

**Vínculos duraderos, interdisciplinariedad, trabajo en grupo y multi-instrumentismo
en un horizonte comunitario, claves del proceso de formación docente en el Taller
integral de formación artística y corporal (TIFAC)**

Presentado por:

JULIÁN DARÍO ACOSTA RUBIO

**PROYECTO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE
LICENCIADO EN MÚSICA.**

Asesor:

Raúl Cuadros.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA EN MÚSICA

Bogotá D.C.

2021

Agradecimientos.

Principalmente a mi familia, especialmente a mi madre Nohelia Rubio Moreno por el apoyo incondicional y el sacrificio, por representar el motivo principal para emprender un camino de vida que contribuya al desarrollo de la comunidad, de la enseñanza y del amor al prójimo.

A Marco Antonio Guerrero por su acompañamiento, no solo durante este proceso de investigación, sino a lo largo de toda mi carrera como artista, docente y ser humano. Por su ejemplo, enseñanza, por su amistad y por compartir con nuestra comunidad sus saberes y virtudes e impregnarnos de su espíritu rebelde y con ansias de saber más para compartir más.

Al Taller Integral de Formación Artística y Corporal TIFAC y a toda su comunidad, mi comunidad, nuestra comunidad, por permitirme hacer parte del espacio, realizar la investigación y disponer de toda su colaboración para llevarla a cabo.

A la Universidad Pedagógica Nacional y en ella, a los maestros que lograron permear e inspirar mi pensamiento e influyeron mi forma de ver la educación como el camino para el cambio a través de su discurso fundamentado y ejemplificado a través de sus acciones. A mis compañeros por el diálogo y por las experiencias vividas, especialmente a Caterin Castillo Monroy, por acompañarme y brindarme su apoyo en este camino de la educación, de la lucha por el cambio y de la vida.

Para finalizar un enorme agradecimiento a los maestros Raúl Cuadros y Norberto Pinto por acompañarme y, a través de su experiencia, guiarme y ayudar a plasmar el proceso y el resultado de esta investigación.

Resumen ejecutivo

Este trabajo de grado fue desarrollado en el Taller Integral de Formación Artística y Corporal – TIFAC, de la localidad de Bosa. En el análisis de los datos se ubicaron tres categorías.

Se indagó sobre los vínculos que allí se generaron entre los participantes del espacio (estudiantes, docentes, escuela, etc.) y las posibilidades que generaron dichos vínculos.

Se mostró como se desarrollo el proceso de formación docente en los estudiantes del TIFAC, las herramientas y habilidades desarrolladas y como el multi-instrumentismo se convierte en una herramienta fundamental y particular del espacio.

Se indagó de cómo las experiencias artísticas posibilitaron la exploración de diversas disciplinas del arte y de los procesos artísticos del TIFAC.

TABLA DE CONTENIDO

Contenido

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Planteamiento del problema	4
1.2. En este marco nos preguntamos:.....	6
1.3. Objetivos	6
1.3.1. Objetivo General:	6
1.3.2. Objetivos Específicos:	6
1.4. Justificación:	7
2. Marco Teórico	9
2.1. Marco Conceptual	9
2.1.1. Del arte hacia la impureza	9
2.1.2. El arte autónomo o arte por el arte	10
2.1.3. La impureza en el arte: hacia un arte que se funde con la sociedad y la cultura	11
2.1.4. Música y función social.	13
2.1.5. Pedagogía Esperanzadora:	16
2.1.6. Pedagogía crítica y educación popular.....	18
2.1.7. La experiencia en el arte y la pedagogía	20
2.1.7.1. La experiencia artística.....	22
2.1.7.2. Pedagogía experiencial.....	23
2.1.8. El escenario y las reglas del juego:	24
2.2. Marco Contextual:.....	27
2.3. MARCO METODOLÓGICO:	28
2.3.1. El diario de campo:	30
2.3.2. La entrevista:	30
2.3.3. Registro audiovisual:	31
2.3.4. Ruta Metodológica	32
3. ANÁLISIS DE DATOS	34
3.1. LA GÉNESIS	34
3.1.1. Concebir.	34
3.1.2. Encontrar	36

3.1.3. Pertenecer.....	38
3.1.4. Posibilitar.....	40
3.2. LA SEMILLA.....	42
3.2.1. Generaciones.....	45
3.2.2. El Multi-instrumentista.....	57
3.3. TOCAR, BAILAR, ACTUAR, COMPARTIR... ..	66
3.3.1. La comparsa:	66
3.3.2. El Taller Nacional de Comparsa Teatral:	70
3.3.3. Grupos y producciones:.....	76
4. Conclusiones.....	81
4.1. Algunas reflexiones adicionales:	86
4.2. Bibliografía:	87
4.3. ANEXOS	90

1. INTRODUCCIÓN

A través de los años La localidad de Bosa ha sido conocida por sus altos índices de inseguridad, violencia y vulnerabilidad de la población, índices alimentados por cifras y casos reales que día a día acrecientan esta imagen. En 2002 nace un espacio de participación y formación musical en la UPZ central de la localidad, a partir de entonces, un reducido grupo jóvenes y adolescentes de la comunidad circundante iniciaron su proceso de formación en el espacio y desencadenan un ciclo de cultura y construcción social, que a la fecha da muestra de la influencia de la música, el arte y las tradiciones en la comunidad.

Elementos como la construcción de vínculos comunitarios, sociales, afectivos, etc. Y la incidencia que tuvo la participación en el Taller Integral de Formación Artística y Corporal (TIFAC) en la formación como docentes de los jóvenes que allí realizaron un proceso formativo, son temas que generaron profundo interés, particularmente enfocado hacia el fortalecimiento del espacio.

A partir de la experiencia vivida en el Taller Integral de Formación Artística y Corporal (TIFAC) durante los últimos 20 años, surge la necesidad de continuar la indagación y conceptualización de los procesos y experiencias allí desarrolladas.

Búsqueda emprendida hace algunos años por parte de su director Marco Antonio Guerrero a través de diversos procesos investigativos, entre ellos se encuentra su tesis de especialización *“Aportes de las prácticas de formación artística y musical a la construcción de identidades juveniles en Bosa, UPZ central”* trabajo que adelantó en 2016, posteriormente lo hizo Humberto Cardozo en su trabajo *“El docente y las metodologías de Enseñanza de la música Tradicional Colombiana en el Taller integral de formación artística y corporal”*(2017).

