stake, Robert, (1999) *Investigación con estudio de casos*, Ediciones Morata, madrid

Vasilachis, Irene (2006), *Estrategias de investigación cualitativa*, Editorial Gedisa Madrid, España.

25 años de formación profesional para artistas y creadores. (s.f.). Edu.co.
Retrieved October 2, 2025, from <https://www.javeriana.edu.co/repositorio-hoy-en-la-javeriana/25-anos-de-formacion-profesional-para-artistas-y-creadores/>

Vilar, Josep. (2006). La música tradicional en la educación superior, situaciones actuales. *Leeme revista electrónica de música en educación*) N° 17 (mayo): <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9760/9194>

Walsh, Catherine, (2007), El giro decolonial, reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del hombre editores,

Zapata Olivella, M. (2020). Tambores de América para despertar al viejo mundo: Relatos (J. S. Ochoa y C. Santamaría-Delgado, Eds.). Sello Editorial Javeriano; Ministerio de Cultura de Colombia.

7. Anexos

Anexo 1 Formato de consentimiento informado.

Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley Estatutaria 1581 de 2012 “Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales” y la Resolución 1642 del 18 de diciembre de 2018 “Por la cual se derogan las Resoluciones N°0546 de 2015 y N° 1804 de 2016, y se reglamenta el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, se ha definido el siguiente formato de consentimiento informado para proyectos de investigación realizados por miembros de la comunidad académica considerando el principio de autonomía de las comunidades y de las personas que participan en los estudios adelantados por miembros de la comunidad académica.

Lo invitamos a que lea detenidamente el Consentimiento informado, y si está de acuerdo con su contenido exprese su aprobación firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Título del proyecto de investigación	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DE PERCUSIÓN DE LITORALES COLOMBIANOS. ESTUDIO DE CASO EN EDUCACIÓN SUPERIOR
Resumen de la investigación	Esta investigación tiene como fin indagar las prácticas docentes con profesores de percusión expertos en la formación de músicas de origen tradicional regional de los litorales atlántico y pacífico. Busca principalmente encontrar alternativas de orden pedagógico y didáctico vinculadas con los saberes y prácticas que los docentes consideran pertinentes para la transmisión de conceptos y lógicas que construyen un lenguaje sonoro. La metodología seleccionada es de tipo cualitativo-interpretativo con enfoque de estudio de caso colectivo en el cual se integran elementos de la investigación acción pedagógica. Se utilizarán para ello diferentes instrumentos de recolección de información como: entrevistas semiestructuradas, intervenciones formativas, observación de una secuencia de hasta cuatro clases individuales y/o colectivas, entrevistas de técnica de estimulación del recuerdo y análisis y triangulación de la información.
Descriptor clave del proyecto de investigación	Prácticas musicales hegemónicas, educación musical, percusión afrocolombiana.

Descripción de los posibles beneficios de participar en el estudio	La participación en la investigación permitiría reflexiones alrededor del hacer docente en contextos de formación musical en músicas populares y de carácter tradicional. Por otro lado, fomentaría la deliberación colectiva alrededor de posturas docentes sobre los tópicos observados.
Mencione la forma en que se socializarán los resultados de la investigación	Los resultados de la investigación se presentarán en un informe de investigación en el repositorio institucional de la universidad y en sustentación pública del mismo.
Explicite la forma en que mantendrá la reserva de la información	Los nombres de los profesores en formación y de los estudiantes participantes en las clases serán reemplazados por seudónimos, las imágenes de los estudiantes serán suprimidas y se evitará cualquier mención de su identidad entro del informe de investigación y en la sustentación pública.
Datos generales del investigador principal	

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo

:

Identificado con Cédula de Ciudadanía _____, en representación de _____ con número de identificación _____.

Declaro que:

1. He sido invitado a participar en la investigación y de manera voluntaria he decidido hacer parte de este estudio.
2. He sido informado sobre los temas en que se desarrollará el estudio, han sido resueltas todas mis inquietudes y entiendo que puedo dejar de participar en cualquier momento si así lo deseo.
3. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.
4. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos.
5. La información obtenida de mi participación será parte del estudio y mi anonimato se garantizará. Sin embargo, si así lo deseo, autorizaré de manera escrita que la información personal o institucional se mencione en el estudio.
6. Autorizo a los investigadores para que divulguen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto y que no comprometan lo enunciado en el punto 4D.

En constancia, manifiesto que he leído y entendido el presente documento.

