

**CORAZONANDO RAÍCES: CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA DE  
ENSEÑANZA MUSICAL DESDE LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA**

**Elkin David Rojas Osorio**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES  
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES  
LÍNEA DE PROYECTO PEDAGÓGICO EN INTERCULTURALIDAD,  
EDUCACIÓN Y TERRITORIO  
BOGOTÁ D.C. JULIO DE 2020**

**CORAZONANDO RAÍCES: CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA DE  
ENSEÑANZA MUSICAL DESDE LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA**

**Elkin David Rojas Osorio:**

**2013160061**

**Ángela Lozano González**

**Magíster en Estudios Culturales**

**Directora trabajo de grado**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES**

**LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES**

**LÍNEA DE PROYECTO PEDAGÓGICO EN INTERCULTURALIDAD,  
EDUCACIÓN Y TERRITORIO**

**BOGOTÁ D.C. JULIO DE 2020**

## AGRADECIMIENTOS

*En primer lugar, agradezco al Gran Espíritu y la Pachamama por darme lo que tengo y lo que soy*

*Agradezco a mis padres María Elvira Osorio Aguilar y Joselin Rojas Contreras por todo el amor y apoyo incondicional brindado para tejer mis sueños, así mismo, a mis hermanas y sobrinos*

*Agradezco a mis amigos y hermanos de espíritu, con los que hemos compartido tantos caminos y me han ayudado a ser mejor ser humano, así mismo, a los Taitas que me han compartido tanta sabiduría y llevado a transitar la senda de auto- conocimiento y corrección*

*Agradezco a la Fundación Social Sembrando Camino por confiar en mis capacidades e invitarme a cooperar en construcción de la Escuela Musical Raíces, donde desarrolle este proyecto pedagógico, así mismo, a todos los profesores y trabajadores que hacen parte de esta hermosa propuesta educativa*

*Agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional por la gran institución de formadora de formadores que es y en el mismo sentido, a todos los profesores y profesoras que sembraron en mí conocimiento crítico y sabiduría para la vida*

*Agradezco a mi Tutora la profesora Ángela Lozano, por todo el cariño y consejos, en estos años de sistematización de mi experiencia pedagógica*

*Agradezco a todos los niños y jóvenes de la Escuela Musical Raíces que me permitieron caminar junto a ellos la senda del corazonar, ayudarme a ser mejor educador sentipensando la vida a través de la música*

*Finalmente agradezco a mi compañera Erika Tatiana Fernández Ahumada por permitirme tejer juntos sueños de mundos posibles, su apoyo y cariño ha sido esencial para alcanzar este objetivo*

*A todos ustedes gracias de corazón*

# CONTENIDOS

PRESENTACIÓN .....	7
CAPÍTULO I. SEMBRANDO CAMINO .....	10
Fundación Social Sembrando Camino .....	11
Programa Jardín Infantil Fundación Social Sembrando Camino .....	11
Escuela Musical Raíces .....	12
Plan Nacional de Músicas para la Convivencia: mirada institucional .....	17
Bosa .....	20
Sistema de equipamientos .....	21
CAPÍTULO II. SENTIPENSANDO LAS CIENCIAS SOCIALES .....	23
Decolonialidad: Reconfigurando el Ser, el Saber y el Hacer .....	25
Interculturalidad crítica .....	30
Música e interculturalidad .....	33
Enraizando metodologías de investigación .....	36
Investigación Acción Pedagógica .....	37
Sistematización de experiencias .....	38
CAPÍTULO III. CORA-SONANDO RAÍCES .....	41
Pedagogías para re-existir .....	41
Educación popular .....	42
Pedagogía crítica .....	45

Pedagogía decolonial .....	47
Planeación Musical: Construyendo nuestra propuesta .....	49
Bloque de fundamentación .....	54
Bloque de instrumentación.....	54
Bloque de taller.....	66
Tejido pedagógico.....	68
Corazonar .....	70
CONCLUSIONES.....	77
Reflexiones finales .....	84
REFERENCIAS.....	87

## **SIGLAS**

CC.SS.: Ciencias Sociales

CLACSO: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

CONPES: Consejo Nacional de Política Económica y Social

EMR: Escuela Musical Raíces

EP: Educación Popular

FSSC: Fundación Social Sembrando Camino

IAPE: Investigación Acción Pedagógica

IDARTES: Instituto Distrital de las Artes

IESCO: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos

MEN: Ministerio de Educación Nacional

MINCULTURA: Ministerio de Cultura

PNMC: Plan Nacional de Músicas para la Convivencia

STM: Sistemas de Músicas tradicionales

## PRESENTACIÓN

*No he tenido siempre esta  
sonrisa*

*Pero sé dónde viene la  
esperanza*

*Trato de entender lo que he  
vivido*

*Mirando a los ojos de quién  
habla*

*No siempre me dejan decidir*

*Y me han negado sueños y  
confianza*

*Pero no renuncio a ser feliz*

*Con lo poco de verdad que nos  
alcanza*

*Porque tengo una canción*

*Qué puede decir lo que yo  
pienso*

*Se parece a lo que he sido*

*A mis seres más queridos*

*A mi libertad y a mi silencio*

*Y te la doy*

*No he tenido siempre esta  
mirada*

*Sé que hay mil dolores que nos  
cansan*

*Pero no renuncio a ser feliz*

*Es mejor escoger lo que se  
alcanza*

*Entre tanto seguiré cantando*

*Porque la verdad se hace con  
sueños*

*Y Pondré mi amor en el empeño*

*De volar y volar hasta  
alcanzarlo*

*Porque tengo una canción*

*Que aprendí viviendo entre la  
gente*

*La llevo por el camino*

*Y la comparto contigo*

*Para hacer la vida diferente*

*Y te la doy*

*-Entre la gente, Sara  
Curruchich y Raúl Paz.*

La vida presenta caminos inesperados, que, en un momento dado, no se creyeron llegar a transitar; como: iniciar a re-evaluar todo aquello que era certeza, replantearse y deconstruir formas de pensar delimitadoras de la verdad, el bien y la belleza. Lo que ocurre aquí es una oportunidad para reflexionar y actuar desde otros modos, que son cuestionadores y transformadores de las realidades. Es impresionante ver los momentos que se han tejido hasta

llegar a lo que ahora presento como trabajo de grado, éstos, han tenido origen y consecuencia en más de la mitad de mi vida, por lo tanto, esta sistematización de experiencias expresa cómo los senderos se juntaron conduciéndome a buscar descifrar la compleja función que cumple la música en las diferentes dimensiones del ser humano. Al mismo tiempo, este documento comparte el actuar musical con otros, motivándome a la posibilidad de formarme como profesor, cumpliendo la múltiple y constante función de búsqueda y comprensión de mí mismo y de las personas que participan de mi ejercicio educativo.

Ya son siete años en la Escuela Musical Raíces, que hace parte de un proyecto complementario de la Fundación Social Sembrando Camino en Bogotá, allí desarrollé mi experiencia de sistematización, específicamente como maestro en el área instrumental de percusión y taller, siendo éste el espacio principal donde he podido forjar mi práctica pedagógica. Desde allí, desarrollo el diálogo entre la educación popular y el paradigma decolonial para la construcción de una propuesta, que tenga en el corazón de la enseñanza las músicas tradicionales campesinas, colombianas, y andino-latinoamericanas, así como, las ciencias sociales.

Desde esta perspectiva, el trabajo de grado le da un lugar especial a la música en la enseñanza de las ciencias sociales, y enuncia la experiencia histórico-social de los pueblos subalternizados por la modernidad. Las reflexiones y formas de resistencia, aquí presentes, develan la relación con el territorio, desde otros modos de sentir, ver y actuar, siendo así una fuente para la formación de subjetividades emancipadoras. Para ello asumo la alfabetización musical, no como un aprendizaje fútil y ajeno al contexto en que se encuentra los niños y jóvenes de la escuela musical, sino que implique un aprendizaje, como nos enseña Freire, de lectura del mundo; haciendo uso de palabras y temas generadores. Así la canción, con sus elementos

constitutivos como ritmos, letras e instrumentos musicales, se despliega a lo largo de mi práctica educativa como una didáctica la cual denomino El Cora-Sonar.

En ese sentido, abordo este trabajo de grado tomando elementos desde la Investigación Acción Pedagógica (IAPE), la cual me permite una auto: observación, indagación, reflexión, y examen para la construcción de saber pedagógico, que aporte al fortalecimiento de la propuesta en el proceso de transitar hacia una pedagogía decolonial, intercultural y crítica. Entonces, este modelo me permite problematizar reflexivamente la práctica pedagógica a la par que la nutre de nuevos horizontes, centrados en entrelazar caminos.

Finalmente, los instrumentos metodológicos utilizados para la reconstrucción de la experiencia a nivel general, y con ella de la práctica pedagógica en el área instrumental de percusión y taller, fueron: entrevistas individuales y colectivas, dispositivos de activación de la memoria como vídeos y fotografías, tertulias, reuniones de profesores, diario de campo y el auto video de las clases.

## CAPÍTULO I. SEMBRANDO CAMINO

*“De tantas partes vengo  
de tantas partes soy  
que aquí me quedo  
cuando a todos lados voy  
Cuánto pasado vive  
en este tiempo en el que soy  
hijo de millones de hijos”*

*-Consecuencia, Omar Camino.*

En el tejido de relaciones sociales se dan momentos coyunturales e hitos en nuestras vidas que determinan un antes y un después. En el transcurso de tiempo vivido, sin lugar a dudas, fue participar en una ceremonia ritual de toma de Yagé. Desde ese momento, la visión de mundo que tenía volvió a reconfigurarse a partir de otros sentidos y significados, donde la espiritualidad y la música se llenaron de nuevas propiedades inimaginables para ese momento de mi vida y la continuidad de ella.

La espiritualidad que venía descubriendo en mi interior a partir de los temas contenidos en las canciones de géneros musicales como el Reggae, se vio potenciada por este evento de medicina tradicional indígena, en el que continúe participando, buscado comprender más acerca de la cosmovisión de éstas comunidades que utilizan elementos de la naturaleza (plantas, minerales, psicotrópicos y sonidos) para conocerse a sí mismos y el mundo que los rodea. Así, el trance suscitado por la medicina indígena de los pueblos originarios del sur de Colombia, me ayudó a comprender más a fondo la espiritualidad como una visión holística de la vida, al ver de forma más directa ese hilo invisible que nos une con todos los seres vivientes y no vivientes del planeta Tierra.

## **Fundación Social Sembrando Camino**

La Fundación Social Sembrando Camino (FSSC) es una organización social sin ánimo de lucro, fundada por la pedagoga Nancy Patricia Moya, madre de familia de mis amigos de infancia, los cuales conforman el grupo familiar que inicialmente me invitó a tomar la medicina del Yagé. A causa de la influencia de esta medicina ancestral, los procesos internos que estimula de comprensión holística de la realidad, su formación como educadora y el pensamiento crítico que ha construido (político-espiritual), Nancy, Licenciada en educación Infantil, es impulsada a llevar a cabo la tarea de construir, junto a otras personas, una iniciativa formativa abierta y disruptiva, en primera medida, con la idea de estructurar un jardín infantil dirigido a madres cabeza de familia en la localidad de Bosa.

De modo similar, Lucas Mauricio Villota Moya, su hijo mayor y antropólogo de la Universidad Nacional, decide nutrir este proyecto educativo a personas en condición de vulnerabilidad, con la propuesta de una escuela musical, utilizando las instalaciones del jardín los fines de semana. En síntesis, la FSSC es una iniciativa de educación formal e informal, creada en el 2011, donde se promueve y fomenta el desarrollo integral de los niños y jóvenes en la localidad de Bosa-UPZ Porvenir, a partir de dos programas: el Jardín infantil Fundación Social Sembrando Camino y la Escuela Musical Raíces.

### ***Programa Jardín Infantil Fundación Social Sembrando Camino***

Esta iniciativa educativa dirigida a la población de primera infancia en la localidad de Bosa, está centrada en brindar “atención especializada, gratuita y de calidad” (FSSC, 2013) a las familias más vulnerables de este sector del sur de Bogotá. El proyecto comienza a operar con autofinanciamiento en el 2011, en ese momento son 60 niños quienes participan y se benefician.

En el mes de diciembre del 2012 se consolida un convenio con la Secretaria de Integración Social, que permite ampliar la atención a 99 niños para el 2013. Actualmente, en el año 2020 el proyecto se encuentra vigente y tiene una cobertura total de 102 niños.

### ***Escuela Musical Raíces***

Otro elemento que me causó gran impresión en los rituales de medicina ancestral de Yagé, fue el rol también terapéutico que desempeñaba la música interpretada en estas ceremonias. Allí, en espacios y tiempos determinados, los sonidos musicales catalizan las emociones y pensamientos experimentados en el proceso interior de cada persona, efectuando un papel sanador a nivel corporal y espiritual. Experimente en muchas ocasiones como los elementos de la música (ritmos, melodías y armonías) infundidos en los elementos de la naturaleza, limpiaban y recargaban con su fuerza energética los diferentes componentes del ser humano.



**Fotografía 1.** Compartires musicales. ©Felipe Villota Moya. Tocancipá, Cundinamarca. Abril de 2014. Fotografía digital.

Al relacionarme de esta forma con la música, nació en mí un anhelo por conocer más y aprender a interpretar esos instrumentos. Es así, como meses después de participar en las ceremonias, se da la oportunidad de recibir clases de música junto con mis amigos de infancia

que me invitaron a participar de estas prácticas medicinales indígenas. Allí conocimos a Emerson Carvajal, músico empírico oriundo de Pitalito Huila, el cual conformaba y dirigía el grupo de música Andina “Cordillera”, encargado de la música que se interpretaba en estos rituales de toma de Yagé, él emprendió la labor educativa de adentrarnos a ese universo mágico de las músicas medicinales y andino-latinoamericanas.

Como resultado de estas clases instrumentales y prácticas musicales nació el grupo musical Tierra Fértil. Con la autorización del Taita y Emerson, empezamos a compartir nuestro aprendizaje musical con canciones que interpretábamos en momentos específicos de las ceremonias. Posteriormente, se dio la oportunidad de empezar a compartir en otros espacios la música que interpretábamos, como: peñas andinas (bares enfocados en música del sur de Latinoamérica); reuniones familiares -matrimonios, cumpleaños, primeras comuniones, bautizos-; eucaristías y serenatas. Todo esto nos permitió vivenciar las cualidades pedagógicas que tiene la educación musical y en específico este tipo de músicas campesinas y medicinales. Allí, empezó a emerger en el grupo e inicialmente en mi amigo Lucas Villota, la idea de formar una escuela musical con énfasis en músicas colombianas y andino-latinoamericanas.



**Fotografía 2.** Presentación Tierra Fértil. ©Alejo Forero Castro. Bogotá, Teatro al aire libre La Media Torta. Octubre de 2013. Fotografía digital.

Como mencioné anteriormente, la educación artística musical tiene unas repercusiones pedagógicas y socioculturales notables en la formación de los seres humanos. Por consiguiente, el objetivo general del proyecto de la Escuela Musical Raíces (EMR) es “brindar a la población infantil y juvenil vulnerable de la localidad de Bosa, un espacio idóneo que permita el aprendizaje musical de manera gratuita y de calidad” (FFSC, 2013). La EMR enfatiza en el estudio de las músicas tradicionales colombianas y andino-latinoamericanas. Consolidando un ámbito cultural que permite fortalecer e incentivar las prácticas artísticas y socioculturales propias del territorio Latinoamericano de sus pueblos originarios y comunidades campesinas.

Este proyecto inicialmente se da en el 2011 con la participación conjunta de la Fundación Arka. La cual apoyó logísticamente, suministrando refrigerios y prestando las instalaciones físicas en los dos primeros semestres académicos en los que empieza a tejerse esta iniciativa de educación musical. En esta etapa inicial participaron 60 estudiantes entre los 5 y 17 años de edad. Para el segundo semestre del año 2013, se obtiene apoyo del Instituto Distrital de las Artes (IDARTES) por medio del programa de “Líneas de apoyos concertados”. En consecuencia, el proyecto empieza a tener mayor estabilidad financiera y continuidad, se independiza de la colaboración de la Fundación Arka, debido a que en ese momento puede utilizar las instalaciones del Jardín Infantil FSSC, que posee una planta física propia -arrendada temporalmente- y en funcionamiento sólo entre semana, permitiendo adecuar sus espacios a beneficio del proyecto de la EMR, logrando así condiciones apropiadas para el aprendizaje musical durante los días sábados.

Los recursos recibidos por parte de IDARTES fueron destinados al cubrimiento de los gastos operativos y administrativos como: material didáctico; refrigerios; invitación de músicos

interpretes conferencistas y contratación de equipo de trabajo, entre otros. A su vez, permitió ampliar la participación de 60 a 100 estudiantes ese semestre. Sin embargo, estos avances en la gestión de recursos no son constantes por parte de estas instituciones públicas, e implican cada año concursar y competir con otras organizaciones por estos apoyos, así como cumplir con trámites burocráticos rigurosos. Para el primer semestre del 2014 no fue seleccionada la EMR para recibir estas ayudas económicas por parte de IDARTES, por un error al diligenciar un documento. Ese mismo año se presentó el proyecto a una convocatoria del Ministerio de Cultura (MINCULTURA) para ejecutarse en el segundo semestre del 2014, la cual fue seleccionada.

Para el año 2015, gracias a los resultados en términos de calidad educativa y de cobertura, se logra establecer la cofinanciación de los dos semestres académicos del año por parte de las dos instituciones estatales mencionadas. Por consiguiente, MINCULTURA comienza a apoyar económicamente los primeros semestres académicos del proyecto e IDEARTES aporta para la ejecución de los segundos semestres. Situación que ha venido sucediendo similarmente hasta finalizar el segundo semestre del 2019, esto con reducciones presupuestales relacionadas con las políticas de estimulación cultural de los gobiernos locales y nacionales de turno.

