

**LA COLONIALIDAD DEL SABER EN LA EDUCACIÓN MUSICAL EN COLOMBIA:
LAS MÚSICAS DEL CARIBE EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO DEL SIGLO XXI**

MARIBEL BECERRA SIERRA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ, COLOMBIA 2017

**LA COLONIALIDAD DEL SABER EN LA EDUCACIÓN MUSICAL EN COLOMBIA:
LAS MÚSICAS DEL CARIBE EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO DEL SIGLO XXI**

TESIS DE INVESTIGACIÓN PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OPTAR
POR EL TÍTULO DE MÁGISTER EN EDUCACIÓN

ÉNFASIS EN EDUCACIÓN COMUNITARIA, INTERCULTURALIDAD Y AMBIENTE
GRUPO DE INVESTIGACIÓN FILOSOFÍA, SOCIEDAD Y EDUCACIÓN

MARIBEL BECERRA SIERRA
CÓDIGO: 2015287512

ASESORA: DOCTORA AMANDA ROMERO MEDINA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ, COLOMBIA 2017

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Enseñanza al servicio de la sociedad	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 218	
1. Información General		
Tipo de documento	Tesis de maestría	
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
Título del documento	La colonialidad del saber en la educación musical en Colombia: las músicas del Caribe en el contexto universitario del siglo XXI.	
Autor(es)/(as)	Becerra Sierra, Maribel	
Directora	Amanda Romero Medina	
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 213p.	
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional	
Palabras Claves	COLONIALIDAD DEL SABER, MÚSICAS DEL CARIBE, EDUCACIÓN MUSICAL UNIVERSITARIA, INTERCULTURALIDAD Y PENSAMIENTO FRONTERIZO.	

2. Descripción
Trabajo de grado para optar el título de Magister en Educación, que ofrece una mirada crítica del análisis de las relaciones entre estructuras y condiciones coloniales, en sus dimensiones de la colonialidad del poder y del saber, en el contexto universitario del siglo XXI, respecto de la enseñanza de las músicas, con la intención de generar diálogos entre saberes, conocimientos, reflexiones y prácticas, en diversas formas de significar el mundo. Esta tesis hace parte del grupo de investigación <i>Filosofía, sociedad y educación</i>, del énfasis en <i>Educación comunitaria, interculturalidad y ambiente</i>, de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional; la cual indaga por las expresiones de colonialidad del saber en la educación musical universitaria, respecto de las músicas del Caribe, para aportar a una historia decolonial de la educación y la pedagogía de la música en Colombia, mediante la visibilización de sujetos, repertorios y la audición de voces silenciadas, desde una perspectiva que incluye una mirada a los currículos, géneros, expresiones musicales y artistas, de modo que pueda considerarse que estas músicas conviven en la cotidianidad con músicas convencionales de herencia colonial europea.

3. Fuentes

- Abadía, Guillermo. 1983. *Compendio general de folklore colombiano*. Bogotá, Colombia: Biblioteca Banco Popular, Volumen 112.
- Abdala-Mesa, Yohainna. 2011. Sherezada Vicioso y la construcción de un Caribe a su medida. En: *Hijas del Muntú. Biografías críticas de mujeres afrodescendientes de América Latina*. Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial.
- Acosta, Leonardo. 1982. *Música y descolonización*. La Habana, Cuba: Editorial Arte y Literatura.
- Ahumada, Roberto. Gutiérrez, Tomás. Daza, Julio. Machado, Ana Milena y Silva, Carlos. 2015. *¡Ay 'ombe juepa jé! Toca, canta, versea, juega y baila con el vallenato*. Colombia: Ministerio de Cultura.
- Albán, Adolfo y Rosero, José. 2016. Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? Interculturalidad, desarrollo y re-existencia. *Nómadas 45*, octubre. Universidad Central – Colombia.
- Almonacid, William. 2015. *El punto cero de la música en Colombia. Una mirada decolonial a las prácticas musicales de los violines caucanos*. Monografía de pregrado, Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Álvarez, Alejandro. 2013. La autogestión educativa y la gubernamentalidad liberal como superficie de emergencia de la educación popular. *Revista Colombiana de Educación*, N° 65, segundo semestre, pp.153-176, Bogotá-Colombia.
- Ardila, Alfredo. 2013. *Sonoridades de Frontera, Circo Boehm – una apuesta otra por la educación musical en la UPN*. Tesis de Posgrado-Maestría. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ardila, Alfredo & Becerra, Maribel. 2015. *Escalas Musicales – Guía completa hacia la Técnica Instrumental y la Improvisación*. Bogotá, Colombia: Digiprint S.A.
- Ardley, Neil. Arthur, Dave. Chapman, Hugh. Perry, John. Clarke, Mary. Crisp, Clement. Cruden, Robert y Sturrock, Susan. 1992. *El libro de la música – para una mejor comprensión de la música*. 5ª Ed. Barcelona, España: Parramón ediciones.
- ASAB. 2017. *Programa Curricular de Artes Musicales*. Bogotá, Colombia: Universidad Francisco José de Caldas, Academia Superior de Artes de Bogotá.

- Bartra, Roger. 2000. El mito del salvaje. *Ciencias 60-61 octubre 2000*. 88-96. México: Instituto de investigaciones sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Becerra, Maribel. 2012. *La improvisación en el tiple a partir de la champeta*. Monografía de pregrado. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Becerra, Maribel, 2014. *Caraterísticas da Língua portuguesa no Brasil*. Bogotá, Colombia.
- Bermúdez, Egberto. 1985. *Instrumentos Musicales en Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Betancourt, Darío. 1993. *Enseñanza de la historia a tres niveles*. Bogotá: Magisterio.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude. 1996. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Coyoacán, México: Editorial Laia S.A.
- Burgos, Roberto. 2011. *Rutas de libertad 500 años de travesía*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura, Pontificia Universidad Javeriana.
- Cassiano, Ricardo. 2001. *Os nomes dados a terra decoberta*. Sao Paulo, Brasil.
- Castro-Gómez, Santiago. 2007. Michel Foucault y la colonialidad del poder. *Tabula Rasa*, N° 6, enero-junio, pp. 153-172. Bogotá-Colombia.
- Castro-Gómez, Santiago. 2009. Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura. *Impulso*, No. 29, pp. 29-41.
- Castro-Gómez, Santiago. 2010. *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. 2ª Ed. Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar.
- Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (Ed.). 2007. *El Giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colombia: Siglo del hombre editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar.
- Carbó, Guillermo. 2016, 31 de enero. *La tambora, música y danza momposinas*. Barranquilla, Atlantico: Periódico El Heraldo, Revista Latitud. En: <http://adminrevistas.calipso.com.co/latitud/la-tambora-musica-y-danza-momposinas-136748>
- CMPR. 2017. *Programa Curricular de Bachillerato en Música en Ejecución de Jazz y Musica Caribeña*. Puerto Rico: Conservatorio de música de Puerto Rico.

- Chakrabarty, Dipesh. 2008. La Historia subalterna como pensamiento político. En: Mezzadra et al. *Estudios Poscoloniales. Ensayos Fundamentales*. pp. 145-166. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Chakravorty Spivak, Gayatri. 2003. ¿Puede hablar el subalterno?. *Revista Colombiana de Antropología*, enero-diciembre, Volumen 39, pp. 297-364. Bogotá-Colombia.
- Cehade, Nayla. 2011. Celia Cruz: vivir para cantar. En: *Hijas del Muntú. Biografías críticas de mujeres afrodescendientes de América Latina*. Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial.
- Conservatorio de Música de Puerto Rico. 2016. <https://cmpr.edu/https://cmpr.edu/>
- Cuellar, Omar. 1997. *Tiple y son fundamentos musicales para la interpretación del son cubano en el tiple*. Monografía de pregrado. Universidad pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- De Certau, Michel. 1979. Usos y tácticas en la cultura ordinaria. En: G. Paujol y R. Labourie, *Prácticas cotidianas* (pp. 23-30). Trad. Jaime Rubio Angulo.
- De la Cadena, Marisol. 2008. Anterioridades y externalidades: más allá de la raza de América Latina. En: *E-misférica Raza y sus otros*, Instituto hemisférico de performance y política.
- Deleuze, Gilles. 1991. Posdata sobre las sociedades de control. En: Ferrer (Comp.), *El lenguaje literario*. Montevideo: Editorial Nordan.
- Do Amaral, Maria Vicentina. 2001. *Primeiro nome do Brasil derivou da fé*. Sao Paulo, Brasil.
- Díaz, Rafael. 2011. Orígenes y Alumbramientos y Diásporas. *Rutas de libertad 500 años de travesía*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura, Pontificia Universidad Javeriana.
- Duro, Elena. 2008. *VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*. Argentina: UNICEF y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF para América Latina y el Caribe.
- Dussel, Enrique. 2003. Europa, modernidad y eurocentrismo. En: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. (pp. 25-34). Buenos Aires: CLACSO.
- Fanon, Franz. 2001. *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Federici, Carlo, Mockus, Antanas, Charum, Jorge, Granés, José, Castro, Maria Clemencia, Guerrero, Berenice y Hernández, Carlos Augusto. 1984. Los Límites del cientificismo en educación. *Revista Colombiana de Educación*, 14, 69-90.
- Folclore Brasileiro. 2000. *Umbanda, Candomblé, Afoxé*. Sao Paulo, Brasil.
- Foucault, Michel. 1988. El Sujeto y el Poder. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, N° 3, julio-septiembre de 1988, 3-20.
- Foucault, Michel. [1970] 2005. *Arqueología del Saber*. (22ª Edición en español). México y Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel. [1975] 1990. Disciplina. En: *Vigilar y Castigar*. (pp.139-199). México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel. [1997] 2008. (4ª reimpresión, 1ª Edición en español). *Defender la Sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel. [2004] 2007. *Nacimiento de la Biopolítica. Curso en el Collège de France: 1978-1979*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Giro, Radames. 2007. *Música Popular Cubana*. La Habana, Cuba: Editorial José Martí.
- Goffman, Erving. [1963] 1986. *Estigma, la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, Nelson y Jaramillo Jefferson. 2013. *Salsa y cultura popular en Bogotá*. Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javerina, Fundación Universidad Autónoma de Colombia.
- González, Aníbal. 2012. www.historiacultural.com/2012/08/cultura-de-los-caribes.html
- González, Aníbal. 2012. www.historiacultural.com/2012/05/cultura-pueblo-taino-puertorico.html
- González, Mario Ariel. 2007. *A filosofia a partir de seus problemas. Didática e metodologia do estudo filosófico*. São Paulo, Brasil: Ediciones Loyola.
- Goubert, Beatriz, Zapata, Gloria Patricia, Arenas, Eliecer y Niño, Santiago. 2009. *Estado del arte del área de música en Bogotá D.C.* Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte, Observatorio de Culturas.
- Grimson, Alejandro. 2015. *Los Límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. 1ª edición, 3ª reimpresión. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Grossberg, Lawrence. 2009. El corazón de los estudios culturales. Contextualidad,

- construccionismo y complejidad. *Tabula Rasa*, N° 10, 13-48.
- Guadalupe, Cesar y UNESCO, 2008. *Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Guber, Rosana. 2001. *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Enciclopedia latinoamericana de sociocultura y comunicación. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Hall, Stuart. 1994. Estudios culturales. Dos paradigmas. *Causas y Azares*, N°1.
- Haro, Humberto y Velez, Catalina. 1997. *La interculturalidad en la reforma curricular, de la protesta a la propuesta*. Memorias de los talleres de antropología aplicada. Quito, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Herrera, Martha Cecilia y Pinilla, Alexis Vladimir. 2000. El campo de la educación en Colombia en las últimas décadas del siglo XX. En: *Discurso y razón. Una Historia de las Ciencias Sociales en Colombia*. Bogotá: TM Editores.
- Hoyos, Ana Mercedes. 2014. *Ana Mercedes Hoyos*. Bogotá, Colombia: Zetta Comunicadores. PINTURAS.
- ISA. 2017. *Programa Curricular de la Licenciatura en Música*. Cuba: Instituto Superior de Artes, Universidad de las Artes.
- Jaramillo, María Mercedes & Ortiz, Lucía. 2011. *Hijas del Muntú. Biografías críticas de mujeres afrodescendientes de América Latina*. Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial.
- Knijik, Gelsa. 1997. Intelectuales, movimientos sociales y educación. En: Veiga Neto, Alfredo (Comp.). *Crítica Pos-Estructuralista y Educación*. (pp. 63-89). Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- Lamus Canavate, Doris. 2011. Relatos de vida de mujeres palenqueras en organizaciones del Caribe colombiano. En: *Hijas del Muntú. Biografías críticas de mujeres afrodescendientes de América Latina*. Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial.
- Lander, Edgardo (Comp.). 2003. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. 1ª edición. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.
- León, Gabriel. 1996. *La percusión y sus bases rítmicas en la música popular*. Bogotá,

- Colombia: Fundación Batuta. Ministerio de Cultura.
- León, Miriam. 2003. *Diccionario Ilustrado de la lengua Castellana*. Bogotá, Colombia: Editorial voluntad S.A.
- Leymarie, Isabelle. 1997. *La Música Latinoamericana, Ritmos y Danzas de un Continente*. Traducción de Isabel Romero. Barcelona, España: Ediciones Grupo Zeta.
- Leymarie, Isabelle. 1998. *Músicas del Caribe*. Traducción de Pablo García Miranda. Colección Músicas del Mundo. Madrid, España: Editorial AKAL.
- López, Miguel. 2004. *Encuentros en los senderos de Abya Yala*. (1ª Edición). Quito Ecuador: Ediciones Abya Yala.
- López-Cabrales, María del Mar. 2011. Divas de la canción cubana. El cuarteto D'Aida y la novia del feeling. En: *Hijas del Muntú. Biografías críticas de mujeres afrodescendientes de América Latina*. Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial.
- Losada, Jhon. 2014. *Ontología y poder colonial, claves analíticas a propósito de la colonialidad del ser*. Serie filosófica N° 26. Bogotá: Editorial Bonaventuriana.
- Lozano, Ángel Mario. 2013. *Reproducción acrítica musical y colonialidad del saber*. Tesis de Posgrado-Maestría. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Maldonado-Torres, Nelson. 2007. Pensamiento Crítico desde la sub-alternidad: los estudios étnicos como ciencias descoloniales o hacia la transformación de las humanidades y las ciencias sociales en el siglo veintiuno. En: Saavedra, José. (comp.), *Educación superior interculturalidad y descolonización*. (pp. 145-174). La paz, Bolivia: Fundación PIEB, CEUB.
- Marín, Paola. 2011. La Negra Grande de Colombia y Totó la Momposina: mujer y música afro-colombiana. En: *Hijas del Muntú. Biografías críticas de mujeres afrodescendientes de América Latina*. Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial.
- Martín-Barbero, Jesús. 2003. Aventuras de un cartógrafo mestizo. En: *Oficio de cartógrafo, travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. pp. 9-44. México: Fonde Cultura Económica.
- Martínez, Alberto y Unda, María del Pilar. 1995. Maestro: sujeto de saber y prácticas de cualificación. *Revista Colombiana de Educación*, 31, 1-10.
- Martínez, Alberto, Unda, María del Pilar y Mejía, Marco Raúl. 2002. El itinerario del

- maestro: de portador a productor de saber pedagógico. En: H. Suárez, *Veinte años del Movimiento Pedagógico*. (pp. 61-128). Bogotá: Magisterio – Tercer Milenio.
- Mignolo, Walter. 2003. La colonialidad a lo largo y a lo ancho. En: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.). (pp. 34-52). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Mignolo, Walter. 2002. *Historias locales/Diseños globales, colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Chapel Hill, Carolina del Norte: Akal Ediciones.
- Monmonier, Mark. 2009. Cartography. En: Gregory, Derek et al. *The Dictionary of Human Geography*. pp. 86-88. Quinta Edición. Blackwell Publishing.
- Moreira, Antônio e Candau, Vera. 2007. Indagações sobre currículo: Currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica.
- Mosquera, Claudia y Provansal, Marion. 2000. Construcción de identidad caribeña popular en Cartagena de Indias a través de la música y el baile de champeta. En: *AGÜAITA, Revista del Observatorio del Caribe Colombiano*, N° 3. Junio de 2000. Cartagena, Colombia.
- Muñoz, Enrique, Gutiérrez, Edgar y Álvarez, Moisés. 2002. *Del Mapalé a la Champeta: una historia de exclusiones*. Conversatorio. Ministerio de Cultura, Bogotá, Colombia: Fundación BAT.
- Muñoz, Enrique. 2003 *La Champeta es la verdad del cuerpo*. Libros de Culturas Populares Colombianas. Anaconda. Fundación BAT. Bogotá, Colombia.
- Navarrete, Maria Cristina. 2008. *San Basilio de Palenque: memoria y tradición, Surgimiento y avatares de las gestas cimarronas en el Caribe colombiano*. Santiago de Cali: Programa editorial, Universidad del Valle.
- Ochoa, Federico. 2013. *El libro de las gaitas largas: tradición de los Montes de María*. Colección culturas musicales en Colombia. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Ochoa, Juan. 2011. *La “práctica común” como la menos común de las prácticas: una mirada crítica a los supuestos que configuran la educación musical universitaria en Colombia*. Tesis de Posgrado-Mestría. Colombia, Bogotá: Pontificia Universidad

Javeriana.

Orovio, Helio. 2007. *Música por el Caribe*. Santiago de Cuba: Editorial Oriente.

Packer, Martín. 2013. *La ciencia de la investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.

Posada, Jorge Jairo. 2017-1. *Reflexiones sobre la etnografía educativa*. Bogotá: Seminario de la Maestría en Educación de la UPN.

Puerta, David. 1988. *Los Caminos del Tiple*. Bogotá, Colombia: Editorial Damel.

Quijano, Aníbal. 2003. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.). (pp. 122-152/211-246). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Restrepo, Eduardo. 2008. Multiculturalismo, gubernamentalidad y resistencia. En: *El giro hermenéutico de las Ciencias Sociales y Humanas. Diálogo con la sociología*. pp. 35-47. Medellín, Colombia: Universidad Nacional.

Restrepo, Eduardo y Rojas, Axel. 2010. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.

Rivero, Juan de. 1883. *Historia de las misiones de los llanos de Casanare y los ríos Orinoco y Meta: escrita en el año de 1736*. Bogotá: Imp. De Silvestre.

Robles, Lina. 2016, 21-marzo. *El merecumbé entre la disputa y la gloria*. Barranquilla, Atlantico: Periódico El Herald. En: <https://www.elheraldo.co/tendencias/el-merecumbe-entre-la-disputa-y-la-gloria-128216>

Rodríguez, Abel. 2002. El Movimiento Pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía. En: H. Suárez, *Veinte años del Movimiento Pedagógico* (pp. 7-60). Bogotá: Magisterio – Tercer Milenio.

Romero, Amanda. 2015-2017. *Seminario Proyecto Investigativo*. Bogotá: Seminario de la Maestría en Educación de la UPN.

Romero, Amanda. 2015-2 y 2016-1. *Relaciones y tensiones entre los usos de Michel Foucault y el discurso decolonial*. Bogotá: Seminario de la Maestría en Educación de la UPN.

Roy, Maya. [1998] 2003. *Músicas Cubanas*. Madrid, Traducción de Icíar Alonso Araguás. Colección Músicas del Mundo. Madrid, España: Ediciones Akal S.A.

- Saltini, Roberto. 1994. *Análise musical*. Sao Paulo, Brasil.
- Sánchez, Rafael. 1987. Música e Identidad colectiva en San Andrés Isla. El Tiempo. Colombia. 1C.
- Santos-Febres, Mayra. 2011. Ruth Fernández “El alma de puerto rico hecha canción”. En: *Hijas del Muntú. Biografías críticas de mujeres afrodescendientes de América Latina*. Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial.
- Silva, Lina, 2017. El ritual del Bullerengue. En: Rituales festivos. *Credencial historia*. N° 326.
- Stenou, Katérina. 2004. *Struggles against slavery. International year to commemorate the struggle against slavery and its abolition*. U.S.A.: UNESCO.
- UN. 2017. *Programa Curricular de Música*. Bogotá, Colombia: Conservatorio de Música de la Universidad Nacional de Colombia.
- UNESCO. 1998. *La Ruta del Esclavo: resistencia, libertad, patrimonio*. UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UPN. 2017. *Programa Curricular de la Licenciatura en Música*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Valencia, Victoriano. 2004. *Cartilla de iniciación musical Pitos y Tambores*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura.
- Valerio-Holguín, Fernando. 2011. Salomé Ureña de Henríquez (1850-1897). En: *Hijas del Muntú. Biografías críticas de mujeres afrodescendientes de América Latina*. Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial.
- Veiga Neto, Alfredo. 1997. Michel Foucault y la Educación: ¿Hay algo nuevo bajo el sol?. En: Veiga Neto, A (Comp.). *Crítica Pos-Estructuralista y Educación*. (pp. 8-62). Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- Veiga Neto, Alfredo. 2013. Gubernamentalidad y Educación. *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá-Colombia, N° 65, segundo semestre, 19-42.
- Vergara, Carmen Helena (coord.). 2002. La relación público/privado en educación en Colombia. En: *Educación privada y política pública en América Latina*. (1 Ed.). Santiago de Chile: Preal/BID.
- Viloria, Sandra. Newball, Kathryn y Acosta, Marlon. 2014. *Show me your motion, Cartilla de Iniciación en Músicas Populares tradicionales del Archipiélago de San Andrés*,

- Providencia y Santa Catalina*. Colombia: Ministerio de Cultura.
- Villa, Leonardo y Duarte, Jesús. 2002. Nuevas experiencias de gestión escolar pública en Colombia. En: *Educación privada y política pública en América Latina*. (1 Ed.). Santiago de Chile: Preal/BID.
- Villa, Wilmer & Grueso, Arturo. 2008. Emergencias posibles desde la construcción de la interculturalidad. En: *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá, Colombia: Alcaldía Mayor, Universidad Pedagógica Nacional.
- Vorraber Costa, Marisa. 1997. Elementos para una crítica de las metodologías participativas de investigación. En: Veiga Neto, A (Comp.). *Crítica Pos-Estructuralista y Educación*. (pp. 119-174). Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- Walsh, Catherine. 2005. *La interculturalidad en la educación*. Lima, Perú: DINEBI, Ministerio de Educación, apoyo de UNICEF.
- Walsh, Catherine. 2007. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En: Saavedra, José. (comp.), *Educación superior interculturalidad y descolonización*. (pp. 175-214). La paz, Bolivia: Fundación PIEB, CEUB.
- Wallerstein, Immanuel. 2005. *Análisis de sistemas-mundo, una introducción*. (Traducción de: Carlos Daniel Schroeder). México D.F.: Siglo veintiuno editores.
- Wallerstein, Immanuel. 2011. El debate en torno a la economía política de El Moderno sistema-mundial. *Revista del CIECAS-IPN ISSN 1870-2872*, N° 24, Vol. VI, 5-12.
- Williams, Raymond. 1980. Teoría Cultural. En: *Marxismo y literatura*. Península: Barcelona.
- Wolff, Laurence, González, Pablo & Navarro Juan Carlos. 2002. *Educación privada y política pública en América Latina*. (1 Ed.). Santiago de Chile: Preal/BID.
- Yarce, Jorge, Lopera, Carlos Mario y Pacheco, Iván Francisco. 2002. *La educación musical en Colombia*. Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Ielsalc/Unesco). Colombia: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A.
- Zapata, Manuel. 2014. *El árbol brujo de la libertad*. Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.
- Zuluaga, Olga Lucia. 1999. El trabajo histórico y la recuperación de la práctica

pedagógica. En: O.L. Zuluaga, *Pedagogía e Historia. La historicidad de la enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Anthropos 15. Cartografías de la Escuela en Colombia.

4. Contenidos

La estructura de la tesis está organizada de la siguiente manera:

En el **Capítulo 1** se eslaboró una aproximación genealógica desde una perspectiva decolonial de lo que conocemos como Caribe, relacionándola con las formas y sistemas musicales, entendidas como músicas vivas, sistemas musicales complejos y específicos de los circuitos y trayectos del Caribe y de lo Andino. El **Capítulo 2** se enfoca en analizar y reflexionar diferentes propuestas educativas, tanto pedagógicas como didácticas, que abordan la educación musical desde otras orillas del conocimiento y del saber, impartidas en la universidad del siglo XXI, y su relación con las músicas del Caribe; también evidencia las relaciones jerárquicas de autores y repertorios caribeños de la enseñanza musical pública universitaria en Colombia, enmarcada en las músicas populares del Caribe con la colonialidad del saber; que lleva a abordar la universidad pública colombiana y finalmente las relaciones de saber/poder en la educación musical. Finalmente en el **Capítulo 3** se indaga en los programas curriculares en educación musical, de las universidades públicas de Bogotá, los espacios y los conocimientos que dan cuenta de la diferencia e importancia étnica/sonora del Caribe, tomando en cuenta los conceptos de interculturalidad y el pensamiento fronterizo.

5. Metodología

Esta investigación tiene una metodología cualitativa desde una perspectiva teórica decolonial con enfoque crítico, que recojo de Michel Foucault “una ontología de nosotras/os mismas/os”, tomando los conceptos centrales de genealogía, a partir del análisis de la interacción, el estudio detallado de la importancia como acción y los asuntos de fijación e interpretación de las relaciones de saber/poder, los saberes sometidos y la microfísica del poder. Cuestionando el dualismo y racionalismo kantiano

de la ilustración como la razón del ser en la vida, y específicamente el dualismo de música culta/no culta, relacionadas en la educación musical con las músicas del Caribe.

Las rutas investigativas que se emplearon en esta investigación, tienen elementos metodológicos variados, en los cuales encontramos:

Una fase exploratoria, que consistió en indagar por las condiciones sociales de existencia, que ayudaron a delimitar esta investigación. Una **fase descriptiva** que se relaciona con la caracterización, cuyo propósito es exponer el contexto investigado, por medio de comparaciones, explicaciones o reflexiones detalladas de sus características.

Adicionalmente, una **fase analítica** en la que se desintegran los elementos que componen cada totalidad y las conexiones que explican su constitución; es decir, muestra las condiciones de posibilidad, que generaron las configuraciones y relaciones de saber/poder, de la educación musical. Una **fase proyectiva** la cual implica explorar, describir, explicar y proponer pistas o posibles pautas de acción y soluciones a situaciones determinadas, a partir de un proceso previo de investigación efectuado.

6. Conclusiones

- La presente investigación buscó indagar por las relaciones de saber/poder en la producción de conocimientos en la educación musical en Colombia, y en particular la forma en que operan dichas relaciones en la universidad pública, en relación a las músicas del Caribe, mediante la visibilización de sujetos, repertorios y la audición de voces silenciadas.
- Se realizó una aproximación genealógica musical del Caribe desde una perspectiva decolonial teniendo en cuenta, los procesos coloniales europeos y los devastadores efectos que produjo, la cual la relacioné: con los territorios, las herencias culturales, los diferentes sujetos que han transitado en ellas; la simultaneidad de las diferentes luchas y resistencias de los mismos; las formas y sistemas musicales -que como vimos- son entendidas como músicas vivas, complejas y específicas de los circuitos y trayectos del Caribe y de lo Andino.
- Se evidenció la jerarquía del conocimiento que transita naturalmente en la educación

musical, específicamente en los contextos de la universidad colombiana, con relación al poco reconocimiento y visibilización de autores y repertorios de las músicas del Caribe. Además de visibilizar los mecanismos y el control ejercido por medio de la colonialidad del saber, en los programas de música que se imparten en la universidad pública, a partir de los conocimientos en los diferentes procesos de enseñanza, centrados en las músicas eruditas y que invisibilizan las músicas del Caribe.

- Se indagó en los programas curriculares de educación musical, impartidos en la universidad pública, sobre los conocimientos que dan cuenta de la diferencia e importancia étnica/sonora latinoamericana y del Caribe, centrándome específicamente en los conceptos de Interculturalidad y pensamiento de frontera.

Elaborado por:	Maribel Becerra Sierra
Revisado por:	Amanda Romero Medina

Fecha de elaboración del Resumen:	12	10	2017
--	----	----	------

AGRADECIMIENTOS

A la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional [UPN],
a la Carrera de Música de la Academia Superior de Artes de Bogotá [ASAB],
al programa de música de la Universidad Nacional de Colombia [UN],
al Conservatorio de Música de Puerto Rico [CMPR],
al Instituto Superior de Artes [ISA] Universidad de las Artes.
A la Maestría en Educación de la UPN, y a todos los profesores que hicieron parte
de mi formación en ella.
A la doctora Amanda Romero Medina.
A mi familia: Alfredo Enrique Ardila Villegas, María Eugenia Sierra Esquivel, Pedro
Julio Becerra, Catalina Becerra Sierra.
A la licenciada Sandra Milena Salazar Frías, al politólogo Juan Carabalí, al maestro
Javier Riveros, a la maestra Angélica Vanegas, al maestro Javier Illige.
A los estudiantes de la Licenciatura en Música, especialmente a los de Portugués,
a Mónica Contreras y a Diego Gómez.
A todos los músicos del Caribe que han inspirado la elaboración de esta
investigación; a la artista Keijahru Rall.

Contenido

INTRODUCCIÓN	19
CAPÍTULO 1	32
GENEALOGÍA MUSICAL DEL CARIBE	32
1.1. Características de la zona denominada el Caribe	33
1.2. El Caribe	39
1.3. Músicas del Caribe	52
1.3.1. Los cordófonos	62
1.4. Formas y sistemas musicales del Caribe	66
1.4.1. Antillas Mayores	67
1.4.2. Antillas Menores	78
1.4.3. La costa Caribe colombiana	82
CAPÍTULO 2	88
LA UNIVERSIDAD, CRÍTICA Y RECONOCIMIENTOS	88
2.1. La colonialidad del saber	89
2.2. Educación musical en el Caribe	103
2.3. Educación musical en Colombia	118
2.4. La universidad pública colombiana	127
2.5. Relaciones de saber/poder en la educación musical	144
CAPÍTULO 3	158
INTERCULTURALIDAD Y PENSAMIENTO CRÍTICO FRONTERIZO	158
3.1. Interculturalidad y músicas “étnicas”	159
3.2. Educación musical y posibilidades interculturales	168
3.3. Pensamiento de frontera en la música caribeña	175
3.4. Reflexiones pedagógicas: El “tumbao” en el aula	183
CONCLUSIONES	189
REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS Y DISCOGRÁFICOS	199
ANEXOS	214
a. Preguntas de las entrevistas	214
b. Selección de audios sobre músicas del Caribe	216
c. Selección de vídeos sobre músicas del Caribe	217
d. Documentos	217

INTRODUCCIÓN

La educación está relacionada con diferentes procesos de configuración de conocimientos, en donde se experimentan, construyen y deconstruyen saberes y prácticas sociales; a su vez, la educación tiene un papel importante en la construcción cultural de los sujetos dentro de las sociedades, respecto de su capacidad crítica para entender y producir el mundo. Sin embargo, en el campo de la educación convencional también se invisibilizan tradiciones y representaciones culturales, las cuales no hacen parte del canon dominante que, de paso, las considera sin importancia. “incultas” o faltas de rigor.

Por otro lado, las músicas guardan expresiones particulares de las configuraciones culturales, las cuales se vinculan a determinadas temporalidades, contextos y tradiciones, teniendo unos efectos en las realidades sociales, en que, al mismo tiempo, ellas determinan su validez y vigencia. Simultáneamente, las músicas se relacionan además de las sonoridades, con diferentes conductas, narrativas, discursos y prácticas sociales, que no responden exclusivamente a una perspectiva estética del arte, sino que generan transformaciones sociales con un sentido y un significado en particular.

La crítica a la diferencia cultural¹, como proceso de enunciación que tiene su propio conocimiento y autoridad, en la construcción de sistemas de identificación, en relación tanto a la educación como a la música, nos hace pensar en forma divergente y heterárquica, ya que existen muchas tradiciones culturales y musicales que están por fuera de la escuela clásica erudita europea. Dichas manifestaciones poseen sus propios sistemas y prácticas, tanto de aprendizaje como de enseñanza (Zuluaga, 1999), en los contextos en que se producen, y que constantemente, se reconfiguran desde las herencias y tradiciones culturales, para no ser relegados y/o descartados; estos sistemas se evidencian de forma conjunta en las relaciones entre

¹ La diferencia cultural: *“Es un proceso de significación por el que los enunciados de cultura o sobre una cultura diferencian, discriminan o autorizan la producción de campos de fuerza, referencia, aplicabilidad y capacidad”* (Bhabha, 2002:22).

repertorios/ensambles, músicas populares/locales, y diferentes comunidades con unos conocimientos, saberes y prácticas propias.

Específicamente en la educación musical, impartida en instituciones de *Educación superior*, deberían convivir diferentes fenómenos musicales, teniendo en cuenta la diversidad en los contextos sociales y culturales dentro de los procesos pedagógicos, los cuales –además– involucran diversos aspectos cognitivos del individuo. Pero aquí es donde genero mi primer supuesto, como punto de partida para hacer esta investigación: la ausencia de las músicas del Caribe en los programas de educación musical universitaria evidencia una fuerte colonialidad del saber, en los conocimientos que se imparten, se transmiten y se configuran en la educación musical de Colombia.

Por consiguiente, el efecto de este borramiento es la jerarquización del conocimiento musical eurocéntrico como superior y deseable, el cual representa una geopolítica parcializada del mismo, al constatar que éste, en sí mismo, representa diferentes formas de colonialidad, evidentes u ocultas, instauradas a partir de la naturalización de la ausencia de saberes propios en el conocimiento académico y los universalismos abstractos que se desprenden del conocimiento eurocéntrico. Lo anterior deja de lado –casi en su totalidad– por medio del control cultural, la riqueza epistémica y cultural, derivada de procesos históricos significativos *otros*, como los ocurridos en el Caribe y Latinoamérica. Ante este panorama, planteo en esta tesis la siguiente **pregunta de investigación** ¿Cuáles son las relaciones de saber-poder en la producción de conocimientos en la educación musical en Colombia, respecto de las músicas del Caribe en los contextos de la universidad pública, según el concepto de la colonialidad del saber?

Para responderla, en el trabajo se hace un recorrido por el reconocimiento de que, específicamente en Bogotá, existen alrededor de 12 instituciones de *Educación superior* que ofrecen programas de música, y que, dentro de su estructura curricular, se evidencia un control del saber, por medio de discursos educativos de los sujetos que la configuran; que se producen y se constituyen a partir de los contenidos que se enseñan, por cuanto definen qué autores/as, métodos, pedagogías, modelos, categorías, repertorios o didácticas se deben emplear, en sus programas curriculares.

De estas reflexiones surgieron otras preguntas complementarias: *¿Cuál es la jerarquía del conocimiento que se evidencia en la enseñanza de la música en la educación universitaria colombiana, con relación en el reconocimiento, la visibilización y la estructuración de autores y los repertorios de las músicas del Caribe? ¿Cómo opera la colonialidad del saber en los conocimientos musicales que se imparten en la universidad pública, en los diferentes procesos de enseñanza, centrados en las músicas eruditas y que invisibilizan las músicas populares del Caribe?*

Adicionalmente, *¿Los programas curriculares en educación musical y los conocimientos impartidos en la universidad pública, dan cuenta de la diferencia e importancia étnica/sonora latinoamericana y del Caribe?* Todo ello, directamente me llevó a reflexionar sobre las configuraciones de las sonoridades, teniendo en cuenta sus contextos culturales, sociales e históricos, preguntándome *¿Cómo se configura lo que hoy conocemos como Caribe y sus músicas, desde el contexto histórico, cultural y educativo en Colombia?*

Pero, ¿por qué escribo sobre estos temas en la educación musical y no sobre otros? Comienzo a explicar, argumentar y fundamentar mi experiencia personal y profesional en la música, siguiendo a González (2007), cuando dice que toda filosofía debe hacer referencia a la “experiencia”; que “*existen modos de ‘fundamentación’ que no pueden ser reducidos a ‘argumentos’ en sentido estricto; la diferencia entre ambos reside en el elemento de reflexividad radical, presente necesariamente en un caso, pero no en el otro*” (p.37)². Además, el producto aquí presentado sigue el concepto de *reflexividad* tomado de Bourdieu, acorde con lo señalado por Packer (2013), en tanto ésta “*es la inclusión de una teoría de práctica intelectual como un componente integral y una condición necesaria de una teoría crítica de la sociedad*” (p. 384); por medio de la experiencia, puesta en evidencia desde la trayectoria, que la asumo y la narro enseguida, en **mi autobiografía**, enfocada en la educación musical desde una perspectiva decolonial.

Mi nombre es Maribel Becerra Sierra, nací en el año de 1986 en Bogotá, Colombia; hija de María Eugenia Sierra, mi madre, Pedro Julio Becerra, mi padre y Catalina

² Traducción libre del portugués al español de Maribel Becerra Sierra.

Becerra, mi hermana. Inicié estudios de música alrededor de los 17 años, en la *Corporación cultural “Estudio de musicoterapia”* ubicada en la localidad de Chapinero en Bogotá, con los instrumentos guitarra y voz. Posteriormente, ingresé a la *Academia Luis A. Calvo* [ALAC], institución de educación no formal, fundada en el año de 1957, en memoria del compositor santandereano Luis Antonio Calvo, la cual *“pertenecía al IDCT³, pero, actualmente, es una de las unidades académicas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, organizada para ofrecer programas de educación continuada”* (Goubert, 2009:120).

Sus programas se han enfocado en instrumentos y músicas populares colombianas, latinoamericanas y del Caribe, cuestión que marcó profundamente mi forma de ver las músicas de manera profesional. En este lugar, conocí el tiple colombiano, instrumento de cuerda pulsada con origen en el laúd, el cual es considerado como uno de los instrumentos representativos de la música andina colombiana; pero así mismo, en su desarrollo histórico y musical, ha estado emparentado con cordófonos cercanos, como son: el tres cubano, el cuatro puertorriqueño, el armónico, la bandola, la guitarra portuguesa, el requinto, entre muchos otros⁴ que han sido vitales en la creación de algunos géneros musicales, de Latinoamérica y del Caribe.

En la ALAC hice parte de la Estudiantina con la cual participé en la grabación del disco: *“Grupos de Proyección de la ALAC - 2007”*; esta institución me orientó a elegir el estudio de la música de forma profesional, por tal motivo, me presenté a la *Universidad Pedagógica Nacional* [UPN] a estudiar Licenciatura en Música, carrera con una trayectoria de 40 años en la educación del país. Al ingresar a la UPN, estudié canto como instrumento principal, pero, debido a mi escasa afinidad con el enfoque lírico (clásico europeo), me cambié rápidamente al tiple. Cabe anotar que la elección del instrumento es muy importante para quien estudia música, ya que marcan al sujeto desde una impronta cultural, la cual tiene profundos significados culturales en su desarrollo profesional, tanto artístico como musical⁵.

³ Instituto Distrital de Cultura y Turismo (Bogotá-Colombia).

⁴ Que serán abordados más adelante, específicamente en el apartado 1.3.

⁵ La elección del instrumento musical, probablemente será la decisión sonora que le acompañará durante el resto de su vida, aunque suene gracioso, es la verdad.

Hice parte de la Orquesta Típica de la UPN (estudiantina), presentándome en diferentes festivales nacionales de música colombiana y en varios ciclos de concierto como fue: el IX Festival de música colombiana “*Homenaje al Maestro Ricardo Muñoz*” en Facatativá; el V Encuentro nacional de estudiantinas “*Héctor Cedeño*” en Tuluá; las versiones III, IV y V del Festival de música colombiana UPN; el Festival Nacional de la Cultura Zaquezazipa en Funza, además de varios ciclos de conciertos de grupos universitarios, en el Auditorio Fabio Lozano.

Estas participaciones en los diferentes festivales además del disfrute, me llevaron a cuestionar sobre la homogeneidad de la expresión “*músicas colombianas*”, las cuales tomaban un carácter universal de las sonoridades de Colombia; es decir, los géneros musicales como el pasillo, la danza, el bambuco, el torbellino, la guabina y el vals, representativos de las músicas andinas colombianas, invisibilizaban directamente a las *otras* sonoridades de Colombia, como las del Caribe, del Amazonía, del Pacífico y de la Orinoquía; cuestionamiento que se verá reflejado en el capítulo 2.

Simultáneamente, otra faceta del instrumento es la posibilidad de realizar la interpretación del repertorio musical de obras solistas, en donde además se le atribuye al tiple un protagonismo especial en géneros de músicas andinas colombianas, contexto que lo vanagloria y privilegia en manifestaciones culturales andinocéntricas; Ejemplo de ello, fueron las presentaciones realizadas, con la Orquesta Típica de la UPN, en el Recital de Gala del Tribunal Superior de Cundinamarca (2010) y en el Congreso de la República de Colombia (2011) en Bogotá.

Sin embargo, al reflexionar a profundidad estos repertorios lo convierten al tiple en prisionero subalterno, porque limita su interpretación a los géneros y estilos de la zona andina de Colombia; y que, al mismo tiempo, invisibiliza su relación sonora, con sus instrumentos hermanos de otras regiones del país; por ejemplo, del Caribe, como son los cordófonos -mencionados anteriormente- y de paso a sus repertorios. Dicha reflexión me llevó a pensar otras posibilidades interpretativas en el tiple, ligadas al contexto educativo musical; y que funcionan como antecedentes para la realización de esta tesis.

Mi trabajo de investigación del pregrado (monografía) se enfocó en las músicas del Caribe, específicamente en la champeta género musical de la costa Caribe colombiana,

tomando la improvisación -elemento importante de la música-. Esa investigación la titulé *Propuesta didáctica para la iniciación en la improvisación en el tiple, a partir de la champeta* (2012), en la cual, realicé un acercamiento histórico y cultural de este género, al lado de una indagación sobre las formas musicales que adquiere la champeta, insertada dentro del sistema musical caribeño. Ello me llevó a reconocer diferentes sistemas musicales, distintos del canon eurocéntrico, en que se evidencia una fuerte negación de estos saberes en la academia.

Cabe resaltar que las expresiones musicales no aparecen espontáneamente, sino que tienen unos anclajes históricos y culturales con otras músicas, que las precedieron o coexisten con ellas. A partir de los aportes de mi investigación de monografía, intenté hacer algunos aportes y relaciones, de las músicas del Caribe con las de Colombia y África, reconociendo diferentes posibilidades musicales. Al respecto, cito a Castro-Gómez (2009), cuando menciona que, por medio de la cultura, el ser humano se libera gradualmente de las cadenas de poder impuestas: “*las formas culturales adquirirán a su vez un grado cada vez mayor de perfección, en la medida en que permitan el despliegue del espíritu, es decir, el ejercicio de la libertad humana*” (p. 31).

Posteriormente, entre los años 2009-2015, como compositora y productora musical, exploré *otras* sonoridades que fueron significativas profesionalmente; fui una de las pioneras en Colombia en la interpretación del tiple en la música electrónica junto al maestro Alfredo Enrique Ardila, integrando la agrupación *BOA*, asumida como un espacio de investigación musical para la interacción entre el tiple y la electrónica.

Con esta agrupación, fuimos premiados en dos oportunidades por la Fundación Gilberto Alzate Avendaño, en primer lugar, para el estreno de la franja de música electrónica “*Conectados*”, lanzando nuestra primera producción discográfica titulada *BOA-PRANAM* (2010), y en segundo lugar, lanzando nuestra segunda producción discográfica titulada *BOA-RAMACHARAKA* (2014). De manera semejante, fuimos ganadores de la convocatoria artística BibloRed 2011, presentándonos en los auditorios de las bibliotecas públicas: Virgilio Barco, El Tintal y Gabriel García Márquez (Parque el Tunal).

Posteriormente, me gradué como Licenciada en Música de la UPN con una perspectiva amplia del tiple colombiano, no sólo conocido en la interpretación de

músicas andinas colombianas, sino además, interpretado en las músicas del Caribe⁶ y las músicas latinoamericanas⁷; todas estas reflexiones demuestran una diversidad sonora gigante en la interpretación de diferentes músicas, rompiendo esquemas reduccionistas en la interpretación musical de los instrumentos y de los repertorios.

Hay que mencionar que, durante mi ejercicio profesional como maestra y como artista⁸, surge una necesidad de un estudio más juicioso, ante la ausencia y fragmentación de referentes conceptuales, basados en la perspectiva dicotómica que divide la teoría y la práctica musical, por lo que era precisa una aproximación crítica a diversas sonoridades, la cual nos llevó a una profunda reflexión colectiva junto al maestro Alfredo Enrique Ardila. Esta búsqueda profesional fue sintetizada en la investigación, elaboración y publicación del libro: *Escalas Musicales, Guía completa hacia la Técnica Instrumental y la Improvisación* (2015), la cual es un puente entre la teoría y la práctica musical artística y se plantea como una posibilidad *otra* en la educación musical, al permitir conocer sonoridades existentes en el mundo.

Estos antecedentes sirven para establecer una relación con los argumentos de Rodríguez (2002) respecto del Movimiento Pedagógico, los cuales se articulan desde: una reflexión pedagógica colectiva, orientada a recuperar la autonomía profesional y el derecho de los maestros/as a intervenir en las decisiones educativas; un compromiso con nuestro trabajo, al rescatar el papel cultural y político de la acción pedagógica, construyendo comunidad de saber y fortaleciendo alternativas pedagógicas -en este caso- en el campo musical. Este libro se transformó, gracias a este proceso efectuado, en una estrategia de producción de poder/saber, en una forma de resistencia y/o lucha en contra y a favor de la academia, simultánea y contradictoriamente.

De esta forma, haber podido cuestionar, tensionar y subvertir de muchos modos los paradigmas convencionales de la enseñanza musical, hacen que considere necesario y

⁶ Junto a su familia de cordófonos del Caribe en géneros musicales como el calipso, el son, el guaguancó, el bolero, el punto, la bomba entre otros, que serán explicados en el apartado 1.4 del capítulo 1.

⁷ Junto a su familia de cordófonos latinoamericanos en géneros como el trote, san juanitos, huaynos, cuecas, zambas entre otros (Aretz, 2007).

⁸ Sin intentar que la escritura de esta tesis sea directamente enfocada en el desde teorías feministas, considero importante recomendar fuentes de mujeres como Carmen Millan-PUJ, Gloria Anzaldúa, Chela Sandoval; las cuales nos fortalecen como artistas latinoamericanas, compositoras, mujeres latinas, afrodescendientes e indígenas.

pertinente proponer la enseñanza musical desde *otras* orillas del conocimiento; así como visibilizar diversas perspectivas culturales y experiencias musicales, que generen diálogos entre lo establecido y lo diverso, desde un pensamiento altamente reflexivo y productivo, en la medida en que ello configura las condiciones que serán esenciales en esta investigación, al concebir espacios académicos que surgen del respeto asumiendo la diversidad desde la diferencia cultural⁹, para fortalecer lo individual y lo comunitario.

El trabajo que aquí se presenta ofrece una mirada crítica al análisis de las relaciones entre estructuras y condiciones coloniales, en sus dimensiones de la colonialidad del poder y del saber, en el contexto universitario del siglo XXI, respecto de la enseñanza de las músicas, con la intención de generar diálogos entre saberes, conocimientos, reflexiones y prácticas, en diversas formas de significar el mundo. Su **objetivo principal** fue *indagar por las expresiones de colonialidad del saber en la educación musical universitaria, respecto de las músicas del Caribe, para aportar a una historia decolonial de la educación y la pedagogía de la música en Colombia, mediante la visibilización de sujetos, repertorios y la audición de voces silenciadas.*

Esta tesis hace parte del grupo de investigación *Filosofía, sociedad y educación*, del énfasis en *Educación comunitaria, interculturalidad y ambiente*, de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta investigación, es una apuesta fundamentalmente pedagógica y educativa de nivel universitario, la cual aporta elementos desde las artes, las culturas, en las cuales hago aportes y relaciones de las músicas de Colombia, del Caribe y de África; para trenzarlos desde una perspectiva decolonial, centrándome en la construcción del presente documento, en los conceptos de la colonialidad del saber, las músicas del Caribe, la educación musical universitaria, la interculturalidad y el pensamiento fronterizo, explicados a continuación:

La *colonialidad del saber*, la cual indaga por las diferentes manifestaciones coloniales en la producción de conocimiento, vinculadas al proyecto civilizatorio moderno. Las *músicas del Caribe* son diferentes manifestaciones sonoras vinculadas con los engranajes sociales, culturales, históricos, políticos y económicos, que se configuran en las Antillas Mayores, las Antillas Menores y la costa Caribe colombiana,

⁹ Nuevamente el concepto de Homi Bhabha -menconado antes-, pero ahora retomado por Eduardo Restrepo, en "Multiculturalismo, gubernamentalidad y resistencia".

dentro del *Gran Sistema Caribe*. La *educación musical universitaria*, la tomo a partir de los programas curriculares de música de las entidades de *Educación superior* en el Caribe y en Colombia, profundizando en algunos programas de música de las universidades del Caribe y las universidades públicas de Bogotá.

La *interculturalidad* es el acto de respeto, tolerancia y diálogo entre sujetos de diferentes configuraciones culturales, pensamientos, lógicas y maneras de entender el mundo; la interculturalidad está íntimamente relacionada a la diferencia, en que resalta la diversidad, la equidad, la pluralidad de voces y visibiliza las relaciones de saber/poder heterogéneas (Walsh, 2007). Y finalmente el *pensamiento fronterizo* es “la relación entre conocimientos subalternizados y el conocimiento universalizado por el mundo occidental” (Walsh, 2007:203); así mismo, redefine el discurso emancipatorio desde lo local y lo subalterno en los márgenes del canon dominante colonial.

Dichos conceptos han sido desarrollados por diferentes autores en grupos teóricos, con los cuales dialogo en esta tesis, siendo: **1.** Autores de los *Estudios Culturales* de Latinoamérica, específicamente del grupo modernidad/decolonialidad, como Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Santiago Castro-Gómez, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Eduardo Restrepo, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres y Edgardo Lander, a partir de las discusiones acerca de la colonialidad, en especial las relaciones, diálogos y desencuentros entre las dimensiones de la misma. **2.** Autores desde la *Musicología*, como son Leonardo Acosta, Maya Roy, Helio Orovio, Isabelle Leymarie, Guillermo Abadía, Guillermo González, Radamés Giro, Egberto Bermúdez entre otros, que abordan los sujetos vinculados a las músicas del Caribe y de Colombia, pero que no responden al discurso moderno de la educación musical.

3. Autores desde los *Estudios posmodernos*, con Gilles Deleuze, Francois Lyotard, Jacques Derrida y Michel Foucault (que no se consideraba a sí mismo ni posmoderno ni postestructuralista), éste último respecto de la importancia de un análisis investigativo sobre las relaciones de saber/poder que configuran los saberes y los sujetos relacionados con la educación musical. **4.** Autores de los *Estudios Culturales* de la Universidad de Birmingham, como Stuart Hall, Raymond Williams, Lawrence Grossberg, Michel De Certeau y Michel Rolph Trouillot, con aportes importantes desde las teorías culturales y las posibilidades en la investigación.

5. Autores de los *Estudios subalternos*, como son Gayatri Chakravorty Spivak, Ranajit Guha, Homi Bhabha y Dipesh Chakrabarty, siendo referentes importantes, en los diálogos que proponen desde el lugar del subalterno. 6. En lo *metodológico* me apoyo de las reflexiones de Martin Packer (2013), quien retomará los enfoques de Michel Foucault, para dar cuenta de las cuestiones que aborda la investigación cualitativa que toma posturas críticas, además de evidenciar las dificultades para definir una metodología apropiada en el momento de realizar y escribir una investigación.

Esta investigación se ubica dentro de una **metodología** cualitativa, que emplea la perspectiva teórica decolonial, considerada como parte de los enfoques críticos latinoamericanos, en la cual se intenta asumir, con Foucault, “una ontología de nosotras/os mismas/os”, tomando los conceptos centrales sobre la genealogía, a partir del análisis de la interacción, el estudio detallado de la importancia de recuperar la acción y los asuntos de fijación e interpretación de las relaciones de saber/poder, los saberes sometidos y la microfísica del poder, mediante el cuestionamiento al dualismo y racionalismo kantiano de la Ilustración, como la razón del ser en la vida, y específicamente, el dualismo de música culta/no culta, relacionadas en la educación musical con las músicas del Caribe. Además, tomo elementos de la hermenéutica y la etnografía escolar como la observación.

Las rutas investigativas que utilicé para la construcción de esta tesis tienen elementos metodológicos variados, en los cuales encontramos:

- En primer lugar, una **fase exploratoria**, que consistió en indagar por las condiciones sociales de existencia de programas de enseñanza musical inclusivos de músicas del Caribe, que ayudaron a delimitar esta investigación, con el fin de explorar una situación determinada, a través de la conciencia sobre lo existente; en ella, influyen las instituciones, las prácticas sociales y las prácticas culturales, por medio de formas ideológicas, modos de proceder y comprenderse en el mundo a través de la experiencia y la determinación (Williams, 1980), con las cuales produce su propia historia, bajo unas condiciones, límites y unos supuestos bien definidos. En esta fase, realicé la indagación del material bibliográfico, videográfico y discográfico, encaminada a desarrollar algunos

de los conceptos ¹⁰ ya mencionados, para, inicialmente generar el *proyecto de investigación*, el cual comprendió las preguntas de investigación, los objetivos y una perspectiva inicial trazada del enfoque metodológico.

- En segundo lugar, una **fase descriptiva** que se relaciona con la caracterización, cuyo propósito es exponer el contexto investigado, por medio de comparaciones, explicaciones o reflexiones detalladas de sus características; como fue identificar una genealogía musical del Caribe para poder caracterizar los aspectos esenciales en la investigación, de ausencias y presencias en los programas de música a nivel universitario. Es importante aclarar que, el concepto de genealogía lo abordo desde Michel Foucault (2008), como el acoplamiento de los conocimientos eruditos y las memorias locales, que permite la construcción de un saber histórico de luchas y utilización del saber silenciado, empleado aquí para recuperar el conocimiento sometido de autores y músicas -del Caribe- y acoplarlo con el saber histórico.

En esta fase profundicé en los referentes teóricos, teniendo en cuenta autores/as presentados en el enfoque de investigación *Educación comunitaria, interculturalidad y ambiente*, y también otros autores/as vistos en los diferentes seminarios en la maestría. Así mismo, inicié la realización de entrevistas semi-estructuradas a maestros/as de música, y el desarrollo de unos talleres para implementar con los/as estudiantes de la *Licenciatura en Música* de la UPN, en los cuales utilicé material visual, sonoro y documental.

- En tercer lugar, una **fase analítica** en la que se desintegran los elementos que componen cada totalidad y las conexiones que explican su constitución; es decir, muestra las condiciones que hicieron posibles las configuraciones y relaciones de saber/poder, de la educación musical desde los análisis curriculares de las diferentes instituciones de *Educación superior* (Moreira y Candau, 2007) y las músicas del Caribe desde los análisis musicales (Saltini, 1994).

Adicionalmente, junto a esta fase, se vincula una **fase proyectiva** la cual implica explorar, describir, explicar y proponer pistas o posibles pautas de acción y soluciones a situaciones determinadas, a partir de un proceso previo de investigación efectuado.

¹⁰ Colonialidad del saber, educación musical universitaria, músicas del Caribe, interculturalidad y pensamiento fronterizo.

Conjuntamente en estas fases realicé la articulación temática mediante un diálogo con los autores/as leídos, para poder producir mi interpretación tanto de los textos como del trabajo de campo efectuado con los estudiantes, con la perspectiva teórica y sus correspondientes enfoques metodológicos en el documento.

La estructura de la tesis está organizada de la siguiente manera:

- En el **Capítulo 1** elaboro una *Genealogía musical del Caribe*, a partir del siguiente objetivo: Establecer una aproximación genealógica de lo que conocemos como Caribe, relacionándola con las formas y sistemas musicales, entendidas como músicas vivas, sistemas musicales complejos y específicos de los circuitos y trayectos del Caribe y de lo Andino. Contextualizando al lector sobre las características de la zona denominada el Caribe como territorio de significación, una posibilidad histórica del Caribe desde una perspectiva decolonial, las músicas del Caribe, y su relación con los cordófonos, con las formas y sistemas musicales del Caribe, organizados en las Antillas Mayores, las Antillas Menores y la costa Caribe colombiana, en que dichas formas se sustentan además con un ejemplo sonoro de cada género musical explicado.

- Enseguida, el **Capítulo 2** se enfoca en la *Universidad, crítica y reconocimientos*, con el objetivo: Analizar y reflexionar diferentes propuestas educativas, tanto pedagógicas como didácticas, que abordan la educación musical desde otras orillas del conocimiento y del saber, impartidas en la universidad del siglo XXI, y su relación con las músicas del Caribe; abordando el concepto de colonialidad del saber, a partir de la *Educación superior* la educación musical en el Caribe y la educación musical en Colombia.

Dicho objetivo se complementó con el de Investigar las relaciones jerárquicas de autores y repertorios caribeños de la enseñanza musical pública universitaria en Colombia, enmarcada en las músicas populares del Caribe con la colonialidad del saber, que lleva a abordar la universidad pública colombiana y, finalmente, establecer las relaciones de saber/poder en la educación musical.

- Posteriormente, el **Capítulo 3** se centra en la *Interculturalidad y pensamiento crítico fronterizo*, cuyo objetivo fue establecer relaciones entre los programas curriculares en educación musical y los conocimientos impartidos en la universidad pública en Colombia, desde la colonialidad del saber e interceptarlos con la

interculturalidad y el pensamiento crítico fronterizo. Abordando la interculturalidad y músicas “étnicas”, la educación musical y posibilidades interculturales, desde la configuración del pensamiento crítico musical caribeño y el pensamiento de frontera en las músicas; y terminando este capítulo, las reflexiones pedagógicas desde los hallazgos e implementación de las estrategias pedagógicas, interpretación y hermenéutica de las prácticas y currículos, resaltando autores, repertorios e intérpretes de las músicas del Caribe. Finalmente, en el documento se encuentran las conclusiones, los anexos, los referentes bibliográficos, videográficos y discográficos.