Firma,
aplica),

Firma del participante (si

Nombre: _____

Identificación: _____

Fecha: _____

Con domicilio en la ciudad de: _____

Dirección: _____

Teléfono y N° de celular: _____

Correo electrónico: _____

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación

Anexo 2 Protocolo de entrevista

Estimado Maestro: antes de iniciar la entrevista de parte del proyecto denominado “Prácticas docentes en la enseñanza de percusiones de litorales colombianos. Estudio de caso en escenarios de educación superior” deseo agradecerle su valiosa colaboración para el mismo, siendo esta una oportunidad para acercarnos a reconocer el conocimiento profesional del profesor. A continuación, encontrará algunas preguntas, cada una de ellas nos permite acercarnos a diversos aspectos de su saber. Por tal motivo si bien hay algunas preguntas sugeridas, el dialogo siempre puede ser ampliado o dirigirse hacia otros temas.

Identificación – historia de vida

Formación:

¿Cómo inició su formación musical?

¿En qué otro espacio estudió / aprendió durante su formación?

¿Cómo fue su formación superior en música?

Historia laboral

¿En qué lugares ha trabajado como docente, en qué áreas o en que escenarios educativos?

¿Qué enseña actualmente? ¿Desde hace cuánto tiempo?

¿Toca con alguna agrupación, en qué tipo de contexto musical? ¿a qué otras agrupaciones ha pertenecido?

¿Ha participado en festivales u otros eventos musicales?

Campo institucional

¿Cómo es la orientación del programa universitario en el que se desempeña?

¿Cuál es el papel de la percusión tradicional en este programa?

¿Qué espacios académicos tiene? ¿Cuántos estudiantes individuales o espacios de ensamble tiene?

¿Qué formatos, géneros y repertorios utiliza? ¿Cómo los selecciona?

¿Qué tensiones o complementariedades percibe entre el planteamiento del programa y su cátedra de percusión?

¿Cómo se formula el programa analítico o syllabus de las asignaturas, cómo participa usted en su diseño, qué flexibilidad tiene este syllabus?

*¿Qué diferencias encuentra en la enseñanza comparada con otros lugares donde ha trabajado?

Saberes académicos y de la experiencia

(Relación música académica – música popular)

¿Qué relación hay entre su área y el resto del programa?

¿Qué tipo de materiales (métodos, cartillas, videos audios) emplea en su cátedra?

¿Cómo relaciona su materia con otros componentes del programa?

¿Cómo aporta su materia al desempeño laboral de los egresados?

¿Qué dificultades encuentra frecuentemente en los estudiantes? ¿Qué estrategias utiliza para superarlas?

¿Qué cambios ha realizado entre los diferentes semestres, en cuanto a contenidos, actividades, evaluación, entre otros? ¿Por qué ha realizado estos cambios?

¿De qué forma se ha acercado (investigativo, musical, pedagógico, compositivo, discográfico) a las músicas regionales?

¿Cómo aporta su experiencia musical a su trabajo como profesor?

¿Qué tensiones y qué oportunidades encuentra entre la formación académica de la percusión y la enseñanza de la música tradicional?

Investigador

y en ese proceso, porque aparte has vivido todo el proceso digamos desde lo académico muy cerca al conservatorio, ¿no? Con todas las implicaciones que tiene, pero se ha convertido mucho en una carrera digamos docente.

O sea, artísticamente, ¿cuáles han sido esos elementos o agrupaciones o experiencias que te han ayudado a nutrir ese proceso también como docente como artista?

Profesor 2

Pues, mira que yo, bueno, toqué, yo tengo una carrera más como solista, entonces, toda esta música colombiana, yo hice giras con esto, con el Banco de la República, toqué en la Luis Angel Arango, toqué en muchas partes como solista, digamos que seguí en el ejercicio, yo tenía mi marimba sinfónica y la marimba de chonta, y trabajamos aquí con Ricardo, que es del grupo de títeres, entonces, hicimos un concierto en el que teníamos música y objetos títeres, entonces, yo iba, teníamos cosas, entonces yo contaba la historia de Marimbo y él salía con un muñeco que era Marimbo, y luego hacíamos otra pieza que era una pieza una pieza que se llama Los Rápidos, que es Rápidos del Río Ponce, entonces imita el sonido del agua, entonces salía con unos plásticos, nos inventamos un concierto interactivo y eso le gustó mucho, entonces lo hicimos en el 2000, a ver, creo que la última vez que lo hicimos fue en el 2013, tal vez 2015, como ocho conciertos en diferentes lugares del Banco de la República, y antes hicimos un montón, entonces yo tuve como una vida artística asociada a ese tipo de cosas que eran espacios que no existían, que era la marimba y otras cosas a nivel escénico, entonces eso funcionaba muy bien, y grupos con los que haya trabajado, pues yo diría que son esos grupos, son más bien grupos interdisciplinarios, más que grupos de músicos, yo creo que ha sido más.