Trabajos investigativos que se relacionan con la actual investigación en términos de población y espacios, comparten por un lado el interés de conceptualizar las experiencias sucedidas en el TIFAC pero a partir de búsquedas específicas diferentes, en el caso del trabajo de Guerrero, este indagó sobre cómo la participación en los procesos de formación artística y musical contribuyó al desarrollo y construcción de las identidades, las subjetividades y la

personalidad de los sujetos inmersos en dichas prácticas. Como estas subjetividades se ven permeadas por la exposición a diferentes músicas y como esto se contrasta generacionalmente. Por parte de Cardozo, indagó a cerca de las prácticas netamente musicales y la transmisión de estos saberes desde las diferentes perspectivas de cada docente de la escuela, buscó la relación entre las formas de transmitir estos conocimientos y los sustentos teóricos que las respaldan, incluso cuando el docente no las conoce mientras efectúa su práctica docente y la incidencia del espacio en la comunidad de Bosa.

En este trabajo investigativo se indaga acerca de los vínculos sociales, académicos, artísticos y pedagógicos establecidos entre el TIFAC y sus integrantes. Vínculos caracterizados por su larga duración, incluyendo casos de permanencia por más de 20 años, y que han reportado frutos importantes, basados en relaciones sólidas y estrechas desarrolladas a través de las experiencias artísticas y académicas.

Del mismo modo se busca identificar si la participación en el espacio contribuyó a la construcción de la experiencia y práctica docente de sus participantes, y de qué manera lo hizo. Además aborda la discusión de la interdisciplinariedad en el espacio y el multi-instrumentismo como fortalezas en los procesos de enseñanza.

La necesidad de indagar sobre los vínculos y los aportes a la formación docente nace desde la perspectiva del fortalecimiento del espacio, saber de donde parten los vínculos posibilita generar y enriquecer constantemente las experiencias que dieron origen a dichos vínculos.

Así como conocer las maneras en las que los docentes aprendieron a ser docentes proporcionará información valiosa frente a las fortalezas y las debilidades de los procesos formativos para el ejercicio docente, por lo menos desde prácticas comunitarias como lo es el TIFAC.

Siendo quien escribe miembro activo de la comunidad del TIFAC, este proceso investigativo exigió tomar cierta distancia para reconocer aspectos que están inmersos en la cotidianidad y son tan cercanos que, sin la distancia mencionada, no serían posibles de reconocer, esto representó un reto constante a lo largo del proceso, el cual a través de la observación participativa y la reflexividad, propias del trabajo etnográfico, buscó reconocer la

peculiaridad de las experiencias acaecidas en este escenario social, así como las características y los tipos de vínculo generados en él.

La investigación se realizó en cuatro etapas, una etapa de rastreo documental, una segunda etapa de trabajo de campo en donde se dividió en una primera etapa de acercamiento y diálogo inicial con el mayor número de participantes del taller que fue posible, la mayoría de ellos con procesos en el TIFAC de más de 8 años. Y en un segundo momento se centró la atención en los que habían tenido un contacto mucho más extenso con el espacio, vínculo de 18 años o más. Posterior a ello la selección, organización y análisis de los datos recogidos y se finaliza con la producción del presente documento.

Adelantar este proceso investigativo representó un gran reto ya que coincidió con la crisis sanitaria por la COVID19, lo cual generó la migración del proceso de diálogo tanto individual como grupal hacia las plataformas de comunicación virtual como Zoom, Meets, WhatsApp, lo cual representó el distanciamiento de los integrantes del espacio, pero también posibilitó tener contacto con aquellos que se encontraban en otras partes de la ciudad, incluso fuera del país en ese momento.

En el primer capítulo se encuentra la problemática alrededor de la cual gira esta investigación, la duda que se busca resolver y los objetivos planteados que contribuyan a la resolución de la pregunta de investigación. También el por qué y el para que se encuentran allí a través de la justificación.

Este trabajo en su segundo capítulo enmarca los contenidos teóricos y conceptuales, ubica al lector en el contexto en el que se desarrolla la investigación y muestra las características actuales del espacio en una descripción puntual del TIFAC, además devela las características metodológicas y los instrumentos utilizados durante la investigación.

El tercer capítulo desarrolla el análisis de los datos adquiridos y entreteje la descripción de los procesos que se adelantaron en los últimos años en el TIFAC, a través de los cuales se observan las características y elementos que generan los vínculos buscados en la investigación.

El capítulo ya mencionado, se divide en tres partes, la primera, nominada como “La Génesis” habla acerca del taller, la concepción de los participantes, las formas de vinculación, el sentido de pertenencia y las maneras en las que el taller abre posibilidades a la comunidad.

En la segunda parte, denominada “La semilla” muestra los procesos de enseñanza y desarrollo de la práctica docente, las distintas generaciones de talleristas, las herramientas adquiridas y habilidades desarrolladas en el TIFAC, el Multi-instrumentismo y formas de apoyo desde el TIFAC hacia sus talleristas.

En la tercera parte, “Tocar, actuar, bailar y compartir” se aborda lo relacionado con la experiencia artística y social a través de la participación en la comparsa, especialmente en el Taller nacional de comparsa teatral, el desarrollo de los grupos de proyección del espacio y las producciones que han surgido de él y a partir de él.

En el capítulo final, se ubican las conclusiones obtenidas a través del análisis y reflexión sobre los datos a lo largo de la investigación.

1.1. Planteamiento del problema

El Taller Integral de Formación Artística y Corporal (TIFAC) es un espacio de formación artística que se desarrolla en la localidad de Bosa hace más de 15 años, con niños, jóvenes y adultos de la comunidad, específicamente en las instalaciones del Colegio Porfirio Barba Jacob. Realiza jornadas los sábados en las mañanas y entre semana se hacen ensayos de grupos de proyección y grupos autónomos que emergen del proceso.