CAPÍTULO 1

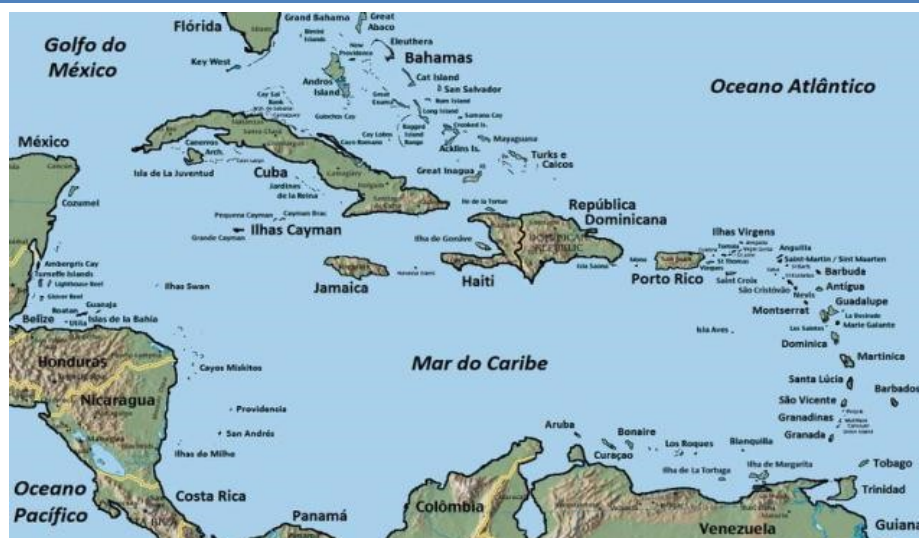
GENEALOGÍA MUSICAL DEL CARIBE

Este capítulo hace referencia a una aproximación genealógica del Caribe, relacionada con las formas y sistemas musicales de los circuitos y trayectos que de él se desprende, en la cual, tienen relación tanto los conocimientos eruditos como las memorias locales, las cuales permiten la construcción de un saber histórico, tanto de luchas como de utilización del saber; para ello, es necesario el retorno y las recuperaciones de saberes locales, invisibilizados, jerárquicamente inferiores y/o descalificados como no conceptuales.

Este capítulo será abordado desde **tres** grupos teóricos, el primero, desde los *Estudios culturales*, de la escuela de Birmingham, en el cual encuentro aportes importantes, desde las teorías culturales principalmente con los autores Stuart Hall y Raymond Williams. El segundo grupo, desde la perspectiva decolonial en los *Estudios culturales* de América Latina con Santiago Castro-Gómez, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Arturo Escobar y Marisol de la Cadena, algunos pertenecientes al grupo modernidad/colonialidad. El tercero, desde la musicología, con los autores Leonardo Acosta, Maya Roy, Radamés Giró, Guillermo Abadía, Helio Orovio, Isabelle Leymarie y Egberto Bermúdez.

El capítulo está organizado en **cuatro** partes: la primera parte, se remonta a las características importantes de la zona denominada el Caribe, que aborda la cartografía, la geopolítica y la diversidad cultural tanto lingüística como étnica. La segunda parte, es una aproximación genealógica titulada *El Caribe*, que contextualiza al lector sobre los grupos originarios, el sistema esclavista, los procesos de cimarronaje y el mestizaje que cohabitaron en el Caribe. La tercera parte, aborda la configuración de las músicas del Caribe, desde sus influencias coloniales y de resistencia tanto culturales, lingüísticas y organológicas; para conducir finalmente hacia la cuarta parte, en la cual se explican las formas y sistemas musicales del Caribe, que tienen a su vez, tres apartados que comprenden: las Antillas Mayores, las Antillas Menores y la costa Caribe colombiana.

1.1. Características de la zona denominada el Caribe



Tomado de: <https://lahistoriadeldiablo.wordpress.com/tag/bases-militares/>

El Caribe se divide en cuatro zonas geográficas, correspondientes -en gran medida- a las zonas lingüísticas, relacionadas -obviamente- con la colonización por parte de países europeos¹¹, en particular de: España, Francia, Holanda e Inglaterra (Leymarie, 1998). De ese modo, encontramos: la zona hispana, correspondiente a los países limítrofes con la costa Atlántica de México, América Central y Suramérica; la zona francófona, que incluye la Guayana francesa; la zona anglófona, contando en el continente con Belice y la zona neerlandesa, que se extiende hasta Surinam, al norte de Suramérica.

A su vez, el Caribe está comprendido por archipiélagos, islas Antillanas, así como las zonas costeras del continente ya mencionadas, confluyendo en él, las culturas hispánica-europea, africana e indo caribeña. Cabe resaltar que se identifican también como caribeñas múltiples expresiones afrocaribeñas surgidas en el continente americano, desde el Sur de los Estados Unidos hasta el Nordeste de Brasil, ello representaría un Caribe extendido, que en una primera instancia se salía de los objetivos de esta investigación, pero, posteriormente al concebir el Caribe extendido me

¹¹ Los procesos de colonización fueron a partir del siglo XV hasta el siglo XIX.

sirvió de manera práctica para la realización de los talleres, los cuales serán explicados en el capítulo 3, y algo importante, establecer otras relaciones tanto sociales como musicales del mismo.

Para ser más específica, el Caribe recibe su denominación por el mar de mismo nombre, ubicado dentro del océano Atlántico, que limita con el continente americano de la siguiente manera: al norte con Sur América en los países de Venezuela y **Colombia**, éste con los departamentos de: La Guajira, Cesar, Magdalena, Atlántico, Bolívar, Sucre, Córdoba y San Andrés, Providencia y Santa Catalina. Al este con Centroamérica, que incluye los países de: Panamá, Costa Rica, Nicaragua, Honduras, Guatemala y Belice; y al sureste con Norteamérica que incluye los países de México y Estados Unidos.

Además, el Caribe como conjunto, lo componen las Islas de las **Antillas Mayores** las cuales son: Puerto Rico, La Española (República Dominicana, Haití), Cuba y Jamaica, ellas están situadas en el centro del Caribe. Conjuntamente, lo integra las Islas de las **Antillas Menores** que forman un arco oriental y lo constituyen: Trinidad y Tobago, Granada, Barbados, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Martinica, Dominica, Guadalupe, Monserrat, San Cristóbal y Nieves, Antigua y Barbuda, San Martín, San Bartolomé, Anguila, Islas Vírgenes de los Estados Unidos e Islas Vírgenes Británicas, Islas Turcas y Caicos, Bahamas, Islas Caimán, Aruba, Curazao y Bonaire.

La anterior explicación a partir de la cartografía nos ayuda a entender cuáles islas y países continentales integran el Caribe, obteniendo en principio, una perspectiva física de su composición. La cartografía tiene una especial importancia desde el punto de vista en que se referencie, la cual varía dependiendo de la perspectiva empleada; ella fue uno de los elementos profundizados en el SPI¹², el cual visibilizó la influencia que tuvo y ha tenido en la configuración histórica del mundo, para lo cual se deben tener en cuenta las proyecciones o escalas de los mapas¹³, a partir de las diferentes construcciones cartográficas.

Por ejemplo, el mundo Occidental tiene en cuenta principalmente: la proyección de Mercator, diseñada por Gerardus Mercator en 1569, la cual respeta las formas de los

¹² SPI: Seminario Proyecto Investigativo, es una asignatura obligatoria dentro del currículo de la Maestría en Educación de la UPN, que para este caso, estuvo a cargo de la Doctora Amanda Romero Medina.

¹³ Véase: (Monmonier, 2009: 86-88).

continentes pero no los tamaños, ya que Norteamérica y Europa son más grandes, en cambio África y América son más pequeños; la proyección de Goode, diseñada por Jhon Paul Goode en 1923, muestra acertadamente los contornos y tamaños de los continentes, pero distorciona la distancia de los océanos; la proyección de Robinson, diseñada y publicada por Arthur Robinson en 1962, el tamaño de los continentes y de los océanos son acertados, pero distorciona ambos polos. Siendo éstos las proyecciones más predominantes, en gran medida por intereses de poder, tanto ideológicos, políticos y educativos.

Así mismo, la proyección de Gall-Peters, diseñada en 1885 por James Gall, que luego es presentada por Arno Peters en 1973, muestra una igualdad cilíndrica de áreas, generando la inversión de los tamaños de los continentes a diferencia de la proyección de Mercator, es decir, que África y América son más grandes, en cambio Norteamérica y Europa son más pequeños. En particular, con estas proyecciones no se pretende establecer un mapa estatico, sino visibilizar que han existido históricamente, diferentes escalas que se han creado, repensado y recuperado a través del tiempo para comprender el mundo.

Al respecto Jesús Martín-Barbero (2003) dice: *“para algunos, todo mapa es en principio filtro y censura, [reduciendo y deformando] las figuras de la representación; [...] para otros, la cartografía se ha abierto a una ambigüedad ilimitada”*, ella, no representa solamente fronteras y límites, sino que cuestiona la pretensión de universalidad y totalidad en el concepto de mundo, permitiendo construir nuevos trayectos y relaciones desde diferentes ángulos. Además, la cartografía fue un elemento significativo en la realización de los talleres, con los estudiantes de la *Licenciatura en música* de la Universidad Pedagógica Nacional¹⁴, como un elemento necesario para conocer tanto la cartografía, con la articulación de la historia del Caribe.

Por otro lado, los lenguajes hacen parte de la configuración cultural, que afectan o benefician las realidades del tejido social, ellos, se vinculan a determinadas temporalidades, contextos y tradiciones; particularmente el Caribe, tiene una amplia riqueza en cuanto a idiomas, ya que no se habla uno solo, sino que conviven y dialogan

¹⁴ Los talleres se profundizarán en el capítulo 3.

diferentes idiomas como: el español, el inglés, el francés, el holandés, algunos idiomas africanos, y mezclas de idiomas llamados también *lenguas criollas* (palenquera, patois, creole, papiamentu), los cuales evidencian unas interacciones sociales complejas y unas condiciones históricas de existencia, especiales y únicas en el planeta. Esta característica, fue muy útil en la realización de los talleres, los cuales se evidenciarán claramente en el capítulo 3.

Con respecto a las condiciones históricas de existencia, ellas son determinadas socialmente en la conciencia, en la cual influyen las instituciones, las formas o clasificaciones, y las prácticas políticas y culturales indisolubles, mediante formas ideológicas, *“en que no son áreas o elementos separados, sino actividades y productos específicos [del ser humano]”* (p. 7), como lo propone Raymond Williams (1980); es decir, modos de actuar y comprenderse dentro del mundo, a través de la experiencia. Este autor genera un punto clave hacia la comprensión crítica de la cultura, ya que evidentemente ella, no es un concepto singular ni mucho menos está aislado, sino que es un proceso social y relacional, el cual está entrelazado con el concepto de hegemonía, relacionado desde las distribuciones específicas y la influencia del poder, desde dos formas: la dominación y la subordinación, correspondiendo con procesos de organización y control de las sociedades.

Como ejemplos tenemos, a Puerto Rico ubicado en las Antillas Mayores, es un Estado libre asociado a los Estados Unidos, allí conviven el español como primera lengua, y el inglés como segunda lengua. Para ilustrar mejor, La Española es una isla de las Antillas Mayores que tiene dos Estados soberanos, República Dominicana y Haití, en el primero, su idioma oficial es el español, y en el segundo, son el criollo haitiano y el francés. Al mismo tiempo, en La Guajira (Colombia) conviven el castellano como lengua oficial, el wayuunaiki lengua de la población indígena Wayuu¹⁵, que pertenece a la familia lingüística *arawak*; y conjuntamente a ellos están los idiomas: ika de los arhuacos, zenú de los zenúes, damana de los wiwa, koguián de los kogui y kankuamo.

Con estos ejemplos, pretendo mostrar y resaltar desde un pensamiento crítico de frontera la diversidad lingüística que configura el Caribe, teniendo profundas influencias

¹⁵ Idioma co-oficial establecido por medio de la ordenanza departamental de La Guajira en 1992.

culturales en la construcción de sus sociedades, en donde cabe subrayar la complejidad musical y su futura enunciación en este capítulo; sin embargo, también visibilizar que muchos lugares del Caribe, no escapan de tener elementos hegemonicos, desde procesos aparentemente totalizantes, uniformes y estáticos, con la finalidad de ejercer su control hacia formas contrahegemónicas o de hegemonía alternativa presentes en él, permitiendo aproximarse históricamente a una construcción desde significados y sentidos diferentes, como se vera reflejado en los siguientes apartados.

Continuemos, el Caribe es un territorio altamente complejo, en cuanto a su geopolítica, por un lado, contiene territorios que son dependientes de varios Estados, en gran medida de países continentales, con control hegemónico a escala global, como es Francia, Estados Unidos, el Reino Unido y los Países Bajos. Es decir, al ser territorios dependientes no tienen una total autoridad, sino que están sujetos -en gran medida- a la soberanía del gobierno de otros Estados¹⁶, estos territorios son considerados *colonias*; pero, tampoco hacen parte completamente del Estado al cual está asociado, entonces, la población local (grupos étnicos) no tiene los mismos privilegios que tienen los Estados que los gobiernan. Cabe resaltar que el mantenimiento del poder de un Estado, no puede prescindir de su relación conflictiva con otros Estados, a través de un mecanismo global de poder como es el *Estado nación*, como lo menciona Castro-Gómez (2007), lo cual se verá reflejado a profundidad, en el siguiente apartado del presente capítulo.

Teniendo en cuenta lo anterior, en los territorios dependientes del Caribe principalmente de las Antillas Menores, cohabitan dependencias de Francia como: Martinica, Guadalupe, San Martín y San Bartolomé; también dependencias de los Estados Unidos siendo: Puerto Rico (de las Antillas Mayores) e Islas Vírgenes Estadounidenses; territorios dependientes del Reino Unido en que estan: Monserrat, Anguila, Islas Virgenes Británicas, Islas Turcas y Caicos e Islas Caimán; y para

¹⁶ Un *Estado* es un conjunto de instituciones oficiales, que están reguladas bajo una autoridad, estableciendo normas que regulan las sociedades que lo integran, teniendo dominación tanto interna como externa sobre sus territorios (León, 2003).

terminar, dependientes de los Países Bajos se encuentran: Aruba, Curazao, Bonaire, Saba, San Eustaquio y Saint Maarten.

Por otro lado, en el Caribe también coexisten territorios independientes, los cuales tienen total soberanía sobre sus áreas, con sus propias instituciones políticas, que ejercen su poder en cada isla en particular; a lo que concuerdo con Castro-Gómez en que *“el poder circula en muchas direcciones y funciona en cadena, [y en red]”* (2007), y para este caso, funciona el ejercicio de poder a nivel macrofísico, como lo platea Foucault, en el cual *“favorece la libre competencia entre los Estados hegemónicos [y locales] por los recursos naturales y humanos del planeta”* (2007:162).

Para ello, es importante destacar en estos territorios (independientes) sus procesos de luchas y resistencias logrando sus respectivas independencias, como fue la revolución haitiana (1791-1804). Los territorios independientes en las Antillas Menores del Caribe, se encuentran: Trinidad y Tobago, Granada, Barbados, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Dominica, San Cristobal y Nieves, Antigua y Barbuda y las Bahamas; igualmente en las Antillas Mayores, las áreas independientes están: República Dominicana, Haití, Cuba y Jamaica.

Otra característica para pensar el Caribe, es la coexistencia de la diversidad poblacional que habita en él, en que confluyen herencias indígenas, africanas y europeas en sus inicios, pero en su contemporaneidad legados afrodescendientes, indo caribeños, mestizos, raizales, palenqueros, hispánico-europeos, norte-americanos, andinos, entre muchos otros, obteniendo una amplia diversidad de sus poblaciones. En entrevista con el politólogo Juan Carabalí, quien realizó su tesis sobre seis departamentos del Caribe colombiano, para la *Maestría en Desarrollo Humano de la FLACSO*, en donde vinculó tres elementos fundamentales: **1.** Regalías, **2.** Grupos étnicos y **3.** Desarrollo humano, nos plantea:

Uno debe partir de una consideración [muy importante], es que la región Caribe no es homogénea nunca, hay unas diferencias grandísimas. Por ejemplo, en la Sierra Nevada de Santa Marta hay cuatro pueblos indígenas diferentes, los Koguis, los Arsarios, los Arhuacos y los Kankuamos, con lenguas y saberes diferentes ‘otros’, son mundos diferentes en un mismo espacio. Entonces ¡ahora imagínate en la región Caribe! (Entrevista J. Carabalí, mayo de 2016).

Las características anteriormente desarrolladas, tienen la finalidad de contextualizar a manera general al lector/a de lo que denominamos el Caribe, mostrando la riqueza cultural e histórica que tiene esta zona. Para entender más a profundidad, el siguiente apartado, realiza una aproximación genealógica del Caribe, teniendo en cuenta los procesos coloniales europeos y los efectos que produjo, tanto en sus territorios, en los sujetos, como en la música y su educación, y conjuntamente resaltar la simultaneidad de las diferentes luchas y resistencias de los mismos.

1.2. El Caribe

Históricamente el Caribe estaba habitado principalmente por tres grupos precolombinos o familias lingüísticas, el primero, grupos amerindios llamados **Taínos**, provenientes de Sur América¹⁷, los cuales habitaban gran parte de las Antillas Mayores como Puerto Rico, la Española¹⁸, los extremos nor-occidentales de Cuba y Jamaica, las Bahamas y el oriente de las Antillas Menores; ellos, pertenecieron a la familia lingüística de los arawak (Mirabal, 2014). El segundo grupo, los **Caiquetíos**, quienes habitaban principalmente Aruba, Curazao y Bonaire en las Antillas Menores y el occidente de Venezuela; también pertenecieron a la familia lingüística de los arawak. Finalmente, el tercer grupo, los **Caribes** o *Canibi* los cuales, habitaron algunas de las Antillas Menores, el norte de Colombia, el noreste de Venezuela, hasta llegar al sureste de Brasil¹⁹; éstos, pertenecieron a la familia lingüística caribe (González, 2012).

Los modos como funcionaban los asentamientos sociales que integraban habitantes de las islas y del continente americano, junto con su geografía y arqueología, los conocemos por las narraciones de cronistas europeos en la conquista, como: Alvar Núñez Cabeza de Vaca²⁰, Lope de Vega, Francisco Lope de Gomara, “*quienes dan sus*

¹⁷ El continente americano antes de la colonización española, era llamado Abya Yala, nombre dado por los Kuna de Panamá y Colombia (López, 2004).

¹⁸ La Española: Nombre dado por Cristobal Colón, en su primera llegada al Caribe; y donde actualmente está República Dominicana y Haití.

¹⁹ Característica que nos ayudo en la construcción de los talleres, explicados a profundidad en el capítulo 3.

²⁰ Véase: La cinta cinematográfica *La misión* de Roland Joffe.

primeras opiniones y descripciones sobre las manifestaciones sociales y culturales, de las Islas del Caribe y las costas del continente americano” (Giro, 2007:8). Así mismo, Gonzalo Fernández de Oviedo, Fray Bartolomé de las Casas y Fernando Colón fueron españoles quienes, a inicios del siglo XVI, dejaron memoria escrita sobre la vida y las celebraciones de algunos grupos indígenas, y la poca población originaria del Caribe, sobreviviente a la devastadora colonización europea, que se irá abordando en el texto.

Con respecto a los **Taínos**, éstos tenían sus propios gobiernos regidos por cacicazgos o yucayeques, dirigidos por una figura de autoridad determinada, llamados caciques -que se relaciona para todos los grupos originarios-; además, sus asentamientos estaban organizados en aldeas con *bohíos* de dos tipos (circulares y rectangulares), la propiedad de la tierra era comunal, vivían de la agricultura, la caza y la pesca (Mirabal, 2014). Socialmente los *Taínos*, estaban divididos en Nitaínos, que eran los nobles y guerreros, y los Naborias, que eran los plebeyos; además, eran politeístas creyentes de los *cemíes*, que entre los principales están *Yúcahu* y *Atabey*.

En relación a sus manifestaciones locales los *Taínos*, específicamente en la región de Cuba, realizaban el *areíto*, una celebración colectiva en la cual, se pintaban sus cuerpos, e incluía manifestaciones musicales, danzas, narraciones orales y expresiones mágico-espirituales, interpretada por los nativos antillanos (Mirabal, 2014); los *areítos* estaban acompañados de instrumentos musicales como: el guamo (una flauta de huesos de aves), una trompeta de caracol marino y un tambor, a cuyos intérpretes los dirigía un guía llamado *tequina*, quien conducía las frases y dirigía el coro con unas duraciones extensas (Leymarie, 1998).

Los *Taínos* eran comunidades pacíficas, aunque según otros historiadores tenían enfrentamientos con otros grupos indígenas, como los *Caribes*, para defender sus comunidades y poder expandirse hacia el crecimiento de sus territorios; lo cual nos recuerda que una estrategia colonial, es enemistar a los pueblos amerindios para su posterior destrucción interna. Pero, su cualidad pacífica, fue utilizada hábilmente por los españoles, en favor de la conquista y la colonización europea, la cual fue devastadora, cuando éstos llegaron a las Antillas a partir del siglo XV (González, 2012). La colonización hacia el llamado: Nuevo Mundo, representó un choque entre dos civilizaciones con diferentes desarrollos sociales, políticos, económicos y culturales; una

observación fundamental que hace Immanuel Wallerstein es que, *“el descubrimiento de las Américas suministró a Europa una fuente de oro más rica que el Sudán, y en especial una fuente de plata infinitamente más rica que Europa central, las consecuencias económicas serían enormes”* (2006:58).

Particularmente en Cuba, la conquista española exterminó, prácticamente a toda la población originaria, Maya Roy nos dice al respecto: *“las poblaciones indígenas, fueron reducidas al estado de esclavitud, desde el nacimiento de la colonia a fin de extraer y lavar el oro, [quedando] diezmadas en unas cuantas décadas”* (2003:12), posteriormente esta población, fue sustituida a inicios del siglo XVI por africanos esclavizados. De ahí, el desconocimiento generalizado que existe sobre sus manifestaciones locales, como el *areíto*, aunque algunos investigadores han encontrado rastros de estas danzas, en manifestaciones culturales al sur-orienté de la isla, donde subsisten familias con algunos orígenes de los *Taínos*.

Por otro lado, el pueblo de los ***Caiquetíos***, una nación *arawak*, vivían del cultivo de mandioca, boniato y maíz, además de la recolección y la cacería; se asentaban en grandes aldeas y mantenían contacto entre sus diferentes grupos, para generar comercio entre sí (Giro, 2007), además eran polígamos. Fueron poblaciones pacíficas y dóciles condiciones favorables para el dominio colonial, en su proyecto civilizatorio, como lo muestra el argumento del padre jesuita Juan de Rivero: *“el génio natural de estos indios por lo general es humilde y manso, y demuestran docilidad para recibir la fé”* (Rivero, 1883:54), adaptándose fácilmente a sus regímenes.

Uno de los lugares en que se asentaron los *Caiquetíos*, fue Aruba, la cual en 1499 sufrió un drástico cambio, al ser avistada por españoles, causando que la mayor parte de su población fuera diezmada en el lapso de dos décadas, a causa de las enfermedades que trajeron los europeos y de la esclavitud a la que fueron sometidos (Leymarie, 1998). Luego, en el siglo XVI pasó a ser poblada por convictos enviados por los españoles desde Suramérica; y, en 1633, los holandeses que tenían una guerra contra España, se tomaron la isla y, así, Aruba, junto con las islas de Bonaire y Curazao, pasaron a ser controladas por Holanda. A lo largo del siglo XVIII, Aruba fue utilizada por las autoridades coloniales para alimentar sus ejércitos y, a inicios del siglo XIX, comenzó a ser vendida a los colonizadores que deseaban asentarse en sus

tierras; desafortunadamente, los últimos pobladores *caiquetíos* que conservaban su idioma, sus conocimientos, su cosmovisión y sus memorias, desaparecen junto a toda su cultura en ese devastador proceso colonial.

En cuanto a los grupos de los **Caribe**, anteriormente conocidos como *Canibis* o *Callinagos* –guerreros- con hábitos y lenguaje distinto²¹, expertos en la construcción y manejo de piraguas, labraban el oro, pintaban, cultivaban, fabricaban esteras e hilaban el algodón; sus mujeres eran educadas junto a los hombres para la caza, la pesca y eran preparadas para el matrimonio, y eran politeístas; los *Caribes* tenían un elevado número de tribus y un carácter expansionista, sus centros de dispersión abarcaron las costas norte, de Colombia, Venezuela y las Guayanas, extendiéndose hacia el norte de las Antillas Menores y otros puntos de las Antillas Mayores (Gonzáles, 2012).

Los *Caribes* eran considerados guerreros temerarios, no obstante, la imagen que mostraban los españoles de ellos, como violentos y salvajes es exagerada y funcionó como un mecanismo para el genocidio, dominio y control sobre esas poblaciones; Roger Bartra dice al respecto: *“la imagen del otro como ser salvaje, de las poblaciones no occidentales, es una expresión eurocentrista de la expansión colonial, que elaboraba una versión exótica y racista de los hombres que encontraban y sometían los conquistadores y colonizadores”* (2000:89); y en que los dominadores, no aclararon legitimamente que su hostilidad se debió, al ataque de los europeos en contra de sus comunidades, pues los *Caribes* lucharon constantemente contra los intentos de exterminio y esclavitud.

Se debe agregar, que se les asignó el adjetivo de *caníbales*, producto de las descripciones y crónicas de los exploradores y misioneros, que realizaron expediciones tanto en el Caribe como en el continente americano (Giro, 2007), en dichas descripciones se evidencian implícitamente: los imaginarios sociales, los preconceptos, los valores ético-morales, las creencias y la negación de la diferencia -siendo más precisa-, las dimensiones de la colonialidad²² que se iran desarrollando en el transcurso de los capítulos de la tesis.

²¹ Que pertenecieron a la familia lingüística Caribe.

²² La colonialidad del poder, del saber y del ser.

Aníbal Gonzáles pone de manifiesto un hecho que legitimó el canibalismo como una tecnología de poder, *“en 1503, la reina Isabel dictaminó qué, súbditos estaban mejores bajo la esclavitud (incluyendo explícitamente a los caníbales), y podían tomarse legalmente como esclavos”* (2012:7), proporcionando de esta manera a los españoles una legalidad, para tomar a varios grupos indígenas como caníbales, quitándoles sus tierras y esclavizándolos. Continuando la discusión, me apoyo del autor Roger Bartra (2000), quien plantea que *“la evolución de los mitos presentan puntos de articulación similares a [...] esas redes imaginarias del poder político, que generan texturas de legitimación capaces de atravesar varios periodos de tiempo”* (p. 90).

Pero también, coexistió la resistencia de los *Caribes*, en contra de la dominación y sometimiento de los europeos, ratasando su conquista, como el caso de Dominica y San Vicente hasta el siglo XVIII (Gonzáles, 2012). Cabe mencionar a los *Garífunas* o caribes negros, ellos, fueron producto del mestizaje entre esclavos africanos y ameríndios *Caribes*, puntualmente descendientes de esclavos tanto cimarrones - explicados más adelante- como esclavos abandonados en naufragios de barcos negreros, asentados en San Vicente y las Granadinas.

Los principales grupos nativos o comunidades precolombinas contextualizadas anteriormente, las cuales habitaron un Caribe extendido²³; desafortunadamente fueron destruidos, silenciados e invisibilizados -en gran medida-, a causa del dominio y la expansión colonial europea, a lo cual, estoy de acuerdo con Maguemati Wabgou en que aclaró en el Día Internacional de África celebrado en la UNAD²⁴, que para abordar la colonización hay que tener en cuenta las 3C [Colonizar, Comercializar y Cristianizar], vinculadas a las 3M [Misioneros, Monarcas y Militares], en donde éstas, evidencian intereses económicos, religiosos, políticos y epistémicos, borrando de la memoria parte de la verdadera historia ocurrida en las islas y en nuestro continente.

Una aclaración importante para entender los procesos de colonización, es que éstos, han sido periodos históricos de larga duración, en los cuales se ponen en manifiesto, las diferentes dimensiones de la colonialidad (poder, saber y ser) y su modulación en el tiempo; por ejemplo, Castro-Gómez (2010) desarrolla en *La hybris del*

²³ Condición histórica apropiada, que me sirvió en la realización de los talleres explicados en el capítulo 3.

²⁴ UNAD: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

*punto cero*²⁵, las condiciones de posibilidad que hicieron posible el proyecto de la gramática general, en la Nueva Granada, mostrando que,

...en 1787 (siglo XVIII) la emperatriz de Rusia Catalina II, escribe una misiva al rey de España Carlos III [solicitando] el envío a San Petersburgo de todos los materiales que pudiera encontrar sobre las lenguas aborígenes de América. [Planeando] entregar ese material a los sabios de su corte para elaborar un estudio comparativo de todas las lenguas conocidas en el mundo. (p. 11).

A lo que accedió el rey Carlos III, ordenando *“la búsqueda, recolección y envío a España, de todos los documentos existentes sobre el tema”* (2010:12), en que fue elegido y encargado a Jose Celestino Mutis, labor que realizó en favor de la lingüística, que hace parte de la estructura universal de la razón; éste, envió el material recolectado tanto en bibliotecas, conventos y colegios, en el año de 1789 a España, algunos de manuscritos de misioneros, pero contradictoriamente,

...casi 20 años antes el mismo rey, había expedido un decreto en que prohibía terminantemente el uso de lenguas indígenas en sus colonias americanas, [...] para la unificación lingüística del Imperio, con el fin de facilitar el comercio, desterrar la ignorancia y asegurara la incorporación de vasallos a un mismo modo de producción (Castro-Gómez, 2010:12).

Con este ejemplo, vemos cómo el lenguaje ha funcionado como uno de los instrumentos de dominación ontológico y epistémico, de las políticas imperiales por medio de relaciones de saber/poder a través de la historia, en favor de intereses coloniales; en donde *“la historia de las lenguas modernas europeas y sus transformaciones se convierten para los teóricos poscoloniales en una especie de ‘arqueología del colonialismo’”* (p.13); donde los periodos de larga duración, como dije anteriormente, serán vitales para identificar las tecnologías de poder utilizadas por los imperios europeos. Además, ello conectará más adelante con el punto 2.5 *Relaciones de saber/poder en la educación musical*, desarrolladas en el capítulo 2.

Por otra parte, el genocidio indígena sumado a las enfermedades²⁶, efectuado tanto en el Caribe como en el continente americano, a partir de la incasión española, y

²⁵ El título completo del libro es: *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*.

²⁶ Llevadas por los europeos, como las gripas y las viruelas.

posteriormente la inglesa, francesa y holandesa, sumado a la trata transatlántica, provocaron guerras y conflictos internos y externos, por los territorios y las riquezas materiales. En donde el Caribe se ha visto afectado, por los intereses ligados a las economías europeas y su demanda de materias primas, que se van transformando de acuerdo a la devoracidad colonial. Pero, paralelo a ese abuso, también se destacan las resistencias de las poblaciones hacia el sometimiento, en contra de dichos Estados dominantes, tal es el caso de, *“Hatuey (o Guanahuatebey), cacique de La Española, que rechazó convertirse al cristianismo en el momento de su ejecución por los españoles, [hecho que] ha persistido en las Antillas hispanas como un símbolo de coraje y resistencia a la opresión”* (Leymarie, 1998:15).

La esclavitud:

Mujeres y hombres negros del litoral occidental de África, que comprende desde Senegal hasta Angola, fueron perseguidos, cazados, capturados, sometidos y llevados a América, en contra de su voluntad, para ser comercializados como materia prima y mano de obra esclava; en un sistema económico conocido como la trata transatlántica, que se comprendió entre los siglos XVI a XIX (Burgos, 2011), además, de estar legitimado bajo la organización jurídica del *código negro*²⁷. Este sistema estuvo bajo el control de conquistadores, clérigos y terratenientes, para la obtención de riquezas, la explotación económica y el dominio de tan vastos descubrimientos.

Se entiende por esclavitud o trata negrera²⁸ a los múltiples y aberrantes modos de sometimiento físico y mental de seres humanos, en cantidades exorbitantes, con el fin de servir como mano de obra para la extracción y comercialización de recursos naturales de América, como es: el oro, azúcar, tabaco, algodón, cacao, la plata, sal entre muchos otros, sirviendo para el establecimiento de rutas comerciales a escala

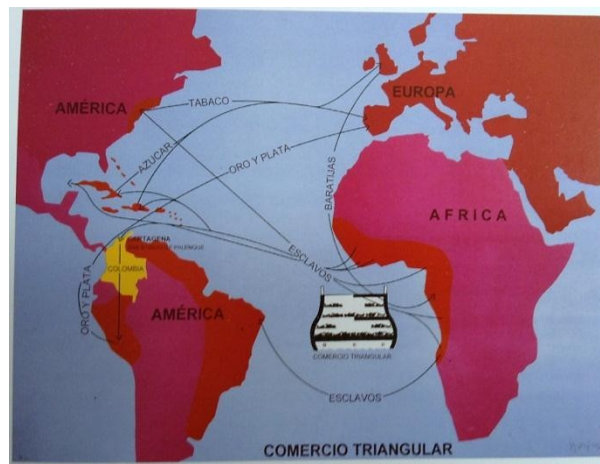
²⁷ El cual surgió a partir del edicto francés de 1685 (Code noir), ideado para regir los derechos y deberes de amos y esclavos en las colonias de América, en virtud del artículo 44, el cual: “Declara a los esclavos como bienes inmuebles”; y en consecuencia, se consideró erróneamente, garantía para beneficio de los esclavos, los abusos de autoridad y violencia de sus amos. Este código posteriormente sirvió de modelo para la elaboración del Código de Louisiana en 1725, y luego para el Código Negro Carolino ideado por España en 1784 y promulgado en sus colonias americanas en 1789. (Stenou, 2004:49) [Traducción del inglés al español por Maribel Becerra].

²⁸ Véase: El proyecto: *“La Ruta del Esclavo: resistencia, libertad, patrimonio”*, iniciado en el año de 1994, por la UNESCO.

mundial. La trata transatlántica es considerada según el historiador Jean-Michel Deveau, como *“una de las tragedias más grandes en la historia de la humanidad en términos de su escala y duración”* (UNESCO, 1994).

Profundizando un poco, en el año de 1481 el rey Enrique de Portugal, fue quien desarrolló la navegación marítima mejorando sus embarcaciones, para expandir sus territorios; los portugueses habitualmente navegaban en el Mediterráneo, pero el rey tras enviar a sus súbditos con las naves mejoradas, fueron incursionando en el océano Atlántico, iniciando el contacto con las costas occidentales africanas (Burgos, 2011). En sus travesías conocieron la República de Mauritania, luego el Antiguo Reino del Kongo y después Senegal.

Los portugueses se caracterizaron por ser comerciantes, que *“en esa época se le decía tratar, [lo cual] era establecer convenios y acuerdos comerciales”*, a lo cual, el antiguo Reino del Kongo, Senegal y Portugal iniciaron con la trata, en donde el negocio más importante, fue el intercambio de *“mercancías europeas como alcoholes, armas y textiles por personas”* (Burgos, 2011:124), para trabajar el oro que en 1492 los españoles descubrieron en América. Es aquí donde se da inicio al establecimiento de las rutas comerciales o *triángulo comercial* a escala mundial entre África occidental, América y Europa.



Obra de Ana Mercedes Hoyos: *Comercio Triangular*, 2005.

Litografía sobre papel guarro – Polígrafa edición de 75 (56x76 cm)

Posteriormente, el rey Felipe II de España para asegurar la trata, crea para los comerciantes portugueses, el *Asiento de negros*²⁹, contrato que garantizaba el transporte de 3.000 personas desde las costas del África occidental hasta los puertos de América. Cabe resaltar que a su vez, existió una fuerte oposición de otros reinos a esta trata como los *lmares*. Rafael Díaz en el libro *Rutas de libertad: 500 años de travesía* (2011), realiza una demografía de la trata, en que describe puntualmente los periodos de la movilización de esclavos hacia Cartagena, siendo:

1. Entre 1533 y 1580, procedentes de Senegambia (Guinea-Bissau, Guinea Conakry Senegal y Sierra Leona), de los grupos Branes, Balantas, Biáfaras, Casangas Mandingas, Yofos, Fulos y Zapes. 2. Entre 1580 y 1640, procedentes del Antiguo Reino del Kongo (África central) de los grupos “*Congos, Monicongos, Anzicos, Ambundus, Vilis y Angolas*” (Díaz, 2011:131); en estos dos periodos los portugueses controlaron la trata. 3. Entre 1640 y 1713, provenientes de la costa del Golfo de Guinea (Benín, Togo y Nigeria), de los grupos Popo, Arará y Carabalí; en este periodo fueron los holandeses quienes controlaron la trata. 4. Y a lo largo del siglo XVIII al XIX, los ingleses controlaron la trata, con grupos de Ibos, Fanti y Ashanti provenientes de la Costa de Oro.

Deseo subrayar, que las personas africanas fueron inhumanamente hacinadas en barcos negreros, sufriendo hambrunas, enfermedades y maltratos; al arribar a los puertos eran vendidos a las haciendas, estancias o casas “*de los empresarios españoles, y criollos ricos descendientes de conquistadores españoles*” (2011:145), y marcados³⁰ en sus cuerpos -como ganado-. Así mismo cabe señalar, que existieron rebeliones en el mar en contra del régimen esclavista, algunas exitosas, pero desafortunadamente muchas fallidas. Las principales labores a las que fueron sometidos estaban: la minería, las plantaciones, la construcción en diferentes escalas, la agricultura, la servidumbre y el servicio doméstico que incluía los servicios sexuales.

Los últimos desencadenaron en los procesos de mestizaje, que con el tiempo sirvieron como patrones ideológicos de poder europeo, enfáticamente en la dimensión

²⁹ Era un contrato firmado entre españoles y portugueses; que comprometía a los portugueses que negociaban directamente con los reyes africanos vinculados con la trata, a cumplir con las demandas del comercio humano. Posteriormente este contrato fue firmado por Inglaterra, Francia y Holanda (Díaz, 2011).

³⁰ Las marcas eran utilizadas para identificar a que amo pertenían, y también para evitar el cimarronaje.

de la colonialidad del poder, para realizar la clasificación social de la población, como lo muestra el autor Aníbal Quijano sobre,

...la idea de *raza*, una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo [éste] ha probado ser más duradero y estable que el colonialismo en cuya matriz fue establecido (2003:201).

A pesar del aumento de la población esclavizada de hombres y mujeres, a causa del comercio y las nuevas construcciones familiares (ahora con niños/as) dadas en las haciendas o estancias, en condición subalterna, estuvieron vigilados por sus amos bajo las lógicas de poder colonial que incluía, la dominación, el control y la ideología europea. Por ejemplo, *“la iglesia católica desempeñó un papel esencial, en la sociedad colonial, [ya que] se convirtió en un canal para la imposición de valores que introducían y controlaban al esclavo en la cultura”* (Navarrete, 2008:96).

En *Vigilar y Castigar* (1990) Michel Foucault comenta, que *“el éxito del poder disciplinario se debe sin duda al uso de instrumentos simples [como], la inspección jerárquica y la sanción normalizadora”* (p.178), éstos relacionados a la vigilancia de los capataces y los castigos hacia los esclavos, o de lo contrario ellos no cumplían con sus obligaciones. Posteriormente el poder disciplinario funcionó como una maquinaria de control, *“un dispositivo funcional que debe mejorar el ejercicio del poder volviéndolo más rápido, más ligero, más eficaz”* (p. 212), hacia una sociedad futura, moderna y civilizada como se evidencio posteriormente, conformando un tipo de poblador, peón y colono sin tierra y en situación de subalterno.

Posteriormente otra de las causas de la mortalidad indígena y africana, se debió a las deplorables condiciones en que estaban sometidas estas poblaciones en el régimen colonial, como fueron: el maltrato físico y moral, el abuso sexual, la mala alimentación, el hacinamiento en las barracas, el trabajo excesivo; las prohibiciones ideológicas como el control de las sonoridades, los lenguajes y la música, entre muchas otras situaciones,

que con el tiempo -muchas- desencadenaron en revueltas y en el cimarronaje³¹ para la supervivencia de indígenas y africanos.

El cimarronaje fue una manifestación de resistencia y lucha en contra del sistema esclavista, en la búsqueda de la libertad; se dio por las causas ya mencionadas, sumadas a la división familiar por el comercio interno de esclavos. Maria Cristina Navarrete hace referencia del autor John Thornton, el cual distingue tres clases de acciones de resistencia por parte de los esclavizados: “la ‘resistencia cotidiana’, las ‘fugas reivindicatorias’ y las ‘fugas de rompimiento’; [así mismo menciona] que Gabriel Debien los denomina ‘pequeño’ y ‘gran cimarronaje’” (2008:59).

Estas clases o tipos de cimarronaje, se relacionaron con la no aceptación del régimen colonial por parte de los esclavos, que por medio de acciones cotidianas resistían a su sometimiento, con la disminución del trabajo, el daño a las herramientas para el mismo, la fuga temporal, hasta llegar a la fuga total. A los que lograban fugarse se les llamó *cimarrones*, hombres y mujeres que lograban escapar hacia el interior de las montañas lejos de los centros urbanos en donde imperaba el control y el dominio colonial (Navarrete, 2008). Algunos se movilizaban constantemente, pernoctando en varios ranchos, otros cimarrones, conformaban *palenques*³² que fueron contruidos estratégicamente con varias salidas de emergencia, para escapar de las milicias coloniales; ambos vivían de la pesca, la caza, pequeños cultivos, del trueque y el robo.

A partir del siglo XVII se generaron fuertes luchas, negociaciones y acuerdos en la búsqueda por un lado de la libertad de los cimarrones y su vinculación digna con la vida en la sociedad, y por el otro la destrucción de los palenques, para retornar la disciplina en los esclavos manteniendo la estabilidad económica y política. Particularmente en el Caribe hubo cimarronaje en Haití, Jamaica, San Vicente, Panama, Guatemala, Belice y Honduras; en este último, fueron conocidos como *Garífunas* -ya mencionados-, que en 1795 los colonos británicos, los llevaron a Roatán una isla de Honduras, sus descendientes viven allí y también en Guatemala y Belice, pero actualmente se conocen como *étnia Garífuna* (Leymarie, 1998).

³¹ Manifestaciones hechas en gran medida por las poblaciones africanas y criollas (Navarrete, 2008).

³² Los palenques fueron asentamientos de rancherías que vivían en comunidad, mujeres y hombres cimarrones.

Para el caso de la costa Caribe colombiana, no se deben pasar por alto los nombres de Benkos Biohó, Domingo Crillo y Pedro Mina, quienes fueron líderes cimarrones y marcaron un hito de resistencia en la historia del Caribe colombiano; Doris Lamus específica, que “*en la amplia plaza bajo los árboles y en un costado hay una escultura de Benkos Biohó, el mítico héroe rebelde que luchó por la libertad de su pueblo*” (2011:230). En las sierras de María, se establecieron los palenques de: Limón, polín, Sanaguaré, Domingo Angola, Arenal, Duanga, Joyanca, María Angola, Sanagual, Manuel Embuyla, Arroyo Piñuela, Zaragocilla y San Miguel Arcángel (Navarrete, 2008) hoy conocido como *San Basilio del Palenque* y patrimonio intangible de la humanidad, por la UNESCO en 2005.

La autora Maria Cristina Navarrete³³, menciona cómo fueron los procesos de resistencias y luchas, tanto para la pervivencia como para la destrucción de los palenques, para llegar posteriormente a los acuerdos y las negociaciones, entre los gobiernos coloniales de la costa Caribe, miembros de la iglesia como mediadores y los cimarrones de los montes de María, con la finalidad de obtener su libertad.

Los acontecimientos que caben resaltar de dicha investigación son: **1.** Hubo comunicación permanente en dos vías, la primera, entre algunos palenques y los cimarrones que circulaban de un palenque a otro, cuando uno de ellos era amenazado o destruido, se unían dos palenques; y la segunda, éstos sostenían comunicación con sus parientes de las estancias en las ciudades, por medio de recados con esclavos aliados (Navarrete, 2008). **2.** Existieron jerearquías en los palenques, unos los cimarrones de castas africanas (Pedro Mina) y otros los cimarrones criollos, descendientes de africanos (Domingo Criollo).

3. A partir del año 1674 los gobiernos junto a las milicias, inician la persecución de los cimarrones y la destrucción de los palenques, algunos exitosos, pero muchos fallidos; así mismo, se reconstruyeron palenques destruidos en el mismo lugar. **4.** Fueron cuatro sacerdotes que se involucraron en la vida de los palenques, el padre Baltasar de la Fuente Robledo (en 1682), el padre Miguel de Toro (en 1687), el padre Fernando Zapata (en 1693) y el obispo de Cartagena don Antonio María Cassiani (en

³³ En su libro: *San Basilio de Palenque: memoria y tradición. Surgimiento y avatares de las gestas cimarronas en el Caribe colombiano*.

1714); participando en favor *“de su instrucción religiosa y como intermediarios en su lucha por la libertad”* (Navarrete, 2008:97).

Éstos fueron importantes, en el sentido en que lograron generar diálogos entre la Real Audiencia y los diferentes gobiernos de la costa Caribe, que llevaron a la creación de capitulaciones³⁴ en búsqueda de la paz, y la salida de los cimarrones del monte, para vincurse con la sociedad colonial y de paso con su aparato ideológico. Hay que mencionar que *“en todos los espacios donde la esclavitud fue una institución fundamental, el temor a la revuelta, la resistencia y el problema de los esclavos fugitivos atormentaron a los funcionarios del gobierno y a los colonizadores”* (p. 134), teniendo en cuenta que los cimarrones, por medio de sus luchas y resistencias, se convirtieron en un símbolo de amenaza para el sistema occidental.

La prohibición oficial de la trata de esclavos inició a partir de 1820, pero fue decretada en 1851 la abolición de la esclavitud (Díaz, 2011), Maya Roy comenta al respecto, que *“continuó de forma clandestina hasta 1873, con el desarrollo a gran escala de la economía de plantación; se calcula que alrededor de 930.000 esclavos fueron llevados a Cuba, y el sistema de esclavitud no quedará abolido sino hasta 1886”* (2003: 13).

Procesos de independencia:

Saint Domingue era una colonia francesa ubicada en isla de La Española, siendo la primera nación del Caribe que se independizó del dominio colonial, este hecho histórico es conocido como la *revolución haitiana* en el año 1791, bajo la dirigencia de Toussaint Louverture, en donde se establecieron como república negra libre en 1804. Michel Rolph Trouillot, alude que *“dicho suceso entro en la historia como un no-evento, es decir como un evento que no existió en la imaginación política y conceptual dominante, y continuó sin existir en la historia dominante”* (De la Cadena, 2008:12).

Posteriormente en el año de 1844 República Dominicana declaró su independencia de Haití; además Barbados se independizó en 1966 del Reino Unido. Para Walter Mignolo la *“visibilidad de la diferencia colonial, en el mundo moderno, comenzó a*

³⁴ Las capitulaciones, fueron documentos iniciales para generar negociaciones entre los cimarrones, la iglesia y los gobiernos coloniales, de acuerdos de paz (Navarrete, 2008).

notarse con los movimientos de descolonización (o independencia) desde finales del siglo XVIII hasta la segunda mitad del siglo XX” (2003:58), Brasil se independizó en 1880. Algunos Estados del Caribe siguen perteneciendo como colonias imperiales, de los Estados dominantes como Estados Unidos, Francia, Reino Unido y los Países Bajos.

El apartado que sigue a continuación hace un acercamiento de las músicas del Caribe, las cuales evidencian las herencias indígenas, africanas y coloniales europeas, que se fueron configurando históricamente a partir de tradiciones e imposiciones culturales, y que posteriormente se fueron configurando en expresiones o manifestaciones musicales, que tuvieron significados importantes para la conformación de las identidades sociales y culturales del Caribe.

1.3. Músicas del Caribe

En primer lugar, cuando hablo de las músicas del Caribe, me remonto a diferentes sonoridades que tienen, intrínsecamente, fuertes relaciones históricas, sociales, lingüísticas y culturales -como se verá a continuación-, las cuales hacen parte de un sistema musical que he denominado el *Gran Sistema Caribe*³⁵. Este sistema se fue desarrollado progresivamente a partir de los procesos coloniales -anteriormente decritos-, como la trata transatlántica, la esclavitud y el mestizaje, de las islas y el continente americano, conformando con una mezcla de ritmos, instrumentos, lenguajes, trayectos y configuraciones identitarias, unas sonoridades características de este Gran Sistema, que están emparentadas con las herencias sonoras indígenas, africanas y europeas.

³⁵ Esta denominación la realice en la investigación de pregrado (Becerra, 2012), a partir del estudio de la champeta, género musical de la costa Caribe colombiana; y que a partir de la investigación de esta tesis, cubre aspectos históricos, sociales, culturales y específicamente musicales, más amplios.

Hall (1994) nos muestra que el concepto de cultura, obedece a una convergencia de intereses, que están en constante tensión y dificultad, además, alude que la cultura es democratizada y socializada, emerge de grupos y clases sociales diferenciadas que responden a unas condiciones de existencia, la cultura está imbricada en todas las prácticas de los sujetos y sus interacciones sociales contiene, implícita y explícitamente límites y presiones. Ahora en correlación a las músicas, sus condiciones de existencia configuradas en el tiempo, están relacionadas de manera amplia, además de las sonoridades, con las diferentes formas ideológicas, tradiciones, experiencias y prácticas del acontecer histórico, que no responden exclusivamente a la perspectiva estética del arte, sino que se configura constantemente en las transformaciones sociales con un sentido particular en el mundo, siendo a su vez las músicas un campo tan complejo y altamente divergente como la cultura, en general, en cuanto a su significado.

Para comenzar, el arribo de población europea que llegaba a las islas del Caribe, en especial a Cuba, provenían de tres tipos de pobladores, los cuales hacían parte de la burocracia real, la iglesia y el ejército, éstos se encargaron de difundir en los asentamientos urbanos, *“las músicas que simbolizaban su poder: la música cortesana, la música religiosa y la música militar”* (Roy, 2003:11). En relación a los símbolos de poder, traigo a colación al sociólogo Aníbal Quijano en donde evidencia, que el engaño colonial, fue *“legitimado por un imaginario que establece diferencias inconmensurables entre el colonizador y el colonizado”*, en donde a partir de los conceptos de *raza* y cultura ya mencionados, la interpretación de las músicas coloniales europeas, operaron *“como un dispositivo de poder que generó identidades opuestas”* (Mignolo, 2003:153).

Por ejemplo, en las celebraciones tanto oficiales y religiosas, siempre estuvieron presentes las orquestas militares, interpretando sinfonías, conciertos y obras populares pero con arreglos cultos; a pesar de que el acceso de mulatos y negros al ejército era prohibido, éstos lograban ingresar, pero segregados en *batallones de gente de color* (Roy, 2003), en donde aprendieron a tocar instrumentos musicales, provenientes de Europa como tambores, clarinetes pífanos y metales, bajo las lógicas militares en cuanto al repertorio interpretado. Por otro lado, los cantos corales, fueron la representación sonora por parte de la iglesia, interpretando relatos sagrados, cánticos y

motetes, acompañados de instrumentos como: *“el órgano, el arpa, el fagot, la viola de gamba y el violín”* (Roy, 2003:14).

Las manifestaciones sonoras de las sociedades esclavizadas de africanos, indígenas y mestizos estaban vinculadas principalmente a las labores impuestas³⁶ por el régimen colonial; en dichas manifestaciones se identifican: **1.** Los cantos de trabajo en las plantaciones y las minas, los cuales se convirtieron en una fuente primordial para los sistemas de culto, a espaldas de la sociedad colonial (Roy, 2003). **2.** Los cantos funerarios en las haciendas o estancias, para despedir a un pariente o amigo que moría, a causa del maltrato de los capataces, la explotación laboral o las enfermedades a las que estaban expuestos, éstos también hicieron parte de los sistemas de cultos; en esta manifestación cabe destacar que *“los lazos de solidaridad, amistad y hermandad social, fue una estrategia de poder de los africanos, para no dejarse caer en el vacío de no sociedad que impone las condiciones extremas de sobrevivencia”* (Díaz, 2011:141).

3. Las celebraciones de los esclavos acompañadas de música y danza, las cuales inicialmente eran prohibidas, reprimidas y castigadas violentamente por los capataces, pero que posteriormente, fueron permitidas y autorizadas, bajo la estricta vigilancia de los entes coloniales³⁷. **4.** Otras manifestaciones sonoras, fueron las músicas rituales, cantos de invocación colectiva habitualmente en idiomas africanos o mezclas de idiomas, en donde dialoga el solista con el coro, acompañados de tambores; estos *“cantos obedecen al sistema modal y se mueven entre el agudo y el grave a merced del encadenamiento de segmentos que varían en intensidad”* (Roy, 2003).

Deseo subrayar que, la importancia de la visibilización en esta tesis, de las músicas rituales³⁸, radica en el significado de resistencia que tuvieron en las sociedades sometidas, a la imposición, dominación y control del sistema colonial, ya que:

El solista actuó como encargado de la tradición y como responsable de transmitirla, interviniendo antes, del inicio de cualquier ritual, invocando a los espíritus de los

³⁶ Es decir, la minería, las plantaciones, la servidumbre, entre otras.

³⁷ Que para este caso, comprendieron a: los amos, los capataces y los sacerdotes.

³⁸ Personalmente me refiero a estas sonoridades con mucho respeto, ya que ellas, tocan las fibras más profundas del ser (hombres, mujeres, niños/as), en sociedades donde han tenido efecto los intereses y la devastación colonial, pero que considero no deben pasar por alto.

antepasados y a las deidades, entonando diferentes cantos relacionados con cada *orisha* y diversos aspectos de su historia (Roy, 2003:26).

Es necesario recalcar que, las músicas rituales son un símbolo de resistencia, que se fue configurando en el tiempo y el espacio, con la finalidad de defender, mantener y permear las creencias espirituales y la historia ancestral de los sujetos subalternos, tanto de esclavos como de cimarrones. Estas manifestaciones culturales hacen parte del *Gran Sistema Caribe*, ya que han estado y se mantienen presentes en diferentes lugares del Caribe como, Cuba, Haití, Jamaica, Monserrat, Trinidad, Honduras, Brasil entre muchos otros.

Sin embargo, los cantos, danzas y cultos de origen africano, fueron fuertemente reprimidos en América, pero muchos sobrevivieron en secreto, en los palenques, o bajo la fachada del cristianismo (Leymarie, 1998), y posteriormente al contacto con el catolicismo, generaron diferentes sincretismos como: la *santería* de Cuba, el *shango* de Trinidad, la *kumina* de Jamaica, el *shouters* de San Vicente, y el *candomble*, la *umbanda* y el *afoxé* de Brasil; el último fue un aporte esencial para la elaboración y realización de los talleres, los cuales serán explicados a profundidad en el capítulo 3.

En el Caribe las prácticas rituales son saberes que se han transmitido desde la esclavitud, teniendo modificaciones con el paso generacional y el lugar en que se practican; dichas manifestaciones han influido en la configuración de músicas populares contemporáneas, en cuanto a la implementación de ritmos, instrumentos y características expresivas, que por supuesto, tienen herencias directas de las músicas ancestrales de África. Por ejemplo, la orquesta cubana Irakere³⁹ de latin-jazz, creada en el año 1973, causó sensación al incluir los tambores *batá* en sus interpretaciones musicales, dándole una característica que la situó “*en las fronteras entre la música culta, el jazz y la música popular cubana*” (Roy, 2003:170); los tambores *batá* son tres tambores sagrados (*iyá, itótele, okónkolo*) que se utilizan principalmente en la santería cubana, para invocar a los *orishas* los cuales son divinidades yorubas (Leymarie, 1998).

Ahora con respecto a las **músicas de África**, el autor Leonardo Acosta en su libro *Música y Descolonización* (1982), realiza una contextualización sobre las características más importantes de éstas sonoridades, las cuales son: **1.** Es una música cíclica, ya que

³⁹ Término yoruba que significa selva.

simboliza los ciclos de la vida, que abarca “*las líneas melódicas y contrapuntísticas, la armonía, los timbres instrumentales, las dinámicas y las agógicas*” (p.184). **2.** Algunas formas o estructuras musicales son abiertas, reflejando una “*forma antifonal o de pregunta y respuesta*” (p.185). **3.** Otras músicas de África tienen un carácter funcional con las acciones cotidianas, por ejemplo, acompañando las siembras, las cosechas o las curaciones.

A partir de mi audición personal discográfica de músicas de Mali, Cabo Verde, Nigeria y Ghana, Guinea-Bissau, Senegal, Madagascar, Sur África, el Congo, Kenya y Tanzania, le agrego con respeto y humildad, otras características importantes que fui identificando al escucharlas⁴⁰, las cuales son: **a.** las músicas de África tienen una amplia diversidad lingüística, que permite generar un panorama amplio y extenso de sus sonoridades; **b.** tienen fuertes influencias del mundo Oriental, específicamente árabes y el circuito índico; **c.** son músicas interpretadas colectivamente, lo que las relaciona con la pluralidad, generando diversidad, movimiento e intercambios; **d.** son sonoridades altamente alegres; **e.** contienen una riqueza organológica de cordófonos, aerófonos, membranófonos e idiófonos, diferentes a los instrumentos que uno, está acostumbrado a escuchar; **f.** las estéticas de estas músicas no son lineales, sino por el contrario exploratorias, completamente expresivas y altamente complejas.

Continuando con este análisis, las músicas de África son naturalmente dadas a la improvisación y a la construcción gigante, en cuanto a formas, orquestaciones, polifonías, polirrítmias y formatos de duración; la armonía está fuertemente desarrollada, generando formas desde las heterofónicas, hasta el organum, imitaciones o cánones, como se evidencian en las músicas vocales-instrumentales. De otra parte, la diversidad rítmica que contienen muchas de sus músicas, está basada en la superposición compleja de células polirrítmicas, figuras ritmo-melódicas y constante juego binario-ternario, en donde los tambores, las claves, las baterías o cajas de ritmos son las predominantes.

