

**CREACIÓN MUSICAL, IDENTIDAD Y DIFERENCIA.
*UNA SUITE ESCOLAR.***

KEVIN ENRIQUE PÉREZ SUÁREZ

DIRECTOR: GABRIEL LARA GUZMAN

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C**

2016

AGRADECIMIENTOS

A Dios primeramente;

A la memoria de Lilia Suárez de Pérez, mi madre;

A Adalberto Pérez Córdoba, mi padre;

“Ellos me enseñaron un camino de amor”

A los maestros: Luz Alexandra Garzón, Amanda Romero, Carlos Ordoñez, José Guillermo Ortiz, Joaquín Buitrago, Rafael Buitrago, William Vásquez y Aurelio Horta; de ellos atesoro grandes enseñanzas.

A mi maestro y amigo Gabriel Lara;

De él aprendí a investigar con rigurosidad el asunto del Otro.

A Epiara Isabela y Santiago Moure Pérez Güiza, mis hijos; a quienes amo mucho.

A mis hermanos: William, Debray, Edward, Liz y Eliana, por enseñarme a ser familia.

A Juan Carlos Hernández, John fajardo, Héctor Pabón, Cesar y Gisella Castro;

Por aportarle a este trabajo;

A Jeison Cubillos, Yuliana Suárez, Carlos Hernández, Cristian Gil, Tiffany Ascencio, Dilan García, Juliana Bravo, Ana María Algarra, Gloria Mosquera, Jean pava, Cristian Mogollón, Angie y Jeimi Amaya y a todos los estudiantes de la orquesta.

Y, a Diana Carolina, mi mujer;

“Con quien continuó el camino que me enseñaron mis padres, cada uno, a su tiempo, y a su modo”.

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN- RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	CREACIÓN MUSICAL, IDENTIDAD Y DIFERENCIA. UNA SUITE ESCOLAR.
Autor	PÉREZ SUÁREZ, KEVIN ENRIQUE.
Director	GABRIEL LARA GUZMÁN
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 150 p.
Unidad Patrocinante.	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	CREACIÓN MUSICAL, IDENTIDAD, DIFERENCIA, ORQUESTA SINFÓNICA, GÉNEROS MUSICALES, PROPUESTA PEDAGÓGICA, ESTIGMATIZACIÓN, RECONOCIMIENTO DEL OTRO.

2. Descripción
El trabajo presentado: <i>“Creación musical, Identidad y Diferencia. Una Suite escolar”</i>, surgió de la siguiente problemática: las propuestas curriculares musicales, en muchos casos están planteadas desde un mismo modelo clásico/europeo, en el que géneros y formatos musicales distintos a los de la escuela clásica, no tienen lugar; lo cual conlleva, de un lado, validar unos géneros musicales e invisibilizar otros, y de otro, a las personas que se identifican con unos u otros tipos de música. Lo anterior se vincula al contexto del <i>colegio Manuelita Sáenz I.E.D.</i>, ya que muchos estudiantes son estigmatizados y se les atribuye ciertas características que no corresponden necesariamente con lo que ellos en realidad son. En ese sentido, el trabajo lo que busca es exponer las voces de aquellos que no han sido escuchados en la escuela y validar una propuesta pedagógica de creación musical, que incluye en sus objetivos los intereses de los estudiantes. Dicha propuesta, una vez desarrollada, sistematizó la experiencia vivida, con el fin de evidenciar que existen otras formas de enseñar la música, en las que la participación de los estudiantes que usualmente no tienen voz, es muy importante a la hora de desarrollar una experiencia pedagógica. El producto artístico creado se denomina “Suite escolar” y se compone de

cuatro piezas musicales, inspiradas en los géneros: Reggae, Heavy Metal, Reggaetón y Rap, y es el resultado del ejercicio de creación colectiva del director y los estudiantes de una orquesta sinfónica juvenil escolar.

3. Fuentes

Estudiantes de la Orquesta Sinfónica Manuelita Sáenz.

CASTRO, S y GROSGUEN, R. (2007). El giro decolonial, reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá Colombia: siglo del hombre editor.

FOUCAULT, M. (2000). Los anormales. Argentina: Fondo de cultura económica.

HALL, S. (2014). Desde el sur: legados y apropiaciones. Buenos Aires: Clacso.

HALL, S. y Du Gay, P. (2003). Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires: Amorrortu editores.

MIGNOLO, W. (2003). El giro decolonial. En Saavedra, José Luis (Comp.), *Educación superior, Interculturalidad y descolonización* (pp. 55-85). La Paz, Bolivia: Fundación PIEB - Programa de Investigación estratégica en Bolivia, CEUB - Comité Ejecutivo de la Universidad Bolivariana.

MIGNOLO, W. (2007). Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial. En Saavedra, José Luis (Comp.), *Educación superior, Interculturalidad y descolonización* (pp. 55-85). La Paz, Bolivia: Fundación PIEB - Programa de Investigación estratégica en Bolivia, CEUB - Comité Ejecutivo de la Universidad Bolivariana.

PÁRAMO, P. (2011). Comp. La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación.

RESTREPO, E Y ROJAS, A. (2010). Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Bogotá Colombia: Editorial Universidad del Cauca.

4. Contenidos

La organización de esta tesis presenta tres capítulos, una lista de referencias y anexos que la soporta y enriquece, una galería fotográfica y un video del producto artístico (Suite Escolar), resultado de los procesos de creación colectiva. El primer capítulo se ocupará de mostrar la justificación y los antecedentes históricos que soportan la propuesta, las problemáticas y la metodología; el segundo capítulo reflexiona sobre las nociones que constituyen la columna vertebral de la propuesta (identidad, diferencia y creación musical), tratadas a partir de postulados de diferentes teóricos de las ciencias sociales y humanas; y en el tercer capítulo, a partir de la reconstrucción de la experiencia vivida en los procesos de creación musical, se dará lugar a la sistematización de la experiencia, cuya idea consiste en no dejar la experiencia sólo en la memoria de quienes hicieron parte de su construcción, sino en ordenarla, analizarla e interpretarla, con la debida rigurosidad que el método exige.

5. Metodología

Esta propuesta es un proceso de construcción de conocimiento, a partir de una experiencia de creación musical colectiva, en la cual, *la investigación-creación y la sistematización de experiencias*, fueron los métodos utilizados para su desarrollo. La propuesta buscó construir sentidos y significados de la praxis, en ella las experiencias fueron vistas como procesos desarrollados por diferentes actores en un tiempo determinado. La propuesta se enmarca en el paradigma cualitativo. *La investigación-creación* se empleó para componer la *Suite escolar*, y la *sistematización de experiencias* para ordenar, analizar e interpretar (en términos cronológicos y sistémicos) la experiencia vivida, con la intención de contribuir a la reflexión teórica actual en los campos de la investigación educativa y la educación artística.

6. Conclusiones.

1. Este trabajo me brindó la oportunidad de hacer un modesto aporte a la investigación y a las prácticas artísticas, de vivir cada elemento que compone la cotidianidad de una institución educativa y de tomar ciertas distancias frente a las maneras tradicionales de enseñar la música.

2. El trabajo fue una gran experiencia, en cuanto a que brindó la posibilidad de recrear universos sonoros y sensibles que fueron desde el reconocimiento y dignificación de las diferencias, hasta la acción de gestar en colectividad con los integrantes de la orquesta una apuesta política, un argumento más para la defensa de cualquier forma de estigmatización y un primer paso hacia la construcción de una propuesta pedagógica distinta, que a partir del reconocimiento de las diferencias, permita diálogos horizontales y genere estrategias para su resguardo.
3. En la propuesta se pudo hallar la importancia de asumir la educación musical como un problema en devenir, que posibilita repensar las formas en que quienes se alejan de cualquier matriz cultural, musical, religiosa, sexual, racial o de género, son estigmatizados.
4. Es significativo apreciar que gracias al desarrollo de la propuesta, fue posible reconocer la educación musical como una posibilidad generadora de diálogos de saberes entre expresiones musicales distintas y cercanas a los géneros musicales que escuchan los estudiantes, situación que trajo con sí las fortalezas y dificultades proporcionadas durante la experiencia de creación musical, las cuales se encuentran contenidas en el desarrollo del trabajo.

Elaborado por:	KEVIN ENRIQUE PÉREZ SUÁREZ
Revisado por:	GABRIEL LARA GUZMÁN

Fecha de elaboración del Resumen:	25	02	2016
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN: <i>Entre la Orquesta y la Propuesta.</i> Preludio a dos voces.....	9
1. PRIMER CAPÍTULO.....	20
1.1 ¿Pedagogías perpetuas o propuestas <i>Otras</i> de la educación musical?.....	20
1.2 Otras miradas de investigadores Rastreo.....	30
1.3 Hacia la construcción de una propuesta pedagógica plural.....	33
1.4 Ruta metodológica.....	39
1.4.1 La escogencia de los géneros musicales.....	42
1.4.2 La creación del producto artístico musical	44
1.4.3 Reconstrucción de la experiencia.....	46
1.4.4 El producto final	47
2. SEGUNDO CAPÍTULO	49
2.1 Reflexiones preliminares.....	51
2.2 Acerca de la identidad.....	55
2.3 Hacia una pedagogía de las diferencias y los diferentes	61
2.4 Creación musical, un encuentro con el <i>Otro</i>	69
3. TERCER CAPÍTULO.....	75
3.1 La sistematización de experiencias a partir de dos autores latinoamericanos: <i>Oscar Jara Holliday y Juan Carlos Garzón</i>	75
3.1.1 El punto de partida.....	79
3.1.2 Las preguntas iniciales.....	79
3.1.3 Recuperación del proceso vivido.....	80
3.1.4 Las reflexiones de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?.....	80
3.1.5 Los puntos de llegada.....	80
3.2 Presentación de la experiencia <i>La voz del investigador</i>	83
3.3 Recuperación de la experiencia <i>Autobiografías y relatos de siete estudiantes</i>	88

3.3.1 Reconstrucción de la experiencia.....	88
3.4 Análisis del proceso	
<i>Tópicos recurrentes identificados, ampliación y análisis interpretativo.....</i>	<i>107</i>
HALLAZGOS.....	118
REFERENCIAS.....	124
ANEXOS.....	128
Consentimientos informados	128
Encuestas	132
Diarios de campo.....	139
Video.....	143
GALERÍA FOTOGRÁFICA.....	134

CREACIÓN MUSICAL, IDENTIDAD Y DIFERENCIA. *UNA SUITE ESCOLAR.*



Imagen editada de algunos integrantes de la Orquesta Sinfónica Manuelita Sáenz.

Introducción: Entre la orquesta y la propuesta, preludio a dos voces.

Llegar a ser lo que somos es un acto creativo comparable a la creación de una obra de arte.

Antoni Storr¹

Este documento surge de un interés pedagógico particular: posibilitar una experiencia de creación musical colectiva que aborda el ejercicio creativo y su análisis e interpretación, a partir de dos métodos: *investigación-creación* y *sistematización de experiencias*. El producto artístico resultante de esta propuesta se denomina *Suite Escolar* y consta de cuatro piezas musicales, consecuencia del ejercicio de creación colectiva del director y los estudiantes de una orquesta sinfónica juvenil escolar. Dicha propuesta se plantea con el fin de desmitificar que haya un género musical mejor que otro; que los currículos deban

¹ En: Cuestiones de identidad (p. 181).

centrarse con cierta exclusividad en la tradición musical clásica/ erudita/ europea; y los estigmas que sobre los estudiantes que se identifican con ciertos tipos de música caen, ya que en el contexto del colegio Manuelita Sáenz I.E.D, es cotidiano homogenizar² a los adeptos de los géneros musicales que adelante se citarán y atribuirles identidades fijas; lo cual, de un lado unifica las diferencias que cada sujeto tiene, y de otro, genera actos de violencia simbólica y real en su contra, dadas las concepciones que se tienen sobre determinados grupos.

Para tal labor es preciso plantear esta introducción a manera de *preludio a dos voces*, las cuales dialogan a partir de una narrativa dada entre la contextualización de la Orquesta y los intereses particulares de la investigación. Vale la pena aclarar que un preludio es una pieza musical breve, que puede servir como introducción o antesala a una forma musical más amplia compuesta por varias piezas musicales que conforman una sola obra; y por dos voces, dos melodías que no cantan al unísono, es decir, la misma nota, las dos voces pueden ejecutar diferentes notas al mismo tiempo para formar una armonía. Las dos nociones se usan en este trabajo metafóricamente para introducir la propuesta pedagógica a partir de un diálogo a dos voces (Orquesta-propuesta).

La Orquesta sinfónica³ Manuelita Sáenz” (OSMS)⁴, es una agrupación musical del colegio *Manuelita Sáenz* ⁵ I.E.D, que interpreta instrumentos de corte sinfónico en espacios académicos y locales y ha logrado montajes musicales con instrumentos de diferentes familias (viento, percusión, y cuerda frotada). Dicha agrupación inició su actividad artística en el año 2012, en principio como una actividad complementaria desarrollada en jornada contraria (tarde), propuesta para estudiantes de la jornada mañana, con la idea de generar un espacio para el desarrollo de una práctica artístico-musical, que por una lado

² El término homogenizar hace referencia al no reconocimiento y unificación de las características diversas de los sujetos que se identifican con algún género musical (Raperos, Reggaetoneros, Metaleros).

³ La orquesta sinfónica u orquesta filarmónica es una agrupación o conjunto musical de gran tamaño que cuenta con varias familias de instrumentos musicales, como viento, percusión y cuerda. El término «orquesta» se deriva de un término griego que se usaba para nombrar a la zona frente al escenario destinada al coro y significa lugar para danzar.

⁴ En adelante la sigla OSMS se utilizará para nominar a la Orquesta Sinfónica Manuelita Sáenz.

⁵ Institución educativa de carácter público ubicada en Bogotá, localidad cuarta San Cristóbal, barrio San blas, Carrera 3 Este #18-76 sur.

permitiera la enseñanza de varios instrumentos, y por otro, dar uso al gran instrumental que se encuentra en la institución.

Durante estos cuatro años, la OSMS se ha transformado bajo varias circunstancias, para convocar más estudiantes e integrarlos a las diferentes actividades que se desarrollan, tales como ensayos generales, clases colectivas, audiciones, conciertos de grado, talleres, conversatorios y otras actividades lúdicas, dirigidas a posibilitar una práctica pedagógica que compromete la música con una función social que asume la colectividad, la institucionalidad y la individualidad, como un compromiso cultural y educativo.

Actualmente la OSMS cuenta con la participación de 27 estudiantes de todos los grados de bachillerato, cabe señalar que durante los cuatro años de proceso han ingresado y renunciado muchos estudiantes, ya que cada año hay matrícula para grado sexto y los estudiantes que en noveno grado deben comenzar con las clases de media técnica⁶, en ocasiones por cruce de horarios, deben abandonar los procesos de formación musical. La Orquesta funciona bajo la dirección y subdirección de dos docentes: Kevin Enrique Pérez Suárez⁷ y Héctor Miguel Pabón Espitia⁸.

La OSMS ha participado durante tres años en las ceremonias de grado del colegio, en varios conciertos de la institución y en la conmemoración del “*día de la no violencia hacia la mujer*”, celebrado en el auditorio de las sagradas adoratrices de la localidad cuarta (San Cristóbal) en el año 2013, evento que contó con la participación de la artista colombiana *María Mulata*.

Dentro de su apuesta inicial (2012- 2014) la OSMS se dedicó al montaje de repertorio clásico y colombiano, pero también como estrategia de resistencia cultural y con un significado más extenso, sobre el cual se ampliará posteriormente, se decidió para el 2015

⁶ Según el Ministerio de Educación Nacional, la educación media técnica prepara a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios y para la continuación en la educación superior. Está dirigida a la formación calificada en especialidades tales como: manejo ambiental, juzgamiento deportivo, preservación de recursos naturales y producción biotecnológica de material vegetal.

⁷ Licenciado en música de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y docente de música en la institución.

⁸ Maestro en artes plásticas de la Universidad Nacional de Colombia y docente de artes en la institución.

involucrar “*repertorios Otros*” *Reggae, Heavy Metal, Reggaetón y Rap*, diferentes a los que usualmente interpretan las orquestas sinfónicas, de lo cual sugirió un cuestionamiento acerca de ***¿Cómo a partir de una experiencia de creación musical colectiva que problematiza el canon musical eurocéntrico para introducir algunos géneros musicales que escuchan los estudiantes, en el repertorio de una orquesta sinfónica juvenil escolar, es posible configurar una propuesta pedagógica Otra?, y se constituyó en la inquietud central de esta propuesta.***

Dichos géneros musicales se escogieron luego de identificar que son los más escuchados por los estudiantes de la institución⁹, frente a los cuales, se ha creado una identidad que homogeniza a todos los adeptos de un género musical y los define desde una lógica totalizadora, socialmente instalada y en contravía con las diferencias individuales y particulares que cada sujeto tiene, pues en este agrupamiento claramente se borran las particularidades de los sujetos que conforman una identidad musical; lo cual conlleva en la mayoría de ocasiones estigmatizar y totalizar las formas en que cada cultura musical es definida por los *Otros*.

En ese sentido, desde el imaginario colectivo institucional se ha asumido, social y simbólicamente; al Metalero como portador del mal, satánico y agresivo, a la Reggaetonera como una mujer que no valora su cuerpo, ello por el uso del perreo¹⁰ como forma de baile y las letras de canciones que agravian a la mujer y desdibujan su sexualidad¹¹, al Rapero como *grafitero*¹² y callejero; y al estudiante que se identifica con el Reggae como marihuanero; estigmas que reducen al sujeto a una sola condición que generalmente es peyorativa.

⁹ Afirmación que surge luego de una encuesta realizada a 20 estudiantes de la OSMS. Ver anexo 1.

¹⁰ La danza se conoce como perreo, por imitación de los movimientos del coito en la postura del perro. El nombre debió popularizarse a fines de la década de los 90, aunque diferentes fuentes señalan orígenes y tiempos distintos. Otra versión es que toma su nombre del movimiento característico de apareamiento de muchos animales. Especialmente de la forma y movimiento en que los canes machos se acoplan encima de la hembra. El baile también es denominado frecuentemente mediante la metáfora «sexo vestido, sexo con ropa o faje».

¹¹ Letras de algunas canciones que los medios de comunicación en su afán globalizante proponen, el mercado acepta y la sociedad consume, luego esto no quiere decir que todas las letras de éste género sean malas, que no se pueda rescatar del reggaetón la rítmica africana y sabrosa y construir canciones con buenos significados.

¹² Visto como sujeto peligroso y transgresor de los espacios públicos.

Para Goffman (1970), los estigmas se pueden definir a partir de tres tipos: “*en primer lugar, las abominaciones del cuerpo- las distintas deformidades físicas-. Luego, los defectos del carácter del individuo que se perciben como falta de voluntad, pasiones tiránicas o antinaturales, creencias rígidas y falsas, deshonestidad. Todos ellos se infieren de conocidos informes sobre, por ejemplo, perturbaciones mentales, reclusiones, adicciones a las drogas, alcoholismo, homosexualidad, desempleo, intentos de suicidio y conductas políticas extremistas. Por último, existen los estigmas tribales de la raza, la nación y la religión, susceptibles de ser transmitidos por herencia y contaminar por igual a todos los miembros de una familia*” (p. 14).

Vale la pena comentar que todas las acciones que estigmatizan al sujeto, debido a la música con que se identifica y a otros aspectos relacionados, a partir de la perspectiva de Goffman conciernen al segundo tipo; dado que, desde la visión del *Otro*(visto problemáticamente), el gusto de una persona por un género musical específico, en ocasiones es percibido como una pasión antinatural, la cual, en correspondencia, posibilita posicionar una creencia rígida y falsa de un sujeto sobre *Otro*, remolcando con ello, no solo un desconocimiento del *Otro-Diferente*, sino una lectura defectuosa que asume el estigma como su materia prima.

De otro lado, una característica de esta propuesta, es ser entendida como mecanismo de resistencia frente a las formas en que la educación musical se ha impartido en la mayoría de conservatorios, licenciaturas y escuelas de música en Colombia, cuyos currículos dejan ver la presencia obligatoria de repertorio eurocéntrico¹³, como las obras de *Bach, Mozart, Beethoven, Schubert, Wagner, Chopin, Brahms*, entre otros¹⁴; razón que no es presentada como error en esta tesis, pero que cuestiona seriamente por qué el desarrollo de prácticas

¹³ Frente a ello, en Bogotá, a nivel universitario, la única universidad que tiene un currículo no eurocentrado es la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, ya que su currículo se plantea desde las músicas CIAM (Caribe-Ibero- Americanas), las demás universidades, aunque generan espacios curriculares para músicas no eurocentradas, estos no se desarrollan con la misma intensidad con que se estudia la música clásica.

¹⁴ La afirmación surge a partir de observar la manera como el autor de la tesis fue formado licenciado en música, y la siguiente cita permite apreciar cómo durante los años 1950 y 1960 se originó formalmente la educación musical en Colombia: “*Los estudiantes tenían un acercamiento a lo teórico-musical más que a una práctica instrumental y como consecuencia no se tenía conciencia del uso de este lenguaje. Quedan eximidos de estas prácticas los docentes de los conservatorios de música de Cali y Bogotá, adonde llegaban los egresados de conservatorios europeos a reproducir un modelo de formación musical a nivel profesional*” (Perdomo Escobar citado por Mojica 2011, p. 18)

musicales y populares asociadas a géneros musicales como el currulao, el mapalé, el bullerengue y las músicas campesinas colombianas; se encuentra opacado por la cultura musical europea, que bajo una mirada colonizadora ha instaurado la música clásica como culta, cuya práctica pertenece a las clases altas y la música popular como profana y de clase baja, lo que crea de esta manera una lógica binaria que propone siempre una jerarquización que divide, discrimina y subalterniza lo diferente, lo cual redundará en un eterno retorno, en la medida en que muchos de los profesores reproducimos la manera erudita como fuimos educados.

En esa medida, la presente propuesta propone repertorios y formatos musicales, en los cuales participan instrumentos de corte europeo (presentando así, una propuesta que no parte de la invisibilización de la cultura musical europea, sino de su *reconocimiento*), que admiten un uso diferente al de la escuela clásica, lo cual implica a su vez explorar varias posibilidades sonoras y expresivas; a dichos instrumentos se suman instrumentos eléctricos y populares que no se limitan a Europa y a su modernidad/colonialidad, buscando así generar un diálogo entre diversas culturas musicales. Según el sociólogo peruano Aníbal Quijano, *“La elaboración intelectual del proceso de modernidad produjo una perspectiva de conocimiento y un modo de producir conocimiento que dan muy ceñida cuenta del carácter del patrón mundial de poder: colonial/moderno, capitalista y eurocentrado. Esta perspectiva y modo concreto de producir conocimiento se reconocen como eurocentrismo”* (Quijano, 2001, p. 218). En razón a ello, la OSMS no se cierra a lo europeo y a sus estéticas musicales, sino por el contrario se plantea como una posibilidad articuladora de diferencias culturales, cuyo objeto es abrir un espacio de enseñanza-aprendizaje, entendido como un paradigma Otro emergente, *“que busca no solo cambiar los contenidos, sino también los términos y condiciones de conversación”¹⁵* (Restrepo y Rojas, 2010, p. 20). Ya que *“la crítica al eurocentrismo desde la inflexión decolonial pasa por reconocer que todo conocimiento es un conocimiento situado, histórica, corporal y geopolíticamente”* (ibídem).

De esta manera, *Otras* músicas van a confluir y trasladarse hacia pedagogías *Otras*, lo cual se vivencia como una propuesta investigativa y académico-artística, que suscita reflexionar

¹⁵ Argumento basado en el pensamiento de Walter Mignolo.

a partir de estéticas distintas, con otras intenciones, que posiblemente puedan conducir a procesos educativos descolonizadores.

Una posibilidad *Otra* para la enseñanza de diferentes instrumentos musicales en el colegio Manuelita Sáenz, es asumir una aventura de conocimiento y acción acerca de diferentes culturas musicales, sus prácticas, sus saberes, sus estereotipos, sus sonidos, sus características y su historia; esto con el propósito de incluir en un formato sinfónico, músicas, instrumentos y maneras *Otras* de enseñar y de aprehender la música, filiadas a una apuesta pedagógica que ambiciona repensar la forma como la enseñanza de la música se ha impartido a lo largo de la historia de la educación en Colombia, cuyo fin es generar un documento textual, uno sonoro y la sistematización de la experiencia vivida por los integrantes de la orquesta.

La propuesta surge de un método de *investigación- creación*, que se construye a partir del aporte de todos los integrantes de la OSMS, y busca dar voz a seres humanos y géneros musicales que por los procesos de colonización, entre los cuales se encuentra la división de la música: culta –profana, han sido silenciados históricamente, dicho modelo asume con igual importancia tanto la enseñanza de los instrumentos musicales, no dada en una sola vía (ya que entre los estudiantes también se dan procesos de enseñanza), como la posibilidad de generar una experiencia decolonizadora de la escuela clásica/europea, que de otro lado se plantea como el rompimiento de una estructura pedagógica rígida que por varios años de docencia he llevado a cabo.

Ahora bien, más allá de una reinterpretación del pensamiento decolonial, esta propuesta es una acción *Otra*, donde la búsqueda de una articulación entre: *pensamiento social, educación artística, creación, reflexión y experiencia*, es un asunto vital para su ejecución y comprensión, asunto propuesto como el *intersticio* o el lugar en común que los diferentes y las diferencias pueden compartir, para hacer posible la generación de cambios de conciencia de los sujetos frente a lo social, puesto que la práctica de la educación musical en el ámbito público distrital, necesita incluir la confluencia de lo territorial y lo extranjero, en virtud de posibilitar un diálogo entre culturas musicales distintas, que incluya una

relación entre lo estético, lo político y lo ético, *“la estética está íntimamente vinculada con la realidad y, por ende, con la esfera de lo político y lo ético”* (Arcos 2009, p. 140).

Expuesto lo anterior con la intención de establecer un vínculo entre los procesos de creación, el producto artístico creado y sus presupuestos sociales, es el camino para repensar un encuentro entre la educación artística y el arte mismo, entendido este último a partir del pensamiento del filósofo Francés Jacques Rancière, *“el arte no es algo que engloba o unifica las diferentes artes, sino un dispositivo de exposición y una manera de hacer visible determinadas experiencias de creación enmarcadas dentro del tejido complejo de la cultura”* (Arcos, 2008. p. 4), en ese sentido vale la pena dejar claro que en este proyecto tocar las esferas del arte, no implica afirmar que se está hablando de arte, ello trae con sí otro interés, emplear las posibilidades expresivas, sensibles y políticas del arte, como formas de resistencia de la educación artística.

En efecto, *“el sentido político del arte contempla lo social en sus presupuestos y amplía el horizonte de la estética supeditada y restringida solamente a la esfera del arte”* (Ibíd., p. 6). Tal así, que la estética en este proyecto se entiende, no pensada *“como una disciplina filosófica en sí, sino un “régimen de identificación específico del arte”*; es decir, *un conjunto de reglas y normas que hacen posible la visibilidad de lo irrepresentable y su recepción, así como la tensión que de ella se desprende al situarse en lo social mediante lo político”* (...) *De ahí surge el imperativo de repensar la dimensión estética y la estética como régimen común a toda sociedad* (Arcos, 2009, p. 140).

Ahora bien, *“El arte no es político antes que los mensajes que transmite sobre el orden del mundo. No es político tampoco por la manera por la cual representa las estructuras de la sociedad, los conflictos o las identidades de grupos sociales. Es político por la distancia misma que toma en relación con esas funciones, por el tipo de tiempo y de espacio que instituye, por la manera mediante la cual corta este tiempo y puebla ese espacio”* (Ibíd., p. 145). De ahí la importancia de una articulación entre el producto artístico resultante de

esta propuesta y su significación social¹⁶, la cual concibe inútil cualquier forma de supremacía de un conocimiento, una cultura, un sujeto y un tipo de música sobre otro, en ese sentido, existe en esta propuesta un interés de servirse del ejercicio artístico para crear un dispositivo que Rancière denomina *“le partage du sensible”*. *“Tal redistribución o reparto de lo sensible trae consigo una nueva manera de ver el mundo del arte y una reelaboración de las geografías del poder, donde el sensorium ya no sería exclusividad ni privilegio de unos pocos sino una extensión de la esfera humana y por ende de todos los sectores sociales. En este sentido, la distancia entre varias esferas de la cultura- la de élite, por ejemplo, y la de masas o popular- queda superada”* (Ibídem, p. 146).

La propuesta asumió tres nociones centrales: *identidad, diferencia y creación musical* (presentadas en el segundo capítulo); estas, a pesar de ser autónomas en cuanto a su significado, no deben ser pensadas como universos aislados, pues están conectadas entre sí por un método de investigación-creación, abordado desde una perspectiva que se interesa en la producción de pensamiento educativo/artístico/descolonizador, en la cual el aprendizaje se dio en triple vía: *estudiante-estudiante, estudiante-profesor, profesor-estudiante*.

Esta investigación emergió con la finalidad de crear un producto artístico-musical evidenciado sonora y textualmente, lo cual nos motivó a explorar diferentes posibilidades sonoras y expresivas de los instrumentos y a relatar sistemáticamente la experiencia; en esa medida, el sentido de este proceso innovador, trascendió el ejercicio de ejecutar un instrumento y articuló el conocimiento y el sentido. En efecto, el trabajo realizado con los estudiantes de la OSMS se desarrolló como una apuesta pedagógica *Otra*, ya que logró la vinculación de elementos que cotidianamente no hacen parte de las clases tradicionales de música.

¹⁶ Dicha significación asume la articulación de las categorías identidad y diferencia, desde una perspectiva decolonial, para hacer resistencia a los cerramientos (de las diferentes construcciones identitarias musicales) y preponderancias de cualquier tipo de música sobre otro, así como también las implicaciones que ello en términos interpersonales e intersubjetivos conlleva.

Las áreas del saber que hicieron parte del desarrollo de esta propuesta, tienen que ver con actividades específicas de las prácticas musicales como: *la improvisación, la ejecución y ensamble instrumental y vocal, la creación musical, la composición, la grabación, la interpretación de la música inédita y sobre todo, el acercamiento a músicas no eurocentradas*, para diferentes familias de instrumentos sinfónicos, populares y eléctricos. Para la escritura de esta tesis se planteó como objetivo general: ***configurar una propuesta pedagógica Otra, a partir de una experiencia de creación musical colectiva que problematiza el canon musical eurocéntrico, para introducir algunos géneros musicales que escuchan los estudiantes, en el repertorio de una orquesta sinfónica juvenil escolar.***

Los objetivos específicos son: ***1. Promover la participación de los estudiantes como actores primordiales del ejercicio investigativo-creativo y la sistematización de experiencias, 2. Construir e intercambiar conocimientos entre los diferentes actores de la investigación, para que desde esa experiencia se generen posibilidades de entender lo que allí sucede y asimismo poder mejorarlo, y 3. Experimentar una forma de ejecución de los instrumentos musicales que permita su exploración y uso diferente***, a partir de prácticas grupales que resignifiquen otras formas de interacción entre los intérpretes y sus instrumentos, no ceñidas exclusivamente a la tradición eurocentrada, sino apuntando a descolonizar las formas en que dicha tradición ha canonizado las técnicas específicas de ejecución instrumental, para así sugerir crear conciencia sobre la importancia del pensamiento decolonial, en un contexto institucional que desde su marco legalista no reconoce y discrimina las diferencias y los diferentes, tal como expresa Lara (2015) en su seminario *Alteridad y diferencia: tensiones y complementariedades*, “*el problema no son las diferencias, sino las inequidades que generan*¹⁷”, por eso es importante proponer procesos que problematicen la enseñanza tradicional, a partir de un andamiaje diferente al occidental-moderno, donde la voz de los participantes eleve su tono, y al unísono, sea eco de las voces, los seres humanos, las culturas latinoamericanas y los géneros musicales inferiorizados a partir de la colonización de América.

¹⁷ Palabras del maestro Gabriel Lara Guzmán en el seminario “*Alteridad y diferencia: tensiones y complementariedades*”, desarrollado en el primer semestre del año 2015. Maestría en educación: Universidad Pedagógica Nacional.

En efecto, la organización de esta tesis presenta tres capítulos, una lista de referencias y anexos que la soporta y enriquece, una galería fotográfica y un video del producto artístico, resultado de los procesos de creación colectiva; *el primer capítulo se ocupará de mostrar la justificación y los antecedentes históricos que soportan la propuesta, las problemáticas y la metodología; el segundo capítulo reflexiona sobre las nociones que constituyen la columna vertebral de la propuesta*, tratadas a partir de una perspectiva que intenta traer a la discusión algunos postulados de diferentes teóricos decoloniales, no interesada en los procesos de colonización de américa entendidos como una determinación cronológico-espacial, sino como un compromiso académico con lo social de la educación musical, lo cual incluye a su vez la descolonización del saber artístico centralizado en Europa y la apertura a una pedagogía musical Otra emergente, tales nociones se articularán entre sí por elementos de resistencia tomados de la colonialidad del saber y se relacionarán con la experiencia creativa desarrollada, con el fin de problematizar la jerarquización de las diferentes músicas y sensibilizar a sus integrantes en relación con la alteridad que sustenta el reconocimiento del Otro a partir de sus diferencias; y en el tercer capítulo, a partir de la recuperación de la experiencia vivida en los procesos de creación musical, se dará lugar a la sistematización de la experiencia, cuya idea consiste en no dejar la experiencia sólo en la memoria de quienes hicieron parte de su construcción, sino en reconstruirla y conceptualizarla, con la debida rigurosidad que el método exige.

1. PRIMER CAPÍTULO

1.1 ¿Pedagogías perpetuas o propuestas Otras de la educación musical?

Este capítulo plantea una primera reflexión acerca de nociones como *identidad* y *diferencia*, y propone la creación musical como andamiaje para problematizar lo referido a dichas nociones; para ello, se intenta establecer algunas conexiones entre la teoría y la práctica, siendo la teoría el soporte crítico para plantear una propuesta pedagógica *Otra*, y la práctica la posibilidad de crear un producto musical que visibiliza un interés por dirigir la clase de música a sonoridades alternativas o “*propuestas Otras de la educación musical*”, cercanas a los géneros musicales que escuchan la mayoría de los estudiantes del colegio Manuelita Sáenz.

Para su implementación fue necesario partir de cuestionar el ingreso a Latinoamérica de la cultura musical europeizada y la inferiorización de las prácticas musicales indígenas que precedían los procesos de colonización, asunto que más allá de ser resuelto, es la génesis de donde parte este ejercicio investigativo.

Bien así, esta propuesta busca involucrar algunas características musicales de géneros como el **Reggae**, el **Heavy Metal**, el **Reggaetón** y el “**Rap**”¹⁸, que por un lado, son géneros de vanguardia, y por otro, expresiones culturales y musicales que corresponden a tradiciones consideradas por fuera de la estética clásica europea, ya que algunas de estas músicas tienen un sistema de afinación diferente. En el caso de las líricas usadas en el Rap, no se pueden oír las distancias tonales estandarizadas en la música clásica, como tampoco

¹⁸ Es decir, ritmo y poesía, es una forma de definir el rap desde la traducción de las palabras, pero también es «Revolución Artística Popular, Revolución Anarquía y Protesta», para quienes lo construyen cotidianamente (Perea, 1999, p. 94). Más que la definición de sus elementos opera el sentido de asociación con intenciones, significados o rasgos particulares de quien lo nombra, manifestando sentimientos, emociones, imaginarios, actitudes. En tal sentido, es también un lenguaje «una forma de recuperar la palabra hablada, como la narración, como los mitos» (Perea, 1999:96), sin embargo, valga destacar que para el rapero conocedor de lo que significa su cultura y el devenir de su historia, el rap más que decir y narrar, es hacer, es una práctica. El rap dicen muchos es hablar, denunciar, protestar, confrontar, interpelar, cuestionar, pero ante todo es vivir, es hacer, es experimentar una forma de vida alterna como respuesta, que no espera ser resuelta por otros, sino que ocurre en las vivencias, justamente cuando éstas desafían los límites” (Castiblanco, 2005, p.256).

el concepto de afinación 440¹⁹, fenómeno que permite ver que cada expresión musical se construye en relación al contexto social que determina su elaboración y no a los regímenes de lo que “debe ser”, o “es mejor”; el **reggae**²⁰ se propone como elemento de resistencia, ya que conserva todo un legado ritmo-melódico Africano, en el cual la música fue una de las pocas formas por medio de la cual los esclavos pudieron expresarse libremente y resistir a la imposición de prácticas musicales ajenas a su cosmología e idiosincrasia; el **Heavy Metal**²¹ se utiliza con el interés de reflexionar acerca de la malignidad que se confiere al *Otro*, estereotipándolo como oscuro y portador del demonio, este género musical originado en el Reino Unido, también se aleja de la música erudita y así mismo, es inferiorizado por la división binaria entre la música culta y la música popular; frente a ello Delumeau citado por León plantea: “*miedos y confusiones, confusiones y miedos que en contextos tachados de avanzados y desarrollados, dan lugar a actos monstruosos que hablan por sí mismos, (“El jueves negro*²² *de 1929 en EE.UU*²³*”)”* (León, 2009, p. 76). Por último, el **Reggaetón**²⁴ se emplea en esta propuesta para desmitificar que es el peor de los géneros musicales como muchas veces los estudiantes afirman y que su única función es denigrar a la mujer, lo cual asume el borramiento de las diferencias que afloran en el constructo de una identidad musical, que nunca se mantiene estática.