En este espacio se ha generado, a lo largo de los años, ciclos de desarrollo del arte y la cultura a través de diferentes estrategias, tales como la práctica colectiva en torno a las músicas tradicionales del país y urbanas del continente, los grupos de proyección, la participación en diferentes espacios culturales a nivel local, distrital y nacional, etc.

En palabras de Cuadros (2016):

Entre tanto, hay otro tipo de razones por las que abrazar la interdisciplinariedad en la enseñanza de las artes en Colombia resulta, no sólo plausible, sino también deseable,

en especial en lo que tiene que ver con la asunción de la impureza social y cultural del arte. En el mundo, y en especial en Colombia, el arte es cada vez más un lugar clave para pensar la dinámica de la sociedad, sus tensiones, crisis y posibles rutas de transformación (Cuadros).

Se ha observado que se han generado vínculos duraderos con un amplio número de participantes del proceso. Por supuesto, no ha sucedido con todos. No obstante, estos participantes con los que se ha generado ese vínculo a lo largo de los años y que durante su paso por el TIFAC hicieron un proceso de desarrollo en el que pasaron de ser estudiantes a ser talleristas, en su mayoría, decidieron dedicarse a la labor docente y/o a el ejercicio musical de forma profesional (8 docentes, 7 músicos, 2 productores, 1 artista plástico, 1 gestor cultural). Además de un grupo de 6 estudiantes -en el que me incluyo-, que actualmente hacen parte de la Universidad Pedagógica Nacional, otros que ya han culminado su proceso académico en la misma institución y algunos que decidieron dedicarse a la docencia siendo estudiantes de otras instituciones como La Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad de Antioquia, entre otros.

Ahora bien, en los últimos años también se ha observado que las cifras en cuanto dichos vínculos con los participantes del espacio han descendido, aumentando los índices de deserción de la escuela.

Tabla de registro de inscritos TIFAC (2016 - 2021)			
Año	N° de Estudiantes	N° de docentes	Apoyado por:
2016	98	12	IDARTES
2017	98	12	IDARTES
2018	76	6	Sin apoyo
2019	74	6	Confiar Cooperativa Financiera
2020	68 (-32 sin conectividad)	6	Confiar Cooperativa Financiera
2021	39 (febrero a julio)	6	Sin apoyo

2021	56 (agosto a noviembre)	6	Sin apoyo
------	-------------------------	---	-----------

A partir de los procesos formativos adelantados en el TIFAC hace más de 15 años se han desarrollado varios proyectos de investigación, sistematización de experiencias, estudios de caso, entre otros. Pero el análisis de este tipo de vínculo, que se plantea en la presente investigación, no ha sido desarrollado anteriormente y mucho menos el ejercicio de práctica docente y los elementos que dentro de ella generan un crecimiento del estudiante como docente, y de qué manera podría esta experiencia articular y enriquecer otros ejercicios formativos en espacios diferentes.

1.2. En este marco nos preguntamos:

¿Qué elementos pedagógicos y artísticos generaron vínculos duraderos entre el Taller Integral de Formación Artística y Corporal -TIFAC- y los estudiantes que se convirtieron en docentes de él y cómo su participación en dicho lugar incidió en su formación como docentes?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General:

Identificar los elementos característicos -prácticas artísticas, valores, enfoques, concepciones pedagógicas y artísticas, etc.- que tienden a generar vínculos duraderos entre el Taller Integral de Formación Artística y Corporal (TIFAC) y los estudiantes que se convirtieron en docentes del espacio y cómo su participación en dicho proceso incidió en su formación como docentes.

1.3.2. Objetivos Específicos:

- Rastrear documentación acerca de y producida por el TIFAC, que dé cuenta de la concepción de educación artística que prevalece en este espacio de educación artística no formal.
- Describir sus prácticas pedagógicas y didácticas más características.

- Indagar las concepciones que tienen los miembros de la comunidad - estudiantes, maestros y pobladores- acerca de los procesos de formación docente en el TIFAC y el tipo de vínculos que tienden a construir con sus participantes.
- Indagar cómo se hacen talleristas y docentes algunos estudiantes formados en el TIFAC.

1.4. Justificación:

Se indagará la generación de vínculos duraderos entre el Taller Integral de Formación Artística y Corporal (TIFAC) y sus estudiantes, los cuales, durante y después de haber desarrollado su proceso formativo en el espacio y de experimentar el cambio de ser estudiante, transitar por la monitoria de los diferentes talleres y posteriormente convertirse en docentes, tanto del del TIFAC, como a nivel profesional.

Este proyecto de investigación busca aportar nuevo conocimiento en cuanto a las visiones que se tienen sobre los espacios de formación artística en escenarios sociales, la importancia de las prácticas colectivas en torno a la libertad de acción y expresión, utilizando el arte y en especial la música no como un fin, sino como un medio. Y cómo a partir de ello se transforman a los sujetos, los cuales posteriormente buscarán la transformación de las comunidades y, de este modo, de la sociedad. Busca también aportar conocimiento en cuanto a algunas vivencias que permiten el desarrollo de habilidades en términos artísticos y en la práctica del ejercicio docente de jóvenes en un contexto vulnerable con pocas posibilidades de acceso al arte y al desarrollo profesional en este campo.

Los aportes que realizará la investigación podrán verse reflejados en diferentes campos, así, por ejemplo, realizará contribuciones a nivel social, aportando al mejoramiento y fortalecimiento de espacios emergentes, comunitarios y de educación popular que generan vínculos entre los miembros de la comunidad, en este caso en la localidad de Bosa y de todas las comunidades a las que este proyecto pueda aportar. Ya que a partir del desarrollo de este proyecto se podrán evidenciar distintas maneras de conectar con los sujetos que hacen parte de las comunidades; el fortalecimiento del sentido de pertenencia y el derecho al acceso al arte, como práctica artística y como disfrute del mismo, se acercará a más personas y además

de ello, se encontrarán diferentes maneras de hacer más fuertes estos vínculos, para que de este modo la permanencia de los participantes sea mayor.

Ahora bien, en términos metodológicos podrá aportar y complementar modelos de enseñanza tanto de las artes como de la pedagogía de las mismas. En términos didácticos se promoverá la generación de diversos puntos de vista acerca de las posibilidades que se encuentran en estos espacios emergentes, comunitarios y populares, para abordar el desarrollo de los contenidos y el fomento de las habilidades artísticas necesarias para la participación en diversas experiencias artísticas como la comparsa, la comparsa teatral, los conciertos, etc.