En suma, y en vista de que el proyecto de formación musical tuvo acogida, cariño y valoración de sus resultados por parte de la comunidad de Bosa, desde el año 2016 los mismos acudientes y familiares, han propuesto que la EMR amplíe la participación hacia población adulta. Por ello, en el año de 2017 se empezó con algunos padres de familia de niños de la escuela que llevaban un proceso comprometido de varios años, estudiantes antiguos que cumplen los 18 años de edad y deseaban continuar participando, o jóvenes nuevos que con insistencia buscaban un cupo, entre ellos se encuentra estudiantes y egresados de Licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional.

La EMR, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional Colombiano (MEN) en su artículo 2.6.6.8 del Decreto 1075 de 26 de mayo de 2015, que reglamenta el Sector Educación, se encuentra caracterizada como una institución de educación informal. Ya que tiene como “objetivo brindar oportunidades para complementar, actualizar, perfeccionar, renovar o profundizar conocimientos, habilidades, técnicas y prácticas” (MEN, 2015) en nuestro caso concreto la educación artística musical, teniendo un tiempo de duración inferior a las ciento sesenta (160) horas semestrales. La FSSC y el grupo de amigos que integramos su cuerpo docente, buscamos, en primer lugar, “promover y desarrollar proyectos encaminados a poner en disposición de las poblaciones más vulnerables” (FSSC, 2013) espacios de educación cultural, política y espiritual, libres de discriminación, de los cuales históricamente se les ha privado. Así como también, disminuir el riesgo de acceso a entornos delincuenciales, prácticas violentas y de consumo de drogas a los que son expuestos los jóvenes como consecuencia de la marginalización dentro de las ciudades, y por el contrario, se enfatice en la exploración de las habilidades propias de cada individuo (FSSC, 2013).

Por esta razón, el arte se convierte en una herramienta metodológica fundamental que se encamina a:

1. “Brindar una alternativa de solución y atención a las diferentes problemáticas que se presentan en condiciones de vulnerabilidad” (FSSC, 2013, p. 3).
2. Complementar la formación que se realiza en sus hogares y respectivos centros educativos, en busca de fortalecer el desarrollo integral humano. (FSSC, 2013, p. 3)
3. “Estimular un proceso de difusión, enseñanza y apropiación de los valores socioculturales que trae consigo el estudio de las manifestaciones artísticas y culturales de carácter popular de nuestro territorio”. (FSSC, 2013, p. 3)

4. Contribuir en el retroceso de la homogenización cultural “que conlleva a un desarraigo en la identidad y territorio, impidiendo que los valores culturales propios se desarrollen de manera coherente con el contexto de la misma sociedad” (FSSC, 2013, p. 3)

### **Plan Nacional de Músicas para la Convivencia: mirada institucional**

Este es un proyecto del Ministerio de Cultura, que desde 2002, comienza la construcción de un conjunto de estrategias, ofertas y frentes de acción a las entidades gubernamentales nacionales para “ampliar y potenciar las oportunidades de desarrollo cultural de sus contextos y contribuir a la proyección regional, nacional e internacional de la creación y las prácticas culturales” (p. 5). La estructuración de este proyecto se inició en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2002- 2006, donde “se articula a los campos de creación y memoria, diálogo cultural y participación, del Plan Decenal de Cultura 2001 – 2010 (Hacia una ciudadanía democrática cultural)” (Ministerio de Cultura, 2008, p. 10) buscando tener así una política social diferenciada con enfoque artístico.

Esta iniciativa se realizó en tres fases, en un primer momento; entre 2003 y 2006, “se adelantó un diseño concertado de la política y los componentes con la institucionalidad cultural, las entidades de formación y los actores del sector musical” (Ministerio de Cultura, 2008, p. 10) en todo el país, en donde se realiza un proceso de formación de formadores buscando fundamentar la educación musical. En un segundo momento; de 2007 a 2010, dentro del Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010, se aprueba el documento del Consejo Nacional de Política Económica y Social 3409 “Lineamientos para el fortalecimiento del PNMC” buscando “consolidar las escuelas municipales de música y promover la articulación de los actores y procesos de la actividad musical [...] fortaleciendo el componente de Emprendimiento y

Producción Musical, la Coordinación de Prácticas Musicales, la diversificación del Componente de Formación” (Ministerio de Cultura, 2008, p. 10)

Por último, del año 2011 al 2014 y a partir de los progresos anteriores en la política pública, se dio paso a “consolidar la institucionalización de los procesos musicales de desarrollo y su apropiación social [...] garantizando el fomento sistemático de la música en las políticas de desarrollo social y cultural, mediante instrumentos legales y de planeación” (Ministerio de Cultura, 2008, p. 10) buscando así que la formación musical se diera en los diferentes niveles de la educación formal e informal, ampliando su función social. Entre sus propósitos está principalmente, “aportar en la estructuración y fortalecimiento de un Sistema Nacional de Educación Musical” (Ministerio de Cultura, 2008, p. 15), en segunda medida “garantizar que el conocimiento, la práctica y el disfrute de la música sea un derecho educativo y cultural para todos [...] promover la capacidad de comprensión y apreciación musical” (Ministerio de Cultura, 2008, p. 15) de la población en general acorde a lo que ellos denominan “musicalización de la ciudadanía”.

Por otro lado, los principios rectores de esta política pública en el campo de la formación son:

- Visión multicultural e intercultural de la política
- La práctica musical colectiva como fundamento del proceso formativo (el reconocimiento de las prácticas musicales en su contexto como fuente de conocimiento)
- Fomento a la creación de comunidades académicas desde la valoración de los saberes, experiencias y liderazgo de los actores
- Impulso al reconocimiento y al diálogo de saberes
- Fomento a la diversidad de enfoques epistemológicos, técnicos y metodológicos
- Generación de procesos investigativos en torno a la práctica y a la formación musical
- Estímulo a los procesos de creación y

producción a partir de la formación • Identificación de subsectores y diversificación de estrategias de formación • Fomento a la descentralización, la autonomía y la generación de capacidades locales • Estrategia de cohesión social desde la apropiación de procesos musicales y culturales. (Ministerio de Cultura, 2008, p. 15)

En esta visión de escuela por parte del Plan Nacional de Músicas para la Convivencia (PNMC) hay dos elementos que se comparten, en cierta medida, con el proyecto educativo de la EMR: principalmente el de pensarse la “escuela como un proyecto cultural”, que en su diversidad y compromiso mejore la vida cotidiana de las personas que participan directa e indirectamente de ella; y en segunda medida, “fomentar una “escuela plural y diversificada” donde coexistan e intercambien experiencias, diferentes enfoques, métodos de formación y práctica, en donde se cultiven con respeto y equidad diversos formatos musicales y distintas estéticas” (Ministerio de Cultura, 2008, p. 42).

Para el PNMC es prioritario contribuir en la creación y fortalecimiento de escuelas de música tradicional en todo el territorio nacional. La vigencia de estas músicas tradicionales y populares, en especial a nivel educativo, reside en que se manifiestan “como códigos comunicacionales representativos de realidades históricas, sociales y territoriales únicas, con profundas repercusiones en las sociedades contemporáneas” (Ministerio de Cultura, 2003, p. 6). Son depósitos de la memoria que guardan incontables sonoridades que contribuyen en la formación musical y de identidad dentro de los sujetos que las acogen como fuente de conocimiento.

Las músicas tradicionales son también expresiones generadoras de valores: en la medida en que estas músicas permiten a las comunidades reconocerse en los marcos específicos de temporalidad (historicidad) y espacialidad (territorialidad), sustentan elementos de

nacionalidad e identidad cultural y alimentan el dialogo y la convivencia basados en el respeto a los otro y en el reconocimiento de la diversidad. (Ministerio de Cultura, 2003, p.6)

## **Bosa**

La EMR se encuentra ubicada en suroccidente de la ciudad de Bogotá, localidad de Bosa que de idioma muisca significa: “cercado del que guarda y defiende las mieses”. Esta localidad del sur de Bogotá limita al norte, con la localidad de Kennedy y con el municipio de Mosquera, al oriente, con la localidad de Kennedy por el eje del río Tunjuelito; al sur, con la localidad de Ciudad Bolívar, el municipio de Suacha y la Autopista Sur y al occidente, con los municipios de Suacha y Mosquera por el eje del Río Bogotá.

Bosa cuenta con gran riqueza histórica para el Distrito Capital porque fue “considerado como el segundo poblado Chibcha después de Bacatá”. (Secretaria Distrital de Planeación, 2001), epicentro de grandes batallas y cumbres colonizadoras que reunieron a influyentes españoles y criollos hacia 1538, como Gonzalo Jiménez de Quezada, Nicolás de Federmann (quien venía de Venezuela) y Sebastián de Belalcázar (quien venía de Perú), con el objetivo de plantear sus pretensiones y requerimientos territoriales a la corona española.

Las comunidades originarias muisca que habitaban esta zona de la actual capital colombiana, fueron constantemente violentadas por los españoles y criollos de turno en el poder, “Con el ánimo de acabar con los indígenas, en 1850 mediante ley se disolvió el Resguardo Indígena de Bosa como parte del “plan de desindigenización de la capital”, concluido en 1886. (Secretaria Distrital de Planeación, 2001, p.6)

En 1954 durante el gobierno del General Gustavo Rojas Pinilla, con el Decreto N°3640, Bosa es anexada al Distrito Especial de Bogotá, convirtiéndose en polo de desarrollo como ciudad dormitorio y expansión demográfica de la capital. Luego, mediante el Acuerdo 14 del 7 de septiembre de 1983 “por el cual se crea la Alcaldía Menor "Ciudad Bolívar" y se modifican los límites de las Alcaldías Menores de Tunjuelito y Bosa señalados en el Acuerdo 8 de 1977”, se modifican sus límites y se reduce su extensión por la creación de la naciente Alcaldía Menor 19. (Secretaria Distrital de Planeación, 2001, p.7)

Bosa ocupa el décimo segundo lugar en superficie entre las localidades del Distrito Capital. “La superficie total de Bosa es de 2.393,3 hectáreas (ha); de estas 1.932,5 ha corresponden a suelo urbano, y las restantes 460,8 ha se configuran como suelo de expansión urbana” (Secretaria Distrital de Planeación, 2001, p.7)

La sede de la EMR se encuentra específicamente ubicada en la UPZ El Porvenir (barrio San Antonio), esta “se localiza al nororiente de la localidad de Bosa, tiene una extensión de 461 hectáreas, equivalentes al 19,3% del total del área de las UPZ de esta localidad”. (Secretaria Distrital de Planeación, 2001, p.6). La unidad de planificación zonal limita, al norte, con el municipio de Mosquera; por el oriente, con la UPZ Las Margaritas, de la localidad de Kennedy; por el sur, con la UPZ Bosa Occidental; y por el occidente, con la UPZ Tintal Sur.

### ***Sistema de equipamientos***

Desde la concepción institucional de la planeación territorial está definido como:

Conjunto de espacios y edificios destinados a proveer a los ciudadanos del Distrito Capital de los servicios sociales de cultura, seguridad y justicia, educación, salud, culto,

deportivos, recreativos y de bienestar social, para mejorar los índices de seguridad humana a las distintas escalas. Los equipamientos se clasifican, según la naturaleza de sus funciones, en tres grupos: equipamiento colectivo, equipamiento deportivo y recreativo y servicios urbanos básicos. (Secretaria Distrital de Planeación, 2001, p.23)

Figura 1: Bosa. Número de equipamientos por sector, población, número de equipamientos por cada 10.000 habitantes y cantidad de población por equipamiento según UPZ 2011.

UPZ	Bienestar Social	Salud	Educación	Cultura	Culto	Recreación y Deporte	Abastecimiento de Alimentos	Administración	Seguridad, Defensa y Justicia	Recintos FERIALES	Cementerios y Servicios Funerarios	Total	Población 2011	Equipamiento por cada 10000 Hab	Cantidad de población por equipamiento
49 Apogeo	34	4	20	1	7			1	1		1	69	36.674	18	552,5
84 Bosa Occidental	157	5	50	19	10			1	2			244	187.122	14	733,4
85 Bosa Central	130	15	97	23	24	2	2	4	8		4	309	227.092	14	716,0
86 El Porvenir	71	3	9	2								85	78.604	12	866,2
87 Tintal Sur	38		2						1			41	53.564	10	1.035,1
<b>Total Bosa</b>	<b>430</b>	<b>27</b>	<b>178</b>	<b>45</b>	<b>41</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>12</b>		<b>5</b>	<b>748</b>	<b>583.056</b>	<b>13</b>	<b>779,5</b>

*Nota:* Recuperado de: SDP, Dirección de Planes Maestros y Complementarios, Planes Maestros de Equipamientos, Bogotá D. C., 2006 y 2008. Inventarios previos de equipamientos de culto, administración y educación superior, Bogotá D. C., 2009. DANE - SDP, Proyecciones de población según localidad, 2006 – 2015.

La UPZ Porvenir aparece como el sector con menor cantidad de equipamientos de la localidad de Bosa y en los últimos puestos en la lista general de la capital Bogotana. Permittiéndonos comprender a simple análisis de cifras y datos estadísticos, la importancia que tiene un programa de educación artística gratuito como la EMR, para la población infantil y juvenil de este territorio con tantas limitaciones y deudas sociales por parte del Estado.

## CAPÍTULO II. SENTIPENSANDO LAS CIENCIAS SOCIALES

*“Danza el árbol con el viento  
espiral de tiempo  
de la raíz de la tierra  
crecen los versos  
que entintan esperanza (...)  
¡los pueblos bailan y cantan!  
Somos viento somos sol  
y sueños multicolor  
Somos este, norte,  
sur y oeste  
Somos historia  
lienzo y canción  
escribimos en el tiempo  
junto a voces y miradas  
nuestros sueños  
navegan bajo el sol”*

*-Somos, Sara Curruchich.*

A raíz de las experiencias espirituales y musicales que había vivido y apropiado como un lugar nuevo de enunciación, decidí que debía estudiar una licenciatura, y así poder comprender el rol transformador de la educación en las sociedades y en el ser humano. Decidí presentarme a la Universidad Pedagógica Nacional a la Licenciatura en Ciencias Sociales, considerando que para el precario conocimiento teórico musical que tenía para entonces, se me dificultaría demasiado pasar a la Licenciatura en Música. En cambio, en las Ciencias Humanas creía poseer un poco más de competencias estructuradas gracias a la pasión por la lectura y estudio de estos temas, especialmente la Historia, Filosofía, Antropología y Sociología.

Posteriormente, confirmé mis consideraciones de elección, al ir superando las pruebas de admisión a la licenciatura con propiedad y empeño. Al momento de llegar los resultados de aprobación del último examen de ingreso, que es la entrevista, fue un motivo de gran alegría ya que sabía desde antes de empezar mi formación como profesor, fuera en el campo de las artes musicales o Ciencias Sociales, que aspiraba enfocarme en el estudio para construir formas de

articular el Arte y las Ciencias Humanas. En estos momentos recordaba continuamente cómo la formación musical que empecé a tener después de las primeras ceremonias de Yagé, me ayudó a salirme de caminos dolorosos en los que andaba transitando y que para ese entonces cuando apareció en mi vida el “remedio”, como lo llaman cariñosamente, pensaba en encontrar maneras de ayudar a descubrir nuevos sentidos de existencia a niños y jóvenes que quizás estaban pasando por los mismos procesos que había vivido.

Al recibir las primeras clases de la Licenciatura en Ciencias Sociales (CCSS) fue de gran sorpresa y motivación encontrarme con el profeso Ricardo Ruiz y su catedra de Cultura Artística. Allí nos esbozó con gran calidad, diferentes formas de articular el Arte y las CCSS, particularmente desde el teatro que es su especialidad debido a su formación en este campo. Indagamos intensamente junto a él, cómo a través de las diferentes manifestaciones artísticas de una comunidad, se puede estudiar su historia, geografía, memoria y sus ethos, lo cual, como mencioné anteriormente, era lo que deseaba hacer en mi proyecto de grado y en mi didáctica de enseñanza.

El trabajo final de esta catedra consistió en preparar con un grupo de compañeros del semestre, una obra de teatro previamente seleccionada por el profesor. La obra que nos correspondió representar fue Kilele, del dramaturgo Felipe Vergara y grupo Varasanta. En esta obra teatral se narra los acontecimientos alrededor de la masacre de Bojayá (Choco) en el 2002. En esta obra teatral la música es de vital importancia ya que, las comunidades afrocolombianas del Pacífico, la fiesta, la danza y la música popular de su región, tienen un papel fundamental en el momento de despedir a sus muertos a la otra vida. Nos hicimos responsables con otro compañero de la interpretación de los temas musicales que presentan en esta obra teatral, utilizando tambores -Alegre y Bombo- y el canto de Alabaos y Arrullos. Al participar en este

proceso seguí descubriendo que el arte cargado de una dimensión emocional envolvente, permite generar mayor aprehensión en los procesos de conocimientos cognitivos y desarrollo de conciencia social.