¹⁹ es el nombre que se le da coloquialmente al sonido que produce una vibración a 440 Hz a 20 °C y sirve como estándar de referencia para afinar la altura musical.

²⁰ El **reggae** es un género musical que se desarrolló por primera vez en Jamaica hacia mediados de los años 1960. Aunque en ocasiones el término se utiliza de modo amplio para referirse a diferentes estilos de música jamaicana, por *reggae* se entiende en sentido estricto un género musical específico que se originó como desarrollo de otros anteriores como el ska y el rocksteady.

²¹ El **heavy metal**, o simplemente **metal** —en español traducido literalmente como «metal pesado»— es un género musical que nació a mediados de los sesenta y principios de los setenta en el Reino Unido y en los Estados Unidos, cuyos orígenes provienen del *blues rock*, *hard rock* y del rock psicodélico. Se caracteriza principalmente por sus guitarras fuertes y distorsionadas, ritmos enfáticos, los sonidos del bajo y la batería son más densas de lo habitual y por voces generalmente agudas.

²² El Jueves Negro tuvo lugar el 24 de octubre de 1929, día en el que dio comienzo la caída en la Bolsa de Nueva York y con ella el Crac del 29 y la Gran Depresión. El desplome de la Bolsa de Nueva York el Jueves Negro produjo una situación de verdadero pánico que provocó la posterior crisis bancaria en Estado Unidos.

²³ Este tipo de asociaciones y analogías relacionadas con el rechazo atávico al color negro puede verse en Jean Delumeau (2005).

²⁴ Es un género musical bailable que tiene sus raíces en la música de América Latina y el Caribe. Su sonido se deriva del reggae jamaicano, influenciado por el hip hop. Se desarrolló por primera vez en Panamá en los años 1970 y principios de los años 1990 en Puerto Rico, nace y surge a raíz de la comunidad jamaicana cuyos ancestros llegaron a Panamá, junto a inmigrantes de ascendencia afro-antillana durante el siglo XX.

Algunas veces los currículos de un gran número de universidades y las orquestas sinfónicas de algunos colegios distritales, aunque tienen autonomía para diseñar sus lineamientos curriculares y los repertorios a interpretar, no permiten el ingreso de los géneros musicales citados y de muchos otros que no corresponden a la lógica de los conservatorios de música “*conservar una tradición musical eurocentrada*”, situación que valdría la pena repensar, ya que muchas veces los géneros musicales que no hacen parte de muchos currículos presentan una cercanía tanto temporal como geográfica al contexto nacional, aun cuando algunos pertenecen a latitudes y contextos locales más cercanos²⁵ y han resistido a la canonización del universalismo estético y musical moderno eurocentrado.

En estos currículos es habitual hablar de **Mozart, Bach, Schubert, Beethoven, Vivaldi, Chopin, Chaikovski, Wagner, Brahms, Stravinski**, que por supuesto fueron eminencias y grandes músicos, cuyo legado debe reconocerse en cualquier escenario académico u artístico, pero no posicionarse como único y/o como mejor, ya que esto presupone una lógica binaria, discriminatoria y oposicional de la música. Cabe resaltar algunas culturas indígenas colombianas que resistieron a los procesos de colonización en términos musicales, como los **Tukanos; Cubeos, tuyuca, barasana, makú, Huitoto, Bora, Marui y Andoke, Yagua, Embera**; solo por citar algunas, y estas, al igual que los compositores europeos, también produjeron música e instrumentos musicales (**maracas, sonajeros, calabazos, flautas, pitos, campanas, cencerros percutidos, etc.**). al respecto, “*las investigaciones arqueológicas en nuestro territorio revelan la presencia de artefactos fabricados por el hombre hace aproximadamente 13.000 años. En lo que refiere a las manifestaciones sonoras de esos grupos, la única evidencia posible consiste en los objetos arqueológicos que se pueden interpretar como instrumentos musicales u objetos sonoros*” (Bermúdez²⁶, 1987, p. 87).

²⁵ La cercanía en términos geográficos del lugar de origen de los géneros musicales (Reggae, Heavy Metal, Reggaetón y Rap) al contexto nacional, no se da en todos los casos, a ello daría mejor respuesta plantear la propuesta a partir de géneros como el Pasillo, el Bambuco, el vallenato etc., la razón por la cual fueron escogidos dichos géneros, es que son los más escuchados por la mayoría de estudiantes de la institución y desde mi punto de vista, no creo que sea posible mejorar nuestras escuelas si desatendemos su realidad.

²⁶ Profesor del instituto de investigaciones estéticas de la Universidad Nacional de Colombia.

Por esto, aunque las investigaciones no son extensas en cuanto a la recopilación de la música precolombina, se puede pensar que si existían instrumentos musicales, existía música, lo que hace reflexionar acerca de cómo y bajo qué formas fue silenciada.

Tampoco es usual en muchos pensum académicos nacionales encontrar nombres como: ***Toto la Momposina, Petrona Martínez, Alejo Durán, Sexteto Tabalá de palenque, Jorge Veloza, Garzón y Collazos, Silva y Villalba, Los gaiteros de San Jacinto, Rafael Escalona, Herencia de Timbiquí***²⁷, ya que esto aunque es más nuestro, no se considera relevante, tal así, que compositores colombianos como ***Adolfo Mejía, Jaime Llano González, Gentil Montaña y José Barros***, tuvieron más reconocimiento en Europa que en Colombia, lo que deja ver el alcance nefasto de los procesos de colonización, que en pleno siglo XXI, se mantienen vigentes, por eso se considera importante en esta propuesta, traer a la discusión algunos asuntos de la colonización de América y a partir de una aproximación al pensamiento decolonial, cuestionarlos seriamente.

Bajo los anteriores argumentos y con el fin de justificar la importancia de construir y desarrollar esta propuesta, resulta necesario plantear algunas preguntas orientadoras que más allá de ser resueltas de forma definitiva, se mantendrán abiertas y se podrán responder, enunciar y replantear de diversas formas: *¿Las condiciones culturales y sociales en Colombia cuentan con escenarios, público y posibilidades de circulación de la música clásica (en vivo), para la gran mayoría de la población, sin hacer de esta actividad una circunstancia de segregación cultural y elitismo?, ¿En Colombia, la cantidad de población que escucha música clásica es tanta para que la educación musical gire en torno a ella?, ¿Por qué en la mayoría de currículos universitarios distritales las expresiones folclóricas nacionales o latinoamericanas no se ofrecen con la misma intensidad que las expresiones musicales europeas?, y ¿Cómo la creación musical colectiva podría ser una herramienta para la consolidación de propuestas pedagógicas Otras?*

²⁷ Herencia de Timbiquí se inició en el año 2000 y está conformado por afrodescendientes orgullosos de sus raíces africanas, quienes se han dado a la tarea de retomar el conocimiento musical empírico del Pacífico colombiano y fusionarlo con elementos de la música urbana contemporánea, para así producir una sonoridad de orden global pero centrada en la raíz negra del litoral colombiano.

Interrogantes que me llevaron a plantear y generar “una propuesta Otra” para la enseñanza musical de los estudiantes de la OSMS, que cuestiona las formas pedagógicas que desde su relación con lo pre-establecido, aceptan e imponen unos estándares como la normalidad, configurando y legitimando una colonización del saber enraizada en el eurocentrismo. En esa dirección, y como mecanismo de resistencia y acción frente a las “pedagogías perpetuas”, se propone este proceso creativo-artístico, y se reconoce su pertinencia, en la medida en que concibe los espacios académicos tradicionales, como lugares de acción dónde suceden cosas que pueden transformar la comprensión de Sí y del Otro.

Es entonces en la puesta en escena de una clase de música plural, que a su vez posibilite aproximarse a lo comunitario, lo intercultural²⁸ y lo decolonial, donde quizá se escuchen los sonidos y las voces que la colonización devastó, sonidos y voces no expresados desde las etiquetas de los medios de comunicación, ni desde la institucionalización de los estado-nación que algunas sociedades implementaron, ni desde los requerimientos de organizaciones como la OCDE, el FMI y el Banco mundial, entidades que han querido establecer unos paradigmas como mejores, más cultos y verdaderos, sino desde la diferencia cultural que implica la condición de ser latinoamericano y pertenecer a un país tropical²⁹.

²⁸ Lo intercultural entendido en el marco de la *interculturalidad crítica- como una práctica política-dibuja un camino que no se limita a las esferas políticas, sociales y culturales, sino también cruza las del saber, ser y de la vida misma. Es decir, se preocupe también por/con la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados; por las prácticas de deshumanización y de subordinación de conocimientos que privilegian algunos sobre otros, “naturalizando” la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y se mantienen a su interior.* (Walsh, 2009, p. 8).

²⁹ En atención a ello, la Constitución Política de Colombia 1991, en sus artículos 7 y 8 de los principios fundamentales, contempla: **ARTÍCULO 7.** *El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana,* **ARTÍCULO 8.** *Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación.* Y en el título II de los derechos, las garantías y los deberes, reza: **ARTÍCULO 13.** *Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.* **ARTÍCULO 16.** *Todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico.* Por lo cual es válido y se justifica desde el marco legal, desarrollar propuestas pedagógicas que procuren proponer la disciplina como medio para reflexionar acerca un problema social como la discriminación y cualquier forma de violencia hacia los Otros diferentes.

Esta propuesta parte de que no todos los estudiantes están convocados a ser instrumentistas de la música clásica europea, ni todos los docentes estamos convocados a su enseñanza de forma única y definitiva, como principal y único camino pedagógico, pues asumir esa posición, de alguna manera puede implicar dar continuidad a los procesos y las formas de relación con el otro, que en la colonia fueron naturalizados, por eso esta propuesta reclama con urgencia *“La descolonización como proceso de superar las asimetrías sociales heredadas de las heridas coloniales”* (Mignolo, 2007, p.55). Para así hacer del ejercicio educativo, una pluralidad de paradigmas y formas de enseñanza que *“no pueden ser absorbidas por la historia lineal del pensamiento occidental.”* (Mignolo, 2007, p. 176).

Vale decir en correspondencia con Ochoa (2003): *que tenemos hoy una idea global occidentalizada* (p.49), en la educación y en la música, por eso propuestas que aporten a diversificar la unicidad asociada a las identidades musicales y a la reproducción de un sistema educativo descolonizador, pueden ser herramientas culturales y educativas que actúen para deconstruir la naturalización de las diferencias y el control cultural. Para esto se propone la relación *música-educación*, como posibilitadora de cambio en un contexto institucional en el que se mimetiza una lógica normalizadora que ha dejado de reconocer lo diferente y lo diverso, deslegitimándolo substancialmente.

Entrando ahora en el marco constitucional que legisla el sistema educativo en Colombia, bien viene partir del reconocimiento que el estado tiene de la importancia de la educación artística en los colegios y la autonomía de cada institución en la construcción de su currículo, pero lamentablemente no siempre entre la prescripción y la realidad, hay compatibilidades, así que muchos colegios distritales aún experimentan la ausencia de la educación artística en sus planes de estudio, no es el caso del colegio Manuelita Sáenz, ya que este cuenta con tres áreas de artes (danza, artes plásticas y música).

En esa dirección, cuando el Congreso de La República de Colombia, en 1994 expidió la Ley 115, incluyó la educación artística como área fundamental y obligatoria³⁰, y

³⁰ Ley 115. Artículo 23. Congreso de la República de Colombia.

posteriormente, el Ministerio de Educación Nacional estableció los lineamientos para el desarrollo de esta, dándole en los últimos años *“un enfoque cultural y social que propone la apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales”*³¹. Lo anterior no se hizo por una simple decisión de legisladores y funcionarios de turno, sino que sus decisiones se articulan a toda una historia universal y específica del pensamiento relacionada con las ciencias humanas y las ciencias sociales, historia que ha buscado resignificar conceptos milenarios que han permanecido inmóviles durante mucho tiempo, algunos desde la colonia, pero que gracias a escuelas de pensamiento posteriores, entre ellas la decolonial, los estudios subalternos, las epistemologías del sur y la teoría crítica; entre otras, han asumido el compromiso de estudiar los conceptos y resignificarlos según los contextos sociales, históricos, políticos y culturales que los determinan, pues si bien la vanguardia académica latinoamericana ha traído a las discusiones actuales conceptos como *diversidad, diferencia, etnicidad, transculturación, género, subjetivación, diferencia cultural*, es porque *“existe una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad, justa, equitativa, igualitaria y plural”* (Viaña, Tapia y Walsh, 2010, p. 76).

En Colombia, pese a que algunos espacios educacionales han excluido la presencia del aprendizaje musical de sus planes de estudio, es posible notar cómo a lo largo de la historia, la enseñanza misma, ha reclamado la educación artística como estrategia para elevar las capacidades del individuo, hacia la formación integral del ser humano, y como vía para el desarrollo de sus habilidades cognitivas, expresivas, emocionales y comunicativas; cuyos lenguajes no refieren únicamente a conocimientos específicos, sino a un cúmulo de experiencias suscitadas en el campo subjetivo (individuo) e intersubjetivo (sociedad), las cuales representan características del arte, como medios para obtener beneficios culturales que se originan en el ámbito educativo y logran trascender al social.

³¹ Ley 115. Artículo 22. Ministerio de Educación Nacional.

En ese orden de ideas, resulta fundamental hacer hincapié en el diálogo establecido entre lo educativo y lo social, dado que esta conversación posibilita vislumbrar un escenario que evidencia una comunicación dada entre ambos campos, y es gracias a ella, que se pueden generar elementos provistos desde la educación artística, como acciones que permiten cuestionarse, polemizar y proponer lenguajes y prácticas alternas, inmersas en la enseñanza de la música, no únicamente vista desde su especificidad, sino apelando a repensar las experiencias relacionales dadas entre dos entidades: sujeto- intersubjetividad; en esa medida, se hace necesario estudiar el carácter subjetivo del acto pedagógico y relacionar la formalización lógica de los conceptos con otras formas de pensamiento intersubjetivo asociadas a funciones estéticas, resultantes de la puesta en marcha de los conocimientos como materia sensible.

Bajo tales argumentos se pretende dirigir una mirada a la creación musical desde un *paradigma Otro*, que la propone como eje articulador de dos nociones complementarias: *Identidad y diferencia*, y que asume al *Otro*, culturalmente diferente y como su compromiso “*porque ciertamente si el Otro no estuviera ahí, no habría palabra, no habría relación, no habría vida humana*” (Pérez de Lara citada por Skliar y Larrosa, 2002, p. 49). “*reconocer esa diferencia del Otro (las Otras, los Otros) a la vez que la distancia que le separa de mí, es aceptar y entender su palabra como otra, es un aprendizaje que no puede producirse, desde la rígida seguridad de que los diferentes, los diversos, no solo son otras u otros, sino que además están en otra parte, fuera de nosotros, y que, cuando aparecen junto a nosotros, solo es porque nos necesitan, ellos y ellas, a nosotros*” (Skliar et al. 2009, p.49).

En efecto, la motivación que justifica el desarrollo de esta propuesta, es poder reconocer las diferencias que existen en las identidades fabricadas o generalizadas por los *Otros*, proponiendo de esta manera una noción identitaria en devenir, que reconoce sus constantes transformaciones y no suprime sus diferencias, pues bien así, la negación del Otro, a partir de los procesos de colonización de américa implicó un borramiento de su alteridad, ejercido desde diferentes formas de violencia, física, psicológica, simbólica, cosmológica, moral, etc., por lo tanto, es necesario realizar una conversación a dos voces, entre lo que plantea

Skliar, y la intención de una propuesta como esta, interesada entre otras cosas en reflexionar acerca del reconocimiento de diferentes géneros musicales y sujetos que se identifican con los mismos, a partir de la adquisición de ciertos vestuarios y prácticas sociales, bajo esa mirada viene bien hacer énfasis en el afán por educarnos con relación a la alteridad que somos, de ahí que:

“Leer estas páginas tal vez tengan como único objetivo, como propósito crucial y urgente, el de ser una contribución para educarnos la mirada, para educarnos la memoria, la sensibilidad y el pensamiento en relación a los discursos y las imágenes tradicionales que configuran todo tipo de alteridad; esto es, que sea una posibilidad para deconstruir³² las imágenes y los discursos que, como veremos más adelante, solo parecen ser capaces de reproducir, sostener y diseminar un tipo de lógica más bien dualista, oposicional y binaria entre el nosotros (generalmente hombres, saludables, profesionales, letrados, normales, blancos, adultos, correctos, etc.) y ellos, los otros, los que permanecen en la sombra, los que están en la periferia y que parecen constituir, así, una amenaza a nuestra integridad, a nuestra normalidad, a nuestra humanidad; en otras palabras: la utilización del otro como una suerte de negativo de nosotros mismos” (Skliar. P. 18).

Cita que merece ser llevada al campo musical para dar cuenta de los estigmas generados contra los adeptos de ciertos géneros musicales y reflexionada como una inquietud que permite el cuestionamiento de la forma como vemos, definimos y somos con los *Otros*.

En esa dirección, el desafío inicial para el “*reconocimiento del Otro*”, supone entonces la deconstrucción de esa imagen predeterminada y fija del *Otro*, de ese supuesto saber acerca del *Otro*, para así visibilizar y sistematizar la experiencia vivida en este proceso investigativo.

Tomando por marco histórico el contexto educativo nacional, es notable reconocer que a través de la educación se generan valores, cabe precisar que estos, al igual que la identidad

³² La idea de deconstrucción, que caracteriza el pensamiento y la obra del filósofo Argelino- Francés Jacques Derrida, consiste básicamente en un deshacer, sin destruir, un discurso, un concepto, un sistema de ideas, una lógica, etc. Si bien la deconstrucción no puede organizarse en torno de sistema, o de una teoría, o de un método o de un dogma, es posible afirmar que consiste en deshacer un sistema de pensamiento que se nos revela como único, como hegemónico o dominante.

se significan y resignifican de acuerdo a las diferentes condiciones culturales, contextuales y sociales que los prescriben, por lo tanto, el ejercicio pedagógico de esta propuesta, asume los valores como un ámbito general de la educación, los cuales implican una integración estimativa, afectiva, cognitiva y creadora, que utiliza como vínculo de dependencia y apego las actitudes de reconocimiento y acogida del *Otro*, gracias a estos valores es posible vivir en sociedad y participar en la vida democrática de la misma.

En consecuencia, la sociedad colombiana y las políticas públicas del Ministerio de Educación Nacional, vienen reclamando de la educación, la construcción de procesos de *ciudadanía y convivencia* que posibiliten a cada estudiante la configuración de su identidad, mediada por relaciones horizontales que contemplen el reconocimiento de sí mismo como sujeto, y el reconocimiento del *Otro* como *Otro* sujeto, en tanto diferente, para así, matizar la interacción en un escenario(colegio) susceptible a la confluencia de diversidades sociales, culturales, religiosas, etc., constituyendo desde esta idea una perspectiva de intersubjetividad, que en el desarrollo de este planteamiento se ve cruzada por la noción de alteridad, y una íntima relación: *creación musical- identidad y diferencia*.

Es importante expresar que en relación con esta propuesta, no se encuentran muchos trabajos de investigación, lo que en gran medida muestra que la comunidad académica no se ha interesado con rigor en la relación educación musical, identidad y diferencia, no ha explorado las múltiples aristas que una relación como esta plantea y por ende no ha permitido avanzar en la consolidación de *Otras* formas de aproximarse a la educación musical en Colombia; por ello es necesario reconocer la intención de esta propuesta pedagógica como una acción que de alguna manera aporta a la generación de conocimiento y a la investigación en el campo de la educación musical.

1.2 Otras miradas de investigadores.

Rastreos.

Para el adelanto del proceso investigativo, en primer lugar, se referencian las tesis de maestría y doctorado consultadas como insumos y pesquisas de investigación, dos de ellas de universidades públicas colombianas y una considerada como referente internacional, vale la pena decir que para el planteamiento de la investigación fueron consultadas otras tesis, entre ellas: *“Relaciones de saber-poder y colonialidad en el internado Fray Javier de Barcelona en el municipio de Araracuara Caquetá”*, de Jennifer Fager, dirigida por la maestra Amanda Romero de la de la Universidad Pedagógica Nacional; *“Análisis del modelo de formación permanente del profesorado de educación musical”* dirigida por Pilar Lago (tesis doctoral) de la universidad nacional de educación a distancia; e, *“Historia de la educación musical en la España contemporánea”*, de Fernando Agüera, Tesis doctoral dirigida por Manuel de Puelles de la universidad nacional de educación a distancia; en segundo lugar este ejercicio se propone relacionar las tesis consultadas, de acuerdo a la articulación epistemológica entre sus temas principales y las nociones centrales de la investigación desarrollada: *“creación musical, identidad y diferencia*, para así establecer un ejercicio antecedente que por un lado permita reconocer investigaciones afines, y por otro, evidenciar las herramientas metodológicas y teóricas que contribuyeron al diseño estructural y formal del documento.

Dicho lo anterior, las tesis que mayores elementos aportaron a esta investigación son: SONORIDADES DE FRONTERA, CIRCO BOEHM (CB), UNA PROPUESTA OTRA POR LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA UPN, de Alfredo Enrique Ardila Villegas, dirigido por la maestra Amanda Romero, docente de la maestría en educación de la Universidad Pedagógica Nacional, (2013).CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES JUVENILES EN EL BAJO SUMAPAZ, de Yamal Esteban Nasif Contreras, dirigido por la maestra Gloria Garay Ariza, de la Universidad Nacional de Colombia, (2011).LA NACIÓN IMAGINADA DE LOS LATIN KINGS, MIMETISMO, COLONIALIDAD Y TRANSNACIONALISMO, tesis doctoral de Mauro Cerbino Arturi, dirigida por el Dr.

Kingman y el Dr. Joan Prat de la Universitat Rovira I Virgili, año 2009, (fuente internacional).

Ahora bien, se hace necesario establecer los puntos de encuentro o aspectos tomados de las tesis citadas y exponer cómo ha sido su articulación con la investigación presentada, la cual se enmarca en la idea de diseñar una propuesta pedagógica que aporta a la construcción de conocimiento en los campos de la educación artística, la investigación y la creación musical.

En esa vía, de la tesis No. 1, cuyo objetivo principal es “*establecer conexiones educativas y artísticas entre un ensamble musical y la posibilidad de recorrer otro camino*”, fundamentalmente se ha tomado la estructura de la tesis (Introducción, justificación de la propuesta, planteamiento de la problemática, metodología, historias de vida, desarrollo teórico de la colonialidad del saber, música y narrativas sonoras y la sistematización de experiencias), estructura que debido a su claridad y a que también es una propuesta de educación musical desarrollada en el campo de la educación pública, tomé como referente principal.

Dicha investigación utilizó del método de sistematización de experiencias para dar cuenta de una forma diferente de educación musical, llevada a cabo en el proyecto CB, de la licenciatura en música de la Universidad Pedagógica Nacional, en el cual a partir de descripciones biográficas y experienciales de los integrantes del proyecto, se recuperó la memoria histórica, la trayectoria musical y la experiencia vivida en este proyecto institucional. La tesis en su estructura contiene una introducción y tres capítulos, en los cuales el autor hace una contextualización de los procesos musicales adelantados por CB, construye un problema alrededor, justificando así la importancia de desarrollar apuestas pedagógicas que apuntan al cuestionamiento del problema delimitado y plantea una metodología para abordar la propuesta, luego presenta las historias de vida de los integrantes de la agrupación institucional (CB), y finalmente realiza la sistematización de experiencias de corte documental y descriptivo, vale la pena decir que el aporte en términos metodológicos y formales de esta tesis fue de gran importancia, ya que me proporcionó un orden secuencial para comenzar la escritura del documento y me ilustró acerca de la

sistematización de experiencias, como método apropiado para materializar una experiencia brindada en el campo de la creación musical.

Con relación a la tesis No. 2, se puede decir que aportó a la investigación muchos referentes para lograr abordar la categoría “identidad”, a partir de un estudio que se interesó en entender la identidad como una entidad en devenir, lo cual me permitió abordar dicha categoría desde el pensamiento decolonial, basado en los planteamientos del sociólogo Jamaicano Stuart Hall, el cual la entiende desde la pluralidad, es decir, no como una identidad fija, sino como un horizonte de identidades múltiples que ya no están en los márgenes de las representaciones sociales dadas desde el imaginario colectivo, sino en un conjunto de roles que se pueden mezclar y combinar. En ese sentido, la tesis en mención me ofreció un amplio panorama de referentes teóricos decoloniales.

Finalmente, la tesis No. 3, aportó al trabajo una perspectiva rigurosa del pensamiento decolonial, el cual se tomó como referente y soporte para enmarcar desde una epistemología propia de las ciencias sociales, el lugar sociohistórico desde el cual abordé las categorías identidad y diferencia, relacionadas con una construcción epistemológica latinoamericana. Es importante resaltar que el ejercicio de rastreo consistió en revisar muchas otras tesis de maestría, pero, más allá de citarlas brevemente, el propósito de este apartado es presentar los documentos principales sobre los que se construyó la pesquisa investigativa, y de los cuales se bebió la mayor cantidad de conocimientos productivos para el adelanto de la misma.

1.3. Hacia la construcción de una propuesta pedagógica plural.

“La escuela es una de las instituciones legitimadas del estado, en donde se forma al ciudadano ideal, de acuerdo con los cánones de la civilización; y una de sus funciones es definir cuál conocimiento es científico y cuál no lo es”.

Santiago Castro Gómez³³

Ya planteada la justificación de esta propuesta se hace necesario abordar el reconocimiento de una problemática y la discusión que ello conlleva, a partir del grupo de investigación Discursos, Contextos y Alteridades de la Universidad Pedagógica Nacional, grupo interesado en hacer investigación educativa, en la cual la preocupación por el *Otro*, desde una comprensión filosófica y educativa de la *alteridad*, es el ensamblaje que permite articular elementos teóricos y prácticos, dados desde diversos discursos y contextos.

Bien así, en este momento del documento el lector podría preguntarse de manera válida, por qué una propuesta que pretende cuestionar la educación musical fundamentada en el saber eurocentrado, se realiza a partir de instrumentos de corte sinfónico, lo cual es eurocéntrico sin lugar a dudas, o por qué la propuesta parte de géneros musicales como el Rap y el Heavy Metal, que aunque no son componentes fundamentales de los pensum académicos, debido a su gran proliferación, circulan en el mercado y en muchos escenarios del distrito, y quizá esas cuestiones podrían dar pie para pensar específicamente en qué descolonizar³⁴, puesto que dichos géneros musicales no están invisibilizados totalmente por la división de la música (clásica/ popular), de otro lado preguntarse por el sentido de un proceso de *investigación creación*, llevado a cabo desde géneros musicales, que no necesariamente dan respuesta a las prácticas musicales llevadas a cabo antes de los procesos de colonización de América, que sería el argumento de resistencia y rescate de dichas prácticas, en cuanto la propuesta cuestiona el ingreso de la cultura musical eurocentrada al territorio Latinoamericano.

³³ (2000, p. 203).

³⁴ Frente a ello vale la pena decir que el interés de la propuesta tiene que ver con descolonizar la idea de que existe una música mejor que otra, en cuanto dicha clasificación genere también la idea de que existen unos seres buenos y otros malos, definidos solo por la música que escuchan.

Frente al primer interrogante se puede decir que en la presente propuesta es de gran relevancia provocar un diálogo entre la educación musical cuyo soporte epistemológico está arraigado en el *eurocentrismo*; y las prácticas musicales que se alejan de dicha universalización, bien sean europeas o no, pues en gran medida la propuesta busca el cuestionamiento del saber centrado en europa-occidental-moderna, pero no su negación ni inferiorización, pues de ser así, sería poner una problemática segregativa en una dirección inversa pero igualmente vertical (hegemónica), lo cual no correspondería a una perspectiva de reconocimiento de lo *Otro* en términos de la *alteridad*; en ese sentido, la propuesta se interesa por reconocer que tanto *la música clásica o culta como la música popular o profana*, se pueden ubicar en un escenario horizontal, en el cual el estudiante tiene la libertad de elegir el camino que desee asumir; y así mismo el currículo presente ambas posibilidades de forma equilibrada, para que de esta manera se posibilite una relación entre lo establecido y lo alternativo, apuntando a que las diferencias culturales, musicales, humanas e identitarias, sean objeto de pluralidad y ruptura y no de jerarquización e inequidad.

Respecto al segundo interrogante, debe decirse que los géneros Heavy Metal y Rap, podrían pensarse como una forma de colonialidad que no responde a un inventario inamovible de conocimientos y técnicas que las academias instituyen y proliferan, sino a una colonialidad del mercado, en esa medida su uso en esta propuesta pedagógica no se asume como una forma de colonialidad norteamericana, ya que el interés de la propuesta tiene que ver con decolonizar asuntos que la escuela y no el mercado, a lo largo de la historia, ha instaurado con ciertas preferencias, en ese sentido Molina citada por Castiblanco (2005) afirma:

El rap como fenómeno intercultural de circulación global, no ha escapado a la simplificación que de una u otra forma impone la lógica del consumo. Si bien existe una producción musical de tipo comercial, el interés aquí es la producción «underground», la producción y las prácticas ligadas al mundo de la calle y a proyectos o agrupaciones independientes, a pesar de que se ha tratado de convertir en algo que se puede comprar y vender, el rap se mantiene como resistencia en muchas comunidades. Pese a la

comercialización, la rebelión, la raíz de la cultura, se mantiene. Sigue siendo la respuesta cultural de los jóvenes (...), el rapero es el narrador de su barrio». (p. 257)

Vale la pena decir que el Rap es un género musical popular originado en New York, en barrios habitados por comunidades negras y su sentido se relaciona con la posibilidad de expresar letras con contenidos sociales y críticos de las problemáticas de EE:UU, tales como la discriminación, la raza, el estado, lo urbano, el poder, entre otros; en esa medida, más que hacer una lectura negativa de la cultura musical norteamericana, existe aquí la pretensión de reconocer esas culturas populares *Otras*, que se alejan de las formas musicales instituidas y posicionadas desde las hegemonías académicas, de las cuales los musicólogos y los etnomusicólogos se están ocupando con gran interés, frente a ello, Santamaría citada por Castro y Grosfoguel (2007) plantea:

Se está llegando, poco a poco, a la conclusión de que la musicología histórica y la etnomusicología son apenas dos caras de la misma moneda. Esto se ve reflejado en el propósito evidente en algunas universidades norteamericanas – en cuyo sistema académico se han establecido institucionalmente con mayor fuerza las disciplinas de investigación musical desde mediados del siglo XX (...), esta transformación ha sido el resultado de una actitud crítica hacia el eurocentrismo de la academia (que, no sobra resaltarlo, ha estado desde hace mucho en la agenda de los etnomusicólogos), que intenta relativizar la hegemonía de la cultura burguesa europea con respecto a las demás culturas musicales. (p. 196)

Por último, frente al tercer interrogante, la relación temporal que distancia las prácticas musicales desarrolladas antes y después de los procesos de colonización de América, no es objeto de estudio en esta propuesta, pues esta, aunque usa un argumento decolonial, se basa en géneros musicales de vanguardia y no originados precisamente en la colonia. Estos géneros son propuestos por ser los más escuchados por los estudiantes del colegio; y se podría decir que a nivel urbano en Bogotá se mantienen actuales, de otro lado, dichos géneros generalmente dejan ver unas identidades musicales definidas desde la homogeneidad y el estereotipo; **los metaleros, los raperos, las reggaetoneras**, que, por un lado generan violencia simbólica entre los adeptos de diferentes géneros musicales, y por

otro reafirman la herencia colonial que consiste en la inferiorización del *Otro, el diferente*; pues no se puede reconocer a todos los Raperos, Reggaetoneros y Metaleros de una forma homogenizante que naturaliza sus diferencias, pues el rapero también es ser humano, es ciudadano, es profesional o bien puede no serlo, es músico, es artista, es fans, es persona, es de múltiples identidades que ni los estigmas, ni las representaciones pueden tematizar, reflexión que lleva a dessectorizar la música y dejar entendido que no hay una más culta que otra, ya que cada cultura construye y reconstruye sus expresiones a partir del “*contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas*” (Viaña, Tapia y Walsh, 2010, p. 77).

De acuerdo con lo dicho, el problema del que parte esta propuesta se caracteriza a partir de dos argumentos, el anteriormente expuesto, y otro que tiene que ver con la educación musical y el currículo en Colombia, ya que estos aspectos han privilegiado unas formas de enseñanza específicas como lo sinfónico y la ejecución e interpretación de obras y formas musicales desarrolladas en Europa, *como la Suite, la sonata, la sinfonía, la ópera, el Minuet, el Bourree, la Zarabanda*, y esto ha dejado por fuera *Otras expresiones musicales* que no se ligan necesariamente a lo académico, pero perfectamente podrían ser su objeto de estudio; por lo tanto en ese dejar por fuera *Otras expresiones*, se ha invalidado no solo géneros y prácticas musicales, sino también individuos y eso tiene que ver con el no reconocimiento de las diferencias, esta vez llevadas al campo de lo musical y lo académico; en esa vía es necesario desarrollar apuestas pedagógicas que intenten descolonizar y deconstruir esa idea de que existe una música mejor que otra, más estética, de élite, de clase, para así, entender las identidades musicales como campos de creación y expresión, libres, plurales, diversos y en permanente devenir.

Atendiendo lo anterior y aterrizándolo en el contexto de la escuela Colombiana, se puede decir que el problema va más allá de que se enseñe solamente un tipo de música, el problema es que no se generen alternativas pedagógicas que circulen “*hacia la construcción de un currículo plural*”, que posibilite el reconocimiento de músicas *Otras, géneros musicales Otros, sujetos Otros y miradas Otras de la educación musical*, como iniciativas para desjerarquizar un estado de cosas improductivas (lo superior y lo inferior), que por otro lado ha dado lugar a privilegiar ciertas expresiones artísticas y culturales.

Frente a ello, el mercado como aparato de poder ha influido, impulsando lo que más auge tiene, desde una intención cuyos fines demandan intereses lucrativos, de otro lado, esto ha contribuido a revivir una herencia colonial divisoria e invisibilizadora y reproductora de desigualdades; razón que lleva a pensar que cierto tipo de música sea recibida por el mercado con algunas preferencias, ya que, parafraseando a (Brouwer, 2004). la música es aceptada en bloque por la sociedad como algo óptimo para consumir, donde el ejercicio autónomo sobre el tipo de música que se quiere escuchar, se ve influenciado por el control cultural que ejerce el poder mediático, ya que el mercado propone, acepta e impone la música como un producto de comercialización, *“luego esta generalización no se localiza ahora en el siglo presente, sino que retrocede al XIX con la pujante industrialización de Europa anglosajona - recordemos que España, viviendo del oro de América, realentó su desarrollo industrial³⁵”* (Brouwer, 2004, p.16).

Esas formas en que fuimos colonizados, no únicamente se pueden apreciar en los escenarios académicos sino en la cotidianidad misma, a ello da respuesta las generalizaciones que discriminan muchos aspectos del ser humano y de las instituciones, pues desde el imaginario colectivo se puede notar como en muchas ocasiones asocian a los estudiantes de las universidades públicas, con vandalismo, a las universidades privadas y a los colegios públicos con la mala educación, a los religiosos con el fanatismo, a los raperos como ñeros, al África como un continente lleno de sida y así un número inmenso de connotaciones que por un lado eliminan las diferencias y estigmatizan al *Otro*, y por otro, atribuyen a lo no europeo malignidad y defectos.