A través de este proyecto se verán beneficiados los integrantes de la comunidad de Bosa, específicamente en el sector de la Palestina y los barrios circundantes; organizaciones artísticas que adelanten procesos de formación similares y se busca, también, dar continuación a los procesos investigativos del TIFAC. Contribuir en la continua ampliación de la mirada e incidencia social de la Universidad Pedagógica Nacional es otro de los aportes que se pretende generar.

“Para quienes se han hecho partícipes de este proceso –la comunidad- se ha hecho evidente que la escuela beneficia de manera educativa a los niños, niñas y jóvenes que hacen parte de ella. Uno de los aportes más trascendentales del TIFAC, puede verse en que el 90% de la planta docente de la escuela lo constituyen antiguos estudiantes y partícipes de la misma en años anteriores. Queda claro que el proceso que adelanta la escuela en la localidad de Bosa está encaminado y se concibe como un hecho artístico y social, en el cual la música es propiciadora de espacios pedagógicos y de convivencia social”. (Cardozo, 2017)

Se cuenta con el apoyo de la comunidad que compone el taller, así como acceso constante y fluido con la información que se requiera de allí, con las personas y los espacios.

Este proyecto de investigación es también de gran importancia para mí, como investigador y como integrante de la comunidad, porque hago parte de la población que ha sido formada allí. En mi caso, por más de 18 años he tenido contacto con el espacio y ha sido el principal motivador para adelantar mis estudios como licenciado y mantener viva la chispa del trabajo

comunitario y la educación artística en la localidad de Bosa. Al ser parte de la comunidad, este trabajo de investigación supone retos metodológicos profundos, en cuanto al nivel de reflexividad, ya que:

“La reflexividad del investigador como miembro de una comunidad X produce un contexto que no es igual al que produce como miembro del campo académico, ni tampoco al que producen los nativos cuando él está presente que cuando no lo está” (Guber, 2001).

Lo que genera la necesidad de mediar entre las meras intenciones investigativas y la realidad reflejada por los actores del campo, siendo parte del mismo a través de mi historia personal.

2. Marco Teórico

2.1. Marco Conceptual.

En este apartado se dará una mirada a algunos conceptos y sus principales autores, en los cuales se centrará la atención a lo largo de esta investigación, estos son:

- Arte desde un desarrollo histórico, un acercamiento y contraste entre el concepto del Arte por el arte y el de la impureza o heterogeneidad del arte, entre los cuales se desarrollará la mirada de interdisciplinariedad aplicada a un espacio importante de desarrollo de la misma como es la comparsa y en especial la de tipo teatral.
- Música y función social.
- Pedagogía de la esperanza planteado por el pedagogo brasileño Paulo Reglus Neves Freire.
- La Experiencia expuesto y desarrollado por Jorge Larrosa.
- La pedagogía experiencial
- El concepto de Campo y habitus planteado por el sociólogo francés Pierre Bourdieu.

2.1.1. Del arte hacia la impureza

Hablar acerca del concepto de “Arte” es una tarea amplia y compleja, ya que este término se modifica continuamente a través del tiempo y las culturas.

Etimológicamente, la palabra arte procede del latín *ars*, *artis* y se refiere a una obra o trabajo que expresa mucha creatividad, y del griego *τέχνη* (*téchne*), que significa «técnica». A partir de ello se ha usado para referirse también a oficios como la herrería, además de las disciplinas como la poesía, la pintura, la escultura, la danza o la música.

Una de las búsquedas del arte es expresar el pensamiento humano, los deseos, los sueños, las historias, ya sean producto de la realidad o de la imaginación, a través de distintas disciplinas haciendo uso de sonidos, símbolos, imágenes o cualquier tipo de material que se preste para ello.

El arte tiene la característica de ser subjetivo y su definición varía de acuerdo a la época, a la cultura que procede, históricamente cambia su significado, aunque conserve el mismo término para referirse a ella.

2.1.2. El arte autónomo o arte por el arte

Como lo mencionaba anteriormente ha sido un concepto cambiante a lo largo de la historia, a partir de este se generan conceptos adicionales como el de artesano y artista. Conceptos que, del mismo modo como el eje central, el arte, han sido modificados con el pasar del tiempo y el cambio de las sociedades que lo emplean.

Aunque el arte ha ocupado un papel fundamental en la sociedad y el hombre ha sido partícipe de su práctica, creación, reproducción y disfrute, antes del siglo XIX no existía discriminación entre el papel de artista, artesano, poeta, doctor, etc. Como señalaba Graham Hough en su obra *The Last Romantics*, la palabra “artista” comenzó a adquirir su actual significado hacia 1853 (Hough, 1949: XV).

Posterior a esto al “artista” se le ubica en un puesto más alto dentro del campo social y artístico, proclamando y reclamando el crédito por su labor intelectual desinteresada y no objetivada, que, por supuesto, no debía ser confundida con las labores de un artesano o un científico “El “artista” dejó de reivindicarse por ejercer una profesión (como el científico) o por ser miembro de un agrupación (como el artesano), y pasó a ser el hombre de la sensibilidad, del gusto refinado, de la creación. (Moro & González, 2005).

Esto no solo representa un cambio en el concepto y papel del artista, sino una transformación fundamental para el de “arte” ya que, a partir de este momento, como lo dijo Bourdieu (1992) el arte se constituye en “Un mundo aparte”. (1992: 79). El cual se centra en el desarrollo de la belleza, dirigido netamente a fines estéticos, de goce y espiritualidad, alejándose de cualquier relación o función dentro de la comunidad, dando así puertas al naciente concepto de “El arte por el arte” el cual representa la división entre lo que era arte antes de la primera mitad del siglo XIX y en lo que se convertiría después de esa época.

El arte por el arte se resume en la afirmación del arte como un fin en sí mismo y no como un medio para servir a otros propósitos (científicos, morales, políticos o económicos). (Moro & González, 2005) y puede resumirse en cuatro ideas fundamentales:

1. La afirmación de la independencia del arte con respecto a los poderes económicos y políticos.
2. La exaltación del artista frente a otras profesiones.
3. La separación del mundo del arte y del mundo de la práctica.
4. La finalidad única del arte es la belleza.