Anexo 3 Libro de códigos

Código	Comentario
Analítico estructural	Verbalizaciones o actividades del docente o el alumno que conlleven poner en relación varios elementos notacionales y/o sintácticos de la partitura que resulten en un elemento nuevo con entidad propia. Se refiere también al análisis estructural, rítmico, melódico y/o armónico general de la pieza o del modelo musical.
Experiencia artística	Trayectoria del profesor en escenario
Expresivo	Contenidos de naturaleza interpretativa – intuitiva en los que no se explicitan los elementos notacionales o psicomotrices que habría que aprender para adquirirlos pero que nos ayudan precisamente en la pertinencia de dichos símbolos y en los que se involucran comprensiones de tipo holístico o referenciales del compositor o de la música que se aprende. ^[P] _[SEP]
Formación musical relacionada con expresiones tradicionales	Experiencias formativas con lo tradicional
Formación musical relacionada con formación tradicional Europea	Experiencias formativas académicas
Gestualidad expresiva	Muestra corporal relacionada con la calidad o pertinencia interpretativa de un instrumento o una música específica. ^[P] _[SEP]
Gestualidad imitativa	Muestra corporal que sirve como ejemplo de lo que se pretende realizar con un instrumento o con la voz. ^[P] _[SEP]
Intencionalidad formativa	Propósitos del docente
Notacional genérico musical	Referencia o lectura de grafía musical convencional común. ^[P] _[SEP]
Notacional no convencional	Cualquier tipo de grafía que diferente de la común musical, proponga o guíe un tipo de acción musical. ^[P] _[SEP]
Notacional verbal	Verbalizaciones del docente o del alumno cuyo principal objetivo sea aprender, decodificar o practicar los símbolos o marcas gráficas explícitas en una partitura u otros medios, así como añadir otras marcas básicas. ^[P] _[SEP]
Presencia escénica	Contenidos de preparación a la actuación en público como secuencias de acción, verbalizaciones y auto-instrucciones de anticipación a la interpretación. ^[P] _[SEP]
Producción de sonido	Se refiere al trabajo específico de búsqueda del /los sonidos/s adecuados que pueden sacarse del instrumento para adaptarse a la idea técnico musical de la obra. ^[P] _[SEP]
Propuesta sonora	Se refiere al desempeño instrumental realizadas por el estudiante que bajo indicaciones o la ausencia de ellas, permite la exploración de discursos propios bajo contextos sonoros o fuera de ellos. ^[P] _[SEP]
Psicomotor	Contenidos o desarrollos motrices necesarios para tocar lo contenido en una partitura o desarrollar una técnica específica con el instrumento. ^[P] _[SEP]
Recursos de memoria	Todos aquellos procedimientos (tanto mecánicos como estratégicos) relacionados con la reproducción esperada de una