En definitiva, la construcción de una propuesta pedagógica plural es necesaria, y en ese sentido esta propuesta es un intento por repensar una clase de música *Otra*, y un direccionamiento de la cotidianidad vivida en el aula de clase, hacia horizontes pedagógicos distintos, pues es así que se descubren y evalúan esos terrenos que están por explorar en términos de la investigación educativa.

³⁵ Asunto que se describe en clave de comprender la incidencia del mercado en la distribución y comercialización de la música, pero como ya se aclaró, no es primordial en el planteamiento de esta propuesta, cuyo interés se centra en una cuestión académica y pedagógica decolonizadora.

En clave de evidenciar cómo desde la puesta en marcha de la propuesta de creación musical se dio la aproximación a una propuesta pedagógica plural, es pertinente recordar al lector que los procesos de creación se desarrollaron en una jornada contraria (tarde) a la que llevan a cabo su actividad académica los estudiantes de la orquesta, tal así que la pluralidad de la propuesta en este trabajo, comenzó con establecer una relación entre la clase convencional de música (contenida en el plan de estudios general) y la generación de espacios adicionales para el desarrollo de la propuesta, de ahí que la apertura del currículo implicó la disección de la clase de música, ya que los estudiantes de la OSMS, muy pocas veces participan de las clases tradicionales, ellos, la mayoría de las veces reciben su clase fuera del salón, “en el pasillo”, es allí donde practican su instrumento, y es en esos dos lugares donde en un mismo bloque de clase, cohabitan contenidos distintos encauzados hacia la construcción de una propuesta pedagógica plural.

1.4 Ruta metodológica.

Esta propuesta es un proceso de construcción de conocimiento, a partir de una práctica de creación musical colectiva, en la cual, la sistematización de la experiencia vivida por los integrantes de la OSMS, buscó construir sentidos y significados del proyecto, en él las experiencias fueron vistas como procesos desarrollados por diferentes actores en un tiempo determinado. La propuesta se enmarca en el paradigma cualitativo, ya que se plantea como una investigación que no busca una formulación hipotética y su comprobación por un método científico que demuestre su verdad, sino lo que se pone en cuestión es la validez de la propuesta. En palabras de Rodríguez (1996), *“La investigación cualitativa es multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo y naturalista hacia su objeto de estudio. Esto significa que los investigadores cualitativos, estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos, de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas”* (p. 10).

Al tratar esta investigación de sistematizar, analizar e interpretar una experiencia de creación musical colectiva vivida por los estudiantes de una orquesta sinfónica juvenil escolar, el paradigma cualitativo que la enmarca explora una perspectiva hermenéutica en cuanto *“consiste en romper el cerco cientificista y liberar al pensamiento para que se abra a la experiencia hermenéutica, a la comprensión como acontecer de sentido”* (Cía, 1996, p. 1).

La propuesta se diseñó, ordenó, analizó e interpretó, a partir de dos métodos: ***investigación-creación y sistematización de experiencias*** (ver capítulo 3), el primero es considerado un método investigativo usado con frecuencia en el ámbito de las artes, el cual, de acuerdo con Barriga (2011), *“es la experimentación del sujeto creativo (educador artístico- artista- investigador) con diversos elementos de los lenguajes artísticos (musicales, plásticos y visuales, danzarios, literarios, o escénicos, entre otros) por él seleccionados, que resultan en una obra individual única, por parte del sujeto creador,*

quien a través del discurso o reflexión intentará una aproximación personal al conocimiento de un hecho, idea o experiencia, sobre el objeto creado (p. 319).

De ahí que en este caso específico, dicho método se utilizó para crear una *Suite escolar*³⁶, compuesta por cuatro piezas que toman algunas características musicales del Reggae, el Heavy Metal, el Reggaetón y el Rap; y la *sistematización de experiencias* se empleó para ordenar, analizar e interpretar (en términos cronológicos y sistémicos) la experiencia vivida, con la intención de contribuir a la reflexión teórica actual con conocimientos surgidos directamente de la experiencia pedagógica, intercambiar y compartir aprendizajes entre los diferentes actores de la experiencia, y comprender mejor la experiencia vivida para así poder valorarla y mejorarla. En esa medida, la sistematización de la experiencia más allá de resolver la pregunta de investigación de forma decisiva, muestra la forma como esta propuesta pedagógica abordó dicha pregunta (ver capítulo 3).

Con el propósito de evidenciar cuáles fueron las actividades, los productos y los instrumentos utilizados para el desarrollo de la propuesta, así como el orden en que fueron empleados y la pertinencia de los mismos, se presenta a continuación un diagrama de flujo y su descripción detallada, ambos, expuestos a partir de cuatro momentos, *1. Selección de los géneros musicales a crear, 2. La creación del producto artístico musical, 3. La reconstrucción de la experiencia y 4. El producto final.*

³⁶ Una suite es una composición musical compuesta por varios movimientos breves cuyo origen son distintos tipos de danza barroca. La suite está considerada como una de las primeras manifestaciones orquestales de tipo moderno. Para este propósito se denomina “suite escolar”, básicamente porque las piezas creadas, toman algunas características musicales de los géneros que escuchan los estudiantes de la institución.

**SELECCIÓN DE LOS GÉNEROS MUSICALES A
CREAR (*Primer momento*).**

- Para este fin la encuesta fue el instrumento utilizado.

**LA CREACIÓN DEL PRODUCTO ARTÍSTICO MUSICAL
(*Segundo momento*).**

- Para la creación de los géneros musicales fue necesario realizar tres conversatorios y 56 talleres de exploración y creación musical.
- Los instrumentos empleados para recolectar la información del segundo momento fueron la observación participante y los diarios de campo.

**LA RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA
(*Tercer momento*)**

- En el tercer momento se elaboraron dos productos, Las descripciones autobiográficas y los relatos. El instrumento aplicado fue el diario de campo y este se utilizó para compilar los puntos en común identificados en los relatos

**EL PRODUCTO FINAL
(*cuarto momento*)**

Como resultado de los anteriores momentos se llegó a la creación de la Suite Escolar, la cual fue registrada mediante una grabación audiovisual, hecha en un concierto de clausura presentado a los padres y madres de familia de los integrantes de la OSMS

1.4.1. Primer momento

La escogencia de los géneros musicales.

Tal y como más adelante se describe (*cap. 3, apartado “Presentación de la experiencia. La voz del investigador”*), antes de comenzar los procesos de creación musical, fue necesario escoger los géneros musicales a partir de los cuales se iba a desarrollar la propuesta, para tal fin el instrumento utilizado fue la *encuesta*³⁷, dicho instrumento arrojó como resultado que según el 74% de los estudiantes encuestados, el Reggaetón, el Rap, el Heavy Metal y el Reggae, son los géneros más escuchados por los estudiantes de la institución. Frente a lo anterior vale la pena aclarar que aunque la propuesta se enmarca en el paradigma cualitativo, se valió de un instrumento como la encuesta que arroja datos cuantitativos, lo cual hace que la metodología aquí expuesta, corresponda a un enfoque mixto, ya que recolecta, analiza y vincula en el mismo estudio datos de ambos paradigmas.

A continuación se muestran los resultados de las encuestas aplicadas a los integrantes de la OSMS.

De acuerdo con la encuesta realizada a 20 estudiantes, que equivalen al 74.07% de los integrantes de la OSMS, se puede afirmar que:

- A.** 19 de 20 estudiantes, es decir el 95 % de los encuestados afirma que la mayoría de los estudiantes del colegio escucha Rap.
- B.** 16 de 20, es decir el 80% encuestados afirma que la mayoría de los estudiantes del colegio escuchan Reggaetón.
- C.** 9 de 20 estudiantes, es decir el 41 % de estudiantes encuestados afirma que la mayoría de los estudiantes del colegio escuchan Heavy Metal.
- D.** 4 de 20 estudiantes encuestados, es decir el 20% afirma que la mayoría de los estudiantes del colegio escuchan Reggae.
- E.** 7 de 20 estudiantes, es decir el 35 % manifiesta escuchar con frecuencia Rap.

³⁷ Para algunos investigadores es la recolección sistemática de datos en una población o en una muestra de la población, mediante el uso de entrevistas personales y otros instrumentos para obtener datos (p. 277)

F. 7 de 20 estudiantes, es decir el 35%, manifiesta escuchar con frecuencia Reggaetón.

G. 6 de 20 estudiantes, es decir el 30% manifiesta escuchar con frecuencia Heavy Metal.

H. 8 de 20 estudiantes, es decir el 40% manifiesta escuchar con frecuencia Reggae.

En el anexo No. 2 se encuentran relacionadas las 20 encuestas.

1.4.2. Segundo momento

La creación del producto artístico musical.

Este momento se enfocó en la creación del producto artístico musical, en él lo primordial fue el trabajo de campo³⁸ realizado por todos los actores de la propuesta de creación colectiva (estudiantes de la OSMS, talleristas y docentes de la orquesta), en el trabajo de campo se realizaron *tres conversatorios*, en el primero se presentó a los integrantes de la orquesta la propuesta a realizar, su fundamentación teórica, la problemática y los intereses investigativos; el segundo se realizó junto a un concierto para estudiantes y profesores de la institución, en esa ocasión se expuso al público la propuesta, el problema y la justificación; y el tercero lo realizó el estudiante de sociología Jhon Fajardo, en el cual abordó como temas centrales: el concepto de raza, la conquista de américa, la esclavitud, la colonialidad del ser, del saber y del poder³⁹.

Los temas tratados en el último conversatorio fueron considerados pertinentes para el desarrollo de la propuesta, debido al interés de la misma en configurar apuestas pedagógicas *Otras*, que a partir de los tipos de música que escuchan los estudiantes de la institución problematicen el canon musical eurocéntrico. En ese sentido fue necesario exponer a los integrantes de la orquesta que los procesos de colonización de américa trajeron asuntos como la idea de raza, y con esta la superioridad de unos seres humanos y unas epistemes sobre otras, situación que creó divisiones y posicionamientos entre los saberes musicales de los colonizadores europeos y los de los pobladores nativos. En esa perspectiva se consideró idóneo traer a la discusión los temas planteados ya que mostraron a los estudiantes un recorrido por algunos acontecimientos históricos que influyen en la forma como en la actualidad se establecen las relaciones entre unas y otras formas musicales.

³⁸ Esta fase de la investigación es uno de los puntos fundamentales de nuestro trabajo, ya que sin desestimar las otras fases, los datos son la materia prima de una investigación y el trabajo de campo posibilita recopilar todos los datos e información que se requieren medir una variable, comprobar una hipótesis o resolver un problema (p. 289).

³⁹ Ver en capítulo 3, Apartados: Presentación de la experiencia y Recuperación de la experiencia.

En el trabajo de campo se realizaron 56 *Talleres* de exploración y creación musical: estos se efectuaron durante 8 meses del año 2015 (dos encuentros semanales, de dos horas cada uno), los talleres fueron llevados a cabo en el salón de música de la institución, y fue gracias a esta actividad que se creó la Suite Escolar. El propósito de los talleres tuvo que ver con explorar las diferentes sonoridades producidas por los instrumentos, crear y ensamblar la música, compartir e intercambiar los aprendizajes y facilitar los procesos de ejecución instrumental.

Los instrumentos empleados en este momento, para recolectar los insumos investigativos producidos en los conversatorios y los talleres de exploración y creación musical, fueron la *observación participante* y los *diarios de campo*. La *Observación participante*⁴⁰ se convirtió en un aspecto de gran importancia para el análisis interpretativo de la práctica pedagógica entendida como experiencia, ya que el autor de la tesis fue participante activo tanto de los procesos de creación musical como los de sistematización de la experiencia; y los *Diarios de Campo*⁴¹ permitieron compilar los asuntos más relevantes de la experiencia vivida, con el fin de proveer un inventario de apuntes sobre las prácticas de creación, lo cual fue el insumo primordial para la elaboración de los relatos contenidos en el tercer capítulo.

⁴⁰ Se trata por lo general de una modalidad y una estrategia no valorativa de recogida de datos, y su objetivo principal es la descripción auténtica de grupos sociales y escenarios naturales. En el caso específico de la educación, se utiliza para la realización de estudios de evaluación, descripción e interpretación en el ámbito educativo. Recuperado de <file:///C:/Users/Kevin/Downloads/cerda%20instrumentos%20de%20recolecci%C3%B3n.pdf> Universidad Nacional abierta y a distancia (p. 244).

⁴¹ Un diario de campo es una narración minuciosa y periódica de las experiencias vividas y los hechos observados por el investigador (p. 249).

1.4.3. Tercer momento

Reconstrucción de la experiencia.

En este momento lo fundamental fue reconstruir la experiencia vivida por todos los actores de la propuesta, con el fin de proporcionar los insumos necesarios para la sistematización de la experiencia, para ese propósito los productos realizados fueron *los relatos y las autobiografías*, el instrumento aplicado a los productos anteriores fue el *diario de Campo*. Los relatos se utilizaron para reconstruir y sistematizar la experiencia vivida por los integrantes de la orquesta, esto con el fin de incluir en la propuesta algunas voces de las fuentes primarias (integrantes de la OSMS) como insumo metodológico. Los relatos revelan el punto de vista de siete⁴² estudiantes sobre la experiencia vivida y se relacionan en el tercer capítulo. La utilización de ese producto fue de gran importancia, ya que gracias a él, el lector se puede hacer una idea de lo que significó para los estudiantes de la orquesta haber participado en esta experiencia investigativa.

Los relatos se encuentran precedidos de una *descripción autobiográfica* de los estudiantes que los elaboraron, ya que por ser una experiencia de creación musical, se consideró oportuno poner en evidencia algunos asuntos de la vida personal de los estudiantes, referidos a las maneras como ellos se han introducido en el aprendizaje musical.

Finalmente, los diarios de campo empleados en este momento posibilitaron identificar los tópicos recurrentes o puntos en común hallados en los siete relatos, para su profundización, descripción y análisis interpretativo, con el fin de incluir en la sistematización de la experiencia, las voces de los estudiantes que no participaron en la elaboración de los siete relatos.

⁴² Debido a la gran cantidad de integrantes de la OSMS, solamente se elaboraron siete relatos, ya que se consideró un número de escritos relevante para dar cuenta de la experiencia vivida, los estudiantes que quisieron elaborar relatos, lo hicieron de manera voluntaria.

1.4.4. Cuarto momento

El producto final

Como resultado de los procesos de creación colectiva, la propuesta pedagógica va acompañada de un DVD, que contiene el concierto de clausura de la propuesta, en este se puede apreciar las cuatro piezas musicales que componen la Suite Escolar, cada pieza musical fue construida a partir de la vinculación de diversas metodologías de enseñanza-aprendizaje, como lo son: la transmisión del saber de forma oral, la transmisión de saberes de forma empírica, la observación e imitación, la experimentación de otras sonoridades producidas por los instrumentos y el método clásico usado para la enseñanza de un instrumento musical, en el cual el profesor ejecuta una melodía y el estudiante la repite hasta que la interioriza.

Ahora bien, y frente a la pregunta metodológica sobre cómo lograr un ensamble para tantos instrumentos musicales y de diversas características sonoras (instrumentos sinfónicos, eléctricos y populares), labor minuciosa por supuesto, debido a la complejidad de poner en armonía tantos instrumentos sin la prescripción que ofrece un arreglo musical (partitura), compuesto por alguien para que otros lo ejecuten e interpreten, en el cual ya está probado que la música funciona. Se puede decir que además de los métodos citados anteriormente, se empleó una metodología que consistió en convocar a pequeños grupos de estudiantes de diferentes instrumentos para crear fragmentos musicales que eran expuestos a todos los integrantes de la orquesta⁴³; en tal actividad las ideas de todos eran escuchadas, puestas en común y elegidas. Dichas ideas debían tener una intencionalidad⁴⁴ y ser avaladas⁴⁵ por el grupo. Posterior a eso, cada uno de los estudiantes que participaba en el ejercicio de exploración y creación, enseñaba su parte instrumental a otro grupo de estudiantes,

⁴³ Ver en el tercer capítulo, el apartado presentación de la experiencia.

⁴⁴ La intencionalidad en este proyecto hace referencia a los talleres que inspiraron la creación de la música, por citar un ejemplo, antes de comenzar con la creación del fragmento musical relacionado con el género Reggae, se habló de raza y del origen africano del género. Frente a la raza se socializaron aspectos como el abuso físico a los esclavos y sexual a las esclavas negras por parte de los colonizadores (además de otros aspectos), entre otras cosas, buscando hacer conciencia de la función de esta música como una de las pocas prácticas de la esclavitud para expresar sus sentimientos y sentirse por un momento libres. Al respecto se puede ver el texto “*Colonialidad y género*” de María Lugones. p. 82- 86

⁴⁵ Cabe resaltar que avalar una idea musical en este caso tuvo que ver con el goce que produce tocar un pasaje, así, un pasaje musical fue avalado siempre que le gustó a la gran mayoría de los estudiantes.

desarrollando de esta manera una perspectiva de enseñanza- aprendizaje; luego otro grupo asumía el ejercicio de crear la música y enseñar su creación a *Otros*, ejercicio que se planteó como una metodología en espiral, en la que cada uno de los integrantes tuvo la posibilidad de dos experiencias, la de crear, y la de compartir al *Otro* el producto artístico, objeto de su creación.

Lo anterior se desarrolló de esa forma buscando encadenar el diseño metodológico y el objetivo general de la investigación, ya que este último como bien se expresó, busca configurar una propuesta pedagógica *Otra*, apoyada en una experiencia de creación musical *colectiva*⁴⁶.

Finalmente, la educación musical en el ámbito público distrital (*I.E.D Manuelita Sáenz*), fue el escenario de puesta en marcha de la presente propuesta, la cual se llevó a cabo con 27 estudiantes que conforman la OSMS. En efecto, se partió del supuesto de que el ejercicio de hacer música de manera colectiva, se torna difícil debido a la escasa conciencia de la incidencia del nivel intersubjetivo de los sujetos que allí se encuentran, es decir, todo ensamble musical está configurado por la activa participación de sus integrantes, en cuyo fondo se encuentran competencias consensuales que permiten la armoniosa integración de los diferentes sonidos producidos y de los sujetos que los producen en un marco general.

Bajo la anterior premisa, hay que precisar que para hacer música colectivamente se requieren unos acuerdos previos que permitan expresar un discurso musical, cuya estructura comprende compromisos específicos de la música como: convenir las entradas, los cortes, establecer el tempo, los matices, las dinámicas y otros elementos de la ejecución y la interpretación musical, razón que acogió la necesidad de comprender en dichos acuerdos, una opción que posibilitó transferencias del ejercicio específico de creación musical, al ejercicio dialógico entre diferentes subjetividades, para configurar así, una propuesta pedagógica que a partir de la especificidad de la educación musical, intentó trascender los cánones y concepciones fijas de su propia disciplinariedad.

⁴⁶ Lo cual incluye la participación activa de todos los integrantes de la OSMS.

2. SEGUNDO CAPÍTULO

El prejuicio que asume la superioridad de ciertos conocimientos sobre otros es un escollo que ha de superarse desde ambas perspectivas del espectro: por quienes trabajan en las oficinas del saber superior y por quienes trabajan en las oficinas del saber subalterno.

Walter Mignolo⁴⁷

El presente capítulo tiene como fin reflexionar sobre las nociones que constituyen la columna vertebral de esta propuesta: *identidad, diferencia y creación musical*, conectadas entre sí por elementos de resistencia tomados de la decolonialidad del saber⁴⁸ y relacionados con la práctica artístico-musical que se adelanta en la OSMS, esto con el fin de problematizar la división jerárquica de los diferentes *géneros musicales*⁴⁹ que escuchan los estudiantes de la institución, así como la implicación de esta en las relaciones de interacción dadas entre los estudiantes que se identifican con ciertos géneros y los currículos académicos que muchas veces privilegian algunos tipos de música como la clásica, moderno/europea, dejando por fuera otras, lo cual es necesario aclarar de entrada que no constituye un problema per se, sino que este se evidencia en el no reconocimiento de otros géneros musicales, su negación, subalternización e invisibilización.

Frente a ello, y en atención a los pensamientos de Brouwer (1982), esta propuesta se identifica con la pluralidad musical, no en razón de establecer estereotipos, sino de servirse y reflexionar acerca de las funciones sociales de cualquier práctica o tipo de música, en esa

⁴⁷ (2003, p. 21-22). El giro decolonial, en Saavedra, José Luis (Comp.), Educación superior, Interculturalidad y descolonización.

⁴⁸ La idea de decolonialidad del saber, en esta propuesta es entendida como la posibilidad de asumir no una relación hegemónica dada entre las prácticas musicales de diversas culturas (europea, americana y latinoamericana), sino una relación dialógica, que más allá de posicionar unos saberes mejores que otros, permita la posibilidad de diálogo entre ellos. Frente a lo dicho, Dussel citado en Lander (2000) expresa, “*si se entiende que Europa será el despliegue de las posibilidades que se abren desde su "centralidad" en la Historia Mundial, y la constitución de todas las otras culturas como su "periferia", podrá comprenderse el que, aunque toda cultura es etnocéntrica, el etnocentrismo europeo moderno es el único que puede pretender identificarse con la "universalidad-mundialidad". El "eurocentrismo" de la Modernidad es exactamente el haber confundido la universalidad abstracta con la mundialidad concreta hegemonizada por Europa como centro*”.

⁴⁹ La propuesta toma algunos géneros musicales escuchados con frecuencia por los estudiantes de la institución y deja por fuera otros, consciente del amplio compromiso que implicaría presentar una tesis de investigación-creación con más de cuatro géneros musicales.

medida el ex-guitarrista, compositor, arreglista y ensayista Cubano *“cuestiona por inoperante, la dicotomía música popular- música culta, para plantear la interdependencia que existe entre ambas, además de considerar la diferencia no a partir de los géneros y estilos, sino por sus funciones sociales, pues el análisis contemporáneo no puede fragmentarse más en compartimentos estancos”* (Brouwer,1982, p .6).

Asimismo, al establecer definiciones, tensiones y relaciones entre la música culta y la música popular, Brouwer (1982) plantea:

“Lo primero que surge en la mente cuando hablamos de música, es la clasificación o división de esta en tipos. Esta clasificación no de mi agrado, engendrada por la especialización de los campos consumidores más que por el producto mismo, ha quedado subdividida, con gran trabajo y descontento, en música popular y música culta (obviando toda subclasificación en géneros, estructura formal, etc.). Por culta se sobreentiende aquella música elaborada con un sentido de complejidad estructural y de tradiciones sonoras de múltiples raíces históricas, enlazadas con las tradiciones de conciertos... La música popular, aquella que no se plantea compromisos con la eternidad, que se fundamenta en pocos elementos de fácil reconocimiento, como para no turbar la capacidad intelectual, o para no preocuparla inútilmente.

Esto anteriormente expuesto sería un análisis a partir de los medios, pero, lo medular de una clasificación está en la función que se le atribuye al objeto de esta, lo que sería un análisis a partir de los fines. De ser así, diríamos que la música culta reúne complejidades con el fin de oír-pensar (clasificación también discutible que contiene el espíritu de lo “clásico” pero que excluye buena parte de lo contemporáneo- siglo XX), en tanto que la popular ha tenido siempre una función de entretenimiento, de disfrute inmediato. Entonces saldría de un golpe la contradicción excluyente: “quien piensa no disfruta” y viceversa. Semejante sarta axiomática nos llevaría a la escolástica medieval para solo probar que el análisis contemporáneo no puede fragmentarse más en compartimentos estancos. (p. 10)

2.1 Reflexiones preliminares.

Pensar desde la frontera, significa reflexionar y construir desde la conciencia de nuestra posición intermedia, entre el eurocentrismo académico y las culturas tradicionales o populares.

Walter Dignolo⁵⁰

Plantear una propuesta pedagógica en torno a los procesos de relación armónica de los sonidos y algunos aspectos relacionales, subjetivos e intersubjetivos de los sujetos que se ubican en el marco de producción musical, bajo la pretensión de descentrar la concepción moderna de identidad fija; es en este proyecto el punto de partida; cuyo desarrollo implica entender la identidad como *“una idea que no puede pensarse a la vieja usanza, pero sin la cual ciertas cuestiones clave no pueden pensarse en absoluto (Hall y Du Gay, 2003, p. 14). De esta manera, más que hablar de identidad como algo acabado, deberíamos hablar de identificación, identificación con la ambivalencia, y concebirla como un proceso inacabado, siempre escindido y en relación con un otro (ibídem, p. 375).*

Por consiguiente, se hace importante reconocer la identidad a través de la diferencia, es decir a través de lo Otro (*exterioridad*), puesto que hablar de identidad tiene como cualidad identificarse *con algo*; bajo tal presupuesto tiene cabida la idea de reconocer que todos estamos compuestos por múltiples identidades, ya que todos nos identificamos con algo y ese algo nunca es igual; tal como plantea Dussel (1973) *“lo mismo no es igual, porque en lo igual toda diferencia es abolida, mientras que en lo mismo aparecen las diferencias” (p. 100).*

Se dice lo anterior con el ánimo de expresar una razón que motive reflexionar acerca del reconocimiento de la diferencia inmersa en la identidad, pues la diferencia hace posible entender que la identidad tiene que ver con algo exterior, lo cual se traduce en dos aristas, *“lo que soy y con lo que me identifico”* la primera corresponde al sujeto mismo; y la segunda a la acción de identificarse con algo Otro; de ahí que en ese *identificarse* se expone de entrada una relación dual que implica que todo lo que sucede allí, no puede leerse ni con

⁵⁰ (2003, p.213).

un solo ojo, ni bajo el canon de la unanimidad, lo que sería a mi modo de ver, descentrar a la identidad de su concepción moderna, fija e impuesta; y centrarla en el marco del *ser*, no establecido y determinado completamente por el *Otro*, sino constituido en conjunto “*con*” él.

Lo antepuesto, para plantear una idea ontológica del “*ser*”, inacabado y no instituido, sino “*ser-siendo*”, en una línea constante de transformación y cambio; por tanto, en esa línea aparece el asunto de la diferencia dada en el sí mismo de cada sujeto, dado que no siempre se es sí mismo, frente a ello Dussel plantea el siguiente interrogante *¿no podrá establecerse una dialéctica nueva, no ya monológica sino dialógica, entre “lo mismo” y “lo otro”?*, con lo cual el filósofo argentino de alguna manera pretende dilucidar una idea del reconocimiento de lo Otro en lo mismo.

Por tanto, el anterior párrafo no constituye un problema en sí, y no es una discusión de ahora, puesto que los presocráticos ya se ocupaban de dichas nociones, la problemática actual y de la cual se pretende ocupar esta propuesta surge cuando el Yo se reconoce como diferente y con eso se identifica porque lo ha aceptado, pero el *Otro* por sus diferencias, se estigmatiza y representa despectivamente; lo cual plantea otro problema; *¿quién es el diferente?* o mejor *¿quién es el diferente para quién?*; situación que presenta finalmente un asunto de *alteridad*, ya que el Yo definido desde la identidad cerrada, sin un vínculo relacional hacia el *Otro*, hacia lo otro, hacia aquella extrañeidad incierta; detona un nuevo problema relacionado no únicamente con qué son las diferencias, sino con cómo inventamos y reinventamos cotidianamente a los diferentes, designándolos y quizá perpetuando “*una de las típicas estrategias coloniales para mantener intactos los modos de ver y de representar a los otros*” (Skliar, 2005, p. 14).

En esa vía, es fundamentalmente reconocer las *identidades* como procesos en devenir y las *diferencias* como cualidades del ser humano, temas que adelante serán transpuestos al ámbito de la educación musical con la finalidad de pedagogizarlos y desmontarlos de aquella concepción colonial fija, la cual, desde la división de la especie humana en razas distintas, buscó expropiar al Otro, no solo de su condición humana sino también de su subjetividad y sus formas de saber, conocer y relacionarse con el mundo. Si bien, la colonialidad “*estableció una lógica binaria a partir de la cual denominó e inventó de*

distintos modos el componente negativo: marginal, indigente, loco, deficiente, homosexual, extranjero” (Duschatzky y Skliar, 2005, p.3), bien viene pensar que dichas nociones binarias “sugieren siempre el privilegio del primer término y el otro, secundario en esa dependencia jerárquica, no existe fuera del primero, sino dentro de él, como imagen velada, como su inversión negativa” (ibídem, p. 3), que de acuerdo con Stam y Shohat (1995), “crea un estereotipo que no es una cuestión psicológica e ingenua, sino que contiene formas opresivas, permite un control social eficaz y produce una devastación psíquica y sistemática en la alteridad” (ibídem, p. 4),

Parece ser, que ante tal situación, la escuela, construida desde una colonialidad del saber, ha sabido reproducir y legitimar gran parte de esta forma de relación con el *Otro*; y desde la producción de disciplinas encauzadas a partir de su especificidad, no ha consentido transferencias del *saber al ser*, en términos de alteridad; imposibilitando así una idea de identidad fragmentada, en cuya grieta podría existir, de un lado reconocer la diferencia, y de otro, poner en tensión cualquier asignatura que se limite únicamente a su propia disciplinariedad, lo cual podría conllevar a afectar improductivamente la alteridad que como sujetos sociales, epistémica y experiencialmente tenemos. Tal como expresa Larrosa y Pérez de Lara citada por Duschatzky y Skliar (1998) *“la alteridad del otro permanece como reabsorbida en nuestra identidad y la refuerza todavía más; la hace, si es posible, más arrogante, más segura y más satisfecha de sí misma. A partir de éste punto de vista, el loco confirma nuestra razón; el niño, nuestra madurez; el salvaje, nuestra civilización; el marginado, nuestra integración; el extranjero, nuestro país y el deficiente nuestra normalidad” (p. 4).*

En busca de un aterrizaje al nicho que constituye el marco de contexto espacial de esta propuesta, *la escuela*, y en armonía con las relaciones temporales, pedagógicas y humanas que allí tienen lugar, es preciso inquietarse acerca *¿de quién es el problema pedagógico en relación con las diferencias?* y sospechar cierto grado de responsabilidad y ética frente a la función individual y social que como maestro en un contexto educativo se tiene, responsabilidad que implica por supuesto, la necesidad de abordar aspectos que la escuela, pedagógicamente no ha abordado, y paradójicamente se encuentran instituidas como *normas a cumplir*, contenidas en los manuales de convivencia, legalizadas por el poder

educativo y puestas en coacción por los dispositivos de control que gobiernan el sistema educativo público.

Finalmente, en términos Foucaultianos, actúa la escuela como un dispositivo para vigilar, controlar y castigar a cada sujeto que infringe la ley, que la entiende de manera diferente, lo cual podría cuestionar seriamente el devenir y pérdida de la educación tal como la concebían los griegos “*ofrecer signos que otros descifrarán a su tiempo y a su modo*”⁵¹. En ese sentido, este proyecto propone una triada entre lo pedagógico, lo legal y lo humano, en la que, y de acuerdo con Skliar (2005): “*las reformas deben ser vistas como textos, sólo eso, y no como un punto de partida inevitable para repensar los cambios educativos*” (p.16), con esto no hay pretensión alguna de calificar de herradas las apuestas educativas argumentadas en los marcos legales, sino, de posibilitar cierto grado de correspondencia y esbozar la necesidad de pensar cómo la escuela está haciendo las cosas para ampliar la escala de reconocer al *Otro*: radicalmente diferente, no al margen de la ley, sino desde un locus diferente, que si no se torna discriminatorio y transgresor, pone en tela de juicio toda acción que resguardada en la ley, sentencia, subalterniza y aniquila al *Otro*.

⁵¹ Conferencia de Carlos Skliar. Auditorio de la U. Distrital 17, sep. 2014

2.2 Acerca de la identidad...

Este apartado propone abordar la identidad, a partir de los siguientes asuntos: a.) Desde dónde no es entendida y desde dónde se entiende en esta propuesta, b.) En relación dialógica con la diferencia, c.) Desde el reconocimiento como política entre la identidad y la diferencia, d.) Desde posicionamientos hegemónicos dados entre identidades distintas que se leen a partir de los cánones de la representación, e.) Desde la relación entre la identidad y la identificación, tratada esta última a partir de lo musical, y f.) Cómo la propuesta de creación musical fortalece y evidencia el problema de las identidades.

El lugar de enunciación de la *“identidad”* en este trabajo, no parte de entender los agrupamientos de las personas y sus expresiones culturales, particularmente la música; como un escenario limitativo y sujeto a la lectura que un grupo o una persona hace de *Otros*, puesto que ello determina que las identidades se construyen desde la exterioridad y no desde la interioridad de cada grupo.

Bajo tal precepto, los colonizadores/los esclavizados; las mujeres/los hombres; los ilustrados/ los barbaros, etc.; podrían ser definidos, cada grupo unívocamente, a partir de las cualidades con las que se identifican, y estos patrones de identificación podrían a su vez caracterizar identidades cerradas y formar relaciones de poder de unas sobre otras, tan solo por no ser definidas desde los mismos presupuestos.

Dichas relaciones de poder, dadas entre distintos grupos (directivos docentes, docentes, estudiantes, padres de familia), en la escuela también tienen lugar. También se dan en la organización de grupos alrededor de géneros musicales: los Raperos, los Reggaetoneros, los Metaleros, y finalmente, es en la academia donde surge el debate vigente y necesario acerca de la identidad, como una forma de agrupar seres humanos y expresiones culturales distintas.

Frente a lo intelectual, como asunto de la academia, Restrepo y Rojas (2010) plantean: *“una complejidad no reconocida de la formulación Cartesiana: del “yo pienso, luego soy, somos llevados a la noción más compleja, pero a la vez más precisa, histórica y filosóficamente: Yo pienso (otros no piensan o no piensan adecuadamente), luego soy*

(otros no son, están desprovistos de ser, no deben existir o son dispensables). La formulación Cartesiana privilegia a la epistemología que simultáneamente esconde, no solo la pregunta sobre el ser (el “soy”) sino también la colonialidad del conocimiento (otros no piensan.) (p. 145). Por esa razón es problemático adjudicar identidades fijas a cualquier cultura o grupo social, así como definir las desde los agrupamientos o desde las estructuras de saber y de poder.

En oposición a lo anterior, la idea de “identidad” que se propone en esta tesis tiene que ver básicamente con el llamado de Stuart Hall (1991-2010) a *“tomar consciencia de que las identidades, nunca se completan, nunca se terminan, que siempre están como la subjetividad misma, en proceso (...) la identidad esta siempre en proceso de formación”* (p. 320). Asimismo, *“La identidad se convierte en una “fiesta móvil” pues es formada y transformada continuamente con relación a los modos en que somos representados e interpelados en los sistemas culturales que nos rodean (...) está definida histórica y no biológicamente. El sujeto asume diferentes identidades en momentos distintos, identidades que no están unificadas en torno a un “yo” coherente. Dentro de nosotros coexisten identidades contradictorias que jalan en distintas direcciones, de modo que nuestras identificaciones continuamente están sujetas a cambios”* (Restrepo y Rojas, 1992-2010, p. 365).

De acuerdo a lo anterior, se da por entendido que las identidades jamás son estables, por el contrario se elaboran de diversas maneras, a través de situaciones, contextos y prácticas diferentes, tal como expresa Hall (1992-2010): *“la identidad se forma en realidad a lo largo del tiempo por medio de procesos inconscientes, en lugar de ser algo innato en la consciencia en el momento del nacimiento. Siempre hay algo de “imaginario” o fantaseado acerca de su unidad”* (p. 376).

En esa medida, y buscando la articulación⁵² entre las nociones de esta propuesta, se plantea un encuentro entre la identidad y la diferencia, cuya intención es reconocer identidades

⁵² Una articulación es entonces la forma de conexión que puede hacer una unidad de dos elementos diferentes, bajo ciertas condiciones. Es un enlace que no es necesariamente determinado, absoluto y esencial por todo el tiempo (Hall citado por Grossberg, 1986, p. 53).

plurales y abiertas, constituidas por sujetos diversos y de gustos musicales diferentes, lo cual redunda en el reconocimiento de las diferencias contenidas en la identidad y asumidas como su materia prima, cuya interacción (identidad-diferencia) tiene que ver con la movilización y borradura de cualquier estado fijo de la identidad. Al respecto Hall (1991-2010) plantea una política entre ambas categorías:

La política de vivir la identidad a través de la diferencia, es la política de reconocer que todos nosotros estamos compuestos por múltiples identidades sociales, y no por una. Que todos fuimos contruidos de manera compleja, a través de diferentes categorías, diferentes antagonismos, y estas pueden tener el efecto de localizarnos socialmente en múltiples posiciones de marginalidad y subordinación, pero que todavía no actúan sobre nosotros de exactamente la misma manera.