Asimismo, como había venido sucediendo desde el inicio de las culturas, hasta la concepción e institucionalización del arte por el arte, la sociedad continuó su cambiante camino, en el cual el deleite del arte y el lugar enaltecido del artista fue mutando y afrontando, cada vez más y nuevas necesidades.

Aunque en algunos modelos educativos del arte, en especial en los de corte académico euro centrista, este pensamiento del arte por el arte sigue predominando, el acercamiento a la interdisciplinariedad y aún más en la educación es fundamental.

2.1.3. La impureza en el arte: hacia un arte que se funde con la sociedad y la cultura

En consecuencia, y posteriormente al poderoso régimen de las instituciones del arte, quienes eran las que decidían qué era o no arte, cómo se hacía y cuales materiales eran legítimos para la creación de la misma, emerge la necesidad social de la heterogeneidad del arte.

“El punto de partida de nuestra reflexión es el reconocimiento de un largo proceso de hondas transformaciones sociales y estéticas que han modificado el régimen mismo del arte. Este proceso ha estado signado por el quiebre de la institucionalidad erigida durante el auge del mundo burgués en el siglo XIX, que inició con la rebelión de las vanguardias europeas de la década del veinte del siglo pasado y que continúa hoy con la «institucionalización» de las vanguardias”. (Cuadros,2016. p1).

Dicha heterogeneidad o Impureza del arte versa acerca del innegable e irreductible vínculo que se genera entre el arte contemporáneo y los menesteres sociales en la actualidad, tomando gran relevancia en el contraste que tiene con su antecesor concepto de arte por el arte, y ubicándose en un campo social con función e incidencia en el mismo.

“Si en otros momentos el arte llegó a asumirse como un ámbito separado que reclamaba para sí un régimen especial que incluía su constreñimiento a ciertos circuitos especializados y cerrados, la exclusividad de ciertos lenguajes para iniciados, así como el entrenamiento institucional en determinadas técnicas y el uso de ciertos materiales considerados artísticos, en la contemporaneidad se reconoce como tal en su encuentro con el afuera y en su apertura a circuitos abiertos y diversos, lo que ha llevado también a una relativización de las técnicas y los materiales” (Cuadros, 2016.p3).

Pero la impureza no se refiere únicamente al cambio de rol dentro de la sociedad que surgió y se desarrolló el siglo pasado, tiene una amplia relación, como lo decía Cuadros (2016) con una relativización de las técnicas y los materiales, o dicho de otra manera, con el progresivo y amplio cambio en la forma en la que se hace, se crea o se concibe el arte en cuanto a formas ejecución, espacios de creación y desarrollo del material artístico, las herramientas y la manera en las que se emplean y finalmente la materia prima sobre la que se imprime la transformación, todo esto en relación a la función que tendrá en su entorno.

Por otro lado, la noción diversidad cultural o multiculturalidad, que tiene que ver con la convergencia de distintos factores incidentes en la cultura y que también influyen significativamente en la heterogeneidad del arte contemporáneo.

En la actualidad los dos enfoques vigentes en las metodologías o tendencias metodológicas de la Educación del Arte corresponden a la diversidad cultural o multiculturalidad y a la interdisciplinariedad. Los dos primeros términos significan un mismo concepto que contempla las numerosas culturas presentes en toda la sociedad. Abordando aspectos tan distintos como la raza, género, edad, profesión, religión, preferencia sexual, clase social, etc., todos analizados a partir de la cultura visual. Ya el término interdisciplinariedad transmite la idea de interacción entre dos o más disciplinas, sin que ninguna sobresalga de las demás. (Barbosa Bezerra de Souza, 2005: p8)

Barbosa aborda otro término fundamental para este trabajo investigativo y, que, al mismo tiempo, se encuentra inmerso en la impureza del arte, al hablar de interdisciplinariedad. Cuando lo evidencia la importancia que tiene en el arte la convergencia de diversas disciplinas, que trabajan y se desarrollan simultáneamente sin generarle mayor protagonismo o una relación de poder superior a una sobre otra. Generando en su proceso y resulta un valor profundo de arraigo en relación con el entorno en el que se genera. “El arte contemporáneo apela a la interdisciplinariedad porque ha cobrado conciencia de su impureza y heterogeneidad, y las abraza sin reservas como su mayor fortaleza”. (Cuadros, 2016).

La música como una disciplina artística inmersa en los procesos de interdisciplinariedad será observada en el siguiente apartado.

2.1.4. Música y función social.

La música ha sido un elemento de la cultura que ha acompañado al hombre desde el inicio de las civilizaciones, ha estado presente y hecho parte importante de sus celebraciones, rituales, luchas, combates, etc. Y a partir del profundo vínculo que tiene con la sociedad ocupa un papel muy cercano a los sujetos y a su desarrollo.

“La música es una de las expresiones creativas más íntimas del ser, ya que forma parte del quehacer cotidiano de cualquier grupo humano tanto por su goce estético como por su carácter funcional y social. La música nos identifica como seres, como grupos y como cultura, tanto por las raíces identitarias como por la locación geográfica y

épocas históricas. Es un aspecto de la humanidad innegable e irremplazable que nos determina como tal” (Camus y Mansilla, 2008: p18).

Al ser una expresión artística permeada por diversos aspectos de la cultura como la raza, la religión, la etnia, la geografía, la política, etc., la música genera la posibilidad de abrazar a todos los sujetos de diferentes comunidades y a través de ella manifestar su pensamiento, sus opiniones o posiciones, ya sea personal o colectivamente, de distintas maneras, haciendo uso del material sonoro del cual dispone y sus elementos rítmicos, armónicos y/o melódicos.