⁴⁰ Ver: Referencias Discográficas.

En cuanto a la variedad de escalas musicales⁴¹, que contienen las músicas de África se encuentran, las escalas pentatónicas, *“la diatónica occidental [heptatónica], escalas cromáticas y modulaciones de una a otra tonalidad”* (Acosta, 1982:129), adicionalmente, el canto ha sido importante en la construcción musical de África, mediante modelos muy diferenciados, de acuerdo a los estilos de los diversos rituales y acciones cotidianas de sus sociedades (Acosta, 1982). En consecuencia, las músicas de África, han sido sonoridades primordiales para los procesos identitarios, en relación a las resistencias, en contra de las colonizaciones y dictaduras a lo largo de su historia, influyendo por supuesto en las músicas del Caribe.

En síntesis, las músicas tienen una fuerte carga emocional y funcional, que atraviesa las diferentes latitudes del continente americano (Sur América, Centro América y Norte América), pasando por supuesto por las islas del Caribe, incidiendo en diferentes momentos históricos sobre sus sociedades. Es así, como muchas músicas de América y el Caribe, están amalgamadas por una fuerte influencia afrodescendiente de músicas africanas, en donde constantemente se retroalimentan, se mantienen y cruzan las fronteras cartográficas, para pasar y regresar de un continente a otro, de una isla a otra, sin perder sus sellos característicos.

Las poblaciones sometidas de indígenas, africanos y mestizos del Caribe, crearon diversas estrategias para conservar sus costumbres culturales africanas, con dos pretensiones, la primera, conservar algunas formas sociales y culturales, identificadas con sus orígenes y deseos de sobrevivir (Díaz, 2011), y la segunda, sobreponerse a las dificultades que producen, la desconexión interior y grupal del entorno de origen, en siglos de barbarie y sufrimiento. En estos procesos, las poblaciones sometidas *“se vieron obligados a recomponer sus sistemas adaptándose a la nueva situación: fabrican sus [instrumentos] pero, con los materiales que encuentran en América”*; además, crean nuevas estructuras sonoras, en que *“asimilan los elementos externos, que surgen merced a los contactos entre los diferentes sistemas y a las necesidades sociales”* (Roy, 2003:23).

⁴¹ Escala: Es una serie o conjunto de notas musicales y/o sonidos ordenados de forma ascendente o descendente (Ardila & Becerra, 2015), pero que tiene implicancias culturales.

Por otro lado, la iglesia tuvo acciones directas en el establecimiento de los imperios coloniales -como ya se ha mencionado-, ya que su función principal fue la de cristianizar tanto a los pobladores del Abya Yala, como a los contingentes de esclavos traídos desde África al Nuevo Mundo. Esta labor se estableció por medio de la institucionalidad católica, y actuó por medio de prácticas obligatorias cotidianas, imposición ideológica, que sumado al cambio generacional, poco a poco fue recayendo sobre la conciencia de los individuos de las comunidades sometidas, y se fueron transformando en una forma ideológica universal; como por ejemplo, creer en la existencia abstractamente de un único Dios, lo cual tiene implicaciones directas en la colonialidad del ser -explicada en el capítulo 2-.

Indiscutiblemente, la iglesia tuvo un papel predominante sobre las músicas del Caribe, ya que las celebraciones nacionales estaban regidas con base en el calendario católico, en donde, *“la iglesia toleró ciertas músicas y danzas en las hermandades (cabildos o cofradías) negras, en fiestas como el Corpus Christi o la Epifanía”* (Leymarie, 1998:42), es decir, que permitían combinar elementos de las músicas africanas o indígenas con las músicas religiosas. Como por ejemplo, en las peregrinaciones y las fiestas religiosas, cantando *salves* y *tonadas* que alababan diferentes santos como: San Rafael, San Juan y Santiago Apóstol, pero acompañados de ritmos africanos, naturalizando un nuevo cronotopos, desde el calendario y el orden temporal.

Simultáneamente, en la celebración de la semana santa, en Honduras, Guatemala y Puerto Rico, las comunidades dominadas preparaban y tocaban serenatas, a las que se les llamaban *parrandas*, acompañándose *“de guitarras, con canciones anecdóticas e incluso con calipso, y desfilaban por las calles”* (Leymarie, 1998:43), por supuesto con el debido permiso de la iglesia católica, imperante en aquella época. Así mismo en la celebración navideña, se interpretaban los *aguinaldos*⁴² acompañados de cajas de maderas y marímbulas; en relación con este último instrumento, se verá reflejado en las músicas de la costa Caribe colombiana.

⁴² Los *aguinaldos* son aires religiosos de origen español, que datan del Siglo de Oro (Leymarie, 1998), y son cantados actualmente en las mismas fechas.

Posteriormente el Caribe tuvo la colonización de otras ideologías institucionales, como fueron las iglesias adventistas, pentecostales, baptistas y los Testigos de Jehova. Por ejemplo, “en 1784, se fundó la primera iglesia baptista de Jamaica, [llamada la] ‘Ethiopian Baptis Church’, en donde a los fieles se les llamaban ‘native baptists’ y cantan góspel teñido de patois jamaicano” (Leymarie, 1998:45). En entrevista con la licenciada en música Sandra Milena Salazar Frías, comentó:

Viajé a San Andrés con un coro y fuimos a un festival que se llama el Festival de la Isla Coral, y la mayoría de coros que se presentan en ese festival, [eran] empíricos; por ejemplo, las señoras del barrio que se inscriben al coro y tienen un profesor que les enseña en unísono, y otras que hacen dos o tres voces, dependiendo del avance que tengan, y no son voces operáticas, sino góspel; la mayoría de los coros fueron de góspel (Entrevista S. Salazar, octubre de 2016).

Como se ha evidenciado en esta tesis, uno de los elementos fundamentales en la configuración cultural del *Gran Sistema Caribe*, es la diversidad lingüística⁴³, ya que en él conviven, se desarrollan y se relacionan diferentes idiomas del legado africano, mezclas de idiomas (criollos, patois, creole, papiamento) e idiomas europeos (inglés, español, francés y holandés); todos ellos han intervenido en las sonoridades de este sistema -las músicas del Caribe-, vinculadas a las estructuras y prácticas culturales dominantes, pero también al surgimiento de las manifestaciones culturales sometidas, de los sujetos *otros* indígenas, esclavos, cimarrones, sirvientes y mestizos.

De manera que las **músicas del Caribe**, tienen significados y características específicas, en la construcción cultural que las diferencia unas de otras, es decir, muchos ritmos caribeños han intervenido de forma transversal en el mundo, generando complejas interacciones sociales, retroalimentándose de manera abierta y produciendo muchos géneros y estilos musicales que viajan de un lugar a otro; ejemplo de ello, es que las músicas del Caribe han influido en la creación de nuevas músicas africanas con más fuerza en el siglo XX, como el soukous zaireño, que va entremezclando ritmos cubanos y ha marcado profundamente a las orquestas de Senegal, de Costa de Marfil y

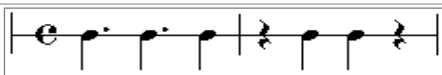
⁴³ Recapitulando el apartado 1.1 Características de la zona denominada el Caribe.

de Malí; también, el *calipso* ha generado influencias en el *highlife ganeano* y la imitación del *reggae*, desde África del Sur hasta Costa de Marfil (Leymarie, 1998).

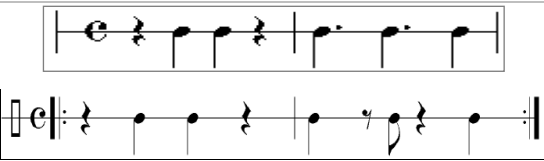
Así mismo, las músicas del Caribe conservan y desarrollan, en cuanto a su estructura o forma, similitudes de un género musical a otro, a partir de sus elementos básicos musicales, como son: el ritmo, la armonía, la melodía y la improvisación, con algunas variaciones interpretativas en cada país (Becerra, 2012). Estas similitudes se evidencian en: **1.** Los ritmos alegres y completamente bailables, interpretados tanto al aire libre como salas de concierto, los cuales han sido objeto de difusión mundial en medios masivos de comunicación y en grabaciones comerciales. **2.** Una amplia variedad organológica de todo tipo, con especial énfasis en los cordófonos⁴⁴, implementados en muchos géneros de las músicas del Caribe. **3.** Los compases binarios, contenidos en las expresiones brotadas de las islas y el litoral, junto a la utilización de las diferentes claves.

Profundizando, las claves son la base rítmica de la mayoría de músicas del Caribe, ellas tienen una profunda relación con las músicas de África, heredadas directamente hacia las sonoridades del Caribe, la clave es la base musical que “amalgama” el *ritmo*, la *armonía* y la *melodía*. Es decir, a los instrumentos de *percusión* como las congas, los timbales, el güiro, los bongoes, el cencerro, la batería y las cajas de ritmos; con los instrumentos *armónicos* como el bajo, la marímbula, el piano, las guitarras, los tres, los cuatros y los sintetizadores; y finalmente con instrumentos *melódicos* como, la flauta, la trompeta, las voces, el trombón, el clarinete, los saxofones entre otros, dentro de un ensamble musical.

En las músicas del Caribe, principalmente se utilizan las claves 3+2 y 2+3, pero también se utiliza la de Bembé y la clave oriental o cinquillo, siendo las siguientes:

Tipo de Clave	Representación en notación musical
3+2	

⁴⁴ Esta relación se debió a la influencia de mi formación musical como tiplista, generando un gusto personal vinculado con los cordófonos o los instrumentos emparentados con el Tiple.

	
2+3	
Bembé	
Oriental Cinquillo	

Estas similitudes fueron identificadas por medio del análisis de la audición discográfica de músicas de: la costa Caribe colombiana, Puerto Rico, República Dominicana, Haití, Cuba, Jamaica (Antillas Mayores), Trinidad y Tobago, Barbados, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, Martinica, Aruba entre otras (Antillas Menores); todas ellas, claramente hacen parte del *Gran Sistema Caribe*. Adicionalmente el canto fue integrado a estas músicas de la mano de instrumentos acompañantes, exaltando las melodías que hoy se conservan culturalmente en la memoria individual, colectiva y sonora del Caribe, como por ejemplo, el son *Chan chan* compuesta en 1987 por Francisco Repilado Muñoz, 'Compay Segundo'.

Adicionalmente, se perciben diferencias entre las músicas surgidas en los medios urbanos y en los rurales, los cuales condicionaron expresiones musicales diferenciadas, de una forma escencialista, en lo que genéricamente se denomina *la música popular* de los países del Caribe (Leymarie, 1998); sin embargo ambas permiten unas conexiones inseparables, desde una identidad característica del Caribe, en donde se evidencian las herencias de músicas indígenas, africanas y europeas, y la influencia que han tenido en su configuración sonora caribeña, mediante el despliegue de características culturales, que van enriqueciendo las estructuras y las sonoridades producidas en cada país.

En el siguiente punto, haré énfasis en la organología de las músicas del Caribe, especialmente los cordófonos, los cuales han estado presentes en la configuración de los géneros musicales de estas sonoridades, y como ya lo mencioné por mi relación académica y artística con el tiple; con el propósito de presentar una breve descripción de su contexto de emergencia, su circulación y su funcionalidad con las músicas que

los contienen, para centrarnos más a profundidad en los aspectos musicales de los países que integran el *Gran Sistema Caribe*.

1.3.1. Los cordófonos

Al recapitular mi autobiografía expuesta en la introducción de este documento, me remonto a la experiencia de los procesos de aprendizaje de la música, como estudiante, y luego como artista, posteriormente en los procesos de enseñanza de la música como profesional (licenciada en música) con niños/as, jóvenes y adultos, en donde siempre me ha acompañado el tiple. Éste, es uno de los instrumentos representativos del acervo musical colombiano proveniente de la familia del laúd, físicamente un poco más pequeño que la guitarra, y con 12 cuerdas de acero agrupadas en 4 órdenes triples.

El tiple, es un cordófono que se utiliza en el acompañamiento de instrumentos melódicos ya sean de viento o de cuerda, y también como instrumento solista haciendo melodía y armonía simultáneamente (Puerta, 1988). El tiple junto a otros cordófonos, han sido instrumentos indispensables en la configuración sonora de muchos géneros musicales a nivel mundial, incluyendo por supuesto a las músicas del Caribe⁴⁵.

Los cordófonos son *“instrumentos musicales en los cuales el sonido se produce por la vibración de una o más cuerdas, y también por elementos que funcionan a manera de cuerdas”* (Abadía, 1983:265). Los cordófonos se clasifican en tres clases: **1. Cordófonos pulsados**, son instrumentos de cuerdas que se tocan con las uñas, las yemas de los dedos o con algún elemento que funciona a manera de plectro, ellos se pulsan, se golpean o se puntean, por ejemplo la guitarra; los encontramos, con y sin mástil, con teclado y finalmente con y sin trastes, por ejemplo el violín.

2. Cordófonos de percusión, son instrumentos de cuerda que se golpean o percuten con unas baquetas o pequeños macillos, por ejemplo el piano, el carángano; los encontramos sin teclado o con teclado. Y **3. Cordófonos de arco musical**, son

⁴⁵ En que para ir conectando con el capítulo 2, son indispensables articularlos con la educación musical.

instrumentos que suenan al frotar sus cuerdas por medio de un arco⁴⁶; ellos, hacen parte de diferentes tipos, géneros y estilos musicales como: bases rítmicas, ejecutantes de melodías, acompañantes de voces y otros instrumentos, generando sonoridades representativas y no, de diferentes sociedades.

En cuanto a las relaciones sonoras, los cordófonos se enlazan profundamente con otros tipos de instrumentos musicales, en los cuales están: los idiófonos, instrumentos musicales en que su mismo cuerpo, ya sea de madera, metal o piedra, funcionan como fuente primaria del sonido⁴⁷, por ejemplo, la carraca, el güiro o las marimbas. Así mismo están los membranófonos, instrumentos musicales que producen su sonido por medio de la vibración de una membrana templada, percutida con las manos, con baquetas o con escobillas, como, por ejemplo, los tambores, las congas, los bongoes o las cuicas. Conjuntamente están los aerófonos, instrumentos musicales que generan sonido por medio de la vibración del viento en su interior, a través de una caña, lengüeta, boquilla o embocadura, en los aerófonos hay instrumentos de madera como los saxofones, las flautas y los clarinetes; y también hay instrumentos de metal, como el trombón, las trompetas y las tubas (Abadía, 1983).

Así mismo, se relacionan con otros cordófonos frotados, punteados y de percusión, de todos los tipos y formas, como por ejemplo: las cítaras, laúdes, arpas y liras. Cabe anotar, que la nominación de *aerófonos*, *membranófonos*, *idiófonos* y *cordófonos*, descrito anteriormente es un gran sistema de clasificación de instrumentos musicales, el cual fue creado por Curt Sachs y Erich Moritz von Hornbostel en 1914 (Bermúdez, 1985), basado en un sistema que fue desarrollado con anterioridad por Víctor Mahillon a finales del siglo XIX, que de hecho resulta muy útil tanto para conocer como para resumir los instrumentos musicales.

Por otra parte, el Caribe al irse configurando en el tiempo y el espacio, intrínsecamente tiene fuertes relaciones culturales indígenas, africanas y europeas, que para el caso de esta investigación, se evidencian en las sonoridades que produce, y en

⁴⁶ Un arco: es un accesorio utilizado generalmente para tocar instrumentos de cuerda frotada (violín, viola, violonchelo y contrabajo), su material es de una cinta con crines, una vara delgada de madera, fibra de vidrio o de carbono, y en que por medio de un tornillo se aprieta o afloja la tensión de los crines; cada instrumento de cuerda frotada tiene un arco con una longitud definida.

⁴⁷ Véase: Jose Ignacio Perdomo Escobar, colección de instrumentos del Banco de la República.

que, la presencia y funcionalidad de los cordófonos en sus diferentes formas y tamaños lo comprueban. A partir de la audición discográfica⁴⁸ personal de músicas de África, y un análisis organológico, es decir, la identificación de instrumentos musicales en el momento de escuchar un tema, encontré que algunos cordófonos de África como: la kora, el Ngombi, el úd, el gimbri, el xalam y el akonting⁴⁹, se asemejan bastante en su sonido a los cordófonos utilizados en las músicas del Caribe.

Los instrumentos musicales en gran medida, fueron introducidos al continente americano, en los diferentes barcos que llegaban de Europa por los procesos de conquista y colonización, con un doble sentido, como estrategia de imposición cultural y como mecanismo de control cultural; en contraste a las maneras en que los instrumentos musicales de África estaban presentes, ya que éstos, fueron reconstruidos y recreados en el continente americano con los materiales que encontraban a la mano. (Leymarie, 1998). Para el primer caso tenemos de ejemplo:

Junto a los instrumentos de cuerda los españoles llevaron un repertorio de poesía cantada enriquecida con las tradiciones árabes del canto y la versificación, la estrofa popular de 4 versos octosílabos (copla), las seguidillas, las tiranas y los romances, así como toda una serie de danzas evocadas en las crónicas (Roy, 2003:12).

Estos instrumentos han sido ejecutados en los géneros tanto tradicionales como contemporáneos de África, siendo un “puente” y una referencia en la interpretación y la improvisación en sus repertorios. Así mismo es importante nombrar los instrumentos de cuerdas pulsadas provenientes de Europa, en los que encontramos: arpas, guitarras españolas y portuguesas, vihuelas, laúdes, entre otros, también influenciadas por siglos de dominio moro en la península Ibérica, los cuales generaron la traída y construcción de estos cordófonos en el Caribe, en los períodos de conquista y colonización; algunos derivaron en instrumentos de diferentes órdenes o grupos de cuerdas, con variadas afinaciones, tamaños y formas, emparentados en primera línea con arpas, laúdes y vihuelas.

⁴⁸ Este ejercicio me sirvió tanto para el análisis musical de las obras, como para la elaboración de los talleres, que serán profundizados en el capítulo 3.

⁴⁹ Véase: www.ikuska.com/Africa/Etnologia/instrumentos_musicales.htm

Presencia y funcionalidad de los cordófonos en las músicas del Caribe:

En las músicas del Caribe las percusiones han marcado en parte la base estructural de muchos géneros y estilos, que aparecen acompañados por la voz, como representación de culturas y sociedades colonizadas por potencias e imperios. A estas voces se suman coros, que exaltan la riqueza musical y -con el pasar del tiempo- se van agregando otros instrumentos que enriquecen los ritmos y melodías. En esta gama de instrumentos, encontramos a los cordófonos, con un exuberante paisaje tímbrico y posibilidades interpretativas rítmicas, melódicas y armónicas que acompañan los géneros y estilos sonoros existentes y venideros.

La musicóloga Isabelle Leymarie (1998), nombra algunos de los primeros cordófonos que acompañaban las músicas del Caribe los cuales son: el *Bamboo violín* jamaicano; la cítara de bamboo, con cuatro cuerdas tendidas sobre un puente y un arco, que se moja antes de usarse; el *Carimbu* de Honduras, un arco musical que se parece al *birimbau* brasileiro; el *Tombah* de los cimarrones de Jamaica, construido con un trozo vaciado de *trumpet tree* (árbol), que incluye tres cuerdas y trozos de metal, es parte cordófono y parte tambor. Adicionalmente Maya Roy alude, “los instrumentos que los cronistas españoles citan al referirse a las fiestas indígenas son los indios calabazas vaciadas y rellenas de granos como las maracas, y el mayohuacán, tronco de un árbol vaciado y percutido con unos palitos de madera” (2003:12).

A continuación, menciono algunos de los cordófonos contemporáneos más representativos de los géneros musicales del Caribe, entre los cuales están: el banjo, el tres cubano, el tres puertorriqueño, el cuatro puertorriqueño, el requinto colombiano, el tiple colombiano, la bandola, la guitarra acústica, la guitarra eléctrica, el bajo eléctrico, la tina (o tinajo), el cavaquinho; además, en donde también cabe mencionar, el carangano (cordófono percutido) que está hecho de guadua, “de longitud de uno a dos metros con caja de resonancia, por un lado tiene desprendidas a manera de cuerdas, 7 trastes de fibra lisa que envuelve todo el palo” (Abadía, 1983:274). La reconstrucción histórica sobre la introducción del carángano en la musicología caribeña, parece ser más amplia de la que estamos acostumbrados a escuchar (Zapata, 2014), ya que se debe tener en cuenta que en los espacios académicos, no se nombra mucho.

1.4. Formas y sistemas musicales del Caribe

El propósito de este apartado, es mostrar y contextualizar de una manera sencilla las formas y sistemas musicales que tiene el Caribe, las cuales están organizadas en tres partes secuenciales, de la siguiente manera: la primera parte, comprende las Antillas Mayores; la segunda parte, comprende a las Antillas Menores y la tercera parte, comprende la costa Caribe colombiana. Esta organización la realicé, con la intención de vincularlas en esta investigación al *Gran Sistema Caribe* -mencionado anteriormente-. El cual establece diferentes relaciones entre sus sonoridades y sus contextos de emergencia, fuertemente evidenciados con los elementos rítmicos, armónicos, melódicos, estructurales y organológicos, que comparten algunos géneros de las músicas del Caribe.

Adicionalmente, se desarrollan los géneros musicales más representativos de cada país que contienen cordófonos, siendo ellos, en algunas sonoridades los protagonistas del Caribe; por ejemplo, una característica interpretativa de los cordófonos en las músicas del Caribe, son los *tumbaos*, ellos son patrones o células rítmico-melódicas, bajo unas cadencias armónicas determinadas, que están ligadas a un género musical determinado, como el son. En la descripción de los géneros musicales se tuvo en cuenta el origen, algunos elementos analíticos musicales de Roberto Saltini (1994), y los artistas o agrupaciones distintivas de cada género musical.

Conviene aclarar que no realicé una descripción de todos los géneros musicales de cada lugar perteneciente del Caribe, ya que sería un trabajo muy exhaustivo, en donde los géneros musicales se condensarían en varios volúmenes; sin embargo, invito al lector/a a consultar y disfrutar de investigaciones literarias, videográficas y discográficas realizadas tanto por musicólogos, antropólogos, artistas, sociólogos y educadores en artes y música, en relación con las músicas del Caribe⁵⁰. Adicionalmente, como manera proyectiva se debe agregar, que la descripción, análisis y visibilización de todos los géneros musicales del Caribe, los prefiero desarrollar a posterioridad, y condensarlos en la publicación de un libro o dejarlo para estudios de doctorado.

⁵⁰ Ver: Referencias bibliográficas, video-gráficas y discográficas.

1.4.1. Antillas Mayores



Tomado de: <https://www.viajejet.com/paises-de-america-insular/mapa-de-las-antillas-mayores-y-las-bahamas/>

Ellas están integradas por los países o islas de: Puerto Rico, República Dominicana, Haití, Cuba y Jamaica. A continuación en cada país del Caribe, se realiza un pequeño análisis musical de los géneros abordados los cuales comprenden: la métrica o compases, las cadencias y las formas o estructuras musicales; adicionalmente, se menciona la organología que lo caracteriza, el origen y los artistas o agrupaciones musicales más representativos de cada género.

PUERTO RICO

A principios del siglo XX y sobre todo durante los años 1920, el barrio Bélgica de Ponce fue la cuna de artistas ilustres que revolucionaron la música popular en el país entero. Así mismo uno de los epicentros más importantes en la historia del desarrollo de la música popular en Puerto Rico fue Ponce y sus barrios populares, también lo fue Santurce. De esos dos epicentros negros surgieron las mejores voces, los mejores músicos, deportistas y artistas de un Puerto Rico internacional (Santos-Febres, 2011:485).

LA PLENA

Surge en Ponce en la costa sur de la isla de Puerto Rico, a inicios del siglo XX, es un género de canción anecdótica, con elementos africanos e hispánicos (Orovio, 2007: 23). Su estructura es binaria en compás de dos cuartos (2/4), tiene alternancia de solista y coro mixto, e interludio instrumental; sus melodías sencillas y breves, están compuestas en modo mayor y menor; cabe resaltar, que las plenas se caracterizan por la sencillez y la repetición en su estructura. La *plena* está emparentada con otras

expresiones del Caribe como es el mentó, el calipso y el *sucu-sucu*, además constituye un medio de expresión popular.

La organología de éste género, estuvo inicialmente acompañado de un acordeón y dos tambores, uno que marcaba el ritmo base, y el otro que improvisaba; posteriormente, le adicionaron una *guitarra* (cordófono de seis cuerdas) o un *cuatro* (cordófono de ocho cuerdas), una armónica, una sección de metales con trompeta o trombón, y en las percusiones el güiro, los panderos y las maracas (Leymarie, 1998); y finalmente desde los años 40 del siglo pasado, le adicionan el bongó y la conga. Dentro de los intérpretes más importantes de este género se encuentran: César Concepción, Mon Rivera, Joe Valle, Mario Hernández y sus Diablos, así como Rafael Cortijo.

Escuchar: Cortijo y su combo - Plena Elena Elena. - https://www.youtube.com/watch?v=ijRi_hqXss8

LA BOMBA

Es una mezcla de ritmos *ashantis* (provenientes de África Occidental) y *bantúes* (de África del Sur), con la danza, su origen se evidenció en las músicas rituales, de las zonas rurales durante el periodo de esclavitud. Su organología, estuvo inicialmente estructurada por voces, un solista y coros, acompañadas de tambores; posteriormente, los intérpretes le adicionaron el *cuá* (palitos que llevaban la clave rítmica), la *marímbula* (instrumento de madera y metal, que cumple la función de bajo), las maracas y una guitarra (cordófono de seis cuerdas), éste último de herencia hispánica.

A inicios del siglo XX, le introducen a la *bomba*, aerófonos como la trompeta, el trombón, el saxofón; cordófonos como el cuatro puertorriqueño, instrumento de 10 cuerdas, agrupadas en cinco órdenes dobles, el contrabajo y el piano. Fue uno de los géneros antecesores de la *plena*, con estructuras repetitivas, e influencia para la salsa. La *bomba* ha sido interpretada en Santiago de Apóstol y en Ponce, en los cuales se celebra anualmente el *Festival de Plena y Bomba*; y finalmente algunos de los intérpretes más representativos son: Mon Rivera, Ismael Rivera, Willie Colón, Eddie Palmieri y Yomo Toro.

Escuchar: Antonio Cabán Vale "El Topo" – Guamaní.

- https://www.youtube.com/watch?v=S1_8_N4PH_s

EL SEIS

Es un género - canción de origen español, de donde se deprenden variantes como el *seis fajardeño* y el *mapayé o seis bombeo* (Leymarie, 1998:68); la improvisación es un elemento característico en todos los instrumentos musicales durante la ejecución del *seis*. Su escritura es en compases de dos medios (2/2), contiene ritmos sincopados, con melodías sencillas y repetitivas que facilitan las secciones improvisativas.

Los instrumentos musicales que componen su organología se destacan los cordófonos como la bordonúa, el tiple y el requinto puertorriqueño, evidenciados principalmente en zonas rurales (Orovio, 2007); luego se caracterizó por ser interpretado por el cuatro puertorriqueño, el cual es un cordófono local -es decir- que es construido e interpretado en Puerto Rico, el bajo y la guitarra; estos cordófonos se caracterizan por llevar la armonía y realizar improvisaciones en algunas secciones de los temas. Finalmente tiene percusiones como el bongó y el güiro, que van marcando el ritmo base.

Escuchar: Maso Rivera - Chuito el de Bayamón (Seis fajardeño).

- <https://www.youtube.com/watch?v=dJrzA2qj8bQ>

REPÚBLICA DOMINICANA

Fue uno de los primeros lugares en ser colonizados por españoles, alrededor de 1493, le asignaron el nombre de La Española, posteriormente pasó a ser la capital de República Dominicana, pero actualmente su capital es Santo Domingo. Recordemos - como se dijo- en el apartado 1.1, que es una isla con dos Estados independientes teniendo, a Haití en el occidente y República Dominicana en el este.

EL MERENGUE DOMINICANO

Es la danza nacional reconocida en Santo Domingo -la capital del país-, pero nació en Cibao en medio de la lucha por la independencia, a finales del siglo XIX (Orovio, 2007), el *merengue dominicano* se derivó de la *tumba*, una manifestación sonora de origen europeo y de la *upa habanera*, manifestación sonora de origen cubano, la cual fue llevada a Santo Domingo, por algunas compañías cubanas (Leymarie, 1998); también se toca en Colombia, pero como *merengue*.

El *merengue dominicano* se escribe en compás de dos cuartos (2/4), su estructura musical tiene tres partes, **1.** Introducción, generalmente liderada por los instrumentos de cuerda o de viento, **2.** Copia cantada, interpretada por un solista, tiene características narrativas, **3.** Jaleo, formado por cuatro compases, que se repiten hasta el final en que alternan tónica y dominante (I-V), (Orovio, 2007).

Inicialmente fue interpretado por cordófonos locales, como el cuatro, el tres, el requinto y el tiple, acompañados de la tambora y el *güiro de madera*, que posteriormente fue reemplazado por la *güira metálica*. Luego fue interpretado, por el saxofón y el acordeón diatónico, el cual suplantó con el tiempo a los instrumentos de cuerda. Actualmente, se interpreta con: trompeta, trombón, saxofones, piano y batería. En el *merengue dominicano* se destacan los compositores: Juan Bautista Alfonseca, Juan Francisco García, Julio Alberto Hernández, Rafael Ignacio; y conjuntamente los vocalistas: Joseíto Mateo, Cuco Valoy, Johny Ventura, Chichi Peralta y Wilfrido Vargas.

Escuchar: Chichi Peralta – Procura. - https://www.youtube.com/watch?v=T_sLn7LdWEU

LA BACHATA

Es un género musical que aparece en los años 60 del siglo XX, con intérpretes como Manuel Calderón y Leonardo Paniagua; tiene influencias del son cubano, la ranchera mexicana y el bolero. Actualmente es una de las expresiones culturales más importantes, que transpasó las fronteras cartográficas de República Dominicana y se conoce y escucha a nivel mundial. Su organología consta de: guitarras (cordófonos pulsado de seis cuerdas), bajo, teclados, y en las percusiones bongoes, claves, maracas y en ocasiones una marimba. Dentro de sus intérpretes y compositores más representativos se encuentran: Luis Segura, José Manuel Calderón, Juan Manuel, Frank Reyes, Luis Vargas y Antony Santos.

Escuchar: Bolivar Peralta - Inmenso amor. - <https://www.youtube.com/watch?v=FCU7DCsM1-0>

HAITÍ

EL COMPÁS

Se desarrolló en los años 70 del siglo XX, con agrupaciones como Tabou Combo y Volo Volo (Leymarie, 1998:119). A la mayoría de conjuntos de *compás* los integran: un

solista y coros, dos guitarras acústicas, saxofón, bajo y batería, aunque también es tocado con dos guitarras eléctricas; de este género musical se desprende el *mini-jazz*, que recuerdan a las orquestas zaireñas de *soukous* en Senegal y Costa de Marfil de África.

Escuchar: Dieudonné Larose - Guantanamo. - https://www.youtube.com/watch?v=qbmqV_vxJeo

MIZIK RASIN (Creole)

Llamada también *música raizal* o *musique racine* (francés), se desarrolló alrededor del año 1970 y combina elementos de voodoo ceremonial haitiano, música tradicional y elementos de *rock and roll*, es equivalente al movimiento *roots* en el reggae de Jamaica. Así como su nombre, las letras de las canciones son escritas en lengua Creole, y su instrumentación emplea sintetizadores con influencias del pop y el funk, *bacines* (trompeta de bambú percutida), congas, teclado, bajo eléctrico y guitarras eléctricas; sus agrupaciones más representativa son: Aziyan y Ti-Coca.

Escuchar: Ti-Coca - Twa Fèy. - <https://www.youtube.com/watch?v=SqY9WefQ0wU>

CUBA

La llamada música criolla de este país, tocada con instrumentos europeos y nacidos en tierra cubana como: la *marímbula*, la *botija*, el *güiro*, las *maracas*, las *claves*, el *bongó*, la *conga*, los *timbales* y el *tres* (cordófono de 6 cuerdas agrupadas en 3 órdenes dobles), está representada por diferentes géneros musicales, donde se articulan en torno a un ritmo base llamado *clave*, “*realizado por las claves (hembra y macho) derivado de ritmos africanos*” (Leymarie, 1998:101).

GUAJIRA

Es un género-canción generalmente interpretado por los campesinos del interior de Cuba. Su escritura está en compás de seis octavos (6/8) o dos medios (2/2) en tempo lento; este género se articula en torno a un ritmo base llamado *clave*, derivado de ritmos africanos con cadencia española: Tónica, Subdominante, Dominante, Subdominante, Tónica (I-IV-V-IV-I) o Tónica, Sensible, Relativa, Dominante, Tónica (I-VII-VI-V-I).

Organológicamente la *guajira* era interpretada al inicio por una guitarra; posteriormente, se incluyeron otros cordófonos como fueron: el tres cubano, instrumento de seis cuerdas agrupadas en tres órdenes dobles; el armónico⁵¹ y el contrabajo; adicionalmente se le agregaron algunos instrumentos de viento, como las trompetas y el bongó.

Escuchar: Eliades Ochoa – Pena. - <https://www.youtube.com/watch?v=UzAakslcgsk>

EL SON

Es un género de música popular, nacido en el oriente de Cuba, a finales del siglo XIX, en el cual se integran las influencias hispánicas y africanas. En inicio, el son como género-canción, era interpretado por dos cantantes: uno tocaba las claves y el otro las maracas; luego forman agrupaciones llamadas *sextetos* con acompañamiento de marimba, bongó, contrabajo, claves y tres cubano (cordófono de seis cuerdas agrupadas en tres órdenes dobles), éste último es interpretado de manera punteada, en relación a la línea melódica. Cabe anotar que entre los *treseros* más reconocidos se destacan: Papi e Isaac Oviedo, Pacho Amat y Nelson Gonzáles, entre otros.

Posteriormente con la influencia del jazz, se le incluyó la trompeta, con ésta a los grupos los llamaron *septetos*; y luego en los años 40 del siglo XX, al incluir varias trompetas, saxofones, trombones, conga y piano se les llamó *conjuntos*. Del *son* se derivan otros géneros musicales como: el son montuno, el son guantanamero, el *sucu-sucu* y el afro-son. La escritura del *son* es en compás de cuatro cuartos (4/4); en su estructura tiene frases de 8 a 16 compases, incluyendo en ellas la improvisación. Y en su armonía tiene estructuras básicas de Tónica, Subdominante y Dominante (I-IV-V) con diferentes rearmonizaciones (Orovio, 2007). La interpretación de éste género musical, ha sido obra de importantes artistas como, el Trío Matamoros, el Sexteto Occidente, el Sexteto Habanero, el Septeto Nacional, entre otros.

Escuchar: Trío Matamoros - Son de La Loma. - https://www.youtube.com/watch?v=a_yMx22nzZk

⁵¹ El armónico: cordófono de 7 cuerdas de acero, en que una de ellas es doble; sus afinaciones son similares a la guitarra, siendo: a) Mi, Si, Sol-Sol, Re, La, Mi (Compay Segundo). b) Mi, Si, Sol, Re-Re, La, Mi (Eliades Ochoa).

GUARACHA

Surgida en La Habana, Cuba a mediados del siglo XIX; es una forma musical derivada de la tonadilla hispánica y la rumba antillana, que generalmente se baila con tendencias mímicas (Roy, 2003). La organología de la *guaracha*, es similar a la del son cubano, con instrumentos que incluyen: las guitarras (cordófono de seis cuerdas), el tres cubano (cordófono de seis cuerdas agrupadas en tres órdenes dobles), la clave que marca el tiempo base, el timbalito, el güiro, las maracas y las trompetas, estas últimas se utilizan para las orquestas populares.

Su escritura es en compás de dos cuartos (2/4), su forma o estructura hace alternancia de copla–estribillo, y finalmente tiene un ritmo muy alegre. Dentro de los artistas más conocidos tenemos a: Enrique Guerrero, Francisco Valdés, los Hermanos Palau y Julio Cueva.

Escuchar: Willie Colon & Yomo Toro – Guaracha.

- <https://www.youtube.com/watch?v=gwtgDbjFgGY>

GUAGUANCO

Nació de la rumba cubana a finales del siglo XIX, en las ciudades de Matanzas y La Habana, Cuba; en principio, los cantores eran acompañados instrumentalmente por tambores *batá* y posteriormente por las congas, que lleva la base rítmica; luego, se le agregó el tres cubano (cordófono de seis cuerdas agrupadas en tres órdenes dobles) y las claves. Su métrica es en compás de dos medios (2/2), este género musical es de modalidad rumbera. Algunos de los artistas más destacados son: Ignacio Piñeiro, Gonzalo Asencio, Evaristo Aparicio y Pascual Herrera.

Escuchar: Ignacio Piñeiro y su Septeto Nacional – Suavecito.

- <https://www.youtube.com/watch?v=wcLEGCvT2nM>

MAMBO

Surgió a finales de los años 50 del siglo XX, en La Habana, Cuba, el *mambo* es derivado de ritmos fuertemente sincopados, llamados *diablo* y *nuevo ritmo*, que tiene a su vez, elementos de *son* y del *danzón* (Leymarie, 1998). El precursor de este género

musical es Dámaso Pérez Prado, que con influencias del *swing-Jazz*, reemplazó los timbales del *danzón* por la batería y también refuerzo la sección de vientos.

La escritura del *mambo* esta en compás de cuatro cuartos (4/4), la cual tiene una diversidad en los tempos de lentos a rápidos. Su organología la integran el tres cubano (cordófono de seis cuerdas agrupadas en tres órdenes dobles), los violines, el bajo, el piano acentuando la síncopa, el saxofón, la trompeta y la batería, que hace énfasis en las partes fuertes del compás. Entre sus grandes exponentes encontramos a: Ernesto 'Tito' Puentes (1923-2000), quien a lo largo de su carrera grabó más de 200 álbumes (El Espectador, 9-junio-2017); Tito Rodríguez, la Orquesta Riverside, Bebo Valdés y Benny Moré.

Escuchar: Orquesta Riverside - Mambo Mabi. - <https://www.youtube.com/watch?v=JHKx19p5D7M>

EL PUNTO

Es el equivalente del *seis portorriqueño*, desarrollado al oeste de Cuba, específicamente en Pinar del Río, La Habana y Matanzas (Roy, 2003). Su estructura esta basada en las *coplas* (cuartetos) o *décimas*, teniendo tres partes de la siguiente manera:

Partes:	1, 2, 3, 4	5, 6	7, 8, 9, 10
	Redondilla inicial	Bisagras	Redondilla final
	Explica de qué se trata el tema	Hace la referencia	Realiza la conclusión

En su organología tiene intervenciones de cordófonos como el laúd (instrumento de 12 cuerdas), el tiple, el tres cubano (cordófono de seis cuerdas agrupadas en tres órdenes dobles), y derivados de la guitarra, como la bandurria española y el timplillo (o timple) de las Islas Canarias; junto a percusiones como el güiro, la clave y el guayo; y por supuesto las voces, en las cuales se genera la *controversia*, duelo entre dos cantantes, en donde utilizan todos los recursos poéticos para la improvisación, que de hecho es característico de este género.

Del punto se derivan estilos como: el *punto fijo* y el *punto en clave* de tempo y melodías moderadas, en las zonas central y occidental de Cuba; y el *punto tonada*, la

*parranda*⁵², el *punto libre* y la *vuelta bajero*, ellas de tempo lento y melodías fluidas en las zonas norte y oriental de Cuba (Marino, 2006). Dentro de los exponentes más importantes esta: Justo Vega, Adolfo Alfonso, Barbaro Torres intérprete de laúd, y Beny More intérprete de tres cubano.

Escuchar: Celina y Reutilio – Yo soy el punto cubano.

- <https://www.youtube.com/watch?v=TZoJ5wHW-Ow>

JAMAICA

En Jamaica, todo mundo canta; ellos pertenecen a la iglesia bautista y pertenecen a los coros de la iglesia, es impresionante. En cuanto a lo musical, Jamaica tiene más de 100 cantantes, porque ellos son muy unidos para la música, para ellos la música es sagrada, las personas que [interpretan] la música, son muy respetadas socialmente; además, hay una conexión impresionante entre las personas que habitan Jamaica; por ejemplo, tú caes mal en un lugar y caes mal en todo lugar, tú caes bien en algún lugar y caes bien en todo lugar; es automático, sin necesidad de llamarse ni nada (Entrevista K. Rall, noviembre de 2016).

EL REGGAE

Nace a inicios de 1970, cantado en *patois* es un idioma jamaicano dialectal, que tiene mezcla de inglés, lenguas africanas y españolas, también es conocido como *creole*. El reggae es un género conductor de la ideología rastafari, derivado de los cantos de trabajo, tiene influencias del calipso antillano, el mentó, el *rhythm and blues*, el kumina y otros ritmos del Caribe. Además, de este género musical se derivan diversos géneros como el *Mento Reggae*, el *Revival Reggae* y el *Roots Reggae* (Leymarie, 1998:83). Algunos artistas reconocidos del reggae son: Jimmy Cliff, The Wailers, Bob Marley, entre muchos otros.

Su organología la integran: la batería que acentúa el final de la segunda y cuarta parte de una melodía; en los cordófonos el bajo eléctrico, pero en sus inicios era tocado

⁵² Recordemos que la *parranda*, proviene de las serenatas que las poblaciones realizaban en semana santa.

con la *tina*⁵³, la guitarra eléctrica, los teclados, que acentúan los tiempos débiles; se debe agregar que actualmente el *reggae*, también se interpreta con bandola y diferentes banjos en el Caribe.

Se escribe generalmente en compás a la breve, de dos medios (2/2) o cuatro cuartos (4/4) y el tempo varía entre 60 a 100 BPM⁵⁴, así mismo, realiza ostinatos en el plano rítmico; su estructura armónica más usual es de tónica, subdominante, dominante (I-IV-V), en donde la subdominante ocupa el segundo y el cuarto tiempo del compás. Las músicas y las danzas de los cimarrones, influyeron en éste género jamaicano, también en Surinam específicamente en el kaseko y el aleke (Leymarie, 1998).

Escuchar: Bob Marley & The Wailers - Buffalo Soldier.

- <https://www.youtube.com/watch?v=uMUQMSXLIHM>

EL DUB

Es un género musical derivado del *Toasting*, una declamación rítmica de los *DJs* sobre un fondo instrumental, puestos en *sound systems*⁵⁵, surgido a finales de los años 50 del siglo XX, dando origen también al *rap*. Su organología cuenta con una fuerte tradición de instrumentos electrónicos, los cuales van desde la combinación de tornamesas, cintas magnetofónicas, elementos electro-acústicos, técnicas de reverberaciones hasta *delays*; todo ellos son aplicados a las voces, las guitarras y las percusiones. Algunos de sus mayores exponentes de este género musical son: South London, Benjamín Zephania y Mutabaruka.

El *dub* es un género musical muy importante, ya que es uno de los orígenes, y las influencias del desarrollo de la música electrónica y electroacústica. La proveniencia de este género ha sido invisibilizado en gran parte, en el sentido en que al nombrar la música electrónica, generalmente se alude a las herencias sonoras tanto de Europa como de Estados Unidos, nuevamente por mecanismos de control del saber, en los cuales la educación musical ha jugado un gran papel. Adicionalmente, al recapitular mi

⁵³ Cordófono pulsado conocido también como *tinajo*, hace las veces de bajo; físicamente, esta hecho de un platón de metal, con un palo de madera en donde se le amarra una cuerda tensada (Abadía, 1983). También es interpretado en músicas de San Andrés y Providencia (Colombia).

⁵⁴ BPM: Beats Por Minuto.

⁵⁵ Es un sistema de sonido que se compone de una consola, tocadiscos y grandes altavoces. Los *sound systems* se relacionan con los *pick-ups* de la champeta, género de la costa Caribe colombiana.

autobiografía -expuesta en la introducción-, la música electrónica ha influido en mi formación como artista, en donde el *dub* fue una de las influencias en las sonoridades de la agrupación BOA, de la cual hice parte.

Escuchar: Keith Hudson, King Tubby – Satia. - <https://www.youtube.com/watch?v=cFF9F7R8524>

DANCEHALL

Es un género musical surgido en los años 80 del siglo XX, utiliza *slackness*, las cuales son palabras violentas, sarcásticas y de provocación verbal. Integra elementos de *pukkumina* y *hip hop*, tiene influencias del *Dub* jamaicano; su organología también es derivada de instrumentos electrónicos como cajas de ritmos, sintetizadores, combinación de tornamesas y samplers, sus exponentes más representativos son: Lenky, Frenchie, Slay, Peter Mills entre otros.

Escuchar: Peter Mills - Muwala. - <https://www.youtube.com/watch?v=GhH1Jljgh24>

RHYTHM AND BLUES

Nace en los años 50 del siglo XX, también se conoce como R&B el sonido de éste es producido por los *Sound Systems* o los gigantes sistemas de sonido⁵⁶. Es interpretado en todo tipo de instrumentaciones, pero se destacan las voces, los teclados, las guitarras y el bajo; generalmente, se escribe en compás de dos medios (2/2) o cuatro cuartos (4/4), sus cadencias pueden variar, pero estarán presentes de manera constante las vueltas y variaciones sobre el Blues, de modo mayor y menor.

Escuchar: Ray Charles - Night Time Is The Right Time. - <https://www.youtube.com/watch?v=BTruv-IVoLk&list=PLF4EF0D26157C4445>

⁵⁶ Los *sound systems* se vinculan también con la champeta, género musical de la costa Caribe colombiana.

1.4.2. Antillas Menores



Tomado de: <https://geohisarte.wordpress.com/page/6/>

Continuando con la contextualización de las formas y sistemas musicales del Caribe, pasamos a las Antillas Menores, ellas se componen de las siguientes islas: Trinidad y Tobago, Granada, Barbados, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucia, Martinica, Dominica, Guadalupe, Antigua y Barbuda, Anguila, Islas Virgenes Británicas, Islas Vírgenes; también las Islas Turcas y Caicos y las Bahamas, pero cabe aclarar, que éstas ultimas no serán abordadas.

TRINIDAD Y TOBAGO

CALIPSO O CALYPSO

Este género musical antiguamente era conocido como *kaiso* y cantado en *patois*⁵⁷, pero posteriormente cantado en inglés y en español (Leymarie, 1998). El *calipso* se caracteriza por tener largas estrofas incisivas, a veces comprimidas en una corta frase rítmica, pero lleno de expresiones locales; el *calipso* absorbe ritmos latinos, fragmentos de baladas inglesas y cultos africanos de Trinidad, y actualmente también es interpretado en Jamaica, San Andrés, Providencia y Santa Catalina (Colombia),

En su organología fue interpretado inicialmente, con botellas llenas de agua, las cuales estaban afinadas y se percutian con unas cucharas o baquetas; adicionalmente

⁵⁷ El patois es una mezcla de francés con idiomas criollos, también hablado en Jamaica.

tenía un tambor, unas claves y un cuatro⁵⁸ (cordófono de cuatro cuerdas). Posteriormente se conformaron orquestas en las cuales se se tocaban: una flauta, un clarinete, un cuatro, una bandola, una guitarra, un contrabajo o una *tina*⁵⁹, y en ocasiones se tocaba con un violín (Leymarie, 1998).

Luego, se comenzó a interpretar con guitarras eléctricas, bajo eléctrico y baterías. El *calipso* está escrito en compás de cuatro cuartos (4/4), su estructura tiene frases de 8, 12 o 16 compases; en su armonía combina cadencias de Tónica, Subdominante, Dominante (I-IV-V) y diversas sustituciones de acordes. Algunos de sus artistas más conocidos son: Lord Invader, Lord Kitchener, Lord Melody, Mighty Sparrow, Calypso Rose, Calypso Princess y Singing Diane.

Escuchar: Calypso Rose - Calypso Queen. - <https://www.youtube.com/watch?v=l-j-tPbOfYQ>

BARBADOS

Al ritmo de calipso y soca, encontramos el *Crop Over Summer Festival Barbados*, transformado en una manifestación turística organizada, durante el verano del Norte global; este festival es celebrado desde 1974 en esta isla, su historia va ligada a los esclavizados que lo interpretaban como celebración de fin de cosecha, con baile y cantos acompañados de violines, guitarras, tambores y triángulos.

SOCA

Tiene un ritmo más rápido y más superficial que el calipso, fue la transformación del *Rotto* en los años 70 del siglo XX, bajo la influencia de ritmos como: el funk, el pop, la música disco, los ritmos latinos y los antillanos; fue concebido para el baile y la improvisación instrumental, y fue influenciando posteriormente, al soukous y a la champeta en Colombia. En su organología tiene batería, sintetizadores, guitarras y bajo eléctrico, algunas veces se toca con trompeta, trombón y saxofones. Los artistas más representativos de este género musical son: Lord Shorty (Garfield Blackman), Byron Lee & the Dragonaires y Alison Hinds.

⁵⁸ Es cuatro es un instrumento de cuerda de origen venezolano.

⁵⁹ Cordófono pulsado conocido también como *tinajo*, hace las veces de bajo; también es interpretado en músicas de San Andrés y Providencia – Colombia y Jamaica.

Escuchar: The Merrymen - Feeling hot hot hot. - https://www.youtube.com/watch?v=rbc_LxfhSoY

Orange Hill - Soca Music. - <https://www.youtube.com/watch?v=c04jMqPaElQ>

MENTO o MENTÓ

Este género musical inicialmente fue interpretado en la isla de Santa Lucía, Guyana y las Antillas Francesas de Martinica y Guadalupe, pero a finales de los años 40 del siglo XX, “*se bailaba como danza criolla, al son de violines, acordeón, guitarra, un tambor, maracas y triangulo*” (Leymarie, 1998:79); además se interpreta en San Andrés, Providencia y Santa Catalina en Colombia.

El mentó absorbió elementos del calipso y de la música cubana, y en su ritmo tiene la síncopa acentuada en el último tiempo de cada compás. Luego este género musical emigra a las ciudades, donde se interpreta con instrumentos como: la flauta, cordófonos como el violín, la guitarra, el banjo y algunas percusiones. Su escritura es en compás de cuatro cuartos (4/4), y su forma cuenta con vueltas armónicas de 16 compases. Entre sus intérpretes se destacan: Elkin Robin, Creole Group y Caribbean New Style.

Escuchar: Elkin Robinson - Sweet mento. - <https://www.youtube.com/watch?v=IO6IMBW0A3A>

MARTINICA Y GUADALUPE

LA BIGUINE

Es un género musical creado en las islas francófonas del Caribe (Antillas Francesas) a inicios del siglo XX, fue antecedido de la *calenda*, la *chica* y el *bamboula*; la *biguine* es el género representativo de la isla de Martinica, y “*tiene semejanza con la tumba francesa y la méringue de Haití*” (Orovio, 2007:40). Su instrumentación en un inicio tuvo dos tambores, uno agudo y el otro grave, voces con un solista y coros; luego, sumado a las voces, se tocó con un acordeón, dos tambores y un sonajero. Posteriormente, pasó a interpretarse con orquestas tipo *jazz*, con los instrumentos: clarinete o saxofón, flauta, trombón, violín, piano, contrabajo y tambores.

En la *biguine* conviven los tambores y danzas de África con las melodías de Francia, los intérpretes más destacados son: Loulou Boislaville, Group Folklorique Martiniquais, Fernand Donatien, Gaston Nuissier y el Grupo Kassav, este último considerado como el padre del *zouk*.

Escuchar: Kassav - Oh Madiana. - <https://www.youtube.com/watch?v=-R6Z7i3iNVw>

BASTRINGUE

Las llamadas *bastringue* eran agrupaciones locales que interpretan mazurcas, cuadrillas, vales criollos, pasodobles, tangos y rumbas; surgieron a partir de los años 30 del siglo XX, y su instrumentación se compone de: “*violonchelo, violines, bajo de viola, clarinete, saxofones, trombón y la familia de banjos (en Guayana –banjo, banjo alto, banjolina–, y cuatro el cual es un cordófono local*” (Leymarie, 1998: 124).

SURINAM

EL KAWINA

Se desarrolló en la región del río Commewijne al nordeste del país, desde finales del siglo XIX (Leymarie, 1998:135), surge de las músicas rituales de los cimarrones. Inicialmente era tocado con dos tambores, voces (solista y coros), *sek-seki* (sonaja), caja metálica, un *deng*⁶⁰ y una maraca; posteriormente se formaron agrupaciones más grandes en donde interpretan: un cuatro (cordófono de cuatro cuerdas), trompeta, saxofón, timbal y tambores. Akrema es la agrupación representante de este género musical.

Escuchar: Akrema – Akrema. - <https://www.youtube.com/watch?v=gp8Dt4pUWoE>

EL KASEKO

Nace en los años 70 del siglo XX, en la costa de Surinam (antigua Guyana holandesa), con influencias de músicas africanas, continentales y europeas. Su organología inicial se compone de: tuba, banjo, saxofón alto, trompeta, trombón y caja clara; luego, se introducirán: guitarra, bajo, teclados, instrumentos de viento, batería y maracas. El kaseko absorbe ritmos cubanos, así como el calipso, la *soca*, el compás, el *zouk* y canciones del oeste de Surinam (Leymarie, 1998:136). Agrupaciones conocidas de este género son: Baas Mal and the Surinam Boys y Caribbean Combo.

⁶⁰ Idiófono que se toca con una vara.

Escuchar: Kaseko Masters meets Dino Burnet – Akrema.

- <https://www.youtube.com/watch?v=UJRW8ALAmQQ>

1.4.3. La costa Caribe colombiana



Tomado de: <http://el-caribe-mas-cerca-de-ti.blogspot.com.co/2011/10/region-caribe.html>

Prosiguiendo con la contextualización de las formas y sistemas musicales del Caribe, pasamos por último a la costa Caribe colombiana, en donde la integran los departamentos de: San Andrés, Providencia y Santa Catalina (San Andrés)⁶¹, La Guajira (Riohacha), Cesar (Valledupar), Magdalena (Santa Marta), Atlántico (Barranquilla), Bolívar (Cartagena de Indias), Sucre (Sincelejo) y Córdoba (Montería). Es importante señalar que la difusión de muchos de los géneros musicales, que se explicarán a continuación, tuvo lugar desde los años 1940 y 1950 (s. XX), a partir del desarrollo de la radio, la televisión y la industria musical⁶², generando una mayor promoción y conocimiento de estas sonoridades a nivel local y nacional.

LA CUMBIA

Es uno los géneros musicales más reconocidos de Colombia a nivel mundial, a partir de los años 40 del siglo XX, ella tiene fuertes herencias indígenas y africanas; en sus inicios fue solamente instrumental y luego se le incluyó la voz. La *cumbia* se interpreta

⁶¹ Los nombres en parentesis son las (Capitales) correspondientes a cada departamento de Colombia.

⁶² Grabación de fonogramas (CD) y videos musicales.

principalmente en los departamentos del Cesar, Magdalena, Atlántico, Bolívar, Sucre y Córdoba, pero también es interpretada en Bogotá. De la *cumbia* se han derivado diferentes tipos y estilos, a nivel nacional e internacional, en éste último escenario, cabe mencionar la producción *Pasos de Cumbia*⁶³, una ruta sonora de 11 programas, que muestra los trayectos culturales de este género y la influencia que ha tenido en toda Latinoamérica, recorriendo: África, Colombia, México, Perú, Argentina y Chile, escrita y dirigida por Vincenzo Cavallo.

Su estructura está, definida en compás binario de carácter resposorial, es decir, que se alterna el solista con el coro. La instrumentación de la *cumbia* tiene tres conjuntos, el primero, utiliza la tambora, el tambor llamador, el tambor alegre, maraones y gaitas largas o *kuisis*⁶⁴ tanto hembra como macho; el segundo, tiene la misma instrumentación pero con gaita corta o *machihembra* (Valencia, 2004); y el tercer conjunto, utiliza la tambora, el tambor llamador, el tambor alegre, los maraones y la flauta de millo.

En relación con este género, deseo subrayar algunos eventos que se realizan en el país: el *Festival Nacional de la Cumbia* celebrado en El Banco-Magdalena, el *Festival Autóctono de Gaitas* en San Jacinto-Bolívar y el *Festival Nacional de Gaitas* celebrado en Ovejas-Sucre. Los compositores más representativos son: Pacho Galán, Wilson Choperena, Tobías Plicet, José Barros, Lucho Bermúdez y Efraín Herrera entre otros. Las agrupaciones y artistas más destacados de la *cumbia* son: Los Gaiteros de San Jacinto, Matilde Díaz, Combo Bonito, Totó La Momposina, Jelo Córdova y sus Conjunto, y las orquestas de Lucho Bermúdez y Pacho Galán (Orovio, 2003).

Escuchar: Gaitas y Tambores de San Jacinto - Pañuelos Blancos.

- <https://www.youtube.com/watch?v=BIXptVjxPr0>

PORRO

Género musical con influencias de la cumbia, y herencias tanto indígenas como africanas y europeas; se ha desarrollado en los departamentos del Magdalena, Atlántico y Bolívar, aunque también se ha interpretado en otros lugares, como Bogotá y

⁶³ Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=PWmtZuC80Bo&list=PL7ViprDZFV8XTu2mERADmrgGBP2X2yFQ8>
en este link está toda la serie del programa *Paso de Cumbia* en Youtube.

⁶⁴ Nombre dado por los indígenas Kogui.

Medellín. De este género musical se derivan el *porro tapao o sabanero*, de tempo rápido, con un bombo que se percute, con una baqueta y la mano; y el *porro palitiao o pelayero*, de tempo lento, que se toca con un bombo que se percute con dos baquetas (Orovio, 2007).