También es reconocer que cualquier contrapolítica de lo local que intenta organizar a las personas a través de su diversidad de identificaciones tiene que ser una lucha que se conduce posicionalmente. Es el comienzo del antirracismo, del antisexismo y del anticlasicismo como guerra de posiciones. (p. 327)

Los planteamientos de Hall asumen con gran interés la estrecha relación entre la identidad y la diferencia, en la que pone de por medio la cuestión del reconocimiento como acción y principio fundamental para entender la identidad como un proceso inacabado, lo cual da pie para pensar que si existe la idea de “*reconocimiento*”, existe también su negación, es decir, el “*no reconocimiento*” y esto es sin lugar a dudas un problema de grueso calibre, en palabras de Grimson (2008):

Nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por la falta de este; a menudo, también, por el falso reconocimiento de otros, y así, un individuo o un grupo de personas puede sufrir un verdadero daño, una autentica deformación si la gente o la sociedad que, lo rodean le muestran, como reflejo, un cuadro limitativo, o degradante o despreciable de sí mismo. El falso reconocimiento o la falta de reconocimiento puede causar daño, puede ser una forma de opresión que aprisione a alguien en un modo de ser falso, deformado y reducido. (p. 21)

En efecto, es clave la cuestión del reconocimiento a la hora de entender la identidad como pluralidad, por lo tanto “*cuanto más interactúan las personas con miembros de culturas*

distantes y distintas, más amplían a su vez sus identidades” (Grimson, 2008, p. 58). De otro lado, “es lógico que los procesos de globalización acaben provocando que las identidades más amplias, como la religión y la civilización, asuman una mayor importancia para los individuos y los pueblos” (ibídem, p. 58). Pero esto no quiere decir que el enfrascamiento de los sujetos en identidades cerradas, se instaure tan fuerte que ate a un mero calificativo, la alteridad misteriosa que nos hace diversos.

Otro asunto de interés en este proceso de investigación creación, es vincular la identidad y la identificación (en relación con los géneros musicales asumidos), y entender en dicho vínculo, un ejercicio académico. Tal cometido parte desde la siguiente tesis: las construcciones identitarias existen en cualquier campo y su existencia no es negativa, por el contrario es uno de los puntos de partida desde donde se teje una parte primordial del pensamiento decolonial, lo negativo está en hacer de dichas construcciones, cercas o encerramientos que unifiquen y totalicen las subjetividades y expresiones que allí emergen, y que tienen que ver con aspectos como el gusto, la circunstancia, el contexto, los prejuicios, la familia, la religión, los valores, la cultura, la sociedad, las instituciones y una infinidad de asuntos imposibles de establecer de manera concreta, por lo tanto en esta parte del proceso investigativo, no se hablará de identidades musicales, sino, de “identificaciones musicales” puesto que estas últimas asumen la cualidad de identificarse con cierto tipo de música (exterior), a partir de una estética que no tiene que ver exclusivamente con los productos artísticos, sino con la experiencia de interacción con ellos (sujeto- productos), experiencia que cambia constantemente y que cuestiona cualquier tipo de encerramiento y nominación de la identidad, puesto que *“la identidad totalmente unificada, completa, segura y coherente es una fantasía (Hall, 1992-2010, p. 365).*

En ese sentido, es evidente que los agrupamientos existen así como existen entre ellos diferencias, lo interior y lo exterior. Hay acciones que coinciden y otras que difieren, lo que se sugiere, en otras palabras, *“no es que los grupos sociales coinciden en valores que luego se expresan en sus actividades culturales (el supuesto de los modelos de homología), sino que solo consiguen reconocerse a sí mismos como grupos (como una organización particular de intereses individuales y sociales, de mismidad y diferencia) por medio de la*

actividad cultural, por medio del juicio estético. Hacer música no es una forma de expresar ideas; es una forma de vivirlas” (Hall, 2003, p.187).

Por lo tanto, *“la música no es un mero reflejo de la sociedad, sino que ella misma articula una comprensión de las relaciones grupales y de la individualidad, no solo en la interpretación sino también en la escucha del fans, y por eso puede brindar una experiencia real de la identidad imaginada”⁵³*

Finalmente, y planteando ahora una nueva articulación entre el sujeto y el tipo o los tipos de música con que se identifica, entendida la articulación desde el pensamiento de Hall citado en Grossberg (1986), *“Una articulación es entonces la forma de conexión que puede hacer una unidad de dos elementos diferentes, bajo ciertas condiciones. Es un enlace que no es necesariamente determinado, absoluto y esencial por todo el tiempo”* (p. 53), es posible notar que en la historia de nuestra existencia, los gustos por determinados grupos, tipos o géneros musicales cambian constantemente.

De otro lado es evidente que al hablar de tipos de música, se habla de una división de esta. Desde los planteamientos de Frith citado en Hall (2003): dichos *“actos de clasificación sugieren el método de situarse fuera de un grupo y observarlo para ver qué tipo de música produce”* (p.188).

De acuerdo a lo anterior, se esboza un escenario de doble perspectiva, la del observador y la de lo observado, temática denominada por Santiago Castro Gómez *“la Hibrys del punto cero”*, en la cual ubica al observador como un Dios que observa al mundo desde una plataforma inobservada de observación, acción que se convierte en el pecado epistemológico de occidente, ya que consiste en que el observador pretende hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista⁵⁴. Al respecto; y llevando el anterior argumento al campo de la música, Frith citado en Hall (2003), se cuestiona acerca de si los grupos son en realidad el producto de actividades y valores musicales atados a ellos, en ese

⁵³ Argumento tomado de la tesis *“Músicos bancos, sonidos negros”* de Oscar Hernández. Pontificia Universidad javeriana, Maestría en estudios culturales. recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/csociales/tesis45.pdf>

⁵⁴ Al respecto puede verse el texto *“El giro decolonial, reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global”*, de Santiago Castro Gómez y Ramón Grosfoguel, 2003, p. 79-83.

horizonte *“la cuestión no es cómo una determinada obra musical o una interpretación refleja a la gente, sino cómo la produce, cómo crea y construye una experiencia” (p.183).*

Ahora bien, es necesario expresar que lo anterior se presentó para evidenciar que esta propuesta intentó examinar las formas como algunos teóricos han entendido la identidad, no para llegar a una redefinición de la misma, sino para validar que es a partir de una propuesta de creación musical, que se puede problematizar lo referido a la identidad y a su reconocimiento y para aproximarnos a comprender cómo se vivencia la identificación de los integrantes de la orquesta con ciertos géneros musicales, ya que sus formas de vestir, de bailar o de hablar en contra o a favor de quienes escuchan otros géneros musicales, evidencia claramente el problema de las identidades, puesto que hablar de los raperos, los metaleros o los reggaetoneros, es atribuir a un grupo indeterminado, una identidad determinada, que no siempre está en relación de correspondencia con lo que surge en la intimidad del grupo. En ese sentido, el poder de la experiencia vivida en los procesos de creación, es determinante a la hora de hablar de identificaciones musicales, ya que la música por sus características grupales, individuales y temporales, permite poner en tensión y en devenir el problema de la identidad.

2.3. *Hacia una pedagogía de las Diferencias y los Diferentes...*

Restaurar lo diferencial en la idea, y la diferencia en la afirmación que se desprende de ella, es romper ese lazo injusto que subordina la diferencia a lo negativo.

Gilles Deleuze⁵⁵

Este apartado busca iniciar la reflexión acerca de “*la Diferencia y de los Diferentes*”, a partir de la presentación de tres figuras que constituyen el ámbito de la anomalía en Michel Foucault: *el monstruo humano, el individuo a corregir y el niño masturbador*, definidos entre los siglos XVIII y XIX como figuras colonizadas, absorbidas y confiscadas por el problema de la anomalía; esto con el fin de referenciar una ubicación histórico-temporal como punto de partida de un momento específico en que las instituciones comienzan a designar a los anormales, para este propósito llamados “*diferentes*”.

Seguidamente se tratará el problema de la representación de las diferencias, las implicaciones de su subordinación, la relación de lo diferente con lo diferente y el sometimiento y la restauración de las diferencias, a partir del pensamiento del filósofo francés Gilles Deleuze; para terminar así, reflexionando acerca del modo como reinventamos cotidianamente a los diferentes y la urgencia de construir una pedagogía de las diferencias, que permita mantenerlas y no aniquilarlas, dada desde la noción de alteridad, apoyada en algunos postulados de Carlos Skliar. Finalmente este apartado intentará mostrar cómo en las formas en que los autores estudiados entienden la diferencia, hay lugar para los sujetos que se identifican con *Otros* géneros musicales (*reggae, heavy metal, reggaetón y rap*), y cómo a la vez ellos entran a formar parte de la diferencia y son subalternizados, lo cual genera acciones específicas en su contra; ello, con el fin de vislumbrar cómo se articula el problema de la diferencia con los integrantes de la OSMS.

En concordancia, citaré la primera figura: “*el monstruo humano*”, cuyo marco de referencia se establece desde dos escenarios, el de la ley jurídica y el de la ley de la naturaleza. En tanto dicha fabricación monstruosa no encaja en las estructuras rígidas de

⁵⁵ Tomado de “Diferencia y repetición”, 2012, p. 398: Amorrortu/ editores.

ambos escenarios (jurídico y natural), el monstruo se afirma como monstruo y se representa desde esa doble infracción, *“lo que define al monstruo es el hecho de que, en su existencia misma y su forma, no solo es violación de las leyes de la sociedad, sino también de las leyes de la naturaleza”* (Foucault, 2000, p.61). Frente a ello vale decir que la misma naturaleza contempla las diferencias, tal es el caso de los hermafroditas o cualquier tipo de disformidad biológica, en cuyo cuerpo se representa tanto la mismidad, como la ambivalencia, sinónimos de las diferencias, por lo tanto es válido preguntarse, si la naturaleza contempla las diferencias, como posibilidades de vida no condicionada al ámbito de la inferioridad, por qué el ser humano y la ley las discrimina.

Del otro lado; en relación con la ley, hay que decir que esta es una elaboración del hombre y obedece a una forma particular de vigilancia y control de las sociedades, diferente en cada latitud y enmarcada desde diversos parámetros legalistas, inscritos en el campo de la generalidad, frente a ello Deleuze afirma: *“La generalidad pertenece al orden de las leyes. Pero la ley solo determina la semejanza de los sujetos sometidos a ella.* (Deleuze, 2012, p. 32).

Para la segunda figura, *“el individuo a corregir”*, *“el marco de referencia es la familia en el ejercicio de su poder interno o la gestión de su economía; o, a lo sumo, la familia en su relación con las instituciones que lindan con ella o la apoyan”*. (Foucault, 2000, p.63). De esta manera, el individuo a corregir es controlado por un *dispositivo* que funciona fundamentalmente por el engranaje de varias instituciones que coaccionan sobre él, de manera diferente pero simultánea (*iglesia, escuela, estado, familia, policía, hospital, etc.*), y a partir de su relación con el poder y el saber, apela a responder una urgencia determinada por uno o varios regímenes hegemónicos (*de cualquier orden, administrativo, social, cultural etc.*), que actúan a partir de la misma dinámica de *dispositivo*, inciden en la forma como se organiza la sociedad, y desde la universalidad establecen lo normal y lo anormal; lo cual da inicio a la instauración de tecnologías y procedimientos de disciplinamiento y domesticación para rectificar la *anomalía*, *“procedimientos con los que se emprenderá el enderezamiento de quienes se resisten a la domesticación y la corrección de los incorregibles”* (ibídem, 2000, p.298).

Finalmente, la tercera figura; *“el niño masturbador”*, cuyo “marco de referencia ya no es la naturaleza y la sociedad como en el caso del **monstruo**, ya no es la familia y su entorno como en el del **individuo a corregir**. Es un espacio mucho más estrecho. Es el dormitorio, la cama, el cuerpo; son los padres, los supervisores directos, los hermanos y hermanas; es el médico: toda una especie de microcélula al rededor del individuo y su cuerpo” (ibídem, 2000, p.64). Lo cual se expone como un argumento que cuestiona cómo una práctica natural, humana y animal, de placer y disfrute, imaginación y goce del sí mismo, que implica a la vez la invención de un Otro virtual (*principio de alteridad*); se hace presa de diversos discursos instalados por las instituciones y sus *dispositivos* de poder, en los cuales “el sujeto está dominado por un imaginario vivido como más real que lo real” (Castoriadis, 2013, p. 163). Fundando así, una suerte de colonización del cuerpo y del ser, que por un lado reprime, y por otro plantea el problema de lo prohibido. Frente a lo anteriormente dicho, Foucault concluye que el anormal del siglo XIX, es el descendiente de esas tres figuras.

La pretensión de referenciar los tres personajes o figuras antes descritas, básicamente tiene que ver como ya se dijo, con la idea de citar un antecedente antropológico que da cuenta del largo periodo de tiempo que las diferencias y los diferentes han sido designados y estigmatizados, y cómo las instituciones de la sociedad tales como la escuela, la iglesia y la familia entre otras, han incidido en dicha designación, para dejar abierta la pregunta por todo lo que ello históricamente ha implicado.

Con el propósito de pensar la *Diferencia* y delimitar el campo en el cuál esta propuesta pedagógica se situa, es preciso establecer un lugar “entre o intersticio”, ya que la diferencia no se ubica ni de un extremo ni del otro, puesto que apelando a una relación matemática, **para A, lo diferente es B; y para B, lo diferente es A**, relación que se puede trasladar a cualquier campo binario (blanco/negro, obrero/patrón, colonizador/colonizado), pero que no define necesariamente una relación de: bueno/ malo, civilizado/ bárbaro o positivo/negativo, sino una relación, estrictamente diferencial; en ese sentido, “pensar la relación entre lo diferente y lo diferente, con prescindencia de las formas de la representación que las encauzan hacia lo Mismo y las hacen pasar por lo negativo”

(Deleuze, 2012, p. 16), es una idea fuerte en la filosofía de la diferencia de Gilles Deleuze, que se toma como referente para el desarrollo de esta propuesta pedagógica.

Bajo dichos planteamientos, diferencias de tipo racial, corporal, cognitivas, sexuales, de edad, de género, de lengua, de cuerpo, de generación, de clase social y de identificaciones musicales, se convierten en objeto de reflexión de esta propuesta, ya que son frecuentes en el escenario escolar, y redundan en una fuerza totalitaria y avasalladora que cae sobre los diferentes y oprime sus diferencias; frente a ello hay que decir que *“los diferentes obedecen a una construcción, una invención, son un reflejo de un largo proceso que podemos llamar diferencialismo, esto es, una actitud- sin dudas racista- de separación y de disminución de algunos trazos, de lagunas marcas, de algunas identidades en relación con la basta generalidad de diferencias. Estas no pueden ser pensadas ni descriptas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas, etc. Son simplemente, diferencias”*. (Skliar, 2005, p. 13).

Ahora bien, las diferencias dadas entre los sujetos (físicos), sus subjetividades e intersubjetividades, no constituyen un problema *per se*, el problema se materializa cuando el asunto de la *“representación peyorativa”* visibiliza las diferencias. En tanto *“Mientras la diferencia este sometida a las exigencias de la representación, no está pensada en sí misma, y no puede serlo”* (Deleuze, 2012. P. 389. En ese sentido Castoriadis (2013) expresa: *“Deseo poder encontrar al prójimo a la vez como a un semejante y como alguien absolutamente diferente”* (p. 147). Razón que reclama con cierta urgencia la resignificación de la diferencia, pues *“restaurar la diferencia en el pensamiento, es deshacer ese primer nudo que consiste en representar la diferencia bajo la identidad del concepto y del sujeto pensante* ((Deleuze, 2012, p. 394).

Citado a secas el problema de la *“representación peyorativa”*, cuya noción no será desarrollada en este trabajo, pero que básicamente consiste en fabricar del Otro, de lo Otro, de la diferencia, una representación inadecuada y un borramiento de su alteridad, es la primicia para sumar un nuevo asunto que amplía el escenario problémico, la *“subordinación de la diferencia”* y en tanto de los diferentes, de este modo *“el otro como*

diferente funciona como el depositario de todos los males, como el portador de “fallas” sociales. Este tipo de pensamiento supone que la pobreza es del pobre, la violencia del violento, el fracaso escolar del alumno, la deficiencia del deficiente (Duschatzky y Skliar, 2005, p. 4). Luego dicho escenario problemático merece repensarse desde diferentes campos de acción, y en este caso particular desde lo educativo-pedagógico, “pues la diferencia no implica lo negativo, y admite ser llevada hasta la contradicción más que en la medida en que se continúe subordinándola a lo idéntico (...), precisamente porque la diferencia no estando subordinada hacia lo idéntico, no llegaría o “no tendría por qué llegar” hasta la oposición y la contradicción” (Deleuze, 2012, p. 15-16).

De ahí que, “arrancar la diferencia a su estado de maldición parece entonces el proyecto de la filosofía de la diferencia” de Deleuze (*ibidem*, p. 63), puesto que el reconocimiento de la diferencia implica entenderla no como una enfermedad sino como una de muchas posibilidades existenciales, en esa medida la representación de la diferencia constituida a partir de los procesos de colonización de América instalaron históricamente un instrumento para dividir y jerarquizar seres de una misma especie, es así como la invención clasificatoria del concepto de “raza”, se impuso para dividir y dominar al Otro. Frente a lo anterior Quijano citado por Restrepo y Rojas (2010) afirma:

Cuando se formaliza esa idea en la categoría “raza” y en el “racismo” resultante, no se refiere ante todo a las diferencias fenotípicas entre las gentes, color de piel, ojos, cabello, etc., porque esto es real, pero banal. No tiene relación con las “facultades” humanas, inteligencia, etc., etc. La idea de “raza” se refiere a que esas diferencias son parte del desigual nivel de desarrollo biológico entre los humanos, en una escala que va de la bestia al europeo. Se trata pues de una diferencia de naturaleza entre los miembros de una misma especie (p.116) (...)

La raza pertenece a la historia de las relaciones de dominación, no al orden de la biología o de la naturaleza de la especie como lo han argumentado los colonizadores europeos al legitimar su dominación y la empresa colonial (p.117).

En consecuencia, tanto la idea de raza como la de diferencia (subalternizada) merecen emanciparse de su clasificación colonial. *“A partir de una primera impresión (la diferencia es un mal), nos proponemos “salvar” la diferencia representándola, y representarla refiriéndola a las exigencias del concepto en general. La diferencia debe salir de su caverna y dejar de ser un monstruo” (Deleuze, 2012, p.63), ya que los diferentes, o “los otros así pensados, parecen requerir y depender de nuestra aceptación, de nuestro respeto, para ser aquello que ya son, aquello que ya están siendo” (Skliar, 2005, p. 21).*

Referido lo anterior con las intenciones de ingresar en el tema pedagógico y de generar un vínculo con los puntos en común o tópicos recurrentes relacionados en el tercer capítulo, a partir de la experiencia vivida por los estudiantes de la orquesta, es importante reconocer un problema de doble arista (escuela- familia), de urgente abordaje pedagógico, ya que tal problemática vislumbra una acomodación de lo distinto a lo inferior, puesto que a partir del ejercicio de sistematización de la experiencia, fue posible notar cómo los estudiantes que gustan de otros tipos de estéticas-musicales, en alguna ocasión, en algún escenario, familiar o escolar; han sido mirados no solo como distintos, sino como inferiores.

Buscando llegar a una de las apuestas principales de esta propuesta, cuyo interés se relaciona con la búsqueda de caminos pedagógicos que permitan reflexionar acerca del respeto y reconocimiento de las diferencias y los diferentes, a partir de los productos y procesos artísticos y estéticos resultantes de una metodología de investigación-creación, es válido pensar la interacción entre los diversos sujetos y subjetividades que integran la OSMS, la sistematización de experiencias y sus procesos metodológicos previos, como una experiencia artístico-pedagógica de encuentro con el *Otro*, diferente a *Mí*; de acuerdo con *Walter Benjamín*, citado en *Silvana. (2009): “la experiencia es concebida como la capacidad de dar encuentro a lo diferente” (p.1).* Por esa razón, la *experiencia* como método para sistematizar un proceso pedagógico-artístico y como acto para propiciar un encuentro con el *Otro* diferente, es un elemento esencial en la construcción de esta propuesta.

En esa dirección, se pretende concebir el acto educativo como un experimento de fractura del convencionalismo pedagógico y una apertura a las *pedagogías de las diferencias y de los diferentes*, “estas últimas afirman la singularidad, la diferencia y la alteridad y se vuelven críticas de las pedagogías sujetas a las lógicas totalitarias que reducen la diferencia a estereotipos o deber-ser (Silvana, 2009, p. 1), dichas pedagogías en palabras de Skliar (2005): “deben ser vistas no como un atributo o posesión de “los diferentes”, sino como la posibilidad de extender nuestra comprensión acerca de la intensidad y la extensión de las diferencias en sí mismas” (p.18). Esta propuesta pretende visibilizar una pedagogía Otra de la educación musical, “una pedagogía que sirva para mantener las diferencias, no para asimilarlas (...), no para acabar con ellas, no para domesticarlas, sino para mantenerlas y sostenerlas en su inquietante y perturbador misterio” (ibidem, p.15- 22).

Con relación a la manera como los autores trabajados conciben la diferencia y cómo esta se articula con los integrantes de la orquesta y los géneros musicales que escuchan, se puede decir que en el contexto escolar y familiar las problemáticas de reconocimiento de las diferencias (en términos de los gustos musicales) coexisten bilateralmente, al menos a partir de tres relaciones (padres de familia/ estudiantes, docentes/ estudiantes y estudiantes/ estudiantes⁵⁶), en ese sentido los planteamientos de Foucault sirven para entender cómo la institución escolar actúa como mecanismo de disciplinamiento y control de los estudiantes, ya que se puede evidenciar una relación de fuerzas entre lo instituido en el manual de convivencia y la resistencia de los estudiantes frente a ello.

Por citar tan solo un ejemplo, el manual de convivencia del colegio Manuelita Sáenz contempla cómo debe ser el uniforme escolar, pero se puede ver que en la actualidad los estudiantes han adaptado el uniforme, de acuerdo a sus gustos y estos obedecen a una moda, que en algunos casos se relaciona con la música que ellos escuchan; de ahí que en la institución es notable ver estudiantes con uniformes anchos y otros muy ajustados al cuerpo, o de bota entubada; como bien es sabido los raperos usan ropa muy ancha, así

⁵⁶ Al respecto ver el apartado 3.4 “análisis del proceso”.

como los metaleros usan chaquetas y pantalones ajustados⁵⁷, dicho lo anterior, es posible observar cómo los estudiantes se identifican con algo exterior y lo hacen propio; y, cómo las instituciones incluyendo la familia instalan las tecnologías y los procedimientos de disciplinamiento, para lo que llama Foucault, rectificar la anomalía.

De acuerdo con Skliar y teniendo en cuenta lo contenido en los tópicos recurrentes identificados en el tercer capítulo, se puede evidenciar que la manera como algunos padres de familia, docentes o personas particulares estigmatizan a los jóvenes, o la forma como entre ellos mismos se da dicha estigmatización (solamente por los géneros musicales con que se identifican), obedece a una invención de un grupo o persona sobre otra, cuyo mal sentido tiene que ver como ya se dijo con el inconveniente de atribuir a la diferencia lo atroz y lo maligno.

Para finalizar el asunto de la articulación de la diferencia con los integrantes de la orquesta, a partir de la experiencia pedagógica vivida en colectividad con Otros diferentes, se deja abierta la invitación que en líneas anteriores, a partir del postulado Deleuziano se expresaba, rescatar de la caverna a la diferencia, y permitirle deslizarse de la atrocidad a la emancipación.

⁵⁷ Frente a lo planteado es necesario aclarar que esas formas particulares de vestir no son regla general.

2.4 Creación musical, un encuentro con el Otro...

El arte no es algo que engloba o unifica las diferentes artes, sino un dispositivo de exposición y una manera de hacer visible determinadas experiencias de creación enmarcadas dentro del tejido

complejo de la cultura.

Jacques Rancière.

Este apartado aborda el ejercicio de “*creación musical*” como una noción central que atraviesa dos conceptos: *identidad y diferencia*; dicha relación de horizontalidad se da principalmente desde dos argumentos relacionados entre sí. El primero de ellos define las identidades desde la pluralidad, no como identidades cerradas y excluyentes, sino como construcciones identitarias en devenir, abordadas en el campo musical y nominadas para este efecto como “*identificaciones musicales*”⁵⁸, las cuales problematizan definiciones de identidad como las establecidas en la modernidad y en los procesos de colonización de América. El segundo argumento reconoce dentro de las descritas construcciones identitarias, la emergencia de las diferencias de cada sujeto particular que las integra, las cuales hacen posible reflexionar acerca de la diversidad cultural y humana que naturalmente existe en cualquier agrupamiento; lo anterior, basado en una mirada decolonial que permita decolonizar cualquier tipo de superioridad de un conocimiento artístico, de una expresión musical, de una experiencia o de un sujeto sobre Otro.

En efecto, y con el propósito de adentrar al lector en el tema específico de la *creación musical*, es necesario plantear que esta propuesta se establece como una práctica colectiva, cuya pretensión de posibilitar procesos de educación musical diferentes a los establecidos por la escuela clásica, instaurados por Europa, a partir de la colonización de América, es evidente; ya que dichos procesos son la génesis de la idea de *conservatorio*, ampliamente formalizada y globalizada en la historia de la música occidental. Esta, en principio, se dio como una institución para *conservar* una tradición musical, lo que creó a su vez una relación hegemónica entre la música erudita

⁵⁸ Esta categoría hace referencia a las diferentes formas de agrupamiento de las construcciones identitarias musicales, (los punkeros, los metaleros, los raperos)

y la música profana, siempre a partir de la imposición del primer término sobre el segundo, en una relación de verticalidad y subalternización.

Bajo tal perspectiva, compositores como Bach y Mozart, quienes pertenecían a la aristocracia, tuvieron el privilegio de componer música religiosa para la iglesia, recordemos que durante el siglo XVII, esta era una de las instituciones más poderosas del Estado y su papel en el surgimiento de la enseñanza de la música fue definitivo, ya que allí se originaron centros de instrucción donde circulaban las obras de compositores como los citados, que por encargo de la autoridad eclesiástica del momento componían, asunto que no ocurría por ejemplo con la música de los *juglares*⁵⁹, ya que a esta por no conservar un atributo e institucionalidad religiosa se le consideraba impura.

De hecho la música religiosa que se conoce es la que estuvo ligada a la iglesia o a las instituciones eclesiásticas como los monasterios (*tal es el caso de las misas, las sonatas da Chiesa, los réquiem, el motete ave verum corpus KV618 de Mozart, 482 obras de música vocal y las misas de Bach*, solo por citar algunas obras), ya que algunos músicos de la aristocracia (no filiados a la iglesia) también componían música religiosa.

Por lo anterior es conveniente cuestionar el papel de la iglesia en la clasificación de la música y por supuesto de los músicos, y para ello basta con escuchar la música litúrgica y comprender los parámetros técnicos, gramaticales y compositivos que la fundamentan. A modo de ejemplo, conviene decir que en las corales y fragmentos de música religiosa no se encuentra el uso del tritono⁶⁰, ya que a este en el medioevo se le consideraba oscuro; posiblemente, debido a su entonación dificultosa y a que su sonido era algo siniestro, el tritono era un intervalo prohibido que había que evitar a toda costa, en efecto, la primera prohibición de su utilización fue la del monje italiano Guido de Arezzo⁶¹ (991-1050), frente a ello; otro compositor austriaco llamado Johann Fux

⁵⁹ Los juglares, perseguidos constantemente por la Iglesia, solían ser personajes errantes que iban de aldea en aldea, de castillo en castillo, asombrando y divirtiendo a un público analfabeto. Herederos de los mimos y *joculatores* de la Roma clásica y pagana, mitad poetas y mitad saltimbanquis, mezclan en sus actuaciones la declamación y el malabarismo, la música y la sátira, la lírica y las gestas épicas. Ellos son los únicos transmisores de la música popular no litúrgica.

⁶⁰ En el ámbito de la teoría musical, el **tritono** es un intervalo musical que abarca tres tonos enteros.

⁶¹ **Guido de Arezzo**, también conocido como **Guido d'Arezzo**, **Guido Aretino**, **Güido Aretinus** o **Güido Mónaco** (el monje Guido) (Arezzo, Toscana 991/992 – Avellano c.1050) fue un

manifestó que este era el intervalo del diablo y por lo tanto, en la música religiosa no era permitido su uso, por otra parte la banda de heavy metal Black Sabbath, a finales de la década de los sesentas usaba frecuentemente el tritono, por la característica oscura y lúgubre que daba al oír la música.

Dicho lo anterior, y sin el ánimo de plantear una música como mejor/ pura y otra como profana/ impura, es claro que las instituciones legitiman obras, expresiones, formas de ser, formas también de “*deber ser*”; y esto deja al margen toda manifestación que se aleje de la universalidad del arte, del conocimiento, de la sexualidad, del hombre no como ontología sino como ser heterónomo, gobernado e instituido por la hegemonía cultural e institucional y la coacción de sus mecanismos de poder y de saber.

Frente a lo anterior Said (2009), expresa:

Gramsci ha efectuado una útil distinción analítica entre sociedad civil y sociedad política según la cual la primera está formada por asociaciones voluntarias (o, al menos, racionales y no coercitivas), como las escuelas, las familias y los sindicatos, y la segunda por instituciones estatales (el ejército, la policía y la burocracia central) cuya función dentro del estado es la dominación directa. La cultura. Por supuesto, funciona en el marco de la sociedad civil, donde la influencia de las ideas, las instituciones y las personas se ejerce, no a través de la dominación, sino a través de lo que Gramsci llama consenso. Así, en cualquier sociedad no totalitaria ciertas formas culturales predominan sobre otras y determinadas ideas son más influyentes que otras; la forma que adopta esta supremacía cultural es lo que Gramsci llama “hegemonía”, un concepto indispensable para comprender, de un modo u otro, la vida cultural en occidente. (p.26)

Asimismo, se podría pensar en la divinidad que se le atribuye a la música de Bach y el efecto que se le atribuye a Mozart. Para ello valdría la pena analizar el contexto de las obras, sus funciones sociales y las instituciones que han legitimado ciertos discursos que posicionan la música de determinadas maneras, aspectos que no se pueden ver por ejemplo en *las músicas indígenas, en el reggae o en las músicas populares campesinas*, que aunque tienen una cosmovisión, una cosmogonía, un sentido simbólico y una

monje benedictino italiano, teórico musical y figura central de la música de la Edad Media junto con Hucbaldo (840 - c. 930).

conexión con ciertas funciones culturales, no gozan de los mismos privilegios de los cuales goza la música clásica, y aquí ya hay un asunto de inequidad.

Recuerdo una práctica pedagógica de pregrado, en la cual visitamos a una comunidad de indígenas Kogui en Ráquira Boyacá, donde los indígenas usaban la música y la danza como ritual a la hora de sembrar semillas que se convertían luego en su alimento, se danzaba y cantaba ciertos días durante el crecimiento de la semilla y por supuesto a la hora de recoger el alimento, allí la flauta no se afinaba con el 4/40⁶² canon de la afinación universal, sino con el sonido del agua de la quebrada, y esta todos los días sonaba *diferente*, por eso entiendo ahora que la cuestión de la música es un asunto de culturas y de interculturalidad (entendida esta última, de acuerdo con Walsh (2010) como la posibilidad de diálogo entre las culturas); y puedo deleitarme con la majestuosidad y belleza de la música de Bach y Mozart, al igual que con una canción de Bob Marley o una danza indígena.

En relación con lo anterior Grimson (2008) plantea:

Si abarcamos también la música, los rituales y la gastronomía, percibimos rápidamente que cada ciudad es *Babel*⁶³, que la diversidad no está distribuida en el espacio, sino que está en juego cada espacio. Estos procesos de convivencia, de conflicto, de hibridación muchas veces no son reconocidos, especialmente cuando se pretende conservar algún tipo de “pureza” cultural, sin reconocer que la cultura no es una esencia, sino un proceso, un proceso relacional y dinámico (p.65).

Por tales argumentos, concebir una música como pura y mejor es realmente problemático, ya que ello implica un ejercicio de abandono de las transferencias dadas a partir de los procesos de inmigración y emigración de la cultura, de su significación simbólica y su

⁶² **La 440** es el nombre que se le da coloquialmente al sonido que produce una vibración a 440 Hz a 20 °C y sirve como estándar de referencia para afinar la altura musical.

⁶³ Etimológicamente, el nombre deriva probablemente del acadio *Bab-il* («Puerta de Dios»), traducción a su vez del nombre original sumerio de Babilonia: *Ka-dingirra(k)*. De acuerdo con el relato bíblico, el nombre de la ciudad derivaría del verbo hebreo *balbál* («confundir»), puesto que allí sería donde Dios confundiera las lenguas de los hombres. Sin embargo, es comúnmente aceptado que esta no es sino una más de las numerosas etimologías populares.

configuración histórico, artístico y social; y de cualquier acción de transformación e hibridación de las prácticas culturales. En ese sentido Bermúdez⁶⁴ (1981) manifiesta:

Ningún tipo de exclusivismo cultural (ya se amerindocentrismo, afrocentrismo o eurocentrismo) va a proporcionarnos una visión real de la situación cultural de países como el nuestro, y menos de sus músicas, sus instrumentos musicales y objetos sonoros, todos los cuales presentan una gran dificultad para ser estudiados por su alto grado de heterogeneidad, sincretismo y pluralismo. (p 122)

Dado lo anterior, es oportuno buscar un camino hacia el terreno de la *creación musical*, a partir de su configuración específica; para tal fin, dicho proceso se sirve de dos perspectivas: *individual y colectiva*, tema que se pretende desarrollar desde la sistematización de la experiencia vivida, oficio del tercer capítulo, pero que en este momento vale mencionarse, pues hablar de educación es una dualidad que contempla a *Sí mismo* y al *Otro*, una unidad social, que se constituye en interés fundamental de esta propuesta.

De allí que el compromiso de esta propuesta, se plantea desde un método reciente de *investigación- creación*, que se articula con la sistematización de la experiencia, a partir de la experimentación del investigador con la práctica artística como materia prima para sistematizar e interpretar lo que en dicha praxis sucede, lo cual implica un paso de la acción al conocimiento, que exige de un lado, no solo elegir comprometerse y decidir, sino también realizar (ejecutar, interpretar, expresar, crear), es decir, una integración cognitiva, afectiva y creadora de la música, utilizando como vínculo de dependencia y apego las actitudes de reconocimiento, aceptación, acogida y entrega del Otro como diferente; y del otro, una valoración afectiva de los resultados positivos o negativos del desarrollo de esta experiencia investigativa.

⁶⁴ Músico, nacido en 1954, Egberto Bermúdez realizó estudios de musicología e interpretación de música antigua en el Guildhall School of Music y el King's College de la Universidad de Londres. En la actualidad es profesor del *Instituto de Investigaciones Estéticas de la Universidad Nacional de Bogotá*. Ha publicado numerosos libros y artículos sobre temas musicales como: "Los Instrumentos musicales de Colombia (1985), Música Religiosa: Siglos XVI Y XVII (1988).

Por lo tanto, pasar del pensamiento a la acción implica en esta tesis una experiencia estético- afectiva que intenta trascender el producto artístico mismo y apunta a replantear los prejuicios discriminatorios que sobre los diferentes y sus diferencias tenemos; para así, por medio del lenguaje musical, vincular afectos, valores y expectativas personales que promuevan una experiencia sensible al valor del *reconocimiento* del Otro (por medio de la educación), como Otro, absolutamente diferente.

Finalmente, la propuesta presenta un producto artístico en el cual la relación de los cuatro géneros musicales de la suite urbana, en diálogo con los sujetos productores y creadores de la música, suscita la posibilidad de entender que las diferencias *identitarias, culturales, raciales, sexuales, musicales, religiosas, de género y de edad*; pueden compartir un lugar en común, sin ser objeto de segregación y en colectividad con *Otros*: “*géneros musicales, sujetos, subjetividades*” que, en lugar de excluirse, dialoguen armoniosamente, se usan y se reconfiguran, con el fin de propiciar experiencias artístico-pedagógicas fundamentadas a partir de la *investigación- creación*, que pongan en duda y problematicen definiciones de identidad, diferencia y educación musical como epistemológica y fundamentalmente se han caracterizado; todo lo dicho, direccionado hacia una *emancipación de la educación musical*, situada en la esfera de lo sensible, “*donde culto y popular, extremos aparentemente irreconciliables se toquen al fin*” (Arcos⁶⁵, 2008, p. 8).