La música es un elemento vinculante entre varios sectores de la sociedad, así, por ejemplo: vincula a quienes la crean con quienes la ejecutan, o tal vez con quienes la producen, genera un vínculo entre quienes la ejecutan y quienes la escuchan, pasando por quienes la venden y/o distribuyen. En el campo de la música se pueden encontrar un amplio número de funciones a partir de las cuales se generan relaciones. Así pues, dentro de este campo se puede observar la participación de instrumentistas o intérpretes, Compositores, arreglistas, directores, maestros, luthiers, productores, managers, ingenieros de sonido, fabricantes de instrumentos, etc. Vinculando y generando oportunidad de participación en ella para un amplio sector de la comunidad.

“El arte musical se revela como una disciplina eminentemente social, ya que se ha ido creando a lo largo de la historia, se crea por y para grupos de personas que asumen distintos roles sociales en su relación con la música, los participantes de un evento musical interactúan entre sí y se destina a un determinado público el que se concibe como grupo social con gustos determinados” (Hormigos y Cabello, 2004).

Del mismo modo que el concepto de arte a lo largo de la historia se ha modificado por las necesidades de la sociedad y que en algún momento estuvo dominado por agrupaciones que daban o no la legitimidad al arte, la música, al ser una disciplina del arte, se ha visto afectada por estos cambios, aún más a causa de que los estudios y la teorización musical tienen orígenes europeos, ha tenido etapas en las que el acceso a ella se vio restringido por las clases que administraban su disfrute, brindando la oportunidad solo a quienes tenían el conocimiento y el estatus para disfrutar de la música sacra en los palacios y las iglesias de la

edad media, relegando a música profana toda aquella que se ejecutaba para el placer popular en lugares de la comunidad.

Estas músicas, como lo diría Julio Mendívil (2016), en plural, siempre fueron abrazadas y utilizadas por las comunidades a lo largo y ancho del planeta para sus fines particulares, demostrando así que este elemento de la cultura no es de nadie y a la vez es de todos.

“Hoy en día, la música debe ser entendida como una práctica comunicativa y expresiva fundamental, cercana a cualquier individuo y habitual en cualquier cultura, una práctica que, lejos de ser exclusiva de una clase social, forma parte de la vida cotidiana de todos los individuos de nuestra sociedad, en especial de los jóvenes” (Hormigos y Cabello, 2004).

Por consiguiente, si la música es un elemento tan importante de la cultura, a partir del cual los individuos se vinculan, ejerce una función en la sociedad. “La principal función de la música es involucrar a las personas en experiencias compartidas dentro del marco de su experiencia cultural. La forma que toma la música debe servir para esta función”. (Blacking, 2003).

La experiencia de la práctica musical y la inmersión en sus procesos de aprendizaje generan en quienes se vinculan a ella procesos enriquecedores en su configuración como agentes sociales, ya que a través de la música y sus prácticas se hacen parte de un campo particular en el que se desarrollan dinámicas particulares que diferencian a unos sujetos de otros. Estas experiencias son variadas y del mismo modo enriquecedoras para el desarrollo del sujeto en comunidad: “La música presenta mil engranajes de carácter social, se inserta profundamente en la colectividad humana, recibe múltiples estímulos ambientales y crea, a su vez, nuevas relaciones entre los hombres” (Fubini, 2001: 164).

Ahora bien, este tipo de experiencias artísticas y sociales que se pueden dar en torno a la práctica y al aprendizaje musical, se generan en espacios que son creados para ello, como escuelas, talleres, espacios comunitarios, colegios, etc. En estos lugares se gestan elementos adicionales que contribuyen a que sus integrantes deseen participar activamente de los procesos que allí se desarrollan. Elementos que contribuyen al desarrollo de vínculos

particulares entre las personas, pues, como sugiere Blacking (2003): "(...) la habilidad musical no podría nunca desarrollarse si no tuviese la ayuda de la motivación extra-musical.

2.1.5. Pedagogía Esperanzadora:

En este punto se dará una mirada sobre la concepción de pedagogía de la esperanza, del pedagogo y filósofo brasileño Paulo Freire, quien en esta obra (Pedagogía de la esperanza) realiza una relectura de su libro Pedagogía del oprimido, reflexiona sobre las principales ideas planteadas en este texto y su pertinencia respecto al contexto político-social de Latinoamérica. Mientras decanta la experiencia de lo colectivo precisa que es en este espacio donde ocurren los vínculos intersubjetivos que se transforman en fuerza para pensar la realidad, y es la esperanza crítica la necesidad ontológica que nos mueve y marca una dirección. (Fandom, 2017)

Freire manifiesta que, aunque la esperanza y la utopía no tengan un lugar importante en los procesos educativos tradicionales es imperante que haga parte de la formación de los sujetos. Sin embargo, a pesar de su importancia no es suficiente con la presencia de la misma, es menester la acción para que a través de ella y de la reflexión sobre la esperanza se efectúen procesos de transformación social.

Resalta que no se trata de educar al pueblo, sino de educarse con el pueblo, esto supone la importancia de generar procesos de liberación a través de la educación poniendo sobre la mesa maneras de llevar a cabo estos procesos, los cuales son contrarios a la educación bancaria. De igual manera quiere decir que, en los procesos esperanzadores es fundamental reconocer y respetar el lugar que ocupa cada uno de los sujetos que hacen parte de dichos procesos y del mismo modo generar vínculos con los mismos sin ejercer relaciones de poder sobre ellos a través del conocimiento. Reconocer que cada sujeto posee unos saberes previos y a partir del diálogo de estos saberes se construyen nuevas relaciones y nuevos aprendizajes es primordial.

“Toda práctica educativa debe reconocer lo que educandos y educadores saben sobre el tema y generar experiencias colectivas y dialógicas para que unos y otros construyan nuevos conocimientos”. (Carrillo, 2007)

Algunos elementos importantes dentro de la pedagogía de la esperanza son:

- La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es la esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica. En cuanto a la necesidad ontológica, la esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta.
- Una de las tareas del educador o la educadora progresista, a través del análisis político serio y correcto, es descubrir las posibilidades para la esperanza.
- La esperanza de producir el objeto es tan fundamental para el obrero como indispensable es la esperanza de rehacer el mundo en la lucha de los oprimidos y las oprimidas. Sin embargo, la educación, en cuanto práctica reveladora, gnoseológica, no efectúa por sí sola la transformación del mundo, aunque es necesaria para ella.
- El sueño es, también, un motor de la historia. No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza.
- Una de las cuestiones centrales de la educación popular es la del lenguaje como camino de invención de la ciudadanía.
- Cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo. La relación lenguaje-pensamiento-mundo es una relación dialéctica, procesal, contradictoria.
- Enseñar es un acto creador, un acto crítico y no mecánico. La curiosidad de profesores y alumnos, en acción, se encuentra en la base del enseñar-aprender.
- Sin el embate, la esperanza, como necesidad ontológica, se desordena, se tuerce y se convierte en desesperanza que a veces se alarga en trágica desesperación. De ahí que sea necesario educar la esperanza.