Su estructura se basa en un compás binario; y su instrumentación tiene dos conjuntos: el primero tiene trompeta, bombardino, bombo, redoblante y platillos; y el segundo, tiene trompetas, saxofones, trombones, piano, contrabajo y batería. Los compositores de *porro* más representativos son: Calixto Ochoa, Pacho Galán, Gabriel Pérez, Lucho Bermúdez y Alfonso Ruiz; así mismo, en los intérpretes encontramos: a Matilde Díaz, Tony Camargo, Pedro Laza y sus Pelayeros y el conjunto Ritmos del Sinú. Cabe mencionar el *Festival del Porro en San Pelayo* celebrado en Córdoba.

Escuchar: Banda Maria Varilla - Porro Viejo Pelayero.

- <https://www.youtube.com/watch?v=d1g-mw4U4Bk>

VALLENATO

Es otro de los géneros musicales representativos de Colombia, con las mismas herencias que el anterior; el *vallenato* surge en Valledupar y ha influido en otras sonoridades como es el bullerengue, el chandé, el mapalá y la cumbia (Orovio, 2007). De este género musical se derivan: el *son vallenato*, lento y reposado, en que evidencia la influencia de la cumbia; el *paseo vallenato*, de ritmo más rápido que el anterior; el *merengue vallenato*, que superpone ritmos binarios y ternarios; y la puya, de ritmo rápido (Londoño, 1986).

En cuanto a la instrumentación, en sus inicios se tocaba con guitarra (cordófono de seis cuerdas), guacharaca⁶⁵ y caja vallenata, los cuales acompañaban al solista y a los coros; posteriormente, a la organología anterior, se le agregó el acordeón de botones, el bajo eléctrico, las tumbadoras, el timbal y el cencerro. Sus intérpretes más destacados son: Jorge Oñate⁶⁶, el compositor Rafael Escalona, Alfredo Gutiérrez, Emiliano Zuleta, Diomedes Díaz, El Binomio de Oro, Carlos Vives, Los Hermanos

⁶⁵ Idiófono de metal, también conocido como *guache*.

⁶⁶ De este artista deseo subrayar que recientemente se presentó, en el *Festival de Colombia al Parque 2017* en la ciudad de Bogotá.

Zuleta, Francisco el Hombre⁶⁷ entre muchos otros (Orovio, 2007). Hay que mencionar, además, que alrededor de este ritmo se realiza el evento más importante del país: el *Festival Cuna de Acordeones* celebrado en Villanueva (Guajira), pero también tienen lugar el *Festival de Acordeoneros y Compositores* celebrado en Chinú (Córdoba), y patrimonio cultural de la nación y el *Festival de la Leyenda Vallenata*, ellos evidencian la promoción y sentido del vallenato en las músicas del Caribe.

Escuchar: Jorge Oñate - El más fuerte. - <https://www.youtube.com/watch?v=xbaAOrFZQdk>

BULLERENGUE

Manifestación musical derivada de las músicas construidas por los cimarrones de la zona de Barú y vinculada con la provincia del Darién en Panamá; principalmente, se interpreta en Urabá, Córdoba, Sucre y Bolívar, destacándose San Basilio de Palenque (Silva, 2017). Su estructura está fundada en compás binario de carácter responsorial, y en su organología, además de las cantadoras, tiene palmas o tablas, el tambor llamador, el tambor alegre, y en algunos conjuntos, se utiliza la tambora. De este género musical⁶⁸ se deriva el *bullerengue sentao*, el *fandango* y *fandango de lengua* con métrica ternaria, y la *chalupa*, con tempo rápido (Orovio, 2007).

Deseo subrayar que, sobre este género musical, se celebran: el *Festival Nacional de Bullerengue*, el *Festival de Tambores* (en San Basilio de Palenque) y el *Festival María La Baja*; entre las artistas más representativas se encuentran: Etelvina Maldonado, Petrona Martínez, de Palenquito, Totó La Momposina, Dolores Salinas, de Palenque y las Cantadoras de Arboletes.

Escuchar: Petrona Martínez - El Ventarrón. - https://www.youtube.com/watch?v=JaD8fw_AtBc

TAMBORA

Este género musical tiene herencias indígenas y africanas, se interpreta principalmente en la zona de la Depresión Momposina, que comprende los

⁶⁷ Del cual, actualmente se realiza el *Festival Francisco El Hombre*, celebrado en la Riohacha.

⁶⁸ Cecilia Caraballo, egresada de la licenciatura en música de la UPN, realizó su investigación de monografía tomando al bullerengue.

departamentos de Bolívar, Sucre, Magdalena, Córdoba y Cesar. Su estructura musical está dada en compás binario y ternario; se caracteriza por la alternancia solista y coro, con acompañamiento de palmas y percusiones (Valencia, 2004); su instrumentación contiene: voces, una tambora, un tambor llamador⁶⁹, un tambor alegre, guache, palmas o tablas.

Deseo subrayar dentro de los eventos que se organizan alrededor de este ritmo: el *Festival Nacional de la Tambora*, celebrado en Tamalameque; adicionalmente, de este género musical se derivan la *tambora alegre*, la *tambora redoblada*, el *chandé*, la *guacherna* y el *berroche*; por otra parte, en sus intérpretes más representativos se encuentran, Totó La Momposina, Grupo Tradición de San José de Uré, el compositor Antonio María Peñaloza, Martina Camargo entre otros.

Escuchar: Tambora La Candelaria - El niño inmaculado.

- <https://www.youtube.com/watch?v=DsuU-074EjU>

Fundación Cultural El Chande - A La Lucha. - <https://www.youtube.com/watch?v=B5v7Tr99ELY>

CHAMPETA

También es conocida como *terapia*; su procedencia aparece en los puertos de la costa Caribe colombiana, con los viajes de los marineros, que adquirían casetes de música africana con ritmos de *soukous*, *highlife*, *mbaganga* y *juju* hacia los años 60 (del s. XX); estos audios fueron difundidos inicialmente en Cartagena de Indias, escuchados en los *pick-ups*⁷⁰, y posteriormente en Barranquilla, Santa Marta y las islas de San Andrés. Con el tiempo, los audios fueron regrabados, pero al interpretarlo, les quitaban los canales vocales y los grababan nuevamente en castellano.

La estructura de la *champeta* en compás binario, combina elementos musicales africanos, antillanos (reggae, calipso compás) y afrocolombianos (chalupa, mapalé y bullerengue), sobre una base rítmica de soukous. Su organología está soportada por dos o tres guitarras eléctricas, el bajo, los sintetizadores y la batería, que apoyan las voces y las mezclas (Muñoz, 2003). Este género musical ha tenido gran difusión en la

⁶⁹ El tambor llamador se utiliza en algunos formatos.

⁷⁰ Son poderosas máquinas de sonido, similares a los *sound system* de Jamaica, tienen tocadiscos, una consola y grandes altavoces, en que los músicos realizan sus presentaciones. También se conocen como enormes discotecas ambulantes.

radio, en donde los artistas más destacados son: Justo Valdez con la agrupación Son Palenque, Abelardo Carbonó, Viviano Torres con la agrupación Anne Swing, Rafael Chávez y Hernán Hernández con la agrupación Kussima, Elio Boom y Luis Towers.

Escuchar: Luis Towers & Colombiafrica - Feat Diblo Dibala - El liso de Olaya.

- https://www.youtube.com/watch?v=lrQUdXB6spQ&list=PLKdWrEZRQIOGisuRsz_OeL-wyR7-NViy4

MERECUMBÉ

Es un género musical que surgió en los años 50 del siglo XX, propagándose por Latinoamérica, el cual combina el merengue del Magdalena con la cumbia; de ellos se origina su nombre; este género fue creado por el compositor y músico Francisco 'Pacho' Galán (1906-1988), conocido como el 'Rey del Merecumbé', y a partir de la Ley 1300 de 2009, es Patrimonio Cultural de la Nación (Robles, 2010). Se escribe en compás de seis octavos (6/8), y su organología se compone de trompetas, trombones, saxofones, tambores, congas, piano, batería, maracas y guache. En los artistas más reconocidos están: la Orquesta de Pacho Galán (su creador), Clímaco Sarmiento, Juan Rodríguez, Pedro Laza, Esthercita Forero, Lucho Bermúdez y Víctor Piñero; este género, además, traspasó las fronteras colombianas y fue interpretado, entre otros por orquestas como: la Sonora Matancera, Los Melódicos, los Billo's Caracas Boys y José Fajardo.

Escuchar: Pacho Galán con Emilia Valencia - Ay cosita linda.

- <https://www.youtube.com/watch?v=wk-BxoFct1Y>

CAPÍTULO 2

LA UNIVERSIDAD, CRÍTICA Y RECONOCIMIENTOS

El objetivo principal de este capítulo es reflexionar sobre las relaciones jerárquicas que ocurren al clasificar autores y repertorios caribeños para incluirse o no, respecto de la colonialidad del saber, en la enseñanza de la música del Caribe en la universidad pública en Colombia. En ese sentido, es importante analizar y reflexionar diferentes propuestas educativas, tanto pedagógicas como didácticas, que abordan la educación musical universitaria, desde *otras* orillas del conocimiento y del saber, y su relación con las músicas del Caribe.

El presente capítulo está organizado en **cinco** partes, enumeradas a continuación: el apartado 2.1 La colonialidad del saber, contextualiza al lector sobre este concepto, indagando por las imposiciones, los silencios y las hibridaciones que ocurren a través de ella, y su relación con las demás dimensiones de la colonialidad. El apartado 2.2 Educación musical en el Caribe, hace una aproximación de la misma en nivel universitario, en donde se configuran planes de estudio, inclusivos o no de músicas producidas en el Caribe, centrándome específicamente desde dos programas de música, uno en Puerto Rico y el otro en Cuba.

Por otra parte, el apartado 2.3 Educación musical en Colombia, analiza los elementos que se distinguen dentro de los currículos universitarios en esta disciplina, desde sus contenidos, repertorios y todos aquellos aspectos que permiten o no, un diálogo con músicas *otras*. Todos estos antecedentes los articulo desde una perspectiva crítica, que configura el apartado 2.4 La universidad pública colombiana, en que se analiza curricularmente los tres programas de música de estas universidades en Bogotá, y que de las cuales, se profundiza en el currículo de la Universidad Pedagógica Nacional. Por último, el apartado 2.5 Relaciones de saber/poder en la educación musical, es tomada desde una perspectiva crítica en donde retoma las reflexiones de los anteriores apartados, pero los pone en diálogo con las teorías decoloniales, subalternas y posmodernas.

Este capítulo será abordado desde **cuatro** grupos de perspectivas teóricas: La primera, los *Estudios Culturales* de la Escuela de Birmingham, en el cual encuentro aportes fundamentales, de las teorías de la cultura abordada por los autores Stuart Hall, Raymond Williams y Lawrence Grossberg. La segunda, los *Estudios Decoloniales* de América Latina, del grupo modernidad/colonialidad, con los autores Walter Mignolo, Eduardo Restrepo, Santiago Castro-Gómez, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres, Aníbal Quijano y Edgardo Lander. La tercera, de los *Estudios subalternos*, desarrollados por Gayatri Chakravorty Spivak, Ranahit Guha y Dipesh Chakrabarty. Y, finalmente, desde los *Estudios posmodernos*, con los autores Gilles Deleuze, Francois Lyotard, Michel Foucault⁷¹ y Jacques Derrida.

2.1. La colonialidad del saber

Recordemos que esta tesis hace parte del grupo de investigación *Filosofía, sociedad y educación*, del énfasis en *Educación comunitaria, interculturalidad y ambiente*, de la Maestría en Educación de la UPN. Dentro de este grupo y énfasis, nuestro trabajo en el Seminario de Proyecto de Tesis [SPI]⁷², se ubica dentro de una perspectiva decolonial, que pretende cuestionar conceptos como “colonialismo” e introduce el neologismo “colonialidad”. Por ello, se hace necesario contextualizar a quien lee esta tesis sobre lo que es la *colonialidad* y cómo se presenta, aclarando que ésta no parte de una definición predeterminada, un lugar o una situación concreta, sino que se visibiliza desde pluralidades de conceptos, lugares, situaciones, sujetos y diferentes relaciones.

En su libro *La inflexión decolonial*, Eduardo Restrepo y Axel Rojas (2010), la colonialidad es vista como: “*un fenómeno histórico que se extiende hasta nuestro presente, y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la re-producción*

⁷¹ Foucault no se reconoce como posmoderno o postestructuralista, pero sí como crítico del marxismo ortodoxo de las décadas de 1960 a 1980.

⁷² Que para mi caso, está a cargo de la Doctora Amanda Romero Medina.

de relaciones de dominación” (2010:15). Retomando lo señalado en el capítulo anterior, podemos decir que la colonialidad se evidencia directamente en la invasión europea a Abya Yala en el siglo XV, mediante los procesos de aniquilación de la población originaria, que opuso resistencia, en particular de la familia lingüística *caribe*; posteriormente, a través de la trata transatlántica entre los siglos XVI-XIX, que derivó en la instauración de un verdadero mercado mundial, basado en la explotación de los recursos naturales, la minería y las plantaciones de monocultivos (caña de azúcar y algodón, principalmente).

Dicho patrón garantiza el desarrollo y afianzamiento del capital mundial, por medio de la explotación de unos seres humanos por otros, y la subalternización e invisibilización de conocimientos, prácticas *“y formas de vida de quienes son dominados y explotados [...] en el marco de operación de cierto modo de producción y distribución de la riqueza”* (2010:15). El afianzamiento de este modelo se relaciona con una de las definiciones del concepto modernidad, tal como lo desarrolla Enrique Dussel (2003), producto de su análisis de lo que ocurrió con la conquista y colonización de América:

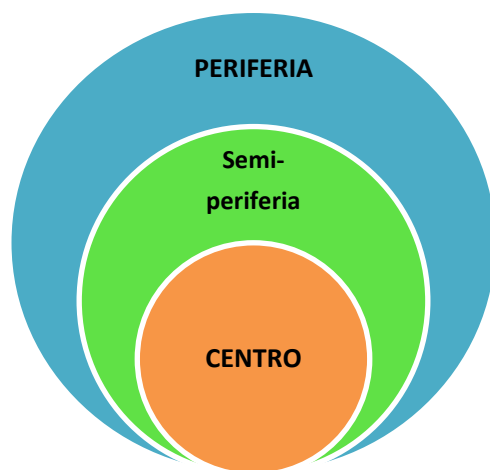
Proponemos una visión de la “Modernidad”, en un sentido mundial, y consistiría en definir como determinación fundamental del mundo *moderno* el hecho de ser (sus Estados, ejércitos, economía, filosofía, etc.) “centro” de la Historia Mundial. Es decir, nunca hubo empíricamente Historia Mundial hasta el 1492 (como fecha de iniciación del despliegue del “Sistema-mundo”) (p. 46).

La modernidad se desplegará desde el establecimiento de múltiples relaciones comerciales y de poder imperial, como lo señala la teoría del *sistema-mundo*, propuesta por Immanuel Wallerstein (1974), basada en la división internacional de trabajo, en donde las relaciones entre países implican desigualdades globales en diferentes lugares del mundo, condición que aún continúa vigente. El autor toma elementos de Marx, en cuanto a la relación entre capital y trabajo, feudalismo y capitalismo y acumulación de capital; también acude a la Escuela de los Annales, específicamente a los análisis de la historia de “larga duración” de Fernand Braudel, en cuanto al desarrollo e implicaciones políticas de las redes económicas europeas entre los siglos XV y XIX; así mismo, recupera puntos de vista de Max Weber, referidos a la teoría de la

dependencia; y, finalmente, recupera elementos de los Estudios de África Poscolonial y teorías de las sociedades subdesarrolladas (o de la “dependencia” en América Latina”).

Así, para Wallerstein, el sistema-mundo capitalista no pretende la homogeneidad en los aspectos culturales, políticos y económicos de la sociedad moderna, sino que está caracterizado por establecer profundas diferencias en cuanto al desarrollo cultural, a la acumulación incesante del poder político y del capital (Wallerstein, 2005). En relación a este último, alude a que, tanto los sujetos como las instituciones, se asumen en un proceso constante e inacabado de acaparamiento de poder y de capital, garantizando el eficiente funcionamiento del sistema; lo que, *“significa que existen mecanismos estructurales mediante los cuales, quienes actúan sin motivación son descalificados y eliminados eventualmente de la sociedad, y quienes actúan con motivación son recompensados, promovidos y enriquecidos”* (2005:22).

Wallerstein ofrece una explicación de la desigualdad global, visualizada como un círculo de relaciones, en cuyo **centro** se localizan los Estados que dominan el sistema, utilizan una economía-mundo capitalista, para su propio beneficio y ascenso en la estructura social y mundial; al lado del centro, se halla la **semiperiferia**, la cual es el “purgatorio” de las naciones, que intentan elevarse para reivindicar un lugar entre los Estados centrales privilegiados y escapar de la inferioridad; y, finalmente, esa estructura mundial pone en la **periferia** a los países más débiles del sistema internacional, es decir, los pueblos excluidos, marginados y oprimidos, gobernados y manipulados por Estados capitalistas globales. Como lo indica la imagen:



Pero, si analizamos la perspectiva del sistema-mundo, con relación a la invasión europea, a partir de 1492, tanto los territorios como los pobladores del continente americano (Abya Yala), fueron considerados como periferia, porque -según el centro-, desaprovechaban los recursos naturales existentes, no poseían lugares urbanos e *industrias*, lo cual convertía a sus habitantes en “salvajes, incivilizados, ignorantes y sin conocimiento”. Roger Bartra alude que, *“la noción de salvajismo fue aplicada a los pueblos no europeos como una transposición de un mito estructurado, cuya naturaleza sólo se puede entender como parte de la evolución de la cultura occidental”* (2000:88).

En cambio, Europa que se asumió como centro, al considerarse superior, estaba exaltada por las ideas de la Ilustración como lo planteará Kant, más específicamente, en relación al otro concepto de modernidad que desarrolla Enrique Dussel (2003): *“La Modernidad es una emancipación, una “salida” de la inmadurez por un esfuerzo de la razón como proceso crítico, que abre a la humanidad a un nuevo desarrollo del ser humano”* (p. 45). La modernidad era vista, entonces, por parte de los europeos, en relación a sus descubrimientos, mecanismos de dominación, capitalismo, industrialización y aprovechamiento *incesante* de los recursos naturales, más concretamente:

Europa usará la conquista de Latinoamérica como *trampolín* para sacar una “ventaja comparativa” determinante con respecto a sus antiguas culturas antagónicas (turco-musulmana, etc.). Su superioridad será, en buena parte, fruto de la acumulación de riqueza, experiencia, conocimientos, etc., que acopiará desde la conquista de Latinoamérica (Dussel, 2003:48).

Esas son, entre otras, las razones por las cuales la colonialidad no se puede separar de la modernidad, como lo señalan Dussel y Mignolo (2010), porque no hay modernidad sin colonialidad y viceversa, *“de ahí que se afirme que la relación entre la modernidad y la colonialidad es de co-construcción: no puede existir la una sin la otra”* (Restrepo y Rojas, 2010:17). Lo anterior nos aclara que el análisis del *sistema-mundo*, tanto de la periferia como del centro, se refiere a lugares relacionales y que, conjuntamente, la modernidad/colonialidad continúa funcionando como un proyecto civilizatorio, que interviene los territorios y la configuración de los sujetos, en relación a sus

conocimientos, prácticas y maneras de pensar (subjektividades), dentro de las estructuras sociales establecidas.

Prosiguiendo con nuestro análisis, el sistema-mundo moderno de Wallerstein (2005) se articula por medio de tres ejes: **1.** Un sistema económico a nivel mundial, con una lógica de cadenas de mercancía, **2.** Un sistema político, basado en los Estados soberanos e independientes, vinculados por medio de un sistema interestatal, **3.** La legitimidad de un sistema cultural denominado *geocultura*⁷³, en relación a las fuerzas que lo preservan y lo reproducen. Dussel alude que, si la modernidad tiene,

...un núcleo racional *ad intra* fuerte, como “salida” de la Humanidad de un estado de inmadurez regional, provinciana, no planetaria; dicha Modernidad, por otra parte *ad extra*, realiza un proceso irracional [...], por su contenido secundario y negativo *mítico*, la “Modernidad” es justificación de una praxis irracional de violencia (2003:48).

En particular el proyecto civilizatorio de la modernidad al ser considerado como *superior*, tiene el compromiso ético-moral de: **1.** Civilizar a los pueblos primitivos y bárbaros. **2.** Ejercer el liderazgo del proyecto educativo civilizatorio, que debe ser hecho por Europa. **3.** Si existe oposición por parte del salvaje, se debe ocurrir a la violencia para que éste no irrumpa el proyecto civilizatorio moderno. **4.** En la dominación, son inevitables las víctimas, ya que éstas son sacrificios necesarios, por ejemplo: las indígenas, africanas, las mujeres, los niños y niñas. **5.** El primitivo tiene una culpa, pero puede quitársela y emanciparse, medio de su acceso a la modernidad. En resumen, los puntos anteriormente enunciados muestran la construcción del mito eurocéntrico, por medio del proyecto civilizatorio de la modernidad, en donde “*la centralidad de Europa en la Historia Mundial fue la determinación fundamental de la Modernidad*” (Dussel, 2003:46).

⁷³ Wallerstein construye el concepto históricamente, desde la Revolución Francesa hasta la crisis de 1968, y lógicamente como la estructura cultural que ata geoculturalmente el sistema-mundo. Ella se entiende como la imagen ideológica sustentada y expandida por la clase dominante, después de la Revolución Francesa; y la imagen hegemónica, a la manera en que un grupo -el que impone la imagen- concibe la estructuración social. La geocultura es el componente del imaginario del mundo moderno/colonial que se universaliza, y lo hace no sólo en nombre de la misión civilizadora al mundo no europeo, sino que relega el siglo XVI al pasado y con ello el Sur de Europa (Mignolo, 2003:74).

A su vez, la ejecución del proyecto civilizatorio moderno conllevó a la diferencia colonial, a partir del imaginario que, según Mignolo (2003) éste *“forma una estructura de diferenciación con lo Simbólico y lo Real”* (p. 55), la cual pone en un lugar a los más fuertes del sistema -el dominante-, y del otro lugar a los más débiles del sistema, -los sometidos y subalternos-; es así como el imaginario del mundo moderno/colonial surge de la *“compleja articulación de fuerzas, voces oídas o apagadas, memorias compactas o fracturadas, historias contadas desde un solo lado que suprimieron otras memorias, e historias que han contado desde la doble conciencia que genera la diferencia colonial”* (2003:63); doble, en el sentido en que tiene que formarse y definirse con relación al otro mundo.

Deseo subrayar que el establecimiento de la *diferencia colonial* tuvo en cuenta las diferentes dimensiones de la colonialidad, las cuales permiten su buen funcionamiento, validez y legitimidad, llevadas a cabo por el proyecto civilizatorio moderno; aunque en donde es importante aclarar que dichas dimensiones no funcionan en esferas separadas del ser humano, sino que operan de manera relacional, yuxtapuestas, están imbricadas en diferentes procesos históricos de larga duración, en que se naturalizan, se reconfiguran, se ocultan y se arraigan a lo más profundo tanto de los sujetos como de las instituciones. En síntesis, las dimensiones de la colonialidad, que serán profundizadas a continuación son: la colonialidad del poder, la colonialidad del ser, la colonialidad de la naturaleza y la colonialidad del saber.

Por una parte, la **colonialidad del poder** concepto desarrollado por Aníbal Quijano, se refiere a la interrelación dentro de las formas de explotación y dominación, hacia la consolidación del sistema moderno/capitalista, con base en la legitimación *“de la clasificación racial/étnica de la población del mundo, [convirtiéndose en el] patrón de poder que opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones de la existencia social [a escala mundial]”* (2007:342). Es decir, Europa, al liderar el proyecto civilizatorio moderno, codificó por medio del color de la piel, los rasgos fenotípicos del colonizador, asumiéndolos como el emblema de la categoría racial, porque la *raza* fue uno de los mecanismos de poder esgrimidos para legitimar las relaciones entre europeos y no europeos, dominantes y dominados, y establecer relaciones de superioridad e inferioridad.

Con ella, históricamente se confirmó la perspectiva eurocéntrica de conocimiento, y “la elaboración teórica de la idea de raza, como naturalización de esas relaciones coloniales, [...] para la clasificación social universal de la población mundial” (Quijano, 2003: 203). Conjuntamente, la explotación de recursos y productos, sumados al control del trabajo, fueron elementos en función de la acumulación de capital y del mercado mundial, para las instancias Estatales, que históricamente fueron la estructuración del capitalismo mundial y la división racial de trabajo, de la siguiente manera:

En el área hispana, la Corona de Castilla decidió temprano el cese de la esclavitud de los indios, para prevenir su total exterminio. Entonces fueron confinados a la servidumbre. En cambio, los negros fueron reducidos a la esclavitud. Los españoles y los portugueses, como raza dominante, podían recibir salario, ser comerciantes artesanos o agricultores independientes, en suma, productores independientes de mercancías. No obstante, sólo los nobles podían participar en los puestos altos y medios de la administración colonial, civil y militar. (Quijano, 2003:206).

De manera semejante, entra en juego para el análisis que nos ocupa, la *biopolítica*⁷⁴ (2008) una tecnología de poder de gobierno, que intenta regular los procesos vitales de la población como: la natalidad, la fecundidad, la longevidad, la enfermedad y la mortalidad, optimizando las condiciones de vida para los seres humanos, en función de la productividad en servicio del capital. ‘Hacer vivir y dejar morir’, es decir, que el dominio de la soberanía se define por su capacidad de *producir la vida* de sus subalternos, generando unas condiciones sociales optimas para que los cuerpos, puedan convertirse en herramientas de trabajo al servicio de los Estados dominantes y el capitalismo mundial; por ejemplo,

El vasto genocidio de los indios en las primeras décadas de la colonización no fue causado principalmente por la violencia de la conquista, ni por las enfermedades que los conquistadores portaban, sino porque tales indios fueron usados como mano de obra desechable, forzados a trabajar hasta morir (Quijano, 2003:210).

Castro-Gómez (2007) alude que el objetivo de la *biopolítica*, es favorecer la emergencia y permanencia de un tipo deseado de población, legitimada en los

⁷⁴ La biopolítica es un concepto desarrollado por el filósofo Michel Foucault, en *Defender la sociedad* curso dictado en el Collège de France (1975-1976), específicamente la *Clase del 17 de marzo de 1976*.

estereotipos aceptados socialmente -blancos, europeos, dominantes, puros-, mediante la exclusión violenta de su 'otredad' de los estereotipos negados socialmente -indio, negro, salvaje, impuro-. La biopolítica declara como enemigos de la sociedad a todas las razas que no se ajusten a la norma poblacional, para lo cual, traza una frontera imaginaria de superioridad física, étnica y moral sobre la población subalterna.

Indiscutiblemente Europa como centro del capitalismo mundial, impuso el dominio sobre otros lugares del mundo, a nivel geocultural, los cuales debieron asumir históricamente una nueva identificación; para ello Europa *“concentró bajo su hegemonía el control de todas las formas de la subjetividad, la cultura, y en especial la producción del conocimiento”* (Quijano, 2003:210). Esta producción y circulación de conocimiento, se verá reflejada a profundidad más adelante, en la dimensión de la colonialidad del saber.

Por otra parte, la dimensión de la **colonialidad del ser** desarrollada principalmente por Nelson Maldonado-Torres, Walter Dignolo en su lectura de Franz Fanon, responde por el carácter ontológico del ser, sobre los efectos de la colonialidad, y la dominación en la vida y la experiencia en los diferentes sujetos subalternizados y abusados históricamente; de manera puntual me refiero, a los pueblos indígenas y afrodescendientes, las mujeres y los hombres, las niñas y los niños, en los cuales, se refleja la naturalización de las relaciones de poder y el sometimiento de las subjetividades en las dimensiones ontológicas de la modernidad, como lo denuncia Nelson Maldonado-Torres:

El colonialismo moderno puede entenderse como condena o vida en el infierno, caracterizada por la naturalización de la esclavitud, justificada en relación con la constitución biológica y ontológica de los sujetos y pueblos, [y el] grado de superioridad, en relación con los grados de humanidad atribuidos a las identidades. En términos generales, entre más clara sea la piel de uno, más cerca se estará de representar al ideal de una humanidad completa (2007:132).

Considerando este planteamiento de Maldonado-Torres (2007), vemos cómo él conecta los aspectos genéticos, existenciales e históricos del ser humano, para dar visibilidad tanto a su lado colonial como a sus fisuras, las cuales evidencian las

imposiciones ontológicas de la colonialidad, de las relaciones de poder/saber, y los significados de las experiencias del ser. La materialización del poder colonial se traduce en la *negación* de unos seres humanos por la dominación de *otros*, específicamente, en el campo de lo que Fanon denomina el *no-ser*, es decir, asimilar al -indígena, negro, mujer, niño/a- desde la *no existencia* y la subalternidad, evidentemente atribuidas desde el poder colonial. Por ejemplo: el debate entre Ginés de Sepúlveda y fray Bartolomé de las Casas, sobre la naturaleza del indígena, en que éste no existió para proponer su posición, y en donde primó en ambos la implementación del proyecto moderno:

De las Casas propuso modernizar al otro sin destruir su alteridad, [diciendo] que la naturaleza americana es capaz de producir seres racionales; [en cambio] Sepúlveda afirmaba que los indios pueden ser legítimamente esclavizados, debido a que son seres manifiestamente inferiores a los europeos en cuanto a su capacidad física, moral e intelectual (Castro-Gómez, 2010:274).

En consecuencia, la colonialidad mediante prácticas de biopolítica, impone, mantiene y naturaliza la inferioridad de determinados sujetos, en la lógica del más fuerte, creando jerarquías y diferencias humanas para discriminar, oprimir o explotar (Losada, 2014). Es así como los aportes a la teorización del concepto *colonialidad del ser* en perspectiva existencial, llevan a una articulación del ámbito ontológico de la colonialidad, con el *ethos* de los sujetos colonizados, al analizar los efectos que produce en las experiencias vividas por los seres humanos, la cual se dedica a comprender el lugar de la existencia humana y aquellos elementos que permiten reconocer mecanismos de dominación, por medio de códigos, prácticas e imaginarios que legitiman un orden excluyente de dominación.

Por ejemplo, la escritora dominicana Sherezada (Chiqui) Vicioso, citada por Abdala-Mesa, menciona una anécdota de su infancia, que evidencia pinceladas culturales de la colonialidad del ser:

En (...) su ensayo "Dominicanyorkness"; para ella fue muy triste darse cuenta de que el universo parecía ser dominado por el género masculino. Los chicos podían ir a pescar, jugar en las calles y hablar con quien quisieran, mientras las chicas como ella, estaban confinadas a alisarse el pelo y a usar cremas que aclararan el tono de su piel, si querían salir (Abdala-Mesa, 2011:538).

Con respecto a la dimensión de la **colonialidad de la naturaleza**, propuesta principalmente por Arturo Escobar, Catherine Walsh y Adolfo Albán entre otros, se hace necesaria en la crítica social, ya que esta dimensión analiza cómo la invasión europea reconfiguró la relación entre los seres humanos y la naturaleza; la cual parte desde dos aspectos; el primero, deslegitimando la cosmovisión que tenían los pueblos originarios en relación con la naturaleza, y el segundo, utilizando los territorios para la explotación y extracción de materias primas, para la acumulación incesante de capital por parte de los europeos.

Deseo subrayar que la *colonialidad de la naturaleza* alude a los diferentes modos de cómo el ser humano hace de ella una mercantilización, industrialización y extracción desmedida de los recursos naturales, que en muchos casos no son renovables, y que en ocasiones, se sobrepone a otras maneras de vivir, resguardar y proteger el mundo, las cuales -no necesariamente- obedecen a las lógicas e imposiciones dominantes y racionales eurocéntricas. Por ello, Adolfo Albán y José Rosero (2016) manifiestan que, vale la pena pensar la naturaleza,

...en su dimensión epistémica para poder observar aquellos sujetos y colectividades que desde su uso, consumo y preservación, han producido conocimientos que están en una frontera distinta a la comercialización de éstos y de la naturaleza como tal, sin que ello implique que en sus lógicas productivas no haya lugar a la inserción en los circuitos de mercado (2016:30).

No obstante, el discurso moderno/colonial ha hecho incapie en la lógica del desarrollo, por medio de la ciencia y la tecnología, las cuales generan unas condiciones óptimas, dignas y eficaces para la humanidad, en que dicho discurso eurocéntrico *“enunciaba que sería la ciencia y la tecnología las que nos salvarían de la barbarie y la miseria”* (p. 31); pero, tanto la ciencia, la tecnología como la economía, han contribuido al consumo masificado de la tierra, en que la naturaleza naturaleza se constituyó desde dos puntos: **1.** En una fuente “aparentemente” inacabable de riqueza, y **2.** En un inconveniente para el proyecto civilizatorio moderno, para lo cual debía ser dominada y utilizada por el hombre colonial, bajo las lógicas del capital mundial europeo.

Esto se refiere al oro, la plata, el carbón, el petróleo, el caucho, el agua, las maderas, la minería a cielo abierto, la sal, las plantaciones extensivas -los monocultivos-, la pesca, la fauna, entre muchos otros productos y recursos naturales⁷⁵ que se extraen *“de manera indiscriminada por el sistema-capitalista [que desafortunadamente] no mide las consecuencias de su avasallante actividad y que ha generado un desequilibrio ambiental desastroso para la tierra”* (p. 28).

Ahora bien, los anteriores postulados, en relación a la industria musical y la lutería⁷⁶, ha llevado a los casas fabricantes de instrumentos (Yamaha, Selmer, Honer, LP, Stradivarius), a la producción musical, a artistas y músicos, a que también hicieran parte de los procesos de abuso y explotación de la tierra ya que, para la elaboración de un instrumento musical, se requiere de una variedad de maderas, como pino, cedro, roble, palisandro, boj, haya; metales preciosos, metales semipreciosos, cauchos, aceros, entre otros elementos, los cuales contribuyen -muchas veces- a las lógicas del consumo, desde la instrumentalización y la subalternización desbordada de la naturaleza.

Sin embargo, el reconocimiento de las lógicas productivas de las diversas comunidades indígenas, mestizas y afrodescendientes, que conviven de manera respetuosa con los ciclos de la naturaleza, representan una salida a tan oscuro panorama, en relación con la recuperación y la estabilidad de la naturaleza; en que cabe subrayar, que algunas ya son puestas en práctica, aplicadas a las *tecnologías limpias* y las *producciones orgánicas* (Albán y Rosero, 2016), evidenciando de alguna manera el deseable retorno y uso a dichas lógicas de producción, pero que paradójicamente el proyecto moderno/colonial las ha destruido y descalificado.

En relación con la dimensión de la **colonialidad del saber**, ésta se refiere a los procesos del control en las formas de producción de conocimiento, por parte del patrón de poder mundial europeo, ello es originado a partir de la racionalidad científica del siglo XVIII, la cual establece un único patrón válido, legítimo y verdadero de producción

⁷⁵ Que se han ido mencionando a lo largo de la tesis.

⁷⁶ El *lutier* o *luthier* es el profesional que fabrica, vende y repara instrumentos musicales.

de conocimientos, que conjuntamente descalifica, niega e invisibiliza otro tipo de conocimiento generado por los sujetos subalternos y sometidos por el régimen colonial.

Aníbal Quijano (2003) describe puntualmente como se llevó a cabo dicho proceso, en cual los europeos: **1.** Tomaron de las poblaciones colonizadas las tradiciones culturales, que fueran útiles para el desarrollo capitalista y expansionista en favor del sistema-mundo europeo. **2.** Reprimieron y prohibieron las formas de producción de conocimiento de los sometidos, es decir, *“su universo simbólico, sus patrones de producción, de sentidos, de expresiones y de objetivación de la subjetividad”*. **3.** Obligaron constantemente a los colonizados, a aprender la cultura colonial europea, *“en todo lo que fuera útil para la reproducción de la dominación, desde diferentes campos como: el material, el tecnológico, el subjetivo y el religioso judeo-cristiano”* (2003:210).

Los anteriores procesos, confirman que, el *etnocentrismo* fue la llave del éxito para que Europa se convirtiera históricamente en el centro del sistema-mundo, a partir de la auto proclamación de la superioridad de sus propios parámetros culturales, con el cual los conquistadores generaron *“una nueva perspectiva temporal de la historia y re-ubicaron a los pueblos colonizados, y a sus respectivas historias y culturas, en el pasado de una trayectoria histórica cuya culminación era Europa”* (p. 211). Culminación moderna, desde la perspectiva del mito eurocéntrico de la historia universal y lineal, asociada profundamente con la clasificación racial de la población -explicada con anterioridad-.

Por ejemplo, el inicial acercamiento de la conquista española con el Abya Yala, consistió en constatar la existencia de diferentes poblaciones amerindias, con sus propias tradiciones, culturas, historias, organizaciones sociales y sus lenguajes; que, de manera semejante, tiene relación con los viajes que realizaron los navegantes portugueses, al toparse con diversos reinos y etnias africanas⁷⁷, pero, que para los dos casos, después de 300 años fueron confinados, respectivamente, a sirvientes y esclavos -indios y negros- (Quijano, 2003).

⁷⁷ Las cuales serían posteriormente tratadas como mercancía, producto de la trata transatlántica, sobre la que, nuevamente, hago mención a la demografía realizada por Rafael Díaz (2011), contextualizada en el punto 1.2 del capítulo 1.

Por consiguiente, como dispositivo de seguridad del proyecto moderno civilizatorio, los europeos naturalizaron el imaginario de que lo no-europeo, lo no occidental, era inexistente y debía ser negado, y los vestigios de culturas sobrevivientes fueron estigmatizados como lo *otro incapaz*; algo que, de todas maneras, debía funcionar bajo las lógicas del proyecto civilizatorio moderno. Edgardo Lander (2003) describe, en ese sentido, los presupuestos fundantes a partir de los saberes sociales hallados en América, para la ejecución del proyecto civilizatorio moderno, a través de: **1.** La universalización de la historia, vinculada con la idea de *progreso*; **2.** La asimilación naturalizada de las relaciones y diferencias coloniales de la sociedad capitalista, sumada a la “*ontologización de las múltiples separaciones de dicha sociedad*” (p. 22); **3.** La superioridad y dominación de los conocimientos euro-centrados sobre los saberes no conceptuales indígenas y africanos.

Por ejemplo, retomando a Wallerstein, las ciencias sociales fueron constituidas por los países industriales europeos como Francia, Inglaterra, Estados Unidos, Alemania e Italia, estableciendo unas separaciones entre pasado y presente, y entre los ámbitos sociales, políticos y económicos, lo cual les asignó una disciplina dentro de las ciencias sociales, de la siguiente manera: la sociología, la ciencia política y la economía, fueron estudiadas desde sus tradiciones intelectuales y sus departamentos universitarios; en cambio la antropología y los estudios clásicos fueron destinados para el estudio de los *otros* (Lander, 2003).

En síntesis, a partir de la división entre las disciplinas científicas, se fundó el imaginario de la existencia universal, que insiste con la visión de lo *otro* como salvaje, primitivo y tradicional, en donde puede por medio del proyecto civilizatorio moderno, salvarse y modernizarse, de lo contrario está destinado a desaparecer; ya que las formas universales, válidas y verdaderas de conocimiento, fueron construidas bajo el carácter universal del control y dominación epistémica europea.

Por consiguiente, a partir del funcionamiento cotidiano del proyecto civilizatorio moderno, emergen y se mantienen las relaciones entre la *colonialidad del saber* y la *colonialidad del ser*, ya que cualquier forma de conocimiento que pretenda gozar de validez y aceptación dentro de las lógicas coloniales, deben de una manera u otra apegar a dichas lógicas para poder existir, de ser así, “*dependen aun [más] del lugar*

desde donde se enuncian, del color o sexo de quien los produzca, además del referente teórico metodológico en que se ubique su lugar de enunciación” (Losada, 2014:44). De donde resulta, que con el pasar del tiempo y el aumento de la población, se naturalice el deseo de pertenecer al sistema-mundo, con la intensión de ser aceptado.

La *colonialidad del saber*, ha servido de ese modo para controlar desde diferentes mecanismos antropocéntricos⁷⁸, como la ciencia, la historia, las instituciones, el capital mundial, entre otros más, logrando establecer formas de validar el conocimiento según unas estructuras jerárquicas de poder, un orden totalizante epistémico del mundo, el cual niega formas de conocimiento *otras*, que no se adapten a la norma establecida por el régimen colonial. El conocimiento eurocéntrico eliminó mediante sus instancias legítimas de saber, como las instituciones sociales propias, *“la coexistencia de diversas formas de producción y transmisión de conocimientos, [ya que éstos] quedaron ordenados en una escala epistémica que va desde lo tradicional hasta lo moderno”* (Losada, 2014:42).

Por supuesto, ello ocurre desde una construcción eurocéntrica que sitúa su perspectiva histórica y cultural como el patrón de referencia universal; en que aludiendo a Foucault (2007), dicho patrón funciona y es vigilado por medio de dispositivos⁷⁹ de seguridad, que se implementan en un sistema que tiene una función práctica, operada por los sujetos mediante la racionalidad de un conjunto y régimen de prácticas, , en las cuales Europa: **1.** Propone objetivos y dirige una acción determinada, **2.** Utiliza unos medios (normas) y unas tecnologías del yo, de producción, de sistemas de signos y de poder. **3.** Elige determinadas estrategias (medios, maneras y procedimientos), que tiene unos efectos en los sujetos y en las sociedades (obediencia, conformismo, deseo).

Para comprender mejor cuando nombro lo institucional, me refiero específicamente a instancias oficiales, las cuales son creadas, legitimadas y válidas por el mundo moderno/colonial, como la familia, el Estado o la educación. Particularmente en la educación la producción de conocimientos circulan en doble vía, desde la enseñanza y desde el aprendizaje, los cuales responden a las exigencias hegemónicas del Estado,

⁷⁸ Antropocéntrico: es la concepción filosófica la cual considera al ser humano, como centro de todas las cosas y el fin absoluto de toda la creación (Castro-Gómez, 2010).

⁷⁹ El dispositivo es el modo de gobierno en que una persona actúa hacia sí misma, sobre los demás (Foucault, 1988).

sujetas a las condiciones impuestas del sistema-mundo moderno eurocentrado, por medio de la *colonialidad del saber*.

Dichas condiciones están organizadas en un sistema, a partir de diferentes niveles educativos, los cuales son: el inicial, que incluye jardín y preescolar; la básica, con la primaria; la media con la secundaria; la técnica y los estudios profesionales que incluyen el pregrado y el posgrado. De los cuales me enfoco enseguida, en los programas de música de *Educación superior* tanto del Caribe como de Colombia -y de paso-, hilarlos con éste apartado.

2.2. Educación musical en el Caribe

Para empezar, la educación está relacionada con diferentes procesos multidireccionales y dinámicos de configuración de conocimientos y culturas, en donde se experimentan, se validan y se construyen saberes y prácticas sociales en un contexto determinado. Así mismo, la educación está presente en todas nuestras acciones, sentimientos, actitudes y en nuestras prácticas cotidianas; indiscutiblemente, ella juega un papel importante en la construcción cultural de los sujetos y las sociedades, respecto de su capacidad crítica de entender, construir y configurar el mundo.

Simultáneamente la educación, invisibiliza tradiciones sociales y representaciones culturales que han estado marginadas, y que no hacen parte del canon dominante de poder de la educación, en la cual toman un papel importante las circulaciones y las acciones realizadas a través de códigos sociales impuestos (De Certau, 1979), por medio de prácticas o instituciones que ejercen un vigilado control cultural. Ahora, cuando hablo de las músicas del Caribe⁸⁰, me remonto a diferentes sonoridades que tienen intrínsecamente, fuertes relaciones históricas, lingüísticas, sociales y culturales, las cuales se han construido progresivamente, a partir del siglo XVI, con una mezcla de

⁸⁰ Recapitulando el apartado 1.3 *Músicas del Caribe*, del capítulo 1.

ritmos, instrumentos, lenguajes, trayectos y configuraciones identitarias, que están emparentadas con las músicas africanas, indígenas y europeas.

A grandes rasgos, se supondría que la educación musical en el Caribe esta contextualizada, fundamentada y desarrollada, por un lado, desde las manifestaciones culturales propias de cada región, evidenciadas en las trayectorias históricas, las celebraciones y las expresiones artísticas cotidianas de las sociedades que representa. Pero no hay que olvidar, que la educación musical muchas veces se enseña en las instituciones creadas a partir del proyecto civilizatorio moderno, como son los planteles educativos, en los que están: las escuelas, los colegios, las academias y las universidades, las cuales obedecen a las lógicas coloniales y estatales de cada región o país del Caribe, para su permitido funcionamiento.

Para ser más específica, desde los programas académicos y los currículos formales en educación musical, en gran medida se ejerce una *colonialidad del saber*, por medio del constante control de los discursos educativos, sobre los cuales es importante señalar que, estos se producen y se configuran simultáneamente en los contenidos que se enseñan, que definen desde autores, métodos, pedagogías, modelos, categorías, hasta didácticas a emplear. Los discursos educativos están relacionados a una construcción de significados con sentido, que en ocasiones obedecen a hegemonías estatales, constituidas con unas reglas determinadas y parafraseando a De Certeau (1979), unos dispositivos que colonizan, proliferan el interior de las instituciones y reorganizan el funcionamiento del poder; redistribuyendo el espacio para hacerlos operar universalmente por aparatos de vigilancia.

Se debe agregar que, otro supuesto general de la educación musical del Caribe, es que ésta se configura desde la visibilización y el reconocimiento de artistas, compositores y arreglistas, con un importante recorrido artístico a nivel nacional e internacional, que los convierten a ellos/as en indispensables íconos sonoros y artísticos, los cuales se representan a sí mismos/as y reflejan una identidad cultural propia, de una región específica dentro de lo que se considera el Caribe. Pero algunos discursos educativos que están ligados directa o indirectamente a prácticas sociales, funcionan en gran medida, a partir de la subalternización de los *otros*, la invisibilización de saberes históricos que son descalificados como saberes conceptuales, “incultos”, en

favor de unos centros totalizantes (Hall, 1994) de poder, que están ligados a la institución y al funcionamiento de un discurso válido y organizado dentro de la sociedad.

Recordemos que el Caribe comprende una extensión geográfica amplia, en el océano Atlántico que limita con el norte, el este y el sureste del continente americano; a su vez, lo componen las islas de las Antillas Mayores y que también lo integra el arco oriental de las islas de las Antillas Menores, con diversas influencias colonizadoras europeas. Por ello, cuando analizamos las estructuras de los sistemas educativos del Caribe⁸¹, de modo general, encontramos que las mismas están organizadas en cuatro niveles de educación, de la siguiente manera: **1. Educación preescolar o inicial**, la cual se puede iniciar desde los 6 meses hasta los 6 años de edad. **2. Educación Obligatoria**, provista por instituciones públicas o privadas con una duración de 6, 10, 11 y 12 años (en las Antillas Mayores), mientras tanto 9, 10, 11 y 13 años (en las Antillas Menores). La educación obligatoria comprende: **a) Escuela primaria o elemental**, con una duración de 6 a 8 años; y **b) Escuela secundaria**, que dura 4 a 6 años, algunos sistemas de educación se subdividen en, *Escuela media o Secundaria baja* y *Escuela superior o Secundaria alta*.

Enseguida la **3. Educación Superior**, ofrecida por institutos técnicos, junior colleges o universidades, que comprende tres niveles: **a) Técnicas**, Grado asociado o post-secundaria no terciaria, que duran 2 años; **b) Bachillerato**, Licenciatura, Carreras profesionales o Terciaria, con una duración de 4 a 5 años; **c) Maestrías** que duran de 2 a 3 años y Doctorados con una duración de 4 hasta 7 años, también llamados Programas avanzados. Finalmente están **4. Programas educativos para jóvenes y adultos** los cuales,

...representan un compromiso concluyente no sólo por constituir espacios propios para el aprendizaje continuo, sino [para] poder asegurar que aquéllos que por determinadas circunstancias no pudieron cursar o completar sus estudios en las edades previstas, puedan garantizar su derecho a lograr, los aprendizajes mínimos (Guadalupe y UNESCO, 2008:95).

⁸¹ Ver: Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos (Guadalupe y UNESCO, 2008).

En ese panorama, el aspecto a tratar se enfoca, directamente en el nivel de *Educación superior*, específicamente en las entidades del Caribe que ofrecen carreras profesionales con **programas de música**, con la finalidad de mostrar un panorama de los lugares en que se enseña música a nivel profesional, y posteriormente poder profundizar sobre dos de ellos. Empezaré por considerar las universidades de las Antillas Mayores, entre ellas encontramos: el Conservatorio de Música de Puerto Rico [CMPR] en San Juan, la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico en Ponce, la Universidad Interamericana de Puerto Rico en San Germán, la Universidad Adventista de las Antillas en Mayagüez, y la Universidad de Puerto Rico tanto el Recinto de Río Piedras como el Recinto de Aguadilla⁸².

Por otra parte las entidades de *Educación superior* que ofertan programas profesionales de música en República Dominicana son la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña [UNPHU] y la Universidad Autónoma de Santo Domingo [UASD]. En Haití esta L'Université Chrétienne du Nord d'Haïti⁸³. En Cuba el Instituto Superior de Artes [ISA] de la Universidad de las Artes en Cuba, el Conservatorio Municipal de Música de la Habana o Conservatorio de Música Amadeo Roldán, y la Escuela Nacional de Arte [ENA]. Por ultimo en Jamaica está la Edna Manley College of Visual and Performing Arts⁸⁴ en Kingston y The University of the West Indies⁸⁵ en Mona.

Consideremos ahora, los programas curriculares de música que se enseñan en las instituciones de *Educación superior*, en las Antillas Menores; en las cuales tenemos, la University of the Southern Caribbean⁸⁶ en Trinidad y Tobago, La University of the Virgin Islands⁸⁷ [UVI] en el campus St. Thomas, en las Islas Vírgenes de los Estados Unidos; El Conservatoire national des arts et métiers [CNAM]⁸⁸ en Martinica, y finalmente la University of Curacao [UoC] con el College of Music⁸⁹ en Curazao.

⁸² Recinto: Se refiere a la sede donde está ubicada la universidad.

⁸³ La Universidad Cristiana del Norte de Haití.

⁸⁴ El Colegio de Artes Visuales y Escénicas Edna Manley.

⁸⁵ La Universidad de las Indias Occidentales, es una institución que cuenta con cuatro sedes en el Caribe, las cuales son: Mona en Jamaica, Cave Hill en Barbados, Saint Augustine y Debe en Trinidad y Tobago.

⁸⁶ La Universidad del Sur del Caribe.

⁸⁷ La Universidad de las Islas Vírgenes, que cuenta con tres campus, St. Thomas, St. Croix y St. John.

⁸⁸ Conservatorio Nacional de Artes y Oficios.

⁸⁹ La Universidad de Curazao [UoC] con el Colegio o Escuela de Música, perteneciente a los Países Bajos.

Hay que mencionar además, que la educación musical también es enseñada en instituciones de educación no formal, de los *Programas educativos para jóvenes y adultos*, en las que encontramos organizaciones, dependencias gubernamentales y ONG⁹⁰ en espacios culturales, las cuales ofrecen programas en música para grupos de diferentes edades, ya sean: infantiles, juveniles, adultos y/o adultos mayores. Estas instituciones no necesariamente generan títulos académicos, sino que ofrecen los programas de música como espacios formativos para las comunidades, en que se aprenden, se comparten conocimientos y saberes con un repertorio determinado; o simplemente, como espacios activos para el entretenimiento y el aprovechamiento del tiempo libre para las personas.

Con la anterior contextualización sobre los programas de música universitarios, profundizo ahora sobre el currículo de dos de ellos, el [CMPR] de Puerto Rico y el [ISA] de Cuba; ya que al analizar curricularmente la configuración de sus programas académicos, evidencian que su perspectiva epistémica esta basada en las músicas propias del Caribe, salíendose de la norma eurocéntrica de producción de conocimientos, es decir, de las músicas eruditas europeas; en relación y contraste con los programas curriculares de música de Bogotá, que se analizan en el apartado (2.4).

En primer lugar, en Puerto Rico desde la colonia española, existieron dos instituciones para enseñar música, que fueron la antesala para la formación del Conservatorio de Música de Puerto Rico; el primero, fue la Academia de Música del Municipio de San Juan en 1871, y el segundo, fue la Academia de Música de Chopin en 1931, que luego se convirtió en el Conservatorio de Música de San Juan. Posteriormente el Conservatorio de Música de Puerto Rico fue creado en 1959, para darle continuidad a la Orquesta Sinfónica de Puerto Rico y el Festival Casals, como una institución para establecer en el país “*organismos e infraestructura para el desarrollo de la cultura y de la educación*” (CMPR, 2016), como parte del proyecto Operación Serenidad, liderado por el gobernador Luis Muñoz Marín.

⁹⁰ ONG: Organización No Gubernamental.



Tomado de: <https://cmpr.edu/>

Es importante aclarar, que el análisis curricular que realizo, lo describo desde lo macro hasta lo micro. Continuemos, el **Conservatorio de Música de Puerto Rico** fue legalizado con la Ley 35 del 12 de junio de 1959, y seguidamente con la Ley 141 del 9 de agosto de 1995; la oferta académica del CMPR tiene tres tipos de programas a nivel profesional: Bachilleratos⁹¹, Maestrías y Diplomas graduados⁹². Ahora, me centrare en los *Bachilleratos*, en ellos existen tres modalidades, Bachillerato en música en Ejecución, Bachillerato en música en Educación musical y Bachillerato en música en Composición.

Profundizando con el análisis, el *Bachillerato en música en Ejecución* tiene 6 concentraciones, las cuales son: **1.** Canto, **2.** Guitarra, **3.** Flauta, oboe, clarinete, fagot, saxofón, trompeta, trombón, trompa, tuba, eufonio y percusión; **4.** Violín, viola, violonchelo, contrabajo y arpa; **5.** Piano; y **6.** *Jazz y Música Caribeña* con concentración en bajo, batería, cuatro puertorriqueño, guitarra, piano, percusión latina, saxofón, trombón y trompeta; de este último prosigo con el análisis curricular a profundidad.

Avanzando en nuestro razonamiento, el Bachillerato en Música en Ejecución de Jazz y Musica Caribeña, tiene una duración de cuatro años divididos en ocho semestres. En el primer año (I-II semestre), se ven las asignaturas: Instrumento y seminario/foro jazz, Conjunto mayor o menor, Solfeo 1, Teoría 1, Destrezas musicales en el teclado I, Español, Civilizaciones de Occidente y Electivas libres; en este año los/as estudiantes deben cumplir con 38 créditos. En el segundo año (II-III semestre), tiene las asignaturas: Instrumento y seminario/foro jazz, Conjunto mayor o menor, Solfeo jazz, Teoría 2, Destrezas musicales en el teclado jazz, Inglés, Seminario de

⁹¹ Los Bachilleratos, son en Colombia las carreras profesionales de pregrado.

⁹² Los Diplomas graduados, son en Colombia especializaciones.

improvisación e Historia del jazz; al igual que el primer año, en el segundo se debe cumplir con 38 créditos.

En el tercer año (V-VI semestre), se ven las asignaturas: Instrumento y seminario/foro jazz, Conjunto mayor o menor, Seminario de improvisación, Introducción a dirección, Taller de música puertorriqueña, Historia de la música popular y caribeña, Desarrollo de la música occidental, Cursos generales electivos y Destrezas profesionales para músicos; en este año los/as estudiantes deben cumplir con 35 créditos. Finalmente en el cuarto año (VII-VIII semestre), están las asignaturas: Instrumento y seminario/foro jazz (Recital de graduación), Conjunto mayor o menor, Taller experimental música afro-caribeña, Técnicas de arreglo jazz, Historia de Puerto Rico y Electivas libres; en el cuarto año se debe cumplir con 29 créditos.

Se deben cursar y aprobar una totalidad de 140 créditos; la sede en que se ofrece el *Bachillerato en Música en Ejecución de Jazz y Musica Caribeña* del CMPR, es en San Juan (951 Ave. Ponce de León, San Juan, PR 00907).



Tomado de: <http://www.ahs.cu/convocatoria-para-cursos-de-verano-en-el-isa/>

En segundo lugar, el **Instituto Superior de Artes [ISA]** fue creado en 1976, mediante la Ley N° 1307 del 29 de julio de 1976, bajo la dirección de Mario Rodríguez Alemán, y actualmente es la Universidad de las Artes en Cuba, se fundó para pertenecer a un “*amplio sistema de instituciones culturales, [para] elevar a niveles superiores la formación de los artistas cubanos egresados de las escuelas de arte*” (ISA, 2017). Que antecesoras del ISA, figuran las siguientes instituciones: la Escuela de

Instructores de Arte del año 1960; y la Escuela Nacional de Artes [ENA] que surgió del Country Club of Havana⁹³ en 1962, y es considerado Patrimonio Cultural de Cuba.

El ISA se dedicó inicialmente a la formación de profesionales de las artes, en las disciplinas de música, artes plásticas y artes escénicas; dicha formación esta vinculada con la cultura nacional de Cuba y la pedagogía, desde un enfoque crítico, integrador e interdisciplinar, en la cual,

...el estudio de la historia y del devenir de la cultura y las artes nacionales, integrado a las prácticas artísticas concretas, [dota] al estudiante de recursos necesarios para la formación de valores y sentimientos, [permitiéndole] una comprensión más profunda de la formación del pueblo-nación del cual forma parte, y de su papel y lugar como artista en la contemporaneidad (ISA, 2017: 3° párrafo).

Posteriormente, en el año de 1986 se estructura el sistema de enseñanza artística, que se consolida de nivel elemental hasta el universitario, incluyendo las disciplinas de danzas y medios de comunicación audiovisual; luego la formación en las disciplinas ofrecidas, se transformaron en las cinco facultades del ISA las cuales son: **1.** Facultad de música, **2.** Facultad de artes plásticas, **3.** Facultad de artes escénicas, **4.** Facultad de arte danzario y **5.** Facultad de arte de los medios de comunicación audiovisual.