⁶⁵ Ricardo Arcos Palma, docente investigador, Universidad Nacional de Colombia. PhD en Artes y Ciencias del Arte, mención estética, Magister en estética y DEA en filosofía del arte y estética por la Universidad de la Sorbona Paris. Maestro en Bellas Artes de la *Universidad Nacional de Colombia*. Ex-Director del Museo de Arte, miembro de la Sociedad Colombiana de Filosofía; actualmente es director de la Maestría en Historia y Teoría del Arte, la Arquitectura y la Ciudad.

3. TERCER CAPÍTULO

3.1. LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS A PARTIR DE DOS AUTORES LATINOAMERICANOS:

Oscar Jara Holliday y Juan Carlos Garzón.

La experiencia tiene su génesis en nuestra transacción con las cualidades que constituyen nuestro entorno. Entiendo por cualidades esos rasgos de nuestro entorno que podemos experimentar a través de nuestros sentidos. Mucho antes de que seamos capaces de asignar palabras a esas cualidades que llamamos azul, caliente, alto, ruidoso o espinoso, las experimentamos en su estado anónimo.

Elliot Eisner⁶⁶

Este capítulo tiene como fin sistematizar la experiencia de creación musical vivida por los integrantes de la OSMS, mediante un proceso sistémico desarrollado a partir de cuatro momentos y direccionado de la práctica vivida a la experiencia reflexionada.

Para tal propósito y en razón de comprender interrogantes como ¿Qué es sistematizar una experiencia?, ¿Qué características tiene la sistematización?, y ¿Cómo se hace?, se tomaron como referentes algunos aportes de José Darío Herrera (2012)⁶⁷, Oscar Jara Holliday⁶⁸ y Marco Raúl Mejía⁶⁹, quienes desde diferentes campos del saber nos ofrecen una mirada genealógica y metodológica de la sistematización de experiencias como método de la investigación cualitativa.

Herrera⁷⁰ (2012) plantea que la sistematización de experiencias es una modalidad de trabajo que comenzó siendo una necesidad más de las experiencias populares y comunitarias que en las décadas de los 60 y 70 del siglo pasado tuvieron lugar en América Latina, muchas se asociaban a la educación popular, a la teología de la liberación, a movimientos de izquierda

⁶⁶ En: El ojo ilustrado (p.35).

⁶⁷ Licenciado en filosofía de la Universidad Santo Tomás, Magister en planeación socioeconómica de la misma universidad y doctorado en filosofía de la Universidad Nacional de Colombia.

⁶⁸ Educador popular y sociólogo peruano –costarricense. Director general del centro de estudios y publicaciones Alforja en Costa Rica y coordinador del programa latinoamericano de apoyo a la sistematización de experiencias CEAAL (consejo de educación de adultos en América Latina).

⁶⁹ Licenciado en filosofía de la Universidad Javeriana, magister en educación y desarrollo y doctorado en investigación en educación.

⁷⁰ Los aportes del filósofo que se relacionan a continuación fueron tomados de una entrevista recuperada de https://www.youtube.com/watch?v=_CXgdSUsVvM

y a los grupos militantes que en la época relacionada desarrollaban acciones emancipadoras. Las nuevas ciencias sociales que empezaban a tomar forma en nuestro país por ejemplo en la Universidad Nacional con Orlando Fals Borda, muchas, de trabajo campesino, comunitario, social y político, empezaron a ver la necesidad de poder comunicar las experiencias a otros sectores sociales; algunos metodólogos se dieron cuenta que una buena forma, era ordenar, describir, conceptualizar e interpretar las experiencias, con el objetivo de hacerlas trascender, y posicionarlas como objetos de estudio, con igual validez académica e investigativa, que los objetos de estudio abordados desde distintas metodologías del paradigma positivista.

La aplicación de la sistematización de experiencias fue muy útil sobre todo para los movimientos sociales, lo cual respondía a una necesidad de legitimar el saber social, de entender que las prácticas sociales también pueden constituirse en un espacio privilegiado del saber. Filosóficamente la sistematización de experiencias recibió mucho impulso a partir de Gadamer, con el estudio de la hermenéutica, de Habermas y Adorno (en la escuela Frankfurt) con la teoría crítica, y de Paulo Freire con la teología de la liberación, de esta manera la sistematización de experiencias, cuyo origen epistémico se arraigó en un estilo, a partir de muchos teóricos devino en método.

Posteriormente aparecieron entidades internacionales como la CEAAL⁷¹, entre otras, que favorecían que las organizaciones de base de la educación popular y de trabajo comunitario sistematizaran sus experiencias; y así se convirtió en una herramienta política y académica muy útil para la investigación cualitativa⁷².

Según Jara (2009), *“la palabra sistematización en determinadas disciplinas se refiere, principalmente, a clasificar, catalogar, ordenar datos e informaciones, a “ponerlos en sistema”. Ese es el sentido más común, más utilizado y totalmente válido de la noción o del concepto “sistematización”: sistematizar datos o informaciones. Nosotros, desde la educación popular y los proyectos sociales, utilizamos el mismo término, pero lo aplicamos*

⁷¹ Consejo de educación de adultos de América latina

⁷² Desde que se cita al Dr. José Darío Herrera (2012) hasta esta nota al pie, los aportes relacionados son presentados a manera de parafraseo, con algunos complementos del autor de esta tesis, que tratan de ser muy fieles a lo que el autor plantea en la entrevista.

no sólo a datos e informaciones, sino a experiencias; por eso no hablamos sólo de “sistematización”, sino de “sistematización de experiencias” (p. 3)⁷³

En esa medida y en correspondencia con el pensamiento de Jara, *“las experiencias son procesos socio-históricos dinámicos y complejos, individuales y colectivos que son vividas por personas concretas. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales, ni meramente datos. Las experiencias, son esencialmente procesos vitales que están en permanente movimiento y combinan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad social”* (Ibídem, p. 1).

En efecto, en ese entramado vivido de factores objetivos y subjetivos que constituye la experiencia, no hay simplemente hechos en sí mismo; hay personas que pensamos, que sentimos, que vivimos; personas que hacemos que esos hechos acontezcan en contextos y situaciones determinadas y que al hacerlo construyen nuevos contextos, situaciones y relaciones. *“Una experiencia está marcada fundamentalmente por las características, sensibilidades, pensamientos y emociones de los sujetos que las viven. Así, las personas vivimos las experiencias con expectativas, sueños, temores, esperanzas, ilusiones, ideas e intuiciones. Las personas somos las que hacemos que ocurran esos procesos complejos y dinámicos; esos procesos, a su vez, nos marcan, nos impactan, nos condicionan, nos exigen y nos hacen ser”* (Ibídem, p. 2).

Frente al interrogante acerca las características de la sistematización de experiencias, Jara (2009) plantea:

- Produce conocimientos desde la experiencia, pero que apuntan a trascenderla.
- Recupera lo sucedido, reconstruyéndolo históricamente, pero para interpretarlo y obtener aprendizajes.
- Valoriza los saberes de las personas que son sujetos de las experiencias.
- Identifica los principales cambios que se dieron a lo largo del proceso y por qué se dieron.
- Produce conocimientos y aprendizajes significativos desde la particularidad de las experiencias, apropiándose de su sentido.
- Construye una mirada crítica sobre lo vivido, permitiendo orientar las experiencias en el futuro con una perspectiva transformadora.

⁷³ http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/oscar_jara-sistematizacion_y_corrientes_innovadoras.pdf

- Se complementa con la evaluación, que normalmente se concentra en medir y valorar los resultados, aportando una interpretación crítica del proceso que posibilitó dichos resultados.
 - Se complementa con la investigación, la cual está abierta al conocimiento de muy diversas realidades y aspectos, aportando conocimientos vinculados a las propias experiencias particulares.
 - No se reduce a narrar acontecimientos, describir procesos, escribir una memoria, clasificar tipos de experiencias, ordenar los datos. Todo ello es sólo una base para realizar una interpretación crítica.
 - Los principales actores de la sistematización deben ser quienes son protagonistas de las experiencias, aunque para realizarla puedan requerir apoyo o asesoría de otras personas.
- (p.4)

Finalmente, en atención a la inquietud por cómo sistematizar una experiencia, Jara (2009) en su artículo “Orientaciones teórico prácticas para la sistematización de experiencias”, propone cinco tiempos.

3.1.1 El punto de partida: vivir la experiencia

- Se trata de partir de nuestra propia práctica, de lo que hacemos, de lo que pensamos, de lo que sentimos.
- Es indispensable haber participado de alguna manera en la experiencia que se va a sistematizar.
- Los hombres y las mujeres protagonistas de la experiencia deben ser los principales protagonistas de la sistematización
- Es fundamental que se vayan realizando y guardando registros de lo que acontece durante la experiencia: cuadernos de anotaciones, fichas, informes, actas, documentos que se van produciendo. También fotografías, grabaciones, vídeos, dibujos, recortes de periódico...

3.1.2 Las preguntas iniciales.

- ¿Para qué queremos hacer esta sistematización?
Se trata de definir el objetivo de esta sistematización, teniendo muy clara la utilidad que va a tener hacer esta sistematización en particular.
- ¿Qué experiencias queremos sistematizar?
Se trata de delimitar el objeto a sistematizar: escoger la o las experiencias concretas que se van a sistematizar, indicando el lugar donde se ha llevado a cabo, así como el período de tiempo que se va a escoger para esta sistematización.
- ¿Qué aspectos de la(s) experiencia(s) nos interesan más?
Se trata de precisar un eje de sistematización, un hilo conductor que atraviesa la(s) experiencia(s), referido a los aspectos centrales que nos interesa sistematizar en este momento (normalmente no es posible sistematizar todos los aspectos que estuvieron presentes en una experiencia).
- ¿Qué fuentes de información vamos a utilizar?
Se trata de identificar y ubicar dónde se encuentra la información que se necesita para recuperar el proceso de la experiencia y ordenar sus principales elementos.
- ¿Qué procedimientos vamos a seguir?
Se trata de hacer un plan operativo de sistematización: definir las tareas a realizar, quiénes serán responsables de cumplirlas, quiénes serán las personas que van a participar, cuándo y

cómo. Qué instrumentos y técnicas se van a utilizar. Asimismo, con qué recursos se cuenta y cuál será el cronograma de actividades.

3.1.3 Recuperación del proceso vivido

- **Reconstruir la historia.**
Se trata de hacer una reconstrucción ordenada de lo que fue sucediendo en la experiencia, tal como sucedió, normalmente de forma cronológica, de acuerdo al período delimitado.
- **Ordenar y clasificar la información.**
Se trata de organizar toda la información disponible sobre los distintos componentes de la experiencia, teniendo como guía el eje de sistematización (los aspectos que interesan más).

3.1.4 Las reflexiones de fondo: ¿Por qué pasó lo que pasó?

- **Realizar análisis y síntesis**
Se trata de iniciar la fase interpretativa sobre todo lo que se ha descrito y reconstruido previamente de la experiencia.
Analizar el comportamiento de cada componente por separado y luego establecer relaciones entre esos componentes.
- **Interpretación crítica.**
Busca entender los factores claves o fundamentales; entender, explicitar o descubrir la lógica que ha tenido la experiencia (¿por qué pasó lo que pasó y no pasó de otro modo?)
Es el momento de confrontar esos hallazgos con otras experiencias y establecer relaciones.

3.1.5 Los puntos de llegada

- **Formular conclusiones y recomendaciones.**
Se trata de arribar a las principales afirmaciones que surgen como resultado del proceso de sistematización.
Mirar lo que enseña esta experiencia para el futuro de ella misma y para el de otras experiencias.
- **Elaborar productos de comunicación.**

Se trata de hacer comunicables los aprendizajes y permite compartir las lecciones aprendidas, a la vez que dialogar y confrontarse con otras experiencias y aprendizajes. (p. 1-12)

Las anteriores pesquisas se presentan con el fin de dar cuenta de los presupuestos epistemológicos consultados para realizar la sistematización de la experiencia vivida en esta propuesta, las cuales, podrán dar algunas pistas a investigadores o estudiantes interesados en documentarse acerca de dicha metodología. De otra parte, es necesario comentar que varias de las fuentes consultadas coinciden en que para sistematizar una experiencia no existen recetas, etiquetas ni manuales metodológicos, debido a que las experiencias son únicas y tienen que ver con la vida en común (grupos humanos); bajo esa mirada la sistematización puede servirse de cualquier instrumento o técnica de la investigación en general y adecuarlo a la naturaleza o particularidad de la experiencia a sistematizar. Tal como plantea Páramo (2011) *“de acuerdo con las consideraciones y particularidades de un proceso de sistematización, se reconoce que no existe una sola manera o “fórmula” para abordarla, existen diferentes posibilidades para construir una ruta de sistematización”* (p. 253)

En efecto, la sistematización de la experiencia desarrollada en el presente capítulo, tal como se dijo en su introducción, se realiza en tres momentos, en los cuales se describe, indaga, intuye, reflexiona e interpreta la experiencia, desde dos lugares, el de estudiante investigador y el de actor copartícipe de la experiencia vivida. Dicho proceso se aborda desde una *cualidad expresiva*, ubicada más en el campo del arte que en el de la ciencia, al respecto Jhon Dewey citado en Eisner (1998), establece una distinción importante entre las formas de investigación que afirman significados, entre las cuales se encuentra la ciencia; y aquellas que los *expresan*, entre las cuales se encuentra el arte.

El problema que tenemos entre manos puede ser concretamente dibujar una distinción entre *expresión* y *afirmación*. La ciencia afirma significados; el arte los expresa. Las afirmaciones disponen las condiciones bajo las cuales puede darse la experiencia de un objeto o situación. Una afirmación es buena, es decir, efectiva, según el grado en que estas

condiciones se afirmen, en tanto que caminos que pueden utilizarse como direcciones en las cuales uno puede llegar a una experiencia.

Lo poético como distinto de lo prosaico, lo estético como distinto de lo científico, la expresión como distinta de la afirmación, hacen algo diferente para dirigirnos hacia una experiencia: la constituyen. (p. 47)

3.2. PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA.

La voz del investigador

Este apartado es el primer momento para comenzar el proceso de sistematización de la experiencia y su finalidad es acercar al lector a sus procesos, a su desarrollo y a la forma como desde la mirada del investigador sucedieron las cosas, esto para establecer una conversación a dos voces, la del investigador y la de los estudiantes que participaron en la experiencia, lo cual se considera relevante para dar a conocer en detalle tanto las diferentes acciones llevadas a cabo para la creación del producto artístico como las reflexiones que ello emergió. Lo anterior se plantea cronológicamente y responde al proceso secuencial de puesta en marcha de la propuesta.

Para la creación de las piezas musicales se realizó una charla con el fin de presentar la propuesta e invitar a los estudiantes a participar en su construcción, en esta, hubo muchos desacuerdos por los géneros musicales seleccionados, ya que varios estudiantes manifestaron repulsión frente a algunos de los géneros escogidos por medio de la encuesta.

El primer género que decidimos crear fue el Reggae. Se debe reconocer que los procesos de creación musical colectiva fueron muy complejos debido a la heterogeneidad de los estudiantes (gustos, saberes, niveles de conocimiento en cuanto a la ejecución de los instrumentos, etc.,) puesto que se debieron poner muchas diferencias en común, esta pieza nació de un círculo armónico⁷⁴ que el estudiante Jeison Cubillos propuso como base armónica sobre la cual se iban a adicionar las voces de los demás instrumentos. Un aspecto que ayudó a la consecución de los objetivos, es que el estudiante Jeison ha tomado algunos cursos de música y tiene conocimientos sobre armonía. Vale la pena decir que muchos de los estudiantes de la orquesta no leen partituras y no tienen mucha experiencia en el campo musical, pero aun así aportaron ideas. Frente a lo anterior el lector se podrá preguntar, ¿cómo un estudiante que no tiene conocimientos musicales puede aportar ideas para la creación de una pieza musical?, pienso que aquí surge una de las cosas más bellas que sucedió en la propuesta de creación, en la cual los saberes académicos, los saberes

⁷⁴ Hace referencia a los acordes que constituyen un fragmento musical armónico (una sucesión de acordes).

empíricos; el querer expresar con la música algo más que sonidos silenciosos, sin voz, sin algo que decir frente a problemáticas que con las prácticas artísticas se pueden resignificar; y la intuición, conversaron simultáneamente.

¿Cómo? En nuestros encuentros sonaba una y otra vez la sucesión de acordes creados por Jeison Cubillos, mientras yo invitaba a los estudiantes a escuchar, a habitar esos sonidos, a cerrar los ojos, a que pensarán una práctica musical de hombres negros esclavizados que querían ser libres con su música y ese era el ritual para protestar en contra de su inferiorización y sometimiento, ese era el universo abstracto recreado para dejar fluir la música, luego de provocado tal estado, los invitaba a cantar, a tararear cualquier sílaba que saliera de sí, todo era válido, los incitaba una y otra vez a exteriorizar los sonidos que vivían internamente, y finalmente la música afloraba; somos sonido desde la gestación, somos movimiento y ritmo; y así, al son de la guitarra exteriorizábamos muchos sonidos, escogíamos algunos de ellos, se reproducían en el piano para ubicar las notas, y luego compartíamos la música creada.

Nuestro segundo género fue en Heavy Metal, y lo hicimos prácticamente de la misma manera que creamos el Reggae, las reflexiones que inspiraron la música tuvieron que ver con todas las lecturas que hace mucha gente de quienes escuchan este tipo de música, la mayoría de las veces asociada a la malignidad, al diablo, a la agresividad y a lo oscuro como malo⁷⁵, el proceso de creación musical se dio muy parecido al de creación del Reggae, pues en él descubrimos que la metodología funcionaba, básicamente la diferencia es que en esta pieza (Heavy Metal) hay una introducción en guitarra eléctrica y un intermedio para una improvisación (solo de guitarra).

Luego de terminada nuestra segunda pieza, se realizó una presentación en el teatro del colegio, en el marco del festival de talentos 2015, donde interpretamos las piezas a varios grupos de estudiantes, en el concierto el estudiante Jeison presentó las canciones y habló de la propuesta de creación y de su fundamento teórico y social, planteó parte del problema

⁷⁵ Eso fue lo que se reflexionó en principio, pero no lo único, en los diarios de campo, en los relatos y a lo largo del documento se pueden ver varios aspectos respectivos.

de la propuesta y finalmente dio un mensaje en contra de la estigmatización, en el mismo marco del festival, dimos otro concierto para un grupo de profesores y cinco cursos, este concierto fue precedido por un conversatorio que di, en el cual se habló de identidad, de diferencia, de algunos aspectos de la colonialidad del saber y del poder, de la idea de raza y muchos asuntos relacionados con la propuesta, este concierto fue grabado y presentado como insumo para una convocatoria de investigación educativa del IDEP⁷⁶.

La exposición de los temas presentados (identidad, diferencia, raza) como introducción al concierto fue considerada oportuna, ya que al hablar de géneros musicales distintos hay que hablar de una clasificación de la música en tipos, géneros o formas musicales; y esto conlleva una tensión entre la música considerada culta y la música considerada popular, por esa razón se partió de reconocer una primera relación de dos tipos de música, la traída por los jesuitas a América durante los procesos de colonización y la música de los pobladores nativos, puesto que en dicho encuentro es posible notar un asunto que se relaciona con la identidad musical tanto de los colonizadores, como de los indígenas o pobladores nativos, lo cual fue una pesquisa tenida en cuenta⁷⁷ para problematizar lo referente a la identidad; la idea de raza fue expuesta para mostrar al público que asistió al concierto que así como el colonizador europeo se identificó con una religión, una condición sexual y una intelectualidad, también lo hizo con un color de piel (blanco) y con una música específica (religiosa - culta); y eso tiene que ver con la idea de raza, en tanto ella conlleva la superioridad de unos seres humanos y unos saberes, entre ellos el musical, sobre otros. Finalmente la diferencia se planteó como la posibilidad de reconocer esos gustos musicales, esos seres humanos, esos saberes, esas condiciones sexuales, esas religiones *Otras*, no como indeseables sino como diferentes.

El fragmento musical que compusimos luego fue el Reggaetón, en este lo musical de dio con gran fluidez, en dos sesiones creamos y ensamblamos la pieza, para la creación de este género invité al estudiante Santiago Pérez, y se debe decir que entre él y Jeison inventaron casi toda la pieza, una que otra melodía la propuso un pequeño grupo de estudiantes y yo, la

⁷⁶ Instituto para investigación educativa y el desarrollo pedagógico.

⁷⁷ Ver capítulo 1 “Creación musical colectiva, un encuentro con el Otro”.

invención nació para expresar que se puede hacer un Reggaetón sin mensajes obscenos, de hecho los hay, y que no se debe estigmatizar sobre todo a las mujeres por que les guste esta música o la bailen de determinadas maneras, la decisión de escuchar cierta música o de bailarla, es una decisión de libre albedrío.

Terminada la creación del Reggaetón invité a Jhon Fajardo, un estudiante de sociología de la Universidad Santo Tomás para dar un conversatorio a los integrantes de la orquesta, él trató de manera histórica el tema de la conquista, habló también del concepto de raza, de la esclavitud, de la colonialidad del saber, del ser y del poder, de la religión y otros asuntos relacionados, el conversatorio finalizó con un aterrizaje de los temas planteados en el colegio, frente a lo cual, el expositor concluyó de manera parcial que la estigmatización que se da en el colegio o en las casas de los estudiantes, debida a los géneros musicales que ellos escuchan, a la forma como se visten o usan el corte de cabello, obedecen a una conducta racista que aplica no solo al colegio, sino a muchas esferas de la vida social, este encuentro fue muy productivo porque los estudiantes debatieron acerca de aspectos como la sexualidad, el género, la discriminación y otros temas afines a la colonialidad⁷⁸.

Para la invención del Rap, el estudiante Antoni Pérez me presentó a Kevin Ortiz, él nos ayudó, con los teclados, la percusión, los violines y los vientos, una pequeña parte de la creación surgió de un grupo de estudiantes, Dilan García, Gloria Mosquera y Cristian Mogollón, y se hizo durante algunas clases de música puesto que los estudiantes que están en la orquesta tienen una parte de las clases para practicar su instrumento.

Como clausura de la propuesta se realizó un concierto cuyos invitados fueron los padres y madres de familia de los estudiantes de la orquesta, este se llevó a cabo en el teatro de la institución y se encuentra referenciado en el anexo No. 4, las piezas son grabadas en vivo, y para una mejor escucha se recomienda leer este documento antes. En este concierto de clausura los padres se enteraron de la participación de sus hijos en la composición de la Suite Urbana; y como es costumbre dar enseñanzas a quienes nos escuchan, hicimos pública una frase contenida en el relato del estudiante Jeison Cubillos: “*Debemos respetar y*

⁷⁸ Para ampliar esta temática pueden verse los relatos de los estudiantes.

no juzgar a las personas por la manera de vestir, de expresarse, de vivir, de identificarse con algún género musical y por la vida que lleven, porque algo que nunca se nos podrá quitar es la libertad de expresión y el derecho a ser quienes queremos ser y no quienes los demás quieren que seamos”.

Para ampliar las temáticas y los detalles de la experiencia es oportuno complementar este apartado con lo contenido en los relatos de los estudiantes.

3.3 RECUPERACIÓN DE LA EXPERIENCIA.

Autobiografías y relatos de siete estudiantes.

Para afrontar ahora la recuperación del proceso vivido, propia del segundo momento de la sistematización (*Recuperación de la experiencia*), es oportuno hacer una lectura intertextual entre los cuatro momentos de la misma (*Descripción de la experiencia, Recuperación de la experiencia, análisis del proceso y hallazgos*), el cual permite evidenciar las actividades más significativas, los procesos, las experiencias, las subjetividades, los registros, las reflexiones y la voz de algunos integrantes de la orquesta, así como también el análisis interpretativo de los alcances, los aciertos y desaciertos de la propuesta y unos hallazgos generales; bajo tal precepto, la ruta a seguir es la siguiente:

3.3.1 Reconstrucción de la experiencia.

Esta consiste en recoger una visión global de los principales acontecimientos de la experiencia vivida y ordenarlos de forma sistémica para su interpretación, para tal fin se planteó la elaboración de siete⁷⁹ relatos contruidos de forma individual por algunos integrantes de la orquesta. Sobre esto, Páramo (2011) plantea que “*el relato permite la identificación de temas relevantes o sucesos frecuentes*”, y considera importante “*elaborar relatos descriptivos en los que se incluyan conexiones y patrones recurrentes*” (p. 259), dichos relatos fueron realizados por los estudiantes que participaron en el desarrollo total de la experiencia y constituyen el segundo insumo para desarrollar la sistematización, estos se presentan más adelante y están precedidos de una descripción autobiográfica.

La autobiografía como herramienta de investigación se mueve en lo que serían “*herramientas de memoria y ellas buscan ver la manera como las personas experimentan el mundo o las prácticas sociales en las que están insertas*” (Mejía, 2004, p. 13) en relación de proximidad o distancia con ciertos asuntos de su propia existencia. Los relatos autobiográficos “*no siempre se quedan en lo individual, ya que de las historias de cada persona se puede pasar a lo grupal para reconstruir por ejemplo, la historia de un grupo*”

⁷⁹ Debido a la gran cantidad de integrantes de la OSMS, solamente siete estudiantes elaboraron relatos, ya que se consideró un número de estudiantes prudente para dar cuenta de la experiencia vivida.

(*ibídem*, p. 13). A continuación se presentan las descripciones autobiográficas y los relatos elaborados por los estudiantes.

JEISON CUBILLOS (903)

AUTOBIOGRAFÍA No. 1

Soy Jeison Leonardo Cubillos Parrado, mis padres me pusieron ese nombre porque estaba “a la moda” en el tiempo que yo nací, pero de cierta manera me lo pusieron porque pensaron que ese nombre quedaba bien conmigo, mis pasados ancestrales están en mis apellidos “Cubillos”, un apellido de nobles campesinos de una parte fría de mi ciudad: Chipaque y Ubaque; de ahí(sic) viene mi familia paterna, “Parrado” es un apellido de gente más urbana y más climatizada en una ciudad y de esta familia (materna) poseo mi capacidad musical y mi rasgos musicales, nací en la localidad 4 san Cristóbal, Bogotá, Colombia y tengo 17 años actualmente.

Mis dos padres son Leónidas Cubillos y Aleida Parrado, tengo dos hermanos Yalexia Cubillos y Cristian Cubillos, ellos conforman mi pequeña familia, tengo a mi abuela paterna (mi abuelo paterno no me acompaña desde hace un año y eso fue un golpe duro que la vida me dio sin avisar, *“la vida es un juego, todo depende de nuestras acciones y por desgracia a veces no jugamos bien y perdemos⁸⁰”*) y a mis dos abuelos maternos, de mi abuelo materno Jorge Parrado viene mi rama musical (el abuelito de él era músico carranguero igual que su padre, sus tíos y gran parte de su familia), mi mamá no es músico pero mi tíos y algunos primos si(sic), pero que yo sepa ninguno es profesional, son músicos empíricos, puede decirse que el único(sic) que estudia música soy yo.

Mi amor por la música va desde muy pequeño cuando comence(sic) a cantar boleros y rancheras junto a mi hermano (géneros que se escuchan mucho en mi casa e influenciaron en mi formación), tuvimos muchas presentaciones locales y privadas, algunas veces, hasta que crecimos un poco más y nos cambió la voz, pero ahí no acabo mi pasión por la música, de hecho creció más cuando mi abuelo y mi tío me animaron a tocar la guitarra (me estaban enseñando pero de una manera empírica hasta que decidí buscar por mi cuenta y aprender académicamente) recuerdo mi primera melodía y canción “los sonidos del silencio de Sergio Denis ” (en mi casa también se daba puesto a las baladas americanas de los 80 y 90), con una de ellas me presente(sic) en una pequeña escuela donde estudiaba y gane(sic) un pequeño concurso que se hizo, tenía como 7 años cuando pasó eso.

⁸⁰ Cita textual del estudiante Jeison Cubillos.

Cuando tenía 9 años ya sabía algo de guitarra y la deje(sic) de tocar un tiempo porque me invadio(sic) la moda del rap, dure(sic) escuchándolo como dos años y me presente(sic) varias veces, pero luego me dejo(sic) de gustar y sentí una atracción muy grande por el rock, las primeras bandas que escuche fue(sic) System of a Down y los Red Hot Chili Peppers (banda que me gusta mucho y a quien debo mi estilo para tocar), desde ese entonces he escuchado muchas bandas más pero estas son mi preferidas y son bandas que me animaron a tocar más instrumentos, cuando tenía 15 años y cursaba octavo grado en el colegio Manuelita Sáenz, estude(sic) contrabajo en batuta y pude ingresar a estudiar música en el Sena (entidad de trabajo y estudio que tiene mi país, donde aprendí a tocar piano, fortalecí la guitarra y aprendí a tocar varios instrumentos) durante un año, luego de eso volví a integrar la OSMS (orquesta sinfónica manuelita Sáenz), orquesta que ya había integrado antes, y actualmente estoy trabajado unidamente a mi maestro y a mis compañeros en la propuesta de “IDENTIDAD Y DIFERENCIA”.

RELATO No. 1

AUTOR: JEISON CUBILLOS

Este proceso comenzó con varias “ideas” y con el objetivo de reflexionar sobre la discriminación en nuestra sociedad y fomentar el respeto hacia las personas que son diferentes por su manera de vivir y por su gusto musical, para el primer género decidimos crear (Reggae) y con ello intentamos demostrar gran parte de lo que es esta música y de lo que ella significo(sic) para los indígenas y esclavos africanos, la libertad que esta representaba para ellos y una práctica cultural para ese entonces, era la forma de manifestar su resistencia y era una de las pocas forma de expresión que ellos tenían, la idea surgió principalmente por tres personas, el profesor Kevin, Johnny y yo, lo hicimos en una hora libre que teníamos, en ese momento creamos la base para montar el tema, constaba de un bajo eléctrico, una guitarra eléctrica y una melódica y esto fue lo que presentamos a los demás integrantes de la orquesta el día del ensayo, ya teniendo esa base los demás chicos de la orquesta empezaron a darnos ideas para crear la parte de los demás instrumentos y así nació la parte de los contrabajos, cada uno dio su idea y las ideas que nos gustaban más, las utilizamos y así hicimos con los demás temas, luego creamos la parte de los vientos que era muy necesaria para este género y así ya teníamos una armonía tropical y muy ambientada de acuerdo a lo que planeamos (rescatar un sonido de resistencia, que expresara las músicas indígenas africanas) , trabajamos en este género casi un mes porque cada vez surgían más ideas y cambiábamos algunas partes, pero finalmente creamos la primera obra que consta de un intro, un coro y una estrofa y así(sic) iniciamos una pequeña pero gran parte de nuestra propuesta “identidad y diferencia”.

Luego de trabajarle y pulirle mucho al (Reggae) decidimos avanzar y tratar de crear el Heavy Metal, ese género fundamentalmente partió de un riff (pequeñas partes que se ejecutan en un instrumento armónico) de tres que presenté ante la orquesta (sentí seguridad en esta obra porque es algo que me sale del corazón a la hora de tocar, me inspiré un poco en el punk y obvio en el metal, ya que estos son derivados del rock), los demás integrantes de la orquesta escogieron el que mejor les pareció y sobre él trabajamos, en esta obra decidimos incorporar una batería que ambientaba mucho la idea de este género y el baterista Alex creo el ritmo de la batería, personalmente este es uno de los géneros que más escucho y toco, y algo que me gusto(sic) mucho creando este género fue la manera en que los chicos de la orquesta se tomaron este tema, ya que socialmente es uno de los géneros musicales más criticados y discriminados, debido al decir de mucha gente *“que esa música es demoniaca y de mala influencia”*, pero los chicos se tomaron todo muy en serio, pues yo pensaba que la reacción sería otra, ya que a muchos de la orquesta no les gusta el género, pero me gustó mucho como asumimos las ideas de todos, puesto que al fin de cuentas esa es la idea de la propuesta. Ya teníamos el swing montado, así que Gloria una chelista creo(sic) la parte de los chelos y los contrabajos, fue una creación algo sombría pero muy sinfónica y esta ambientó el tema, ya que estábamos tocando en un tono menor, la idea era que la pieza no sonara tan oscura, sino queríamos recrear una sonoridad más clásica, luego de ir complementado el tema apareció(sic) la idea de Cesar, un violinista que le dio un toque algo trágico a la parte de los violines, eso dio un ambiente pesado, y cuando unimos todo creamos esta obra que consta de un intro. de guitarra, un intro. en general, un coro, una estrofa, un solo de guitarra que me encanta hacer y luego repetimos algunas partes de la obra.

Ya teníamos bien montados los dos temas y en una presentación que se hizo en el colegio junto a una banda de rock, yo hablé sobre las dos obras y di un mensaje de reflexión *“Debemos respetar y no juzgar a las personas por la manera de vestir, de expresarse, de vivir, de identificarse con algún género musical y por la vida que lleven, porque algo que nunca se nos podrá quitar es la libertad de expresión y el derecho a ser quienes queremos ser y no quienes los demás quieren que seamos”*, en ese concierto queríamos transmitir con la música y con las palabras, hablando sobre la discriminación y sobre lo que queremos lograr con las obras que estamos creando, porque creo que hay que cambiar muchos pensamientos, empezando por el de nosotros mismos y corregir muchos prototipos erróneos de la sociedad.

Poco después el profe invito(sic) a un amigo que es estudiante de sociología, recuerdo que se llama Jhon, tuvimos una exposición sobre el racismo y descubrimos que en la música también se dan formas de racismo, creo que en el hecho de que a uno lo discriminen por el cabello, por la ropa o

por la música que escucha, hay una forma de racismo. En esa exposición se dio un debate con unos chicos de otro proyecto, discutimos con ellos por la manera en la que algunos discriminaban a los homosexuales y salieron dos estudiantes (Yuliana de la orquesta y Harold Ríos de otro proyecto) a debatir sobre la discriminación de carácter sexual, pues en la exposición nos habían contado que el ideal de hombre de la colonia era ser blanco, ilustrado, heterosexual y cristiano, y no sé por qué resultamos hablando que en la actualidad las cosas que se daban en la conquista no han cambiado mucho. Finalmente concluimos que los prototipos (bisexual, heterosexual, homosexual) no son lo malo, lo malo es que algunas personas de la sociedad considere que unos prototipos son normales y otros anormales, pues esto ocasiona discriminación y racismo.

Luego nos animamos a crear el reggaetón, en este muchos no estuvieron de acuerdo y me incluyo, ya que no es un género muy agradable para mí por la humillación y la degradación que algunos “mal llamados artistas” otorgan a la mujer, pero lo interesante fue que el reggaetón que creamos es muy diferente al que se escucha en la radio y transmite un mensaje, *“respetar al otro por el hecho de ser humano y no estigmatizarlo por la música que escuche”*, entonces en un ensayo cualquiera pensé(sic) en una champeta para guiarme y salió un riff de reggaetón y junto a Santiago el hijo del profesor, sacamos la base del reggaetón, muy movida a propósito, Santiago dijo que(sic) podían tocar los bajos, y los contrabajistas y violoncelistas cogieron la idea, les gusto(sic) y la utilizaron, entonces ya teníamos una base de guitarra, batería y bajos, ya guiándonos(sic) por esto le agregamos más instrumentos como la marimba y el xilófono que son instrumentos que sobresalen en esta pieza, la parte de la marimba fue creada por Santiago y luego fuimos puliendo y cuadrando los cortes y los ritmos, y así creamos el reggaetón.

Recientemente creamos el Rap (no le hemos puesto un nombre fijo a todos los temas, así que por ahora se llamaran así: Reggae; Metal, Reggaetón y Rap) podría decirse que es a la obra que más le hemos trabajado, el profe Kevin y yo tratamos de crear un intro para comenzar todo, pero por primera vez una idea no nos funcionaba, así que el profe Kevin consiguió unos contactos que producen esta música y es gente de nuestro ambiente y ellos nos ayudaron a crear la base de reggae-rap, y a partir de esa base fuimos creando más ideas, en esta obra se incluyo(sic) un instrumento brillante: el saxofón, porque es un instrumento que le da un toque muy urbano y muy del género, a pesar de que es un instrumento usado con frecuencia en el jazz, también se le agrego(sic) un teclado para darle ese toque común de género social y lo toca el profe Kevin, y asi(sic) comenzamos a crear esta obra que consta de un intro, un coro, un verso, solo de saxofón y guitarra y terminamos una de las mejores obras de la orquesta.