En ese tránsito por las diferentes cátedras de la licenciatura no había encontrado una teoría con la cual me sintiera absolutamente identificado, todas me parecían en alguna medida, deterministas al tratar de explicar la realidad social abusando de una sola dimensión, ya fuera económica, política, cultural, etc. Sentía que los fenómenos sociales, la historia y la cultura, requerían una conjunción de perspectivas para poder comprenderse a mayor profundidad y complejidad. En el segundo semestre, en línea con lo anteriormente expuesto, se presentó otra ruptura en mis paradigmas, particularmente en el académico. En la cátedra de Epistemología Social Contemporánea dirigida por el profesor Luis Fernando Marín se me asignó un libro para exponer, el texto se titulaba Desobediencia epistémica del semiólogo argentino Walter Mignolo, donde al tiempo que trataba de comprender sus postulados para exponerlos en la clase, encontraba relaciones con los cuestionamientos que me habían surgido en el ritual medicinal de Yagé. En consecuencia y deseando encontrar esquemas teóricos que dieran cuenta de mis inquietudes y necesidades epistémicas, decidí continuar profundizando sobre esos planteamientos teóricos y sus autores.

### **Decolonialidad: Reconfigurando el Ser, el Saber y el Hacer**

Como parte de esas indagaciones, decidí continuar profundizando en torno a las investigaciones de este grupo modernidad/colonialidad, este colectivo de intelectuales ha dado paso dentro del pensamiento latinoamericano a otro tipo de epistemologías, que se acoge con el nombre de giro decolonial, de este giro del pensamiento de las CCSS se busca partir como referente teórico para la construcción de este proyecto pedagógico.

Como lo menciona Grosfoguel y Castro-Gómez (2007), el grupo de investigación latinoamericano modernidad/colonialidad se conforma en la última década del siglo XX y comienzos del siglo actual, esto se daría a partir de tres nodos de estudio simultáneo que estaban planteando cuestionamientos similares dentro de la teoría social. Uno de ellos en la Universidad Estatal de Nueva York con Aníbal Quijano, Ramón Grosfoguel, e Immanuel Wallerstein; otro nodo se encontraba en Venezuela y era coordinado por Edgardo Lander, el cual tenía apoyo de CLACSO y uno más en Colombia con el Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar de la Universidad Javeriana.

Estos diferentes nodos estarían integrados por autores de diversas nacionalidades y disciplinas, que además de los que ya se mencionaron, estaban Enrique Dussel y Santiago Castro Gómez. También se irían uniendo más autoras y autores en reuniones del grupo de investigación, que se desarrollarían tanto en Estados Unidos como en Latinoamérica aproximadamente cada dos años, entre estos nuevos participantes estaría Walter Mignolo, Silvia Winters, Zulma Palermo y Catherine Walsh, que contribuirían en los siguientes encuentros o en la construcción de libros resultantes de dichos espacios.

Es importante mencionar, que este grupo de investigación ya cuenta con lo que sus fundadores han llamado, la segunda generación, que integra variados centros de investigación de crítica a la Colonialidad y Modernidad, como el Doctorado en Estudios Culturales de la Universidad Andina Simón Bolívar en Quito, la Maestría en Estudios Culturales de la Universidad Javeriana, la Maestría en Investigación sobre Problemas Sociales Contemporáneos del IESCO en Bogotá y el Seminario-Taller “Fabrica de Idéias” en el Salvador de Bahía en Brasil.

Estos académicos centran su crítica en la Modernidad, entendida como un discurso europeo surgido en el siglo XV desde la invasión, conquista y saqueo de América, el cual actualmente está interconstituido como sistema euro-norteamericano, capitalista, patriarcal, moderno, colonial, burgués. Es un proceso que se sustenta en la explotación y dominación de los pueblos asiáticos, africanos y americanos por parte de los diferentes centros de poder que se dieron en Europa y al cual se ha denominado Colonialismo. Se constituye una configuración de poder la cual controla la población que habita un territorio, sus recursos naturales, fuerza de trabajo e identidad, violando la soberanía de un pueblo. De allí surge como un dispositivo más complejo de dominación, la colonialidad. Este se establece como un mecanismo de dominación a la intersubjetividad humana mucho más penetrante y prolongado.

La colonialidad es un portento histórico de complejidad que supera al colonialismo, siendo éste el evento que dio paso a la subalternización de los pueblos por parte de colonizadores españoles, apoderándose de lo que no les pertenecía. La Colonialidad se hace compleja en la medida de tiene vigencia en la sociedad, puesto que se ha cotidianizado el hecho de pensar y aceptar que el orden originario de las cosas corresponde a la manipulación e imposición de jerarquías, entremezclándose sigilosamente, configurándose, haciéndose llamar modernos para poder gobernar desde la racionalización del ser humano, que tiene ausencias en el conocimiento de sus raíces. (Ortiz, Arias, Pedrozo, 2018, p. 20)

Esta colonialidad se ha manifestado desde diferentes dimensiones, reflejadas principalmente en lo que se ha denominado su matriz, en donde se encuentra la colonialidad del poder, colonialidad del saber y colonialidad del Ser; otros autores han propuesto más variantes

que inciden dentro de otros ámbitos de la vida, como la colonialidad de la cosmología y la madre naturaleza (Walsh, 2009. p. 14) y la colonialidad de la Alteridad y colonialidad del Sentir (Guerrero, 2012) entre otras.

Para este trabajo se busca enfatizar en las dimensiones de colonialidad del saber, y colonialidad cosmológica y de la madre naturaleza. Por colonialidad del saber se entiende la represión e invisibilización de las formas de conocer de las comunidades originarias, se manifiesta como otra forma de dominación, que aunque no implique la violencia sí “afirma el racismo epistémico de la modernidad europea y se configura su hegemonía política, cultural y epistemológica, es decir se genera una epistemología “autosuficiente”, prepotente y autoritaria, que se cree la única epistemología válida y universal, y pretende globalizarse” como lo menciona Quijano (2005) y Grosfoguel (2007) en (Ortiz, et al., 2018, p. 32). Por consiguiente, se considera importante visibilizar otras formas de hacer conocimiento, de reconocer las epistemes relegadas por la pretensión de verdad del conocimiento científico moderno.

Continuando con lo anterior, se asume otra noción muy valiosa dentro de este esquema teórico, la colonialidad del ser, entendida como la negación de las configuraciones humanas del colonizado, al tiempo que le priva de su existencia, “es un rasgo universal presente en todo tipo de relación: interpersonal, familiar, pedagógica, laboral. De ahí que sea un imperativo decolonizar las relaciones humanas” (Ortiz, et al., 2018, p. 33). Por último, referenciar la colonialidad cosmológica y de la madre naturaleza, esta “tiene que ver con la fuerza vital-mágico-espiritual de la existencia de las comunidades afrodescendientes y originarias indígenas” (Walsh, 2009, p.14), relación y fuerza que se plasman en gran cantidad de expresiones artísticas, especialmente la musical, convertida en rituales de la memoria, nutridos del conocimiento

filosófico procedente de los arquetipos elementales de la naturaleza, de su relación con los tiempos y dinámicas de estos mismos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se toma la categoría de decolonialidad, entendida según Walsh (2009) como una herramienta política y conceptual encauzada en superar la modernidad/colonialidad. Al ser esta la que marca un horizonte de lucha teórica y práctica donde nos desapegamos de las estructuras epistémicas heredadas de occidente y así, de sus adoctrinamientos arraigados en nuestra vida cotidiana. Esta será entendida como un camino y no como un destino final, en un proceso de edificación de formas personales y colectivas para reconstruirnos como humanos y sociedad. En ese sentido es importante señalar la noción autodecolonización contrapuesta a la de autocolonización que introduce Ortiz como:

Proceso complejo y entrañado mediante el cual la persona autocolonizada no logra reconocer al “otro” que está a su lado, a su hermano, a su colega, a su vecino, y sobrevalora al “otro” de “arriba”, lo ubica encima suyo, en la configuración política (poder), en la configuración epistémica (saber), en la configuración ética (ser), en la configuración praxiológica (hacer) y en la configuración cosmogónica (visión de la vida y del mundo). Lo que tiene valor es lo externo a su comunidad, lo del “otro”, lo extranjero. La autocolonialidad es practicada por una persona que verticaliza su vida, se autocoloniza. Solo es posible decolonizar o autodecolonizar mediante la interculturalidad decolonial. (Ortiz, et al., 2018, p. 36)

De este modo, desde la resistencia epistémica podemos recordar lo que realmente somos y nos quitaron, y así desde las acciones pedagógicas como subraya Walsh (2012) dejar la

posición defensiva y asumir una actitud de “ofensiva, insurgencia y (re) existencia circunscripta en/por una constante configuración y conservación de una forma “otra”, un “modo otro”, de estar en/con/para el mundo” (Ortiz, et al., 2018, p. 37)

### ***Interculturalidad crítica***

En las últimas décadas entre el siglo pasado y el actual, se ha puesto en debate cuestiones sobre lo étnico y cultural en relación a los asuntos de adquisición de derechos, participación política, ejercicio de la autonomía e identidad propia, entre otros, los cuales han sido abordados desde diferentes perspectivas. Walsh (2009) propone analizar tres diferentes lecturas sobre la categoría de interculturalidad para comprender los planteamientos, prácticas y tensiones que de allí se desprenden en los ámbitos político y educativo. En primer lugar, señala la interculturalidad relacional, esta hace referencia de “forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (p. 2), esta mirada asume el intercambio cultural, sincretismo y mestizaje, que, al ser una práctica que siempre ha existido entre los pueblos que han convergido en América y el mundo, es un fin en sí mismo. El cuestionamiento está, -como lo señala la autora- en que se olvida o minimiza los conflictos de poder, dominación y subyugación que existe entre unos y otros.

En segundo lugar, la interculturalidad funcional, como indica Tubino (2005) se encuentra dirigida hacia el “reconocimiento de la diversidad y diferencias culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida” (Walsh, 2009, p. 3) por tanto, no toca las estructuras que reproducen las desigualdades, volviéndose cómplice de la misma. Esto se ha venido presentando bastante dentro de las políticas públicas desarrolladas por

los gobiernos y orientadas por organismos multilaterales, particularmente con mayor intensidad desde la década de los 90' del siglo pasado.

Es en esta concepción de interculturalidad, es donde se ubica el problema de investigación de esta propuesta pedagógica, es necesario decir que el posicionamiento de estas políticas públicas existe una tendencia a solventar las diferencias culturales de forma individualizada, sin contemplar las problemáticas estructurales que inciden en que los sujetos no puedan acceder a la cultura. Por lo tanto, la perspectiva del PNMC, así como otros proyectos del mismo corte, terminan promoviendo valores como diálogo, tolerancia, respeto, entre otros, como parte de una interculturalidad, que como señala Tubino (2005) es “funcional” al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, tampoco “cuestiona las reglas del juego”, por ello “es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existe” (Walsh, 2009. p.3).

Adicional a esto, esta mirada funcional al sistema por parte del PNMC, se encuentra enmarcada en el desarrollo de novedosas políticas educativas del siglo XXI que fueron guiadas por entidades supranacionales y organismos multilaterales como la ONU, UNESCO, FMI, BM, entre otras. Enfocándose en asegurar una cohesión social, allí, “el “desarrollo humano integral” responde a la necesidad de un desarrollo más humano en contextos de crisis, en el cual cada individuo contribuye al desarrollo social del Estado, la Nación y la sociedad” (Walsh, 2009, p. 8) que termina por beneficiar al mercado.

Dentro de la funcionalidad que se les otorga a las manifestaciones artísticas, también está la mercantilización de las músicas tradicionales, que para el caso del PNMC, se evidencia con uno de sus enfoques prioritarios hacia la creación de Escuelas de Música Tradicional. Que, con respecto a estas, señala: su vital importancia en la educación, su diversidad y vigencia y sus

dones de conocimiento, creación y expresión. Aunque esto sin duda es cierto, es necesaria la precaución frente a los planteamientos y utilidades que la institucionalidad le da al arte, optando por mantener la búsqueda de la comprensión profunda de estas políticas públicas en el ámbito cultural y el fortalecimiento de la criticidad, dentro de la perspectiva intercultural.

En tercer lugar y comprendiendo las implicaciones que tiene el uso y sentido contemporáneo de la categoría interculturalidad desde sus diferentes ámbitos, se tomará aquí la perspectiva intercultural crítica, la cual contrario a las anteriores, no se centra en ocultar o maquillar las tensiones culturales anteriormente mencionadas, sino, como explica Walsh, se trata de exponer el problema estructural colonial-racial.

Un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. (Walsh, 2009, p. 4)

En consecuencia, se busca enraizar la interculturalidad crítica como fuente de alimento político, social, epistémico y ético, en la construcción y desarrollo del trabajo pedagógico-artístico que realizo en la EMR. Desde esta perspectiva, se ve la necesidad de transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, especialmente las que nos competen a los educadores, como la escuela, las instituciones de educación informal y no formal, para que así, se transformen en espacios políticos, sociales y culturales, donde se fomente “la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (Walsh, 2009, p. 4), como camino a la igualdad, entendida como la necesidad de crear condiciones más justas de

relacionarse, de forma que los pueblos puedan contar con escenarios adecuados que posibiliten dejar de ser dominados al tiempo que logren contar, actuar, rememorar y transformar su propio territorio e historia.

Con base a lo anterior, se planteó orientar la investigación pedagógica a través de la pregunta ¿Cómo diseñar una propuesta de interculturalidad crítica, desde la enseñanza de las músicas colombianas y andino latinoamericanas, en un espacio de educación informal?, teniendo en cuenta que esto se hará buscando transformar y dotar de otros significados la propuesta del PNMC, que pese a estar enmarcada en una perspectiva intercultural de tipo funcional y sustentar parte de la propuesta de la EMR, sí permite -como lo dice Walsh (2009)- construir desde las grietas del sistema una alternativa pedagógica artística decolonial.

### ***Música e interculturalidad***

La música como expresión artística ha tenido en la historia de la humanidad muchas definiciones y significados. Se puede analizar desde diferentes niveles y aspectos de la vida tales: como un aspecto sensible, sentimental y emocional; considerándola como arte; como un aspecto connatural al ser humano; como medio entre el intelecto y el sentimiento; como significación cultural, etc. En resumen, se puede ver desde su dimensión estrictamente de fenómeno físico y también desde las Ciencias Humanas en sus aspectos filosóficos, antropológicos y sociológicos.

En este trabajo interesa encontrar la relación profunda entre esta manifestación física de este arte con las diferentes dimensiones humanas del individuo y la sociedad a la que pertenece. Buscado encontrar y comprender ese hilo que teje a la música con todas las dimensiones del hombre y como a través de su complejo lenguaje potencializa, pedagógicamente hablando, las capacidades cognitivas, motoras y emocionales. La música no se reduce a un lenguaje técnico musical o académico estrictamente, todos podemos aprender este lenguaje y convertirlo en

alimento emocional y espiritual. Como educadores debemos encontrar en nosotros mismos y ayudar a encontrar ese acceso natural a la música que todos los seres humanos tenemos, eso sí, descubriendo la singularidad determinada a cada constitución particular.

Uno de los elementos pedagógicos más relevantes que tiene la música como lenguaje es su “capacidad de transmitir un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que son intrínsecos al artista que la ha producido y, al mismo tiempo, transmite emociones y sentimientos que pueden considerarse comunes a todas las culturas que comparten un territorio” (Bernabé, 2012, p. 88). Es un medio de comunicación potente que no se limita a las palabras y permite expresar no solamente ideas, sino de manera sincronizada articula en sus mensajes el componente emocional de una forma amplificada dándole más alcance y contenido a lo que se desea expresar. En consecuencia, al ser una herramienta de comunicación de gran capacidad permite socializar códigos culturales ajenos a otras comunidades, dándole rasgos de lenguaje intercultural que permite del dialogo de saberes entre individuos y sociedades prestando las condiciones idóneas para este intercambio.

El arte y la cultura nos procuren una interpretación más holística de la sociedad, donde las prácticas artísticas contribuyan a construir de manera creativa alternativas hermenéuticas y estrategias culturales, artísticas y discursivas que se deslicen de la retórica de la modernidad y que se visibilicen desde la lógica de la colonialidad, para hacerle frente con discursos genuinos y prácticas pertinentes a las tensiones y conflictos de nuestras sociedades latinoamericanas cada vez más adscritas a los proyectos de mercado que nos imponen desde “lógicas universales de desarrollo”. (Lambuley, 2005, p. 405)

La cultura, entendida como un elemento dinámico que está en constante intercambio de contenidos con otros, se van traslapando y superponiendo en la medida que se adoptan elementos nuevos que enriquecen o degradan la misma, nos permite comprender nuestros propios elementos culturales, indagar en esos elementos prestados de otras comunidades que en algún momento de la historia compartieron territorios, identidades, formas de ser, de pensar y de existir. Un ejemplo importante en la música de este intercambio cultural, es el gran aporte que dejaron las comunidades afrodescendientes en todo el continente americano debido al proceso de colonización. La musicalidad que traían en la memoria estas comunidades africanas, el recuerdo de sus instrumentos de percusión y sus ritmos lo impregnaron en estas tierras en el compartir con las comunidades originarias de estos territorios americanos que los unía el sentimiento de dolor por la esclavitud de sus pueblos y despojo de sus territorios. Este mestizaje cultural generó una enorme cantidad de ritmos y géneros musicales hasta el día de hoy, entre los más importantes es la cumbia y el bambuco viejo que se mantienen vigentes, con sus elementos de resistencia de los pueblos subalternizados.

La comunicación intercultural para Toriñan (2015) es toda interacción verbal y no verbal de personas de distintas culturas, donde Toledo (1999) agrega, que se busca comprender los significados del otro en sus diferentes prácticas y concepciones del mundo en una forma de comunicación razonable (Bernabé, 2012, p. 90) en este sentido el estudio de diferentes músicas, particularmente las tradicionales campesinas permiten el diálogo de saberes.