Continuemos, la oferta académica del ISA-Universidad de las Artes, cuenta con programas de pregrado con las licenciaturas de: *Música*, Artes visuales, Arte danzario, Arte de los medios de comunicación audiovisual y Arte teatral; así mismo, cuenta con programas de posgrado con siete maestrías⁹⁴ y un Doctorado en ciencias sobre arte. Enseguida profundizo en el análisis curricular de la Licenciatura en Música, este programa tiene una duración de 4 años en los perfiles de Musicología e Instrumentistas, el cual tiene: Cuerdas frotadas⁹⁵, Vientos, Percusión y Cuerdas pulsadas⁹⁶; por otro lado tiene una duración de 5 años en los perfiles de: **a)** Piano, **b)** Canto, **c)** Composición, **d)** Dirección coral y Dirección de orquesta, **f)** Dirección musical de sonido, y **g)** Formación en teoría e historia de la música.

⁹³ El Country Club habanero fue un campo de golf de la época neocolonial, en que su diseño fue hecho por los arquitectos: Ricardo Porro (Cuba), Roberto Gottardi y Vittorio Garatti (Italia).

⁹⁴ Ver: Oferta de maestrías en www.isa.cult.cu, ruta: Formación, Estudio, Posgrado.

⁹⁵ Las cuerdas frotadas que se ofertan son: violín, viola, violonchelo y contrabajo.

⁹⁶ Las cuerdas pulsadas que se ofertan son: guitarra, tres cubano y laúd; recapitulando el apartado 1.3.1 *Los cordófonos*.

Avanzando en nuestro análisis curricular de la *Licenciatura en Música* del ISA, las asignaturas que conforman el primer año (I-II semestre) son: Crecimiento y desarrollo humano, Teoría del aprendizaje y la didáctica, Seminario educativo, Teoría 1, Solfeo 1, Instrumento musical, Destrezas musicales en el teclado 1 y 2 e Introducción a la historia de la música; en dicho año los/as estudiantes deben cumplir con 40 créditos. En el segundo año (II-III semestre), se ven las asignaturas: Métodos generales de enseñanza, Naturaleza y necesidades del niño, La tecnología en la clase de música, Seminario educativo, Coro, Teoría 2, Solfeo 2, Instrumento musical, Piano para maestros 1 y 2 e Historia de la música; en las cuales se debe cumplir con 40 créditos.

Ahora, las asignaturas del tercer año (V-VI semestre) son: Fundamentos filosóficos de la educación, Fundamentos sociales de la educación, Enseñanza de la música en preescolar, Técnicas de enseñanza de la voz, Seminario educativo, Coro, Instrumento musical, Desarrollo de la historia de la música y Cursos generales electivos; en este año los/as estudiantes deben cumplir con 37 créditos. Continuando en el cuarto año (VII-VIII semestre) las asignaturas son: Prácticas apropiadas para la educación musical, Introducción a dirección, Enseñanza de la música en la escuela elemental, Enseñanza de la música coral 1, Seminario educativo, Práctica docente, Conjunto menor, Historia de la música cubana 1 y Cursos generales electivos; en dicho año los/as estudiantes deben cumplir con 35 créditos.

Finalmente el quinto año (IX-X semestre), contiene las asignaturas: Destrezas musicales para músicos, Agrupaciones musicales, Enseñanza de la música en la escuela secundaria, Enseñanza de la música coral 2, Seminario educativo, Práctica docente, Historia de la música cubana 2 y Cursos generales electivos; en el quinto año se debe cumplir con 24 créditos. En total de créditos cursados y aprobados por los/as estudiantes son 176; y la sede en que se ofrece la *Licenciatura en música* del ISA, es en La Habana (120, N° 904, e/ 9na y 23, Municipio Playa, Ciudad de La Habana).

Los anteriores análisis curriculares a partir de los programas de *Educación superior*, en estudios musicales del CMPR y del ISA, los realicé principalmente con la intención de visibilizar la convivencia y articulación epistémica, de los conocimientos culturales del Caribe junto a los conocimientos disciplinares de la música occidental eurocéntrica;

puestos en evidencia en los currículos académicos del CMPR en Puerto Rico y del ISA en Cuba, para la formación de profesionales en música.

En cuanto a la relación de dichos análisis curriculares, es importante resaltar históricamente que la fundación institucional de las dos entidades, surge a partir del proyecto civilizatorio moderno de la colonia europea, particularmente de España; lo cual evidencia, que los parámetros de los conocimientos musicales que se enseñan, se hacen bajo las lógicas coloniales de producción del saber, es decir, el imaginario de la superioridad epistémica de Europa, por ejemplo, *“la educación musical que se impartía inicialmente en el ISA, tuvo la colaboración de la URSS, Bulgaria, Polonia y de otros países de la Europa del Este, alrededor de los años 76 a 86 del siglo XX”*. (ISA, 2017: 5° párrafo).

Notemos que la expresión *“colaboración”*, por un lado, hace creer que las personas involucradas en la educación musical de origen europeo, participan como mesías⁹⁷, salvadores de buena voluntad, que ayudaban a dictar determinadas asignaturas de música. Pero por otro lado, se naturaliza la imposición epistémica eurocéntrica, de la música como una disciplina de estudio, la cual evidencia el constante control tempoespacial, directamente del individuo perteneciente al mundo-moderno europeo al individuo que quiere pertenecer (Deleuze, 1991), con el propósito de asegurar la producción de conocimientos de la colonialidad/modernidad.

En este sentido se visibiliza la existencia de sujetos que están por fuera del cánón eurocéntrico, el *otro*, subalternizado por la elite académica, en que impera la relación del más fuerte; por ejemplo, en la historia del ISA a lo largo de cuatro décadas, se nombran a los rectores más destacados como son Sonia Almazán, María Angélica Álvarez, Miguel Ángel Sánchez, Ana María González y el actual rector Rolando González, los cuales son reconocidos y recordados como paradigmas de la cultura cubana, a diferencia de los,

...otros trabajadores, anónimos e invisibles que no han subido a los estrados a recibir condecoraciones o títulos honoríficos porque su función debió ser otra, [pero] han escrito, junto con los alumnos, la odisea de erigir un centro cultural y pedagógico de altos quilates como el ISA. Ya que ninguno de ellos pretendió hacer historia (ISA, 2017: 8° párrafo).

⁹⁷ Líder real o imaginario, en el que los fieles confían desmedidamente (León, 2003).

Con este ejemplo, pretendo mostrar la posición del *otro* dentro de una determinada sociedad, el *subalterno*⁹⁸, mirado desde una perspectiva eurocéntrica como un objeto, y organizado a través del arte de las distribuciones de los individuos (Deleuze, 1991). Ya que el trabajo intelectual es realizado desde la burguesía, la cual tiene nombres, denominaciones y reconocimientos específicos, en cambio, los trabajadores no tienen sus propios intelectuales, a lo cual no se nombran, no se reconocen y se subalternizan (Chakravorty, 2003). Así mismo dichos sujetos, tienen unas funciones útiles para la institución, que de una u otra manera se vinculan al buen funcionamiento de la sociedad.

Indiscutiblemente, habría que realizar una investigación más exhaustiva de cómo y en qué momento ingresan a los anteriores currículos los saberes *otros*, es decir, los conocimientos contextualizados culturalmente en el Caribe; pero, por la escasa información a la cual accedí desde mi lugar de enunciación, me es difícil saber con precisión cuáles fueron esos momentos, cuáles sujetos estuvieron involucrados en la generación de dichas asignaturas, y cuáles fueron las condiciones de posibilidad para que actualmente estén en los currículos analizados de los programas de música del CMPR y del ISA. Esta reflexión mejor la dejo a manera proyectiva, como una invitación a una posible y futura investigación.

Como resultado de dichas revisiones curriculares, tenemos –en síntesis– las siguientes reflexiones: **1.** La duración de los programas de música oscila entre 4 a 5 años. **2.** Las asignaturas que se deben cursar y aprobar, tienen presencia directa del contexto cultural del Caribe. **3.** Los programas de música tienen más oferta en sus énfasis o concentraciones, siendo más especializados en el estudio musical. **4.** Hay presencia de la historia del Caribe en los currículos. **5.** En el programa conviven las herencias culturales africanas y europeas. Y relacionando al apartado 1.3.1 *Los cordófonos* del primer capítulo, **6.** En la enseñanza instrumental hay presencia de cordófonos representantes de las músicas del Caribe, como el tres cubano, el laúd y el cuatro puertorriqueño.

⁹⁸ Subalterno: es una categoría que agrupa en un mismo concepto, diferentes relaciones de poder, actores sociales y líneas de fracturas en sociedades concretas (Herrera, 2010).

Consideremos ahora, que para la formación profesional de una o un buen músico es de vital importancia, la conformación de agrupaciones musicales, ya que por medio de esta actividad colectiva, se han creado, mantenido y evolucionado los diferentes géneros musicales de las islas y los países continentales que conforman el Caribe; además, de su relación con los ensambles musicales de las universidades, que ofrecen programas profesionales de música. Esta reflexión se relaciona evidentemente, con el apartado *1.4 Formas y sistemas musicales del Caribe*, del capítulo 1.

La conformación de agrupaciones musicales, obedecen a diferentes formatos, que se gestan a partir de la integración de ensambles, los cuales van desde pequeños formatos sonoros, como los duetos, hasta llegar a grandes conjuntos musicales, como las bandas y orquestas. Para el caso de las músicas del Caribe, tenemos la conformación de los siguientes formatos musicales, muy importantes en esta tesis, apoyada de Alfredo Ardila (2013):

1. **Los duetos:** son agrupaciones conformadas por dos cantantes o instrumentistas, en combinaciones instrumentales variadas, los duetos habitualmente se acompañan de cordófonos e idiófonos. En el Caribe son reconocidos los duetos de Celina y Reutilio, Dúo Los Compadres, Dúo Los Ahijados, Willie Colón y Hector Lavoe.
2. **Los tríos:** son agrupaciones de tres vocalistas o instrumentistas; además cabe anotar que tanto en Latinoamérica como en el Caribe, con el surgimiento de la radio y del cine, fueron muy importantes los tríos de boleros, integrados por voces, acompañados de guitarra, requinto y maracas⁹⁹. Entre los tríos más representativos encontramos: el Trío Matamoros, el Trío Caribe, Los Jaibos, además Luis Towers, Viviano Torres y Justo Valdéz de champeta.
3. **Los cuartetos:** son ensambles de cuatro instrumentistas o cantantes, los cuales se conforman desde una familia instrumental como son, los cuartetos de cuerdas¹⁰⁰, de viento, de metal o de maderas, también ellos se integran en combinaciones instrumentales variadas como los cuartetos de jazz; así mismo, son importantes en

⁹⁹ Otros formatos fueron: a) guitarra, guitarra puntera y maracas; b) guitarra, tiple y maracas.

¹⁰⁰ Las formatos de cordófonos pueden ser de cuerdas frotadas: violín, viola, violonchelo y contrabajo; o de cuerdas pulsadas: guitarras, bandolas, tres, tiples, banjos, cuatros.

diversos géneros musicales del Caribe como: la guajira, el seis, el guaguancó, el danzón, el calipso, el vallenato y la biguine. Algunos de los cuartetos más reconocidos son: Compay Segundo, Cuarteto Marcano y Cuarteto Mayarí.

4. **Los quintetos:** son agrupaciones de voces e instrumentistas de cinco integrantes. Al igual que el anterior, unas agrupaciones se conforman por instrumentos de la misma familia, como los quintetos de maderas, de metales o de cuerdas; y también de combinaciones de instrumentos musicales. En muchos géneros musicales del Caribe se evidencia la presencia de los quintetos, en los cuales tenemos: el punto, el reggae, el porro, la cumbia, la kawina, la soca, el merengue, entre otros. Algunas agrupaciones importantes son: Johny Ventura, Jimmy Cliff y Coralia Fernández.
5. **Los sextetos:** son agrupaciones integrados por seis músicos, los cuales tienen variadas combinaciones de voces e instrumentos; a partir de los sextetos, son importantes los siguientes géneros musicales¹⁰¹ del Caribe: Bomba, Mizin Rasin, Guaracha, Mambo, Bastringue, Tambora entre muchos otros. De los sextetos más representativos del Caribe encontramos: el Sexteto Tabalá, el Sexteto de Oriente, Aziyan y Los Hermanos Palau.
6. **Los septetos:** Son agrupaciones de siete integrantes, en que se evidencia la combinación de instrumentos musicales; de los géneros musicales del Caribe que tienen septetos están: la cumbia, el bullerengue, la bachata, el compás, la guaracha entre otros. Algunos de los septetos del Caribe más destacados son: el Septeto Nacional, el Septeto Imperial, Chichi Peralta y Los Gaiteros de San Jacinto.
7. **Bandas:** son ensambles en los que prima la combinación de diferentes formatos instrumentales, hasta llegar a orquestas pequeñas estilo charanga¹⁰², conformando representantes géneros musicales del Caribe como: el reggae, el vallenato, el mentó, la salsa, el rhythm and blues entre muchos otros. Algunas de las bandas importantes de las músicas del Caribe son: Bob Marley and The Wailers, Alfredo Gutiérrez, El Binomio de Oro, entre otras.

¹⁰¹ De los sextetos se resaltan una variedad de cordófonos, recordar los apartados 1.3.1 y 1.4 del capítulo 1.

¹⁰² La organología de la charanga se compuso inicialmente por: clarinetes, trompeta, trombón, bombardino, violines, contrabajo, pailas y güiro; luego un formato llamado charanga francesa con la instrumentación de: flauta de cinco llaves, clarinete, violines, piano, contrabajo, pailas y güiro (Maya, 2003).

8. Orquestas: son conjuntos musicales de grandes formatos instrumentales, como las orquestas de cámara¹⁰³, los coros y las orquestas sinfónicas, las cuales son integradas de varias familias de instrumentos; así mismo, en las sonoridades del Caribe, se destacan las *steelband*¹⁰⁴ o *steelpan*, las orquestas de: salsa, merecumbé, mambo, kaseco y calipso. De las orquestas más destacadas encontramos: Los Van Van, la Orquesta Aragón, la Fania All Stars, Pamberi, The Neal & Massy Trinidad All-Stars, entre otras.

Escuchar: Pamberi - TKO <https://www.youtube.com/watch?v=pLvzpS-Dm8o>

Sintetizando, se observa que los géneros musicales del Caribe, están ligados profundamente a la variedad de formatos musicales ya contextualizados, es decir, que para la formación de un profesional en música, se hace pertinente integrar algunos de los anteriores formatos musicales, vinculados a las sonoridades del Caribe -para el caso de esta tesis-. De esta manera, en los/las profesionales de música cobran sentido sus propios saberes culturales, los cuales fueron inducidos y formados desde su contexto y su familia; además, profundizan su perspectiva sonora, no desde un conocimiento aislado disciplinar, sino que las articula con los aspectos históricos, sociales y culturales del *Gran Sistema Caribe*, los cuales se verán reflejados en el capítulo 3.

Por consiguiente, en la educación musical en el Caribe es necesaria la presencia de los formatos musicales -señalados anteriormente-, en los programas curriculares de música en *Educación superior*, debido a que

...son indispensables los conocimientos [en la educación musical] que faciliten a el/la alumno/a una comprensión más profunda de la realidad en la que están inmersos, que posibiliten una acción conciente y segura en el mundo inmediato y que, además, promuevan la ampliación de su universo cultural (Moreira e Candau, 2007: 21)¹⁰⁵.

¹⁰³ Son formatos musicales que se integran con cualquier conjunto de instrumentos, por ejemplo, las orquestas de cuerdas o las orquestas barrocas (Martínez, 1998).

¹⁰⁴ Bandas de acero, son agrupaciones de idiófonos, instrumentos de percusión del Caribe, especialmente de Trinidad y Tobago (Leymarie, 1998).

¹⁰⁵ Traducción de portugués a español de Maribel Becerra Sierra.

Conjuntamente, que en los programas de música universitarios estén presentes los diversos géneros musicales del Caribe, ya que muchos de ellos emergieron cultural e históricamente de relaciones de saber/poder, los cuales en su mayoría son invisibilizados a partir de la imposición cultural burguesa, de herencias coloniales por las creencias, las tradiciones, los posicionamientos sociales y los comportamientos de sus exponentes (Chakravorty, 2003). Pero, no por esas razones, se debe continuar prolongando esa línea, por ello a dichas sonoridades, las relaciono con los programas curriculares de música del CMPR y del ISA -analizados con anterioridad-, para mostrar cuáles son los ensambles permitidos en la educación musical en el Caribe, y su relación implícita con los diferentes géneros musicales caribeños.

Por un lado, los conjuntos institucionales que pertenecen al CMPR en pequeño formato son: el Cuarteto de Guitarras, el Coro de Flautas, el Coro de Trombones, el Conjunto de Metales, el Conjunto de Saxofones, el Conjunto de Clarinetes, el Conjunto de Percusión y los Conjuntos de Cámara con variadas combinaciones de instrumentos; ahora en los conjuntos de gran formato están: el Taller de Ópera, el Coro de Conciertos, la Banda de Conciertos del Conservatorio, Jazz Combos, Latin Jazz Combos, Concert Jazz Band del Conservatorio y la Orquesta Sinfónica del Conservatorio (CMPR, 2017).

Por otro lado, los ensambles musicales que hacen parte de la *Licenciatura en música* del ISA-Universidad de las Artes, en pequeño formato son: D'dos (dueto guitarra y voz), Pianissimo (dueto de pianos), Ex-corde (dueto piano y contrabajo), La luz (dueto piano y vibráfono), Claudia Portuondo y Soul (cuarteto de música cubana); así mismo, en los ensambles musicales de gran formato están: Consorte Flute (quinteto de flautas), Zohart (sexteto de jazz), el Coro de cámara de la Universidad de las Artes y la Orquesta Escuela Sinfónica del ISA (ISA, 2017).

Para concluir es importante recordar que la elección de los programas curriculares, del Conservatorio de Música de Puerto Rico [CMPR] y del ISA Universidad de las Artes, los emplee para visibilizar que dentro de un programa universitario de música, pueden convivir y dialogar las configuraciones culturales propias -como es el Caribe-, y también las impuestas por el proyecto civilizatorio moderno. En donde además de sus respectivos análisis curriculares, se evidencian las relaciones que tienen los formatos

instrumentales con algunos géneros musicales del Caribe, permitidos en la estructura curricular de cada institución. Finalmente es de vital importancia reconocer que dentro de sus programas curriculares de música existen esos espacios académicos, en los cuales dialoga y se articula, la perspectiva eurocéntrica y la perspectiva caribeña en su respectivo contexto.

2.3. Educación musical en Colombia

Las músicas así como los lenguajes (verbales, escritos o simbólicos), son expresiones esenciales de las culturas, que afectan las realidades del tejido social, y a su vez determinan la validez y vigencia, vinculadas a determinadas temporalidades, contextos y tradiciones. Así mismo, las músicas deben relacionarse, además de las sonoridades, con diferentes conductas, ideas, narrativas, discursos y prácticas en actuaciones sociales, que no responden exclusivamente a la perspectiva estética del arte, sino que reconocen las transformaciones sociales con un sentido y un significado particular.

De acuerdo con Beatriz Goubert (2009), quien emplea el concepto de “capital cultural” de Pierre Bourdieu¹⁰⁶, el campo de la música es, en la práctica, una red de significados encontrados, ya que ella cobra valor, dependiendo del contexto en que se desarrolle y tenga efecto en las dinámicas sociales a la cual va dirigida. *“La música es un territorio de conflicto social, donde tienen lugar disputas por la producción y acumulación del capital cultural”* (2009:19), entre los sectores que la involucran o que la desarrollan, los cuales obedecen a complejas relaciones y control del poder cultural (incluyendo el campo educativo), político y económico.

¹⁰⁶ Según Pierre Bourdieu, el *capital cultural* es el potencial que el ser humano adquiere del medio familiar y la cultura intelectual; el autor define tres estados en el capital cultural, 1. El *habitus* ligado al cuerpo como una propiedad innata, adquirida mediante las costumbres familiares. 2. El *objetivado*, es el capital adquirido por su materialidad, comprado por el capital económico y presentado bajo la forma de bienes. 3. El *institucional*, capital adquirido por títulos académicos, éste genera un valor garantizado jurídicamente, ofreciendo la relación entre capital cultural y capital económico (Bourdieu, 1996).

Desde esa perspectiva Raymond Williams nos comenta que, en *“una sociedad de clases existen fundamentalmente desigualdades entre las mismas”* (1980:14), ligadas a las formas ideológicas, las cuales están articuladas en gran parte a los significados, valores y creencias de configuraciones sociales, desde una concepción universal; es decir, que las expresiones culturales, se comprenden desde las tradiciones y las prácticas sociales, las cuales son procesos básicos de la formación del ser humano asociados a la realidad, tanto de las expresiones de una estructura social configurada, como de las abstracciones de la experiencia social.

Lo anterior se plasma, en particular, en lo que toca al sistema educativo en Colombia, que comprende una estructura educativa, en que la población escolar *“se organizan por grados educativos consecutivos y se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducentes a grados y títulos”* (Vergara, 2002:185). Siendo los siguientes niveles: **1. Educación inicial**, generalmente ofrecida por jardines, en los que se inicia desde los 6 meses hasta los cuatro años. **2. Educación preescolar**, con una duración de dos años. **3. Educación básica**, que se subdivide en **a) Educación primaria**, la cual tiene una duración de cinco años, y **b) Educación secundaria**, que dura cuatro años. **4. Educación media**, que tiene una duración de dos años y otorga el título de bachiller. **5. Educación superior**, la cual tiene estudios técnicos, de pregrados y de posgrados.

Cabe aclarar que esta investigación no se centra en los cuatro primeros niveles educativos, debido a que en ellos, la música es un área de conocimiento que hace parte de la educación artística; específicamente en Bogotá, desde las *Orientaciones curriculares en el área de educación artística* de la SED¹⁰⁷, se plantean *“procesos formativos que provean insumos técnicos expresivos, en torno al repertorio que posibilite la conformación de agrupaciones representativas de la música”* (2014:54).

Además, conviene subrayar que los niveles educativos (1-4) -a gran escala-, aprovechan el campo de la música, de acuerdo a las necesidades institucionales que tengan, un ejemplo de ello, es la recurrente función de *show business* que le dan a la

¹⁰⁷ SED: Secretaría de Educación Distrital.

música, es decir, es utilizada para los espectáculos culturales en las diferentes celebraciones institucionales, como: el día de la familia, el día de la madre, las eucaristías, izadas de bandera, clausuras, eventos navideños, entre otras actividades culturales y familiares que realizan los planteles educativos. Por tales motivos, la formación escolar -en música- previa al ingreso a la educación superior, no brinda a los estudiantes elementos para entender la música como un fenómeno histórico, social y cultural.

Mi investigación está enfocada en la *Educación superior*, formación que cumple “*funciones profesionales, investigativas y de servicio social, en los campos de la técnica, la ciencia, la tecnología, las humanidades, el arte y la filosofía; ofreciendo programas de pregrado y de posgrado en instituciones públicas o privadas*” (Vergara, 2002:186); las instituciones pueden ser técnicas, profesionales, tecnológicas y para esta pesquisa, universitarias. Según Carmen Helena Vergara (2002), las universidades “*acreditan su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: la investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas; y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional*” (p. 186).

Por otro lado, durante el proceso de investigación curricular, encontré diferentes entidades de *Educación superior*, tanto públicas como privadas, que ofrecen *programas de formación en música*, no sólo a nivel local, sino también a nivel nacional; estos programas curriculares conllevan a la titulación de licenciados/as y de maestros/as en música, en diferentes énfasis o profesionalizaciones, como son: la interpretación instrumental, la dirección orquestal y de coros; la investigación, la composición y los arreglos.

Particularmente, en la ciudad de Bogotá, las instituciones de educación superior que ofrecen carreras en música a nivel profesional (para el año 2017) son: la Universidad Nacional de Colombia [UN], la Universidad Pedagógica Nacional [UPN], la Academia Superior de Artes de Bogotá [ASAB], dependiente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, las cuales serán profundizadas en el siguiente apartado; la Universidad de los Andes, la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad Central, la Universidad

del Bosque, la Universidad Incca, la Universidad Sergio Arboleda, la Universidad Antonio Nariño y la Fundación Universitaria Juan N. Corpas.

Una de las apreciaciones importantes que muestra Beatriz Goubert¹⁰⁸, es que, estudiar las sonoridades de Bogotá, se vuelve altamente complejo desde dos puntos de vista: **1.** Ser la capital de Colombia, en donde llegan anualmente un gran número de personas provenientes de diferentes regiones del país, haciendo circular un espectro multiétnico y multicultural en la ciudad. **2.** Bogotá obedece a lógicas globalizantes y mediáticas, *“con sus dificultades, carencias y posibilidades propias de las urbes latinoamericanas”* (2009:22). Su investigación toma en consideración tres dimensiones: a) creación, b) circulación y c) formación; ésta última, me servirá como soporte en esta investigación, ya que la formación será considerada como aquellas: *“prácticas que apuntan a la formación de profesionales y públicos en las distintas dimensiones del campo cultural, artístico y del patrimonio”* (p. 30).

Adicionalmente en Bogotá, existen otras instituciones educativas que ofrecen programas de música, algunas dan una titulación técnica, y otras funcionan como preparatorios, para que posteriormente los/las estudiantes puedan ingresar a entidades de *Educación superior*. Tenemos entonces: la Escuela de Música y Audio Fernando Sor, la Escuela de Música Gentil Montaña, la Fundación Orquesta Sinfónica Juvenil de Colombia, la Academia Luis A. Calvo, la Fundación Nueva Cultura, la Academia de Artes Guerrero y el Centro de Orientación Musical Cristancho. Estas entidades de educación no formal, ofrecen alternativas formativas en música que atienden las necesidades de un público (infantil, juvenil o adulto), en búsqueda del conocimiento de sonoridades populares y/o necesidades cercanas a sus contextos.

Por otra parte, coexisten a nivel nacional diferentes instituciones de *Educación superior* que ofrecen programas curriculares de música, en que se encuentran: la Universidad de Cundinamarca [UDEC], en Zipaquirá; la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia [UPTC], en Tunja; el Conservatorio del Tolima, en Ibagué; la Universidad Autónoma de Bucaramanga, la Universidad de Pamplona, en Santander; la

¹⁰⁸ En su libro: *Estado del arte en el área de música en Bogotá D.C.* (2009).

Universidad del Cauca, en Popayán; el Instituto Departamental de Bellas Artes y la Universidad del Valle, en Cali.

Adicionalmente, la Universidad del Atlántico y la Universidad del Norte, en Barranquilla; la Institución Universitaria de Bellas Artes y Ciencias de Bolívar [UNIBAC], en Cartagena; la Universidad de Caldas, en Manizales; la Universidad Tecnológica de Pereira, la Universidad EAFIT y la Universidad de Antioquia, en Medellín. Además, cabe mencionar a la Fundación Nacional Batuta, que ofrece programas de música en 27 ciudades de Colombia, a través de 42 centros musicales en: Bogotá, el Occidente, el Norte y el Oriente del país.

El anterior abanico institucional visibiliza los siguientes aspectos y relaciones en esta tesis: **1.** La extensa oferta tanto local como nacional en el país, de programas curriculares de música. **2.** El actual auge que tiene la educación musical en la sociedad colombiana. **3.** La cobertura en la *Educación superior*, en diferentes entidades educativas que abarcan lo público y lo privado. **4.** La titulación de licenciados/as y maestros/as en música que ofrecen los programas. **5.** La similitud de énfasis que ofrecen los programas de música, siendo: interpretación instrumental, dirección de orquesta, dirección de coros, composición y arreglos, pedagogía e investigación.

Hay que mencionar además, que la música como disciplina de estudio y/o campo de saber, dentro de los programas curriculares en *Educación superior*, ha manifestado diferentes tensiones y problemas en la educación musical con los engranajes sociales, los cuales se relacionan con **a)** los sujetos involucrados en ella, **b)** con las instituciones en las que se ofrecen y **c)** con su función en el contexto educativo colombiano.

a) Una de las tensiones en los programas universitarios de música, son los sujetos que están involucrados en su enseñanza, para lo cual formulo las siguientes preguntas: ¿Quiénes son los maestros y maestras de música en Colombia? ¿Cuál es el perfil académico solicitado por las instituciones, y qué tipo de preparación académica poseen estos profesionales?¹⁰⁹ Estos interrogantes tienen especial importancia, ya que los

¹⁰⁹ En el apartado 2.5 *Relaciones de saber/poder en la educación musical*, se menciona porqué entre el staff de profesores, hay algunos profesores extranjeros (por ejemplo la escuela rusa), ya que representan el norte global, y están situados estratégicamente en asignaturas obligatorias en la malla curricular.

saberes y los contenidos en las asignaturas, serán privilegiados de acuerdo a la formación e intereses académicos de estos maestros/as; quienes en algunos casos, favorecerán ciertos lugares de enunciación, espacios, temporalidades, discursos y prácticas epistémicas del conocimiento musical, y silenciando a su vez en los programas de música, *otros* saberes que podrían ser igualmente importantes para estudiar nuestras realidades sonoras latinoamericanas y caribeñas.

Por ejemplo, en entrevista con la licenciada Sandra Milena Salazar, se evidencian los efectos, de los silencios de *otros* saberes, por parte de los maestros/as de música,

Te voy a contar una experiencia personal: cuando yo salgo de la academia, quise cantar como las catadoras, como ellas, pero no pude, porque yo había [estudiado canto] alrededor de siete años con el básico, entrenada prácticamente, en la colocación de la voz, en alzar el velo del paladar, en abrir los pulmones cuando respiro, en que ese aire coja para la cabeza buscando los resonadores, etc. Estaba tan entrenada en eso que no podía cantar, buscando el sonido de las cantadoras, entonces me tocó desaprender para volver a aprender, y eso fue una bulla en la casa todo el día, gritando en el patio para poder hacerlo, y fue mucho tiempo, en una búsqueda incesante, en que me decía: “yo tengo que hacerlo”, y fue mirando la boca de las cantadoras, cómo salía ese sonido [particular] de ellas, cómo colocaban el velo del paladar, ya que esa sonoridad es única, y después de mucho trabajo, fue que pude hacerlo. (Entrevista S. Salazar, octubre de 2016).

Otros sujetos vinculados al aprendizaje e involucrados con las tensiones y problemáticas en los programas universitarios de música, son los estudiantes, quienes al ir avanzando con sus estudios profesionales, se van reconociendo como sujetos políticos y como transformadores de la realidad académica y el efecto que sus acciones generan en la sociedad colombiana. Por ejemplo, en entrevista con el maestro Javier Riveros le indago: *Hábleme sobre la Orquesta de Salsa*¹¹⁰, *que tiene con los estudiantes en la UPN:*

Yo soy trombonista, entonces, el medio del trombón [se refiere] mucho al mundo de las orquestas. De hecho, los estudiantes se han enterado de mi vinculación con diferentes orquestas de salsa, [y] me venían diciendo: “¡Oiga, hagamos una orquesta, chévere tener

¹¹⁰ Que será profundizada en el apartado 3.4 del capítulo 3.

una orquesta!"; entonces, dije: "sí". Pero quise iniciar con una orquesta femenina, ya que lo hacía más llamativo, pero el asunto es que [ellas] no fueron tan constantes, y un gran número de estudiantes me dijeron: "Oiga ¿pero solo mujeres?, ¿por qué no hacemos una orquesta con todos?". Por eso, salió el proyecto de la Orquesta de Salsa. Inicialmente, quería hacerla a través de una asignatura que se llama conjunto, pero me decían que no, porque se iban todos los instrumentistas de la banda y la "dejaba coja". Entonces, se ofrece como electiva desde II semestre; pero, si usted se fijó en el ensayo, hay tres estudiantes de I semestre que asisten por gusto, que son "gomosos" con el asunto (dos trombonistas y un trompetista). (Entrevista J. Riveros, marzo de 2017)

b) Otra de las tensiones y problemáticas de los programas de música en la *Educación superior*, se relaciona con el abanico institucional anteriormente señalado que ofrece dicho programa, cada uno de ellos, tiene su particular perspectiva, enfoque, filosofía, visión y misión, en la formación de sus respectivos profesionales, evidenciando las disputas de poder/saber en el control y dominación de los enfoques de la educación en música.

En cuanto a la autonomía de los conocimientos que se enseñan, los autores Herrera y Pinilla (2000), mencionan algunas tensiones a partir de la configuración del campo educativo, en especial de la historia¹¹¹, dentro de las cuales se hallan: la secularización de diferentes posiciones políticas y principios religiosos, las reformas educativas y políticas, tanto nacionales como internacionales, las constantes evaluaciones para optimizar la calidad del servicio educativo y los conflictos por intereses económicos y académicos; además, de un importante factor de marginación de diferentes poblaciones, que no pueden acceder a la universidad.

Por ejemplo, el maestro Javier Illige, profesor de planta de la licenciatura en música de la UPN, ofrece la asignatura de *Historia de la música* (I y II), nos comenta la siguiente situación:

¹¹¹ Hago especial énfasis en la *historia*, específicamente en la *historia de la música*, como un espacio académico vital en los programas curriculares de música, donde es un eje transversal para el ciclo de fundamentación, que evidencian la ausencia de los espacios de *Músicas Latinoamericanas*, *Músicas Colombianas* y *Músicas del Caribe*. Que además se relacionan con el capítulo 1 *Genealogía musical del Caribe*.

Supe que en algún tiempo atrás, del actual y el anterior programa [de música], -que yo no estaba en la UPN-, había cinco niveles de Historia de la música. Cuando llegué a la universidad, ya no eran cinco sino cuatro, ya estando en la universidad lo redujeron de cuatro a tres; lo curioso es que hacen esas transformaciones del currículo, pero nunca te dan una explicación del porqué, nunca te preguntan si estas [de acuerdo] que debiera ser así, y lo chistoso es que simplemente toman decisiones administrativas, y te toca mirar [como profesor] cómo te las arreglas, con lo que ellos deciden.

Entonces nosotros al interior del área, tuvimos que mirar como manejar la situación, y actualmente Música y cotidianidad 2 -que es un espacio de II semestre-, terminó convirtiéndose en Historia de la música 1, entonces los tres niveles que siguen, son lo que vendrían siendo Historia de la música 2, 3 y 4, para no dejar tan cojo el asunto de la historia, porque entre más se reducen el número de semestres, más superficial se vuelve todo, y más contenidos tienes que dejar por fuera, porque [no alcanza] el tiempo (Entrevista J. Illige, abril de 2017).

c) Terminando con el análisis de las tensiones y problemáticas de los programas de música en la *Educación superior*, relacionados con su función en el contexto educativo colombiano, resulta importante evidenciar dos tensiones significativas: la primera, la tensión entre la producción de conocimientos legitimados por la academia, que se enmarcan bajo las lógicas del proyecto civilizatorio moderno (Mignolo, 2003), y los conocimientos no reconocidos en la academia, que son invisibilizados tanto en los programas curriculares de música como en el discurso educativo.

Particularmente en la educación musical, los contenidos caminan de la mano de los repertorios; es decir, la elección de un conjunto de obras musicales para ser interpretadas, tanto para agrupaciones o colectivos (ensambles, orquestas, coros) como para los diferentes instrumentos musicales (cordófonos, aerófonos, membranófonos e idiófonos). Los repertorios son parte esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación musical, ya que tienen una profunda influencia cultural y un compromiso político (Grossberg, 2009) en la transmisión y configuración generacional de la sociedad.

Desde un análisis más exhaustivo, los repertorios inversamente incluyen o excluyen las historias que se enseñan, los ensambles que se conforman, y los instrumentos

musicales que se tocan y que se estudian formalmente en los programas académicos de educación musical; ejemplo de ello, es la ausencia del acordeón vallenato, las gaitas o kuisis como instrumentos principales en los currículos de pregrado en música. Aquí se evidencian las relaciones de saber/poder y el control cultural, que ejercen las instituciones y las políticas educativas, las cuales conducen hacia una totalidad cultural, que somete *“cualquier esfuerzo por mantener las instancias y los elementos diferenciados”*, como lo menciona Stuart Hall (1994), pero que *“en su tendencia a reducir las prácticas a la praxis, y encontrar formas comunes y homologas, subyacen a las áreas más diferenciadas en apariencia, [entonces] su movimiento es esencializador”* (1994:8).

Por otra parte, la segunda tensión es generada por las funciones que asigna la sociedad al rol del profesor/a, y la manera cómo ese rol es recreado por los profesores/as a través de sus prácticas pedagógicas; donde es importante resaltar el impacto que tienen en la sociedad, los programas de educación musical en Colombia, ya que en sus perfiles profesionales forma: licenciados/as, maestros/as, investigadores/as, directores/as, compositores/as y arreglistas, quienes además de dedicarse al ejercicio profesional en diferentes contextos educativos y culturales, intervienen en la formación de identidades culturales y políticas de los sujetos en la sociedad, generando, transformando o continuar marginalizando, segmentos de la población, según se produzca o no la constante negación de saberes *otros* en la educación musical, tanto la configuración cultural, como la capacidad crítica de construir y transformar los contextos socio-culturales que los producen en el mundo.

En este sentido, destaco la importancia de los *Estudios Culturales* de la Universidad de Birmingham en Inglaterra, los cuales según Lawrence Grossberg (2009): **1.** Articulan la cultura con la vida cotidiana de las personas; **2.** Investigan las estructuras y fuerzas que organiza sus vidas de maneras contradictorias; **3.** Se interesan por la descripción e intervención de las prácticas culturales, que se producen, se configuran y funcionan en las personas, *“para posiblemente transformar las estructuras de poder existentes”* (p.17); **4.** Se ocupan de la función de las prácticas culturales, en cómo las relaciones de

poder se estructuran por las prácticas discursivas¹¹², en la construcción de los contextos particulares de la vida humana.

Así mismo los *Estudios culturales*¹¹³; **5.** Son antirreduccionistas **6.** Exploran posibilidades de transformación de las realidades de las personas, y la más pertinente para esta tesis **7.** Reivindican el trabajo intelectual dentro y fuera de la academia, “es un esfuerzo que toma trabajo, por hallar una práctica intelectual que sea responsable con el contexto cambiante, en el que está situado, [además] rechazan todos los sueños de verdad universal, absoluta, completa y perfecta” (2009:18).

Por consiguiente -tomando de referencia los *Estudios culturales*-, en los engranajes sociales de los programas de música en la *Educación superior*, se hace necesario transgredir las fronteras del estudio disciplinar de la música; transformar aun más los objetos disciplinarios, de la educación y la música; abrir nuevas posibilidades y percibir multiplicidades en lugar de simples diferencias; hallar un modo de conservar la complejidad de la realidad humana, lo que significa que hay que seguir trabajando, teorizando y aceptar los fracasos (Grossberg, 2009), los cuales son parte de los trayectos y procesos de la educación musical; por último combinar el rigor académico con el compromiso político en el contexto educativo colombiano.

2.4. La universidad pública colombiana

Para empezar, relato una breve historia de creación y configuración de la universidad en Colombia, tomando de referencia los aportes de los autores Jorge Yarce, Carlos Mario Lopera e Iván Francisco Pacheco (2002) así como de Santiago Castro-Gómez (2010). **Las primeras universidades** existentes en Colombia datan de la época colonial, entre 1605-1826, orientadas a educar a la élite criolla y española, con el fin de titular abogados y sacerdotes; además, en ella se encuentran dos periodos, el de formación de la universidad (1580-1736) y el Ilustrado (1736-1826).

¹¹² Las prácticas discursivas: hacen alusión de cómo se va configurando el sujeto (Foucault, 1988).

¹¹³ En los cuales sus exponentes son: Raymond Williams, Edward Thomson, Stuart Hall y Lawrence Grossberg.

En dichos periodos, el clero administraba las entidades que se fundaron en Santafé de Bogotá, las cuales fueron: la Universidad de Santo Tomás en 1580, dirigida por la comunidad de Santo Domingo; la Universidad Javeriana en 1623, dirigida por los jesuitas; y la Universidad de San Nicolás de Mira en 1703, dirigida por los agustinos calzados. Adicionalmente en la Villa de Mompox estuvo el Colegio-Universidad de San Pedro Apóstol en 1806; *“éstos impartían un tipo de enseñanza destinada a formar curas, teólogos y metafísicos”* (Castro-Gómez, 2010:127).

A partir de 1767, el Estado intentó formar **la primera** universidad pública del virreinato gobernado por Carlos III, para poder tener el control de poder/saber en la *Educación superior* con el Plan de Moreno¹¹⁴, a partir del pensamiento ilustrado, el cual ponía en marcha el proyecto civilizatorio moderno en la universidad y de paso, la dimensión de la colonialidad del saber. Entonces, dicha propuesta funcionó durante el periodo de 1774-1779, pero con el cambio del plan de estudios, los dominicos ganaron esa lucha de poder/saber retomando la administración y el método escolástico en la educación de la capital. Luego el Estado con la ayuda de profesores ilustrados a partir de la Expedición Botánica¹¹⁵, logró establecer en la élite criolla neogranadina, la necesidad de estudios prácticos, útiles y de prosperidad nacional, los cuales repercutieron en el proceso de independencia de Colombia.

Posteriormente, con la independencia y la reforma de Santander en 1826, que tuvo los propósitos de construir la nueva nación y formar *buenos* ciudadanos, la elite vinculada con la ilustración organizó el nuevo Estado, con el objetivo de *impulsar una educación donde las ‘ciencias útiles’ marcaran la pauta dentro de la concepción de la ‘educación pública y oficial’*” (Yarse et al, 2002:27). Con dicha reforma, se estableció la universidad republicana **-la segunda-** que comprende de 1826-1842, disminuyendo la dominación de las comunidades religiosas, y que representó un currículo moderno con

¹¹⁴ Fiscal de indios en el Nuevo Reino de Granada, don Francisco Antonio Moreno y Escandón (Yarse et al, 2002; Castro-Gómez, 2010).

¹¹⁵ La cual fue dirigida por José Celestino Mutis, usurpando un descubrimiento realizado por López Ruiz. Mutis realizó la Expedición Botánica por la obsesión del poder, con la pretensión de organizar un monopolio comercial de quinua, en que el Estado sería el único comprador, exportador y distribuidor del producto (Castro-Gómez, 2010:221).

el control del Estado, en que se dio cierta libertad de cátedra hacia los profesores de ciencias naturales y literatura.

A partir de 1842-1920 se desplegó el proyecto moderno/colonial, en que la universidad ya controlada por el Estado, fue también influenciada por el clero; luego con la reforma de Santander, se implementó un examen como prueba para el ingreso de los aspirantes, y las titulaciones que se ofrecían eran de bachilleres, licenciados y doctores. En 1867 surgió otro cambio en la educación universitaria, ya que el Congreso Nacional aprobó la reforma universitaria de José María Samper (Yarse et al, 2002), con la cual le dio ingreso al positivismo, y las influencias tanto inglesas como francesas dominaron la educación. Para lo cual, en 1867 se creó la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia **-la tercera-**, que se ofrecía de manera gratuita, con la intención de hacerla más democrática; esta institución educativa titulaba a sus estudiantes como médicos, abogados e ingenieros, y dependía de la Secretaría General de Interior y Relaciones Exteriores, que a su vez ejercía control en los textos obligatorios que se veían, como los de Tracy y Bentham¹¹⁶.

Por otra parte, entre 1920-1992 funcionó el reformismo de la modernidad en la universidad colombiana **-el cuarto-**; Colombia contaba con ocho universidades públicas y tres privadas, las cuales eran requeridas para la formación técnica, y a partir del manifiesto de Córdoba de 1918 *“incitó el discurso de los estudiantes en favor de la reorganización del sistema educativo, [y de 1920-1924] se organizó el movimiento estudiantil, ligado al movimiento latinoamericano”* (p.30). Dicho movimiento estuvo relacionado con los partidos políticos liberales y conservadores¹¹⁷; que se suman a la fundación del Instituto Pedagógico Nacional [IPN] en 1927, desde una hegemonía conservadora, además de la creación del Ministerio de Educación y la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional, mediante el Decreto 1353 de 1931.

¹¹⁶ (1748-1832) filósofo, jurista y reformador social inglés; fundador del utilitarismo moderno, líder de la filosofía del derecho y político radical; por encargo de Jorge III, elaboró un modelo de cárcel ‘el panóptico’, que fue adoptado por las escuelas, las fábricas y las cárceles, como un modelo de vigilancia (Foucault, 1990).

¹¹⁷ Este aspecto se relaciona con el apartado anterior (2.3), específicamente con las tensiones por parte de los estudiantes de los programas de música de la *Educación superior*.

Luego de la 1ª guerra mundial, continuó más fuerte la modernización del Estado, generando cambios a partir de la política de la *revolución en marcha* de 1930-1940, con López Pumarejo los liberales tomaron de nuevo el poder, generando: mediante el Decreto 1917 de 1935 la unificación de las facultades de educación; fundan la Escuela Normal Superior [ENS] con la Ley 39 de 1935, la cual formó a los primeros profesionales en pedagogía de corte liberal; la mujer accede en 1936 a la *Educación superior*, y se crean las siguientes universidades regionales: la del Atlántico en 1941, la de Caldas en 1943, la del Valle y el Tolima en 1945 y la Industrial de Santander en 1947.

Después entre los años 1948-1957, crecieron en número las universidades privadas ofreciendo una educación tecnológica, que favorecían el proceso de industrialización del país, en relación con las públicas. Progresivamente entre los años 1957-1967, la universidad mediante el Decreto 136 de 1958, fue definida como “*una entidad autónoma, con personería jurídica y esencialmente apolítica*” (Yarse et al, 2002:32); así mismo, tuvo injerencia en la universidad el marxismo, la Revolución Cubana (1959), y los informes de Rudolph Atcon y Nelson Rockefeller.

Luego con la Ley 65 de 1963, se redefinió la universidad como un “*establecimiento público, de carácter docente, autónomo y descentralizado, con personería jurídica, gobierno, patrimonio y rentas propias*” (p. 32); en que cabe aclarar que Carmen Helena Vergara (2002), comenta sobre la autonomía de las universidades que es:

...el derecho a darse y a modificar sus estatutos, designar sus autoridades administrativas y académicas, crear, desarrollar y acreditar sus programas académicos, dirigir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar su cuerpo docente, admitir a sus alumnos [y] establecer sus regímenes internos (p. 187).

Para concluir, entre 1968-1992 se reorganiza en todo el país la *Educación superior* y, en ese tiempo, se crea el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES], a la par que surgieron pretensiones de reformas educativas, como la del entonces Ministro de Educación, Luis Carlos Galán, en 1971; luego, se concentra el poder de dichas entidades en el rector y los Consejos Superiores, mientras siguen en crecimiento las universidades privadas. Finalmente, con el cambio de la Constitución Política de 1991, en el artículo 67º se define que a la educación como: un derecho y un

servicio público que tiene una función social (Vergara, 2002); seguidamente, con la Ley 30 de 1992, quedan sentadas las bases de la *Educación superior* en Colombia, que establece mecanismos de control, regulación y vigilancia, para garantizar la calidad del servicio. Por último, la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, se perfilaría una serie de transformaciones, que incluyeron el Decreto 1278 de 2002, que expedirá el Estatuto de Profesionalización docente, permitiendo que, personas de profesiones liberales distintas a la pedagogía, ingresen al sistema educativo como docentes.

En esa trayectoria reformista del sistema educativo, el siguiente aspecto de análisis se sitúa en los procesos educativos que han tenido lugar en Bogotá, el epicentro económico, educativo, cultural y administrativo del país, donde confluyen personas de diferentes regiones de Colombia¹¹⁸, en particular con un cambio demográfico registrado en los años 40 del siglo XX, a causa de las crisis económicas ligadas a la violencia política. En ese sentido, la inmigración ha hecho parte de la constitución de la capital, a donde, con el tiempo, se fueron posicionando ciertas estéticas y diferentes prácticas musicales, *“que generaron poco a poco, espacios culturales, que luego se ampliaron y transformaron en mercados culturales”* (Gómez y Jaramillo, 2013:34), entre ellos, los del Caribe. En entrevista con la artista Keijahru Rall, nos comenta:

Cuando me vine a vivir a Bogotá, conocí a un chico sanandresano de Providencia y tenía un bar, tenía en el aviso a Bob Marley y yo iba constantemente. Ahí, entré a un grupo musical caribeño, en ese grupo tocaba soca, soukous, calipso, reggae, varios ritmos de las Antillas, tocábamos covers y canciones originales. Después [al dueño del bar], le mostré algo que había escrito, y me dijo que le gustaba, que yo tenía talento para escribir, y empezamos a hacer canciones propias para el grupo. Él ya tenía sus canciones, pero las hacíamos como dúo, como si fuera una canción escrita de los dos. Después, me volví adicta a las músicas del Caribe, y posteriormente, a otras músicas. (Entrevista K. Rall, noviembre de 2016).

¹¹⁸ De las regiones del Amazonas, Andina, Insular, Orinoquía, Pacífico y la central en esta tesis, el Caribe.

De la misma manera la capital, ofrece la mayor oferta educativa de programas curriculares de música en diferentes instituciones tanto privadas como públicas, como se especificaron en el anterior apartado (2.3). En lo que sigue, me centraré en los currículos, en los cuales según Carmen Helena Vergara,

...cada institución asume su autonomía para determinar asignaturas específicas y tiempos de ejecución, adaptar áreas del saber, enfocar modos para el desarrollo moral y estético del estudiante y generar un pensamiento crítico, así como desarrollar los criterios para evaluar el rendimiento académico y la consecución de logros, de acuerdo con su particular proyecto educativo (2002:209).

En consecuencia, analizaré los currículos de los tres programas de música que hacen parte de las universidades públicas de Bogotá, tomando como referente los que están en ejecución, siendo: la Universidad Nacional de Colombia [UN], la Academia Superior de Artes de Bogotá [ASAB], vinculada a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas [UDFJC], éstas dos que titulan a sus egresados como *Maestros en música*; y posteriormente me enfoco a profundidad, en la Universidad Pedagógica Nacional [UPN] quien titula a sus egresados como *Licenciados en música*¹¹⁹.

Pero antes empezaré por generar unas conexiones, con base en una revisión documental de otras investigaciones que han sido desarrolladas en nivel de posgrado y pregrado, de las cuales emplearé tres, por ser más pertinentes en esta tesis, a partir del análisis y las relaciones curriculares de los programas de música mencionados anteriormente, como asuntos importantes en la educación, que continúan siendo fuente de cuestionamientos en la formación de profesionales de la música y objeto de posibilidades investigativas.

En primer lugar, la tesis titulada “*La “práctica común” como la menos común de las prácticas: una mirada crítica a los supuestos que configuran la educación musical universitaria en Colombia*” del autor Juan Sebastián Ochoa Escobar (2011), hace referencia a las ideologías en que se basa la educación musical en Colombia, a partir del estudio de caso de los programas de música de tres instituciones de *Educación*

¹¹⁹ Recapitulando mi autobiografía, como egresada de esta institución, y por haber realizado el trabajo de campo con algunos estudiantes de la *Licenciatura en música* de la UPN.

superior en la ciudad de Bogotá: el Conservatorio de la UN, la Pontificia Universidad Javeriana [PUJ] y la ASAB.

Uno de los aspectos que me llamarón la atención de la anterior investigación, se ubica en el capítulo 2: *Conceptos de los profesores de música*, puesto que, el autor cuestiona la perspectiva universalista de la música erudita (clásica), des-centrando un poco su superioridad epistémica y sonora en relación con otras músicas (populares), que considera que merecen un estudio particular. Otro aspecto relevante se encuentra en el apartado: *La idea de la música absoluta: la música sin contexto*, mostrando que el discurso académico erudito musical, está desvinculado fuertemente de nuestro tiempo, espacio, uso y contexto, para hacerlo más simple de Colombia y su relación sonora con el mundo. Se debe agregar que la investigación señalada se produjo en la Maestría en Estudios Culturales de la PUJ.

En segundo lugar, la tesis *“Reproducción acrítica musical y colonialidad del saber”* del autor Ángel Mario Lozano Vergara (2013), hace un análisis exhaustivo de los exámenes de admisión y/o ingreso a los programas de música de la UPN y la ASAB, evidenciando elementos de la colonialidad del saber y la reproducción musical acrítica en éstas instituciones de *Educación superior* de Bogotá. Un elemento interesante de la investigación, es el estado del arte que hace sobre la educación musical en Colombia, mostrando que, en diferentes momentos, se han elaborado investigaciones de cómo se ha enseñado música en el país. Otro elemento contenido en este trabajo, se refiere al desarrollo de la categoría *colonialidad*, desde sus tres dimensiones: del poder, del saber y del ser, fundamentados desde el grupo modernidad/colonialidad, con el que la presente tesis también coincide. Hay que agregar que esta investigación, se realizó en la Maestría en Educación de la UPN, en el grupo de investigación *discursos, contextos y alteridades*.

En tercer lugar, la monografía *“El punto cero de la música en Colombia. Una mirada decolonial a las prácticas musicales de los violines caucanos”* de William Ricardo Almonacid González (2015), hace una reflexión del impacto colonial en la educación musical, tomando como referencia las prácticas musicales de los violines caucanos, las cuales representan una ejercicio de resistencia cultural, en diálogo con las lógicas del proyecto civilizatorio moderno. El elemento que me llama la atención de esta

investigación, es que el autor realiza un ejercicio minucioso al relacionar el libro *La hybris del punto cero* de Santiago Castro-Gómez (2010), con la educación musical, desde las diferentes instituciones a nivel gubernamental que han regulado y vigilado las prácticas musicales en Bogotá, ligado -por supuesto- al proyecto moderno/colonial. Cabe resaltar que este trabajo de pregrado fue realizado en la *Licenciatura en música* de la Facultad de Bellas Artes de la UPN.

Las investigaciones señaladas anteriormente, responden a cuestionamientos generados a partir de las estructuras curriculares en los programas de música, propuestas por cada entidad de *Educación superior*, de carácter público o privado; y de la relación directa o indirecta que tiene Juan Sebastián Ochoa Escobar, Ángel Mario Lozano Vergara y William Ricardo Almonacid González, con las entidades que mencionan en cada investigación, es decir, la PUJ, la UPN, la UN y la ASAB. Estas investigaciones evidencian las siguientes reflexiones:

En primer lugar, que mi investigación titulada “*La colonialidad del saber en la educación musical en Colombia, las músicas de Caribe en el contexto universitario del siglo XXI*”, no es un fenómeno investigativo aislado o inventado de la noche a la mañana, sino que tiene unos antecedentes y unos referentes significativos, que le dan fundamentación epistémica, continuidad y proyección investigativa, en relación con la educación musical en Colombia.

En segundo lugar, son frecuentes en los tres trabajos los cuestionamientos sobre qué, cómo y para qué se implementa la formación de profesionales en música en el país, lo cual pone en evidencia reflexiones sobre las diferentes perspectivas, los perfiles y los énfasis de los programas de música de *Educación superior*, específicamente de la ciudad de Bogotá. En tercer lugar, las correspondientes tesis y la monografía, fijan una mirada crítica a la pretensión de universalismo, de la enseñanza de la música en la *Educación superior*, cuestionando las imposiciones coloniales de poder/saber, enfáticamente en la producción de conocimientos eurocentrados, que rigen los programas curriculares de música, en las diferentes instituciones de *Educación superior* a nivel profesional.



Tomado de: <http://www.archdaily.co/co/761795/arquitectura-moderna-colombiana-en-la-unal-bogota-bajo-el-lente-de-juan-sebastian-silva>

Con base en estos antecedentes, iniciaré con el análisis del programa curricular de música de la UN, la cual tiene una duración de cinco años, que se rige por el Acuerdo 247 de 2008 del Consejo Académico y la Resolución 141 de 2009 del Consejo de Facultad, a partir del 11 de mayo de 2015, en el cual se especifican las asignaturas del plan de estudios, que pertenecen al área curricular de *Composición e Interpretación Musical*. Dichas asignaturas están distribuidas de manera general en tres componentes: **1.** el de Fundamentación, que debe cumplir 42 créditos de asignaturas obligatorias y 10 créditos de asignaturas optativas; **2.** el componente de Formación Disciplinar o Profesional, para cumplir 79 créditos de asignaturas obligatorias y 6 créditos de asignaturas optativas; y **3.** el componente de Libre Elección el cual debe cumplirse con 34 créditos de la totalidad del *programa de música*.

Profundizando el análisis curricular del plan de estudios de música de la UN observamos: que el **1.** Componente de Fundamentación, tiene las siguientes asignaturas obligatorias distribuidas en: cinco niveles de Teoría musical, un nivel de Práctica pedagógica y de Principios de pedagogía, dos niveles de Gramática avanzada, tres niveles de Contrapunto, un nivel de Técnicas digitales y cuatro niveles de Historia de la música.

Consideremos además que el Componente de Fundamentación, contiene asignaturas optativas organizadas en dos grupos; el primer grupo, *Optativas de fundamentación* que ofrece las asignaturas: Música tradicional colombiana, Música y mito clásico, dos niveles de Gimnasia cognoscente, Música y bienestar ocupacional,

dos niveles de Proyecto libre y cuatro niveles de Canto complementario; ellas serán tomadas de acuerdo a los intereses de las/los estudiantes, que deben cumplir con 4 créditos. El segundo grupo, *Contexto de las artes* ofrece las asignaturas de: Herencias-una mirada a la historia de las artes, Responsabilidad socio-ambiental de las artes, Problemas contemporáneos de las artes, Gestión cultural y empresarial en las artes, Apreciación musical, Música y sociedad en Colombia y Beatles y algo más: música, cultura y sociedad (1960-75); también serán tomadas de acuerdo a los intereses de cada estudiante, que debe cursar y aprobar 6 créditos.