TIFFANY ASCENCIO (801)

AUTOBIOGRAFÍA No. 2

Mi nombre es TIFFANY DAYANA ASCENCIO PUENTES nací el 25 de diciembre del año 2001, en la clínica Emanuel, actualmente tengo 13 años, vivo con mi madre, mi hermano y mis abuelos paternos, vengo de una familia urbana tanto paterna como materna, he estudiado desde primaria en el colegio Manuelita Sáenz y actualmente curso octavo grado, tengo muchos sueños para mi vida, me gustaría estudiar investigación criminal o me gustaría continuar con la música, pues esta pasión creció en mí(sic) desde que tenía 10 años, cuando empecé a tocar guitarra y estuve en clases por un año, luego tuve la oportunidad de ingresar a la orquesta sinfónica de mi colegio y ya llevo dos años en esta orquesta y gracias a esto he tenido la oportunidad de tocar en varios conciertos en los cuales he podido demostrar que puedo dar mucho de mí(sic).

RELATO No. 2

AUTORA: TIFFANY ASCENCIO

Este proyecto de investigación que se ha venido realizando con la OSMS tiene como objetivo dar a entender a las personas que no se debe juzgar o discriminar a quienes escuchen algún género musical que este tildado de malo, como por ejemplo, algunas personas juzgan a las reggaetoneras, pues dicen que no se dan a valorar porque algunas canciones son un poco vulgares, pero hay otras canciones que no muestran a la mujer como un objeto sexual, o a alguien que escuche reggae como un marihuanero, a una persona que escucha metal como satánico y a los que escuchan rap como callejeros, esto causado por que hay ideologías que se toman como verdaderas y son tantas cosas que se dicen de una persona por escuchar algún tipo de música, tan solo porque hay individuos que no comparten los mismo gustos.

Por tanto el profesor Kevin Pérez decidió comenzar este proyecto y aunque a muchos estudiantes de la orquesta no les llamo la atención crear las piezas musicales, ya que a muchos no les gustan estos géneros, cuando empezamos a realizar el trabajo de creación nos gustó mucho porque las canciones suenan muy lindo y entendimos que un género de música no define a la persona que lo escuche.

Este proyecto comenzó con el género Reggae, este empezó a ser creado por el profesor y dos estudiantes llamados Jeison y Johnny, lo empezaron a crear con la guitarra, el bajo y una melódica, luego se reunieron los estudiantes de instrumentos de cuerda frotada y los vientos y cada integrante de la orquesta propuso algo y opinó y se creó una gran obra.

Se continuó con el Heavy Metal, el cual fue uno de los géneros más rápidos de realizar y el que tiene unas partes muy bellas que a uno le hacen expresar lo que siente, en el sentido de que cuando uno tiene mucha rabia el metal por su sonido fuerte te hace sentir muy bien y desahogarte, pues es que cuando realmente a uno le gusta la música se entrega al instrumento y se transporta a otro mundo hermoso de experiencias y posibilidades. Cuanto teníamos estas dos piezas musicales tuvimos la oportunidad de interpretarlas y de explicarle al público por que(sic) estábamos haciendo este trabajo, en esa ocasión fue Jeison quién presento(sic) las obras.

Luego siguió el reggaetón, este tiene un muy buen ritmo caribeño y expresa demasiados sentimientos de alegría a las personas que lo escuchan y a las que lo interpretamos y el último género fue el rap, el que casi nadie quería que llegara, porque este género no es muy querido por algunas personas que están en la orquesta, pues hay algunos que dicen que ese género de música es escuchado por los "ñeros" y vándalos, pero cuando se fueron metiendo poco a poco los instrumentos y la letra, empezó a salir algo muy bonito y eso se debe a que a le trabajamos mucho, pues en realidad cada persona puso su esfuerzo, su tiempo y entrega para que esta obra se consiguiera y valió la pena.

En medio de este proyecto nos visitaron talleristas que nos enseñaron sobre las razas, el descubrimiento de américa y hubo un gran debate sobre la homosexualidad y de muchas otras cosas que nosotros no sabíamos como(sic) que nosotros no somos ni blancos, ni negros, ni indígenas porque somos la unión de todos, pero como hay personas que tomaron la raza negra como una oportunidad de burla lo cual personalmente no me parece bueno ya que todos somos iguales así alguien diga que el otro vale menos porque así hayan personas con un cerebro más desarrollado no quiere decir que los demás valgan menos, y esto también pasa en la música, si alguien sabe mas(sic) que el otro no debe juzgar si no que antes debe ayudar al que sabe un poco menos para que alcance su nivel, igualmente con los géneros de música, de pronto no a todos nos guste el mismo género pero cada clase de música merece respeto por cada estudiante y por el tipo de música que escuche.

CARLOS HERNANDEZ (804)

AUTOBIOGRAFÍA No. 3

Soy Carlos David Hernández Sarmiento, el nombre Carlos viene de mi padre Carlos Hernández y el nombre David se debe a que mis padres que son bien católicos, hacen referencia al Rey David nombrado en la sagrada biblia por el profeta Samuel, nací el 12 de septiembre en la clínica del occidente de Bogotá y tengo 14 años cumplidos.

Mi proceso en la música viene desde que tenía 9 años, inicié tocando guitarra para lo cual al cumplir los 9 años, mis padres me regalaron una guitarra y me inscribieron en un curso para aprender a tocar este instrumento, dure(sic) aproximadamente 2 meses, me retire(sic) por dos razones: se me había roto la guitarra y el curso no me pareció tan interesante. Dure(sic) dos años sin estudiar música, aunque la música me apasionaba mucho, por esa razón me gustaba ver el grupo del novio de mi tía, ya que es muy bueno, y aunque no es muy reconocido, ha hecho grandes presentaciones.

Después de esos dos años de estar sin dedicarme a la música, al pasar a secundaria me entere(sic) que había una orquesta sinfónica, me interese(sic) tanto que tuve que hablar varias veces con el maestro Kevin, hasta que al fin logre(sic) entrar a tocar el violín. Me gusto(sic) tanto el proceso que hasta hable(sic) con mis padres y ellos con mucho esfuerzo me apoyaron y me regalaron mi violín. Se me hizo difícil al principio, pero con practicar bastante he podido mejorar día a día.

Actualmente llevo 2 años y medio en la OSMS. Mi desarrollo en esta orquesta ha sido muy bueno y me ha hecho interesarme mucho más en la música, así que ingrese(sic) a la página de la orquesta filarmónica pre juvenil de Bogotá, para lo cual llene(sic) un formato y me encuentro a la espera de poder pertenecer a dicha orquesta.

RELATO No. 3

AUTOR: CARLOS HERNANDEZ

Todo empieza cuando el maestro Kevin Pérez nos plantea la idea de un proyecto, el cual para algunos no fue muy agradable, ya que consistía en crear distintas melodías a partir de los géneros musicales reggae, heavy metal, reggaetón y por último rap.

Al principio no fue para nada fácil, a muchos no les agradaba el tema de estos géneros musicales, ya que a las personas que escuchan estos tipos de música suele estigmatizárseles por la cantidad de opiniones erradas y lejanas de la realidad.

El metalero es aquella persona satánica, según algunas personas en su mayoría adultas, las regatonearas a veces son catalogadas como “mujeres fáciles” por así decirlo, debido a la forma de baile que caracteriza a este género que es el perreo, a los raperos, género con el que me identifico, nos catalogan como aquellos ñeros, grafiteros, desocupados y ladrones, se dice que este ritmo solo es para incitar al robo y la maldad, pero no es así, al contrario este es un género urbano que se utiliza para expresar incomodidades o rechazos a cosas que no deben ser.

Por ultimo(sic hablaré de los que oyen reggae, a quienes en pocas palabras catalogan de personas marihuaneras o viciosas.

Fue necesaria una charla de reflexión dada por el maestro Kevin y varios talleristas que invitó, muchos aceptaron esta idea, aunque aún algunos se negaron y decidieron abandonar este proyecto. Ejemplo de esto fue mi compañero Dilan quien se retiró del proceso ya que no estaba de acuerdo con el tema del proyecto, pero al regresar un día se dio cuenta que los ritmos no eran como él los pensaba, eran unos ritmos agradables para el oído y al igual que los demás, apoyó el proyecto que veníamos desarrollando.

Iniciamos con el género Reggae, los primeros días todos aportamos ideas pero ninguna era concreta, así que en un día de clases normales, en una hora libre, el maestro citó a un grupo de estudiantes dentro de los cuales me encontraba yo, en ese momento el guitarrista Jeison combinó unos acordes en su guitarra eléctrica que sonaban bastante bien, y a partir de eso los estudiantes que nos encontrábamos allí empezamos a crear y compartir nuevas ideas musicales, con esta experiencia me he dado cuenta que el instrumento que interpreto (violín) no solo tiene una forma de producir sonido, sino que al ir experimentando siento que a mi instrumento se le pueden sacar distintos sonidos, no solo en las cuerdas sino también al golpear suavemente el cuerpo del mismo, nos regala ritmos y sonidos interesantes. Después de una hora y media ya teníamos la idea montada, así que luego del ensayo de orquesta los que ya teníamos todo el repertorio compartimos nuestro conocimiento con los demás.

El siguiente género en exploración fue el Heavy Metal, aunque se tornó algo difícil, pero luego de varias propuestas musicales logramos sacarlo adelante, ya teniendo estas dos piezas montadas, al

maestro se le ocurrió la idea de mostrar este proyecto al colegio en un concierto para docentes y estudiantes, y nuestra idea gustó mucho, lo cual nos motivó a seguir desarrollando la propuesta.

Luego comenzamos con el reggaetón, el cual fue un poco más fácil que los demás y para lo cual el hijo del maestro que al igual que él conoce y ha estudiado sobre la música, nos ayudó con el ritmo base y a partir de eso inventamos el resto de la pieza.

Ya por ultimo estamos trabajando en el rap, no ha sido para nada fácil, ya que este género necesita de una letra, para lo cual un estudiante del colegio que pertenece a un grupo de rap nos ha colaborado hasta el día de hoy con el ritmo base y con la letra.

Ya para finalizar, mi opinión y la de mis otros compañeros de este proyecto ha sido muy buena, ya que nos ha enseñado a reconocer a los demás géneros y a las personas que los escuchan y a no estigmatizarlos, ya que tanto los géneros como las personas que los oyen muchas veces son rechazadas solamente por la ropa que usan, por el corte de cabello que tienen o por la música que escuchan, y esto es muy lamentable.

CRISTIAN GIL (803)

AUTOBIOGRAFÍA No. 4

Desde muy pequeño me intereso(sic) la música(sic) movida como es el metal, mi camino por la orquesta comenzo(sic) cuando yo estaba en sexto y vi un volante en la puerta del salón de música, al principio me daba mucho miedo preguntarle al profe que si podía entrar a la orquesta, pero al fin reuni(sic) el valor y le pregunte(sic) y me dijo que si(sic), así que escogi(sic) el instrumento que más me llamo(sic) la atención que fue el violín , después de un tiempo ya lo sabía tocar un poco pero me faltaba mucho, la primera canción que aprendi(sic) fue el campanero y así como me aprendi(sic) esa obra fui aprendiéndome(sic) las otras del violín segundo, pero yo quería avanzar a violín primero, fue un poco difícil pero puede acender(sic) a violín primero, los primeros meses fue muy difícil y estresante porque el profe me regañaba mucho por mi indisciplina, hasta que cambie mi comportamiento en la clase y el profe cambio(sic) conmigo.

RELATO No. 4

AUTOR: CRISTIAN GIL

Para mí, lo principal del proyecto es demostrar la discriminación que hay en nuestro diario vivir a raíz de la música que uno escucha. Nosotros por medio de esta propuesta queremos mostrar que los instrumentos clásicos no son solo para tocar música clásica, sino que también se pueden tocar otros géneros musicales que al igual que la música clásica son muy importantes, como el Heavy Metal el Reggaetón el Rap y el Reggae, ya que los que escuchan estos géneros musicales muchas veces son discriminados, los metaleros son llamados locos o satánicos solo por vestir de negro, ya que los padres de familia se alarman cuando uno comienza a escuchar este tipo de música, esa situación mis hermanos y yo la vivimos cada día, ya que mis padres nos califican de locos y satánicos, cuando colocamos nuestra música comienzan a decir que eso no es música, que la quitemos de inmediato, cuando queremos salir a los toques de bandas de Rock y Metal nos dicen que si vamos al concierto nos vamos a terminar de enloquecer, cuando nos ven vestidos con nuestras camisetas negras nos dicen que si ya vamos a hacerle reverencia al diablo y esto no solo nos pasa a nosotros, también las reggaetoneras son calificadas por algunas personas como "mujeres huecas, vacías o brutas", personalmente pienso que algunas canciones de este género musical denigran mucho a la mujer, pero creemos que es posible crear otro tipo de reggaetón que no sea vulgar ni denigrante como los que a veces uno escucha.

A los raperos la sociedad los califica como unos ladrones por su forma de vestir y de hablar y de los rastas ni que decir, para mucha gente, “todos son unos mariguaneros(sic)”, no se(sic) si es por el ritmo de sus canciones que es muy relajado y fresco o cual(sic) sea el motivo, pero casi siempre son tildados así.

Al comienzo del proyecto el profesor Kevin nos dio una charla en la cual nos explicó en que(sic) consistía y como(sic) lo íbamos a ejecutar, el primer género que montamos fue el Reggae, el profesor comenzó a recibir ideas sobre el ritmo de algunas personas y ya cuando ese grupo de personas tenía el ritmo bien montado, se lo compartían al resto de la orquesta, al principio fue difícil, ya que el proceso de creación era muy demorado y el proceso de ensamble con toda la orquesta era difícil, pero al final salió la primera canción creada por la orquesta sinfónica del colegio Manuelita Sáenz.

La siguiente canción fue la del Metal, el proceso de creación fue el mismo, el profesor invitó a un grupo de estudiantes para armar las primeras ideas, ya cuando tenían pequeños fragmentos de

música se las compartían al resto de estudiantes de la orquesta, esta canción fue muy difícil de interpretar porque los cambios en los violines son muy rápidos y es muy difícil de mantener el ritmo, pero con la dedicación de los violinistas estos obstáculos se superaron y la canción salió con un sonido muy particular, pero salió muy bien.

La tercera canción fue la del reggaetón, el método de creación fue muy distinto al de las otras canciones ya que el profe Kevin reunió a toda la orquesta y este proceso fue muy rápido, esta canción a mi parecer me gusta mucho ya que tiene un ritmo muy pegadizo y unos cortes muy bruscos, esta canción no dio muchos problemas a la orquesta, ya que todos pusimos un granito de arena para su creación y también fue porque casi a todos en la orquesta nos gusta el reggaetón.

La última canción fue el rap, esta canción ha sido muy difícil en su creación y en su ejecución, ya que ese ritmo es un poco rápido y también tenemos que estar muy concentrados porque esta obra tiene vocalista, a esta canción creo que le falta mucho para que suene muy bien, al igual que están sonando la otras canciones.

Yo siento que esta experiencia me ha ayudado a cambiar mi punto de vista, ya que antes pensaba que el único(sic) género bueno era el Heavy metal, pero ya se(sic) que todos los géneros son iguales de buenos, porque cada género musical tiene algo que lo hace único(sic).

DILAN GARCÍA (803)

AUTOBIOGRAFÍA No. 5

Mi nombre es Dilan Oswaldo García Daza, nací el día 4 de julio del 2001 en el hospital de san José. Mis padres son Oswaldo García, que es taxista y mi madre Narly Daza que trabaja como operaria. En el colegio Manuelita Sáenz he estudiado desde prescolar, cuando estuve en séptimo, que fue en el 2014 Daniel Cosme me invito(sic) a ingresar a la Orquesta Sinfónica Manuelita Sáenz para tocar con él contrabajo, aprendí el ritmo y las notas de las canciones que tocaríamos en la presentación para los grados de once, tuve suerte en tocar en la despedida de los grados porque mi hermana salió del colegio en ese año, en el 2015 estamos haciendo música diferente como Rap, Reggae, Reggaetón y Metal, que es un proyecto sobre la estigmatización que se da a raíz de los diferentes tipos o géneros musicales que la gente escucha.

RELATO No. 5

AUTOR: DILAN GARCÍA

Todo comenzó en un ensayo de orquesta cuando el profesor Kevin nos contó sobre un proyecto que quería que desarrolláramos(sic), este trataba sobre crear una música que permitiera afrontar los problemas de discriminación que se dan entre las personas que se identifican con ciertos géneros musicales, miré a mí alrededor y todos estaban confundidos, pero el profesor nos explicó más detalladamente. Comenzamos a montar una canción inspirada en el Reggae, luego de que el profe, Johnny y Jeison nos mostraran la idea que tenían, con mi compañero Cristian Mogollón nos inventamos el ritmo y las notas del contrabajo, esto fue muy interesante, porque después de escuchar muchas veces la guitarra comenzamos a imaginar como(sic) debía sonar el bajo, cantamos la idea que habíamos imaginado y el profe sacó las notas en el piano, se puede decir que una parte de las notas las compuso Cristian Mogollón y otra parte yo, luego le enseñamos las notas a los violonchelistas y con los aportes de otros instrumentos como el violín, la batería, las flautas traversas, el saxofón, el clarinete y la percusión montamos toda la pieza.

Después de que compusimos el reggae me retiré de la orquesta porque no me gustaba el Heavy Metal que era lo que iban a montar, porque quería tomar un descanso y porque estaba aburrido de la orquesta, ya que algunos integrantes no hacían sino molestar en los ensayos. Volví porque mi mamá me aconsejó diciéndome(sic) que era mejor tocar un instrumento que estar en la casa sin hacer nada. Cuando llegué, me dijeron que habían montado una canción de Heavy Metal, Mogollón me mostró las notas del contrabajo y me gustó que empezaba con una parte de notas largas y lentas y luego pasaba a una parte de notas cortas y muy rápidas, luego de que Mogollón tocara las notas, me las enseñó y yo las aprendí con facilidad. Días después tuvimos un ensayo para un concierto que íbamos a dar a los profesores y estudiantes de la jornada tarde, cuando llegó ese día nos preparamos y comenzamos a tocar las dos piezas que teníamos, el Reggae y el Rap, yo sentía que todos estaban descoordinados y no se escuchaba bien, en el Heavy Metal me confundí mucho porque aunque había aprendido las notas, no las había practicado tanto y ese día me di cuenta de que en la música no servía de nada aprenderse las canciones, si no se practicaban con disciplina y constancia, luego tuvimos otra presentación que fue en el festival de talentos en el teatro de primaria, cuando tocamos el Reggae y el Metal sonaba mejor que en el anterior concierto, aunque me sentía incomodo(sic) porque el teatro es muy pequeño y no podía tocar bien.

Con cada ensayo que hacíamos estábamos(sic) mejorando el sonido de la orquesta, unos días después Jeison propuso unos acordes para comenzar la parte del reggaetón y luego Santiago el hijo

del profesor aportó el ritmo de la batería y la percusión, con los violines el profesor y algunos estudiantes compusieron las melodías y Mogollón y el profesor crearon la parte de los contrabajos y los violonchelos, ya después para terminar el proyecto comenzamos a hacer rap, el profesor y yo montamos las notas del contrabajo, luego Cristian Gil y el profesor montaron la parte del violín, después en los ensayos todos aportaron ideas y las integramos, sacamos más notas y así terminamos el arreglo de la pieza musical, luego vino Kevin un rapero que el profesor invitó al colegio para que nos hablara del género y nos colaborara para mejorar la música. Kevin nos dijo que tocáramos para escuchar el ritmo y ver como(sic) lo podíamos mejorar, el profesor Kevin y yo le pusimos más notas al contrabajo para que sonara más compacto, desde mi punto de vista me gusta el ritmo y las melodías que hacen todos los instrumentos, ya que es muy diferente a lo que tocamos en obras como la habanera y arabesque, entre otras, que son obras de música clásica y aunque se escuchan bien, pienso que cuando uno se dedica a la música es muy importante conocer y tocar muchos géneros, ya que esto permite conocer muchas culturas, pero creo que lo más divertido de mi experiencia en la orquesta, es componer música inspirada en el género que más me gusta.

JULIANA BRAVO (1101)

AUTOBIOGRAFÍA No. 6

Mi nombre es Juliana Valentina Bravo Echeverry, Tengo 18 años, actualmente estoy en grado 11, provengo de una familia de músicos lo cual influye bastante en mi decisión de estar y hacer parte de la orquesta sinfónica Manuelita Sáenz, tomé la decisión de ingresar porque la mayor parte de mi tiempo estaba sola y sin hacer nada, así que pensé: ¿porque no invertir ese tiempo en algo que me guste y pueda sacar provecho de ello?

Aspiro en mi vida poder surgir más con la música, salir adelante con la orquesta ya que allí fue donde empecé y se despertó más mi pasión por la música, la orquesta se ha convertido en algo muy importante para mí, porque es un lugar donde hay espacio para todo tipo de personas, donde no existe discriminación, donde podemos estar así nos sintamos tristes, felices, deprimidos o ansiosos, porque todos estos sentimientos y emociones quedan allí, en un instrumento y en un ensayo que nos alegra, donde nuestro director nos sube el ánimo y nos ayuda a hacer nuestros sueños realidad.

RELATO NO. 6

AUTOR: JULIANA BRAVO

La iniciativa del proyecto surgió a partir de la fuerte problemática que hay en la sociedad hoy en día respecto al género musical que escuchan las personas, el maestro compartió con nosotros todos sus conocimientos y nos dio la idea de crear géneros musicales diferentes a los que generalmente tocan las orquestas sinfónicas, en lo personal, yo pensé ¿será posible llevar a cabo este proyecto?, lo apoye(sic) desde el principio hasta que el profesor mencionó los cuatro géneros musicales que tocaríamos, Reggae, Heavy Metal, Reggaetón y Rap, confieso que pensé cómo puedo tocar algo que en realidad no me agrada como el reggaetón, pero a la vez quise experimentar.

La primera obra que se monto(sic) fue el reggae y partió de una serie de melodías que le surgieron al maestro y a dos de sus alumnos, ellos las mostraron en un ensayo al resto de la orquesta, todos dieron la opinión y siguieron trabajando fuertemente en esto, una persona de cada grupo de los instrumentos se aprendió la parte que le pertenecía, luego compartieron su conocimiento con el resto del grupo, practicamos mucho y todo iba saliendo perfectamente hasta que note(sic) que mi compañero Mogollón me había enseñado la melodía mal, así que le pregunte a Jeison y él me explicó muy bien, le dije a Mogollón en que(sic) estaba fallando, pero él lo único que me dijo fue que a él era al que le habían enseñado y que era así, por tanto lo dejé que hiciera lo que quisiera, yo continúe por aparte lo que Jeison me había enseñado, en un ensayo tocamos solo el grupo de los contrabajos nuestra parte, y el profesor noto que Mogollón no estaba tocando bien, entonces lo corrigió, fue satisfactorio para mí, pues después de haberme sentido humillada por él, tuvo que darme la razón. Hubo gente que abandono(sic) el proyecto luego de la primera obra, unos porque no pensaban que esto funcionaría, otros porque el comportamiento que tenían los demás les molestaba, ya que algunos no eran demasiado serios con el proyecto.

Continuamos y pasamos a la siguiente obra el Heavy Metal, mi favorito, ya que este es el género que yo escucho, así que me entusiasmé y pensé que era hora de que la gente que nos ve como satánicos, locos, rudos, etc., se dieran cuenta de que todo eso es falso. Jeison fue quien tuvo la idea principal para iniciar el Heavy Metal junto al maestro Kevin, yo desde el principio pensé que esta obra seria grandiosa para ellos, ya que se podría decir que es el fuerte de ellos, junto a Gloria y otros compañeros decidieron crear esta obra, que de hecho les quedo grandiosa, presentamos este proyecto en la jornada mañana como en la tarde, Jeison dio unas palabras en el auditorio y luego de que el proyecto fuese explicado, los estudiantes hacían caras como: ¿y eso que?, ¿sonará bien ?, y otros hasta se reían, pero en el momento en que todos cogimos nuestros

instrumentos con las técnicas enseñadas por nuestro director, él nos dio la entrada y cuando iniciamos la cara de todos cambio en un instante, algunos hasta bailaban con el Reggae, otros cuando escucharon el Metal cabeceaban, pero al escuchar el solo de guitarra que tocó Jeison, se sorprendieron demasiado, yo pienso que la perspectiva de ellos era que si somos una orquesta sinfónica tocábamos música aburridora, como algunos le dicen a la música clásica, pero luego de presentarles estas obras, yo diría que desde mi punto de vista, cambio(sic) todo.

Como ya teníamos listas nuestras dos primeras obras, pasamos al Reggaetón, que en mi opinión no deseaba tocar, ya que pienso que en este género musical la mayoría de las letras de las canciones degradan mucho a la mujer, de una forma muy fuerte y como mujer me siento ofendida en ocasiones, así las letras no vallan dirigidas a mí; pero reitero, me di la oportunidad de experimentar este género, me perdí varias clases ya que por estar en la media técnica no podía estar en algunos ensayos, regrese(sic) de nuevo, sin saber ni una sola nota de las que mis compañeros tocaban, Santiago, el hijo del maestro Kevin me dio las notas y logré hacer todo bien, esta obra considero que es la más corta de todas y ahora considero que a pesar de algunas letras el ritmo que posee el reggaetón es demasiado contagioso, así que mi perspectiva frente a este género cambio demasiado, critico muchas de las letras, pero puedo rescatar el ritmo de la percusión, que como ya dije es bastante gustoso.

Actualmente estamos trabajando en la obra de Rap, para mí, la más compleja de todas, el maestro entre todos sus contactos habló con Anthony, (alumno de nuestra institución) y él llevó a Kevin, (un joven que nos ayuda con la letra), en esta obra se han implementado más instrumentos y de muchas características sonoras, es la única obra que tiene letra, esta obra es en la que más me he esforzado, desde aguantar dolor en las manos, hasta soportar terribles ampollas en los dedos, pero cuando quieres algo y te gusta, sencillamente no le das importancia a lo demás y logras lo que tanto has querido, he aprendido que el dolor no impide hacer los sueños realidad y que a veces eso motiva más. Esta obra muy pronto estará lista, pues aún nos faltan ciertas cosas.

Con este proyecto el reconocimiento del género musical que escuchan las demás personas y ellas mismas cada vez es mayor, en nuestro grupo ya no se escucha decir: *“yo no quiero tocar eso, que mamera”*, frases que al principio se escucharon, ya que recuerdo que cuando dijimos que íbamos a hacer Reggaetón Carlos se paró de la silla refutando y ahora siento que tenemos mucha satisfacción, porque las obras están sonando muy chévere.

Cada vez que veo al maestro me siento más motivada al ver su cara de satisfacción cuando escucha las obras y se da cuenta que nuestra propuesta poco a poco va dando fruto y eso es lo

mejor de todo, pues después de tantas discusiones, él nos ha hecho caer en cuenta del error que cometemos al creer que existen géneros musicales mejores que otros, porque se da una forma de violencia simbólica y de no reconocimiento de otros seres humanos solamente por el género que escuchan, finalmente pienso que cogerla contra alguien solo por como(sic) se viste, peina o por la música que escucha es absurdo, ya que no hay cosas mejores y cosas peores, eso depende del gusto de cada persona, pues así como para la metalera la mejor música es el Metal, para la Reggaetonera la mejor música es el Reggaetón.

YULIANA SUÁREZ (1101)

AUTOBIOGRAFÍA No. 7

Soy Yuliana Suarez Sotaquirá, mis origen materno es de Samacá (Boyacá) y paterno de Sogamoso y Tunja (Boyacá), tengo dos hermanos y una hermana, tengo 16 años de edad, nací en Bogotá y actualmente curso el grado once en la institución Manuelita Sáenz de la localidad cuarta, ingrese(sic) al grupo de música no hace mucho tiempo, aproximadamente un año y lo hice por la cuestión de encontrar una disciplina en mí, pero termine(sic) por encontrar una pasión, no es solo un pasatiempo para mí sino más bien un arte, así lo pienso yo por lo que he aprendido en el grupo, al igual que a pesar del poco tiempo que dispongo por ir a otras clases, por cosas personales he faltado a ciertos ensayos, pero aun así mi aprendizaje ha sido bueno y el grupo me ha aportado ciertas cosas para la evolución en mi instrumento que es el contrabajo.

RELATO No. 7

AUTORA: YULIANA SUÁREZ

Desde que ingresé a la orquesta me he sentido conforme con todo lo que he aprendido allí, el ambiente es muy agradable y las personas que conforman el grupo son geniales, ya que aportan conocimientos e ideas que alimentan y enriquecen al grupo, en el tiempo que llevo he visto cómo algunas personas se han salido por diferentes cuestiones y cómo otras llegan a hacer parte del grupo.

Desde que inició la orquesta tocamos lo que normalmente toca una orquesta sinfónica, es decir música clásica, pero hace poco quisimos experimentar con nuevos sonidos y técnicas diferentes, para ello se quiso implementar géneros urbanos como el Reggae, Heavy Metal, Reggaetón y Rap, lo cual a algunos nos gustó por nuestras preferencias musicales, en principio la idea sonaba algo loca

y a algunos no le parecía, pues el tocar música urbana con instrumentos de música clásica era algo ilógico, sobre todo porque las orquestas sinfónicas normalmente tocan música clásica, no salen de ese campo a explorar nuevos horizontes que ofrece el mundo de la música, pero hay que entender que esa música es su especialidad.

Personalmente he notado que mucha gente piensa que la música clásica es mejor porque es de origen europeo, tanto así que en el mismo colegio algunos profesores o vigilantes no miran de la misma forma al estudiante que lleva un violonchelo que al que lleva una guitarra eléctrica y tiene el cabello largo, quizá porque piensan que ciertos prototipos son mejores porque son de países más desarrollados y que nosotros por ser subdesarrollados tenemos que ajustarnos a esos prototipos, para ser más “cultos”, por así decirlo, pero creo que eso es desmeritar nuestro entorno musical y cultural, y no solo el nuestro, sino todos los que se dan en muchas de las culturas que existen en el mundo.

Con los maestros Kevin y Héctor se realizaron varios talleres e investigaciones, las cuales nos han aportado mayores conocimientos, la experiencia de tener otros maestros fue algo complementario que nos llenó de ideas positivas que nos han servido para reflexionar, aprendimos a reconocer muchas cosas, como que las religiones, las orientaciones sexuales, las preferencias musicales, los grupos urbanos, entre otras, no se pueden ver como una identidad fija, por todas las diferencias que existen en su interior, por ejemplo cuando se habla de la comunidad del LGBT, no se habla de una sola condición sexual, allí se encuentran los trans, los bi, los homosexuales y muchas otras orientaciones, por eso es un error no reconocer las identidades o los agrupamientos como diversos.

Una experiencia que tuvimos en el teatro me enseñó a mirar por sí misma y a no criticar prototipos que nos venden las demás personas, que nadie es más que nadie, que todos somos iguales en medio de nuestras diferencias, iguales como seres humanos y diferentes como personas, el hecho de ser como somos (blancos- negros, homosexuales- heterosexuales, mujeres-hombre) no nos hace menos o más, que al igual que nosotros las personas criticadas también sienten, les duele, lloran y sufren como cada uno de nosotros y sobre todo también son seres humanos razonables que tienen sentimientos.

El hecho de ser Reggaetonera no significa que una mujer no valore su cuerpo, que escuche reggae no significa ser marihuanero, que escuche metal no significa ser satánico, o que escuche rap no significa ser vándalo, no es la música sino su contenido, no es el compositor sino la imagen que plantean de él, vivimos atados al qué dirán, a un prototipo de personas perfectas y otras imperfectas y eso es muy triste.

Con nuestra propuesta aprendía a ser tolerante, aunque al profe esa palabra no le gusta mucho, porque dice que los otros no necesitan ser tolerados, necesitan ser reconocidos, que tolerar es algo así como aguantar y que eso tiene un límite, aprendí que es bueno ser abierto a los conocimientos que me pueden brindar las diversas culturas del mundo y sobre todo a respetar a las personas independientemente de su condición racial, sexual, religiosa, musical etc.

Recuerdo que después de una charla que nos dio un estudiante de sociología de la universidad Santo Tomás, se dio un debate sobre la homosexualidad y encontrábamos el origen de este problema en la conquista y en la religión, ya que desde la colonización se estableció como prototipo normal, el ser heterosexual, ese día en el teatro hablamos mucho desde el origen de los pensamientos discriminatorios y de cómo hoy en día se violenta la homosexualidad, yo pedí la palabra para defender la homosexualidad, al estar en contra de lo que plantaba un estudiante de apellido Ríos frente al tema, ya que él decía que eso era una enfermedad y que según la biblia no era de Dios, en mi opinión, por acción del hombre y de la naturaleza nacieron los hermafroditas y con esto se puede ver que las ideas de hombre y de mujer se transforman, no por una decisión de ellos y ellas sino por algo sobrenatural, entonces si algo sobrenatural transforma la condición de género, por qué el hombre o la mujer desde su propia autonomía, según mucha gente de la sociedad, no puede hacerlo, o si lo hace se le reprocha.

Nadie es quien para criticar, nadie es perfecto, por ello no debemos criticar ni juzgar, en últimas terminamos el debate muy bien, mis compañeros dieron sus opiniones y puntos de vista y cerramos la charla, de manera que todos participamos y aprendimos la importancia de respetar a los Otros, de no criticar a las personas por su vestimenta o por la música que escuchan, religión, orientación sexual y sobre todo que las personas se caracterizan así porque se identifican con algo, no porque sean ni marihuaneras, ni satánicas o cosas por el estilo, sino porque es su forma de ser y de distinguirse en la sociedad y eso debe ser una decisión libre.

3.4. ANALISIS DEL PROCESO

Tópicos recurrentes identificados, ampliación y análisis interpretativo.

Según Jara (2009), en su texto *“Orientaciones teórico prácticas para la sistematización de experiencias”*:

Este es el punto clave del proceso y consiste en interpretar de forma crítica la experiencia vivida. Ahora se trata de ir más allá de lo descriptivo, para lo que nos será de utilidad responder a la pregunta ¿Por qué pasó lo que pasó?, para ello se pueden realizar ejercicios analíticos y ubicar tensiones o contradicciones que han marcado el proceso. Con todos estos elementos es conveniente ver en conjunto todo el proceso, para elaborar una crítica a raíz de la práctica que hemos sistematizado. (p. 104).

Ya reconstruida la experiencia por medio de los relatos compilados, y filtrada por los diarios de campo (ver anexo No. 3), *“se inicia una lectura transversal de esa reconstrucción, con el fin de identificar ejes temáticos relevantes; es decir, tópicos recurrentes que aparecen como significativos en los relatos de los diferentes actores”* (Páramo, 2011, p. 256). Este momento consistió en presentar a los integrantes de la orquesta que no participaron en la elaboración de relatos de forma individual, los siete relatos y sus tópicos recurrentes (puntos en común) identificados, con la pretensión de recibir de ellos nuevos comentarios e incluir sus voces como insumo complementario para la interpretación de la experiencia, lo que además suministró elementos nuevos, producto de las experiencias subjetivas e intersubjetivas vividas por el grupo de estudiantes a quienes se les presentaron los relatos, tales como *“anécdotas, sentimientos y conflictos que fueron entretejiendo la práctica para hacerla cada vez más potente como experiencia”* (Mejía, 2004. p. 18), esto con el interés de construir saberes a varias voces y recuperar experiencias relacionadas con lo que significó para cada quién esta aventura investigativa.

Tal como lo expresa Tezanos citada en Páramo (2011), *“el proceso de interpretación supone la triangulación por lo menos de tres aspectos: la realidad(o información analizada a través del texto descriptivo), la teoría acumulada (conceptualizaciones que profundizan la comprensión de la situación estudiada) y el (la) observador(a) investigador(a) (sujeto situado en un horizonte histórico, portador de experiencias, saberes, prejuicios y conocimientos)”* (p. 261).

En consecuencia, el análisis del proceso se presenta a continuación, a partir de la exposición de los tópicos recurrentes identificados, así como su respectiva ampliación y análisis interpretativo, ello es el paso que da lugar al desarrollo del cuarto momento (Los hallazgos), que entre otras cosas se ocupará de reflexionar acerca de las distancias y articulaciones entre la teoría (categorías centrales de la propuesta) y la práctica, a partir de la forma en que las fuentes vivieron dicha relación, así como decantar los aciertos y dificultades experimentados durante el proceso investigativo-creativo.