De acuerdo con los fines de una y otra, lo que las historias hegemónicas ganan en efectos de poder, verdad y legitimidad a través de su extensión y argumentación, las historias indígenas [y negras] lo logran en términos de comprensión, sentido de identidad y de acción a través de su cosmovisión e íntima relación con el territorio. Por

similar razón, la historia en manos de los expertos occidentales dejó de ser un asunto político de sus protagonistas y paso de ser interioridad, para convertirse en exterioridad; dejó de ser sentida de corazón para ser contada con la razón; se negó lo subjetivo que da lugar a la acción del sujeto y se tornó en objetiva para inmovilizarlo; se negó su oralidad protestada para ser una realidad escriturada; dejó de ser memoria para volverse texto; paso de ser interpretación para convertirse como constatación; paso de realizada a institucionalizada y oficializada; en vez de ser acción se ha vuelto traducción; en vez de ser constante y estandarte se volvió instante y se guardó en el estante; en vez de ser una historia para un fin dio lugar al “fin de la historia”.(Gómez, 2002, p. 37- 38)

### **Enraizando metodologías de investigación**

Este proyecto pedagógico en la EMR busca seguir posicionando la investigación, particularmente en el campo educativo, como proceso de interacción entre los seres humanos donde tejen relaciones vivas, reconociendo la diversidad en experiencias y saberes constituyentes de nuevos referentes de sentido. Investigador e investigado como sujetos activos de la Historia.

La investigación es como un viaje que partiendo de la realidad regresa a ella, pero con una mirada nueva, enriquecida, ya sea por los conceptos teóricos empleados para su análisis, o por la información o riqueza del dato que hemos podido recoger en nuestro trabajo de campo. (Guerrero, 2002, p. 23)

El método de investigación seleccionado para la recolección de información y para el mejoramiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la EMR es predominantemente el cualitativo, ocupándose de la experiencia y los significados que llevan consigo todos los actores del proceso educativo, en especial los niños y jóvenes que participan del proyecto.

## ***Investigación Acción Pedagógica***

La Investigación Acción Pedagógica (IAPE) tiene su origen en las décadas de los 80 y 90, tiempos en los que también se estaba desarrollando la Investigación Acción Participativa, estas dos metodologías tendrían como punto de encuentro la crítica, una hacia el sistema educativo tradicional y otra, la IAP, una crítica a la forma de investigar en y con las comunidades u organizaciones sociales.

Debido al espacio en que se desarrolla mi práctica pedagógica -la EMR-, opto por usar la IAPE como forma de orientar mi investigación. La IAPE se desprende de la metodología de Investigación Acción (IA), la cual inicialmente fue utilizada por el psicólogo social Kurt Lewin, que como profesor, y buscando mejores resultados en las personas con las que sus estudiantes realizaban la práctica, decide plantear una forma de investigación que al mismo tiempo vaya generando acciones que incidan en el proceso.

A partir de allí autores como Stenhouse y Elliot usarían dicha metodología para la investigación en educación, Stenhouse (1993) abogaría por una investigación educativa “no positivista, centrada en el interior de la escuela y los procesos educativos y realizada por los practicantes en educación, los maestros” (Restrepo, 2002, p. 2), así mismo Elliot (1994) señalaría que “la I-A aplicada en la educación tiene que ver con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los docentes, más que con problemas teóricos definidos por investigadores dentro de un área del conocimiento” (Restrepo, 2002, p. 2). Sin embargo, cabe mencionar que si bien este trabajo de grado se plantea cuestionamientos teóricos, éstos están enfocados a la construcción de una propuesta pedagógica alternativa.

En relación a lo anterior también es importante recalcar brevemente la diferencia existente entre Investigación Acción en Educación (IAE), la cual implica un análisis e

investigación desde adentro, es decir, orientada por el educador y con resultados de investigación principalmente pedagógicos y la Investigación Acción sobre Educación, que se enfoca en los procesos educativos en relación con la sociedad.

Por su parte la Investigación Acción Pedagógica señala tres fases principales que tienen el objetivo de mejorar constantemente la propia práctica del educador, estas son: “la reflexión sobre un área problemática, la planeación y la ejecución de acciones alternativas para mejorar la situación problemática, y la evaluación de resultados con miras a emprender un segundo ciclo” (Restrepo, 2002, p.5), fases que intentan desarrollarse de forma inicial a lo largo de esta sistematización de experiencias pero que pretenden continuar trabajándose.

Adicionalmente, la IAPE permite, al igual que la sistematización de experiencias, hacer un pare y analizar cómo se ha desarrollado la práctica, es donde se presenta, señala (Restrepo, 2010) “la oportunidad de para conocer y reconocer las características y problemáticas de esta acción, a través de la reflexión, autocrítica y reconstrucción” (Ruíz, 2015, p. 82)

### ***Sistematización de experiencias***

La sistematización de experiencias es de gran significado por las implicaciones que trae para la propia práctica, después de más de seis años de trabajo en la Escuela Musical Raíces, realizar este proyecto de grado implica de alguna manera recapitular, evaluar y organizar el presente, al tiempo que se imaginan mejores futuros o por lo menos con posibilidades otras de existir frente a la realidad en la que nos encontramos. Podemos entender la sistematización como:

Una metodología que permite la producción de conocimiento sobre prácticas de transformación social, a partir de los saberes y sentires provenientes de la experiencia de

sus actores, cuya finalidad es, por un lado, comprender los sentidos y racionalidades que configuran dicha práctica; por otro, aportar a su fortalecimiento y empoderamiento de sus actores. (Barragán & Disney, 2017, p. 50)

De manera que sistematizar la experiencia, marca un hito para la práctica misma, como señala Barragán & Torres (2017) es “hacer un pare” para reflexionar, analizar lo que se ha construido, lo que hace falta y debe mejorarse, revisar en qué se ha perdido la coherencia y qué procesos se han consolidado, actualizar planes y estrategias de acción, en aras de asumir nuevos compromisos, entre ellos nuevas investigaciones y prácticas por trabajar.

Adicional a esto, la sistematización como forma de investigar reconoce unas finalidades que ayudan a mantener una claridad y coherencia de lo que se pretende continuar trabajando dentro de la experiencia pedagógica, aquí se tomaron algunas, como: i. fortalecer y transformar la propia práctica, esta refiere “un interés crítico de mejorar la práctica, esta intención de mejoramiento además de recuperar y visibilizar los aprendizajes, enriquece las reflexiones y discusiones de los colectivos” (Barragán & Torres, 2017, p.25), en este caso el grupo de profesores de la EMR; ii. Aportar desde lo formativo a la producción de subjetividades emancipatorias, que “contribuyen a ampliar el horizonte de sentido de la acción colectiva, los marcos interpretativos de los sujetos, la afirmación de sus identidades personales y sociales y el fortalecimiento de sus vínculos de solidaridad” (Barragán & Torres, 2017, p.27) y iii. contribuir a la construcción de vínculos y sentidos comunitarios, esto tanto entre profesores como también con los estudiantes, permitiendo “la afirmación de vínculos sueños compartidos y visiones de futuros colectivos (...) visibiliza la alegría de estar y actuar juntos, afirmando sentidos de pertenencia en torno al proyecto compartido (...) formando el sentimiento de un “nosotros” como actor colectivo” (Barragán & Torres, 2017, p.28)

Instrumentos metodológicos: las técnicas seleccionadas para la recolección de información tanto en el proceso de caracterización, realización de la práctica y su posterior análisis, fueron el diario de campo, fotografías, vídeos de las muestras musicales, entrevistas estructuradas y semiestructuradas, tertulias, charlas informales y auto vídeos de las clases.

### CAPÍTULO III. CORA-SONANDO RAÍCES

*“Aprendí que para hallar la luz,  
hay que pasar por la oscuridad  
Aprendí que para uno encontrarse  
tiene que buscar en la raíz  
En la familia, en el pueblo, en la tierra,  
allí donde un día tú fuiste feliz  
Aprendí que entender y perdonar  
son dos remansos que le dan a uno tranquilidad  
Aprendí que no soy sólo yo  
y que somos muchos más  
Muchos más soñando,  
sintiendo, viviendo, buscando la felicidad  
Aprendí que el camino es largo,  
que el camino es duro,  
pero se puede llegar”*

*-Te vengo a cantar, Grupo Bahía.*

En este capítulo están esbozados los pasos caminados para el diseño de la propuesta educativa, buscando la reflexión pedagógica de modelos interdisciplinarios que permitan innovar en el proceso enseñanza/aprendizaje entre las artes musicales y las CCSS, favoreciendo en la articulación de lenguajes más comprensibles y amenos para los estudiantes. Así, este objetivo está motivado por la importancia que tiene en la educación, la articulación de la mente y emoción humana en los procesos de razonamiento, en búsqueda de conocerse y reconocerse a sí mismo, observar y comprender cada vez a mayor profundidad, las realidades y desafíos que tiene el hombre contemporáneo consigo, con los demás y su planeta.

#### **Pedagogías para re-existir**

Ya es hora que de que las universidades, las escuelas y todo el sistema educativo en general empiece a matricular la sabiduría y la ternura en sus aulas, y entendamos que no lo vamos a encontrar en los textos teóricos y metodológicos, ni en los manuales sobre ciencia, técnica, administración y marketing, pues la sabiduría no está en los libros, sino en la propia vida, ese es el libro que nunca el sistema educativo nos enseñó a leer y es

urgente que lo hagamos; es hora de que la escuela, la academia ofrezcan un saber para la vida, no solo para el “hacer” y el “tener”, sino fundamentalmente para el “ser”.

(Guerrero, 2010, p. 131)



**Fotografía 3.** Semillas. ©Erika Tatiana Fernández. Bogotá, Bosa, Sede Fundación Social Sembrando Camino. Septiembre de 2017. Fotografía digital.

### ***Educación popular***

En el año 2013, al iniciar mi práctica pedagógica en la EMR no tenía referentes teóricos, pedagógicos y críticos lo suficientemente sólidos, en ese momento soñaba con un espacio donde niños y jóvenes en condiciones de injusticia social, pudieran acceder a la cultura y desde esa educación musical poder mitigar y potenciar sus virtudes. Más adelante, indagando de forma autónoma y en las diferentes cátedras, lecturas o conversaciones que me aportó la Universidad, comencé a relacionar que el trabajo que habíamos venido realizando en la EMR tenía rasgos de la educación popular y otras concepciones de lo pedagógico. Por ende, ésta tomaría un lugar importante en este trabajo como referente político, el cual, señala Torres (2004) “se ha constituido en un campo de reflexión y acción que involucra tanto ser una corriente educativa y

un movimiento cultural, como una articulación de diversas prácticas educativas y educadores” (Jara, 2018, p. 195).

A su vez y como parte del período de resignificación de la EP, dado desde la década del 90 y potenciado entrado el siglo XXI, se buscó reconocer a ésta como un movimiento social en sí mismo, al cual se le apuesta como una forma de disputa desde lo educativo, en donde es vital su participación “en todos los espacios (gubernamentales, no gubernamentales, formales y no formales, institucionales o impulsados por organizaciones y grupos sociales, etc.) y como un movimiento de educadoras y educadores que articule, dinamice y proyecte su accionar con perspectiva estratégica” (Jara, 2018, p. 199), esto permitió que gran cantidad de procesos se sumaran a dicho movimiento, entre ellos proyectos educativos que eran parte de alguna ONG o institución gubernamental u otros, encaminando así, el desafío de copar más espacios desde una perspectiva de educación alternativa a la que promovía el sistema, la cual era una educación desposeída de pensar crítico, de sentir con el otro y de cuestionar y transformar la realidad en que se encontraba.

En ese mismo período de reconfiguración de la educación popular, se daría la emergencia o reconocimiento de nuevos sujetos, entre estos: las mujeres, comunidades afro y originarias indígenas, la población LGBTI, entre otros. Sumado a esto, el contexto social latinoamericano pasaba por difíciles situaciones y fuertes cambios, en especial de tipo económico y social, los cuales estaban relacionadas con el surgimiento del neoliberalismo y con procesos históricos como la caída del socialismo soviético, la decadencia de los proyectos revolucionarios y la terminación de regímenes dictatoriales, esto último daría paso a la búsqueda de la democracia.

Este contexto no fue ajeno a los cuestionamientos que surgían dentro de la EP, alrededor de qué es lo pedagógico, es por eso -y respondiendo a lo anterior-, que la cotidianidad, el

diálogo, y el reconocimiento empiezan a valorarse, dando a la dimensión del cuerpo el lugar en la construcción de las identidades populares “de la amplitud del mundo interno de los sujetos, como los sentimientos, la voluntad, los miedos, las simpatías y odios” (Torres, 2011, p.50). Permitiendo entender la realidad de la sociedad desde planteamientos que tuvieran más en cuenta lo cultural y temas como la democracia, la ciudadanía y lo público, no sólo la conciencia crítica de tipo ortodoxa, como era el caso de la EP en su período fundacional.

Esa búsqueda de la dimensión cultural fue central, analizando cómo ésta se relacionaba con el Estado, los movimientos sociales y otros, entendiendo que a través de ella también se puede incorporar la conciencia política, pues esta se piensa la práctica más allá de la racionalidad -tal como indica Torres (2011), en donde valores, sentimientos, el inconsciente y la subjetividad popular en general tienen más importancia, además brindan aportes a la construcción de otra cultura hegemónica.

Por otro lado, la práctica pedagógica que se realiza en la EMR está enmarcada dentro de las nuevas estrategias de la búsqueda de paradigmas emancipatorios que plantea la EP a comienzo del siglo XXI y como alternativa a la reorganización del sistema capitalista. Torres (2004) expone que los Paradigmas emancipatorios se entienden como:

El conjunto de planteamiento teóricos y políticos alternativos al ‘pensamiento y modelo único’, una especie de marco para la acción (...) un ‘gran paradigma’ humanista e incluyente, para una globalización humanizante (...) La resignificación del discurso de la EP se ubicaría en una lucha por la orientación cultural de la sociedad contra el proyecto neoliberal. El cual hay que enfrentarlo ‘elaborando estrategias que incidan en las

relaciones sociales, en el sentido común y la vida cotidiana de los sectores populares (Jara, 2018, p. 192)

Dentro de estos paradigmas emancipatorios crece la necesidad de contribuir a la formación de subjetividades críticas y emancipadoras, donde la EMR apuesta y proyecta trabajar, al tomar como punto de partida la conjunción de lenguajes expresados a través del arte musical, que permitan desde su cotidianidad, ejercer otras miradas sobre el mundo y sobre sí mismos, buscando transformar las inconsistencias sociales que se encuentran presentes en los distintos ámbitos y contextos de su existencia.

En estos últimos años, las estrategias educativas se han enriquecido, en la medida en que ya no sólo apuntan a la formación de conciencia crítica, sino también a formar otras sensibilidades, voluntades, espiritualidades y corporalidades que posibiliten diversos -y a la vez confluyentes- caminos de resistencia, emancipación y construcción de alternativas. Ello también se evidencia en la ampliación de estrategias metodológicas que además del diálogo, el uso de técnicas participativas y la construcción colectiva de saberes, incorporan narrativas, recorridos, expresión estética y corporal. (Torres, 2015, p. 14)

### ***Pedagogía crítica***

De la mano del camino que abre la EP, la pedagogía crítica se asume como forma de aprendizaje y enseñanza, ya que permite y fortalece el potencial emancipatorio de las subjetividades en un espacio como la EMR, esta implica “la participación social, la comunicación horizontal entre los diferentes actores que integran los estamentos, la significación de los imaginarios simbólicos, la humanización de los procesos educativos, la contextualización del proceso educativo y la transformación de la realidad social” (Ramírez, 2008, p. 109).

Es así como la pedagogía crítica nos señala un horizonte de transformación social, que en el caso de la EMR, busca aportar mediante el proceso formativo artístico musical, conocimientos para la comprensión sobre la realidad, contribuyendo a la construcción de justicia social y equidad en la comunidad precarizada de la localidad de Bosa.

La pedagogía crítica toma el conocimiento como fuente de liberación. Desarrolla la construcción del conocimiento en función de la construcción de los significados que subyacen a las teorías y discursos tradicionales. Lleva al sujeto hacia la lectura de la realidad, especialmente en función de detectar los problemas culturales e inconsistencias sociales (Freire, 1989, como se citó en Ramírez, 2008, p. 109)

Por consiguiente, plantear otras maneras de ser en el mundo pasa por reestablecer los lazos entre el pensamiento y la emoción y por reconfigurar los imaginarios que se han venido construyendo, pues a través de ello los estudiantes configuran sus formas de actuar y relacionarse con los demás. Por lo tanto, para caminar hacia esa transformación es necesario tener en cuenta que “la comunicación y la participación mediante el diálogo ético incrementan la comprensión mutua, la elaboración de formas de convivencia y el compromiso para realizar todo aquello que se ha acordado” (Ramírez, 2008, p. 111), esto, como parte imprescindible de la humanización de los procesos educativos en general.

Hoy, es necesario retomar la crítica a la escuela como reproducción social y agente desarrolladora de la vinculación de ésta a procesos productivos, e ir más allá de ella y hacer una nueva lectura que desencarcele la pedagogía de la escuela y plantee el reto de construir unas pedagogías acordes con sus procesos y con los contextos en los cuales

opera, en el cual están los aparatos y los nuevos procesos comunicativos como mediadores. (Mejía, 2011, p. 64- 65)

### ***Pedagogía decolonial***

Las pedagogías decoloniales confluyen con la educación popular y la pedagogía crítica anteriormente mencionadas, en su sentido de transformación de las estructuras que sustentan las desigualdades sociales. Complementando las ya descritas, son el resultado de los avances epistémicos que se dan a partir de la comprensión y análisis de los dispositivos de poder colonial, que en un momento de luchas, emergencias y reivindicaciones populares en América Latina, no se habían visibilizado.