Por otro lado, en el *programa curricular de música* de la UN el **2. Componente de Formación Disciplinar o Profesional**, contiene asignaturas que están relacionadas según el énfasis en que cada estudiante se encuentre, siendo estos: **a.** Música con énfasis en Composición, **b.** Música con énfasis en Dirección, **c.** Música con énfasis en Historia de la Música, **d.** Música con énfasis en Jazz, **e.** Música con énfasis en Música Antigua y **f.** Música con énfasis en Pedagogía Musical.

Así mismo, el Componente de Formación Disciplinar o Profesional está organizado en cuatro agrupaciones: **1.** Profesionalización Principal, en él aplican todos los énfasis, cada estudiante debe aprobar 34 créditos, y la duración aproximada de este componente es de cuatro semestres. **2.** Profesionalización Aplicada al Oficio, éste se aplica para todos los énfasis, en donde es importante mencionar que los énfasis de Dirección, Historia de la Música y Música Antigua comparten las mismas asignaturas, a su vez los estudiantes deben aprobar 30 créditos y su duración aproximada es de seis semestres. **3.** Optativas de Profesionalización, los/las estudiantes deben aprobar 6 créditos de esta agrupación, de acuerdo a sus intereses; y las asignaturas que elijan deben ser diferentes a las vistas en la agrupación de Profesionalización Principal de cada énfasis. Por último el **4.** Recital de Grado, en esta agrupación las asignaturas son: Seminario de trabajo de grado y Trabajo de grado que corresponde a aprobar 15 créditos obligatorios.

Por último, en el *programa curricular de música* el **3. Componente de Libre Elección**, contiene prácticas académicas especiales que organiza la Facultad de Artes, reglamentadas y aprobadas por el Consejo de Facultad; que tiene modalidades especiales de trabajo académico, seminarios de actualización y seminarios de

formación avanzada, regidas por el Artículo 17 del Acuerdo 033 de 2007 del Consejo Superior Universitario. El total de créditos cursados y aprobados del plan de estudios del *programa en música* de la UN es de 171 créditos, distribuidos en los tres componentes: de Fundamentación, de Formación disciplinar o profesional y de Libre Elección, que anteriormente fueron analizados y explicados. Finalmente, éste programa se ofrece en el Conservatorio de Música de la Universidad Nacional de Colombia¹²⁰, sede Bogotá (Carrera 30 N° 45-03, Edificio 303-305) de la Facultad de Artes. En donde cabe señalar que:

Nació como Academia Nacional de Música en 1882 y pasó a ser Conservatorio Nacional de Música en 1910, se anexó a la UN de Colombia como Conservatorio Nacional de Música en 1935, pasó a ser Departamento de Música con la “Reforma Patiño” de 1965 y adquirió el nombre de Conservatorio de Música, en el año 2002, con la reforma de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia, que contempló la conformación de institutos y escuelas en lugar de los tradicionales departamentos (UN, 2017).



Tomado de: <http://premioluiscaballero.gov.co/project/sala-de-exposiciones-asab/>

Con respecto al programa curricular de Artes musicales de la ASAB, éste tiene una duración de cinco años, y está conformado por dos etapas: la primera, es de Formación Básica que va desde primer a cuarto semestre, y la segunda, es de Formación Profesional que continúa de quinto a décimo semestre; dichas etapas tienen tres énfasis los cuales son: *Interpretación musical*, *Composición y arreglos* y *Dirección*

¹²⁰ Ver anexos: el programa curricular de música de la Universidad Nacional [UN] de Colombia.

musical. Ahora profundizando el análisis curricular del programa de artes musicales, la Etapa de Formación Básica está integrada por un bloque común, conformado por las asignaturas: Formación auditiva (I a IV)¹²¹, Armonía (I a IV), Sistemas musicales (I a IV), Producción y comprensión de textos (I), Cátedra UDFJC (II) y Taller sonoro (III y IV); en este bloque el/la estudiante debe cumplir y aprobar 35 créditos.

Conjuntamente, en la Etapa de Formación Básica se inicia la fundamentación desde los tres énfasis del programa, con las correspondientes asignaturas: **1.** Énfasis en *Interpretación musical*, con Instrumento (I a IV) y Ensamble (II a IV), en que se deben cumplir y aprobar 22 créditos. **2.** Énfasis en *Composición y arreglos*, con las asignaturas de: Iniciación en composición y arreglos (I y II), Taller de composición musical (III y IV) e Instrumento complementario (I a IV), en este énfasis se deben cumplir 20 créditos. Por último el **3.** Énfasis en *Dirección musical*, con las asignaturas: Fundamentos de dirección (I a IV) y Teclado complementario (I a IV), en que se deben cumplir y aprobar 24 créditos.

Continuando el análisis del programa curricular de *Artes musicales* de la ASAB, la Etapa de Formación Profesional está integrada por un bloque común, conformado por las siguientes asignaturas: Sistemas musicales (V), Anteproyecto de grado (VI), Proyecto de grado (VII), Trabajo de grado (VIII y IX), Músicas regionales de Colombia (V y VI), Ensamble seminario de creación (VII), Gestión y producción artística y cultural (V), Cátedra democracia y ciudadanía (VI) y Segunda lengua (VIII a X); en esta etapa los/as estudiantes deben cumplir y aprobar 29 créditos.

Simultáneamente, en la Etapa de Formación Profesional, continúa la profundización desde los tres énfasis que compone el programa, con las asignaturas correspondientes: **1.** énfasis de *Interpretación instrumental* con: Instrumento (V a X), Ensamble (V a IX), Música de cámara (V a VII) y Literatura de instrumento (VI); en que se debe cumplir con 53 créditos. **2.** énfasis de *Composición y arreglos*, con los espacios de: Análisis musical (V a VIII), Arreglos musicales (V a X), Composición musical (V a X), Instrumentación (V a VIII) y Medios complementarios (VI a VIII); aquí se debe ver y aprobar 55 créditos. Finalmente, el **3.** énfasis de *Dirección musical* con: Dirección (V a X), Lectura de

¹²¹ Cuando aparecen los números romanos entre paréntesis, ejemplos: (I) o (I a VI), son los semestres en los que se ve y cursa la correspondiente asignatura.

partitura (V a IX), Instrumentación (V a VIII), Literatura coral (VI), Literatura orquestal (VII) y Literatura de banda (VIII); en que se deben cumplir 51 créditos.

El total de créditos que deben ser cursados y aprobados por los y las estudiantes es de 166, organizados en las Etapas de Formación Básica y Formación Profesional, de los tres énfasis analizados y explicados anteriormente, *Interpretación instrumental*, *Composición y arreglos* y *Dirección musical*. La sede en que se ofrece el *programa curricular de Artes musicales* de la ASAB¹²², es en el Palacio La Merced sede Centro de la UDFJC (Carrera 13 N° 14-69), barrio la Capuchina en Bogotá.



Tomado de: http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/index.php/nggallery/thumbnails?page_id=1401

Continuando con el análisis curricular de las universidades públicas, el programa de la Licenciatura en música de la UPN, con una duración de cinco años, está constituido por dos ciclos de formación de la siguiente manera: el Ciclo de Fundamentación y el Ciclo de Profundización. Profundizando el análisis, el Ciclo de Fundamentación se debe cumplir con 104 créditos de asignaturas obligatorias; él va desde primero hasta sexto semestre, y comprende tres etapas: **a)** la de ubicación (I y II semestre), **b)** la de apropiación (III a V semestre) y **c)** la de transición (VI semestre).

Segidamente, el Ciclo de Profundización el/la estudiante debe cumplir con 60 créditos de asignaturas obligatorias y 6 créditos de asignaturas optativas-electivas, éste va desde séptimo hasta décimo semestre, y en él se comprenden dos etapas: **a)** una de reflexión (VII y VIII semestre) y **b)** otra de significación (IX y X semestre); además este

¹²² Ver en los anexos: el programa curricular de Artes musicales de la Academia Superior de Artes de Bogotá [ASAB].

ciclo contiene dos líneas de profundización en campos relacionales, los cuales son: una línea hacia los escenarios de la educación musical, conocida como *Pedagogía*, y la otra línea hacia las prácticas musicales en conjunto, conocida como *Dirección*.

Prosiguiendo con el análisis curricular, el Ciclo de Fundamentación, consiste en el desarrollo de diferentes núcleos integradores de problemas, en el que se construye el saber específico sobre la música, y el saber pedagógico musical sobre la base de la implementación de la investigación formativa. Por otra parte el Ciclo de Profundización busca una flexibilidad y una articulación en el desarrollo de los procesos formativos pedagógicos y musicales, que abarcan desde la práctica educativa, hasta la investigación musical.

Analizando a profundidad el *programa de música* de la UPN, los dos ciclos que constituyen el currículo, se desarrollan desde cuatro componentes o núcleos integradores: **a) el pedagógico**, **b) el disciplinar específico**, **c) el interdisciplinar** y **d) el investigativo**. En particular el Ciclo de Fundamentación contiene en primer lugar, el *componente disciplinar específico* con las siguientes asignaturas: dos niveles de Formación teórico auditiva (I y II)¹²³, dos niveles de Taller vocal instrumental (I y II), cuatro niveles de Lenguaje y gramática musical (III a VI), tres niveles de Armonía (III a V), cinco niveles de Instrumento armónico (I a V), seis niveles de Instrumento principal (I a VI), cuatro niveles de Conjunto instrumental (III a VI) y un nivel de Análisis musical (VI); en que la/el estudiante debe cursar y aprobar 53 créditos.

En segundo lugar, el Ciclo de Fundamentación contiene el *componente pedagógico* con las asignaturas: Identidad y rol docente (I*), Educación, cultura y sociedad (II*), Discursos pedagógicos y de la educación (III*), Sujetos y contextos de la educación (IV*), Epistemología de la educación artística (V*) y Observación de la práctica (VI); en que se deben cursar y aprobar 17 créditos.

Finalmente, el tercer grupo de asignaturas lo constituye el *componente interdisciplinar* con: dos niveles de Música y cotidianidad (I y II), dos niveles de Manejo corporal (I y II), tres niveles de Historia de la música (III a V), cinco niveles de

¹²³ Cuando aparecen los números romanos entre paréntesis, ejemplos: (I) o (I a VI), son los semestres en los que se ve y cursa la correspondiente asignatura.

Interludios¹²⁴ (II a VI*), tres niveles de Electivas¹²⁵ (II a IV), tres niveles de Teorías y discursos del arte y lo artístico (III a V*) llamado seminario interdisciplinar, Planeación educativa y diseño curricular (VI*) y Paradigmas metodológicos musicales del siglo XX (VI); en que se deben cursar y aprobar 40 créditos. Cabe anotar que los espacios académicos marcados con asterisco (*) según la malla curricular, son comunes a los tres programas de la Facultad de Bellas Artes de la UPN¹²⁶.

Continuando con el análisis curricular de la *Licenciatura en música*, el Ciclo de Profundización, está integrado por tres componentes o núcleos; primero, el *componente pedagógico* que tiene cuatro niveles de Práctica pedagógica (VII a X) y dos niveles de Optativas (VII y VIII), de este componente se deben cursar y aprobar 17 créditos. Segundo, el *componente investigativo* con: dos niveles de Taller proyecto (VII y VIII) y dos niveles de Proyecto de grado¹²⁷ (IX y X); en que el/la estudiante debe cursar y aprobar 13 créditos.

Por último, el tercer *componente disciplinar específico* contiene los espacios académicos comunes de Análisis musical (VII) y tres niveles de Conjunto instrumental (VII a IX), que debe cumplir con 5 créditos. Adicional a éste componente, en la línea de profundización de *Pedagogía* están las asignaturas de: Contextos y escenarios de iniciación musical (VII), Pedagogía y didáctica instrumental (VIII) y Contextos y escenarios alternativos de la educación musical (IX); también en la línea de profundización de *Dirección* están las asignaturas de: Observación y técnicas de ensayo (VII), Repertorios y dirección (VIII) y Prácticas de montaje y dirección (IX); cabe anotar que cada línea debe cumplir con 9 créditos.

Finalmente, del *componente disciplinar específico* coexisten asignaturas optativas-electivas las cuales son: dos niveles de Optativas del componente específico musical (VII y VIII), dos niveles de Optativa instrumental (VII y VIII), dos niveles de Optativa de

¹²⁴ Los interludios son dos seminarios intensivos que los estudiantes deben ver y aprobar en cada semestre, con una duración de 22 horas semanales, que van desde (II a VI) semestre.

¹²⁵ En esta asignatura, realicé la observación de la Orquesta de Salsa, el cual será explicado a profundidad en el apartado 3.4 del capítulo 3.

¹²⁶ Licenciatura en Artes Escénicas, Licenciatura en Artes Visuales y Licenciatura en Música -que se relaciona con esta tesis-.

¹²⁷ En esta asignatura realicé tres talleres con algunos estudiantes, los cuales serán explicados a profundidad en el apartado 3.3 del capítulo 3.

idioma¹²⁸ (VIII a X) y dos Optativas libres (X); ellas serán tomadas de acuerdo a los intereses de las/los estudiantes, cumpliendo con 16 créditos.

La totalidad de créditos cursados y aprobados es de 170 créditos, distribuidos en los Ciclos de Fundamentación y de Profundización, que fueron analizados y explicados anteriormente; el lugar en que se ofrece la *Licenciatura en música* de la UPN es en la sede El Nogal (Calle 78 N° 9-92). Este programa cuenta con una trayectoria de 44 años en la formación de maestras/os en el campo de la música, la cual ha tenido históricamente cuatro propuestas curriculares siendo: **a)** Experto en pedagogía musical, **b)** Licenciado en ciencias de la educación con énfasis en Pedagogía Musical, **c)** Licenciado en Pedagogía musical y **d)** Licenciado en música -analizada anteriormente-. En que sus egresados se han posicionado a nivel nacional e internacional en diferentes escenarios educativos, en proyectos artísticos, en gestión cultural y en investigación.

Un aspecto a resaltar de la *Licenciatura en música* de la UPN, tiene que ver con los procesos de acreditación y registro calificado, que son procesos en que “*la legislación de Educación superior otorga autonomía a las instituciones y reglamenta el Sistema de Acreditación en 1995, como mecanismo de autorregulación [pretendiendo] que las instituciones busquen permanentemente la calidad*” (Vergara, 2002:195), pero que periódicamente son evaluadas para que puedan continuar con su funcionamiento,

La inspección y vigilancia de las instituciones de *Educación superior*, está concentrada en el Ministerio de Educación Nacional [MEN], función que ejerce con la asesoría de un Consejo de Educación Superior, a través del ICFES, y en el campo de la acreditación de calidad de los programas académicos, con la asesoría del Consejo Nacional de Acreditación [CNA] (p. 187).

El proceso de acreditación de alta calidad es el reconocimiento público que hace el Estado, eligiendo unos pares académicos que comprueban, la calidad de una institución de *Educación superior* en cuanto “*a sus programas académicos, su organización, su funcionamiento y su función social*” (R. 10708, mayo de 2017), como instrumento para mejorar la calidad de la entidad; por medio del decreto 1075 de 2015 y el Decreto 1841 de 2016 de la Ley 30 de 1992.

¹²⁸ En el primer nivel de la Optativa de Portugués, realicé con los estudiantes tres talleres, los cuales serán explicados a profundidad en el apartado 3.3 del capítulo 3.

La *Licenciatura en música* de la UPN recibió la renovación del registro calificado por siete años del MEN, mediante la Resolución N°4640 del 15 de marzo de 2017; adicionalmente recibió la acreditación de alta calidad por cuatro años, por el CNA mediante la Resolución 10708 del 25 de mayo de 2017; con una observación - pertinente para esta tesis-, en la cual debían implementar *Historia de la Música Colombiana, Latinoamericana y del Caribe*.

Como resultado del análisis curricular, de los anteriores programas de música de las universidades públicas de Bogotá, tenemos las siguientes reflexiones: **1.** La duración de los tres programas es de cinco años. **2.** Cada universidad cuenta con una sede particular para ofrecer dichos programas. **3.** En los tres programas es común la organización de dos ciclos o componentes, a) Los de fundamentación o formación básica, y b) Los de profundización o profesionalización. **4.** En los tres programas curriculares conviven las asignaturas obligatorias y las optativas y/o electivas.

Por otra parte, **5.** Las asignaturas obligatorias ligadas al Ciclo o Componente de Fundamentación, son comunes en los tres programas, particularmente del estudio disciplinar de la música; desde una perspectiva eurocentrada, en las cuales se refleja la dimensión de la colonialidad del saber. **6.** Las asignaturas optativas, relacionadas con el Ciclo o Componente de Profundización, no son comunes en los tres programas, pero ofertan asignaturas desde *otras* perspectivas en la enseñanza de la música.

Adicionalmente **7.** En los tres programas es común el énfasis de Dirección musical, ya sea de coros o de orquesta. **8.** Los tres programas contienen un componente investigativo común, que generalmente es abordado en el ciclo de profundización o profesionalización. **9.** A partir de sus programas curriculares en música, cada institución tiene su identidad bien marcada, lo cual genera en la oferta educativa musical, unos gustos y unos perfiles muy definidos, tanto para sus aspirantes como para sus egresados.

Por el contrario, en relación al contexto musical investigado de esta tesis -músicas del Caribe-, las mismas escasamente están presentes en el pensum, ya que como veremos en el capítulo 3, en la *Licenciatura en música* de la UPN se oferta la *Electiva de la Orquesta de Salsa*, pero ella no aparece directamente en el programa curricular,

sino que aparece ofertada como *Electiva*, por tal motivo es que reflexiono sobre la ausencia de las músicas del Caribe, dentro de los programas formales de música de *Educación superior*; es decir, que al realizar un análisis curricular, ellas no hacen parte de la estructura académica.

Evidenciando, primero una fuerte jerarquía del conocimiento eurocéntrico desde una perspectiva decolonial, manifestando una colonialidad del saber, desde autores, repertorios y asignaturas, que representan una geopolítica del conocimiento que va legitimando, desplazando y controlando la razón del más fuerte. Segundo, las representaciones culturales como son las músicas del Caribe, no son consideradas válidas y son controladas por la sociedad dominante, por medio de una marginalidad silenciosa (De Certau, 1979), dejando de lado en la educación musical, la riqueza epistémica y cultural de *otros* procesos históricos significativos, y reduciendo la educación a enseñanza y la enseñanza a la acción instrumental (Federici et al, 1984). Lo que nos da pauta para avanzar en el siguiente apartado, en que se discuten las relaciones de saber/poder que muchas veces pasan desapercibidas en los diferentes contextos de la *Educación superior*, específicamente de la enseñanza de la música.

2.5. Relaciones de saber/poder en la educación musical

En este apartado se evidencian las relaciones teóricas de los siguientes grupos: de los *Estudios subalternos*, también los *Estudios posmodernos*, en que hacen parte Gilles Deleuze, Francois Lyotard, Michel Foucault y Jacques Derrida; y además los *Estudios culturales* de América Latina, específicamente del grupo modernidad/colonialidad¹²⁹. Las conexiones de este apartado fueron tomadas a partir del seminario cursado: *Relaciones y tensiones entre los usos de Michel Foucault y el discurso decolonial*¹³⁰, en

¹²⁹ En que hacen parte: Walter Dignolo, Eduardo Restrepo, Santiago Castro-Gómez, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Ramon Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres, Anibal Quijano y Edgardo Lander. En que además algunos de estos autores se han hilado en el recorrido de la tesis.

¹³⁰ Este seminario estuvo a cargo de la Doctora Amanda Romero Medina, durante los semestres 2015-2 y 2016-1 en la Maestría en Educación de la UPN.

una reflexión sobre la ausencia/presencia de las músicas del Caribe, en la enseñanza musical universitaria en Colombia.

A partir de los enunciados iniciales de Antonio Gramsci sobre el concepto de *subalterno* y, posteriormente los realizados por los autores/as Ranajit Guha, Dipesh Chakrabarty y Gayatri Chakravorty Spivak (2003), en la medida en que señalan de qué modo un sujeto o una situación, que para esta tesis -son las músicas-, pueden ser negadas o borradas, en el momento en que son consideradas *subalternas*. A pesar de que los *Estudios subalternos* están geopolíticamente ubicados en la India y el sur de Asia, el uso del concepto de subalternidad en la educación y para el análisis en mi caso, de las músicas del Caribe, es muy acertado tanto para los programas académicos como en los diferentes espacios sonoros, que configuran a los sujetos sociales que las producen, las circulan y las ponen en cuestión, gracias a su pluralidad.

Según el concepto de *pluralidad*, tomado de Foucault (1970), las músicas tienen un profundo arraigo en la vida y en la cotidianidad de las sociedades y las culturas, generando -a través de sus sonoridades- diferentes significados, movimientos y discursos, con una fuerte carga emocional, que llega a diferentes latitudes del ser, y acompaña -casi en su totalidad- las transformaciones y los referentes históricos de las personas, ya que es una actividad que tiene lugar en y desde las comunidades donde se manifiesta.

Pero, precisamente a través de las músicas, se han mantenido implícitos diferentes dispositivos de control cultural sobre las poblaciones, que llevan a disciplinarlas, en gran medida a través de los medios de comunicación, los nacionalismos exacerbados y (lo que atañe a esta investigación) la educación musical, haciendo uso de distintos estereotipos, por medio del control del saber y del poder de las sonoridades. Por ejemplo, la artista Leonor González Mina conocida como La Negra Grande de Colombia, menciona en el diario *El País* de Cali:

En febrero del 2007, en el II encuentro Afrocolombiano y I Afroamericano (Universidad Santiago de Cali), co-organizado por la fundación Falú con sede en New York, González Mina habló de “los paradigmas que tuvo que romper para poder entrar al Conservatorio de Cali a estudiar música, donde no quería ser aceptada, lo mismo que su internado en un colegio de monjas, donde no habían estudiado negras” (Marín, 2011:105).

A su vez, la *disciplina* es entendida como la obediencia de reglas que se evidencian en las diferentes conductas del sujeto, que aseguran el bienestar o el buen funcionamiento de las sociedades; dicho en palabras de Foucault (1990), ésta se va convirtiendo, a partir de la modernidad, en el “*descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco del poder*”. En esa línea, podemos afirmar que, a través de las músicas que circulan en las instituciones dominantes, como el Estado, las universidades y los medios masivos de comunicación, se disciplinan, encasillan y se mantienen domesticados los cuerpos y las mentes de las poblaciones en su construcción como sujetos.

Para ser más específica, las instituciones que se configuran desde el dominio hegemónico, establecen escalas de control cultural de las sonoridades, por medio de una vigilancia jerarquizada, en ocasiones de agentes especializados¹³¹, que disponen de unas tácticas de control disciplinario de poder, llevando al sometimiento de los sujetos en las sonoridades de las diferentes culturas, aunque como veremos más adelante, sin un triunfo total sobre ellas.

Un ejemplo amplio, que expresa las relaciones de saber/poder en las sonoridades, se da en las emisoras radiales, las cuales pertenecen a grupos económicos privados, europeos y al Estado. Las emisoras son consideradas acervos culturales de la nación y la población tanto en Amplitud Modulada [A.M.] como en Frecuencia Modulada [F.M.], funcionando a la vez como un medio educativo, ya que la radio llega a cualquier lugar de Colombia; para no ir tan lejos tuvimos *Radio Sutatenza*¹³², que nació en 1947 como la primera radio comunitaria de Colombia, fundada por el cura José Joaquín Salcedo, con los objetivos de “*difundir la doctrina cristiana entre los campesinos, y enseñar técnicas para mejorar el desarrollo de la comunidad*” (El espectador, 9 de junio de 2017), evidentemente objetivos ligados al proyecto civilizatorio moderno.

Por un lado, en las emisoras de A.M. se continúa el *control cultural* desde el ámbito religioso con emisoras como: Radio auténtica, BBN, Vida A.M, Fuego A.M, Radio María,

¹³¹ El agente especializado: es un sujeto que cumple la función de vigilar, disciplinar y someter cualquier intento que se salga de la norma establecida, pero que oculta su lugar de enunciación (Ardila, 2013); por ejemplo, el Sr. Smith de la trilogía Matrix (1999-2003), escritas y dirigidas por los Hermanos Wachowski.

¹³² Cabe anotar, la exposición “Radio Sutatenza: una revolución cultural en el campo colombiano (1947-1994)” presentada en la Biblioteca Luis Angel Arango del 25 mayo al 25 de julio de 2017, en Bogotá.

Aviva2, Radio 3:16, Emisora Mariana, Uniminuto radio y Verdad radio. Además, están las emisoras bajo el control del Estado y de instituciones privadas, como: RCN radio, Caracol radio, Radio continental, La voz de Bogotá, Radio red, entre otras más.

Por otro lado, en las emisoras de F.M. se evidencia un fuerte control cultural por parte del Estado con estaciones como: Colombia estéreo, Alternativa estéreo, Radio policía nacional, Radiónica y Radio Nacional de Colombia; de la misma forma las emisoras universitarias como: LAUD estéreo (de la Universidad Distrital), la UN radio (de la Universidad Nacional de Colombia), la Javeriana Stereo (de la Pontificia Universidad Javeriana) y de la Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Simultáneamente, operan formas de control con emisoras de instituciones privadas como son: Los 40 principales, La vallenata, Radio activa, W radio, Oxígeno, Caracol radio, Tropicana y Blu radio, éstas últimas, curiosamente pertenecientes al grupo PRISA de España; otras emisoras como: RCN, La Mega, Radio Uno, La FM, Rumba estéreo y Amor estéreo, que pertenecen a la Organización Ardila Lülle [OAL]. El extenso ejemplo anterior, funciona para entender que por medio de las sonoridades, se efectúa el sometimiento -o por lo menos- fuertes cantidades de control cultural sobre sujetos que son, de esa forma, disciplinados en la sociedad.

Hay que mencionar que, al lado de los medio masivos de comunicación, la educación -como se ha mencionado en apartados anteriores-, tiene un papel fundamental en la construcción de las sociedades, a partir de su capacidad crítica de entender y construir el mundo. En primer lugar, desde los “autónomos” currículos académicos se ejerce también un constante control del saber por medio de los discursos educativos; tales discursos se producen y se configuran simultáneamente en los contenidos que se enseñan, que definen desde autores y métodos, pasando por pedagogías, modelos, categorías, hasta didácticas a emplear.

Específicamente en la educación musical, sus contenidos van enlazados celularmente de los *repertorios*, para los diferentes instrumentos musicales, los conjuntos o ensambles¹³³ y las asignaturas propias del estudio disciplinar en música; los repertorios tienen una profunda influencia socio-cultural en la transmisión

¹³³ Que recapitula los formatos instrumentales explicados y relacionados de los apartados 1.4 del capítulo 1 y 2.2. del capítulo 2.

generacional, relacionada directamente con el control cultural de las instituciones, las cuales poseen legítimamente la autonomía, para la elaboración curricular de los programas de música, y los efectos de las relaciones de poder/saber en el país.

En segundo lugar, al hacer una relación entre la *disciplina* y las *sociedades de control*, a través de los medios analizados por Foucault (1990) respecto del buen encauzamiento, tales como el panóptico para la vigilancia jerarquizada de sujetos, con el objetivo de “ser mejores”, me enfoco específicamente aquí, en el tema del control del poder, respecto de lo cual cito a Deleuze (1991), cuando sostiene que en la actualidad: *“las sociedades de control están reemplazando a las sociedades disciplinarias [en donde] el poder es masificador e individualizador”* (p. 3), por cuanto ese control del poder tiene unas expresiones del gobierno de los *otros*, llevados a cabo por las *tecnologías del poder*, que en nuestro medio, se refieren al poder eurocéntrico, considerado epistémicamente superior.

Como ejemplo “curioso” desde el control eurocéntrico, observamos que en la nómina de profesores de planta, de la mayoría de programas universitarios de música, tanto de Bogotá como de diferentes lugares de Colombia¹³⁴, pertenecen algunos profesores extranjeros, pero aún más “curioso” es que todos ellos son europeos -como la escuela rusa-, tal vez porque las autoridades universitarias consideran que ellos/as, poseen “mejor” apropiación y legitimidad del conocimiento musical considerado válido, desde el proyecto civilizatorio moderno. Lo que cuestiona y justifica que desde esa geopolítica del conocimiento, no pertenece un profesor del Caribe, de África, indígena o afrodescendiente en los programas de música.

Precisamente con el eslogan de “ser mejores” se formaliza, a partir de la *modernidad*, la clasificación social, epistémica, política, económica y cultural, sobre las poblaciones y los territorios (del Caribe y de Latinoamérica), en la lógica de la superioridad y dominación europea y norteamericana. Dicha superioridad es legitimada -principalmente- por las *prácticas discursivas* ejercidas por grupos dominantes, con sofisticados dispositivos de control del poder y del saber (Foucault, 2005).

¹³⁴ Programas de música universitarios, explicados en el apartado (2.3) del presente capítulo.

En consonancia, los discursos son diferentes tipos de enunciados que nos arremeten a una construcción completa de significados con sentido, pero este sentido, obedece a múltiples jerarquías de poder, con unas reglas determinadas por *regímenes de verdad* y procesos de apropiación del discurso, producidas en las prácticas, en gran medida a partir de la subalternización de los *otros*, la invisibilización de saberes históricos, que son descalificados como saberes no conceptuales, en favor de unos *efectos* de poder centralizadores, que están ligados a la institución y al funcionamiento de un discurso válido y organizado dentro de la sociedad. La licenciada Sandra Milena Salazar, nos comenta:

Si tú coges canto como instrumento principal, no se enseña canto con enfoque en los cantos ancestrales [de Colombia] o los cantos de las cantadoras, no; es canto lírico, operático. Yo también vi canto y participé en el coro toda la carrera, y allí era repertorio europeo. Entonces, la música coral tiene un gran peso [eurocéntrico], porque los profesores también han recibido esa formación en las otras academias, entonces [esos conocimientos] se van pasando de generación en generación, con los profesores que se van graduando y van reproduciendo esa misma forma [de enseñar la música] (Entrevista S.Salazar, octubre de 2016).

Por otro lado, debemos considerar las *formaciones discursivas* (Foucault, 2005), en las cuales los enunciados difieren en su forma y constituyen un objeto, desde la experiencia individual y social; también reagrupan los enunciados, describiendo su encadenamiento, y dan cuenta de las formas en que se presentan, formando una identidad persistente de los temas discursivos, por último las formaciones discursivas determinan el sistema de conceptos permanentes y coherentes en la sociedad.

Continuando con esta discusión, dichas observaciones se relacionan con las *formaciones discursivas* del saber, caracterizadas por un fuerte control cultural, dejando de lado la riqueza epistémica y cultural derivada de *otros* procesos musicales significativos para la compleja y diversa sociedad colombiana. Por ejemplo, Totó La Momposina comenta de las músicas que interpreta:

...puede describirse como una empresa que se inició hace 500 años, un proceso que se ha desarrollado y ha cambiado, pero perpetúa las tradiciones de los pueblos en los que surgió. Lo que queremos hacer es inyectarle nuestra propia energía, desarrollarla al máximo

y ayudar a fortalecer nuestra identidad musical; contribuir a que las músicas de nuestro país expresen la cultura de *toda* nuestra gente (Marín, 2011:108).

Entonces, dentro de los programas académicos de formación de maestros/as en educación musical, es importante identificar, deconstruir y dislocar estas formaciones discursivas para producir unas nuevas, que valoren pensamientos heterárquicos diferentes, sin fronteras como por ejemplo, la investigación realizada por el maestro Alfredo Ardila (2013), la cual propone las sonoridades de frontera de Circo Boehm (ensamble de flautas), desde los repertorios y los formatos musicales; además que las formaciones discursivas, pongan en cuestión la legitimidad de la transmisión de conocimientos que son dominantes -eurocéntricos-, como lo hacen los *Estudios subalternos*.

Al respecto, Chakravarty (2003) señala que “*Subalterno se refiere específicamente a los grupos oprimidos y sin voz; el proletariado, las mujeres, los campesinos, aquellos que pertenecen a grupos tribales*”; al usar este concepto, veremos que es en la búsqueda y la visibilización de sus *historias silenciadas*, casi en su totalidad por el discurso dominante eurocéntrico, que se tornan pertinentes y necesarias *otras* miradas de las músicas, dentro de las formaciones discursivas en los programas de educación musical en Colombia.

En consonancia con lo anterior, generar la *recuperación* de saberes artísticos de sujetos sometidos, contextos e historias silenciadas, que hacen parte de nuestra cultura Latinoamericana y Caribeña, que van en contra, o que se configuran en los márgenes de las instituciones teóricas unitarias; ya que éstas pretenden filtrar, jerarquizar y ordenar los saberes en nombre de un conocimiento verdadero colonial legitimado, que a su vez, responden a intereses particulares de las instancias del poder, como el Estado, la universidad hegemónica¹³⁵ y los medios masivos de comunicación. El politólogo Juan Carabalí, nos comenta al respecto:

La decolonialidad parte desde el sujeto que es negado, en el sujeto que le quitaron su estatuto de verdad, el sujeto que es brujo. La verdad parte de la movilización de ese sujeto,

¹³⁵ Concepto tomado de Antônio Gramsci, el cual hace alusión a la dominación ideológica y política de unos sobre otros. Este autor también fue visto en el seminario: *Reflexiones sobre la etnografía educativa*, en la Maestría en Educación, dictado por el profesor Jorge Jairo Posada.

y de hacerse reconocer; de decir que su experiencia es válida, que su conocimiento es válido, que tiene un estatuto de verdad, ese tipo de cosas; si no, no va a pasar nada, y la sociedad colombiana seguiría pensando que todos somos iguales (Entrevista J.Carabalí, mayo de 2016).

De donde resulta, que sea necesario asumir una perspectiva que sea capaz de *dialogar* con los saberes de maestros/as que transgreden, cuestionan o disputan el conocimiento académico eurocéntrico y norteamericano, en la recuperación y construcción de nuevos conocimientos, formaciones discursivas y saberes pedagógicos, con los cuales se producen efectos en la educación musical en Colombia, es decir, en palabras de Foucault (2008), que logran poner en juego los saberes liberados de los sometidos, aun dentro de las propias instituciones de control.

Por otro lado, al analizar la crítica de la *corriente decolonial*, en relación con la diferencia cultural en América Latina, tanto en la educación como en las músicas, necesariamente nos hace pensar de forma *heterárquica*, como lo propone Santiago Castro-Gómez (2007); para ir más allá de la simple aceptación de la “diversidad”, ya que históricamente, existen diferentes *tradiciones* culturales y musicales, que están por fuera de la academia eurocentrada, por causa de la imposición cultural desde la colonia. Pero que no dejan de existir, por ejemplo:

En la necesidad de aprender más, muy joven Totó [La Momposina] se fue a vivir a Talaigua y en diversos periodos de su vida se fue a buscar a las cantaoras de la zona del Bajo Magdalena. Conoció y convivió con Ramona Ruiz, las hermanas Arce, Estefanía Caicedo, entre otras figuras legendarias. Según Totó “las cantaoras son como un núcleo familiar, como una dinastía, pues ellas son el punto de referencia del pueblo al ser respetadas, admiradas y gozar de jerarquía” (Marín, 2011:110).

Prosiguiendo, estas tradiciones se manifiestan en las relaciones entre repertorios, ensambles, músicas locales y comunidades, con unos discursos epistémicos y prácticas culturales propias, que evidencian sus particulares sistemas de enseñanza y de aprendizaje, tan cotidianos y complejos en sus contextos, que constantemente se reconfiguran desde la tradición, para no ser relegados y/o descartados históricamente, aunque aún son *subalternizados* por una mayoría de docentes dentro de la academia convencional. Al preguntar: ¿A qué causas se debe la ausencia de formas *otras* de

educación musical articulada con nuestra propia cultura? El maestro Javier Riveros responde:

No creo que halla bajo interés; al contrario, hay mucho interés en el asunto. Muchos salen a investigar eso afuera. Pensando que aquí eso no se puede; creo que es falta de conocimiento de los mismos maestros; [porque] pareciera que, por ser un asunto de tradiciones orales, no fuese constitutivo de investigación, de un asunto teórico para trabajar; como eso queda en las tradiciones orales, entonces “dejémoslo ahí” (Entrevista J. Riveros, marzo de 2017).

De manera puntual, entonces, me refiero a la diferencia como una condición que permite que una instancia se distinga de otra, reconociendo la *pluralidad* de las voces desde lo heterogéneo, desde una reivindicación política por mantener la singularidad como potencia emancipadora. Así, en las diferencias culturales se evidencian tanto las tradiciones, como los valores relacionados con los comportamientos, conocimientos, saberes, creencias y manifestaciones de cada sociedad.

Pese a que entre ellas, coexistan diferencias internas por causa de clasificaciones jerárquicas, de micro-físicas de poder/saber, producto de las relaciones *reticulares* de procesos históricos, luchas, resistencias e ideologías de cada grupo humano, que dialogando con Castro-Gómez, nos comenta que, “*las teorías jerárquicas de poder sostienen que las relaciones más globales de poder ‘estructuran’ a las menos globales, es decir que crean las condiciones para que los niveles inferiores queden sometidos a la lógica de los niveles superiores*” (2007:166).

En esta lógica es importante resaltar los diferentes niveles de poder que desarrolla Michel Foucault en *Defender la sociedad* (2008), los cuales son: el micro-físico (local), el meso-físico (gubernamental, semi-global) y el macro-físico (global); relacionados en las teorías heterárquicas de poder, los cuales funcionan en red o *cadena de poder* (Foucault, 2008), a través de diferentes tecnologías de subjetivación y regularización, que actúan en distintas lógicas y en ocasiones están interconectadas. Recordemos que el poder pasa siempre por el cuerpo, es por ello que las “*heterarquías son estructuras complejas en las cuales todos los niveles ejercen algún grado de influencia mutua, en diferentes aspectos particulares y atendiendo coyunturas históricas específicas*” (Castro-Gómez, 2007:170).

Desde la perspectiva de la colonialidad, encuentro que la materialización del poder y del saber en la negación y en el lugar del no-ser (Fanon, 1967), como inferioridad y *subalternidad* de segmentos importantes de la población mantiene, propende y naturaliza el sometimiento de determinados sujetos, creando y permeando algunas jerarquías inamovibles, a través del establecimiento de una historia desde *imaginarios* impuestos por Occidente.

Al mismo tiempo, haciendo uso –nuevamente- del concepto de *colonialidad del poder*, de Aníbal Quijano (2000), referido a la interrelación que tiene lugar entre los sujetos dentro de las formas modernas de explotación y dominación, pretendo establecer relaciones de las músicas del Caribe y la educación musical; en la medida en que el concepto de colonialidad del poder, está relacionado indisolublemente con la categoría de *modernidad*, en tanto que juntos, dieron inicio a las nociones de evolución, desarrollo y progreso que, a su vez, se comprenden desde una mirada dicotómica con sus contrarios: atraso, no evolución y subdesarrollo¹³⁶, volviendo la formación musical como un proceso encaminado al objetivo de “ser mejores”, con implicaciones socio-culturales en los sujetos.

En ese sentido, en la medida en que la relación entre “saber más” -y sobre todo- emular a Occidente, convierte al sujeto virtuoso musicalmente, en un exponente de “alta cultura”; de allí que, retomo la dimensión de la *colonialidad del ser*, que se refiere a la ontología de los sujetos, y que nos ayuda a entender las experiencias de los *sujetos subalternizados* y abusados históricamente, permitiendo reconocer los diferentes mecanismos de dominación derivados del colonialismo -explicados con anterioridad-, que ha utilizado estas diferencias históricas en su beneficio, para inferiorizar, ridiculizar o descalificar a otras músicas y/o a sus intérpretes. Por ejemplo Nayla Chehade alude:

Las políticas segregacionistas que desde la colonia determinaron la exclusión de negros y mulatos de cualquier posición de poder en la sociedad y que trataron de suprimir la validez de las contribuciones de estos grupos al patrimonio de la cultura nacional como componentes legítimos, continuaron con la ocupación norteamericana y más allá de la instauración de la República y se manifestaron tanto en el campo de la música y del entretenimiento, como en los demás aspectos de la vida diaria (2011:376).

¹³⁶ Como se explicó en los apartados 1.2 del capítulo 1, y 2.1 del capítulo 2 de esta tesis.

Prosiguiendo la discusión de Foucault, en cuanto a su uso para la investigación en educación y en la gubernamentalidad, me sitúo ahora, en la *microfísica del poder* desde la lógica de un sujeto concreto ‘el estudiante’ en un contexto institucional específico ‘la universidad contemporánea’, para hacer una mirada desde lo molecular, tomando el punto de vista de Veiga Neto (1997), en relación a “*la perplejidad de un mundo que ‘ya no es’, pero que ‘aun no es’ [posmoderno, pos-modernismo, pos-estructuralista]*”; enfocado en la crítica al pensamiento iluminista, que según éste, la universidad contemporánea forma sujetos desde la razón, la totalidad, la libertad y para el *progreso*, ciudadanos ilustrados dueños de su destino.

Por consiguiente el progreso, el cual está íntimamente ligado a la producción de: ideas, saberes, almas, valores, poder y productos, llevan al incesante *consumo masivo* y la idea de pertenecer constantemente a un nuevo mundo. Pero ¿Qué mundos existen a los cuales podemos acceder y pertenecer? Acaso si se piensa de la misma manera, las transformaciones sociales, ¿no caerían en la misma lógica de progreso de la modernidad? Veiga Neto me relaciona con la idea de libertad, para hacer más complejas estas preguntas:

Nuestra libertad es ejercida exclusivamente para escoger entre posibilidades que otros instituirán y concebirán; [...] quedamos sin el derecho de participar en la construcción de mundos, formular problemas e inventar soluciones, a no ser que, estén en el interior de alternativas ya establecidas¹³⁷ (1997:37).

Para intentar ofrecer respuestas a este panorama, vemos que al contrario, la categoría de progreso puede cambiar el lugar del debate, a *otra* perspectiva de producción histórica y académica, según la que se debe pensar, configurar y generar discursos desde y en los bordes, las márgenes, las fronteras, generando relaciones entre “*las normas establecidas por los discursos y las estrategias de resistencia, de reinterpretación y adaptación, que esas normas generan en aquellos a las que están sometidos*” (Veiga Neto, 1997:49); y que además esta idea se evidencia en el apartado 3.3 del capítulo 3.

¹³⁷ Traducción libre de portugués al español de Maribel Becerra Sierra.

Así mismo, este ejercicio permite cambiar las lógicas de disciplinamiento en los ejes: corporal y cognitivo, además del control casi absoluto del proyecto educativo de la universidad contemporánea mediante la segmentación y las tecnologías de poder/saber, tendientes a crear sujetos para subjetivar y/u objetivar, o encaminadas a la dominación y exclusión de los saberes legítimos o ilegítimos; una postura crítica que posibilite la transformación de las diferentes configuraciones ideológicas sociales y culturales de los sujetos (Foucault, 1988).

Por ejemplo, el papel que desempeñamos como maestros/as en educación remite a planteamientos diferentes, basados en nuestras prácticas discursivas, para la formación y transformación de los/las estudiantes en nuestras clases, transformaciones que comparto profundamente con Veiga Neto (2013) en cuanto a las nuevas configuraciones del trabajo docente y al papel que debe tener la educación universitaria actualmente, caracterizada en luchas por “des-sujetarse” del control de las políticas educativas, por vincularse con movimientos sociales diversos y por reconocerse en la alteridad.

Una posibilidad que surge de esta postura, es enseñar a pensar críticamente ese mundo soñado, en pequeñas *luchas y resistencias* diarias y constantes; que centrándome en la esta tesis, puedo decir que las luchas sonoras son de vital importancia, para mi configuración como maestra e investigadora en educación musical, no desde una perspectiva esencial o hegemónica, sino desde perspectivas decoloniales, transgresoras, no necesariamente confrontativas, en las cuales se puede reaccionar frente a alguna forma de dominación, a la explotación del trabajo ajeno, a la idea de progreso, como la entiende el capital y a los anclajes que sujetan al individuo a sí mismo y a los otros de modo dependiente y subordinado. Como por ejemplo:

Totó y su hijo Marco Vinicio realizan los arreglos para el disco *Pacantó*, al que invitarán a colaborar a músicos africanos. En este disco Totó interpreta una canción tradicional de África Occidental (Mami Watá) e incluye el ritmo de la “champeta”, un género musical urbano de los barrios de Cartagena. En general, la exploración entre vasos comunicantes musicales entre África y el Caribe, entre Cuba y Colombia, entre lo tradicional y lo moderno, le dan un carácter extremadamente vital y creativo a la música de Totó (Marín, 2011:116).

Por todo lo anterior, planteo que es necesario investigar, apropiar y proponer la educación musical universitaria desde *otras* orillas del conocimiento, aportando a la construcción de sujetos creadores en Colombia, vinculándolos con las historias reales que aporten desde la pluralidad en la diferencia, visibilizando diversas posibilidades de pensamiento fronterizo de las músicas del Caribe, que han resistido en el tiempo, pero que han estado silenciadas en la academia y en la educación musical en el país. Para decirlo como Gelsa Knijnik (1997): *“problematizar mi propia voz y agudizar mi sensibilidad”* para que mi discurso de educadora musical colombiana, se permee en y a *otras* voces, geopolíticas, historias, libertades y todas juntas se transformen gradualmente, a través de las luchas y prácticas cotidianas, respecto de estructuras casi inamovibles de la universidad contemporánea.

Esta investigación da lugar a una educación donde se generen y establezcan *diálogos* constantes con *otras* posibilidades, en las formaciones discursivas entre lo establecido (sin excluir lo existente) y lo invisibilizado (subalternizado); condiciones que serán necesarias en el desarrollo del campo de la educación musical, donde obligatoriamente se piense y se reorganice el discurso del maestro/a. Descentrandolo el discurso de Europa.

Ya que ella surge como producto de una tecnología supraestatal de poder que en palabras de Foucault *“es un discurso generado en el ámbito de la macro-física del poder que nace de las cenizas de la jerarquía entre Estados”* (Castro-Gómez, 2007:163), además, circunscuyendo este marco, con la tesis de Enrique Dussel (2003), según el cual, uno de sus conceptos de modernidad, se vincula profundamente con la invasión de América en 1492, en que la superioridad europea fue *“fruto de la acumulación incesante de riquezas, experiencias y conocimientos”* (p. 48).

Finalmente, los diálogos y las formaciones discursivas en la educación, han de tener en cuenta los movimientos violentos, silenciados, las luchas, adaptaciones, rebeliones y disensos que se produjeron y producen en los procesos de colonización, para el conocimiento de nuestra cultura, desde diferentes perspectivas: históricas, epistémicas, musicales, artísticas, para defender la opción de construir un *discurso decolonial*, siempre y cuando gane -gradualmente- espacios académicos y socio-culturales,

basados en el respeto y el reconocimiento de las diferentes comunidades del Caribe y de Latinoamérica.

Al respecto de ello, cito a Alejandro Álvarez (2013), según el cual, el concepto de diferencia, *“se convirtió en un imperativo ineludible con el que [hay] que aprender a vivir [...] referente de las llamadas pedagogías críticas y los estudios culturales”*; que además de aportar a la creatividad del maestro/a en el aula, la diferencia como potencia, contribuye a fortalecer el trabajo comunitario desde la educación, las artes, la cultura -y específicamente- las músicas. En las cuales *“el papel del arte es fundamental, ya que antes que [como en] la ciencia, hay un componente de respeto, tolerancia y libertad que será necesario incentivar”* (p.171), para promover aquello que los sujetos libremente quieren y pueden disfrutar para transformar sus sociedades, a fin de salir de la sujeción al moderno Estado capitalista, centro de los problemas de la gubernamentalidad neoliberal, productora en el campo educativo de un sistema basado en nuestro medio en el papel del currículo, según la tradición anglosajona.

CAPÍTULO 3

INTERCULTURALIDAD Y PENSAMIENTO CRÍTICO FRONTERIZO

El objetivo de este capítulo es establecer relaciones entre los programas curriculares en educación musical y los conocimientos impartidos en la universidad pública en Colombia, desde la colonialidad del saber y trenzarlos con la interculturalidad y el pensamiento crítico fronterizo, en que se evidencia, fuertemente, el trabajo de campo realizado con algunos estudiantes de la licenciatura en música de la Universidad Pedagógica Nacional para esta investigación.

Este capítulo será abordado dialoga con **tres** enfoques teóricos, los cuales son: **1.** Los aportes del *Movimiento Pedagógico en Colombia*, con base en prácticas pedagógicas concretas de los autores Abel Rodríguez, Carlo Federici, Olga Lucía Zuluaga, Alberto Martínez y María del Pilar Unda. **2.** Los *Estudios Culturales* de la Escuela de Birmingham, en la cual encuentro aportes fundamentales, desde las teorías culturales, de Stuart Hall, Raymond Williams y Lawrence Grossberg. Finalmente, **3.** Desde los *Estudios Culturales* de América Latina del grupo modernidad/colonialidad, con los autores Walter Dignolo, Eduardo Restrepo, Santiago Castro-Gómez, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres, Aníbal Quijano y Edgardo Lander.

A su vez, el presente capítulo está organizado en **cuatro** partes, de la siguiente manera: la primera parte, la interculturalidad y músicas “étnicas”, en que se explica qué es la interculturalidad, cómo se evidencia y cuál es su relación con las músicas. La segunda parte, educación musical y posibilidades interculturales, se enfoca en cómo se aborda la interculturalidad en la educación musical y qué propuestas existen tanto en el Caribe como en Colombia, La tercera parte, se refiere al *pensamiento de frontera* en la música caribeña, para explicar qué y cómo se configura el pensamiento fronterizo, y se describe los pasos dados para la realización de los talleres con un grupo de estudiantes de la *Licenciatura en música* de la UPN. Finalmente, la cuarta parte, titulada

Reflexiones pedagógicas: el “tumbao” en el aula, busca evidenciar el trabajo de campo, a través de un proceso de *observación de práctica de aula* realizado con los estudiantes de la Orquesta de Salsa de la UPN.

3.1. Interculturalidad y músicas “étnicas”

La interculturalidad parte de las diferentes relaciones entre los sujetos que interactúan a partir del respeto, la tolerancia y el diálogo de una persona con otra, que se configura desde diferentes culturas, pensamientos, lógicas y maneras de entender el mundo. La interculturalidad debe “*ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, por encima de sus diferencias culturales y sociales*” (Walsh, 2005:4).

La interculturalidad está íntimamente relacionada con la *diferencia*, entendida como la variedad o distinción de una persona o ente que pertenece a una misma especie (León, 2003); es decir, una cualidad o aspecto que difiere de uno a otro; en la diferencia se reconoce la pluralidad de voces, se resalta que todos los seres humanos somos distintos, se visibiliza la equidad y el valor de lo heterogéneo. En entrevista con el politólogo Juan Carabalí comenta el significado de esta diferencia en el conjunto de la población afrocolombiana:

...un palenquero es diferente al resto de los afrocolombianos que están en la región Caribe, a un samario, a un guajiro; son totalmente diferentes y las expresiones populares son diferentísimas. Hay que partir de esa diferencia de la región Caribe, en cuanto a grupos étnicos, aunque yo creo que las identidades de la región Caribe se deben a los grupos étnicos, y a una mezcla de esa vaina, me atrevo a decir eso. (Entrevista J. Carabalí, mayo de 2016)

Por otro lado, según Catherine Walsh (2005) la interculturalidad promueve las relaciones cordiales entre los distintos grupos culturales, confrontando la discriminación el racismo, la exclusión y los estigmas, generando una conciencia de respeto de las diferencias de los sujetos. Separándose –principalmente- del ejercicio de poder vertical,

en el que interviene la conciencia ideológica (Williams, 1980), desde las clasificaciones sociales, económicas, culturales y -lo que atañe en esta tesis- educativas, las cuales tienen unos significados positivos o negativos en las interacciones sociales, en las que se produce la estigmatización de unas personas por otras.

En esa línea, el concepto de estigma según Erving Goffman (1963), alude a la situación de un sujeto determinado, que está inhabilitado para la plena aceptación social. El medio social establece unas categorías, con unos atributos que definen una única identidad social deseable, produciendo unos efectos negativos en los sujetos que no cumplen esa norma, los cuales en ocasiones hacen referencia al descrédito, a la falla, al defecto y a la desventaja, aspectos con que –grupos determinados de la población- reclasifican a la persona, ubicada socio-culturalmente en una categoría prevista, para colocarla en otra. Así mismo, la estigmatización deviene de la relación de poder entre el atributo y el estereotipo desde quien es desacreditado y quien es desacreditable, pero se necesita de los dos sujetos para que se genere la estigmatización.

El estigma marca unos dualismos fundamentados en la separación de niveles y distinciones de superioridad, en que intervienen las perspectivas maniqueístas, dualistas de bueno/malo, positivo/negativo, bello/feo, popular/erudito, primitivo/civilizado entre otras; las cuales, por medio del ejercicio del poder jerárquico, legitiman y naturalizan las acciones en los sujetos, teniendo en cuenta los mecanismos de control y las relaciones de saber/poder (Foucault, 2008).

Existen tres condiciones que hacen posibles los estigmas: **1.** Los corporales, desde deformaciones físicas o signos, como el fenotipo, que son concretos o abstractos, pero que categorizan y califican a los sujetos; **2.** Los morales, defectos de carácter individual en que influye la voluntad, las conductas y el deseo directa o indirectamente de intentar cambiar; y **3.** Los estigmas tribales, en los que confluyen las ideas unitarias de *raza*, la nación y las creencias espirituales, que, a su vez, funcionan como medio para eliminar a las minorías. La diferencia étnica/racial, de género o cultural, adquiere importancia cuando es conceptualizada de forma colectiva por la sociedad como un todo, a partir del cuestionamiento que se haga del lugar que ocupan sujetos concretos en la

estructura social, es decir, si están o no en posición subalterna y sufren explotación, opresiones o discriminaciones de cualquier tipo.

En los estigmas, las identidades de los sujetos se configuran desde una idea de *identidad moral*, que afecta los aspectos de desempeño social, tales como el acceso o no a una ocupación o empleo, por la diversidad sexual, étnica, lingüística, geográfica o de otro tipo, construida desde discursos legitimados como universalmente válidos, por la tradición, la ley o la cultura. También, los sujetos se configuran a partir de la *identidad virtual*, en la cual intervienen los imaginarios. Mignolo alude que “para Glissant *“el imaginario” es la construcción simbólica mediante la cual una comunidad (racial, nacional, imperial, sexual, etc.) se define a sí misma*”. (2003: 55). Con dichas identidades, el estigma borra los atributos diferentes, pero positivos, del sujeto para totalizarlo y unificarlo, ya que tiene la pretensión de homogenizar, subsumir y someter.

Y en relación a este concepto de estigma, respecto de la vida en común con otras formas culturales, según Walsh (2005) la interculturalidad pretende “*romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y legitimidad entre los grupos de la sociedad*” (p. 4). La interculturalidad tiene una función crítica y proyectiva en las instituciones del poder, como son la familia, el Estado, la iglesia, los medios masivos de comunicación y la universidad.

Con la intención de reconstruir sociedades, culturas, maneras de pensamiento, prácticas y posibilidades educativas de los sujetos y las comunidades que se vinculan un contexto determinado, a partir del respeto por las diferencias, la equidad en la convivencia y la configuración de la sociedad, hallamos que, por medio de la interculturalidad, se intenta generar procesos de intercambio de saberes, significados y prácticas sociales, que permiten construir espacios de encuentro y diálogos entre los diferentes sujetos. Pero se advierte que hay que tener en cuenta que,

El país no se ha tomado en serio el diálogo intercultural como debería ser, y una de las cosas importantes para que no se tome en serio eso, es que Colombia tiene 200 algo de años, y por más de 100 años, duramos pensando que éramos lo mismo, que éramos una sociedad fija, que teníamos las mismas creencias, las mismas necesidades, llevamos

pensando 100 años en eso; claro y cuando ya nos reconocimos como una sociedad diversa, que implica un diálogo intercultural, ahí está el lío, porque ahí nos quedamos cortos. Claro, a nivel constitucional, se considera que Colombia es un Estado pluriétnico y multicultural, pero, en la práctica, no (Entrevista J. Carabalí, mayo de 2016).

Por tanto, para que haya real interculturalidad se requiere pensar de manera dinámica, visualizando las relaciones entre las culturas fluidamente; es decir, que no existen culturas o sociedades puras, ni unas fronteras estáticas/inamovibles, entre las personas que pertenecen a distintos grupos sociales; todo lo contrario, coexisten *“divisiones dinámicas y flexibles en las cuales siempre hay huellas o vestigios de los otros, en nosotros, aunque muchas veces no las reconozcamos”* (Walsh, 2005:8).

Asimismo, se requiere de una articulación social, que propicie una interacción armónica y equitativa entre diferentes sujetos o culturas, de manera dialógica entre pertenencia y diferencia, que construya lazos y relaciones de aceptación y respeto. Homi Bhabha se refiere a la interacción cultural como un espacio intermedio o de encuentro, en que diferentes culturas puedan negociar, pero en la cual cada una conserva su propia identidad, sin asimilarse o someterse a la otra; la interacción se considera como un espacio fronterizo¹³⁸, *“en donde se construyen y emergen nuevas estrategias, expresiones, iniciativas, sentidos y prácticas interculturales que desafían la homogeneidad, el control cultural y la hegemonía dominante”* (p. 9).

En ello hay que tener en cuenta que, las sociedades se han configurado en el tiempo y espacio, a partir de procesos históricos dinámicos, en los que converge el mestizaje, la transculturación¹³⁹, la hibridación y la segregación, a partir de las imposiciones coloniales que continúan vigentes en la sociedad. Recordemos que una de las estrategias del proyecto civilizatorio moderno, fue la fundación de instituciones de poder vertical, las cuales han dominado hegemonícamente las sociedades y culturas que las constituyen -mencionadas a lo largo del documento-.

¹³⁸ Concepto que será explicado más adelante.

¹³⁹ Categoría desarrollada por Ángel Rama, en la que integra las tradiciones y las novedades culturales; escribió *La transculturación narrativa de América Latina* (1982), en que incluyó las cuatro principales operaciones que ejerce dicha categoría: las pérdidas, las selecciones, los redescubrimientos y las incorporaciones del sistema cultural, ampliándolas desde la lengua, la estructura literaria y la cosmovisión.