A continuación se presentan los tópicos recurrentes o puntos en común hallados en los relatos.

1. Inconformidad por los géneros musicales escogidos para el proceso de creación.
2. Prejuicio frente a los adeptos de otros géneros musicales
3. Prejuicio frente a los adeptos de otros géneros musicales.
4. Estigmatización vivida por la música que escuchan los estudiantes
5. Cambio de pensamiento frente a las formas como reconocemos a los adeptos de diferentes géneros musicales.
6. El aporte de cada quién frente a la creación de las piezas musicales.

TABLA NO. 1 (Ampliación de los tópicos recurrentes)

Tópico recurrente No. 1 Inconformidad por los géneros musicales escogidos para el proceso de creación.	
Jean Pava	Yo no estuve muy conforme con el rap puesto que este género musical no me gusta, pues hay algunos cantantes de rap que con el contenido de sus canciones me hicieron parecer que es un género musical de ladrones, con los demás géneros excepto el Heavy Metal, no se(sic) qué decir, pues no escucho esos géneros.
Tania Bocanegra	Pues yo no escucho esos géneros musicales, porque yo soy cristiana y escucho música cristiana, aunque uno debe respetar el tipo de música que le gusta la gente.
Karen Bravo	Yo estuve inconforme con el Regge(sic) porque no me gustaba mucho el ritmo, pero cuando empezamos a crearlo, note(sic) que comenzó(sic) a coger forma y me empezó(sic) a gustar.

Dayana Rojas	Yo nunca me he sentido inconforme con los géneros que tocamos, para mi esa música(sic) me parece muy chévere y me ha servido para pasarla bien, me parece una música movida, esa música me a echo(sic) sentir muy distinta a las otras canciones que yo escucho y por eso me gusta.
Ana María Algarra.	Mi inconformidad es que al principio no me gustaba y no estaba muy conforme al ver que en una orquesta sinfónica acostumbrada a tocar música clásica, se tocara esos generos(sic). El reggaetón fue el género que menos me ha gustado al igual que el rap, pero al ir tocando me di cuenta de que eran cheveres(sic). Yo estudio música en una orquesta de la localidad desde los 6 años y estoy acostumbrada a tocar música clásica y al ver que tocábamos algo diferente no me gusto(sic) mucho, pero con el tiempo me dio curiosidad y estuvo muy interesante la experiencia.
Lizeth Moya	Yo no estoy de acuerdo con el género de música reggaetón porque para mi(sic) ese genero(sic) no concuerda conmigo . Mi personalidad, soy metalera, pero yo no lo discrimino, solo no estoy de acuerdo con algunas canciones, porque son muy pocas las canciones que no tratan mal a la mujer.
Gloria Mosquera.	Yo la verdad no me conecto muy bien con estos géneros porque para mi(sic), estos instrumentos solamente se utilizan para la música clásica, aun(sic) no asimilo bien la idea de tocar reggaetón o metal y mucho menos rap con estos instrumentos, el único que me ha parecido aceptable por así decirlo es el reggae, ya que este género es más lento, relajado y suave.
Karen Blanco	No tuve inconformidad con ningún genero(sic), pues me gusta toda la música, desde la clásica(sic) hasta el reggaetón y considero que todos los generos(sic) musicales merecen respeto.

Análisis interpretativo (Tabla No. 1)

Realizado el ejercicio de elaboración de la tabla No. 1, cuyo propósito fue compilar información de algunos estudiantes que no participaron en la construcción de los siete relatos; y teniendo como referencia la experiencia vivida durante el desarrollo de la propuesta, se pueden plantear algunas consideraciones.

Para ello es necesario reconstruir la historia vivida, esta vez desde un tono personal, interesado en presentar al lector, unas líneas reflexivas, producto de la experiencia de creación musical colectiva.

Recuerdo un momento de incertidumbre en el cual no sabía qué géneros musicales escoger para el planteamiento de la propuesta, para ello diseñé una encuesta que arrojó como resultado que los géneros musicales más escuchados por los estudiantes de la institución son *el Reggaetón, y el Rap, el Reggae y el Heavy Metal*; recuerdo también que antes de comenzar con los procesos de creación musical, hice una reunión con los integrantes de la orquesta para presentarles el trabajo que íbamos a realizar, en ese instante, varios estudiantes, luego de oír la palabra Reggaetón, de una u otra forma manifestaron

actitudes de descontento, acción que hizo tensión con los resultados de la encuesta, ya que estos concluyeron que el reggaetón es el género musical más escuchado en la institución, vale decir que este no fue el único género que causó tal situación, puesto que todos los géneros produjeron insatisfacción para algún estudiante, muy pocos fueron los que estuvieron en total acuerdo.

Considerando tal situación asumí la labor de comentar a los estudiantes la intención de emplear aquellos géneros musicales como insumo, para generar reflexiones frente a los problemas planteados en el primer capítulo, (en el apartado “*hacia la construcción de una propuesta pedagógica plural*”), y en ese momento aquella actitud de descontento de los estudiantes tuvo un ligero cambio.

Expresado lo anterior, es importante reconocer la música como refugio de muchos asuntos de la vida social; en ese lugar abstracto los prejuicios, los estereotipos y las percepciones de los *Otros* configuraron espacios y lógicas alternativas; no necesariamente sesgadas por los estigmas que sobre los *Otros* muchas veces tenemos, sino matizadas por lenguajes diferentes.

El ejercicio de creación musical visibilizó muchos sentimientos; ira, felicidad, confusión, satisfacción; pero más allá, el apasionamiento de todos por sus instrumentos y las sonoridades producidas se hizo presente y de algún modo recreó ese lugar enigmático que es la música, en el cual las elaboraciones acerca de los *Otros*, al menos por ciertos instantes cruzaron el umbral de los estigmas y habitaron otro lenguaje.

En definitiva, lo que queda de la interpretación de la tabla No. 1, es la composición de un lugar sonoro, en el cual las voces de los instrumentos musicales fueron el resguardo de las voces humanas que mediante los estigmas, expresan a veces, percepciones negativas de los *Otros*.

TABLA NO. 2

Tópico recurrente No. 2 Prejuicio frente a los géneros escogidos por lo que pueden pensar los demás.	
Jean Pava	No me dio pena o cualquier cosa parecida porque en el colegio escuchan de todos los géneros musicales.
Cristian Mosquera	Algunas veces pensaba que la gente diría “que decepción de orquesta” porque para muchos este tipo de generos(sic) no son bien recibidos.
Karen Bravo	Cuando empezamos a tocar el metal yo dije en mi cabeza, que(sic) dira(sic) el resto de la gente, esto es una orquesta no una banda cualquiera, pero despues(sic) dije, al que le guste bien y al que no tambien(sic).
Jhonatan Moreno	Nunca me dio oso tocar los generos(sic) que escogimos porque son muy chéveres y esos son los generos(sic) que se escuchan en el colegio.
Ana María Algarra	Al principio si me dio pena porque somos una orquesta sinfónica, pero luego de que explicábamos cual(sic) era el sentido de tocar lo que tocábamos(sic) me acostumbre(sic), y ya al final las canciones sonaban muy bien y me gustaba tocarlas.
María Cristina Ortiz	La verdad no me importa el que(sic) diran(sic) y no me da vergüenza, pues si escucho metal y me visto como quiero, soy yo y no me importa lo que piensen.
Gloria Mosquera.	Algunas veces sentí vergüenza porque esos géneros no son interpretados por las orquestas sinfónicas.
Karen Blanco	Si(sic), porque no a todas las personas les gusta el rap o el metal y pues siendo una orquesta donde se piensa que se toca música clásica, pues uno nunca sabe que van a pensar las personas, pues no a todas les gusta lo mismo.

Análisis interpretativo (Tabla No. 2)

En la tabla No. 2 se puede evidenciar que:

- A un grupo de estudiantes no les interesó la impresión que pudieran tener los otros por los géneros musicales escogidos para el desarrollo de la propuesta.
- Otro grupo de estudiantes, aunque tuvo inclinación por algunos de los géneros musicales propuestos, permitió ver una preocupación por lo que piensan las demás personas de lo que ellos hacen, situación que evidencia las lecturas negativas que en el contexto escolar, distrital o familiar se hacen, en razón de los géneros musicales con que se identifican los estudiantes.
- Un grupo menor asume que los formatos musicales deben conservar una exclusividad con lo tradicional, es decir, lo tradicional de las orquestas sinfónicas es

tocar música clásica, en esa medida todo lo que se aleje de esa matriz, en el momento de la exposición puede ser estigmatizado.

TABLA NO. 3

Tópico recurrente No. 3 Prejuicios frente a los adeptos de otros géneros musicales.	
Rafael Muñoz	Tengo prejuicios con las personas que escuchan rege(sic), porque a veces pienso que las personas rastas son cochinas y desaciadas(sic).
Tania Bocanegra	Si(sic), porque yo pensaba que los que escuchan reggae se hacen rastas y a mi(sic) no me parecía que eso les quedara bien, tambien(sic) pensaba que ellos eran problemáticos.
Harrison Pacheco	Yo pensaba que los que escuchaban reggae eran los que cultivaban la droga.
Jean Pava	Mi prejuicio es que pensaba que las personas que bailan reggaetón son pervertidas, sobre todo por las letras de algunas canciones.
Ana María Algarra.	Mi prejuicio era que las reggaetoneras eran mostronas(sic) y los que escuchaban regué(sic) eran drogadictos.
Lizeth Moya	Yo de los regetoneros(sic), antes de estar en esto, pensaba que eran las personas que fumaban, salían a fiestas y no respetaban, y también pensaba que eran todas. Y antes que empezara a escuchar metal pensaba que los metaleros eran personas negras oscuras, sin alma y ateas, pero estaba totalmente EQUIVOCADA porque ellos no son como yo pensaba, después empecé(sic) a escuchar metal y no eran así porque yo tengo alma, me visto de negro pero no quiere decir que no crea en Dios, yo soy católica y escucho metal.
María Cristina Ortiz	yo pensaba que los hombres que se vestían de negro, tenían arete y escuchaban rock eran del diablo.
Karen Bolaños	Los rockeros, como se visten y la forma como bailan saltando, parecen salvajes yo no entiendo ese genero(sic) y no me gusta lo que hacen.

El propósito de esta tabla es mostrar al lector situaciones específicas en las que algunos estudiantes expresan las formas como concebían a los *Otros*, esto, más allá de ser interpretado se presenta como introducción y complemento de la siguiente tabla.

TABLA No. 4

Tópico recurrente No. 4 Estigmatización vivida por la música que escuchan los estudiantes.	
Jean Pava	En mi casa cuando escucho el rock que me gusta mis padres me dicen que esa es música satánica o que es música de locos, también en el colegio me molestan por la música que escucho.

Rafael Muñoz	La verdad no me han inferiorizado mucho por el genero(sic) musical que escucho y cada vez que me dicen algo hago respetar mi genero(sic) favorito, pues la única que me discrimina es mi mamá, la cual no le gusta por los términos(sic) de algunas canciones y cuando estoy escuchando me dice “quite esa música que ni siquiera entiende”.
Erica Agudelo	Si me han inferiorizado por mi género reggae, me dicen que no hay ningún sentido y que todas las canciones hablan de amor y no dejan ningún otro mensaje plasmado.
Jhonatan Moreno	Yo Jhonatan Stiven escucho musica(sic) cristiana y algunas veces me dicen que yo soy todo religioso y santurron(sic) porque escucho la música religiosa, pero yo no les pongo cuidado y les digo que no sean racistas.
Ana María Algarra.	Si(sic), mi genero(sic) favorito es la música clásica y por oír(sic) esta música me han criticado demasiado, siempre me dicen que esta música es para los viejitos, que es música para dormir y que es muy aburridora.
Lizeth Moya	A veces me hacen sentir inferior por lo que el metal siempre lo han tenido como una música del “demonio” y que esa música es del “diablo”, pero no saben lo que dicen porque esa música es genial, esa música solo la escuchan personas que si(sic) saben escuchar música y que son capaces de aguantar esta clase de insultos y discriminación.
Cristian Mosquera.	No, realmente no porque yo soy alguien que no escucha música constantemente y cuando escucho música pues normal.
Karen Blanco	Si(sic), porque el reggae es mi género favorito y algunas veces mi familia me dice que esa música es de ñeras o de mariguaneras y piensan que eso no da un buen mensaje para la sociedad.

Análisis interpretativo (Tabla No. 4)

La información contenida en esta tabla muestra que las acciones discriminatorias no se ubican en un único marco de referencia, ellas, según los asuntos manifestados por los estudiantes cohabitan por lo menos en dos lugares.

A lo anterior da respuesta que no solo a las personas que escuchan géneros musicales como el Rock o el Heavy Metal se les discrimina, debido a las asociaciones de este género, a las indumentarias que usan las personas que se identifican con estos tipos de música y a otros asuntos relacionados, con lo diabólico o con el mal; el problema como ya se dijo es más amplio y ocupa muchas esferas de la vida social, puesto que mientras al estudiante Jhonatan Moreno se le califica de religioso y santurrón por escuchar música cristiana, al estudiante Jean pava en su casa le califican de satánico y loco por escuchar música Rock.

Por lo anterior se ha de entender que las acciones discriminatorias no se dan en un solo plano, que posiciona de un lado un opresor y de otro un oprimido, sino que esta se puede entrever en varios planos, tal como plantea León (2009):

La construcción de la monstruosidad no es privativa de un grupo o persona dominante, vencedora o con cualquier condición que marque una superioridad respecto a Otros, que están en condición de subalternidad, derrota u otro tipo de inferioridad. La potencialidad para parir monstruos está presente de un lado y del otro. Arrastrando consigo toda la herencia de rencores, previsiones, estigmatizaciones y mitos establecidos sobre la malignidad del otro. (p. 95)

De otro lado, esta propuesta planteó en principio que la música clásica goza de ciertos privilegios y ello se puede ver en la exclusividad de muchos currículos académicos del área de música que basan sus planes de estudio en los saberes musicales europeos; y en el hecho que describe una estudiante en su relato, al plantear que en la institución los vigilantes y los profesores no miran de la misma forma al estudiante que toca rock, lleva una guitarra eléctrica terciada en su espalda y tiene el cabello largo, que al que ingresa a la institución con un violonchelo en sus manos, en efecto, el problema es más profundo y se construye desde dos aristas, la de la de la música popular y la de la música académica, puesto que a la estudiante Karen Blanco en su familia algunos miembros le estigmatizan por escuchar Reggae y a la estudiante Ana María, también se le discrimina por escuchar música clásica.

En consecuencia, es claro que el asunto de representar al *Otro* se torna problemático por su condición ambigua y merece atención urgente, pues en el contexto escolar y familiar, y teniendo como referente los hallazgos relacionados en esta tabla, se puede concluir que en muchas ocasiones no hay cómo resguardarse de los estigmas que pueda tener un grupo o persona de otro(s) y viceversa, en ese sentido, las acciones discriminatorias se pueden dar en varios escenarios, en los cuales puede perder tanto quien se mueve en el campo de la música cristiana, como quien se mueve en el campo de la música profana, tanto quien siente próxima la sonoridad de la música clásica, como quien dice identificarse con la música popular.

TABLA NO. 5

Tópico recurrente No. 5 Cambio de pensamiento frente a las formas en que los estudiantes reconocen y representan a los adeptos de otros géneros musicales.	
Rafael Muñoz	La verdad mi forma de mirar el reggaetón cambio execivamente(sic), porque yo antes pensaba que las reggaetoneras eran unas regaladas que le daban felicidad a cualquiera.
Tania Bocanegra	Si, porque yo antes pensaba que todos los que escuchaban rock eran mariguaneros(sic) y satánicos.
Karen Bravo	Mi pensamiento ha cambiado mucho porque yo antes pensaba que las que escuchaban reggaetón eran ñeras y mariguaneras(sic), pero no es así porque ahora conozco muchas personas que les gusta el reggaetón y no son así.
Karen Bolaños	No, siempre he pensado que cada persona tiene su género favorito de música y yo digo que al escucharla o tocarla expresan todo lo que sienten.
Ana María Algarra.	Si y mucho, siempre pensaba que a pesar de ser inferiorizada por la musica clásica, yo también, en ocasiones lo hacía criticando el reggaetón, pero con este proyecto mi mentalidad cambio.
Lizeth Moya	Si(sic), mi pensamiento ha cambiado porque yo antes pensaba que todas las reggaetoneras usaban ombligueras se ponían piercing y fumaban (xD), ahora pienso que aunque hay algunas que hacen esas cosas no son todas y no se puede generalizar y aunque a mí(sic) no me guste esa música no debo discriminar a los demás.
Cristian Mosquera.	Si ha cambiado con respecto al heavy metal, entendí que es una música libre al igual que las personas que lo escuchan, igualmente con todos los generos(sic) musicales.
Karen Blanco	Si(sic), porque aunque me gusta todo tipo de música siempre tuve esa manera de pensar que el que escucha metal era diabólico o satanico(sic) pero todo eso cambio(sic) al trabajar más con este genero(sic).

Análisis interpretativo (Tabla No. 5)

En la tabla no. 5 los estudiantes reconocen algunas lecturas discriminatorias que en ciertas ocasiones han hecho de los *Otros*, estereotipándolos por la música que escuchan, por sus prácticas identitarias musicales o por la ropa que usan, y ello muestra con claridad un asunto de mal reconocimiento de las diferencias. Lo que se debe resaltar en términos interpretativos es el reconocimiento de los estudiantes frente al cambio que han tenido sus formas de representar a los *Otros* desde los estigmas, creo que en esa medida la propuesta generó un aporte, en cuanto hizo posible repensar las maneras como los integrantes de la orquesta percibían a los *Otros*. Otro asunto importante es que en varias actividades institucionales, la orquesta presentó conciertos dirigidos a diferentes personas de la comunidad educativa, en los cuales además de la música se plantearon muchas de las

reflexiones que durante los procesos de creación musical y los conversatorios tuvieron lugar, algunas de ellas contenidas en los siete relatos.

Por último es preciso decir que la interpretación de esta tabla debe ser entendida dentro de un espacio-tiempo específico (I. E. D Manuelita Sáenz, 2015), el cual implica un ahora, es decir, lo que se plantea en este momento es el resultado e interpretación del pensamiento actual⁸¹ de los estudiantes, luego no quiere decir que en estos planteamientos existan certezas definitivas.

TABLA NO. 6

Tópico recurrente No. 6 Aportes personales a la propuesta pedagógica.	
Jean Pava	Escribir los puntos en común, asistir a ensayos y asistir a todos los conciertos.
Jhonatan Moreno	Que yo le meto amor cuando toco la batería, aunque algunas veces me confundo.
Cristian Mosquera	En la canción de rap aporte(sic) asistiendo a los ensayos, interpretando mi instrumento y tambien(sic) en una pequeña parte en la canción de rap, ayude(sic) a mis compañeros a perfeccionar la canción tanto individual como en grupo.
Rafael Muñoz	Pues yo siento que mi que mi aporte fue grande porque con mi saxofón produco(sic) una sonoridad interesante para la orquesta y en cuanto a la música del rap hay una parte en la que debo improvisar, entonces en esa parte yo pongo todo de mi parte para que la melodía de saxofón suene lo mejor posible.
Ana María Algarra.	Yo aporte(sic) dando ideas sobre lo que me gustaba y proponiendo algunas notas para los vientos, tambien(sic) aporte viniendo a los ensayo y tocando mi instrumento.
Lizeth Moya	Yo enseño a los niños nuevos, yo he aportado porque tengo un poco mas(sic) de experiencia en el violín, por lo que comparto lo que yo sé con los demás, tambien(sic) aporito con mi creatividad en la música y le colaboro a los demás cuando se equivocan para que no vuelvan a cometer los mismos errores.
Gloria Mosquera.	Fortalecer los puntos en común sobre los 7 textos, asistir a todos los ensayos, cree(sic) melodías para que los chelos cuadraran bien y enseñé a los nuevos estudiantes que llegaban a tocar el chelo.
Karen Blanco	Escribiendo estas ideas y viniendo a ensayar.

⁸¹ Segundo semestre de 2015, mes de octubre.

Análisis interpretativo (Tabla No. 6)

Básicamente la tabla No. 6 responde a la metodología en espiral planteada en el primer capítulo (*Diseño metodológico*) en la cual algunos estudiantes creaban la música y enseñaban su creación a *Otros*.

Lo que se puede percibir en lo que expresaron los estudiantes es cómo los saberes no se construyen y comparten únicamente desde la perspectiva del profesor, sino que los estudiantes en esta propuesta se constituyeron como sujetos productores de saberes artísticos, en esa medida la creatividad, la cooperación y el trabajo en equipo hicieron presencia fundamental en el marco de desarrollo de la propuesta, lo cual motivó entre otras cosas valores como el respeto, el compañerismo, la empatía y la unidad como grupo, una unidad en la cual las diferencias de cada sujeto pudieron compartir un lugar en común, la música.

HALLAZGOS.

Nadie podrá llevar por encima de su corazón a nadie ni hacerle mal en su persona aunque piense y diga diferente.

Jaime Garzón.

Creación musical, Identidad y Diferencia. Una Suite Escolar. Es una tesis de investigación educativa que sistematizó la experiencia pedagógica vivida en un proceso de creación musical, llevado a cabo con los estudiantes de una orquesta sinfónica; en el cual, el método investigación-creación, permitió comprender la práctica artístico-musical, como objeto de investigación, esto con el fin de configurar una propuesta pedagógica *Otra* que asume la educación musical como un problema en devenir, que posibilita a la vez, repensar las formas en que quienes se alejan de cualquier matriz cultural, musical, religiosa, sexual, racial o de género, son estigmatizados.

La propuesta partió de elementos básicos como escuchar la voz de los estudiantes y sus problemáticas, y desde este ejercicio fue posible entrever distintas formas de estigmatización que muchos han vivido en algún instante de sus vidas, en las cuales, se les atribuye de marihuaneros, satánicos o malas personas, debido a los géneros musicales con que se identifican o a las vestimentas que usan. Situación que posiblemente obedece a preconcepciones que la escuela y la familia tienen y son objeto de deconstrucción urgente.

En efecto, lo que se plantea aquí, puede ser una luz de cómo vincular los estudiantes a *Otras* formas de afrontar la praxis pedagógico- musical, a partir del diseño de propuestas alternativas que trasciendan sus márgenes disciplinarios, y permitan pensarse lo educativo de otras maneras, no a partir de lo tradicional del docente de música (la enseñanza de las figuras musicales, los silencios, el ritmo y el pulso únicamente), sino de la voz de los estudiantes, con el propósito de pensar una escuela que ajuste sus intereses pedagógicos y contribuya a la integración de los sujetos entre sí, en armonía con una sociedad más amplia y mejor equilibrada.

Bien así, en lo anterior es preciso resaltar que la integración sujeto- sociedad, implica antes una integración entre sujetos, que, en este trabajo, requirió acomodar la clase de

música a los intereses de los estudiantes y a la vida en común con *Otros diferentes*. La propuesta pedagógica estableció un diálogo comprometido entre los diferentes actores de la investigación y aportó al reconocimiento del valor comunicativo de la educación musical y a la realización de una dialógica horizontal, no posicionada desde el conocimiento privativo del maestro y la necesidad del estudiante de llenarse de contenido, sino desde la apertura a una pedagogía Otra, aún en construcción...

En el trabajo realizado, los procesos de colonización de América son vistos como referencia para reflexionar acerca de las diferentes formas de dominación que históricamente se han dado y de alguna manera podrían relacionarse con otras formas de discriminación, ello en virtud de entender cómo en los procesos de colonización, el colonizador inventó una idea improductiva para la especie humana denominada “raza”, y cómo en esta se puede reconocer una problemática de amplio espectro (social, político, económico, cultural), que, para efectos de esta investigación, se delimita en lo musical.

Dicha idea, no satisfecha con establecer la superioridad de unos hombres sobre *Otros*, lo hizo también con sus expresiones, sus identidades y sus pensamientos; y frente a ello es necesario preguntarse nuevamente ¿Qué ha hecho la escuela para cambiar un estado de cosas que propone paradójicamente dos asuntos?, lo normal y lo anormal.

Parece que la escuela no ha desatendido totalmente dichas problemáticas, ya que muchas corrientes de pensamiento, instituciones, teóricos y maestros, se han preocupado por abordar la cuestión colonial, y asimismo hacer resistencia, labor por supuesto compleja debido a la larga trayectoria, pero posible y necesaria. A lo anterior da respuesta esta investigación y es un primer paso muy significativo para todos los que de una u otra forma participamos en ella.

En este trabajo la preocupación por los estigmas que algunas personas arrojan sobre otras que se identifican con ciertos tipos de música son objeto de resignificación, pues como ya se ha recalcado, parte del origen de tal problemática se reconoce en los procesos coloniales, en los cuales la evangelización y la música que llegó con los jesuitas europeos, fue un primer paso para establecer dicotomías entre la música del colonizador y la del poblador nativo, la que gozaba del aval de la iglesia y la que no; en razón a ello y por

medio del trabajo realizado se pudo observar que muchas de las problemáticas coloniales, se viven actualmente y quizá son su herencia.

Expuesto lo anterior, es el momento de presentar algunos hallazgos que dan cuenta de la investigación-creación y del análisis e interpretación de la experiencia vivida, lo cual permite decantar los puntos centrales, en términos de los aciertos y las dificultades surgidas durante el desarrollo de la propuesta, esto con el propósito de dejar abierta la posibilidad de retomar este trabajo posteriormente, o desarrollar nuevas apuestas que amplíen los horizontes investigativos y aporten a la construcción de saberes que exploren tanto las problemáticas sociales vigentes como sus orígenes .

En esa medida, es importante revelar al lector la manera como personalmente fue vivida la experiencia, así como algunas situaciones cotidianas y la percepción que de ellas se tuvo, para lo cual es preciso clarificar que lo contenido en estas líneas es una percepción de la realización de una idea, en tanto, contempla cualidades abstractas, subjetivas, interpretativas y narrativas, que buscan reflexionar acerca de una experiencia de creación musical.

Bajo esos presupuestos, es significativo apreciar los alcances que en términos musicales e interpersonales tuvo la propuesta, y, reconocer la educación musical como una posibilidad generadora de diálogos de saberes entre expresiones culturales distintas, no marcados con etiquetas que legitiman a unos tipos de música e invalidan a *Otros*, sino concebidos a favor de la equidad y en contra de la estigmatización que algunos sujetos soportan, cuya consecuencia se argumenta en el más craso sentir, *“no reconocer ni respetar las diferencias”*. Frente a eso, se debe decir que ese fue el gran intento de esta propuesta y se asumió como un compromiso pedagógico de cambio, que cuestiona cualquier tipo de supremacía.

Por tratarse de un equipo de investigación, es pertinente traer a la discusión algunas voces de los actores principales de esta experiencia, cuya finalidad es afirmar nuestra apuesta por producir saberes desde un ejercicio colectivo donde el conocimiento no se posiciona ni se transmite, se construye y deconstruye a varias manos y a varias voces... *La propuesta me enseñó(sic) a no ser racista y a no discriminar a los otros por los géneros*

de música que escuchan, por su manera de vestir, actuar, pensar etc. (Karen Blanco); Aprendí a crear música y a compartir y convivir en armonía con los demás. (Karen Bravo); Gracias a la experiencia de creación musical y a algunos talleres realizados entendí(sic) que todos somos iguales y a la vez diferentes, iguales por ser seres humanos y diferentes por la vida que cada persona lleva, no por escuchar música diferente a la que escuchan los otros se es un fenómeno (Ana María Algarra); Del proyecto me quedo(sic) una experiencia muy bonita de compañerismo entre nosotros y de apoyo de nuestros padres de familia. (Rafael Muñoz); Me gustó que innovamos el repertorio de la orquesta y en las presentaciones el público se portaba muy bien, nos escuchaba con atención y al final nos aplaudían fuerte (Jean pava).

Lo dicho no corresponde a la totalidad de las voces de los integrantes de la orquesta, solamente se citó para establecer conexiones entre los objetivos de la propuesta y la realidad vivida, ello para dar una idea al lector de algunas consideraciones de los estudiantes, que bien pueden ser leídas e interpretadas como la música, desde la concepción y la subjetividad de cada quien; de otro lado es necesario dar cuenta de las dificultades surgidas en el adelanto de la propuesta, puesto que ello permite la evaluación y mejoramiento de la misma; ahora bien, se relacionan las dificultades relatadas por algunos integrantes de la orquesta:

- *Algunas veces me molestó la indisciplina de varios estudiantes que frecuentemente interrumpían los ensayos (Jean Pava).*
- *No estoy de acuerdo con la molestadera(sic) de algunos estudiantes, las discusiones y las regañadas del profesor (Rafael Muñoz).*
- *Creo que con el desorden de algunos estudiantes, las llegadas tarde y el mal genio se interrumpieron varios ensayos de la orquesta (Karen Blanco).*
- *La inasistencia y el poco compromiso de algunos estudiantes no nos permitió mejorar las canciones (Gloria Mosquera).*

De otro lado, es oportuno expresar las dificultades encontradas a nivel personal, puesto que ello es fundamental para el análisis y mejoramiento de la práctica docente, en ese sentido

se relacionan a continuación las dificultades identificadas durante el desarrollo de la propuesta.

- Lograr una articulación entre los discursos y las acciones en el aula por momentos se hizo difícil, pues en varias ocasiones la indisciplina y el ruido de los estudiantes, las situaciones personales propias y un sinnúmero de acontecimientos sociales que hacen parte de la naturaleza de todo proceso educativo, desdibujó la coherencia entre lo que se dijo y lo que se hizo, por ello es sensato reconocer que en muchas ocasiones los discursos de reconocimiento de los “*Otros diferentes*”, de repensar la discriminación y de no estigmatizar al *Otro*, no se vieron respaldados por algunas acciones, ya que bidireccionalmente, en varias ocasiones se generaron tensiones interpersonales (profesor-estudiante, estudiante-profesor, estudiante-estudiante); al respecto es válido decir que no todo fue negativo, ya que nuestro marco de referencia (el reconocimiento de las diferencias) siempre permitió distensionar los imprevistos.
- Otra dificultad fue que por momentos la creación del producto artístico, se dio con más intensidad que los procesos de socialización, descripción y reflexión de la experiencia vivida, lo que me permitió observar la fuerte tendencia hacia lo disciplinar. Frente a eso es valioso destacar que aunque los procesos de creación musical requirieron de mayor tiempo, los de sistematización de la experiencia fueron definitivos a la hora nombrar, describir, analizar e interpretar la experiencia, en esa medida, aunque no se desarrollaron en periodos de tiempo equivalentes, permitieron nombrar y exteriorizar la intimidad del proceso.

Luego reconocer las problemáticas hace parte del proceso, es abrirse a la posibilidad de resignificarlas para mejorarlas, y es hacer un alto en el camino para evaluarlo y reflexionar respectivamente.

Asimismo, cabe resaltar que este trabajo fue una gran experiencia, en cuanto a que brindó la posibilidad de recrear universos sonoros y sensibles que fueron desde el reconocimiento y dignificación de las diferencias, hasta la acción de gestar en colectividad con los integrantes de la orquesta una apuesta política, un argumento más para la defensa de

cualquier forma de estigmatización y un primer paso hacia la construcción de una propuesta pedagógica *Otra*, que a partir del reconocimiento de las diferencias, permita diálogos horizontales y genere estrategias para su resguardo.

Junto a esta tesis se presenta un DVD que contiene la Suite Escolar, interpretada en vivo para los padres y madres de familia de los estudiantes de la orquesta, y asimismo se invita al lector a conectar el contenido escrito en los relatos de los estudiantes con el contenido musical de la Suite.

Finalmente, este trabajo me brindó la oportunidad de hacer un modesto aporte a la investigación y a las prácticas artísticas, de vivir cada elemento que compone la cotidianidad de una institución educativa y de tomar ciertas distancias, de sentir cada nota musical surgida del corazón de un estudiante y de aprender de cada uno de ellos, de comprender mi responsabilidad en la construcción de una nación más equitativa, de asumir las dificultades del ejercicio de ser maestro como un compromiso ineludible; y de responder al llamado urgente del filósofo Cubano José Martí *“Cada hombre al nacer tiene el derecho a que se le eduque y luego en pago tiene el deber de educar, la educación es para siempre, comienza en la cuna y termina en la tumba”*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARCOS, R. (2008). Estética y política en la filosofía de Jacques Rancière. II congreso colombiano de filosofía. Cartagena: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://esferapublica.org/arcospalma.pdf>
- ARCOS, R. (2009). La estética y su dimensión política según Jacques Rancière, universidad central de Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105112061010.pdf>
- BARRIGA, M. (2011). La investigación creación en los trabajos de pregrado y posgrado en educación artística, Pamplona Colombia: El artista, no. 8, universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/La%20investigaci%C3%B3n%20creaci%C3%B3n%20en%20los%20trabajos%20de%20pregrado%20y%20postgrado%20en%20educaci%C3%B3n%20art%C3%ADstica.pdf>
- BERMUDEZ, E. (1981) Instrumentos de la música folklórica de Colombia, Bogotá: instituto colombiano de cultura, publicaciones especiales. Recuperado de <http://www.ebermudezcursos.unal.edu.co/abadia.pdf>
- BERMUDEZ, E. (1987). Música indígena Colombiana, Colombia: editorial Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.ebermudezcursos.unal.edu.co/musind.pdf>
- BLUM, D. (¿). Casals y el arte de la interpretación. New York. Editorial Shimmer books P. 64
- BROUWER, L. (1982), La música, lo Cubano y la innovación. La Habana Cuba: Editorial letras cubanas.
- BROUWER, L. (2004), Gajes del oficio. Cuba: Letras cubanas.
- CASTIBLANCO, G. (2005) Revista tabula rasa, recuperado de <http://www.revistatabularasa.org/numero-3/castiblanco.pdf>
- CASTORIADIS, C. (2013). La institución imaginaria de la sociedad. Buenos Aires: Tusquest editores.
- CASTRO, S y GROSGOUEL, R. (2007). El giro decolonial, reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá Colombia: siglo del hombre editor.
- CÍA, D. (1996). Una experiencia de la hermenéutica: Gadamer, recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/gadacia.pdf>

- DAZA, S. (2009). Investigación- creación, un acercamiento a la investigación en las artes. Colombia: editorial Horizonte pedagógico. Universidad de Caldas. Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-InvestigacionCreacionUnAcercamientoALaInvestigacio-4892970%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-InvestigacionCreacionUnAcercamientoALaInvestigacio-4892970%20(1).pdf)
- DELEUZE, G. (2012). Diferencia y repetición. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- DELUMEAU, J. (1978. original) (2005), El miedo en occidente, México: Taurus.
- DUSCHATZKY, S y SKLIAR, C (2005). Reseña la diversidad bajo sospecha.
- EISNER, E. (1998). El ojo ilustrado, indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Ecuador: paidós.
- ERLANDSON, D., HAMMERSLEY, M., ATKINSON. (1993). Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodología y práctica profesional, London, Sage.
- FOUCAULT, M. (2000). Los anormales. Argentina: Fondo de cultura económica.
- FREIRE, P. (2004). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Sao Paulo: Silo XXI editores.
- GOFFMAN, E. (1970). Estigma, la identidad deteriorada. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- GRIMSON, A. (2008). Diversidad y cultura. Reificación y situacionalidad. Bogotá Colombia: Tabula rasa no. 8.
- GROSSBERG, Laurence, 1986, On postmodernism and articulations. Interview with Stuart Hall, journal of communications inquiry.
- HALL, S. (2014). Desde el sur: legados y apropiaciones. Buenos Aires: Clacso.
- HALL, S. y Du Gay, P. (2003). Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- JARA, O. (2009). Orientaciones teórico prácticas para la sistematización de experiencias.
- LANDER, E. (comp.) (2000) Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos aires: Clacso. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- LARROSA, J Y PÉREZ DE LARA, N. (1998). Imágenes del Otro. Barcelona: Leartes.
- LEÓN, E. (2009). Los rostros del Otro, Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad, México: anthropos.