		obra o pasaje musical, sin utilizar herramientas de memoria externa como papel o audio. ^[P] _[SEP]
Referencial (Conceptual)		Relación conceptual de la obra con su contexto de producción e interpretación propia de los demás niveles (SAPEA) con sus dimensiones, comunicativas, expresivas e históricas (estéticas, estilísticas, semánticas, perceptivas y psicológicas). ^[P] _[SEP]
Referencial auditivo		Verbalizaciones o actividades del docente o el alumno acerca de cualquier comportamiento sonoro que por sí mismo necesite de un procesamiento auditivo-corporal par su apropiación. ^[P] _[SEP]
Referencial (instrumental)	Auditivo	Empleo de instrumento musical para la representación de un concepto o como soporte sonoro para un ejercicio. ^[P] _[SEP]
Referencial (soporte de audio)	auditivo	Empleo de material sonoro grabado como herramienta didáctica. ^[P] _[SEP]
Referencial (vocalización)	auditivo	Imitación vocal de comportamientos sonoros como herramienta didáctica-expresiva. ^[P] _[SEP]
Referencial Regional	Musical	Menciones verbales o muestras sonoras orientadas a la familiarización con aspectos sonoros de regiones o formatos específicos. ^[P] _[SEP]
Referencial Tímbrico		Asociaciones de diverso tipo dentro de la clase que hacen referencia a aspectos tímbricos de lo que se toca. ^[P] _[SEP]
Reflexión profesional del hacer		Reflexión del docente sobre actitudes y comportamientos de orden profesional, escénico, artístico, laboral, etc. que contempla como pertinentes para la práctica musical específica. ^[P] _[SEP]
Relacional general		la música tradicional se entiende como un todo, no por partes separadas. ^[P] _[SEP]
Rol del estudiante		Acción del estudiante dentro de la clase o fuera de ella, que determine de alguna forma el curso de la misma (preguntas, aportes, indagaciones, propuestas, resistencias, etc). ^[P] _[SEP]
Rol del profesor		Papel del profesor en la formación, conservatorio: personaje central; propio: guardián de una tradición. ^[P] _[SEP]
Rol evaluativo del profesor		instancia práctica o reflexiva planteada por el profesor para evaluar apropiaciones o alcances (estímulo de memoria). ^[P] _[SEP]
Sintáctico		Verbalizaciones o actividades del docente o el alumno que conlleven poner en relación varios elementos notacionales y/o sintácticos de la partitura que resulten en un elemento nuevo con identidad propia. Se refiere también al análisis estructural, melódico y armónico general de la pieza. ^[P] _[SEP]
Vinculación con el Ethos		Discurso empleado al interior de las clases en la que se relaciona el ejercicio musical con un conjunto de rasgos, modos y creencias propias de las músicas y regiones de donde son oriundas. ^[P] _[SEP]
vocabulario relacionado	coloquial	Términos empleados al interior de la clase de tipo coloquial asociados a aspectos cotidianos en el hacer musical y que pueden aclarar o dar fuerza a un concepto. ^[P] _[SEP]
Vocabulario general	musical	Términos propios del campo musical general empleados comúnmente por quienes participan de las clases y que hacen referencia a aspectos técnicos y conceptuales específicos. ^[P] _[SEP]
Vocabulario particular (regional)	musical	Términos propios del campo musical empleados comúnmente por quienes participan de las clases y que determinan aspectos técnicos y conceptuales específicos. ^[P] _[SEP]

Anexo 4 Muestra de transcripción analizada

16: Clase Profesor 2 (10 de marzo segunda sesión) ×

Profesor 2

Claro. Siempre está. Entonces, ese concepto de la ondeada funciona muy bien para esto que pasa acá. (toca ondeada) Es una especie de estabilidad sin que esté quieta. Y que contrasta con la revuelta. Fíjense que es estable.

Es estable, pero tiene movimiento. Entonces por eso se llamaba ondeada. Dijimos que vamos a trabajar inicialmente con sextas era como la sonoridad de la ondeada. Y que sobre la ondeada se cantaba. Bien.

¿Se acuerdan de esto? (muestra en la pantalla del televisor unas imágenes rítmicas que representan la superposición rítmica) ¿Qué dijimos aquí? ¿Se acuerdan? ¿De qué hablamos allí? ¿Qué concepto hablamos allí? ¿Qué recuerdan de esto? De esta imagen. La superposición de lo binario con lo ternario.

Como les dije, allá los gringos quedaron locos. Quedaron gringos. O sea, eran como... No les cabía en la cabeza eso.

Uy, no, ¿cómo así? Eso... O sea, no era cómo era la cosa con eso de la superposición. Y dijimos que eso, esta superposición, contrasta ternaria que tenemos aquí: 1,2,3,4; 1,2,3,4;

16:126 C... Referencial Auditivo (instrume...

16:127 ¿Se a... Notacional no convencional
16:6 ¿Qu... Analítico estructural
16:6 ¿Qu... Recursos de memoria

16:1... Rol del profesor

16:7 Uy... Analítico estruc...
16:2 Relación...

Trascripción de las clases y alimentación del aplicativo para análisis

Asignación de códigos sobre los episodios de las clases y su posterior triangulación

Tabla código-documento ×

Buscar códigos

Nombre	N	10: Clase Profesora 1 (S... 130	14: Clase profesor 3... 157	15: Clase Profesor 2... 224	20: Clase profesora 4... 127	22: Entrevist... 40
● Recursos de memoria~		24	7	12	7	4
● Referencial (Conceptual)~						
○ Referencial auditivo~						
○ Referencial Auditivo (instrumental)~						
○ Referencial auditivo (soporte de audio)~						
✓ Referencial auditivo (vocalización)~						
○ Referencial Musical Regional~						
○ Referencial Timbrico~						
○ Reflexión profesional del hacer~						
○ Relacional general~						
Totales		24	7	12	7	4