Particularmente, en la educación se construyen, reconstruyen y deconstruyen saberes y prácticas, a partir de relaciones de saber/poder en la construcción cultural de los sujetos y las sociedades, evidentemente ligada a las lógicas dominantes coloniales, desde sus dimensiones¹⁴⁰ que rigen la educación. Retomando la entrevista realizada a Juan Carabalí, le pregunto “¿A qué causas se debe la ausencia de formas otras de educación articulada con nuestra propia cultura?”:

Bueno, tenemos una política en educación, [pero] las necesidades en materia de educación son muy diferentes, porque se dice: ¡listo vamos a hacer una política en educación!, pero, entonces, los palenqueros van a salir, y dicen “¡listo! vamos a leer, escribir, sumar, toda esa vaina, pero nosotros necesitamos fortalecer nuestra lengua palenquera”. Eso ya implica un reto para las políticas públicas en educación, creo que la educación se está quedando corta en eso.

Por ejemplo, la lengua palenquera estuvo a punto de perderse, por unas cuestiones racistas, o sea, a la gente le daba pena hablar palenquero, porque los jodían un montón, no eran aceptados; entonces, en un momento, los abuelos impidieron a los jóvenes hablar palenquero, porque era una limitante para sus vidas. Uno ve que, sí hay una apropiación de las costumbres del Caribe, pero [pienso] que debe fortalecerse un poco más, y a partir de que están apareciendo nuevas expresiones culturales de otros lados del mundo, que ahora las estamos importando, porque la gente [en muchas ocasiones], no está valorando lo propio, sino que está importando un montón de cosas (Entrevista J. Carabalí, mayo de 2016).

La interculturalidad significa generar procesos dinámicos en múltiples direcciones, que siempre están en construcción, tomando las diferencias sociales, a partir de las relaciones de saber/poder enraizadas en las brechas culturales, las cuales no son inventadas, sino que son reales y contemporáneas; es decir, no son diferencias de los sujetos gestadas en un pasado remoto, sino que son diferencias que conviven en un mismo territorio y en las mismas instituciones en el presente. La interculturalidad pretende transformar las estructuras sociales que configuran las instituciones de poder, haciéndolas conscientes de las diferencias y prácticas culturales existentes. “En este

¹⁴⁰ De la colonialidad del poder, del saber y del ser, que se han explicado en los capítulos anteriores (1 y 2).

sentido, el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones nativas o [grupos étnicos], sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blancos-mestizos occidentalizados” (Rivera, 1999 como se cita en Walsh, 2005:10). En síntesis, la interculturalidad es: **1.** Un proceso permanente de relaciones, aprendizajes y comunicaciones entre los sujetos. **2.** Un espacio de negociación y traducción en donde se reconozcan y se confronten las diferencias sociales. **3.** Un intercambio de sujetos y de culturas. **4.** Un compromiso social y político en las instituciones de poder y en las sociedades.

Específicamente en la educación musical, de las universidades públicas de Bogotá, la producción y circulación de conocimientos -en gran parte- son eurocentrados, es decir que funcionan bajo las lógicas de la hegemonía dominante colonial, desde sus programas curriculares; pero no quiere decir que, por ello, no se presenten aspirantes que provengan de diferentes lógicas culturales, en relación con la música.

Al reflexionar sobre el seguimiento a estudiantes pertenecientes a grupos étnicos, tanto afrocolombianos como indígenas, y preguntar sobre: ¿Cómo es el diálogo intercultural que se genera entre la universidad y el estudiante?, el politólogo Juan Carabalí comenta:

Es un reto, al llegar aquí [a Bogotá], se encuentran con unas estructuras bien occidentales, y ellos deben adaptarse a eso, mas no pasa lo contrario, [en verdad] queda súper-difícil el diálogo intercultural, y encuentras profesores que son racistas hasta más no poder. Entonces, mucha gente [estudiantes afrodescendientes y/o indígenas] no terminan las carreras universitarias, pero, es porque tal vez les queda muy difícil ese diálogo intercultural, no se sienten cómodos, o muchas veces la universidad no es algo que lo genere, hay muchas explicaciones. Toca ver cuál es el caso. Pero esa es una constante, hay una deserción escolar en la educación superior muy grande con respecto a esta población, eso pasa en la Pedagógica, pasa en la Nacional, pasa en muchas universidades (Entrevista J. Carabalí, mayo de 2016).

El maestro Javier Riveros responde:

Su pregunta dice ¿Cómo es el diálogo? Da por hecho que sí hay dialogo, y yo creo todo lo contrario: no hay dialogo. Es un “camello”¹⁴¹ pensar que un afrodescendiente pueda hablar de esta música y de este asunto aquí; legalmente, hay toda una disposición legislativa, [además] del GOAE¹⁴², pero [en la licenciatura en música] no lo hay. Yo creo que falta muchísimo por explorar [en] ese campo, debería tener más importancia. Aquí, cuando se habla de afro se habla de cierta región; pero hay que hablar de cómo llegó esta música; por ejemplo, hablar de un Sexteto Tabalá, que son de San Basilio de Palenque; mis mismos estudiantes no sabían quiénes eran ellos, y uno dice: “Todo el desarrollo de nuestra música caribeña es gracias a esta descendencia afrocaribeña, [pero] la tienen descuidada, por lo menos en espacios académicos” (Entrevista J. Riveros, marzo de 2017).

La licenciada Sandra Milena Salazar Frías, formada en la Universidad del Atlántico, añade:

Hubo un compañero indígena que se ganó el cupo a partir de las cuotas, (que los indígenas y los afrodescendientes tienen derecho a entrar a la universidad y tienen el cupo ahí seguro); pero, era el estudiante que nunca entendía nada, que nunca comprendía, y pues la gente decía muy cruelmente: se le explica y no [entiende], es muy cerrado; y –pues era una situación que estaba fuera de su contexto; él traía sus conocimientos y saberes musicales, me imagino tradicionales, ancestrales; entonces eso fue un choque, y algo que no se comprendió en el momento. Obviamente, el chico se termina saliendo de la universidad, más o menos en segundo semestre, el chico no aguantó tanto. Entonces, uno dice: pues cuando yo comencé a estudiar música, no tenía conocimientos de música, yo hice el básico para entrar a la carrera, y pues allí me dieron el solfeo occidental, la teoría occidental y pues no fue tan complicado; pero, para otras personas que traen otras [cosmovisiones] debe ser un impacto muy fuerte, y de fracaso, porque todo está girando en torno a los cánones universales establecidos; entonces, es algo muy duro. (Entrevista S. Salazar, octubre de 2016).

La maestra Angélica Vanegas alude al respecto:

Tras las dinámicas de acreditación, se aprendió que hay una oferta que viene desde las normas, saber que existe bienestar universitario, que ingresan personas que vienen de las

¹⁴¹ Término coloquial para referirse a “dificultad”.

¹⁴² GOAE: Grupo de Orientación y Acompañamiento Estudiantil.

comunidades afro, invidentes, normalistas e indígenas; esa es la política de la universidad pública que vienen desde lo nacional, [que] habla de la diversidad, de la oportunidad y del derecho [mediante] la constitución del estudio.

Entonces conocí a 7 personas que vienen de la comunidad afro, que vienen de unas dinámicas [diferentes], de una fundación en donde el cuerpo, la danza, la comida, la música están conectadas, todo es comunicación, cosmovisión, energías... Pero cuando [entran] a la dinámica académica/teórica, donde se rehúsan las cosas, se les da otros nombres, y las asociaciones y relaciones de ellos son otras, entonces debe haber un puente.

Con Arrechea¹⁴³ lo tratamos de lograr -pero colapsó-, y el sueño con él era poder postular su discurso, lo irónico es que no hay maestros para hacer ese puente, no hay maestros que creen esa adaptación de lenguajes. Pero [cuando] es así tan abrupto no, porque es agresivo, y la gente se defiende y prefiere retirarse. Si no puedes con eso, entonces no, es una cosa de relaciones y de conexión. (Entrevista A. Vanegas, mayo de 2017).

Finalmente, el maestro Javier Illige concluye:

No lo sé, a pesar que he tenido estudiantes de otros grupos étnicos, ellos vienen a vincularse a las lógicas de cómo funciona el programa [de la licenciatura en música] acá, con el resto de estudiantes que son la inmensa mayoría, y ellos funcionan con las lógicas académicas (ir a clases, mirar los contenidos, presentar sus exámenes); pero no se hace un seguimiento de un dialogo intercultural del contexto en el cual viene el estudiante, y el contexto de lo que se enseña acá. No sé si de pronto los profesores consejeros tienen la oportunidad de hacer seguimiento a esas cosas, pero yo no he visto que se haga eso. (Entrevista J. Illige, abril de 2017).

Teniendo en cuenta que las anteriores voces de las maestras/os, en relación a sus experiencias, a partir de prácticas educativas, nos generan cuestionamientos y reflexiones sobre, cómo se debe asumir la perspectiva interculturalidad en la *Educación superior*, trato de hallar respuestas en Catherine Walsh, quien alude a lo que implica asumir la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto, partiendo del principio

¹⁴³ Jhon Edward Arrechea Mina: Músico destacado de la escena colombiana, proveniente de Jamundí-Valle del Cauca. Y mi compañero de estudios de la licenciatura en música de la UPN.

en que *“todas las culturas tienen derecho a contribuir, desde sus particularidades y diferencias, a la construcción del país”* (2005:10); además, se debe entender y trabajar la interculturalidad como un proceso político, social y pedagógico.

Complementando el cómo apropiar la interculturalidad en los programas curriculares de la *Educación superior*, Haro y Vélez (1997) recomiendan: **1.** Desistir del predominio del saber/formal o conocimientos eruditos sobre el saber/tradicional o conocimientos populares. **2.** Superar el esencialismo de que el sujeto sometido está obligado a aprender los conocimientos del sujeto dominante. **3.** Que la educación *“se dé en términos de igualdad de condiciones, sin discriminación e irrespeto”* (p. 302). **4.** Participación activa de todos los actores culturales en la formación de espacios educativos¹⁴⁴, con maestros/as indígenas, afrodescendientes, del Caribe. **5.** Contemplar asignaturas obligatorias con conocimientos y saberes de diferentes culturas. **6.** Emplear diversas metodologías contextualizadas en la realidad pluricultural del país, utilizando didácticas funcionales para los sujetos.

Cabe aclarar que, el concepto de interculturalidad entra a circular en la década de 1980, cuando es introducida por el Consejo Regional Indígena del Cauca [CRIC], por medio de la creación de su Programa de educación intercultural bilingüe para la defensa de la lengua y de los territorios, planteando una educación pertinente para los pueblos indígenas. Al igual, para las comunidades afrocolombianas, la interculturalidad se comienza a discutir a partir de la Ley 70 de 1993 o Ley de Comunidades Negras, y el Decreto 1122 de 18 de junio de 1998, que permitió la formalización de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, *“dentro de un orden y pertinencia endógena que permita el afianzamiento de la identidad étnica de las personas que participan de la producción de sentido comunitario”* (Villa y Grueso, 2008:27).

Entonces, la educación musical debe ser llamada a reflexionar y apropiar el conocimiento desde *otras* orillas, aportando a la construcción cultural de las sociedades en Colombia, vinculándolas con las historias reales y las formas culturales que hacen parte de nuestras identidades latinoamericanas y caribeñas, como son las músicas del Caribe. En suma, apropiar unas formas culturales que vayan en contra de las

¹⁴⁴ Como se evidenció en el apartado 2.5 *Relaciones de saber/poder en la educación musical*, del capítulo 2.

instituciones totalizantes, que pretenden unificar y universalizar el conocimiento y los saberes desde y en una sola vía, respondiendo a intereses particulares de las instancias de poder. Santiago Castro-Gómez (2009) dice al respecto que: *“la cultura ha sido un espacio en donde la colonialidad del poder ha legitimado e impugnado desde diversas perspectivas sociales [...] y en donde “las relaciones de poder vienen marcadas por imperativos macro físicos de carácter colonial”* (p. 39).

Entonces la interculturalidad debe ser vista como:

...como una posibilidad que pone de relieve la disposición y construcción de estrategias políticas, económicas, sociales que permitan la emergencia de lo silenciado, lo olvidado y lo devaluado por las prácticas hegemónicas de quienes han generado formas de homogenización cultural en la educación (Villa y Grueso, 2008:25).

La reflexión debe reabrir el camino hacia un reconocimiento del *otro*, en el que las posibilidades de libertad y de autodeterminación pasen a ocupar un primer plano, para así, preservar una de las bases fundamentales de la interacción (Federici, 1984), juzgada desde criterios completamente culturales, en donde la diversidad de los mismos expresa, tanto la variedad de culturas como la existencia de diferencias y, sin esencialismos, las propias contradicciones presentes en ellas.

3.2. Educación musical y posibilidades interculturales

Con respecto a los modelos de educación intercultural, a partir de los años 80 del siglo XX, algunos países de Latinoamérica y el Caribe¹⁴⁵, han incluido la diversidad étnica, local y cultural en sus programas curriculares, tanto en entidades con comunidades diferentes, como en entidades homogéneas en regiones o países pluriculturales (UNICEF, 2008). Dichos programa hacen parte de reformas educativas, que intentan incluir el referente multicultural o intercultural, sin cambiar radicalmente las perspectivas dominantes que han reproducido las relaciones de saber/poder en sus

¹⁴⁵ Como son: Perú, Guatemala (Garífuna), Bolivia, México, Ecuador, Argentina, Nicaragua, Brasil, Colombia (UNICEF, 2008).

estudiantes; algunas reformas hacen referencia a lo inter pero en la práctica se hace más lo multi.

Para no confundir al lector voy a explicar brevemente las diferencias de los términos multiculturalidad y pluriculturalidad, ya que en el anterior apartado (3.1) se profundizó sobre que trata la interculturalidad. La *multiculturalidad* “describe la existencia de distintos grupos culturales en un espacio determinado, sin que necesariamente tengan una relación entre ellas, para que en la práctica social y política permanezcan separados, divididos y opuestos” (Walsh, 2005:5).

Es decir, lo multi funciona como la separación entre culturas cerradas -sobre sí mismas-, que por medio de la tolerancia hacia el *otro*, la sociedad dominante puede convivir sin problemas. Pero dicha tolerancia, oculta la permanencia en las desigualdades sociales, para no permitir que todos los grupos sociales actúen equitativamente, produciendo el efecto de dejar intactas las jerarquías dominantes, de unos sobre otros.

Por otro lado, la pluriculturalidad “indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, sugiriendo una diversidad histórica, en que juntas hacen una totalidad nacional” (Walsh, 2005:6), sin embargo sin generar una profunda interrelación equitativa. Lo pluri es un concepto que representa la particularidad de un país determinado, en donde conviven afrodescendientes, indígenas, mestizos y blancos.

Dicho lo anterior, conviene mencionar los diferentes modelos educativos existentes, que abordan lo inter y lo multi, basados en Catherine Walsh; **a)** Currículo aditivo: incluye algunos contenidos étnicos al programa, pero no lo reestructura. **b)** Programas de integración pluralista: preparan al estudiante para convivir en una sociedad pluricultural, en que las diferencias son riquezas. **c)** Programas de educación antirracista: genera en los/as estudiantes una postura crítica hacia las sociedades racistas, asumida como una ideología que justifica el sistema de desigualdades sociales de unos sobre otros.

d) Programas reconstructivistas de transformación intercultural: proporcionan habilidades de análisis de la diversidad cultural, respeto a la diferencia, solidaridad y solucionar problemas que impiden la acción intercultural. **e)** Programas de etnoeducación: promueven y mantienen una afirmación cultural colectiva, desde la cultura y las tradiciones étnicas propias; en ellos se encuentran la educación bilingüe

indígena, el PEBI¹⁴⁶ desde una mirada política, para establecer relaciones de diálogo entre diferentes; y la CEA¹⁴⁷, para lugares en que la población afrocolombiana es la mayoría (Villa y Grueso, 2008).

En relación con los programas de etnoeducación en el Caribe, es importante señalar que en San Basilio del Palenque hacia 1980,

...los hijos e hijas del Palenque que han logrado educarse, sin olvidar sus orígenes, [haciendo] enormes esfuerzos no solo por recuperar, sino por fortalecer la riqueza cultural que les ha valido el reconocimiento de *Patrimonio Intangible de la Humanidad*. Parte de ese esfuerzo ha estado orientado a la recuperación de una de las lenguas criollas que existen en Colombia y el mecanismo fundamental para su preservación y su revitalización ha sido la *etnoeducación*. Los agentes directivos de este trabajo, los educadores, en su mayoría son mujeres, con un profundo compromiso con su historia, su lengua, sus costumbres y prácticas sociales y culturales (Lamus, 2011:230).

Al dialogar sobre esta propuesta con Juan Carabalí, surge la pregunta ¿Es posible que no se establezca una continuidad con las iniciativas educativas, que han realizado los grupos étnicos?, en que responde:

Yo creo que no es una cuestión sistemática, ni sistémica; es decir, que no hay un proceso, no hay un programa alrededor de eso, sino son unas iniciativas de los profesores/as, [de las propias comunidades y/o grupos étnicos], pero no es una articulación institucional en todos los niveles, de decir [como ejemplo]: vamos a rescatar la lengua palenquera y la vamos a promover, porque no es solo una cuestión de rescate sino de promoción, o sea, que la gente aprenda la lengua palenquera, bueno, pero uno no lo identifica así. Yo creo que todos los niveles de la administración pública que tienen que ver con educación, deben estar articulados en el rescate de esas lenguas, la palenquera, la arhuaca, la wuayúú, [repito] no es sólo de rescate, sino de promoción educativa, [lo que] implica una participación activa de la gente, porque hay que hacer consultas previas, y además [vincular los actores] que son los directamente involucrados en esto (Entrevista J. Carabalí, mayo de 2016).

¹⁴⁶ PEBI: Programa de Educación Bilingüe Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca [CRIC].

¹⁴⁷ CEA: Cátedra de Estudios Afrocolombianos, mencionada en el apartado anterior.

Continuando en esta línea, se hace necesario evidenciar las diferentes propuestas pedagógicas, que abordan la educación musical desde *otras* márgenes del conocimiento y del saber, y que reflejan los cuestionamientos e inquietudes educativas de maestros/as, para poder abordar y enseñar músicas diferentes, que están por fuera del contexto académico de la *Educación superior*. Deseo subrayar que al revisar las propuestas que a continuación se explican, se destaca la pretensión de diálogo entre los aspectos formales de la disciplina en música, y los saberes de las músicas populares del Caribe.

Las propuestas las relaciono con el Movimiento Pedagógico (2002), el cual fue creado como un movimiento cultural, que aproximó a intelectuales de la educación, maestras/os de base y sindicalizados, con unos intereses epistemológicos y políticos, para pensar las condiciones en que se debate la pedagogía, los maestros/as, los/as estudiantes, las instituciones educativas y las políticas educativas, con el fin de dotarse de un programa de transformación democrática.

El PNMC¹⁴⁸ generado como política en 2003, por parte del Ministerio de Cultura, se estructura en los componentes de: gestión, dotación (instrumentos, material didáctico), formación, divulgación y fortalecimiento de sistemas de información; a partir de ellos, ha creado diferentes escuelas de música en algunos municipios de Colombia, para “*posibilitar el desarrollo de prácticas colectivas de música tradicional, coros, bandas y orquestas*”. Además como estrategia al proceso formativo, el Ministerio de Cultura, creó un proyecto editorial, para publicar diferentes materiales musicales y pedagógicos, desde diferentes metodologías de enseñanza, que correspondan “*a las necesidades y niveles de desarrollo en los procesos formativos en música*” (MC, 2004:4).

Así mismo, con la experiencia piloto del proyecto de músicas tradicionales, iniciado en algunos municipios del país¹⁴⁹, y posteriormente implementado con el plan nacional de música para la convivencia, dando más cobertura en otros departamentos, atendiendo así las singularidades de cada región en cuanto a tradiciones y territorios, por medio de *Ejes de música tradicional*. Dichos ejes abarcan las músicas de: la amazonía, llaneras, andinas (centro oriente, centro occidente, sur occidente), pacífico

¹⁴⁸ PNMC: Plan Nacional de Música para la Convivencia.

¹⁴⁹ De los departamentos de Bolívar, Sucre, Nariño, Meta, Casanare, Vichada y Arauca.

(norte y sur); y las que se relacionan con esta investigación *Caribe* (de las islas, oriental y occidental). (MC, 2015).

- La cartilla de iniciación musical *Pitos y tambores*, del autor Victoriano Valencia Rincón (2004), hace parte del programa nacional de músicas populares y pertenece a las músicas del eje Caribe occidental; es una guía pedagógica para los maestros de las escuelas de música tradicional, en ella se abordan cinco formatos instrumentales de la costa Caribe colombiana, los cuales son: tambora, millo, gaitas, banda, son de negro y baile cantao.

- La cartilla de iniciación en música popular tradicional *Show me your motion*, de las/os autoras Sandra Vilorio, Kathryn Newball y Marlon Acosta (2014), aborda la enseñanza de músicas tradicionales del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina; contiene los géneros musicales de shottish, mentó, calipso, reggae, waltz, mazurca, foxtrot, soca, pasillo y polca; y pertenece a las músicas del eje Caribe islas.

- La cartilla de iniciación en música popular tradicional *¡Ay'ombe juepa jé! Toca, canta, versea, juega y baila con el vallenato*, de los autores Roberto Ahumada, Tomás Gutiérrez, Julio Daza, Ana Milena Machado y Carlos Silva (2015). Este grupo se conformó a partir del saber especializado de cada autor, y del conocimiento de su experiencia en la interpretación musical vallenata; la cartilla pertenece a las músicas del eje Caribe oriental, en ella se abordan los géneros musicales de paseo, son, puya y merengue.

- El cuaderno de música *La percusión y sus bases rítmicas en la música popular*, del autor Gabriel León (1997); es una recopilación de patrones rítmicos de diferentes regiones de Colombia, y algunas bases rítmicas de músicas del Caribe, específicamente de Cuba, Puerto Rico, República Dominicana, Jamaica; además es una guía para maestros. Fue una publicación financiada por la Fundación Nacional Batuta¹⁵⁰, de la cual cabe resaltar su programa de educación informal, alrededor de cuatro líneas: a) Coro infantil y juvenil; b) Orquesta de cuerdas; c) Música folclórica y d) Banda sinfónica.

¹⁵⁰ Que también fue mencionada en el apartado 2.3 del capítulo 2.

- *El libro de las gaitas largas: tradición de los Montes de María*, del autor Federico Ochoa Escobar (2013), publicado por la PUJ y en colaboración con la Universidad de Antioquía; es una investigación etnomusicológica, que gira en torno de tres aspectos: la construcción de gaitas largas (hembra y macho), sus técnicas básicas de interpretación y la transcripción de un repertorio en la interpretación de este instrumento. Es un aporte a la comprensión de expresiones musicales que han estado invisibilizadas en los escenarios académicos.

En síntesis, a partir del abordaje de diferentes propuestas pedagógicas relacionadas con las músicas del Caribe, es importante reflexionar sobre las herramientas que brindan estos materiales pedagógicos: **1.** Todas las publicaciones son enfocadas para un público de maestros/as de música. **2.** Todas las propuestas incluyen un CD de mp3, el cual complementa auditivamente el material gráfico que contienen las publicaciones. **3.** Todas las publicaciones invitan al maestro/a al intercambio de saberes musicales propios, para complementar las propuestas planteadas en los materiales. **4.** Todos los autores aluden de manera respetuosa que la construcción de las propuestas, fueron realizadas de manera conjunta con los actores y las comunidades que tradicionalmente crean y mantienen estas expresiones musicales.

Al relacionar las reflexiones con lo que Abel Rodríguez (2002) argumenta del Movimiento Pedagógico, encuentro una articulación profunda, desde el papel cultural y político, con un compromiso de los maestros/as con su trabajo, construyendo comunidad de saber y fortaleciendo las alternativas pedagógicas; además desde una reflexión pedagógica colectiva, orientada a recuperar la autonomía profesional y el derecho de los maestros/as a intervenir en los escenarios educativos.

Otro aporte fundamental complementando las anteriores propuestas, es el programa radial *Sabor Caribe*, el cual hace parte de la programación de la emisora 'La Pedagógica Radio' de la UPN, oficialmente en la red. La emisora fue creada a partir del plan de desarrollo institucional 2014-2019, en que su objetivo es, evidenciar una universidad sin fronteras con enfoque edu-comunicativo, en que sus contenidos den cuenta de los desarrollos académicos de la UPN, resaltando la pluralidad, la diversidad cultural y la democracia. Sus programas son: La dosis, Al son de la música maestro,

Después de clase, y -ya mencionado- *Sabor Caribe* (viernes a las 11:00am con repetición a las 6:00pm).

En entrevista con el maestro Javier Riveros le indago sobre los programas de *Sabor Caribe* de la Pedagógica Radio, a lo que responde:

La emisora (Pedagógica Radio) nace en octubre de 2016, como proyecto que se venía desarrollando en la UPN. Nosotros ya habíamos hecho, en [otras] universidades, homenajes a diferentes artistas; el más reciente fue el homenaje a Celina & Reutilio, a raíz de la muerte de Celina (4 de febrero de 2015); entonces, dijimos: “Vamos a hacer montajes educativos, donde mostremos el asunto caribeño, especialmente con homenajes”. [Posteriormente], montamos un grupo que se llamó ‘Aires cubanos’, presentando varios conciertos y programas en emisoras (Nacional, Piloto, Javeriana), porque les gustó el proyecto, ya que estábamos hablando de una artista que, ha dejado una huella fuerte en esas músicas, pero, que ha sido muy desconocida para nuestros estudiantes [actualmente].

Entonces, a raíz de eso, quedamos ‘tocados’ en seguir haciendo homenajes; [luego], se abre la convocatoria en la emisora para todo el mundo, para que presenten un proyecto de programa en la parrilla de la programación, y presentamos el proyecto con dos profesores más (Guillermo Bustamante y Aliex Trujillo), y ganamos. La idea era presentar a manera de homenaje, también de talleres musicales y mostrar -de alguna manera- la enseñanza de cada uno [de nosotros], pero la convocatoria la hicimos, no como homenaje, sino con la explicación de dos ritmos: la bomba y la plena, como asunto de taller y de enseñanza, como medio educativo en la emisora. Pero la idea no solamente es desarrollar ritmos y hacer homenajes, sino desarrollar diferentes temáticas, [lo] que tiene un sentido que va mucho más allá de entender esa música; es decir, un asunto de investigación acerca de las músicas del Caribe, mostrar a los estudiantes, que eso tiene más sentido que solo el hecho de tocar[as]. (Entrevista J. Riveros, marzo de 2017).

Para concluir, con el anterior panorama de propuestas de educación musical, se hace necesario relacionarlas con los fines generales de la educación intercultural, en que retomo a Catherine Walsh (2005), dichos fines son: a) Crear y fomentar habilidades de diálogo, comunicación e interrelación equitativa entre las personas. b) Fortalecer la cultura en las identidades. c) Contrubuir a la permanente acción equitativa. d) “Aceptar y respetar la diferencia, como ventaja comparativa y como recurso para transformar el sistema educativo y la sociedad nacional” (p. 22).

Entonces, a la pregunta ¿Cuál es la proyección de *Sabor Caribe* con la educación musical de la UPN, y su relación en la educación musical del país? nos comentan:

Yo creo que es muy llamativo; justamente, se me acercaron unos estudiantes del Colegio Gimnasio del Norte, que tienen una emisora y resulta que también tienen un programa de salsa, que va referido a hablar de salsa, pero es más por gusto, porque les parece bonito; pero, a partir de haber puesto nuestros programas en YouTube, lo escucharon, se acercaron y propusieron tener un enlace con las dos emisoras de las dos instituciones, y estamos en eso. Ellos nos pidieron el permiso de poder poner la emisora en su institución, y nosotros les dijimos: “¡sí, claro! Siempre y cuando sea utilizada como medios educativos y sea referido a la UPN”. Entonces, me parece que debe tener mucha más trascendencia y estamos pensando en ofrecer más posibilidades a diferentes instituciones, para mandar la idea [de] que esto tiene un sentido educativo, de enseñanza, a través de las músicas del Caribe. (Entrevista J. Riveros, marzo de 2017).

3.3. Pensamiento de frontera en la música caribeña

Para iniciar explicaré brevemente qué es el pensamiento fronterizo, según Walter Mignolo (2002) es un pensamiento que no ignora a la modernidad, pero no debe someterse a ella, *“afirma el espacio donde el pensamiento otro fue negado, por el pensamiento de la modernidad”* (p. 49), e identifica la fuerza de un pensamiento que surge desde el sometimiento de las lógicas coloniales. Cabe aclarar que un pensamiento otro es *“un paradigma que coexiste en conflicto con los existentes”* (p. 52), es decir, que esta en conflicto con el pensamiento regido bajo las lógicas internas del proyecto moderno civilizatorio¹⁵¹.

El pensamiento de frontera se configura desde la implementación de la subalternidad colonial, desde un pensamiento hegemónico; que inicialmente es concebido como un *paradigma otro*, que surge del análisis y la toma de conciencia, de

¹⁵¹ Aquí se retoma la diferencia colonial, la cual fue abordado en el apartado 2.1 del capítulo 2.

las dimensiones de la colonialidad (poder, saber, ser) en los que se instauró el proyecto de la modernidad/colonialidad, además comparte el conocimiento y la relación con la ética y con la política.

El *paradigma otro* emerge de la colonialidad, buscando los quiebres de la diferencia cultural, para contribuir al cosmopolitismo crítico, “es la expresión que aglutina la crítica a la modernidad europea, desde la periferia de la misma modernidad, es decir desde el sur y el Caribe” (Mignolo, 2002:53); entonces un *paradigma otro*, es importante para fomentar una conciencia de la diferencia, desde la emancipación, la liberación y la decolonialidad. Retomando al pensamiento fronterizo, éste “es la relación entre los conocimientos subalternizados y el conocimiento universalizado desde el mundo occidental” (Walsh, 2007:203).

El pensamiento de frontera se debe entender a partir de la experiencia colonial, desde la diferencia cultural, imperial y el *paradigma otro*, tomando una posición histórica y epistémica, para “decidir qué conocimientos son relevantes frente a la hegemonía del saber, cuáles silencios son los que debemos descubrir, y cuáles son los principios que debemos seguir” (Mignolo, 2002:54). Este autor propone que la colonialidad es un punto de partida, para no seguir estando ahí, no hacer lo que ya no se quiere, dejar de estar sometidos y subalternizados; por el contrario para descentrar y dispersar el eurocentrismo de los saberes subalternizados, de los sujetos colonizados, de la historia lineal universal y totalizante.

Por ello utilizar la decolonialidad como emancipación “que tiene sus memorias en [las historias y] los movimientos de resistencia de todo tipo, para entender donde se gesta un *paradigma otro*” (p. 57); es decir, desde la emancipación racial, de género, de las memorias y los lugares locales, de la subalternidad de los sujetos, de las voces silenciadas y de los bordes del pensamiento fronterizo, para defender la vida, la libertad y la democracia. De manera resaltar las acciones de sujetos que hacen la diferencia¹⁵², como por ejemplo,

Cuando se habla de figuras representativas de la cultura colombiana, especialmente en el ámbito musical, no hay duda de que son imprescindibles los nombres de las cantantes Leonor González Mina, la Negra Grande de Colombia; y Sonia Bazanta, mejor conocida

¹⁵² En donde cabe recordar y relacionar la genealogía musical de Caribe del capítulo 1, de esta tesis.

como Totó La Momposina. Cada una por derecho propia ha contribuido a la creación de nuevos espacios para la música colombiana de raíces afro más allá de las fronteras regionales y nacionales (Marín, 2011:104).

Es vital exaltar la labor que han realizado ellas, en sus carreras artísticas en relación con las músicas del Caribe; la Negra Grande grabó más de 30 discos, *“en los que interpretó no solo géneros afro del Caribe y del Pacífico colombiano”*, sino también de los Andes y de los llanos colombo-venezolanos. José Acosta (cajero del grupo de Ramona Ruiz) comenta, *“cuando Totó estuvo por acá fue cuando nos revivió, ella fue la que organizó todos esos grupos que hay ahora por la región. Ahora vienen cada rato de todas partes a averiguar por el chandé, por la tambora”* (Marín, 2011:111).

Continuando en este apartado, ahora me enfoco en la realización de los talleres con los estudiantes de la *Licenciatura en música* de la Universidad Pedagógica Nacional, que se realizaron en dos espacios académicos diferentes los cuales fueron: a) optativa de idioma, es decir clase de portugués; y b) en el proyecto de grado, conocido como investigación. Evidentemente en cada asignatura implicó la elaboración y la utilización de un material pedagógico completamente diferente, con la finalidad de que fuera útil para los estudiantes, y a la vez estuviera contextualizado con las temáticas que los docentes abordan en sus asignaturas.

Cabe aclarar que yo no soy docente de la UPN, por ello es necesario contarle al lector que para la realización de esta investigación, tuve un informante (Guber, 2001) y colaborador en la universidad el maestro Alfredo Enrique Ardila, del cual estoy profundamente agradecida por haberme facilitado y prestado sus espacios académicos -anteriormente mencionados-; por tal motivo tuve que elaborar dicho material pedagógico para la realización de los talleres, que se ira mostrando en este apartado, y que se realcionan con los anteriores capítulos.



Derecha estudiantes de portugués, izquierda maestro Alfredo Ardila
(Foto de: Maribel Becerra, 2017)

En primera instancia me remito a la clase de portugués, en la que contextualizo que, este espacio es ofertado a partir de VIII semestre en el programa curricular de la *Licenciatura en música* como optativa de idioma, tiene dos niveles (Portugués I y portugués II), sus horarios son los días martes y jueves de 3:00 a 5:00pm y de 5:00 a 7:00pm; y se ofrece en la sede del Nogal de la UPN. Los/as estudiantes que participaron en estos talleres fueron: Paola Alejandra Cubillos, Ignacio Numpaque (X semestre), Julian Bolaños, Edson Jair Barrera (IX semestre), Hellen Vanesa López y Alber Corredor, (VIII semestre).

En esta asignatura se realizaron tres talleres grupales de la siguiente forma:

1. Taller de lectura grupal (Oficina de leitura coletiva) en el cual abordé los textos¹⁵³ de, *Primeiro nome do Brasil derivou da fé* de Maria Vicentina do Amaral Dick (2001) y *Os nomes dados a terra descoberta* poema de Cassiano Ricardo (2001), los cuales se enfocaron en la historia de la invasión colonial de los portugueses a Brasil en el siglo XVI, la influencia de la iglesia católica, sumada a la trata transatlántica. Estos textos posteriormente me llevaron a abordar la temática de *otras* creencias espirituales, perseguidas y castigadas por el imperio colonial y su relación con el Caribe, específicamente de Cartagena, Cuba y Haití, para ello utilicé los textos de *Umbanda, Candomble y Afoxé* del Folclore brasileiro (2000).

¹⁵³ Ver en los anexos: los textos de los talleres de la clase de portugués.

2. Taller de lectura individual (Oficina de leitura individual), este taller fue la profundización de las diferentes deidades de las creencias abordadas en el primer taller (Umbanda, Candomble y Afoxê), en los cuales estuvieron presentes: *Iemajá, Iansã, Naná, Obá, Oçain, Omolu, Ogun, Oxalá, Oxadiã, Oxalufá, Oxalufam, Oxossi, Oxum, Oxumaré, Xangô y Exu*, textos del Folclore brasileiro (2000), preguntando la percepción a los/as estudiantes de las creencias y las deidades.
3. Taller de lectura y acercamiento musical (Oficina de leitura e atividade cantada), en el cual utilicé el texto *Caraterísticas da língua portuguesa no Brasil* (2014) de quien escribe esta tesis; este texto se enfoca en el proceso de instauración del portugués como lengua brasilera oficial, legitimada por la imposición colonial a partir del siglo XVI, y de las relaciones significativas de las lenguas indígenas (Tupi y Guarani), las lenguas africanas y las lenguas de migración europea y oriental a Brasil. Específicamente aborda la colonialidad del poder y del saber (capítulo 2).

Finalicé dichos talleres utilizando la samba enredo *Gaia, a vida em nossas mãos* (2014) de la Escuela de Samba Imperatriz Salgueiro¹⁵⁴, como un acercamiento musical, y la recapitulación de los temas abordados desde el inicio de los talleres.

Escuchar: Salgueiro 2014 - Gaia, a vida em nossas mãos.

- <https://www.youtube.com/watch?v=GAeTw1HdjDA>



Izquierda Diego Gómez, derecha Mónica Contreras
(Fotos de: Maribel Becerra, 2017)

¹⁵⁴ Compuesta por: Xande de Pilares, Dudu Dudu Botelho, Miudinho, Bethino de Pilares, Rodrigo Raposo e Jassa.

En segunda instancia, aludo a los talleres que realicé con los estudiantes de la clase de investigación; para contextualizar al lector, este espacio es ofertado a partir de VIII semestre del programa curricular de la *Licenciatura en música* como proyecto de grado, tiene dos niveles (investigación I y II) -mostrado en el apartado 2.4 del capítulo 2-. Los horarios funcionan con encuentros de manera personal, entre el maestro/a con el/la estudiante, y se ofrece en la sede del Nogal de la UPN; pero por cuestiones de espacio los realicé en mi casa.

Los talleres los realicé con el estudiante Diego Hernándo Gómez Vargas de IX semestre, y con la estudiante Mónica Nataly Contreras Jurado de X semestre; la elección de esta población fue debido a los temas de investigación de sus monografías que vienen realizando en la *Licenciatura en música* de la UPN. En que vale la pena resaltar el aporte que ellos dos me realizaron, a partir de la experiencia de su realidad socio-cultural, su saber y sus búsquedas musicales a manera profesional.

Las investigaciones de monografías que adelantan los dos estudiantes, en la *Licenciatura en música* de la UPN, son:

- *Fundamentación de la técnica Burton en la marimba de chonta* de Diego Hernándo Gómez Vargas, en que él nos cuenta de que se trata:

Decidido dirigir esta monografía a músicos: pedagogos, académicos e intérpretes de la marimba, que sepan leer ostinatos rítmicos a uno y dos planos, dos y cuatro baquetas, y que deseen interpretar la marimba de chonta con la técnica Burton; ya que esta monografía aporta una metodología de estudio del instrumento a partir de dos perspectivas, lo técnico y lo tradicional, dando suma importancia a la comprensión de las prácticas culturales del Pacífico Sur colombiano. Centrado en el contexto del bunde que se enmarca dentro de los géneros cantados y del bambuco viejo, sumado a las herramientas de transmisión de saberes tradicionales del Pacífico Sur como la onomatopeya que es utilizada para la iniciación instrumental en el formato del conjunto de marimba (Gómez, 2017).

- *“Suenala” flauta, charanga y salsa*, de Mónica Nataly Contreras Jurado, quien nos cuenta de que se trata su investigación:

Surge a partir del interés por profundizar sobre las formas de enseñanza-aprendizaje de la música popular, específicamente de los géneros de la salsa y la charanga, enfatizándose en las

prácticas de la flauta traversa. La ciudad de Bogotá será la protagonista, tomando como eje central a los flautistas capitalinos y sobre todo sus experiencias de enseñanza-aprendizaje de estos géneros del Caribe. Del mismo modo, otro componente esencial para esta investigación, lo constituye mis experiencias propias, desde dos puntos: en su papel como estudiante de la Licenciatura en Música de la UPN y como miembro de La Orquesta Latina, agrupación de carácter educativo, que desde el montaje grupal pretende construir un panorama de estos géneros musicales (Salsa, Guajira, Son Cubano, Bolero, Danzón, Latín jazz) (Contreras, 2017).

Posteriormente mi aporte tanto a Diego como a Mónica, también se aludió a la investigación de mi tesis, mi experiencia profesional como egresada de la misma institución, y de mi paso por la Maestría en Educación de la UPN; aportes puestos en marcha hacia sus investigaciones de monografías, que comprenden las temáticas de: educación musical, pedagogía musical, y músicas *otras* que están por fuera del cánón eurocéntrico, o que son abordadas de una manera no obligatoria en el programa curricular en música de la UPN.

Por otro lado, en los encuentros con Diego y Mónica realicé tres talleres individuales¹⁵⁵ de la siguiente manera:

1. Taller de contextualización geográfica y geopolítica del Caribe, incluyendo por supuesto la costa Caribe colombiana; en dicho taller utilicé:
 - a) La cartografía¹⁵⁶, como una herramienta gráfica y tácita importante, con el mapa mundial (Escala de Peters y Mercator), el mapa del Caribe, y el mapa de la costa Caribe colombiana.
 - b) El ciclo de bloque, para mostrar las relaciones que configuran lo individual y lo colectivo en el Caribe, teniendo en cuenta los aspectos históricos, sociales, económicos, políticos y culturales del Caribe.
 - c) La pirámide básica, para evidenciar en grandes rasgos las relaciones de saber/poder desde los anteriores aspectos.
 - d) Para llegar a las músicas del Caribe, explicando de una manera general sus herencias y configuraciones coloniales.

¹⁵⁵ Ver: en los anexos las guías metodológicas de los talleres con los estudiantes de Proyecto de Grado-Investigación.

¹⁵⁶ Herramienta importante que profundicé en el capítulo 1.

2. Taller de profundización de músicas del Caribe y sujetos que se vinculan a ellas; en este taller me situé específicamente en tres aspectos: **a)** En la organología que tienen los diferentes géneros musicales del Caribe (cordófonos, aerófonos, membranófonos e idiófonos). **b)** En los géneros de las músicas del Caribe y su ubicación geográfica de ellos. **c)** En algunos los sujetos/artistas y colectivos que son importantes representantes de las músicas del Caribe. Estos aspectos los aborde por medio del reconocimiento y la discriminación auditiva de la selección discográfica¹⁵⁷ de músicas del Caribe.
3. Este taller fue la articulación de los anteriores talleres (1 y 2), con la educación musical, por medio de la conexión del programa curricular de la *Licenciatura en Música* de la UPN. Contextualizando al estudiante de la oferta académica existente de programas de música en el país, e indagándole a los/as estudiantes a partir de su experiencia en el transcurso de la carrera, preguntando: ¿En qué asignaturas del programa curricular de la licenciatura, han visto músicas del Caribe y de la costa Caribe colombiana?, Como estudiantes de la licenciatura en música, ¿han visto o trabajado algún material pedagógico, para aprender las músicas del Caribe o de la costa Caribe Colombiana?

Para concluir mi aporte fue evidenciar la posibilidad de darle lugar a una educación musical donde se generen y establezcan diálogos con *otros* lugares de enunciación, los cuales según Mignolo “*generan geopolíticas de conocimiento, en sus diversas y complejas relaciones con los imperialismos occidentales, además generan las condiciones para tomar decisiones éticas, políticas y epistémicas para la descolonización del saber*” (2002:54). Diálogos por medio de posibilidades en las formaciones culturales, entre lo establecido eurocéntrico y lo marginado músicas *otras* (Caribe y Pacífico), en donde resulta importante mencionar que, a pesar de su aparente silenciamiento, estas músicas continúan retroalimentándose y han resistido en el tiempo, condiciones necesarias para el desarrollo del campo de la educación musical.

¹⁵⁷ Ver: Referencias discográficas.

3.4. Reflexiones pedagógicas: El “tumbao” en el aula

Ahora retomando el programa curricular de la Licenciatura en música de la UPN, analizado en el apartado 2.4 del capítulo 2; es preciso reflexionar sobre la relación de saber/poder entre los espacios académicos obligatorios y los espacios electivos. A grandes rasgos las asignaturas obligatorias: aparecen con su nombre explícito, los dictan generalmente profesores/as de planta y ocasionales, hacen parte del Ciclo de Fundamentación del programa, tienen varios ciclos y/o niveles y son pre-requisito o co-requisito de otras asignaturas obligatorias. En cambio las asignaturas electivas: su nombre solo aparece cuando el estudiante va a registrar materias, algunos pocos tienen dos niveles, no son pre-requisito ni co-requisito, hay que negociar constantemente con las otras electivas los horarios para tener demanda de estudiantes; de lo contrario administrativamente cierran las electivas ofertadas.

Otro elemento que abordé en esta investigación a partir de la etnografía escolar, fue el trabajo de campo a partir de la *observación*, la cual según Martin Packer, es “*un registro sistemático y regular de lo que sucede en el campo*” (2014:246); en la observación se requiere llevar un registro, ya que la memoria es limitada y el análisis que se hace del trabajo de campo precisa de esos datos. En dicho registro se pueden realizar representaciones, como es la *descripción densa* nominada por Clifford Geertz en 1973, la cual “*es la forma como un etnógrafo ‘inscribe’ los eventos de los que ha sido testigo y los convierte en ‘recuentos’*” (p. 255), para luego interpretarlos. El otro es la *descripción rala*, la cual constituye una observación somera de alguna particularidad del compartamiento del ser humano.

Así mismo, la observación se debe fijar la acción, que según Roccoeur “*al igual que el habla la acción humana implica hechos que son fugaces, pero que están fijados en la vida cotidiana, en los registros oficiales y otros tipos de inscripción*” (p. 260), además cuando se fija una acción, ésta se reconfigura con un sentido y un significado particular, trascendiendo su lugar en las condiciones sociales y teniendo efectos hacia los sujetos que lo conocen y lo utilizan.

Cabe aclarar que el trabajo etnográfico tiene dos aspectos, en relación a la realización del trabajo de campo, la *observación participante*; en donde la *observación* ubica al investigador por fuera de la sociedad, en cambio la *participación* lo ubica por dentro de la sociedad, a través de prácticas cotidianas que realiza junto a una población determinada, convirtiéndolas en la experiencia vividas. En relación a la *participación*, Rosana Guber (2001) manifiesta: **1.** Que para tener información significativa se requiere de un grado de participación; **2.** La participación debe comportarse según las pautas de los nativos, ella no es deseable en un primer momento, ya que problematiza distintos ángulos de la conducta social. **3.** La participación supone desempeñar ciertos roles locales e implica grados de involucramiento.

Por las anteriores afirmaciones, en relación a la *participación* yo no la realice, sino que me enfoqué solamente en la *observación*, debido principalmente al reciente relacionamiento que tengo como investigadora con el maestro al cual observé, al cual también le agradezco profundamente, por haberme permitido observar este espacio académico, maestro Javier Riveros.

Continuando en nuestro razonamiento, ahora me enfocaré en el **Ensayo de la Orquesta de Salsa de la UPN**, dirigido por el maestro en mención, quien es profesor de la *Licenciatura en música*; este ensayo fue observado el día lunes 27 de marzo de 2017, en horario de 5:00 a 7:00 pm, en la sede El Nogal¹⁵⁸; cabe anotar que los ensayos se realizan los días lunes y jueves, en el horario citado y en el mismo lugar. Este espacio académico está incluido como núcleo disciplinar musical, en el ciclo de fundamentación, el cual -recordemos- ofrece formación básica en los campos de reflexión pedagógica, artística y disciplinar, y que además se desarrolla en tres etapas: la de ubicación, la de apropiación y la de transición.

¹⁵⁸ Sede de la UPN (Calle 78 N° 9-92), también mencionada en el anterior apartado, y en el 2.4 *La universidad pública colombiana* del capítulo 2.



Superior integrantes de la Orquesta de Salsa, Inferior maestro Javier Riveros

(Fotos de: Maribel Becerra Sierra, 2017)

La Orquesta de Salsa de la UPN se ofrece como una *electiva*, por ello al inicio de este apartado reflexioné sobre las relaciones de saber/poder entre las asignaturas obligatorias y las electivas; ella se ofrece solamente para estudiantes de la *Licenciatura en música*¹⁵⁹, a partir de II semestre, pero, cabe anotar que, hay tres estudiantes de I semestre que asisten por gusto y convicción personal, para hacer parte de la orquesta.

La Orquesta de Salsa está compuesta por 20 integrantes, organizados de la siguiente manera: Un director, seis estudiantes en los vientos (trompetas, trombones, saxofón alto y flauta travesa), tres estudiantes en las cuerdas frotadas (violines), tres más en las cuerdas pulsadas (bajo eléctrico, guitarra eléctrica, teclado); otros tres estudiantes en las percusiones (timbales, congas, güiro y claves) y finalmente, cuatro estudiantes en las voces. La ubicación de los grupos de instrumentos musicales, en el lugar de ensayo, el cual fue realizado en el salón 200, fue distribuida así:

¹⁵⁹ Ya que hay *electivas* que se ofrecen de manera abierta para todas las facultades de la universidad.



Gráfico elaborado por: Maribel Becerra Sierra (2017)

El repertorio musical interpretado abordó los géneros de salsa y bolero, que incluyó las siguientes obras: *Periódico de ayer* y *Brujería*, de Catalino “Tite” Curet, *Cómo te hago entender*, de Pedro Azael, *Usted abusó* de los brasileros Antonio Carlos y Jocaí, *Cómo podré disimular*, de Jairo Varela, *Ojos Chinos* de Rogelio “Kito” Vélez y *Emborráchame de amor*, de Mario Cavagnaro. Una versión de este repertorio lo pueden observar en el video, de la selección de video sobre músicas del Caribe en los anexos:

Anexos ver video 1: Orquesta de salsa de la UPN - Periódico de Ayer.

Un aspecto bien interesante del ensayo, fue que en la ausencia de algunos/as estudiantes integrantes de la Orquesta de Salsa, el director de la orquesta y unos estudiantes que estaban presentes, cubrían los vacíos de los instrumentos faltantes; por ejemplo: el conguero no asistió, pero el maestro Javier Riveros tocó las congas; un trompetista tocó los bongos en algunas obras y uno de los cantantes cubrió a un trompetista en otras obras del ensayo. Este aspecto evidencia la versatilidad en el saber musical de algunos integrantes de la orquesta, tanto en el conocimiento, como en la interpretación de varios instrumentos y registros musicales¹⁶⁰.

Al terminar el ensayo le pregunté al maestro Javier Riveros, específicamente sobre el cómo de su conocimiento y práctica de las músicas del Caribe y sobre su pedagogía

¹⁶⁰ Los registros musicales son muy importantes, por cuanto en este tipo de música (salsa), los instrumentos de viento nombrados en el ensayo, son considerados “transpositores”, es decir, que su afinación varía de los demás instrumentos, estando en: Sí bemol un tono arriba y en Mi bemol una tercera menor abajo, de la melodía que tocan las cuerdas pulsadas, las cuerdas frotadas y las voces.

para enseñar estas músicas en la *Educación superior*, ¿Cómo surgió el interés y su proceso de aprendizaje sobre las músicas del Caribe, para la realización de las clases?

Es una cosa que empieza en casa. En mi casa se escuchaba mucho bolero y trío; el trío muestra el son; se bailaba y se trabajaba mucho en mi casa. También, mi referente es el grupo Niche. Después, conocí a una trombonista 'Eliana Zumaqué', [quien] me prestó su trombón y empecé a tocar. Y yo siempre pensé que ese (...) el referente absoluto de la salsa; que el hecho de tocar salsa estaba muy ligado a tocar el trombón. Pero, eso desapareció durante mucho tiempo... pero bueno; la conexión que hay entre el trombón y la salsa es importante. En mi época, no había muchas orquestas de salsa, y las pocas que había no tenían trombonistas; de hecho, la catedra de trombón de aquí [la UPN], la abrimos tres estudiantes que estábamos en ese momento: Eliana, Pedro Germán y yo, por medio de una carta de solicitud, ya que no había catedra de trombón (Entrevista J. Riveros, marzo de 2017).

Posteriormente cuestioné sobre el lugar de sujeto del saber, es decir, como maestro universitario de la *Licenciatura en música* de la UPN, ¿Ha encontrado y/o trabajado algún material educativo-pedagógico para enseñar las músicas del Caribe?

Resulta que [si] no vino el bajo, entonces, yo toco su parte; [si] no vino la conga, yo toco su parte, porque me he preocupado mucho por eso, porque yo todo lo escribo. Si se dio cuenta en el ensayo, todos los arreglos están escritos, porque es muy desconocido ese medio, no hay cómo enseñarlo. A mí me sorprende mucho, de hecho, cómo nuestros estudiantes no tienen idea de cómo aprender [esto], sino es porque he estado en una orquesta, pero eso tampoco garantiza cómo enseñar ese tipo de música. Entonces, me tocó ponerme a estudiar, aprenderla, transcribirla, para poderla enseñar. Desde mi punto de vista, la única manera de entender esa música es transcribirla y tocarla; de lo contrario, es muy difícil. Entonces, pues, me muevo en los instrumentos, y cuando digo "vamos a hacer este corte, vamos a hacer este movimiento", es porque tengo el referente de tocarlo; de lo contrario, desde mi punto de vista, no podría dirigir una orquesta, porque de la única manera es que yo sé cómo debe sonar un instrumento, porque lo he tocado (Entrevista J. Riveros, marzo de 2017).

Para reflexionar y concluir, mi intención es dialogar con los saberes de maestros/as, en la recuperación y la construcción de conocimientos otros, formaciones culturales y

saberes pedagógicos, con los cuales se debe desarrollar la educación musical en Colombia; y concordando con Olga Lucia Zuluaga (1999) para: 1. Devolver a la enseñanza el establecimiento de *práctica de saber*, que posibilita al maestro como soporte de un saber específico, rescatando la *Pedagogía* como el discurso, en diversas relaciones conceptuales y prácticas de la enseñanza. 2. Sacar al maestro/a del papel en que solamente trasmite conocimientos. 3. Solucionar el problema de la generalización en que la educación engloba la escuela, la enseñanza y los sujetos que participan en ella.

Es necesario generar cambios, transformaciones y maneras de pensar diferentes en la educación como lo han hecho las anteriores propuestas manifestadas en este capítulo, dando sentido a las acciones pedagógicas, dotándolas de propios y nuevos contenidos como son las músicas del Caribe, rescatando a la pedagogía como objeto de reflexión; e incidiendo en el cambio educativo, al fortalecer la educación y contribuir en la formación de los maestros/as, como es la formación de profesionales de las músicas. Finalmente donde el maestro/a como sujeto de saber, como lo dice Alberto Martínez y la maestra María del Pilar Unda es protagonista: al reconocer su propio saber, con la relación entre las distintas manifestaciones de la cultura y la práctica pedagógica, y desde un directo compromiso ético con la cultura al problematizar, inventar y pensarse constantemente.

CONCLUSIONES

La presente investigación buscó indagar por las relaciones de saber/poder en la producción de conocimientos en la educación musical en Colombia, y en particular, la forma como operan dichas relaciones en la universidad pública, con relación a las músicas del Caribe, mediante la visibilización de sujetos, repertorios y la audición de voces silenciadas. Como vimos, la producción de conocimientos está profundamente ligada a la extensa oferta de programas curriculares de música que existen en el país y en el Caribe, los cuales eligen: las perspectivas y enfoques epistémicos a ser enseñados, las redes a las que pertenecen y los convenios de colaboración e intercambio que consideran más productivos, la duración de sus programas, los contextos culturales y sociales abordados, los escenarios educativos y los sujetos que intervienen en las entidades de *Educación superior*.

Por otro lado, como parte de las autonomías de que gozan por ser programas universitarios de educación musical, tienen la autonomía de elegir: los tipos de músicas consideradas válidas en el medio académico; los repertorios musicales que son legitimados bien sea desde perspectivas imperiales, hegemónicas, o bien, interculturales o de pensamiento fronterizo; las agrupaciones y/o ensambles instrumentales que se conforman, ya sean de pequeño o de gran formato; los instrumentos musicales que se estudian durante el programa; las pedagogías, los métodos, didácticas y metodologías articuladas a las asignaturas que se ofrecen; todos ellos configuran los procesos formativos, el pensamiento y la acción práctica de las/os estudiantes, que cursan carreras de música.

Además, las entidades de *Educación superior* por medio de sus Consejos de carrera, de Facultad y Consejos Superiores, definen qué perfil de maestros/as son considerados aptos e indóneos para enseñar en estas instituciones universitarias, a quienes llaman a participar de la docencia a través de concursos de méritos, abiertos periódicamente, con unos reglamentos, unas condiciones y unos requerimientos establecidos, que se rigen lastimosamente, en gran medida, por los parámetros deseables según el proyecto moderno -como lo vimos a lo largo de este trabajo-; dichos

estándares contemplan la calidad educativa, la experiencia académica, las prácticas profesionales, los niveles educativos culminados y las publicaciones y/o investigaciones elaboradas, enfocados al perfil del cargo al que el/la aspirante se postula.

De manera que, al observar y analizar minuciosamente la diversidad de sujetos que se vinculan a estudiar música para la interpretación, composición y difusión de las músicas del Caribe, algunos –desafortunadamente- no califican al momento de pasar el filtro de los perfiles requeridos por las entidades de *Educación superior*, aunque otros sí; entonces, considero pertinente que estos sujetos que no logran formarse académicamente puedan ser tomados en cuenta para que sean contratados como maestros/as, enseñando de primera mano, sus conocimientos y saberes sobre estas sonoridades y los trayectos culturales que las configuran, en los programas de educación musical del país, ya que estas personas son portadoras valiosas de una poderosa riqueza epistémica, que no es ajena, sino -por el contrario- hacen parte de nuestra identidad latinoamericana y caribeña.

Adicionalmente, la incidencia de la clase de asignaturas ofrecidas por los programas curriculares en música, en las/os estudiantes es muy significativa. Por un lado, se debe reconocer que ellos/as se presentan por vocación propia, muchos ya han estudiado programas de música en otras entidades formales y no formales del país, es decir que, previamente le han dedicado tiempo y disciplina a la música. Esto se pudo corroborar en la presente investigación, por ejemplo, en una visita diagnóstico que realicé a El Nogal, en donde, hablando con el estudiante Juan Pablo Orozco, cartagenero, él narraba: “yo estudié música en la UNIBAC¹⁶¹ 1 año, luego en la UDEC 2 ½ años y, finalmente, llegué a la UPN en la cual llevo 4 años”, con lo cual es necesaria la pertinencia cultural y musical en los contenidos de las asignaturas, ya que ellos, inciden en la motivación de los/as estudiantes.