- LUGONES, M (2008). Colonialidad y género. Bogotá Colombia: Tabula rasa, no. 9
- MEJÍA, M. (2004). Cuadernos de sistematización. De la experiencia de habilidades para la vida. Madrid: área de servicios sociales.
- MIGNOLO, W. (2003). El giro decolonial. En Saavedra, José Luis (Comp.), *Educación superior, Interculturalidad y descolonización* (pp. 55-85). La Paz, Bolivia: Fundación PIEB - Programa de Investigación estratégica en Bolivia, CEUB - Comité Ejecutivo de la Universidad Bolivariana.
- MIGNOLO, W. (2007). Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial. En Saavedra, José Luis (Comp.), *Educación superior, Interculturalidad y descolonización* (pp. 55-85). La Paz, Bolivia: Fundación PIEB - Programa de Investigación estratégica en Bolivia, CEUB - Comité Ejecutivo de la Universidad Bolivariana.
- MOJICA, A. (2011). Análisis de las producciones intelectuales universitarias sobre educación musical, Colombia 2000-2010. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/4381/1/868184.2011.pdf> p. 18
- NOAD, F. (2008) Solo guitar playing. New York: editorial Shimmer books.
- OCHOA, A. (2003). Músicas locales en tiempos de globalización. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- PÁRAMO, P. (2011). Comp. La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación
- PEREA, C. 1999. «Predicando mi mensaje. Testimonio rapero». En: Análisis político No. 37:91-108. Recuperado de <http://www.revistatabularasa.org/numero-3/castiblanco.pdf>
- QUIJANO, A. (2001). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina, Lima Perú. En Mignolo, Walter (comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (pp. 117-131). Buenos Aires, Argentina: Editorial del signo.
- RESTREPO, E Y ROJAS, A. (2010). Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Bogotá Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- RESTREPO, E., BOURDIEU, M., GONZALES, G., JIMENEZ, C. (1992-2010). Stuart hall desde el sur: legados y apropiaciones. Buenos Aires: CLACSO.
- RODRIGUEZ, G. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. España: ediciones Aljibe.

- RODRIGUEZ, S., HERRÁIZ, H., PRIETO, M., MARTINEZ, M., y otros (2010). Investigación acción. España: FJM Torrecilla. Rescatado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf
- SAID, E. (2009). Orientalismo. México: Printed in México.
- SILVANA, P. (2009). Apertura a una experiencia del Otro para una pedagogía de las diferencias. Argentina: Conicet.
- SKLIAR, C. (2002). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía improbable de la diferencia. Argentina: Educación y sociedad.
- SKLIAR, C. (2005) Poner en tela de juicio la normalidad no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. Argentina: revista educación y pedagogía vol. XVII. No. 41.artículo.
- SKLIAR, C. con la colaboración de Ricardo Foster (2008). El cuidado del otro. Argentina: Dirección nacional de gestión curricular y formación docente.
- SKLIAR, C., LARROSA, J., DUSCHATSKI, L., FORSTER, R., MÉLICH, J., PÉREZ, N., RATTERO, C. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Argentina: Homo Sapiens ediciones.
- TAYLOR, C. (1994). La política del reconocimiento. En: El multiculturalismo y la política del reconocimiento. México: Fondo de Cultura Económica.
- VIAÑA, J., TAPIA, L., WALSH, C. (2010). Construyendo interculturalidad crítica. Perú: instituto internacional de integración del convenio Andrés Bello.
- WALSH, C. (2009). Interculturalidad y (de) colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. Ponencia preparada para el XII congreso ARIC, Florianópolis, Brasil, 29 de junio de 2009.

ANEXOS.

ANEXO No. 1

Consentimientos informados.

TESIS: CREACIÓN MUSICAL, IDENTIDAD Y DIFERENCIA. UNA SUITE ESCOLAR.

AUTOR: KEVIN ENRIQUE PÉREZ SUÁREZ
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.

AUTORIZACIÓN DE USO DE NOMBRE, IMAGEN, FRASE, DECLARACIONES Y TESTIMONIALES DE MENORES DE EDAD.

Apreciado padre o madre de familia, le pido el favor de leer y firmar este documento, es una formalidad en el tipo de proceso investigativo del cual hace parte su hijo(a). Muchas gracias.

1. Autorizamos irrevocablemente al autor de la tesis de investigación arriba mencionada para tomar fotos en las diferentes actividades de la orquesta sinfónica Manuelita Sáenz y para que se usen las imágenes, frases, declaraciones, videos, relatos, diarios de campo, encuestas, testimonios y registros fotográficos de los menores de edad que participan en la **Orquesta Sinfónica Manuelita Sáenz**. Estos contenidos grabados los concedemos para los exclusivos efectos investigativos y harán parte del documento textual y electrónico de la tesis.
2. Autorizamos irrevocablemente a la *Universidad Pedagógica Nacional* para que divulgue a través de reproducción, tanto en los medios impresos como electrónicos, así como su comunicación, emisión y divulgación pública a través de los medios existentes, o por inventarse, incluidos aquellos de acceso remoto, conocidos como internet, para fines investigativos.
3. Manifestamos que esta autorización la otorgamos a título gratuito, por lo que entendemos a plenitud, que no recibiremos ningún tipo de bonificación económica.
4. Declaramos que conocemos la propuesta pedagógica y los propósitos investigativos, así como el trabajo desarrollado en la **I.E.D Manuelita Sáenz y en la Maestría en educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia**, para el cual es necesario la utilización de las imágenes, frases, declaraciones, testimoniales, registros fotográficos, videos, relatos, obras musicales interpretadas por los menores de edad que participan en las actividades mencionadas; y avalamos que para tales fines los procedimientos se encuentran

conforme a las disposiciones legales consagradas en la ley 1098 de 2006. Y confiamos que el autor de la tesis ratifica el compromiso y pleno respeto a los puntos planteados en la presente autorización. Autorizamos que mi hijo(a) participe en la investigación titulada *“Identidad y diferencia: una propuesta emergente de la creación musical”*

Para el desarrollo de dicha investigación estoy de acuerdo con que mi hijo responda una encuesta, diligencie diarios de campo, escriba relatos, y aparezca en el video.

AUTORIZACIÓN DE USO DE NOMBRE, IMAGEN, FRASE, DECLARACIONES Y TESTIMONIALES DE NENOS DE EDAD

Reconocemos que la información podrá ser utilizada en futuras publicaciones siempre que se garantice el anonimato de las respuestas de mi hijo(a) y que las mismas sean tratadas con cuidado y respeto. Sin embargo, nos reservamos el derecho a exigir que la información brindada por mi hijo(a) no sea usada en la investigación cuando la misma no cumpla con estándares éticos, además puedo solicitar información adicional en cualquier momento sobre este proceso, entrando en contacto con el autor de la tesis KEVIN ENRIQUE

PÉREZ SUÁREZ, correo electrónico kepersua1982@hotmail.com cel. 3 1 18386076

Lo anterior se firma en: Bogotá, a los 29, días del mes de Octubre de 2015

Yury Andrea PAUA Badoya

FIRMA Y CC DEL PADRE O MADRE DE FAMILIA

Flore Rojas
FIRMA Y CC DEL PADRE O MADRE DE FAMILIA

52-050-713
80873255
FIRMA Y CC DEL PADRE O MADRE DE FAMILIA

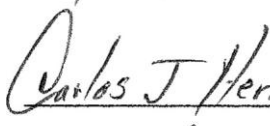
20409502
MARIA ELIS BOCANEGRA MASHUELA

FIRMA Y CC DEL PADRE O MADRE DE FAMILIA

525-55 485 Bjt
Angelica Maria Ponce Martin
FIRMA Y CC DEL PADRE O MADRE DE FAMILIA

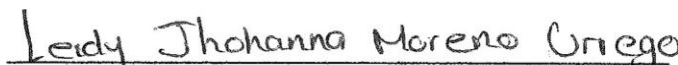
**AUTORIZACIÓN DE USO DE NOMBRE, IMAGEN, FRASE, DECLARACIONES Y
TESTIMONIALES DE MENORES DE EDAD.**


60241657 BTA
FIRMA Y CC DEL PADRE O MADRE DE FAMILIA


CC 8037051
3K05R?


51736999

Sandro Barreiro 52165400 Bta

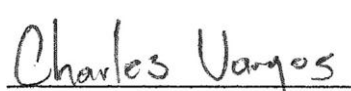

Leidy Johanna Moreno Uribe
FIRMA Y CC DEL PADRE O MADRE DE FAMILIA

Aleida Parrado C.C. 52'064.442 Bta


CL: 52'163.386
FIRMA Y CC DEL PADRE O MADRE DE FAMILIA

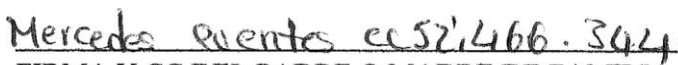
Inés Rivas CL 1368566

Sara Judith Ramos L 51'801.848


Charles Vargas Rodriguez 80121571
FIRMA Y CC DEL PADRE O MADRE DE FAMILIA

Ana Raquel Mora Arce L CC 51979761 Bta

LUISA FERNANDA GONZALEZ 52129948 Bta


Mercedes Ruentes CC 52'466.344
FIRMA Y CC DEL PADRE O MADRE DE FAMILIA

Luz ferny Quintero 407768251
FIRMA Y CC DEL PADRE O MADRE DE FAMILIA

Ruth Angelica Sacramento 52167763

Julio Vicente Gil 19167979
FIRMA Y CC DEL PADRE O MADRE DE FAMILIA

<u>Helena Katsa</u>	<u>4169276</u>
FIRMA Y CC DEL PADRE	DE FAMILIA

Vladimir Suarez Ramirez 79562393

Carlos Roberto Rincón pedillo 79875040
FIRMA Y CC DEL PADRE O MADRE DE FAMILIA

ANEXO No. 2

A continuación se presenta la encuesta aplicada a un grupo de 20 estudiantes⁸² de la OSMS, con sus respectivos gráficos y porcentajes. Instrumento determinante en la escogencia de los géneros musicales que contiene la propuesta pedagógica.

La población encuestada pertenece a estudiantes de los grados sextos a once de la jornada mañana de la I.E.D Manuelita Sáenz.

1.

ENCUESTA A ESTUDIANTES DE LA OSMS.
OBJETIVO: identificar los géneros musicales que escuchan con mayor frecuencia los estudiantes de la Orquesta Sinfónica Manuelita Sáenz.
Fecha: 04/03/2015
Estudiante y grado: Tania Marcela Bocanegra Barreiro , 801.
1. Marque con una x el género o los géneros musicales de su agrado (no marcar más de tres géneros). Rap (), Merengue (x), Rock (), Bolero (), Metal (), Punk (), Reggaetón (), Electrónica (), Grunge (), Salsa (x), Reggae (), Cumbia (), Bachata (x), Country (), Tango (), Blues (), Hip Hop ().
2. De los anteriores géneros musicales, escriba 3 que sean escuchados por la gran mayoría de los estudiantes de la institución Manuelita Sáenz: Bachata , Salsa Y Reggaetón

2.

ENCUESTA A ESTUDIANTES DE LA OSMS.
OBJETIVO: identificar los géneros musicales que escuchan con mayor frecuencia los estudiantes de la Orquesta Sinfónica Manuelita Sáenz.
Fecha: 04/03/2015
Estudiante y grado: Yuliana Suárez Sotaquirá , 1100.
1. Marque con una x el género o los géneros musicales de su agrado (no marcar más de tres géneros). Rap (x), Merengue (), Rock (), Bolero (), Metal (), Punk (), Reggaetón (x), Electrónica (), Grunge (), Salsa (), Reggae (), Cumbia (), Bachata (), Country (), Tango (), Blues (), Hip Hop ().
2. De los anteriores géneros musicales, escriba 3 que sean escuchados por la gran mayoría de los estudiantes de la institución Manuelita Sáenz: Rap, Reggaetón y Heavy metal.

3.

ENCUESTA A ESTUDIANTES DE LA OSMS.
OBJETIVO: identificar los géneros musicales que escuchan con mayor frecuencia los estudiantes de la Orquesta Sinfónica Manuelita Sáenz.
Fecha: 04/03/2015
Estudiante y grado: Ana María Algarra , 702

⁸² Población de encuestados equivalente al 74.07% del total de los integrantes de la OSMS.

1. Marque con una x el género o los géneros musicales de su agrado (no marcar más de tres géneros). Rap (x), Merengue (), Rock (), Bolero (), Metal (x), Punk (), Reggaetón (), Electrónica (), Grunge (), Salsa (), Reggae (), Cumbia (), Bachata (), Country (), Tango (), Blues (), Hip Hop (). 2. De los anteriores géneros musicales, escriba 3 que sean escuchados por la gran mayoría de los estudiantes de la institución Manuelita Sáenz: Reggaetón, metal y rap
ENCUESTA A ESTUDIANTES DE LA OSMS.
OBJETIVO: identificar los géneros musicales que escuchan con mayor frecuencia los estudiantes de la Orquesta Sinfónica Manuelita Sáenz.
Fecha: 04/03/2015
Estudiante y grado: Karen Blanco, 801.
1. Marque con una x el género o los géneros musicales de su agrado (no marcar más de tres géneros). Rap (), Merengue (), Rock (), Bolero (), Metal (), Punk (), Reggaetón (x), Electrónica (x), Grunge (), Salsa (), Reggae (x), Cumbia (), Bachata (), Country (), Tango (), Blues (), Hip Hop (). 2. De los anteriores géneros musicales, escriba 3 que sean escuchados por la gran mayoría de los estudiantes de la institución Manuelita Sáenz: Rap, Reggaetón y Reggae.

5.

ENCUESTA A ESTUDIANTES DE LA OSMS.
OBJETIVO: identificar los géneros musicales que escuchan con mayor frecuencia los estudiantes de la Orquesta Sinfónica Manuelita Sáenz.
Fecha: 04/03/2015
Estudiante y grado: Jeison Leonardo Cubillos Parrado, 903
1. Marque con una x el género o los géneros musicales de su agrado (no marcar más de tres géneros). Rap (), Merengue (), Rock (x), Bolero (), Metal (x), Punk (x), Reggaetón (), Electrónica (), Grunge (), Salsa (), Reggae (), Cumbia (), Bachata (), Country (), Tango (), Blues (), Hip Hop (). 2. De los anteriores géneros musicales, escriba 3 que sean escuchados por la gran mayoría de los estudiantes de la institución Manuelita Sáenz: Reggaetón, hip hop y Rap

6.

ENCUESTA A ESTUDIANTES DE LA OSMS.
OBJETIVO: identificar los géneros musicales que escuchan con mayor frecuencia los estudiantes de la Orquesta Sinfónica Manuelita Sáenz.
Fecha: 04/03/2015
Estudiante y grado: Tiffany Dayana Ascencio Puentes, 802.
1. Marque con una x el género o los géneros musicales de su agrado (no marcar más de tres géneros). Rap (), Merengue (), Rock (), Bolero (), Metal (), Punk (), Reggaetón (), Electrónica (), Grunge (), Salsa (), Reggae (x), Cumbia (), Bachata (), Country (), Tango (), Blues (), Hip Hop (x).

De los anteriores géneros musicales, escriba 3 que sean escuchados por la gran mayoría de los estudiantes de la institución Manuelita Sáenz: Reggaetón , Rap y Metal.

7.

ENCUESTA A ESTUDIANTES DE LA OSMS.
OBJETIVO: identificar los géneros musicales que escuchan con mayor frecuencia los estudiantes de la Orquesta Sinfónica Manuelita Sáenz.
Fecha: 04/03/2015
Estudiante y grado: Lizeth Moya , 901.
1. Marque con una x el género o los géneros musicales de su agrado (no marcar más de tres géneros). Rap (), Merengue (), Rock (x), Bolero (), Metal (x), Punk (), Reggaetón (), Electrónica (x), Grunge (), Salsa (), Reggae (), Cumbia (), Bachata (), Country (), Tango (), Blues (), Hip Hop ().
2. De los anteriores géneros musicales, escriba 3 que sean escuchados por la gran mayoría de los estudiantes de la institución Manuelita Sáenz: Reggaetón , Rap y bachata

8.

ENCUESTA A ESTUDIANTES DE LA OSMS.
OBJETIVO: identificar los géneros musicales que escuchan con mayor frecuencia los estudiantes de la Orquesta Sinfónica Manuelita Sáenz.
Fecha: 04/03/2015
Estudiante y grado: Juan Guillermo Martínez Gaitán , 1103.
1. Marque con una x el género o los géneros musicales de su agrado (no marcar más de tres géneros). Rap (), Merengue (x), Rock (), Bolero (), Metal (), Punk (), Reggaetón (), Electrónica (x), Grunge (), Salsa (x), Reggae (), Cumbia (), Bachata (), Country (), Tango (), Blues (), Hip Hop ().
2. De los anteriores géneros musicales, escriba 3 que sean escuchados por la gran mayoría de los estudiantes de la institución Manuelita Sáenz: Reggaetón, rap y salsa.

9.

ENCUESTA A ESTUDIANTES DE LA OSMS.
OBJETIVO: identificar los géneros musicales que escuchan con mayor frecuencia los estudiantes de la Orquesta Sinfónica Manuelita Sáenz.
Fecha: 04/03/2015
Estudiante y grado: Daniel Felipe Cosme , 702.
1. Marque con una x el género o los géneros musicales de su agrado (no marcar más de tres géneros). Rap (), Merengue (), Rock (), Bolero (), Metal (), Punk (), Reggaetón (x), Electrónica (), Grunge (), Salsa (), Reggae (x), Cumbia (), Bachata (x), Country (), Tango (), Blues (), Hip Hop ().
2. De los anteriores géneros musicales, escriba 3 que sean escuchados por la gran mayoría de los estudiantes de la institución Manuelita Sáenz: Rock, Metal y Rap.

ENCUESTA A ESTUDIANTES DE LA OSMS.
OBJETIVO: identificar los géneros musicales que escuchan con mayor frecuencia los estudiantes de la Orquesta Sinfónica Manuelita Sáenz.
Fecha: 04 /03/ 2015
Estudiante y grado: Erika Lorea Agudelo, 601.
1. Marque con una x el género o los géneros musicales de su agrado (no marcar más de tres géneros). Rap (x), Merengue (), Rock (), Bolero (), Metal (), Punk (), Reggaetón (x), Electrónica (), Grunge (), Salsa (), Reggae (), Cumbia (), Bachata (), Country (), Tango (), Blues (), Hip Hop (x).
2. De los anteriores géneros musicales, escriba 3 que sean escuchados por la gran mayoría de los estudiantes de la institución Manuelita Sáenz: Hip Hop, Rap y Reggaetón.

11.

ENCUESTA A ESTUDIANTES DE LA OSMS.
OBJETIVO: identificar los géneros musicales que escuchan con mayor frecuencia los estudiantes de la Orquesta Sinfónica Manuelita Sáenz.
Fecha: 04/03/2015
Estudiante y grado: Gloria Yisell Mosquera Cely, 904.
1. Marque con una x el género o los géneros musicales de su agrado (no marcar más de tres géneros). Rap (), Merengue (), Rock (), Bolero (), Metal (), Punk (), Reggaetón (), Electrónica (), Grunge (), Salsa (), Reggae (), Cumbia (), Bachata (x), Country (), Tango (), Blues (), Hip Hop ().
2. De los anteriores géneros musicales, escriba 3 que sean escuchados por la gran mayoría de los estudiantes de la institución Manuelita Sáenz: Reggaetón, Rap y Hip Hop

12.

ENCUESTA A ESTUDIANTES DE LA OSMS.
OBJETIVO: identificar los géneros musicales que escuchan con mayor frecuencia los estudiantes de la Orquesta Sinfónica Manuelita Sáenz.
Fecha: 04/03/2015
Estudiante y grado: Karen Daniela Bravo Quintero, 801.
1. Marque con una x el género o los géneros musicales de su agrado (no marcar más de tres géneros). Rap (), Merengue (), Rock (), Bolero (), Metal (), Punk (), Reggaetón (), Electrónica (x), Grunge (), Salsa (), Reggae (x), Cumbia (), Bachata (x), Country (), Tango (), Blues (), Hip Hop ().
2. De los anteriores géneros musicales, escriba 3 que sean escuchados por la gran mayoría de los estudiantes de la institución Manuelita Sáenz: Rap, Reggaetón y Metal

13.

ENCUESTA A ESTUDIANTES DE LA OSMS.
OBJETIVO: identificar los géneros musicales que escuchan con mayor frecuencia los estudiantes de la Orquesta Sinfónica Manuelita Sáenz.
Fecha: 04/03/2015
Estudiante y grado: Karen blanco, 801.
1. Marque con una x el género o los géneros musicales de su agrado (no marcar más de tres géneros). Rap (), Merengue (), Rock (), Bolero (), Metal (), Punk (), Reggaetón (x), Electrónica (x), Grunge (), Salsa (), Reggae (x), Cumbia (), Bachata (), Country (), Tango (), Blues (), Hip Hop ().
2. De los anteriores géneros musicales, escriba 3 que sean escuchados por la gran mayoría de los estudiantes de la institución Manuelita Sáenz: Rap, Electrónica y reggaetón.

14.

ENCUESTA A ESTUDIANTES DE LA OSMS.
OBJETIVO: identificar los géneros musicales que escuchan con mayor frecuencia los estudiantes de la Orquesta Sinfónica Manuelita Sáenz.
Fecha: 04/03/2015
Estudiante y grado: Ana María García Ochoa, 1102.
1. Marque con una x el género o los géneros musicales de su agrado (no marcar más de tres géneros). Rap (), Merengue (x), Rock (x), Bolero (), Metal (), Punk (), Reggaetón (), Electrónica (x), Grunge (), Salsa (), Reggae (), Cumbia (), Bachata (), Country (), Tango (), Blues (), Hip Hop ().
2. De los anteriores géneros musicales, escriba 3 que sean escuchados por la gran mayoría de los estudiantes de la institución Manuelita Sáenz: Rap, Metal Reggaetón y Electrónica

15.

ENCUESTA A ESTUDIANTES DE LA OSMS.
OBJETIVO: identificar los géneros musicales que escuchan con mayor frecuencia los estudiantes de la Orquesta Sinfónica Manuelita Sáenz.
Fecha: 04/03/2015
Estudiante y grado: Juliana Bravo Echeverri, 1102.
1. Marque con una x el género o los géneros musicales de su agrado (no marcar más de tres géneros). Rap (), Merengue (), Rock (x), Bolero (), Metal (), Punk (), Reggaetón (), Electrónica (), Grunge (x), Salsa (x), Reggae (), Cumbia (), Bachata (), Country (), Tango (), Blues (), Hip Hop ().
2. De los anteriores géneros musicales, escriba 3 que sean escuchados por la gran mayoría de los estudiantes de la institución Manuelita Sáenz: Metal, Rap y Reggaetón.

16.

ENCEUSTA A ESTUDIANTES DE LA OSMS.
OBJETIVO: identificar los géneros musicales que escuchan con mayor frecuencia los estudiantes de la Orquesta Sinfónica Manuelita Sáenz.
Fecha: 04/03/2015
Estudiante y grado: Aurora Simbaqueva Ramos, 802.
1. Marque con una x el género o los géneros musicales de su agrado (no marcar más de tres géneros). Rap (), Merengue (), Rock (), Bolero (), Metal (), Punk (), Reggaetón (x), Electrónica (x), Grunge (), Salsa (), Reggae (x), Cumbia (), Bachata (), Country (), Tango (), Blues (), Hip Hop ().
2. De los anteriores géneros musicales, escriba 3 que sean escuchados por la gran mayoría de los estudiantes de la institución Manuelita Sáenz: Rap, Reggaetón y Metal.

17.

ENCUESTA A ESTUDIANTES DE LA OSMS.
OBJETIVO: identificar los géneros musicales que escuchan con mayor frecuencia los estudiantes de la Orquesta Sinfónica Manuelita Sáenz.
Fecha: 04/03/2015
Estudiante y grado: Angie Lorena Amaya, 802.
1. Marque con una x el género o los géneros musicales de su agrado (no marcar más de tres géneros). Rap (x), Merengue (), Rock (), Bolero (), Metal (), Punk (), Reggaetón (), Electrónica (x), Grunge (), Salsa (), Reggae (x), Cumbia (), Bachata (), Country (), Tango (), Blues (), Hip Hop ().
2. De los anteriores géneros musicales, escriba 3 que sean escuchados por la gran mayoría de los estudiantes de la institución Manuelita Sáenz: Rap Reggaetón y Reggae.

18.

ENCUESTA A ESTUDIANTES DE LA OSMS.
OBJETIVO: identificar los géneros musicales que escuchan con mayor frecuencia los estudiantes de la Orquesta Sinfónica Manuelita Sáenz.
Fecha: 04/03/2015
Estudiante y grado: Yeimy Amaya Carrillo, 1101.
1. Marque con una x el género o los géneros musicales de su agrado (no marcar más de tres géneros). Rap (x), Merengue (x), Rock (), Bolero (), Metal (), Punk (), Reggaetón (), Electrónica (), Grunge (), Salsa (), Reggae (x), Cumbia (), Bachata (), Country (), Tango (), Blues (), Hip Hop ().
2. De los anteriores géneros musicales, escriba 3 que sean escuchados por la gran mayoría de los estudiantes de la institución Manuelita Sáenz: Rap, Electrónica y Metal.

19.

ENCUESTA A ESTUDIANTES DE LA OSMS.
OBJETIVO: identificar los géneros musicales que escuchan con mayor frecuencia los estudiantes de la Orquesta Sinfónica Manuelita Sáenz.
Fecha: 04/03/2015
Estudiante y grado: Santiago Pérez Güiza . 605.
1. Marque con una x el género o los géneros musicales de su agrado (no marcar más de tres géneros). Rap (x), Merengue (), Rock (), Bolero (), Metal (x), Punk (), Reggaetón (x), Electrónica (), Grunge (), Salsa (), Reggae (), Cumbia (), Bachata (), Country (), Tango (), Blues (), Hip Hop ().
2. De los anteriores géneros musicales, escriba 3 que sean escuchados por la gran mayoría de los estudiantes de la institución Manuelita Sáenz: Rap, reggaetón y Reggae.

20.

ENCUESTA A ESTUDIANTES DE LA OSMS.
OBJETIVO: identificar los géneros musicales que escuchan con mayor frecuencia los estudiantes de la Orquesta Sinfónica Manuelita Sáenz.
Fecha: 04/03/2015
Estudiante y grado: Cristian Gil , 703.
1. Marque con una x el género o los géneros musicales de su agrado (no marcar más de tres géneros). Rap (), Merengue (), Rock (x), Bolero (), Metal (x), Punk (), Reggaetón (), Electrónica (), Grunge (), Salsa (x), Reggae (), Cumbia (), Bachata (), Country (), Tango (), Blues (), Hip Hop ().
2. De los anteriores géneros musicales, escriba 3 que sean escuchados por la gran mayoría de los estudiantes de la institución Manuelita Sáenz: Rap, Metal y Reggae.

DIARIOS DE CAMPO.

Fecha de realización: 8/10/ 2015.

Los diarios de campo presentados a continuación fueron realizados con el propósito de señalar los puntos en común o tópicos recurrentes identificados en los siete relatos, para de esta manera filtrar la información contenida allí⁸³, ya que se consideró oportuno analizar e interpretar la información relevante en términos de los intereses de la sistematización de la experiencia y de los hallazgos señalados por los estudiantes en el ejercicio de lectura de los relatos.

A. JEISON CUBILLOS (Grado, 903)

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Hoy leímos los textos que cada uno escribió, socializamos y sacamos varios puntos en común que expresaban y concertaban una idea en general. Algunas personas dieron su punto de vista oculto que los demás desconocíamos y asombraron los resultados de este proceso porque cada uno hablaba de su género preferido sin juzgar al otro por ser diferente. También hablamos de algunas influencias que dejó(sic) la colonización y de cómo estas existían aún en la actualidad.

DESARROLLO DE LA AGENDA

Identificar puntos en común:

1. Inconformidad por los géneros que se utilizaron el proyecto.
2. Estigmatización experimentada por la música escuchada:
3. Algunos hemos cambiado el pensamiento frente a la inconformidad del proyecto.
4. El problema no avanza en el ámbito musical, pero a nivel social, de sexualidad y racismo en si la discriminación ha cambiado radicalmente.
5. Perjuicios frente a la persona por “el qué dirán”
6. El compañerismo que tuvimos al crear partes de los demás instrumentos, la música, la armonía etc.

⁸³ Para el ejercicio de sistematización de la experiencia se hizo necesario filtrar la información contenida en los siete relatos por medio de los diarios de campo, eso, por considerarse demasiada información para analizar.

B. CARLOS HERNANDEZ (Grado, 804)

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Al llegar cada quien leyó su documento de desarrollo del proyecto expuesto por el maestro, luego procedimos a hacer visibles los puntos en común que tenían los documentos.

DESARROLLO DE LA AGENDA

Identificar puntos en común:

1. El desacuerdo que hubo frente a los distintos géneros musicales fue uno de los puntos más coincidentes en los documentos.
2. La estigmatización experimentada por el género de música que oigo. Otro de los puntos que más estuvo en acuerdo con los textos fue el cambio de pensamiento frente a la forma de expresión mediante cada tipo de música
3. También se mostró que cada quien tenía prejuicios frente a cada género escogido, ya que a cada quien le gusta su música y va a creer que es mejor que las demás, y pues con esta actividad es lo que se ha ido cambiando poco a poco.
4. Grandes diferencias y estigmatizaciones que nos hacen ver los medios de comunicación ya que en ese ámbito se maneja mucho lo que se conoce como amarillismo en lo cual se refiere a que ellos solo cuenta lo que les conviene nunca muestran la realidad de conflicto que está viviendo el pueblo.
5. En los textos también se expresó gran diferencia en los géneros musicales ya que cada quien tiene un punto de vista distinto para cada género.

C. D. CRISTIAN GIL (Grado, 803)

DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD: hoy compartimos todos los escritos que hemos Hecho y estamos compartiendo ideas sobre el proyecto y al final encontramos las cosas que coincidieron en los textos.

DESARROLLO DE LA AGENDA

Identificar puntos en común:

1. inconformidad frente al proyecto
2. la discriminación por la música escuchada. El cambio de pensamiento frente a los generos(sic) trabajados en el proyecto.

3. prejuicios debido a la imagen e los generos(sic).
4. la identificación sobre los generos(sic) por ejemplo el Heavy Metal.

D. E. DILAN GARCÍA (Grado, 803)

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Llegamos y el profesor nos mostró el proyecto que tiene en el portátil, leímos y luego nos dijo que teníamos que hacer como comenzamos el proceso del proyecto y lo leímos en un grupo para sacar lo que escribimos en común.

DESARROLLO DE LA AGENDA

Identificar puntos en común:

1. Inconformidad de los géneros.
2. La estigmatización.
3. La discriminación
4. Cambio de pensamiento sobre tipo o género musical.
5. Sobre la música europea
6. Debido a la imagen o como actúa la identificación de música
7. Compañerismo
8. Cada uno aporte ideas como notas y ritmos.

E. F. JULIANA BRAVO (Grado, 1101)

DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD: ingresamos al aula de clase, nos reunimos en grupo y el profesor realizó una lectura para nosotros, a su vez realizó la explicación, luego cada uno pasamos a leer nuestros textos, nuestra experiencia respeto al proyecto. Todos participamos y dimos nuestra opinión frente a otros textos y luego pasamos a analizar cada texto y ver que tenían en común todos.

DESARROLLO DE LA AGENDA.

Identificar puntos en común.

1. Inconformidad de los miembros de la orquesta por los géneros a trabajar en el proyecto.

2. La estigmatización experimentada por la música escuchada en la sociedad. El cambio de pensamiento de los estudiantes que integran la orquesta frente a los géneros a interpretar en la orquesta.
3. Prejuicios frente a lo que diría y pensaría la sociedad frente a los géneros a interpretar.
4. La imagen que es vendida por la sociedad frente a todos los géneros musicales.
5. Identificación y defensa por cada uno de los integrantes de la orquesta sobre su género musical de preferencia.
6. Aporte realizado por la mayoría de los estudiantes de la orquesta para realizar melodías, armonías y demás para montar y perfeccionar las obras.
7. El compañerismo y la unión de todo el grupo.

F. G. YULIANA SUÁREZ (Grado, 1101)

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: Al reunirnos en el grupo estipulado por el profesor Kevin empezamos a dialogar lo que se quería realizar para completar la tesis, se inició con leer un texto del maestro y luego los textos de siete estudiantes, después compartimos nuestros pensamientos y experiencias en el grupo, después analizamos y debatimos temas a tratar como los más comunes e importantes.

DESARROLLO DE LA AGENDA

Identificar puntos en común:

1. Inconformidad por los géneros escogidos para su interpretación.
2. Disgusto por la música que escuchamos o estigmatización experimentada por la música escuchada. ¿Quién y cómo?
3. El cambio de pensamiento de los estudiantes frente a los géneros musicales interpretados en el grupo musical.
4. Prejuicios frente a lo planteado como el que dirán o la cuestión de salir del límite de la perspectiva que tenemos y nos vende la sociedad.
5. Prejuicios frente a lo planteado como el que dirán o la cuestión de salir del límite de la perspectiva que tenemos y nos vende la sociedad.
6. Hay un gran compañerismo y apoyo al proyecto a pesar de ciertas circunstancias que se han venido presentando a lo largo de este tiempo, el grupo aporta ideas y conocimientos que hace el trabajo más grupal y unido.

VIDEO

GALERIA FOTOGRÁFICA



Ilustración 1: conversatorio del estudiante de sociología Jhon Fajardo con los estudiantes de la OSMS.



Ilustración 2: A la izquierda el maestro Héctor Pabón realizando aprestamiento rítmico con algunos estudiantes de la OSMS.



Ilustración 3: Concierto de la orquesta a los estudiantes de la institución, en el concierto el estudiante Jeison Cubillos habló acerca de la intensidad de la propuesta.



Ilustración 4: A la derecha el monitor Cesar Castro, en clase de violín con el estudiante Yostin Mora.



Ilustración 5: El maestro Héctor Pabón, en clase de percusión.



Ilustración 6. De izquierda a derecha los estudiantes Carlos Hernández y Cristian Gil, compartiendo saberes musicales.



Ilustración 7: A la izquierda el maestro Edgar en clase colectiva de violín, con los estudiantes de la OSMS.



Ilustración 8: Estudiantes de la Orquesta elaborando los insumos metodológicos para el trabajo de sistematización de la experiencia de creación musical.



Ilustración 9: Concierto y presentación de la propuesta a algunos profesores y estudiantes de la institución.



Ilustración 10: Los estudiantes Carlos Hernández y Dilan García elaborando diarios de campo, para el ejercicio de sistematización de la experiencia.



Ilustración 11: A la izquierda el Rapero Kevin Aleyxer Suárez, hablando del género musical y realizando trabajo de creación musical con los estudiantes de la OSMS.



Ilustración 12: De izquierda a derecha los maestros Héctor Pabón y Kevin Pérez

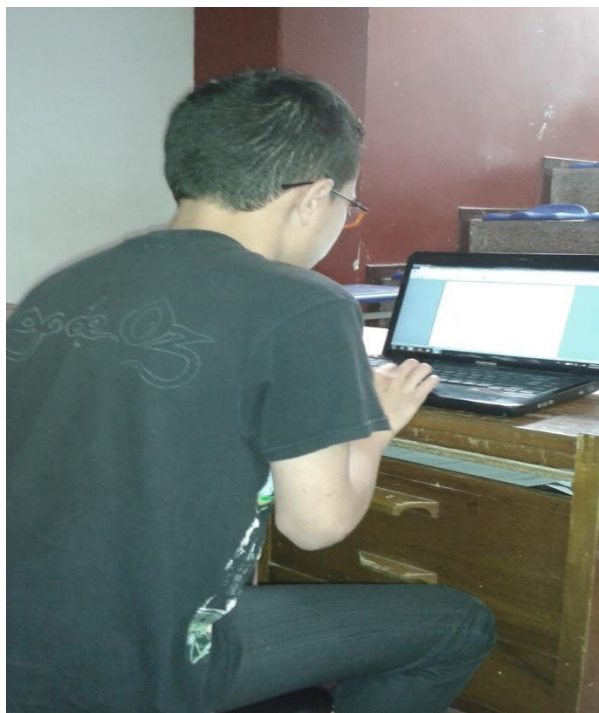


Ilustración 13: El estudiante Cristian Gil, leyendo el relato elaborado para la reconstrucción de la experiencia.



Ilustración 14: Fotografía tomada luego del concierto de grados 2014.



Ilustración 15: Concierto de clausura de la propuesta, (presentado a los padres y madres de familia de los estudiantes de la OSMS)



Ilustración 16: Introducción al concierto de clausura de la propuesta, en esta, se presentó a los padres y madres de familia la fundamentación teórica de la propuesta y las cuatro piezas que componen la Suite Urbana



Ilustración 17: Concierto de clausura de la propuesta de creación musical.