Freire plantea que deberíamos desvincular la práctica educativa de los métodos basados en el poder y la dominación, por el contrario, es necesario basarse en las condiciones materiales de los sujetos, para que dichas condiciones adquieran la forma de la vida social. En la Pedagogía de la esperanza, plantea recuperar:

- Historia personal y social.
- Cultura, como representación de experiencia vivida, heredada y en construcción.
- Grupos sociales implicados en la actividad educativa.

- Formas de lo educativo.

Al establecer estos cuatro elementos como una manera de vida social, transforma el concepto de cultura homogénea que hasta entonces se manejaba. Los procesos de producción cultural vienen mediados por las luchas y la contradicción, y en esta dinámica se fundan también los procesos de aprendizaje. (Fandom, 2017).

A través de esta propuesta pedagógica, el educador le muestra a la comunidad la posibilidad de generar procesos de transformación, en donde, a través del aprendizaje y la educación es posible salir del entorno de pauperización y mejorar sus condiciones de vida, modificar positivamente su entorno y aportar, desde su saber al desarrollo de su comunidad.

2.1.6. Pedagogía crítica y educación popular.

Esta propuesta de la pedagogía de la esperanza se ubica en el marco de la Educación Popular dentro del modelo de la Pedagogía Crítica. En palabras de la Licenciada en Sociología en la Universidad de Deusto, Marlén Eizaguirre, (2005)

“la educación popular es un enfoque que entiende la educación como un proceso participativo y transformador, en el que el aprendizaje y la conceptualización se basan en la experiencia práctica de las propias personas y grupos. Partiendo de la autoconciencia y comprensión de los participantes respecto a los factores y estructuras que determinan sus vidas, pretende ayudarles a desarrollar las estrategias, habilidades y técnicas necesarias para que puedan llevar a cabo una participación orientada a la transformación de la realidad.” (Eizaguirre)

Algunas características de la educación popular son:

- a) la diversidad de corrientes de pensamiento en las que se ha inspirado (humanismo, cristianismo de base y teología de la liberación, marxismo, etc.);
- b) su concreción práctica en un conjunto, amplio y diverso de experiencias, así como el esfuerzo constante de conceptualización y profundización de sus fundamentos teóricos;

c) la producción de nuevos instrumentos metodológicos y didácticos adecuados a los objetivos y la realidad de las personas a las que se dirige;

d) la orientación consciente y permanente de su práctica educativa hacia el reforzamiento de los procesos organizativos de los sectores populares, y su contribución al desarrollo de nuevas formas organizativas (comunitarias, cooperativas, sindicales, etc.);

e) la afirmación de la dimensión político-pedagógica de su intervención educativa. (Vargas et al., 1995. En Eizaguirre, 2005)

Inmersa en esta corriente pedagógica, el contacto entre los miembros de la comunidad genera, inevitablemente, vínculos entre ellos, vínculos mediados por factores como el territorio, las creencias, la amistad, y en general las relaciones sociales cercanas y comunes a los individuos, tales vínculos son de tipo comunitario principalmente, aunque también se dan de tipo social y afectivo entre los integrantes a causa de las experiencias que los atraviesan y son comunes para ellos.

“Cada tipo de vínculo social puede ser definido a partir de dos dimensiones: de la protección y del reconocimiento. Los vínculos son múltiples y de naturaleza diferente, pero todos proporcionan a los individuos al mismo tiempo la protección y el reconocimiento necesarios para su existencia social” (Paugam, 2008)

Estas características de protección y reconocimiento se aplican no solo a los vínculos sociales, sino que son comunes a todos los tipos de vínculo.

Los vínculos sociales se clasifican en 4 tipos diferentes: Filiales, ciudadanos, de participación selectiva y de participación orgánica.

Los que conciernen a esta investigación son:

- Vínculo de participación selectiva: El vínculo de participación electiva concierne a la socialización extra-familiar a través de la cual el individuo contacta con otros individuos que aprende a conocer dentro de grupos diversos y de instituciones. (Paugam, 2008)

- Vínculo de participación orgánica: La complementariedad de funciones, que confiere a todos los individuos, por diferentes que sean los unos de otros, una posición social susceptible de aportar a cada uno protección elemental y a la vez sentimiento de ser útil. (Paugam, 2008)

Los vínculos sociales se pueden observar en todas las relación humanas, pero estos dos tipos particularmente, aportan importante valor a este trabajo.

Teniendo en cuenta que la generación de procesos de transformación social, desde la colectividad, el aprendizaje colaborativo y la construcción y educación con los otros, concibe experiencias de varios tipos, se indagará a continuación sobre el asunto.

2.1.7. La experiencia en el arte y la pedagogía

En relación a la experiencia, Jorge Larrosa (2006) dice que:

La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo, y "Algo que no soy yo" significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. "Que no soy yo" significa que es "otra cosa que yo", otra cosa que lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero. (Larrosa)

Es algo que inadvertidamente pasa por el ser, algo externo que no depende y no es creado por mí, es un algo o un otro que atraviesa al sujeto y a través del diálogo entre ese algo y la subjetividad se transforma en conocimiento, en aprendizaje, comienza a constituir parte del ser que fue atravesado por dicho acto. La experiencia es “eso que me pasa”, un movimiento de ida y vuelta, es un paso, un pasaje, un recorrido, una travesía, un camino... (Larrosa, 2006)

Dentro del concepto de experiencia es menester indicar que a lo largo de la explicación serán expuestos una serie de principios fundamentales que explican su contenido. O, dicho de otro modo, el autor descompone el contenido de la frase “Eso que me pasa” y se explyaya explicando a través de una serie de principios fundamentales.