Por otro lado, los contenidos de las asignaturas ofrecidas a los/as estudiantes, generan unos efectos transpuestos con posterioridad, que funcionan como cadenas de saber/poder (Foucault, 2008), en la sociedad y la configuración cultural del país, ya que las personas profesionales y/o egresadas de los programas universitarios de música,

¹⁶¹ Institución Universitaria de Bellas Artes y Ciencias de Bolívar.

tienen la potestad de realizar cambios en la enseñanza de la misma, incidiendo en los ámbitos sociales, culturales y políticos de Colombia; por el contrario, si mantienen posturas acríticas, pueden continuar transmitiendo conocimientos, músicas y estéticas desde las lógicas coloniales, incluso sin ese propósito deliberado.

De ese modo, el **capítulo 1** abordó otros modos de cómo se configuraron históricamente las músicas, los países y las colonias, de lo que hoy conocemos como Caribe, teniendo en cuenta sus contextos culturales y sociales, con base en una indagación que se hizo desde Colombia. Por ello, en este capítulo realicé una aproximación genealógica musical del Caribe desde una perspectiva decolonial teniendo en cuenta los procesos coloniales europeos y los devastadores efectos que produjo, relacionándola con los territorios, las herencias culturales y los diferentes sujetos que han transitado en ellas; la simultaneidad de las diferentes luchas y resistencias de los mismos; las formas y sistemas musicales –que, como vimos- son entendidas como músicas vivas, complejas y específicas de los circuitos y trayectos del Caribe y de lo Andino.

La aproximación genealógica musical del Caribe realizada, evidenció la interesante relación y articulación sonora de los conocimientos eruditos, reconocidos por las entidades de *Educación superior*, y los conocimientos de las memorias locales, poco reconocidas por dichas entidades, los cuales permiten la producción de un saber histórico, tanto de luchas, como de utilización del saber. Recordemos que la genealogía, como aproximación metodológica, va en contra de las instancias teóricas unitarias, las cuales pretenden jerarquizarlas, filtrarlas y ordenarlas en nombre del conocimiento erudito ‘verdadero’ (Foucault, 2008); por ello, es necesario efectuar este tipo de ejercicios para dar mayor relevancia a la recuperación de saberes locales, invisibilizados y descalificados como no conceptuales e “inclultos”, dentro los programas de música de *Educación superior* en países como Colombia.

En el capítulo 1 se mostró asimismo, una posibilidad genealógica -sin pretensión de totalidad-manifestada en la riqueza cultural, epistémica, histórica y en la diversidad que tiene esta zona, como territorio de significación. Ello expresa, a su vez, que si se desea profundizar en el tema, es necesario un estudio riguroso, por niveles, que merece estar

en un programa de educación musical, aspecto sobre el lo cual concluyo con lo aportado en el diálogo con Juan Carabalí:

Mira: cuando tú veas el Caribe, una regla elemental es que no es una cuestión homogénea. Tú hablas del Caribe como una cuestión diversa, y esa diversidad debe explicarse cuando se expresan las cuestiones culturales y hasta la misma institucionalidad, eso es fundamental. Entonces, esa diversidad a ti te da para escoger algunos casos culturales; por ejemplo, si tomas la champeta estás más en Bolívar (Cartagena); si te vas para Palenque, [hallas] que son otras expresiones interesantes; si vas para otro lado, con el vallenato, te vas para Cesar y La Guajira, como una cuestión más indígena; [esto es] para mostrar esa diversidad del Caribe, y mostrar cómo esta gente, a través del rescate de esos elementos culturales, hace ejercicios de decolonialidad, [que deberían relacionarse] a los currículos de la universidades, aunque yo creo que debería haber esos instrumentos (percusión litoral, gaitas, flauta de millo), en los programas curriculares (Entrevista J. Carabalí, mayo de 2016).

Adicionalmente, al enfocarme en los cordófonos, mi intención fue mostrar la riqueza tímbrica, el uso interpretativo y la variedad existente que tienen estos instrumentos, respecto de los cuales, además de las apreciaciones textuales que realicé sobre cada género musical, evidencié su existencia, por medio de los audios, colocados con hipervínculos al finalizar cada explicación. Al mismo tiempo, fue vital mostrar las conexiones con instrumentos hermanos del Caribe y su relación con los cordófonos de Latinoamérica y de Colombia. Hecha esta salvedad, en las músicas del Caribe fue importante resaltar la convivencia y permanencia en pleno siglo XXI, de las herencias indígenas, africanas y europeas, que configuran estas sonoridades, las cuales se fueron marcando o desdibujando en el tiempo y en el espacio, por medio de influencias históricas, culturales, sociales y políticas, que fueron transformando las expresiones interculturales del Caribe, en manifestaciones y referentes musicales importantes, a nivel mundial.

Por último, la variedad de formas y sistemas musicales del Caribe que se explicaron y referenciaron auditivamente, en el capítulo 1, comprueban -una vez más- la amplia riqueza sonora, cultural y epistémica que contiene el *Gran Sistema Caribe*, por ello su nominación. Cabe aclarar que no se referenciaron todos los géneros musicales, ya que:

1. Se irían varios volúmenes solamente del apartado 1.4. 2. Se requiere de uno o varios patrocinadores, para poder viajar a cada país que conforma el Caribe, incluyendo las Antillas Mayores, las Antillas Menores y la costa Caribe colombiana. 3. Se necesita de un equipo transdisciplinar de investigadores, que aporten desde diferentes perspectivas a la existencia y comprobación de los géneros musicales que conviven en el Caribe. 4. Tomando del autor Darío Betancourt (1993) la necesidad de establecer una perspectiva histórica, uno de mis hilos conductores en las formas y sistemas musicales del Caribe fueron los cordófonos: así, delimité los géneros musicales aludidos. 5. Por último, de manera proyectiva, hay que dejar éste y otros temas de investigación para el futuro, para seguir por este camino de recuperación de músicas *otras*.

Por otro lado, el **capítulo 2** evidenció la jerarquía del conocimiento que transita naturalmente en la educación musical, específicamente en los contextos de la universidad colombiana, con relación al poco reconocimiento y visibilización de autores y repertorios de las músicas del Caribe. Además, el capítulo permitió visibilizar los mecanismos de control ejercidos, como expresiones de la colonialidad del saber, en los programas de música que se imparten en la universidad pública, a partir de los conocimientos en los diferentes procesos pedagógicos, centrados en las músicas eruditas, cuyo efecto es que invisibilizan las músicas del Caribe.

En cuanto a los programas universitarios de educación musical en el Caribe, se pudo revisar varias perspectivas, de unos programas enmarcados bajo las lógicas de análisis que propone el profesor de Togo, Maguemati Wabgou, relativo a las “3C”: Colonizar, Cristianizar y Comercializar, del enfoque eurocéntrico; y otros programas que emergen desde perspectivas pluriculturales, evidenciados en planes de estudio que incluyen músicas propias del Caribe, como fueron los programas curriculares del Conservatorio de Música de Puerto Rico [CMPR] y del ISA-Universidad de la Artes en Cuba.

Ello quiere decir que, dentro de los programas curriculares, conviven y dialogan las configuraciones culturales del Caribe con las hegemónicas, impuestas por el proyecto civilizatorio moderno; por ejemplo, porque en los instrumentos musicales enseñados, hay presencia de instrumentos que se distinguen por ser representantes de las músicas

del Caribe; por último, se evidencian las relaciones de algunos formatos instrumentales institucionales con algunos géneros musicales de la zona, dentro de sus respectivos programas curriculares. Estas reflexiones nos sirven para mostrar que sí es posible, articular nuestras sonoridades en las asignaturas de los programas de música.

Simultáneamente, la extensa oferta académica de programas universitarios en educación musical en Colombia, evidencia el auge que tiene el estudio de la música en la sociedad colombiana, tanto en el medio público como privado, ofreciendo titulaciones como licenciados/as y maestros/as. Esta oferta muestra, también, la posibilidad de establecer unas relaciones profesionales de intercambio de conocimientos y saberes, en las cuales no hay que olvidar el compromiso cultural y político de los maestros/as con su trabajo, interviniendo activamente en la sociedad, construyendo comunidad de saber y fortaleciendo las alternativas pedagógicas.

Con ello, se pueden construir redes de maestros/as de música, tomando como referencia al Movimiento Pedagógico, ya que en la oferta de programas de música hay similitud en los énfasis que ofrecen, en los contenidos de las asignaturas y en los repertorios, como se evidenció en los cuestionamientos de dichos programas. Las redes de maestros/as proporcionan un escenario de encuentro propio y de los *otros* sujetos, portadores de conocimientos y prácticas, que a su vez, problematizan a las instituciones y el funcionamiento de las prácticas educativas, generando alternativas y nuevas propuestas (Unda, 2002), pertinentes y necesarias en la música; y, así mismo, contribuyen a romper con las jerarquías de los conocimientos eurocéntricos, que han sido naturalizados en la educación musical universitaria de Colombia.

En relación con los programas curriculares de música ofrecidos en las universidades públicas de Bogotá, es necesario implementar más espacios académicos, que den cuenta de nuestro contexto cultural, social y político en las diferentes asignaturas, como son las músicas Latinoamericanas y del Caribe y que, preferiblemente, estos espacios sean obligatorios. Además, esta labor debe hacerse teniendo en cuenta la duración de los programas, la organización de los ciclos y los énfasis:

...yo pienso que la música es toda, hay que abrir más espacios académicos, hay que hablar más de las músicas latinoamericanas, especialmente de las caribeñas, ya que no las hay, porque no hay profesores que las estudien y las enseñen, y pareciera que todo eso se

aprende por fuera, y uno dice: “Pues, si la universidad les puede brindar [eso, se debe] abrir espacios donde se puedan estudiar esas músicas, a través de historia o talleres de enseñanza, ya que considero que eso sí le hace mucha falta a la universidad (Entrevista J. Riveros, marzo de 2017).

Las relaciones de saber/poder en la educación musical, mostraron la necesidad de problematizar la pedagogía y la práctica profesional, desde una perspectiva crítica, poniéndolas en diálogo con las teorías decoloniales, subalternas y posmodernas, puesto que ellas muestran la necesidad de continuar investigando y proponer nuevas rutas para la educación musical universitaria, desde *otras* orillas del conocimiento, aportando a la configuración de sujetos creadores en Colombia, visibilizando las posibilidades de pensamiento fronterizo, puesto que la producción de artistas *otros* ha resistido en el tiempo y convive en las músicas del Caribe. Además, como maestra, interlocutar con otras experiencias puede llevar a proponer alternativas discursivas en los escenarios educativos musicales, teniendo influencia en y hacia *otras* voces, geopolíticas, historias y prácticas cotidianas.

El propósito de final del capítulo 2, se centró, por tanto, en reflexionar sobre las particularidades de las relaciones jerárquicas que ocurren, al clasificar autores y repertorios en la enseñanza de la música en la *Educación superior*, tanto en el Caribe, como en Colombia; además, al poner en evidencia las asignaturas de diversos programas, se cumplió con el objetivo de analizar y reflexionar diferentes programas curriculares de música, que abordaran o no la educación musical universitaria, desde *otras* orillas del conocimiento y del saber, y su relación con las músicas del Caribe, con el fin de ir generando el reconocimiento de una educación musical *otra*, que tenga en cuenta los silencios, las luchas y las resistencias del Caribe y de Latinoamérica.

Para concluir, en el **capítulo 3** indagué sobre los programas curriculares de educación musical, impartidos en la universidad pública, al igual que sobre los conocimientos que dan cuenta de la diferencia e importancia étnica/sonora latinoamericana y del Caribe, centrándome –específicamente– en los conceptos de Interculturalidad y pensamiento de frontera. Además, aprovechando las categorías anteriormente señaladas, efectué una relación de las mismas con el trabajo de campo

realizado con algunos estudiantes de la *Licenciatura en música* de la Universidad Pedagógica Nacional [UPN], específicamente de la Optativa de idioma (portugués), Trabajo de grado (Investigación) y la Electiva (Orquesta de Salsa de la UPN).

El trabajo de tesis elaborado resalta que la interculturalidad evidencia las relaciones con el *otro*, basadas en el respeto desde perspectivas de lo étnico, cultural y social para el bienestar mutuo; es decir, el reconocimiento de la alteridad que ha existido, luchado y resistido en la historia -precisamente- no universal, específicamente de los *otros*: indígenas, afrodescendientes, mujeres, hombres y niñas/os, los cuales poseen sus propios estatutos de verdad, que son igualmente válidos que los sujetos coloniales, considerados a través de la historia universal como superiores. Deseo subrayar que en el capítulo 3, entraron en juego los diálogos, las negociaciones, y las relaciones cordiales de respeto entre los sujetos, vinculadas a la interculturalidad; es decir, el reconocimiento y la convivencia de la diferencia cultural, epistémica, educativa y social, generadas a partir de las configuraciones y las herencias sociales, culturales y políticas entre los sujetos.

Dichas relaciones de respeto son posibles, puesto que se apartan de la clasificación impuesta en los diferentes entes sociales, caracterizados por el estigma, la exclusión y distintas formas de discriminación, para empoderarse como sujetos políticos de saber en el mundo, rompiendo con las lógicas dominantes hegemónicas, establecidas por la sociedad colonial. Indiscutiblemente, por medio de la interculturalidad, se puede alcanzar un respeto a las diferencias, se posibilita la equidad, se generan procesos de intercambio de saberes, significados y prácticas sociales, que permiten construir espacios de encuentro y diálogos entre las diferentes culturas.

Por otra parte, si vinculamos la educación musical al reconocimiento de los *otros*, las posibilidades de redes de maestras/os como el Movimiento Pedagógico, articulados a las posturas epistémicas de los *Estudios culturales* de América Latina y los de la Universidad de Birmingham, con la interculturalidad, este diálogo apuntaría a que nos asumamos como sujetos pedagógicos, con un compromiso político, cultural y social en Colombia, para influir profundamente en las sociedades a las cuales pertenecemos, aun en las instituciones de poder, problematizando y, a la vez, generando alternativas inclusivas -en mi caso- enfocadas en la educación musical del país.

Mi aporte al grupo de investigación *Filosofía, sociedad y educación*, del énfasis en *Educación comunitaria, interculturalidad y ambiente*, de la Maestría en Educación de la UPN, es generar elementos que afecten a la educación musical en Colombia en los programas curriculares de música, en los contextos universitarios; a partir de la articulación de categorías de análisis tales como colonialidad del saber, músicas del Caribe, educación musical universitaria, interculturalidad y pensamiento fronterizo.

Este marco configura un conjunto de razones por las cuales, la educación musical debe ser abordada, desde perspectivas interculturales, en términos de igualdad; que evidencien activamente la participación de diferentes actores culturales y políticos del Caribe y de Latinoamérica, en los escenarios educativos del país, superando los esencialismos según los cuales, el sujeto sometido, caribeño y latinoamericano, está obligado a aprender los conocimientos del sujeto dominante europeo, porque así, se desistiría del predominio del saber formal, convencional o de los conocimientos eruditos respecto del saber tradicional o los conocimientos populares “incultos”; y, finalmente, esta estrategia ayudaría a contemplar contenidos de nuestra propia cultura e historia del Caribe y de Latinoamérica, que dialoguen con lo establecido, desde una perspectiva decolonial, dentro de asignaturas -preferiblemente- que sean obligatorias en los programas curriculares de música en el país.

[La idea] es un diálogo intercultural. No se trata de sobreponer la una sobre la otra; es decir, tú tienes en un escenario de diálogo el mismo carácter, de acuerdo al que yo tengo. Tu conocimiento es igual de válido que el mío, tu experiencia es igual de válida a la mía, y es un diálogo de cómo tenemos que hablar de expresiones culturales en un mismo escenario, no tratar de que alguien imponga, a través de la educación y de la institucionalidad, como se ha venido haciendo, sino cómo realmente rescato lo que tú eres. No te niego, pero tiene que haber una movilización de los actores de los grupos étnicos para lograr ese reconocimiento, para lograr posicionarse, como un actor importante en un diálogo intercultural, pero eso no se logra, porque yo te dé un espacio, no. Eso se logra porque tú te das ese espacio, ¡así es! (Entrevista J. Carabalí, mayo de 2016).

Finalmente, en relación con las reflexiones anteriormente señaladas y el diálogo de saberes, el pensamiento de frontera nos acomete, en primera instancia, al análisis y la toma de conciencia de las dimensiones de la colonialidad, instauradas -como vimos- en

el proyecto moderno; y, en segunda instancia, a través del pensamiento de frontera se pueden buscar los quiebres de la diferencia cultural, fomentando una conciencia de la diferencia, desde posturas que reclaman su papel en la emancipación, la liberación y la decolonialidad de los sujetos subalternizados. La idea es lograr trascender las estructuras éticas, epistémicas y políticas-aparentemente inamovibles en la sociedad, pero que, como lo evidenciamos en esta tesis, visibilizan la existencia de una inflexión y posibilidades *otras* para incluirse en la educación musical en el país.

Por ejemplo, a pesar de que yo no sea maestra universitaria, logré generar a través de una experiencia pedagógica, dentro de unos espacios académicos electivos y optativos, como fueron la clase de portugués y el proyecto de grado, aportes teóricos, analíticos y prácticos en algunos estudiantes de la *Licenciatura en música* de la UPN. Dicha perspectiva evidencia el interés y el reconocimiento de la existencia de nuestra cultura en los/as estudiantes, y a vez, genera una motivación para la transformación e incidencia social y política que este tipo de asuntos en ellos.

Cuestionándoles su realidad y cotidianidad en la universidad, y promoviendo la reflexión profesional como futuros maestros/as en el país. Por último, el pensamiento fronterizo contribuye a la relación, convivencia y diálogo entre los conocimientos universalizados y los conocimientos propios, *otros* y diferentes, por medio de la creación, articulación y promoción de programas de educación musical más cercanos a nuestras realidades caribeñas y latinoamericanas; y señalar un elemento vital en esta investigación el reconocimiento de sujetos -de carne y hueso- que vienen accionando en programas establecidos desde otra perspectiva como por ejemplo, la cátedra de estudios afrocolombianos, la Orquesta de Salsa de la UPN, la clase de portugués, los proyectos de grados o investigaciones entre otros que fueron visibilizados en los capítulos de esta tesis.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS Y DISCOGRÁFICOS

- Abadía, Guillermo. 1983. *Compendio general de folklore colombiano*. Bogotá, Colombia: Biblioteca Banco Popular, Volumen 112.
- Abdala-Mesa, Yohainna. 2011. Sherezada Vicioso y la construcción de un Caribe a su medida. En: *Hijas del Muntú. Biografías críticas de mujeres afrodescendientes de América Latina*. Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial.
- Acosta, Leonardo. 1982. *Música y descolonización*. La Habana, Cuba: Editorial Arte y Literatura.
- Ahumada, Roberto. Gutiérrez, Tomás. Daza, Julio. Machado, Ana Milena y Silva, Carlos. 2015. *¡Ay 'ombe juepa jé! Toca, canta, versea, juega y baila con el vallenato*. Colombia: Ministerio de Cultura.
- Albán, Adolfo y Rosero, José. 2016. Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? Interculturalidad, desarrollo y re-existencia. *Nómadas 45*, octubre. Universidad Central – Colombia.
- Almonacid, William. 2015. *El punto cero de la música en Colombia. Una mirada decolonial a las prácticas musicales de los violines caucanos*. Monografía de pregrado, Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Álvarez, Alejandro. 2013. La autogestión educativa y la gubernamentalidad liberal como superficie de emergencia de la educación popular. *Revista Colombiana de Educación*, N° 65, segundo semestre, pp.153-176, Bogotá-Colombia.
- Ardila, Alfredo. 2013. *Sonoridades de Frontera, Circo Boehm – una apuesta otra por la educación musical en la UPN*. Tesis de Posgrado-Maestría. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ardila, Alfredo & Becerra, Maribel. 2015. *Escalas Musicales – Guía completa hacia la Técnica Instrumental y la Improvisación*. Bogotá, Colombia: Digiprint S.A.
- Ardley, Neil. Arthur, Dave. Chapman, Hugh. Perry, John. Clarke, Mary. Crisp, Clement. Cruden, Robert y Sturrock, Susan. 1992. *El libro de la música – para una mejor comprensión de la música*. 5ª Ed. Barcelona, España: Parramón ediciones.
- ASAB. 2017. *Programa Curricular de Artes Musicales*. Bogotá, Colombia: Universidad Francisco José de Caldas, Academia Superior de Artes de Bogotá.

- Bartra, Roger, 2000. El mito del salvaje. *Ciencias 60-61 octubre 2000*. 88-96. México: Instituto de investigaciones sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Becerra, Maribel. 2012. *La improvisación en el tiple a partir de la champeta*. Monografía de pregrado. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Becerra, Maribel, 2014. *Caraterísticas da Língua portuguesa no Brasil*. Bogotá, Colombia.
- Bermúdez, Egberto. 1985. *Instrumentos Musicales en Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Betancourt, Darío. 1993. *Enseñanza de la historia a tres niveles*. Bogotá: Magisterio.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude. 1996. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Coyoacán, México: Editorial Laia S.A.
- Burgos, Roberto. 2011. *Rutas de libertad 500 años de travesía*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura, Pontificia Universidad Javeriana.
- Cassiano, Ricardo. 2001. *Os nomes dados a terra decoberta*. Sao Paulo, Brasil.
- Castro-Gómez, Santiago. 2007. Michel Foucault y la colonialidad del poder. *Tabula Rasa*, N° 6, enero-junio, pp. 153-172. Bogotá-Colombia.
- Castro-Gómez, Santiago. 2009. Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura. *Impulso*, No. 29, pp. 29-41.
- Castro-Gómez, Santiago. 2010. *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. 2ª Ed. Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar.
- Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (Ed.). 2007. *El Giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colombia: Siglo del hombre editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar.
- Carbó, Guillermo. 2016, 31 de enero. *La tambora, música y danza momposinas*. Barranquilla, Atlantico: Periódico El Heraldo, Revista Latitud. En: <http://adminrevistas.calipso.com.co/latitud/la-tambora-musica-y-danza-momposinas-136748>

- CMPR. 2017. *Programa Curricular de Bachillerato en Música en Ejecución de Jazz y Musica Caribeña*. Puerto Rico: Conservatorio de música de Puerto Rico.
- Chakrabarty, Dipesh. 2008. La Historia subalterna como pensamiento político. En: Mezzadra et al. *Estudios Poscoloniales. Ensayos Fundamentales*. pp. 145-166. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Chakravorty Spivak, Gayatri. 2003. ¿Puede hablar el subalterno?. *Revista Colombiana de Antropología*, enero-diciembre, Volumen 39, pp. 297-364. Bogotá-Colombia.
- Chehade, Nayla. 2011. Celia Cruz: vivir para cantar. En: *Hijas del Muntú. Biografías críticas de mujeres afrodescendientes de América Latina*. Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial.
- Conservatorio de Música de Puerto Rico. 2016. <https://cmpr.edu/https://cmpr.edu/>
- Cuellar, Omar. 1997. *Tiple y son fundamentos musicales para la interpretación del son cubano en el tiple*. Monografía de pregrado. Universidad pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- De Certau, Michel. 1979. Usos y tácticas en la cultura ordinaria. En: G. Paujol y R. Labourie, *Prácticas cotidianas* (pp. 23-30). Trad. Jaime Rubio Angulo.
- De la Cadena, Marisol. 2008. Anterioridades y externalidades: más allá de la raza de América Latina. En: *E-misférica Raza y sus otros*, Instituto hemisférico de performance y política.
- Deleuze, Gilles. 1991. Posdata sobre las sociedades de control. En: Ferrer (Comp.), *El lenguaje literario*. Montevideo: Editorial Nordan.
- Do Amaral, Maria Vicentina. 2001. *Primeiro nome do Brasil derivou da fé*. Sao Paulo, Brasil.
- Díaz, Rafael. 2011. Orígenes y Alumbramientos y Diásporas. *Rutas de libertad 500 años de travesía*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura, Pontificia Universidad Javeriana.
- Duro, Elena. 2008. *VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*. Argentina: UNICEF y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF para América Latina y el Caribe.

- Dussel, Enrique. 2003. Europa, modernidad y eurocentrismo. En: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. (pp. 25-34). Buenos Aires: CLACSO.
- Fanon, Franz. 2001. *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Federici, Carlo, Mockus, Antanas, Charum, Jorge, Granés, José, Castro, Maria Clemencia, Guerrero, Berenice y Hernández, Carlos Augusto. 1984. Los Límites del cientificismo en educación. *Revista Colombiana de Educación*, 14, 69-90.
- Folclore Brasileiro. 2000. *Umbanda, Candomblé, Afoxé*. Sao Paulo, Brasil.
- Foucault, Michel. 1988. El Sujeto y el Poder. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, N° 3, julio-septiembre de 1988, 3-20.
- Foucault, Michel. [1970] 2005. *Arqueología del Saber*. (22ª Edición en español). México y Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel. [1975] 1990. Disciplina. En: *Vigilar y Castigar*. (pp.139-199). México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel. [1997] 2008. (4ª reimpresión, 1ª Edición en español). *Defender la Sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel. [2004] 2007. *Nacimiento de la Biopolítica. Curso en el Collège de France: 1978-1979*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Giro, Radames. 2007. *Música Popular Cubana*. La Habana, Cuba: Editorial José Martí.
- Goffman, Erving. [1963] 1986. *Estigma, la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, Nelson y Jaramillo Jefferson. 2013. *Salsa y cultura popular en Bogotá*. Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javerina, Fundación Universidad Autónoma de Colombia.
- González, Aníbal. 2012. www.historiacultural.com/2012/08/cultura-de-los-caribes.html
- González, Aníbal. 2012. www.historiacultural.com/2012/05/cultura-pueblo-taino-puertorico.html
- González, Mario Ariel. 2007. *A filosofia a partir de seus problemas. Didática e metodologia do estudo filosófico*. São Paulo, Brasil: Ediciones Loyola.
- Goubert, Beatriz, Zapata, Gloria Patricia, Arenas, Eliecer y Niño, Santiago. 2009. *Estado del arte del área de música en Bogotá D.C.* Colombia: Alcaldía Mayor de

Bogotá, Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte, Observatorio de Culturas.

- Grimson, Alejandro. 2015. *Los Límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. 1ª edición, 3ª reimpresión. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Grossberg, Lawrence. 2009. El corazón de los estudios culturales. Contextualidad, construccionismo y complejidad. *Tabula Rasa*, N° 10, 13-48.
- Guadalupe, Cesar y UNESCO, 2008. *Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Guber, Rosana. 2001. *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Enciclopedia latinoamericana de sociocultura y comunicación. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Hall, Stuart. 1994. Estudios culturales. Dos paradigmas. *Causas y Azares*, N°1.
- Haro, Humberto y Velez, Catalina. 1997. *La interculturalidad en la reforma curricular, de la protesta a la propuesta*. Memorias de los talleres de antropología aplicada. Quito, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Herrera, Martha Cecilia y Pinilla, Alexis Vladimir. 2000. El campo de la educación en Colombia en las últimas décadas del siglo XX. En: *Discurso y razón. Una Historia de las Ciencias Sociales en Colombia*. Bogotá: TM Editores.
- Hoyos, Ana Mercedes. 2014. *Ana Mercedes Hoyos*. Bogotá, Colombia: Zetta Comunicadores. PINTURAS.
- ISA. 2017. *Programa Curricular de la Licenciatura en Música*. Cuba: Instituto Superior de Artes, Universidad de las Artes.
- Jaramillo, María Mercedes & Ortiz, Lucía. 2011. *Hijas del Muntú. Biografías críticas de mujeres afrodescendientes de América Latina*. Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial.
- Knijkik, Gelsa. 1997. Intelectuales, movimientos sociales y educación. En: Veiga Neto, Alfredo (Comp.). *Crítica Pos-Estructuralista y Educación*. (pp. 63-89). Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- Lamus Canavate, Doris. 2011. Relatos de vida de mujeres palenqueras en organizaciones del Caribe colombiano. En: *Hijas del Muntú. Biografías críticas de*

mujeres afrodescendientes de América Latina. Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial.

- Lander, Edgardo (Comp.). 2003. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. 1ª edición. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.
- León, Gabriel. 1996. *La percusión y sus bases rítmicas en la música popular*. Bogotá, Colombia: Fundación Batuta. Ministerio de Cultura.
- León, Miriam. 2003. *Diccionario Ilustrado de la lengua Castellana*. Bogotá, Colombia: Editorial voluntad S.A.
- Leymarie, Isabelle. 1997. *La Música Latinoamericana, Ritmos y Danzas de un Continente*. Traducción de Isabel Romero. Barcelona, España: Ediciones Grupo Zeta.
- Leymarie, Isabelle. 1998. *Músicas del Caribe*. Traducción de Pablo García Miranda. Colección Músicas del Mundo. Madrid, España: Editorial AKAL.
- López, Miguel. 2004. *Encuentros en los senderos de Abya Yala*. (1ª Edición). Quito Ecuador: Ediciones Abya Yala.
- López-Cabrales, María del Mar. 2011. Divas de la canción cubana. El cuarteto D'Aida y la novia del feeling. En: *Hijas del Muntú. Biografías críticas de mujeres afrodescendientes de América Latina*. Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial.
- Losada, Jhon. 2014. *Ontología y poder colonial, claves analíticas a propósito de la colonialidad del ser*. Serie filosófica N° 26. Bogotá: Editorial Bonaventuriana.
- Lozano, Ángel Mario. 2013. *Reproducción acrítica musical y colonialidad del saber*. Tesis de Posgrado-Maestría. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Maldonado-Torres, Nelson. 2007. Pensamiento Crítico desde la sub-alternidad: los estudios étnicos como ciencias descoloniales o hacia la transformación de las humanidades y las ciencias sociales en el siglo veintiuno. En: Saavedra, José. (comp.), *Educación superior interculturalidad y descolonización*. (pp. 145-174). La paz, Bolivia: Fundación PIEB, CEUB.

- Marín, Paola. 2011. La Negra Grande de Colombia y Totó la Momposina: mujer y música afro-colombiana. En: *Hijas del Muntú. Biografías críticas de mujeres afrodescendientes de América Latina*. Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial.
- Martín-Barbero, Jesús. 2003. Aventuras de un cartógrafo mestizo. En: *Oficio de cartógrafo, travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. pp. 9-44. México: Fonde Cultura Económica.
- Martínez, Alberto y Unda, María del Pilar. 1995. Maestro: sujeto de saber y prácticas de cualificación. *Revista Colombiana de Educación*, 31, 1-10.
- Martínez, Alberto, Unda, María del Pilar y Mejía, Marco Raúl. 2002. El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico. En: H. Suárez, *Veinte años del Movimiento Pedagógico*. (pp. 61-128). Bogotá: Magisterio – Tercer Milenio.
- Mignolo, Walter. 2003. La colonialidad a lo largo y a lo ancho. En: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.). (pp. 34-52). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Mignolo, Walter. 2002. *Historias locales/Diseños globales, colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Chapel Hill, Carolina del Norte: Akal Ediciones.
- Monmonier, Mark. 2009. Cartography. En: Gregory, Derek et al. *The Dictionary of Human Geography*. pp. 86-88. Quinta Edición. Blackwell Publishing.
- Moreira, Antônio e Candau, Vera. 2007. Indagações sobre currículo: Currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica.
- Mosquera, Claudia y Provansal, Marion. 2000. Construcción de identidad caribeña popular en Cartagena de Indias a través de la música y el baile de champeta. En: *AGÜAITA, Revista del Observatorio del Caribe Colombiano*, N° 3. Junio de 2000. Cartagena, Colombia.
- Muñoz, Enrique, Gutiérrez, Edgar y Álvarez, Moisés. 2002. *Del Mapalé a la Champeta: una historia de exclusiones*. Conversatorio. Ministerio de Cultura, Bogotá, Colombia: Fundación BAT.

- Muñoz, Enrique. 2003 *La Champeta es la verdad del cuerpo*. Libros de Culturas Populares Colombianas. Anaconda. Fundación BAT. Bogotá, Colombia.
- Navarrete, Maria Cristina. 2008. *San Basilio de Palenque: memoria y tradición, Surgimiento y avatares de las gestas cimarronas en el Caribe colombiano*. Santiago de Cali: Programa editorial, Universidad del Valle.
- Ochoa, Federico. 2013. *El libro de las gaitas largas: tradición de los Montes de María*. Colección culturas musicales en Colombia. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Ochoa, Juan. 2011. *La “práctica común” como la menos común de las prácticas: una mirada crítica a los supuestos que configuran la educación musical universitaria en Colombia*. Tesis de Posgrado-Mestría. Colombia, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Orovio, Helio. 2007. *Música por el Caribe*. Santiago de Cuba: Editorial Oriente.
- Packer, Martín. 2013. *La ciencia de la investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Posada, Jorge Jairo. 2017-1. *Reflexiones sobre la etnografía educativa*. Bogotá: Seminario de la Maestría en Educación de la UPN.
- Puerta, David. 1988. *Los Caminos del Tiple*. Bogotá, Colombia: Editorial Damel.
- Quijano, Aníbal. 2003. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.). (pp. 122-152/211-246). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Restrepo, Eduardo. 2008. Multiculturalismo, gubernamentalidad y resistencia. En: *El giro hermenéutico de las Ciencias Sociales y Humanas. Diálogo con la sociología*. pp. 35-47. Medellín, Colombia: Universidad Nacional.
- Restrepo, Eduardo y Rojas, Axel. 2010. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- Rivero, Juan de. 1883. *Historia de las misiones de los llanos de Casanare y los ríos Orinoco y Meta: escrita en el año de 1736*. Bogotá: Imp. De Silvestre.

- Robles, Lina. 2016, 21-marzo. *El merecumbé entre la disputa y la gloria*. Barranquilla, Atlántico: Periódico El Heraldó. En: <https://www.elheraldo.co/tendencias/el-merecumbe-entre-la-disputa-y-la-gloria-128216>
- Rodríguez, Abel. 2002. El Movimiento Pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía. En: H. Suárez, *Veinte años del Movimiento Pedagógico* (pp. 7-60). Bogotá: Magisterio – Tercer Milenio.
- Romero, Amanda. 2015-2017. *Seminario Proyecto Investigativo*. Bogotá: Seminario de la Maestría en Educación de la UPN.
- Romero, Amanda. 2015-2 y 2016-1. *Relaciones y tensiones entre los usos de Michel Foucault y el discurso decolonial*. Bogotá: Seminario de la Maestría en Educación de la UPN.
- Roy, Maya. [1998] 2003. *Músicas Cubanas*. Madrid, Traducción de Icíar Alonso Araguás. Colección Músicas del Mundo. Madrid, España: Ediciones Akal S.A.
- Saltini, Roberto. 1994. *Análise musical*. Sao Paulo, Brasil.
- Sánchez, Rafael. 1987. Música e Identidad colectiva en San Andrés Isla. El Tiempo. Colombia. 1C.
- Santos-Febres, Mayra. 2011. Ruth Fernández “El alma de puerto rico hecha canción”. En: *Hijas del Muntú. Biografías críticas de mujeres afrodescendientes de América Latina*. Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial.
- Silva, Lina, 2017. El ritual del Bullerengue. En: Rituales festivos. *Credencial historia*. N° 326.
- Stenou, Katérina. 2004. *Struggles against slavery. International year to commemorate the struggle against slavery and its abolition*. U.S.A.: UNESCO.
- UN. 2017. *Programa Curricular de Música*. Bogotá, Colombia: Conservatorio de Música de la Universidad Nacional de Colombia.
- UNESCO. 1998. *La Ruta del Esclavo: resistencia, libertad, patrimonio*. UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UPN. 2017. *Programa Curricular de la Licenciatura en Música*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Valencia, Victoriano. 2004. *Cartilla de iniciación musical Pitos y Tambores*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura.

- Valerio-Holguín, Fernando. 2011. Salomé Ureña de Henríquez (1850-1897). En: *Hijas del Muntú. Biografías críticas de mujeres afrodescendientes de América Latina*. Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial.
- Veiga Neto, Alfredo. 1997. Michel Foucault y la Educación: ¿Hay algo nuevo bajo el sol?. En: Veiga Neto, A (Comp.). *Crítica Pos-Estructuralista y Educación*. (pp. 8-62). Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- Veiga Neto, Alfredo. 2013. Gubernamentalidad y Educación. *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá-Colombia, N° 65, segundo semestre, 19-42.
- Vergara, Carmen Helena (coord.). 2002. La relación público/privado en educación en Colombia. En: *Educación privada y política pública en América Latina*. (1 Ed.). Santiago de Chile: Preal/BID.
- Viloria, Sandra. Newball, Kathryn y Acosta, Marlon. 2014. *Show me your motion, Cartilla de Iniciación en Músicas Populares tradicionales del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina*. Colombia: Ministerio de Cultura.
- Villa, Leonardo y Duarte, Jesús. 2002. Nuevas experiencias de gestión escolar pública en Colombia. En: *Educación privada y política pública en América Latina*. (1 Ed.). Santiago de Chile: Preal/BID.
- Villa, Wilmer & Grueso, Arturo. 2008. Emergencias posibles desde la construcción de la interculturalidad. En: *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá, Colombia: Alcaldía Mayor, Universidad Pedagógica Nacional.
- Vorraber Costa, Marisa. 1997. Elementos para una crítica de las metodologías participativas de investigación. En: Veiga Neto, A (Comp.). *Crítica Pos-Estructuralista y Educación*. (pp. 119-174). Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- Walsh, Catherine. 2005. *La interculturalidad en la educación*. Lima, Perú: DINEBI, Ministerio de Educación, apoyo de UNICEF.
- Walsh, Catherine. 2007. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En: Saavedra, José. (comp.), *Educación superior interculturalidad y descolonización*. (pp. 175-214). La paz, Bolivia: Fundación PIEB, CEUB.
- Wallerstein, Immanuel. 2005. *Análisis de sistemas-mundo, una introducción*. (Traducción de: Carlos Daniel Schroeder). México D.F.: Siglo veintiuno editores.

- Wallerstein, Immanuel. 2011. El debate en torno a la economía política de El Moderno sistema-mundial. *Revista del CIECAS-IPN ISSN 1870-2872*, N° 24, Vol. VI, 5-12.
- Williams, Raymond. 1980. Teoría Cultural. En: *Marxismo y literatura*. Península: Barcelona.
- Wolff, Laurence, González, Pablo & Navarro Juan Carlos. 2002. *Educación privada y política pública en América Latina*. (1 Ed.). Santiago de Chile: Preal/BID.
- Yarce, Jorge, Lopera, Carlos Mario y Pacheco, Iván Francisco. 2002. *La educación musical en Colombia*. Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Ielsalc/Unesco). Colombia: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A.
- Zapata, Manuel. 2014. *El árbol brujo de la libertad*. Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.
- Zuluaga, Olga Lucia. 1999. El trabajo histórico y la recuperación de la práctica pedagógica. En: O.L. Zuluaga, *Pedagogía e Historia. La historicidad de la enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Anthropos 15. Cartografías de la Escuela en Colombia.

VIDEOGRAFÍA

- Compay Segundo*. 2003. World Music Portraits. USA: Shanachie Entertainment Corp.
- Dale Mambo*. 2005. Conozca Cuba - Mambo, Cuba: EGREM y Mundo Latino. Director: Jesús Dámaso González. www.egrem.com.cu – www.mundolatino.tv.cu.
- Del palenque de San Basilio*. 1992. Fundación Cultural Colombia Negra. Bogotá, Colombia, XX minutos. Director: Erwin Goggel. Grabado en San Basilio de Palenque, Montes de María.
- La cantadora Totó La Momposina in concert*. 2006. Womad festival in England. USA. Director: Jake Holmes. www.drumgirl.com - www.astarmusic.co.uk.
- Taíno, Arqueología de Cuba*. 2014. Citmatel. Directora: Mayling Mirabal Oliveira.
- Un punto de Cuba*. 2006. Conozca Cuba - Punto Cubano, Cuba: EGREM y Mundo Latino. Director: Adolfo Marino. www.egrem.com.cu – www.mundolatino.tv.cu.

DISCOGRAFÍA

- 5° Encuentro de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña*. 2001. Bogotá, Colombia: Fundación Nueva Cultura / Cima Ediciones y Mercadeo Ltda.
- Acoustic Africa*. 2000. Europa: Putumayo World Music. PUT 254-2.
- African Beat*. 2011. Europa: Putumayo World Music. PUT 311-3.
- African Party*. 2008. Europa: Putumayo World Music. PUT 276-2.
- Africa North, Soukouss, South*. 1999. Colombia: Yoyo music, Ref: 10027.
- African Tribal Music & Dances*. 1997. U.S.A. Los Angeles: Delta music Inc. 12-179.
- Alerta Kamarada, Made in one2*. 2012. Bogotá, Colombia: One2 Records.
- Andrés Jiménez, El Jíbaro*. 2012. San Juan, Puerto Rico: Producciones cuarto menguante.
- Boa - Pranam*. 2010. A.E.Ardila.
- Boa - Ramacharaka*. 2014. A.E.Ardila & M.Becerra.
- Bob Marley and The Wailers live!*. 1975. UK: Island Records Inc.
- Bob Marley and The Wailers Confrontation*. 2001. Colombia: The island def jam music group. 548 903-2.
- Carnavales de Barranquilla, 100 exitos tradicionales*. 2005. Medellín, Colombia: Discos Fuentes MP3045.
- Colombiafrica, The mystic orchestra, Voodoo love inna champeta-land*. 2011. Producido por: Champeta-Man, World Music Network (UK). Grabado en: Cartagena, Bogotá y Paris.
- Cumbias y gaitas famosas de Colombia 1*. 1995. Medellín, Colombia: Discos Fuentes D10034.
- Dale Mambo*. 2007. Cuba: EGREM y Mundo Latino. Selección musical: Elsidia González Portal, www.egrem.com.cu – www.mundolatino.tv.cu.
- Diomedes Díaz y Alvaro López, Con mucho gusto caray*. 2011. Colombia: Sony BMG.
- Electric & Acoustic Mali*. 1994. UK: Hemisphere, EMI Records LTD. 8 28186 2 5.
- El topo, cantos de altura*. 1998. U.S.A. Puerto Rico: Star Records. CDV-031.
- Frente Cumbiero meets Mad Professor*. 2009. Bogotá, Colombia: Departamento de Estudios Musicales, Pontificia Universidad Javeriana.

- Gaitas y Tambores de San Jacinto, Tengo amores con la gaita.* 2005. Bogotá, Colombia: La distritofónica
- Gonzalo Rubalcaba.* 1995. La Habana, Cuba: EGREM. CD 0125.
- Grupos de proyección Academia Luis A. Calvo.* 2007. Bogotá, Colombia: Academia Luis A. Calvo, Facultad de Artes ASAB, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Grupo Tambakai, Raíces.* 2010. CDR 001.
- Irakere Collection.* 2004. La Habana, Cuba: Havana nites, HN 002.
- Hecho con sabor a Puerto Rico.* 2012. Puerto Rico: Popular Inc.
- Historia Musical de los Gaiteros, Gaiteros de San Jacinto, Toño Fernández, Medardo Padilla.* 2004. Medellín, Colombia: Discos Fuentes, E20271.
- Jose Fajardo y sus estrellas, Hoy y mañana.* 1984. USA: Fania Records. Producido por: Jose Fajardo. JM 328.
- Juan Formell, Los Van Van, Chapeando.* 2007. La Habana, Cuba: EGREM. CD 0906.
- Lisandro Meza, El Rey de la cumbia colombiana.* 2012. Medellín, Colombia: Discos Fuentes D11842.
- Los Gaiteros de San Jacinto.* s.f. México: Sony Music, 52 473211.
- Mali.* 2005. Europa: Putumayo World Music. PUT 236-2.
- Maya, Habib Koite & Bamada.* 1998. Contre-Jour spri: michel.debock@tvd.be.
- NG La Banda, mis 22 años.* 2010. La Habana, Cuba: EGREM. CD 1083.
- Now thing, 15 dancehall instrumentals.* 2003. Brasil, Manaus: RoadRunner Brasil Produções Fonográficas Ltda.
- Orlando Canto.* 2002. La Habana, Cuba: Envidia. A70 7055.
- Pacantó Totó La Momposina.* 1999. España: MTM Ltda, 018144-2.
- Pacheco his flute and latin jam.* 1974. USA: Fania Records. Dirigido por: Johnny Pacheco. SLP 328.
- Pacheco sabor típico.* 1997. USA: Fania Records. Dirigido por: Johnny Pacheco. SLP 339.
- Pacheco y su nuevo tumbao, viva África.* 1972. USA: Fania Records. Dirigido por: Johnny Pacheco. SLP 330.
- Pupi & Pacheco, Los dos mosqueteros – the two musketeers.* 1977. USA: Vaya Records. Producido por: Johnny Pacheco. VS 63.

- República Dominicana*. 2000. Europa: Putumayo World Music. PUT 162-2
- Sones de Guariamaco "A Vuelo de Gaita"*. 2008. Colombia, Música Tradicional Colombiana: La distritofónica.
- Systema Solar*. 2012. Producción: Juan Carlos Pelegrino. Colombia: Inter mundos.
- Systema Solar, La revancha del burro*. 2013. Producción: Juan Carlos Pelegrino. Colombia: Inter mundos.
- The Latin Brothers, Salsa y Caribe, los 100 mejores*. 2004. Medellín, Colombia: Discos Fuentes MP3013.
- The originals Compay Segundo, éxitos de oro*. 2009. USA: EJD y Disonex S.A. Ref: 02232.
- The rough guide to Afro-Cuba*. 2001. Producido por World Music Network in association with Rough Guides, 11.11.11 and New Internacionalist. UK, Great Britain: RGNET 1070 CD.
- The rough guide to Calyso Gold*. 2008. Producido por World Music Network. UK, Europe: RGNET 1213 CD.
- The rough guide to Congolese Soukous*. 2002. Producido por World Music Network. UK, Europe: RGNET 1050 CD.
- The rough guide to Cuban Son*. 2000. Producido por World Music Network in association with Rough Guides. UK, Great Britain: RGNET 1046 CD.
- The Rough Guide to Dub*. 2005. Producido por World Music Network in association with Rough Guides. UK, Great Britain: RGNET 1149 CD.
- The rough guide to Highlife*. 2003. Producido por World Music Network in association with Rough Guides and New Internacionalist. UK, Great Britain: RGNET 1280 CD.
- The rough guide to Marrabenta Mozambique*. 2001. Producido por World Music Network. UK, Great Britain: RGNET 1063 CD.
- The rough guide to Salsa de Puerto Rico*. 2003. Producido por World Music Network in association with Rough Guides and New Internacionalist. UK, Great Britain: RGNET 1130 CD.
- The rough guide to the music of Cape Verde*. 2001. Producido por World Music Network in association with Rough Guides, 11.11.11 and New Internationalist. UK, Great Britain: RGNET 1065 CD.

- The rough guide to the music of Haiti*. 2002. Producido por World Music Network in association with Rough Guides. UK, Great Britain: RGNET 1067 CD.
- The rough guide to the music of Jamaica*. 2001. Producido por World Music Network in association with Rough Guides, 11.11.11 and New Internationalist. UK, Great Britain: RGNET 1056 CD.
- The rough guide to the music of Kenya*. 2004. Producido por World Music Network in association with Rough Guides and New Internationalist. UK, Great Britain: RGNET 1137 CD.
- The rough guide to the music of Kenya and Tanzania*. 1996. Producido por World Music Network. UK, Great Britain: RGNET 1007 CD.
- The rough guide to the music of Mali*. 2014. Producido por World Music Network. UK, Europe: RGNET 1311 CD.
- The rough guide to the music of Nigeria & Ghana*. 2002. Producido por World Music Network. UK, Great Britain: RGNET 1075 CD.
- The rough guide to Sudan*. 2005. Producido por World Music Network in association with Rough Guides. UK, Great Britain: RGNET 1152 CD.
- The rough guide to the music of Zimbabwe*. 1996. Producido por World Music Network in association with Rough Guides. UK & Europe: RGNET 1010 CD.
- Totó La Momposina Total*. 2004. España: MTM Ltda, 018299-2.
- Un punto de Cuba*. 2007. Cuba: EGREM y Mundo Latino. Selección musical: Elsidá González Portal. www.egrem.com.cu – www.mundolatino.tv.cu.

ANEXOS

a. Preguntas de las entrevistas

Presentación: (rapport)

Buenos días, por favor me puede indicar su

- Nombre:
- Edad:
- Ocupación: (Si es: Profesor/a nombre la universidad en que trabaja, o si es estudiante, en qué semestre se encuentra).

Contextualización:

- ¿Qué sabe sobre el Caribe?
- ¿Sabe qué países conforman el Caribe? Nómbrelos, por favor. ¿Conoce alguno de ellos?
- ¿Cómo cree que es la cotidianidad de los países del Caribe?
- ¿Qué sabe sobre la costa Caribe colombiana?
- ¿Sabe qué departamentos o capitales conforman la costa Caribe colombiana? ¿Conoce alguno de ellos?
- ¿Cómo cree que es la cotidianidad de los departamentos de la costa Caribe colombiana?

Lo musical:

- ¿Qué conoce y/o sabe sobre las músicas del Caribe?
- ¿Ha tenido alguna experiencia en la interpretación o en la escucha de músicas del Caribe? ¿Cuáles?
- ¿Quién le mostró y/o enseñó sobre las músicas del Caribe? ¿Fue en un espacio educativo o fuera de él?
- ¿Encuentra alguna relación y/o relaciones al escuchar las músicas de África con las músicas del Caribe? ¿Cuáles?
- ¿Qué géneros musicales del Caribe conoce, ha escuchado o le gusta?

- ¿Qué repertorio(s) conoce o ha escuchado de las músicas del Caribe?
¿Compositores, arreglistas y/o músicos?
- ¿Considera que existen algunas relaciones entre las músicas de la costa Caribe colombiana con las demás músicas del Caribe? ¿Cuáles?
- ¿Qué géneros musicales de la costa Caribe colombiana conoce, ha escuchado o le gusta?
- ¿Qué repertorio conoce o ha escuchado de las músicas de la costa Caribe colombiana? ¿Compositores, arreglistas y/o músicos?
- ¿Qué organología puede identificar al escuchar algún género específico de las músicas del Caribe y de la costa Caribe colombiana? ¿Cuáles?

Educación musical:

Al realizar la entrevista al maestro Javier Riveros¹⁶², hice especial énfasis en las tres siguientes preguntas:

- Cuénteme sobre los programas de *Sabor Caribe* de la Pedagógica Radio.
- ¿Cuál es la proyección de *Sabor Caribe* con la educación musical de la UPN, y su relación en la educación musical del país?
- Hábleme sobre la orquesta de salsa que tiene usted con estudiantes en la UPN.

Al realizar las entrevistas con otros proferores de música las preguntas fueron:

- Hábleme sobre las cátedras que dicta en la universidad.
- ¿Cómo surgió el interés y su proceso de aprendizaje sobre las músicas del Caribe y de la costa Caribe colombiana, para la realización de las clases?
- Como maestra/o universitario de la licenciatura en música de la UPN, ¿Ha encontrado y/o trabajado algún material educativo-pedagógico para enseñar las músicas del Caribe y de la costa Caribe colombiana?
- Además del enfoque occidental -un tanto general- en los programas de educación musical en el país, ¿considera pertinente y/o necesario que en los programas de

¹⁶² Profesor de la Licenciatura en música de la UPN.

educación musical en Bogotá, esté activamente presente el enfoque caribeño y latinoamericano? y ¿Cómo debe ser ese enfoque? ¿Por qué?

- ¿A qué causas se debe la ausencia de formas *otras* de educación musical articulada con nuestra propia cultura?
- En cuanto al seguimiento a estudiantes pertenecientes a grupos étnicos (afrocolombianos-indígenas), ¿Cómo es el diálogo intercultural que se genera entre la universidad y el/la estudiante?
- ¿Cuáles serían las condiciones que harían posible que estas músicas ingresen en el currículo? ¿Sería deseable que lo hicieran? ¿Por qué sí, o por qué no?

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

b. Selección de audios sobre músicas del Caribe

- | |
|---|
| 1. Cortijo y su combo - Plena Elena Elena. - https://www.youtube.com/watch?v=ijRi_hqXss8 |
| 2. Antonio Cabán Vale "El Topo" – Guamaní. - https://www.youtube.com/watch?v=S1_8_N4PH_s |
| 3. Maso Rivera - Chuito el de Bayamón (Seis fajardeño). - https://www.youtube.com/watch?v=dJrzA2qj8bQ |
| 4. Chichi Peralta – Procura. - https://www.youtube.com/watch?v=T_sLn7LdWEU |
| 5. Bolivar Peralta - Inmenso amor. - https://www.youtube.com/watch?v=FCU7DCsM1-0 |
| 6. Dieudonné Larose - Guantanamo. - https://www.youtube.com/watch?v=qbmqV_vxJeo |
| 7. Ti-Coca - Twa Fèy. - https://www.youtube.com/watch?v=SqY9WefQ0wU |
| 8. Eliades Ochoa – Pena. - https://www.youtube.com/watch?v=UzAakslcgsk |
| 9. Trio Matamoros - Son de La Loma. - https://www.youtube.com/watch?v=a_yMx22nzZk |
| 10. Escuchar: Willie Colon & Yomo Toro – Guaracha. - https://www.youtube.com/watch?v=gwtgDbjFgGY |
| 11. Ignacio Piñeiro y su Septeto Nacional – Suavecito. - https://www.youtube.com/watch?v=wcLEGcVt2nM |
| 12. Orquesta Riverside - Mambo Mabi. - https://www.youtube.com/watch?v=JHKx19p5D7M |
| 13. Celina y Reutilio – Yo soy el punto cubano. - https://www.youtube.com/watch?v=TZoJ5wHW-Ow |
| 14. Bob Marley & The Wailers - Buffalo Soldier. - https://www.youtube.com/watch?v=uMUQMSXLIHM |
| 15. Keith Hudson, King Tubby – Satia. - https://www.youtube.com/watch?v=cFF9F7R8524 |
| 16. Peter Mills - Muwala. - https://www.youtube.com/watch?v=GhH1Jlgh24 |

17.	Ray Charles - Night Time Is The Right Time. - https://www.youtube.com/watch?v=BTruv-IVoLk&list=PLF4EF0D26157C4445
18.	Calypso Rose - Calypso Queen. - https://www.youtube.com/watch?v=l-jtPbOfYQ
19.	The Merrymen - Feeling hot hot hot. - https://www.youtube.com/watch?v=rbc_LxfhSoY
20.	Orange Hill - Soca Music. - https://www.youtube.com/watch?v=c04jMqPaElQ
21.	Elkin Robinson - Sweet mento. - https://www.youtube.com/watch?v=IO6IMBW0A3A
22.	Kassav - Oh Madiana. - https://www.youtube.com/watch?v=-R6Z7i3iNVw
23.	Akrema – Akrema. - https://www.youtube.com/watch?v=gp8Dt4pUWoE
24.	Escuchar: Kaseko Masters meets Dino Burnet – Akrema. - https://www.youtube.com/watch?v=UJRW8ALAmQQ
25.	Gaitas y Tambores de San Jacinto - Pañuelos Blancos. - https://www.youtube.com/watch?v=BIXptVjxPr0
26.	Banda Maria Varilla - Porro Viejo Pelayero. - https://www.youtube.com/watch?v=d1g-mw4U4Bk
27.	Jorge Oñate - El más fuerte. - https://www.youtube.com/watch?v=xbaAOrFZQdk
28.	Petrona Martínez - El Ventarrón. - https://www.youtube.com/watch?v=JaD8fw_AtBc
29.	Tambora La Candelaria - El niño inmaculado. - https://www.youtube.com/watch?v=DsuU-074EjU
30.	Fundación Cultural El Chande - A La Lucha. - https://www.youtube.com/watch?v=B5v7Tr99ELY
31.	Luis Towers & Colombiafrica - Feat Diblo Dibala - El liso de Olaya. - https://www.youtube.com/watch?v=lrQUDxB6spQ&list=PLKdWrEZRQIOGisuRsz_OeL-wyR7-NViy4
32.	Pacho Galán con Emilia Valencia - Ay cosita linda. - https://www.youtube.com/watch?v=wk-BxoFct1Y
33.	Pamberi – TKO. - https://www.youtube.com/watch?v=pLvzpS-Dm8o
34.	Salgueiro 2014 - Gaia, a vida em nossas mãos. - https://www.youtube.com/watch?v=GAeTw1HdjDA

c. Selección de vídeos sobre músicas del Caribe

Video 1: Periódico de Ayer - Orquesta de salsa de la UPN

Este video se encuentra en la carpeta de anexos del CD.

d. Documentos

Los siguientes documentos se encuentran en la carpeta de anexos del CD.

1. Programa curricular del Conservatorio de Música de Puerto Rico [CMPR].

2. Programa curricular de música de la Universidad Nacional de Colombia [UN].
3. Programa curricular de Artes Musicales, de la Academia de Artes de Bogotá [ASAB].
4. Programa curricular de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional [UPN]

5. Material para los talleres con los estudiantes de Optativa de idioma-portugués.

- *Primeiro nome do Brasil derivou da fé* de Maria Vicentina do Amaral Dick (2001).
- *Os nomes dados a terra descoberta* de Cassiano Ricardo (2001).
- *Umbanda, Candomble y Afoxê* del Folclore brasileiro (2000).
- *Textos Iemajá, Iansã, Naná* del Folclore brasileiro (2000).
- *Caraterísticas da língua portuguesa no Brasil* de Maribel Becerra Sierra (2014).
- *Letra Gaia, a vida em nossas mãos* de la Escuela de Samba Imperatriz Salgueiro (2014).

6. Guías metodológicas de los talleres con los estudiantes de Proyecto de Grado-Investigación.

- Taller de contextualización geográfica y geopolítica del Caribe.
- Taller de profundización de músicas del Caribe y sujetos que se vinculan a ellas.
- Taller de articulación de las músicas del Caribe con la educación musical.