La genealogía de la pedagogía decolonial podemos encontrarla en la praxis emancipatoria de las comunidades afro y pueblos indígenas, quienes han ejercido posturas liberadoras y han configurado proyectos políticos vistos como pedagogías. Estos pensares, sentires y actuares integran y configuran la pedagogía y la interculturalidad, desde una perspectiva -y en clave- decolonial, sin necesidad de transitar previamente por los postulados de la teoría crítica. (Walsh, 2014, como se citó en Ortiz et ál., 2018, p. 85-86)

Desde la práctica educativa en la EMR buscamos por medio del arte, específicamente las músicas campesinas, “retomar la diferencia en términos relacionales, con su vínculo histórico-político-social y de poder, para construir y afirmar procesos, prácticas y condiciones distintas” (Walsh, 2008, p. 13). Construir por medio de la música un puente de dialogo con los “otros”, donde compartamos las experiencias vitales que han permitido la construcción de subjetividades particulares, desde sus lugares de enunciación y temporalidad específica.

En consecuencia, entendemos la pedagogía decolonial “como proceso y práctica sociopolítico productivo y transformativo, asentado en las realidades, subjetividades, historias y luchas de la gente, vividas en un mundo regido por la estructuración colonial” (Walsh, 2008, p. 13-14).

Donde se busca trascender la simple trasmisión de información y saberes, desligados de un sentido compuesto por la comprensión de la realidad de los sujetos, el cual es el error recurrente de los currículos y prácticas del sistema educativo formal tradicional.

Urge desengancharnos del eurocentrismo pedagógico, curricular y didáctico que está impregnado en el sistema educativo. La educación moderna oculta en su retórica su lógica colonial. En efecto, la colonialidad pedagógica, curricular y didáctica, constituyen la cara oculta del discurso educativo que ha configurado la modernidad. La pedagogía moderna/occidental no puede reconocer ni visibilizar las diferencias entre los seres humanos, por cuanto su intención formativa es homogeneizar y estandarizar, de ahí que sea una pedagogía colonizante (Ortiz, Arias, Pedrozo, 2018, p. 79)

En este sentido hay que abrir paso y posicionar los saberes ancestrales de nuestras comunidades y sus autorepresentaciones artísticas, como igual de pertinentes que los conocimientos científicos y técnicos en las aulas de clase. Así pues, como menciona Jacqui Alexander, “hacer posible conversaciones y solidaridades diferentes; como proyecto tanto epistémico como ontológico ligado a nuestro ser” (Walsh, 2008, p.14).

En consecuencia, esto permite configurar “pedagogías que aclaran y enredan caminos, no plantan dogmas o doctrinas, sino que siembran semillas para que puedan germinar de ellas

conocimientos “otros” igualmente válidos a los saberes establecidos” (Ortiz, et ál., 2018, p. 87), contribuyendo así, al proyecto de interculturalidad crítica que se encuentra igualmente en construcción.

### **Planeación Musical: Construyendo nuestra propuesta**

La EMR se ha nutrido de la formación musical tanto empírica como profesional de sus educadores, pero también se ha complementado de perspectivas teóricas de las humanidades, esto, debido a que en el grupo docente hay participación de estudiantes de Licenciatura en Filosofía, Licenciatura en Ciencias Sociales y de profesionales en Antropología y Administración Pública. Ello ha contribuido a que la Escuela no sea solo un espacio para la formación musical, sino que también se piense en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes, que propicie la indagación y transformación de sus realidades sociales, las cuales suelen estar inmersas en condiciones de desigualdad, limitación en el acceso a la cultura, discriminación y constante deshumanización y precarización de sus vidas.

La EMR tiene como énfasis las músicas tradicionales colombianas y andino-latinoamericanas. Sustenta parte del contenido de su propuesta formativa artística a partir de la noción de músicas tradicionales definida por el PNMC en su programa de escuelas de música tradicional, aunque buscando desde allí, plantear cuestionamientos a las formas homogenizantes y funcionales de la cultura al sistema. Partiendo de la importancia en la organización clara de metodologías en la educación artística musical de nuestros géneros tradicionales y populares, las músicas tradicionales se entenderán en el presente proyecto de la EMR, como “sistemas sonoros estructurados rígidamente en los cuales se entrelazan dinámicas socio-históricas, culturales y territoriales determinadas” (FSSC, 2013, p.9)



**Fotografía 4.** Apalau, Artista invitado. ©Elkin David Rojas Osorio. Bogotá, Bosa, Sede Fundación Social Sembrando Camino. Octubre de 2018. Fotografía digital.

En esta propuesta se manejó las características más relevantes de los siguientes sistemas musicales tradicionales (SMT), los cuales estarán orientados como estructura del proyecto EMR:

Tabla 1. Sistemas Musicales Tradicionales.

<u>No.</u>	<u>Músicas</u>	<u>Orígenes</u>
1	Música de pitos y tambores.	Atlántico, Bolívar, Magdalena, Sucre y Córdoba
2	Músicas Andinas Sur-Occidente	Cauca, Nariño y Occidente del Putumayo
3	Músicas Andinas Centro-Sur	Huila y Tolima
4	Músicas Andinas Centro-Oriente	Norte de Santander, Santander, Boyacá y Cundinamarca
5	Músicas Andinas Latinoamericanas	Colombia, Ecuador, Bolivia, Perú, Chile y Argentina

*Nota:* Adaptado de “Taller de iniciación musical con énfasis en músicas tradicionales andino-latinoamericana”, Fundación Social Sembrando Camino, 2013, p.9, Bogotá Colombia.

Con base en la anterior propuesta de enfoques musicales, la EMR busca que los participantes en primera medida: “desarrollen habilidades cognitivas técnico-prácticas correspondientes al proceso de aprendizaje músico-instrumental; y segunda instancia: habilidades apreciativo-reflexivas dirigidas a fortalecer el conocimiento de las músicas tradicionales, como su respectiva historia e importancia sociocultural”. (FSSC, 2013, 9). Se

pretende tomar elementos de las CCSS que nos permitan hacer una mayor contextualización acerca de los procesos históricos que llevan consigo estas músicas con sus momentos de mestizaje intercultural. Teniendo en cuenta el contexto del país, en donde la presencia de comunidades indígenas, afro, campesinas y demás, han desarrollado gran cantidad de expresiones musicales, que pese a ser influenciadas por procesos de transculturización, se mantienen en resistencia de sus manifestaciones originarias. En síntesis y recalcando, este proyecto surgió con la intención de que la enseñanza musical cumpla uno de sus beneficios más importantes en la localidad de Bosa: aportar en la construcción de tejido social de identidades culturales alternativas a la reproducción cultural de la modernidad capitalista.

La EMR basa su metodología de formación artística musical en la “interrelación de los diferentes métodos clásicos establecidos en la educación musical, sumado a métodos y posturas producto del campo de investigación de las músicas tradicionales, y algunos otros que surgen de la experiencia propia” (FSSC, 2003, p. 9) acumulada en los espacios de medicina tradicional indígena que el conjunto de profesores hemos caminado y la musicalidad despertada con estas vivencias. A su vez de la interacción con músicos tradicionales y populares con los que hemos compartido en diferentes espacios artísticos y espirituales como el mencionado anteriormente.

La EMR ha organizado sus contenidos de manera que se implementen en 16 sesiones. Las cuales se realizan en un tiempo de cuatro meses, los días sábados de horario de 7:30 am a 12m. El programa se encuentra dividido en 3 bloques: El primer bloque de Instrumentación va de las 7:30 am a las 9:00 am; el segundo de Fundamentación de 9:00 am a 10:30 am; un espacio de refrigerio de 15 minutos; y el último bloque de Taller que va desde las 10:45 a las 12 del mediodía. Cabe mencionar que la EMR inicialmente sólo trabajó con el bloque de

Instrumentación y Fundamentación, pero con el tiempo, en el año de 2015, se implementa el bloque de Taller, del cual se hablará y explicará su existencia, más adelante.

Estos bloques serían parte de la construcción de un programa para la EMR, en donde se establecieron unos objetivos de bloque, indicadores, momentos y productos que orientaron el proceso educativo musical.

Tabla 2. Objetivos Específicos, Resultados, Metas e Indicadores del Proyecto EMR

<u>No. de bloque</u>	<u>Objetivo de bloque</u>	<u>Indicador</u>	<u>Momentos y productos</u>
1. Fundamentación	Ofrecer a los estudiantes los contenidos teóricos musicales básicos y la contextualización de los Sistemas de Músicas Tradicionales, mediante actividades de carácter rítmico, melódico y armónico, necesarios para la iniciación a la práctica musical.	<p>a. Los estudiantes reconocen la práctica artística como parte de su formación integral y adquieren los contenidos musicales básicos teórico-prácticos.</p> <p>b. Los estudiantes demuestran interés en profundizar sobre las músicas tradicionales de Colombia y Latinoamérica y contextualizan los SMT, analizando las características culturales e implicaciones socioculturales.</p>	<p>a. Consolidación de tres grupos de trabajo por rangos de edad.</p> <p>b. 15 sesiones del Bloque.</p> <p>c. Aplicación de tres formatos de evaluación teórico-práctico por estudiante.</p> <p>d. Realización de tres informes por Tallerista.</p>
2. Instrumentación	Desarrollar en los participantes los contenidos de reconocimiento y énfasis en las áreas instrumentales, manejadas en los SMT, generando un proceso de apropiación y reivindicación cultural.	<p>a. Los estudiantes desarrollan habilidades práctico-instrumentales que les permite interpretar instrumentos característicos de los SMT.</p> <p>b. Los estudiantes se apropian de las diferentes manifestaciones musicales de Colombia y reconocen los instrumentos de los SMT.</p> <p>c. Los estudiantes exploran el arte musical como medio de reivindicación cultural y a adquieren nociones básicas sobre las áreas instrumentales.</p>	<p>a. Cuatro sesiones dedicadas al <i>Ciclo de Reconocimiento</i>.</p> <p>b. Doce sesiones de las dedicadas al <i>Ciclo de Énfasis</i>.</p> <p>c. Invitación de cuatro intérpretes conferencistas de música Tradicional.</p> <p>d. Aplicación de dos formatos de evaluación por estudiante.</p>

			e. Realización de dos informes por Tallerista cada fin de ciclo.
			f. Creación de un ensamble por cada área instrumental.
3. Taller	Posibilitar la interpretación colectiva de las músicas tradicionales, por medio de formatos y ensambles; para evidenciar las habilidades individuales de carácter interpretativo en la construcción colectiva.	a. Los estudiantes conforman diseños grupales y ensambles, que les permiten poner en práctica su habilidad interpretativa en los diferentes formatos.	a. Realización de un ensamble (canción) en donde cada estudiante participa acorde al área instrumental perteneciente.
		b. Los estudiantes contribuyen en la construcción de los diseños para generar ensambles.	b. Presentación de un concierto de premuestra en la Escuela, a sus compañeros y profesores de escuela.
		c. Los estudiantes reconocen los formatos y ensambles de los SMT.	c. Presentación de la muestra final en un auditorio, a familiares y amigos de los estudiantes.
		d. Los estudiantes contribuyen a la construcción del tejido social, las identidades y valores culturales, por medio del proceso de aprendizaje musical que les permite vivenciar la importancia del trabajo en equipo y el reconocimiento de la diversidad.	

---

*Nota:* Adaptado de “Taller de iniciación musical con énfasis en músicas tradicionales andino-latinoamericana”, Fundación Social Sembrando Camino, 2013, p.7, Bogotá Colombia.

---

Para términos de este trabajo caracterizaré brevemente el bloque intermedio de Fundamentación, el cual al ser de carácter teórico musical no profundizaré en su explicación. Lo que me interesa es describir mi trabajo en el bloque de Instrumentación y Taller, donde de manera más explícita busco relacionar categorías de las CC.SS, como la Interculturalidad Crítica y conceptos relacionados con esta.

## ***Bloque de fundamentación***

Este es el segundo momento dentro del desarrollo de la EMR, su duración es de 1 hora y 30 minutos. El espacio está destinado a la implementación de los contenidos teórico musicales relacionados con la iniciación musical y sus conceptos musicales básicos. Durante este tiempo, también se da una breve contextualización los Sistemas de Músicas Tradicionales, que luego es profundizada en el bloque de Instrumentación. El siguiente cuadro, de manera general relaciona los contenidos con las habilidades a las cuales se desea llegar en cada uno de los diferentes niveles o elementos que componen la música de manera teórico estructural.

Tabla 3. Estructura Bloque de Fundamentación

Contenido \ Nivel		Nivel Ritmo-Percusivo	Nivel Ritmo-Armónico	Nivel Melódico	Nivel Improvisatorio
Teórico Musical	Conceptos Básicos:	Trabajo vocal-corporal. Elementos métricos básicos. Pulso, acento, división y matriz.	Nota- escala- grado. Acorde, funciones tonales. Progresión.	Notas – Escala. Semitono/Tono. Alteraciones, Armaduras, Intervalos.	Sección, Frase, Módulos.
	Descripciones de los (SMT):	Contextualización, Historia, Características Culturales, Muestras musicales, Muestras Audiovisuales, implicaciones socioculturales.			
	Lectoescritura:	Compás (nomenclador métrico), figuras de duración.	Cifrados acórdico, cifrado funcional	Notas, alteraciones, pentagrama, claves	Nomenclatura de sección
Seguimiento y Evaluación	1- ) Aplicación de formato evaluativo cada 5 sesiones. Este formato busca determinar la capacidad o incapacidad del participante en la aplicación del contenido, la evaluación se divide en dos partes, una parte teórica y otra práctica. La implementación del formato permitirá diagnosticar las dificultades y falencias que se vayan presentando en el proceso, facilitando así su atención oportuna. 2- ) Mediante el control de asistencia que se realizara por sesión. 3- ) Informe de desempeño grupal realizado por el tallerista cada 5 sesiones, donde se evidencie el proceso formativo y se planteen estrategias de mejoramiento.				

*Nota:* Recuperado de “Taller de iniciación musical con énfasis en músicas tradicionales andino-latinoamericana”, Fundación Social Sembrando Camino, 2013, p.10, Bogotá Colombia.

## ***Bloque de instrumentación***

Éste busca propiciar un espacio de iniciación y profundización instrumental, en el cual los estudiantes reconozcan y aprecien elementos musicales básicos dentro de cada una de las cuatro áreas instrumentales (Cuerdas, Canto, Vientos y Percusión) que se ofrecen en la Escuela. Para ello se destinó 1 hora y 30 minutos, desde las 7:30 hasta las 9:00 am.

Tabla 4. Estructura bloque de instrumentación

Contenido		Nivel	Nivel Ritmo-Percusivo	Nivel Ritmo-Armónico	Nivel Melódico	Nivel Improvisatorio
Técnico Instrumental	Ciclo de Reconocimiento		Idiófonos y Membranófonos (percusiones)	Cordófonos (guitarra, tiple, charango, Bajo) (Cuerdas)	Aerófonos(Cañas y Vientos) Cordófonos(Bandola y charango, requinto)	Composición colectiva
	Ciclo de énfasis		Postura, Comprensión de la mecánica sonora del instrumento (Cómo se produce el sonido con eficiencia), Técnicas de producción de sonido en relación con los rasgos estilísticos: tipos de ataque, embocaduras, Digitaciones, Pulsaciones, Emisión de sonido, e) Estudios comparativos de técnicas de mayor uso tradicional y otras propuestas técnicas.			
Seguimiento y Evaluación	1- ) Aplicación de formato evaluativo en las sesiones 6 y 15. Este formato busca determinar la capacidad o incapacidad del participante en la aplicación del contenido, la evaluación se divide en dos partes, una parte teórica y otra práctica. La implementación del formato permitirá diagnosticar las dificultades y talentos que se vayan presentando en el proceso, facilitando así su atención oportuna.2-) Mediante el control de asistencia que se realizara por sesión. 3- ) [2] Informes de desempeño grupal realizado por tallerista cada fin de Ciclo, donde se evidencie el proceso formativo y se planteen estrategias de mejoramiento.					
Socialización de Resultados	En la sesión 16 se llevara a cabo el evento MUESTRAS MUSICALES DEL TALLER RAÍCES. Este evento se hace con el fin de socializar con la comunidad, el trabajo realizado con los participantes del proyecto a lo largo de su ejecución.					

*Nota:* Recuperado de “Taller de iniciación musical con énfasis en músicas tradicionales andino-latinoamericana”, Fundación Social Sembrando Camino, 2013, p.10, Bogotá Colombia.

### Ciclo de reconocimiento

Para determinar los grupos específicos de cada área instrumental, los estudiantes inician con el Ciclo de Reconocimiento, con la intención de que puedan apreciar cada una de las áreas instrumentales. Es decir que el 100 % de la población se dividió en cuatro grupos y rotaron por las diferentes áreas durante cuatro sábados. Dicha rotación permite a los estudiantes identificar parcialmente sus intereses y gustos por algún instrumento expuesto durante las sesiones, de tal forma que una vez finalizado el ciclo se les indagará por su elección y ubicará en el área instrumental deseada. Lo anterior se define mediante la aplicación de un primer Formato Evaluativo del Bloque de Instrumentación.

Tabla 5. Instrumentos Musicales por Área Instrumental

Instrumentos Musicales que se manejan en el Taller por Área Instrumental						
Sistema Musical Tradicional	Músicas del Caribe (Pitos y Tambores)	Músicas Andinas Sur-Occidente.	Músicas Andinas Centro-Sur.	Músicas Andinas Centro-Oriente.	Músicas Andinas Latinoamericanas	Sin Sistema Tradicional Específico
Área Instrumental						
Cuerdas	No Aplica	Guitarra, y Charango.	Guitarra, Bandola, Tiple.	Guitarra, Tiple y Tiple Requinto.	Guitarra y charango	Bajo Eléctrico
Percusiones	Tambor Alegre, Tambor Llamador, Tambora, Maracas, Maraçon, Bombo de Banda, Redoblante, guasá.	Bombo, redoblante, maracas, triangulo, guacharaca de chirimia.	No Aplica	Guacharaca, Esterilla, Cucharas, Quiribillos, Chucho, Guache, Zambumbia, Pandereta, Tambora	Bombo, Bombo Leguero, Chacchas, semillas, maracas, cascabeles, palo de agua, Cajón peruano.	Xilófono, campana, cencerro, caja china, claves.
Cañas y Vientos	Gaita Macho y Gaita Hembra	Flautas tradicionales, Quenas y Zampoñas	No Aplica	No Aplica	Chullis, Maltas, Quena, pincullo,	Flauta Dulce. Melódica, Armónica.

*Nota:* Recuperado de “Taller de iniciación musical con énfasis en músicas tradicionales andino-latinoamericana”, Fundación Social Sembrando Camino, 2013, p.10, Bogotá Colombia.

La temática durante el ciclo de reconocimiento, en el área de percusión, se enfoca hacia el acercamiento a los instrumentos, sus tipologías, morfologías y formas de interpretación, haciendo una breve introducción, donde a partir de relatos de historias, memorias y mitos se expone y atrae la atención de los participantes. Posteriormente, haciendo un pequeño ensamble a partir de onomatopeyas sencillas, con el fin de que la primera experiencia con el instrumento sea sensitiva y directa, por la naturaleza misma del instrumento, podemos tener resultados sonoros inmediatos, incentivando de esta manera el estudio de esta rama instrumental.



**Fotografía 5.** Ciclo de reconocimiento, Área instrumental Percusión. ©Erika Tatiana Fernández. Bogotá, Bosa San Antonio, Sede Fundación Social Sembrando Camino. Marzo de 2019. Fotografía digital.

Los contenidos abordados durante este ciclo varían ligeramente en virtud del tipo de grupo con el que se realice, pues cada grupo posee características particulares y un alcance diferente, estos contenidos son diagnósticos y permiten observar los desempeños particulares en diferentes roles: a) introducción breve del área de instrumentación y percusión, b) exposición de los diferentes tipos de instrumentos de percusión, c) mitos e historias acerca de la percusión, d) exploración de las posibilidades sonoras de los instrumentos, e) células rítmicas a partir de onomatopeyas, f) pulso, primera y segunda división a partir de onomatopeyas y g) disociación.

Tabla 6. Actividades Ciclo de Reconocimiento

<u>Sesión</u>	<u>Contenido</u>	<u>Actividad</u>
1	a. Referencia contextual	a. Introducción breve del área de instrumentación y percusión
	b. Organología y características generales de los instrumentos de Percusión.	b. Exposición de los diferentes tipos de instrumentos de percusión
	c. Memoria, estructura y ejecución instrumental.	c. Diálogo de las historias y memorias de los instrumentos de percusión en las diferentes comunidades
		d. Exploración de las posibilidades sonoras de los instrumentos a partir de la interpretación libre
		e. Espacio de catarsis (improvisación libre)
		f. Practica de células rítmicas a partir de onomatopeyas
		g. Trabajo de pulso, primera y segunda división a partir de onomatopeyas
		h. Ejercicios de disociación a dos planos, llevando pulso con los pies
2		Aplicación de primer Formato de Evaluación del Bloque de Instrumentación.

---

*Nota:* Adaptado de “Informe de desempeño grupal bloque de instrumentación, área instrumental de percusión”, Raíces- Escuela de Iniciación Musical con Énfasis en Músicas Tradicionales Colombianas y Andino Latinoamericanas, 2019-II, p. 5, Bogotá Colombia.

---

El formato de evaluación del ciclo de reconocimiento del área instrumental de Percusión, al que se hizo referencia anteriormente, tiene el objetivo principal de conocer la apreciación personal de cada estudiante, esto con respecto a las áreas instrumentales vistas durante este Ciclo de Reconocimiento. Los estudiantes en una hoja comparten su valoración sobre cada área instrumental, señalando los elementos que más les llamaron la atención y lo que no les gustó. A partir de esto ellos deciden por cuál área optaran como énfasis instrumental, conformando así los diferentes grupos, entre ellos el Área Instrumental de Percusión.

### **Ciclo de énfasis**

Una vez en el ciclo de énfasis se empieza a profundizar en los aspectos técnicos de interpretación pasando por las diversas categorías de instrumentos de percusión, iniciando por los membráfonos, luego de estos, los que se pueden interpretar con baqueta o algún tipo de extensión diferente al cuerpo, abordando de esta manera temas importantes como la forma de tomar la baqueta, estilos, usos; aspectos transversales como matiz, pulso, entre otras cuestiones.

Seguido de eso se abordan los membráfonos que se interpretan directamente con las manos, y se aplica el mismo procedimiento: técnicas y estilos. Después se trabaja el área de los idiófonos, empezando con los instrumentos de semilla contenida dentro de algún tipo de recipiente, que particularmente presentan niveles de dificultad más avanzados.



**Fotografía 6.** Ciclo de énfasis, Área instrumental Percusión. ©Erika Tatiana Fernández. Bogotá, Bosa San Antonio, Sede Fundación Social Sembrando Camino. Septiembre de 2019. Fotografía digital.

Posteriormente se trabajan otros instrumentos con características particulares, vibráfonos, de choque, de fricción, como complemento a lo antes visto. Todo esto es acumulativo, de manera que se va haciendo una construcción colectiva donde se interpretan diversos instrumentos de percusión, hasta lograr así, un grupo donde cada uno interpreta un instrumento diferente y tiene un rol específico.

Este proceso tiene como un elemento fundamental el trabajo con onomatopeyas, palabras y frases, las cuales hacen parte de las metodologías de aprendizaje tradicionales dentro de las comunidades del Pacífico y el Caribe colombiano u otras comunidades andino latinoamericanas, en el aprendizaje de los ritmos de los instrumentos de percusión.

Los contenidos del ciclo de énfasis están divididos por tres ciclos cortos, determinados por la organología de los instrumentos de percusión:

- CICLO 1: MEMBRÁFONOS
  - TOCADOS CON BAQUETA: Tambora costera, Bombo andino, tambor Dakota.

- a. Calentamiento, estiramiento e higiene postural
  - b. Formas de sujeción de la baqueta
  - c. Técnicas y zonas donde se golpean y percuten los instrumentos
  - d. Acentos
  - e. Grafía musical
  - f. Eje regional costa Atlántica
  - g. Ritmo de Cumbia
- TOCADOS DIRECTAMENTE CON LAS MANOS: Llamador, Tambor alegre, Conga, bongo, Bendir.
    - a. Calentamiento, estiramiento e higiene postural
    - b. Tipos de golpes, según el instrumento
    - c. Técnicas de interpretación
    - d. Grafía musical
    - e. Eje regional costa Atlántica
    - f. Ritmo Tambora
- CICLO 2: IDIÓFONOS
    - SARANDEADOS, FROTADOS O RASPADOS: Maracón, Maracas, Shakers, Guacharaca, Guache, Güiro
      - a. Calentamiento, estiramiento e higiene postural

- b. Movimientos característicos para cada instrumento
  - c. Ritmo de Cumbia
  - d. Grafía musical
  - e. Ritmo de Tambora
- PERCUTIDOS: Claves, Platillos, Campanas, Triángulo.
  - a. Técnicas específicas
  - b. Grafía musical
  - c. Usos generales
- CICLO 3: VIBRÁFONOS
  - PERCUTIDOS: Xilófono diatónico y Cromático.
    - a. Calentamiento, estiramiento e higiene postural
    - b. Técnica de baqueta
    - c. Grafía musical
    - d. Eje regional costa pacífico

Tabla 7. Actividades ciclo de énfasis

<b>SESI ÓN</b>	<b>CICLO</b>	<b>CONTENIDO</b>	<b>ACTIVIDAD</b>
3	CICLO 1:	MEMBRÁFONOS TOCADOS CON BAQUETA Tambora costera, Bombo andino, tambor Dakota.	Eje Regional: Costa Caribe  Tejido de vínculos generadores: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mención del transcurso de estos instrumentos por las diferentes culturas del mundo, su utilización en la música y sus nuevas formas de apropiación.</li> <li>• Técnica de baqueta</li> <li>• Golpes característicos</li> <li>• Ensamblés rítmicos sencillos con los compañeros</li> </ul> Lectura del mundo a través de la canción: Explicación de las características culturales y físicas del territorio. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretación del ritmo de Cumbia</li> <li>• Variaciones para tambora</li> <li>• Toque y cante (El pescador)</li> <li>• Toque y cante (Petrona Martínez bonito que canta)</li> </ul>
4	CICLO 1:	MEMBRÁFONOS TOCADOS DIRECTAMENTE CON LAS MANOS Llamador, Tambor alegre, Conga, bongo, Bendir	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mención del transcurso de estos instrumentos por las diferentes culturas del mundo, su utilización en la música y sus nuevas formas de apropiación.</li> <li>• Ejercicios de estiramiento y calentamiento propios de estos instrumentos</li> <li>• Ejercicios para posicionar las manos</li> <li>• Golpe abierto</li> <li>• Golpe cerrado o tapado</li> <li>• Golpe quemado</li> <li>• Secuencias de golpes abierto, cerrado y quemado a diferentes velocidades</li> <li>• Implementación del ritmo de cumbia (Llamador y Alegre)</li> <li>• Acercamiento a la interpretación de la cumbia</li> <li>• Video musical BATATA Y ALEGRES AMBULANCIAS 1999</li> <li>• <a href="https://www.youtube.com/watch?v=MvIG50-QbI">https://www.youtube.com/watch?v=MvIG50-QbI</a></li> </ul>
5	CICLO 1:	MEMBRÁFONOS TOCADOS DIRECTAMENTE CON LAS MANOS Llamador, Tambor alegre, Conga, bongo, Bendir	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretación del ritmo de Cumbia, acompañado con tambora y Maracón (Talleristas)</li> <li>• Combinación de tipos de golpes</li> <li>• Golpe de fondeo</li> <li>• Acentos predominantes en la cumbia para este tipo de instrumentos</li> <li>• Variaciones rítmicas</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toque y cante (el pescador)</li> <li>• Conversación de retroalimentación por parte de los estudiantes y el profesor, sobre las características culturales presentes en estos instrumentos y ritmos.</li> </ul>
6	CICLO 1:	MEMBRÁFONOS TOCADOS DIRECTAMENTE CON LAS MANOS Llamador, Tambor alegre, Conga, bongo, Bendir	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicios de combinación de golpes</li> <li>• Grafía musical para estos golpes</li> <li>• Escritura de la cumbia para llamador y alegre</li> <li>• Audición del ritmo de Tambora</li> <li>• Introducción al ritmo de Tambora</li> <li>• Interpretación del ritmo de tambora en llamador y alegre</li> <li>• Interpretación de tambora en Tambora</li> <li>• Combinación de los tres instrumentos</li> </ul>
7	CICLO 1:	MEMBRÁFONOS TOCADOS DIRECTAMENTE CON LAS MANOS Llamador, Tambor alegre, Conga, bongo, Bendir	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretación del ritmo de tambora con Tambora, llamador y Alegre</li> <li>• Escritura del ritmo de tambora</li> <li>• Audición de tambora</li> <li>• Toque y cante ritmo de tambora</li> <li>• Variación rítmica sobre la base en la tambora</li> <li>• Dinámicas y velocidades diversas</li> <li>• Video Emilsen Pacheco - Construcción de tambor Alegre, testimonio de un lutier de percusión tradicional</li> </ul>
8	CICLO 2:	IDIÓFONOS FROTADOS O RASPADOS Maracón, Maracas, Shakers, Guacharaca, Guache, Güiro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Calentamiento de muñecas</li> <li>• Movimiento del maracón y las maracas</li> <li>• Movimiento del Guache, el guasa y el güiro.</li> <li>• Movimiento de los Shakers</li> <li>• Ritmo de Cumbia en Guache, guasa y maracón</li> <li>• Escritura musical para idiófonos</li> <li>• Interpretación de cumbia</li> <li>• Toque y cante (con todos los instrumentos vistos hasta el momento)</li> </ul>
9	CICLO 2:	IDIÓFONOS FROTADOS O RASPADOS Maracón, Maracas, Shakers, Guacharaca, Guache, Güiro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Calentamiento de muñecas</li> <li>• Movimiento del maracón y las maracas</li> <li>• Movimiento del Guache, el guasa y el güiro.</li> <li>• Movimiento de los Shakers</li> <li>• Ritmo de Bambuco en Guache, guasa y maracón</li> <li>• Escritura musical para idiófonos</li> <li>• Interpretación de cumbia</li> </ul> <p><b><u>FORMATO DE EVALUACIÓN:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Toque y cante (con todos los instrumentos vistos hasta el momento)</li> <li>• Mencionar las características del territorio y de la cultura presentes en las canciones trabajadas hasta el momento.</li> </ul>

10	CICLO 2:	IDIÓFONOS PERCUTIDOS Claves, Platillos, Campanas, Triangulo . Técnicas específicas . Usos generales . Grafía musical	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ritmo de Cumbia en Guache, guasa y maracón</li> <li>• Escritura musical para idiófonos</li> <li>• Interpretación de cumbia</li> <li>• Toque y cante (con todos los instrumentos vistos hasta el momento)</li> <li>• Las claves, formas de tocar</li> <li>• Los platillos, formas de tocarlos</li> <li>• Campanas, triángulos, resonancias</li> <li>• Escritura de estos idiófonos</li> <li>• Toque y cante, con todos los instrumentos vistos hasta el momento</li> </ul>
11	CICLO 2:	IDIÓFONOS PERCUTIDOS <i>Xilófono diatónico y Cromático</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usos melódicos en la percusión</li> <li>• Audición de músicas de la costa pacífica de marimba</li> <li>• Técnicas de interpretación de los vibráfonos</li> <li>• Escritura musical del xilófono</li> <li>• La diferencia entre un xilófono diatónico y uno cromático</li> <li>• Melodías sencillas de cumbia en el xilófono</li> <li>• Toque y cante</li> <li>• Interpretación del tema “la piragua” combinando todo lo visto hasta el momento</li> </ul>
12	CICLO 2:	IDIÓFONOS PERCUTIDOS <i>Xilófono diatónico y Cromático</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usos melódicos en la percusión</li> <li>• Audición de músicas de la costa pacífica de marimba</li> <li>• Técnicas de interpretación de los vibráfonos</li> <li>• Escritura musical del xilófono</li> <li>• La diferencia entre un xilófono diatónico y uno cromático</li> <li>• Melodías sencillas de cumbia en el xilófono</li> <li>• Toque y cante</li> <li>• Interpretación del tema “la piragua” combinando todo lo visto hasta el momento</li> </ul>
13	CICLO 2:	IDIÓFONOS PERCUTIDOS <i>Xilófono diatónico y Cromático</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Melodías sencillas de cumbia en el xilófono</li> <li>• Toque y cante</li> <li>• Interpretación del tema “la piragua” combinando todo lo visto hasta el momento</li> <li>• Audiciones de grupos donde predomina la percusión</li> <li>• Video grupo stomp</li> <li>• Cierre de los contenidos del área de percusión a manera de conversatorio sobre los temas trabajados en el semestre.</li> </ul>

14	CICLO 2:	IDIÓFONOS PERCUTIDOS <i>Xilófono diatónico y Cromático</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usos melódicos en la percusión</li> <li>• Audición de músicas de la costa pacífica de marimba</li> <li>• Técnicas de interpretación de los vibráfonos</li> <li>• Escritura musical del xilófono</li> <li>• La diferencia entre un xilófono diatónico y uno cromático</li> <li>• Melodías sencillas de cumbia en el xilófono</li> <li>• Toque y canto</li> <li>• Interpretación del tema “la piragua” combinando todo lo visto hasta el momento</li> </ul>
15	PREMUESTRAS RAICES: Segundo formato de Evaluación		
16	MUESTRAS FINALES ESCUELA RAICES: presentación a los padres de familia las canciones trabajadas durante el semestre.		

Nota: Adaptado de “Informe de desempeño grupal bloque de instrumentación, área instrumental de percusión”, Raíces- Escuela de Iniciación Musical con Énfasis en Músicas Tradicionales Colombianas y Andino Latinoamericanas, 2019-II, p. 10-17, Bogotá Colombia.

El segundo formato evaluativo del bloque de instrumentación tiene como objetivo principal conocer, en un primer momento, las características culturales y sociales más relevantes para cada uno de los participantes, desarrolladas en relación con los ritmos e instrumentos trabajados durante el curso. En segundo momento, la presentación de una canción trabajada durante el semestre en el bloque de taller, donde se observará su desenvolvimiento con el rol asignado en el instrumento de percusión. En la premuestra se evaluará la parte del desarrollo rítmico y técnica con el instrumento que hayan desarrollado durante el semestre.

#### Recursos

- Físicos: Fundación Social Sembrando Camino, Salón cuarto piso.
- Materiales: instrumentos musicales del área percusión. 3 tamboras, 2 alegres, 2 congas, 2 llamadores, 2 maracónes, 1 bongo, 10 bombos, 3 tambores Dakota, 5 pandeiros, 10 xilófonos.

- Speaker (EMR)
- Computador (portátil propio)
- Televisor (EMR)

Material educativo

Cartillas musicales:

- ¡qué te pasa vo! Canto de piel semilla y chonta. Alexander Duque, Héctor Francisco Sánchez, Héctor Javier Tascón. Plan nacional de música para la convivencia. Dirección de artes - área de música.
- Pitos y Tambores, cartilla de iniciación musical. Victoriano Valencia Rincón. Plan nacional de música para la convivencia, dirección de artes - área de música.
- Músicas Andinas de Centro Oriente, cartilla de iniciación musical. Efraín Franco Arbeláez, Néstor Lambuley Alférez, Jorge E. Sossa Santos. Plan nacional de música para la convivencia, dirección de artes - área de música.
- Al son que me toquen canto y bailo, cartilla de iniciación musical. Leonidas Valencia Valencia. Plan nacional de música para la convivencia. Dirección de artes - área de música.
- Entre pasillos y bambucos, cartilla de iniciación musical. Luis Fernando Franco Duque. Plan nacional de música para la convivencia, dirección de artes – área de música.

### ***Bloque de taller***

Es el último momento de la EMR donde se busca articular los aprendizajes teóricos estudiados en el bloque de fundamentación y el desarrollo instrumental realizado en el bloque de instrumentación. Esto, teniendo en cuenta el nivel de progreso musical individual y colectivo del

grupo específico que se encontrará organizado bajo los criterios definidos por su proceso en el área de fundamentación. Es un espacio que en la formulación inicial del proyecto no estuvo contemplado, pero en la medida que se fue desarrollando la práctica educativa en los posteriores años, el grupo docente vio la necesidad de ajustar los tiempos de los dos bloques originales y permitir la apertura de este momento para el primer semestre del 2016 debido a su pertinencia en la formación artística musical.



**Fotografía 7.** Presentación de la muestra Final, Taller 1-C. ©Fundación Social Sembrando Camino. Bogotá, Auditorio Academia Luis A. Calvo. Diciembre de 2019. Fotografía digital.

En este espacio los profesores seleccionan una canción con la cual buscan articular los elementos teóricos y prácticos mencionados anteriormente, teniendo en cuenta el nivel musical para el estudio y la ejecución de la misma. Como parte de las reflexiones de la práctica educativa a nivel general, y reconociendo en la reflexión del proceso una posibilidad para:

La re-apropiación crítica de la experiencia y los sentidos que la han orientado también posibilita renovar y actualizar las orientaciones y propósitos de las prácticas y proyectos, de cara a los desafíos del contexto

presente y futuro; así mismo sirve para actualizar los compromisos de sus protagonistas con la transformación y renovación de sus prácticas al darle mayor contenido y alcance. (Barragán, Torres, 2017, p. 26)

Por lo tanto, me parece importante mencionar que la EMR ha trabajado un plan de formación musical organizado que ha permitido que sus estudiantes logren un aprendizaje fructífero al respecto. A su vez, reconociendo la intención de los profesores por generar procesos educativos que aporten al cambio social y a la humanización de los sujetos, desde su práctica pedagógica, éstos han buscado mantener una relación horizontal, afectiva, comunicativa y de diálogo reflexivo con los estudiantes. Sin embargo, estas dos dimensiones de la práctica, teórico musical y político espiritual, no han logrado entretorse de manera armónica, debido a que generalmente se ha priorizado la formación musical, tanto en el espacio formativo, como en las reuniones entre profesores, dejando a la elección de cada docente si se profundiza o no esos otros aspectos.

### **Tejido pedagógico**

El proceso de formación musical ha permitido que los estudiantes se pregunten el mundo en que habitan, esto a través de la música y de los diálogos con las letras, ritmos y silencios, estas preguntas dan lugar a que los estudiantes se planteen una curiosidad ingenua, lo que Freire menciona como parte de un ciclo gnoseológico “curiosidad ingenua, de la que resulta indiscutiblemente un cierto saber, no importa que sea metodológicamente no riguroso, [esta curiosidad inicial] es la que caracteriza al sentido común” (Freire, 2004, p. 15), esto es de gran valor frente a la monotonía y mecanicidad a la que pueden ser sometidos estudiantes o sujetos en

general, que al hacer parte de la compleja realidad del capitalismo, se ven apartados del cuestionamiento de lo que los rodea y de sí mismos.

El trabajo está en volver tales curiosidades ingenuas que se dan al comienzo del proceso educativo, en curiosidades epistemológicas. Frente a esto, el tiempo en la Escuela - cada sábado, tres horas-, no permite por lo general una continuidad que fortalezca dicho proceso, aunque sí hay excepciones, en las cuales estas curiosidades se van fortaleciendo y asumiendo para comprender las prácticas de los seres humanos, como también la ética de cada quien en sus respectivas prácticas.

Esto sin duda se ha dado a través de una exigencia permanente, dada en la conexión de las palabras con los hechos, de conectar pensamiento y emoción y las palabras que desde allí se pronuncien, con una práctica entregada a la realidad que nos oprime, para pensar y hacer acertadamente, es que “no existe el pensar acertado fuera de una práctica testimonial que lo redice en lugar de desdecirlo” (Freire, 2004, p.17), es un actuar constante “rigurosamente ético y generador de belleza, [que] me parece inconciliable con la desvergüenza de la arrogancia de quien está lleno o llena de soberbia” (2004, p.14), soberbia, mal genio, frustración, etc, frente a la cual también continuamente se debe trabajar buscando una educación verdaderamente liberadora.

Aquella curiosidad ingenua, permitió tanto en los estudiantes como en mi caso, un reconocimiento como sujeto inconcluso, de modo que “no fue la educación la que los hizo educables, sino que fue la conciencia de su inconclusión, de la cual nos hacemos conscientes y que nos introduce en el movimiento permanente de búsqueda, donde se cimienta la esperanza. ‘No estoy esperanzado’, dije cierta vez, por pura testarudez, pero [sí] por exigencia ontológica” (2004, p.27), siendo la música un espacio para tal reconocimiento y búsqueda.

El círculo de cultura surge dentro de la EP, para ser usado en la alfabetización de adultos, como un espacio de encuentro para la reflexión crítica, el fortalecimiento del trabajo en equipo, que en el caso de este proyecto pedagógico y a partir de la alfabetización musical, se busca romper con la verticalidad e intentar que los estudiantes participen de las lecturas del mundo que se realizan desde la música y sus elementos constitutivos.

El punto de partida era la idea de que apenas a través de una pedagogía centrada en la igualdad de participación libre y autónoma sería posible formar sujetos igualmente autónomos, críticos, creativos y, consciente y solidariamente dispuestos a llevar a cabo tres ejes de transformaciones: la de sí mismo como una persona entre otras; la de las relaciones interactivas en y entre grupos de personas empeñadas en una acción social de tipo emancipador-político; el de las estructuras de la vida social (Rodríguez, 2015, p. 85).

### ***Corazonar***

En este camino musical, la razón sin corazón nos lleva a perdernos en la racionalidad occidental. Por ello, urge la necesidad de aprender a corazonar, pues “reintegra la dimensión de totalidad de nuestra humanidad, al mostrar que somos la conjunción entre afectividad e inteligencia” (Guerrero, 2011, p. 29). Muy similar en su significado y alcance, al concepto Sentipensar que le compartió un humilde pescador de una ciénaga de la región Caribe colombiana al maestro Fals Borda. De esta forma se ponen en conversación diferentes epistemes, silenciadas por las experiencias basadas en la razón.

Esta separación jerarquizada, resultado de la Colonialidad del Ser y el Saber, se ha dado históricamente en la escuela, es por ello que a través de la música se busca armonizar la afectividad y la inteligencia como herramienta propicia para la decolonización de este

reduccionismo en el conocimiento y lenguaje, fundamental para el crecimiento en diferentes contextos y situaciones de la vida. Es así, como se propone desde el espacio de educación informal de la Escuela, Cora-sonar las raíces, desde las músicas de las comunidades subalternizadas e históricamente oprimidas por la matriz colonial de poder.

### **Didáctica del cora-sonar**

Al relacionarme más profundamente con la música en un contexto de medicina ancestral indígena, nació en mí un anhelo por conocer y aprender más de esos instrumentos, especialmente los de percusión. A partir de allí, empecé a comprender la relación profunda que le dan al ritmo varias comunidades afro y originarias de Abya Yala, debido a su función del manejo del tiempo y los lazos de ésta con los pulsos del corazón de la tierra, los seres vivos y los tiempos de la naturaleza de la que hacemos parte.

Comprender las relaciones sociales de estas comunidades abre la posibilidad a Sentipensar la realidad a partir de Cora-sonar nuestras raíces, este *cora-sonar*, refiere por un lado, el entrelazar el sentir y pensar y por otro lado, cómo esto se puede dar en la profundidad del sonar con el corazón, expresada en las músicas de los pueblos campesinos, un “gran reto que tenemos hoy en día, de mirar, ver, oír, escuchar, percibir de “maneras otras”, resulta oportuno para des-ocultar la colonialidad de los sentidos a la que hemos estado sometidos” (Lambuley, 2012, p. 271)

Un mirar y oír otro, desde el reconocimiento a los grupos indígenas, afros y campesinos en sus saberes y prácticas, desde una postura reflexiva que no caiga en idealización hacia éstos, sino en una interpretación profunda para comprender distintas relaciones sociales a las constituidas por la modernidad capitalista.

A su vez, irrumpir en la Colonialidad cosmológica y de la madre naturaleza, asumiendo la gran importancia de la espiritualidad, pues “ofrece a los seres humanos y a las sociedades posibilidades para construir una visión totalizadora y cósmica de la existencia, sentidos distintos del vivir” (Guerrero, 2011, p. 2), que fortalezcan nuestro valor de resiliencia como la del hombre y mujer hicotéa, que construyen un caparazón para mantenerse y no olvidar el objetivo en medio de la adversidad.

- Lectura del mundo a través de la canción en clave de: historias, memorias, territorios, ethos, fuerza vital mágica espiritual, disputas y convergencias.

Busco que la canción a estudiar en el bloque de Instrumentación o Taller, me permita explorar sus elementos histórico-sociales, culturales y territoriales con fluidez. Tomamos los elementos implícitos y explícitos de la canción, como letra, ritmo, región de origen para trabajar los temas relacionados con la interculturalidad con los niños y jóvenes.

Esto para entablar una conversación con la memoria, la identidad y el territorio de comunidades históricamente oprimidas y explotada, invitando al diálogo interdisciplinar de las Ciencias Sociales y la música, la cual goza de un lenguaje único, con gran capacidad movilizadora de emociones y sentimientos en los sujetos y grupos humanos. “Se trata entonces de construir un horizonte de sentido a partir de lo Catherine Walsh denomina “localizaciones teóricas”, que implica reconocer otras formas de explicación de ver el mundo, otras lógicas de representación o autorepresentación simbólica”. (Lambuley, 2005, p. 389)

El trabajo alrededor de la canción, tanto en su letra como su instrumentación, significa una importante herramienta pedagógica, esto gracias a que el trabajo continuo en el ensamblaje de la muestra musical potencia en los estudiantes un proceso gnoseológico y espiritual, donde

ven el aprendizaje de las músicas colombianas y andino-latinoamericanas y sus asociaciones respecto a la realidad social y a los procesos históricos, no desde una curiosidad ingenua, sencilla, aunque valiosa, sino generadora de preguntas respecto a sus contextos más cercanos, a partir de los cuales los estudiantes construyeron una curiosidad crítica, un tanto más compleja frente a su realidad.

Las artes en general y en particular la música han acompañado las experiencias vitales de construcción de la subjetividad y los imaginarios colectivos por lo cual resulta fundamental caracterizar los lugares de la enunciación, los sujetos de la representación, la auto-representación, la pragmática, las pulsaciones que se generan, las estéticas que entran en juego, los diálogos simbólicos y la performance que nos deja ver lo particular, lo diferente y genuino en una temporalidad y espacialidad concreta.

(Lambuley, 2005, p. 389)

➤ Tejido de vínculos generadores: sujeto-instrumento musical y sujeto-sujetos.

En cuanto a la relación sujeto-instrumento musical, se podría señalar la libre elección del estudiante sobre lo que desea aprender, lo que promueve el interés sobre esas prácticas culturales específicas, su necesidad y pertinencia se hace en relación al énfasis decidido por ellos en la EMR en el bloque de Instrumentación y en consecuencia al de Taller.

La formación en el área de percusión está contemplada para abordar los diferentes tipos de percusión tradicional, esto determinado también por tener a todos en un nivel único, donde el interés es que los asistentes tengan la capacidad de desempeñarse en diversos instrumentos y que puedan asumir un rol de percusionistas en un ámbito real como un ensamble.

En ese sentido, el acercamiento a las músicas del Caribe y del Pacífico adquiere mayor relevancia por su capacidad de manejar la inteligencia temporal que se desarrolla a partir de la interacción con los instrumentos de percusión y el estudio de ritmos.

Por otro lado, en cuanto a la relación sujeto-sujetos, se desataca el tejido a partir de la palabra y la práctica musical en el fortalecimiento de la subjetividad individual y colectiva, dada alrededor de la construcción del ensamble a presentar como muestra final.

Enseñar las CCSS desde la relación con las prácticas artísticas musicales, constituye una de las maneras en que los estudiantes pueden reconocerse como seres humanos, en relación con los demás. Acercarse a las comunidades que han sido subalternizadas históricamente, les permite reconocer estos condicionamientos, al tiempo que contrastan con sus capacidades y límites propios y las posibilidades que les ofrece su entorno al estar tan diversificado.

Los estudiantes que han pasado por el bloque de percusión pese a ser de distintas edades, grados escolares y personalidades, han logrado desdibujar lo que podría pensarse como diferencias grupales y, por el contrario, se han mostrado colaboradores del proceso de sus demás compañeros.

Aunque las tensiones que se presentaron respecto a la práctica pedagógica se mencionaran más adelante quisiera mencionar como algo a resaltar la competencia o la sobrevaloración que hay entre los estudiantes de sí mismos o de alguno de sus compañeros. Frente hubo una constante en recordarnos que la música no es algo que se aprendía en un tiempo determinado, sino que era un camino y no solo de la música sino del aprendizaje en general el cual era inconcluso pues se mantiene en constante y continua construcción.

- Método tradicional de enseñanza rítmica

Aunque en el espacio de mi práctica pedagógica hubo lugar a un proceso de alfabetización musical desde elementos de teoría musical, fue constante la necesidad de privilegiar el uso de onomatopeyas, palabras y frases para evocar tanto territorios como memorias, que a su vez implicaron maneras otras de aprender, en donde el diálogo cotidiano y expresiones de comunicación local, terminaron por posicionarse como códigos de aprendizaje musical.

### **Tensiones**

Al trabajar con niños en condición de vulnerabilidad, el maestro se encuentra con problemáticas intrafamiliares y personales que afectan el desarrollo físico, emocional y cognitivo de los niños y jóvenes, a su vez con espacios inadecuados y falta de apoyo familiar, que repercuten significativamente en el desarrollo. Estas condiciones en las que viven, generan que la EMR se haya venido convirtiendo para la comunidad del sector y aledaña, en una alternativa para contrarrestar las desigualdades sociales y económicas de las que son protagonistas. Allí y a partir de la música y su poder terapéutico, pretendemos aliviar y sanar heridas complejas de su vida en precariedad.

En cuanto industria cultural se nota como los niños llegan a la escuela con la influencia musical de las redes sociales y la televisión, en donde la música está más marcada por la cultura “traqueta” o “mafiosa” del reggaetón y el trap. Esta producción cultural inserta la semilla de violencia y concepciones degradadas sobre el amor y la sexualidad.

La escuela brinda la oportunidad de que lleven el respectivo instrumento que estén aprendiendo, pero algunos estudiantes no pueden aprovechar esta facilidad que se les brinda, ya que, se presentan situaciones en las cuales ningún familiar tiene la posibilidad, debido a sus condiciones laborales. Dialogando con los niños, ellos comentan que no hay una atención

familiar respecto a su proceso musical porque los familiares no cuentan con los tiempos, puesto que están trabajando o en otras actividades.

Uno de los niños del bloque de percusión en condición de discapacidad, inicialmente era tímido y mostraba mayor dificultad en el aprendizaje de los instrumentos. Sin embargo, el trabajo colaborativo de parte mía y de sus otros compañeros permitió despertar en David comodidad con el instrumento y transformar su cuestión actitudinal respecto a la manera en que concentraba su atención en el proceso de aprendizaje musical.

## CONCLUSIONES

*“Mi pasado es mi presente,  
Raíz que llevo en el alma  
Que me recuerda donde voy  
Que me recuerda lo que soy  
Y me recuerda lo que tengo”*

*-Raíz, Grupo Apalau.*

En un contexto como el de la localidad de Bosa, en donde el acceso a la cultura es limitado, haber construido una propuesta alternativa que complementa la estructura del Plan Nacional de Músicas para la Convivencia, significó una posibilidad para que, en este caso y desde la educación informal, se planteará un proyecto no sólo funcional al sistema establecido y que diera paso a otras formas de existencia, permitiendo actuar en el mundo desde un sentir, pensar y compartir que aporte a la humanización de la sociedad.

La escuela tradicional ha puesto como esencial el conocimiento de las ciencias exactas y técnicas, al tiempo que ha decidido ir relegando de los currículos y programas a las artes y su papel en la formación humana. Es ahí donde la EMR cobró gran importancia al brindar la posibilidad de complementar de manera gratuita y de calidad, la formación que se da en la educación formal. Lograr ofrecer un espacio de educación artística musical que retome los planteamientos de la educación popular, la pedagogía crítica y la pedagogía decolonial, con apoyo de los recursos del establecimiento -convocatorias públicas-, ha sido una tarea relevante y compleja, por las disputas que significan en el ámbito político y socio-cultural.

La manera en que se trabaja el problema del desplazamiento en la ciudad de Bogotá no ha sido lo suficientemente atendida desde los diversos espacios educativos, incluida la escuela, las diferentes comunidades que llegan diariamente a nuestra ciudad en condiciones lamentables hacen que se acentúen problemas sociales de distinta índole y con ellos actitudes de rechazo,

racismo y discriminación. Frente a esto la Escuela Musical Raíces ha brindado una alternativa de mitigación o solución a las problemáticas de una población subalternizada y por tanto precarizada en sus condiciones objetivas y subjetivas de existencia, pues los aprendizajes alcanzados allí les han dotado de herramientas emocionales y cognitivas que han enriquecido su comprensión y acción frente al mundo.

A la EMR han llegado estudiantes de disimiles contextos y variadas necesidades, algunos con situación económica difícil, diferentes orígenes y con necesidades educativas especiales tanto físicas como cognitivas. Frente a esto el papel de la dimensión emocional es vital en la enseñanza de las CCSS, pues valores como la empatía y la solidaridad, permiten ponerse en el lugar del otro, reconocer la diversidad y comprender las dificultades de cada quien.

Los efectos de la Escuela Musical Raíces, en los jóvenes y las familias de la localidad de Bosa, se han identificado a partir de los diferentes aspectos por los que se configura como alternativa para el desarrollo humano, en relación con las características y dinámicas de la ejecución del programa y el reconocimiento de los resultados obtenidos del proyecto en el ámbito de la educación informal.

La idea de la Escuela Musical Raíces surge en primer lugar como un llamado al Estado y la sociedad acerca de la importancia de la educación artística para niños y jóvenes en una de las localidades más vulnerables de la ciudad de Bogotá; puesto que allí se encuentra ubicada la Fundación. El grupo de docentes a cargo del programa son amigos y jóvenes de hace tiempo que se reúnen para aprender música y tocar, y que con el paso de los años han elegido esta práctica como forma de vida, formándose académicamente o que simplemente la adecuan en su cotidianidad desarrollando un amplio sentido y conocimiento musical.

En consecuencia, hay una búsqueda personal por retribuir a la sociedad esas enseñanzas que han adquirido con el pasar del tiempo y que finalmente se muestran como una alternativa dentro de la formación integral para el fortalecimiento del sujeto en un proceso de autoconocimiento, desarrollando cualidades y habilidades para la convivencia. Las motivaciones e intencionalidades que orientan el desarrollo de la Escuela por parte de los docentes, se centran no solo en el desarrollo de las habilidades cognitivas y motrices de los estudiantes, sino en la germinación de valores, rompiendo con el esquema tradicional de la escuela mediante el trabajo en equipo, desarrollo de la empatía e inhibición del pensamiento competitivo, así como el respeto por la palabra de los demás para la construcción de sociedad donde quepamos todos y todas.

Algunos de los cambios visibilizados por los docentes en relación a sus estudiantes involucran directamente su comportamiento. Muchos de los estudiantes muestran conductas violentas, otros presentan Necesidades Educativas Especiales, que se ven en diferentes dimensiones reducidas en la medida en que se avanza en el aprendizaje musical, el juego, la escucha, el respeto que se inculca al niño no solo por sus compañeros, sino por el instrumento. El desarrollo de la percepción, la necesidad de cantar, bailar, expresar, promueven una perspectiva diferente de la vida que orientan la propia transformación y el desarrollo de la sociabilidad en los estudiantes. La relación con sí mismo y con otros tuvo grandes avances observados a lo largo de estos siete años de compartir. Los estudiantes que dialogaban poco con lo demás y no participaban mostrando inseguridad, fueron reflejando cambios sustanciales en su proceso musical y confianza en ellos.

Dos de las razones principales por las que los padres de familia permiten la participación de sus hijos en este tipo de espacios se centran principalmente en el uso productivo del tiempo y por la idea que tienen sobre la importancia del aprendizaje de algún arte que les permita poder

expresarse libremente, o así lo refieren algunos de ellos y algunos estudiantes: “Pues inicialmente para ocupar el tiempo de él más que todo en algo productivo, porque los sábados él siempre está en la casa mirando televisión. Segundo porque cuando me hablaron del taller me gustó, me gustó la idea, a él le gusta mucho la música y es un espacio para que cultive otras formas de pensar y ser”. (J. Hernández, comunicación personal, Septiembre 16, 2017)

Lo que los padres de familia esperan de la Escuela es llenar a sus hijos de pasión, de motivación por la vida, mediante el aprendizaje de cosas nuevas que reflejen su propio proceso personal. Los cambios en este sentido se evidencian en algunas ocasiones sobre las habilidades motrices, niños que tiene problemas físicos, han podido trabajar algunas de sus dificultades, también padres de familia refieren el avance en cuanto a la propia percepción del niño sobre sí mismo, desarrollan más confiabilidad en cuanto a sus propias capacidades, estos han fortalecido los lazos de unión no solo con la comunidad, sino con las familias, pues los niños cambian su posición como objetos pasivos y se abren espacios de comunicación, enseñando a sus hermanos menores, amigos y compañeros de clase los conocimientos aprendidos.

Varios de los estudiantes de la Escuela Musical Raíces han participado por gusto, en relación específica con el proyecto, por el tipo de música que se aprende, la sensación que produce de mover el cuerpo, de diversión, de búsqueda, por la necesidad de aprender, en ausencia de otra actividad para realizar en casa, y con el paso del tiempo, continúan buscando fortalecer su proceso musical. Muchos de ellos esperan adquirir experiencia, tocar finalmente el instrumento, avanzar, seguir, cambiar y superarse personalmente.

Los cambios que han observado en sí mismos y en sus compañeros han sido orientados al amor que no sentían y ahora sienten particularmente por la música, esto les ha permitido

desarrollar y ampliar su expresividad, comunicación y libertad, les ha permitido dar un poco más de sí y abandonar un poco el camino del egoísmo:

Recuerdo la primera muestra que tuve en la subdirección y entonces yo pensaba en que, si yo iba a tocar, iba a tocar para ser hermosa, para lucirme, para alimentar mi ego de alguna manera. Ahora pienso que uno toca para dejar un poco de sí, sin importar su protagonismo, compartir con los demás y crear amistades valiosas. (L. Domínguez, comunicación personal, Septiembre 16, 2017)

Su relación con la Escuela es muy positiva, muchos señalan que enseñar “suavemente”, sin presiones, preocuparse realmente por el proceso del estudiante y no por el resultado son las bases fundamentales para el desarrollo de un verdadero aprendizaje. Los métodos elegidos por los profesores para la enseñanza, contar con los recursos de forma permanente para la práctica y el interés vocacional del profesor son los aspectos más destacados por los estudiantes entrevistados.

La música como reservorio de la memoria, brinda la posibilidad de dialogar su saber con el de los estudiantes, para así reconocernos como parte de una sociedad, en la que múltiples manifestaciones identitarias, históricas y éticas tienen cabida. En la construcción de la propuesta de enseñanza musical desde la interculturalidad crítica se evidenció lo fundamental que es la oralidad y dialogicidad como herramienta en el tejido de conocimientos de los estudiantes y el profesor. Fue importante ver como las letras, ritmos y espacios de compartir la música, permitieron que los estudiantes fueran asumiendo otras formas de relacionarse consigo mismos, sus familias, compañeros y con el mundo que habitan.

A través del análisis de las letras de las canciones, fue posible generar lectura del mundo en términos freudianos, contrastar los temas y contenidos de las músicas producidas por las industrias culturales, plantear reflexiones, formular preguntas acerca de la realidad social, conversar acerca de la importancia de la naturaleza, y las concepciones frente a la vida y la muerte y las desigualdades sociales.

Algunos estudiantes de más de 14 años (media) han apropiado valores socioculturales que pueden denominarse disidentes, a pesar de encontrándose mediáticamente bombardeados de la industria cultural contemporánea -hipersexualizada, apología a la delincuencia y cultura mafiosa- por la televisión, la radio y redes sociales. Esto se manifiesta en aspectos como su estética: apropiando elementos como artesanías indígenas en su estilo de vestir; géneros musicales que escuchan cotidianamente, lo cual se ha visibilizado en clase y sus redes sociales, en la medida que ya proponen ellos mismos nuevas agrupaciones o canciones para estudiar, acordes a las propuestas musicales estudiadas en la Escuela y en el mismo sentido, comparten estos contenidos audiovisuales por internet, lo cual contribuye a mitigar el acelerado proceso de homogenización cultural generado por la modernidad capitalista. Por otro lado, esto se ve reflejado también en iniciar carreras universitarias desde las cuales, puedan aportar a la construcción de una sociedad diferente, buscando otras posibilidades de aprender, conocer, compartir, crecer y ser.

Varios de los y las estudiantes que han salido del proceso educativo de las EMR y terminado el bachillerato, han ingresado a realizar estudios universitarios en el campo de las humanidades, como Psicología y trabajo social y otros buscan carreras que les permita continuar fortaleciendo y profesionalizar su formación artística musical. También en dialogo con

estudiantes que aún continúan en la EMR, varios mencionan que les gustaría en un futuro cercano estudiar para ser profesores.

La música tiene su razón de ser cuando se comparte e interactúa con otras personas, por ello, el bloque de instrumentación y el bloque de taller se pensaron para que la formación de los estudiantes fuera construida de forma colectiva, esto es de gran significado y repercusión en la consolidación de un sentimiento de nosotros, de unidad, que se reflejó en diferentes aspectos dentro y fuera de la escuela, entre ellos culminar el ensamble musical y presentarlo a sus compañeros, profesores y familiares, fortalecer el aprendizaje cooperativo y cosechar valiosas amistades. Estas muestras de final de semestre, han permitido visibilizar a las familias los resultados del proceso educativo musical de sus hijos y jóvenes, lo cual ha generado autonomía y apropiación del mismo. Esto se expresa en el acompañamiento a los espacios de la Escuela, el Festival, el apoyo emocional, la constancia y permanencia.

Los estudiantes desarrollaron en mayor medida su apropiación identitaria y aprendizaje teórico práctico, frente a las músicas colombianas y andino latinoamericanas, para ello se requirió articular espacios de socialización extra curricular como: el Festival Raíces Bogotá Andina, para que los estudiantes compartieran e intercambiar procesos con otras escuelas y artistas con una trayectoria ya consolidada. Del proceso educativo y la amistad que se teje en la Escuela, se han venido creando grupos musicales autónomos por parte de los estudiantes, ellos se reúnen en sus casas en horarios que acuerdan y construyen ensambles musicales de acuerdo a sus intereses sonoros, ligados a las músicas tradicionales y populares campesinas de Colombia y Latinoamérica.

Con respecto a la implementación de la propuesta en lo institucional, si bien el Estado ha apoyado el programa con algunos recursos, se señala que estos no han sido suficientes para

solventar la totalidad de gastos de la Escuela (refrigerios, pago de servicios públicos, pago de trabajadores, compra de instrumentos, entre otros), esto refleja una contradicción interna en la propuesta del Plan Nacional de Músicas para la Convivencia, puesto que declaran la importancia de fomentar la cultura pero las instituciones estatales encargadas de esta labor (MINCULTURA, IDARTES) no asignan los recursos necesarios para cumplir con los estándares de calidad que ellos mismos promueven y exigen para acceder a dichos rubros. Adicional a eso, cada semestre se presenta otra dificultad al tener que competir con otros proyectos por los recursos, en el marco de una convocatoria pública, sea distrital o nacional. Esto tiene repercusiones en la estabilidad y continuación del proyecto y por tanto dificulta más el trabajo docente y administrativo.

Hay que mencionar que, en los seguimientos estatales al proyecto, no se ha percibido un rechazo por parte los organismos del Estado en cuanto a los temas y las habilidades desarrolladas, por lo que la libertad de cátedra ha sido total para las actividades y el cumplimiento de los propios objetivos. Sin embargo, cabe aclarar, que parte del contenido construido en esta propuesta de enseñanza musical desde la interculturalidad crítica, se ha mantenido como un currículo oculto en la planeación y los informes finales que se entregan a las instituciones estatales correspondientes. Esto debido a la precaución de ser estigmatizados de alguna manera y no poder seguir contando con el apoyo económico, que si bien es poco, es necesario para que el programa siga existiendo.

### **Reflexiones finales**

Una constante a lo largo de la práctica pedagógica desarrollada en la EMR fue ir comprendiendo lo que implica sobreponerse a las situaciones personales que como profesor se me pudieran presentar, pues pese a la adversidad, siempre permaneció la voluntad por construir con los estudiantes y aportar desde allí a la transformación del mundo.

Por otro lado, es necesario articular esfuerzos entre profesores antiguos y nuevos, para que ellos adopten, aporten e implementen, en los bloques descritos anteriormente, los elementos teóricos y pedagógicos que se plantearon en esta propuesta. De esta manera, fortalecer la dimensión político espiritual de la enseñanza musical; que, si bien algunos profesores han tratado de trabajar, se potencie y convierta en un ámbito de igual importancia a la dimensión teórico musical.

Debido a los resultados e interés en la Escuela por parte de la comunidad, es un reto a mediano plazo, ampliar el programa a la población adulta que en recurrentes ocasiones ha solicitado participar de ésta. En el mismo sentido, nos gustaría diseñar un programa de enseñanza musical para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, lo cual implicaría ampliar nuestros estudios, construir nuevas metodologías, adecuar espacios y gestionar nuevos recursos educativos con el fin de brindar a esta población un proceso de enseñanza y aprendizaje acorde y coherente a sus exigencias.

Para finalizar, señalar que en estos tiempos de incertidumbre en donde la crisis sanitaria producida por la pandemia del Covid-19 ha suspendido las clases como originalmente se han desarrollado, nos lleva a pensarnos y diseñar una propuesta de enseñanza musical virtual que garantice la permanencia de la población vulnerable y guarde la esencia de lo que se ha venido construyendo, evitando que por presiones institucionales caigamos en la mecanicidad, en la reproducción de teorías y prácticas bancarias, desposeídas de sentidos comunitarios y alternativos a la realidad compleja en que nos encontramos actualmente.

*Canten conmigo los vientos  
las montañas, los mares,  
que la tierra va quedando  
en lo mustio de la vida  
en el egoísmo humano*

*Que nuestro canto se oiga  
en las entrañas del tiempo  
en el universo entero*

*Vamos a gritar al mundo  
que la paz, es su verdad  
no más guerra, no más hambre  
ni explotación*

*Canto al esfuerzo del hombre  
al obrero del zaguán  
al campesino de la tierra  
a la madre miseria  
pan amargo de los niños*

*Hombres de este mundo  
encontremos el camino  
para un mañana que vendrá  
y juntos, todos juntos  
unámonos en un grito:  
¡Libertad!*

*-Canten conmigo, Kjarkas.*

## REFERENCIAS

- Barragán Cordero , D., & Torres Carrillo, A. (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. Bogotá D.C, Colombia: El Buho Ltda.
- Bernabé Villodre, M. (2012). La comunicación intercultural a través de la música. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 87-97.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo, Brasil: Paz e Terra SA.
- Fundación Social Sembrando Camino. (2013). Taller de iniciación musical con énfasis en música tradicionales. Bogotá, Colombia.
- Gómez, H. (2000). De los lugares y sentidos de la memoria. En C. Gnecco, & M. Zambrano, *Memorias hegemónicas, memorias disidentes. El pasado como política de la historia* (págs. 23-52). Bogotá, Colombia: ARFO.
- Grosfoguel Ramon, C. G. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá DC. Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Guerrero, P. (2002). *Guía Etnográfica. Sistematización de datos sobre la diversidad y la diferencia de las culturas*. Quito: Abya-Yala.
- Guerrero, P. (2010 a). Corazonar desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías dominantes, para construir sentidos otros de existencia. *Sophía Colección de Filosofía de la Educación*, 101-146.
- Guerrero, P. (2010 b). *Corazonar. Una atopología comprometida con la vida*. Quito: Abya-Yala.
- Guerrero, P. (2011). Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política. *Alteridad*, 21-39.

- Jara Holliday, O. (2018). *La educación popular latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. San José, Costa Rica: Alforja.
- Lambuley Alférez, E. (2012). Sonoridades otras: músicas de resistencia. En W. Mignolo, & P. Gómez, *Estéticas y opción decolonial* (págs. 263-280). Bogotá: Editorial UD.
- Lambuley, R. (2005). Músicas regionales y modernidad. Reflexiones sonoras (en voz alta) y dispersas a propósito de los estudios culturales. *Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico*, 387- 407.
- Mejía Jiménez, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Lima, Perú: TAREA Asociación Gráfica Educativa.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto No. 1075 . Bogotá D.C, Colombia.
- Ministerio de Cultura. (2003). Plan Nacional de Músicas para la Convivencia. Escuelas de Música Tradicional. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Cultura. (2008). Plan Nacional de Música para la convivencia- Escuelas de Musica Tradicional. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
- Ortiz Ocaña Alexander, A. M. (2018). *Decolonialidad de la educación. Emergencia /urgencia de una pedagogía decolonial*. Santa Marta. Colombia: Editorial Unimagdalena.
- Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, no. 28., 108-119.
- Restrepo Gómez, B. (2002). Una variante pedagógica de la Investigación Acción Educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 12-20.
- Rodriguez , B. (2015). *Diccionario de Paulo Freire*. Lima, Perú: CEAAL.

Ruiz Angulo, R. (2015). *Sistematización de la cultura artística para fortalecer el pensamiento crítico. La obra de los maestros Débora Arango y Santiago García en contexto.* . Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.

Secretaria Distrital de Planeación. (2001). *21 Monografías de las localidades- # 7 Bosa*. Recuperado de:  
<http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionEnLinea/InformacionDescargableUPZs/Localidad%207%20Bosa/Monografia/7%20Bosa%20monografia%202011.pdf>

Torres Carrillo, A. (2011). *Educación Popular. Trayectoria y actualidad*. Caracas, Venezuela: Universidad Bolivariana de Venezuela.

Torres Carrillo, A. (2015). Vigencia y vigor de la Educación Popular en los inicios del siglo XXI. *Decisio*, 9-14.

Walsh, C. (2008). *Interculturalidad crítica, pedagogía decolonial*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Walsh, C. (9-11 de marzo de 2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Universidad de Chile*.