De este modo y, en primer lugar, para hablar sobre el “Eso” se refiere a:

.Principio de Alteridad, para expresar que eso que pasa debe ser otra cosa que el sujeto, algo radicalmente diferente.

.Principio de exterioridad, eso que pasa debe, necesariamente, provenir del exterior, ser externo al sujeto que afronta la experiencia. Que lo circunda pero que no lo componga.

.Principio de alineación, para expresar que eso que me pasa tiene que ser ajeno al sujeto, no puede pertenecer, ni ser de propiedad del mismo.

En segundo lugar, para referirse al sujeto, que es representado por el “Me” dentro de la concepción de “eso que *me* pasa” Larrosa acude a los siguientes principios:

.Principio de Reflexividad, para expresar que la experiencia es un movimiento de ida y vuelta, que va desde el sujeto hacia el encuentro con el acontecimiento que experimenta y vuelve para alterar al sujeto en su forma de pensar, sentir, hablar, actuar. etc.

.Principio de subjetividad, porque argumenta que la experiencia es siempre subjetiva, pero ante un sujeto que permite que algo le pase, a él, a sus ideas, a sus palabras, a sus acciones, a sus sentimientos, es por ende un sujeto abierto, sensible. Así pues, la experiencia no es general, es y corresponde a la interpretación que cada sujeto genera de la misma.

.Principio de transformación, para referirse a la disposición del sujeto abierto, sensible, vulnerable y expuesto frente a la formación y la transformación que en él se ejerce tras la experiencia, ya sea en sus ideas, palabras, sentimientos, sus representaciones, etc.

Finalmente, dentro del “Eso que me *pasa*” habla sobre ese “Pasar” refiriéndose al paso, al pasaje, al recorrido que ocurre en el acto de la experiencia. Para describir este asunto utiliza dos principios:

.El principio de pasaje, que se refiere a ese movimiento que se genera tanto desde el interior del sujeto hacia ese *eso* que mencionaba anteriormente, hacia el acontecimiento, de igual manera como lo que pasa desde el acontecimiento o experiencia hacia el sujeto,

ese viaje, ese recorrido que sucede. Y se compone por un complemento de incertidumbre, de riesgo, de aventura o incluso de peligro.

El principio de pasión, tiene que ver con que *eso* que *pasa* lo hace a través del sujeto, convirtiéndolo en un territorio en el que suceden las experiencias y al pasar por él o en él, deja una huella, una marca, una herida, etc. Entonces el sujeto, en primera medida no se encuentra como un sujeto activo en su experiencia, sino que es paciente y deja que la experiencia suceda en él o a través de él, o, la experiencia no se hace, sino que se padece.

En conclusión, se puede decir que la experiencia es *ESO* externo al sujeto, que no es él mismo, ni que le pertenece; que de *PASA* inadvertida, misteriosa o sorpresivamente, a través territorio que constituye al sujeto en el momento de la acción o el encuentro con *eso*; dejando en *él* cambios, huellas, marcas o heridas, ya que ha estado dispuesto a la formación o transformación de su subjetividad a partir del acontecimiento de una experiencia que es particularmente suya.

2.1.7.1. La experiencia artística.

Si se ubica dicha concepción dentro del campo artístico, se puede decir que la experiencia artística representa la manera en la que el acto artístico, a partir de cualquiera de sus disciplinas, e incluso desde la interacción de todas o de varias de ellas; influye en cada sujeto y deja una huella, una marca, un aprendizaje, etc. Que genera en el sujeto formación y/o transformación a partir de su observación, su práctica o aprendizaje, que correspondería a la manera en la que pasa a través de cada sujeto.

La experiencia artística es un modo de percibir propio de los seres humanos, o si se quiere, de interpretar los fenómenos que nos rodean, de adquirir conocimiento y de vincular percepción con emoción (Valdivia, 2016)

Es así como a partir de dicha experiencia se integran la percepción con la emoción y junto a la interacción con el componente externo al sujeto se produce un proceso de conocimiento, que se integra al sujeto y lo altera, siempre y cuando este se encuentre en disposición y de manera receptiva, y de paso a los efectos de dicha experiencia.

Por otra parte, existe un modelo pedagógico que basa sus procesos de enseñanza – aprendizaje en la exploración, en la vivencia y en la experiencia, que involucra al sujeto en prácticas colectivas y genera cambios en él. Por lo cual se dará una mirada a la pedagogía experiencial o vivencial.

2.1.7.2. Pedagogía experiencial.

Quien gesta dicho modelo es el pedagogo y humanista alemán Kurt Hahn, que vivió entre 1886 y 1974. Según Hahn, las principales características de su concepción pedagógica son: (Quintas Cid, 2021)

. **La vivencia está unida a la experiencia propia.** El aprendizaje experiencial consiste en generar espacios que posibiliten la vivencia, que puedan ser sucedidos por momentos de reflexión para que dicha vivencia se convierta en experiencia. El aprendizaje es más efectivo cuando se utiliza la participación activa de la persona. El Aprendizaje experiencial apunta no a enseñar conceptos, habilidades y valores, sino a ofrecer oportunidades individuales para “internalizar” ideas que provienen de la vivencia. (Heckmeier y Michl, 1993).

. **Trabajo en equipo.** Uno de los objetivos de un programa basado en pedagogía experiencial es llegar a ser un equipo. Fomentar las habilidades sociales, responsabilidad y confianza de los miembros del equipo.

. **La naturaleza es el medio y marco de aprendizaje.** El nuevo entorno presenta una situación compleja, novedosa y desconocida.

. **El concepto de “Challenge by choice”.** La participación en un programa de pedagogía experiencial es voluntaria y supone la total aceptación de los participantes. (Fischer y Ziegenspeck, 2008).

El modelo de Pedagogía Vivencial está compuesto por los siguientes elementos:

El proceso de desarrollo del conocimiento en el aprendizaje experiencial se lleva a cabo en cuatro etapas principalmente.

1. Durante la etapa de vivencia de una experiencia el sujeto se relaciona con otros sujetos y experimentan una vivencia que genera en cada uno un sentir diferente a partir de la experiencia y la relación y vínculo con el otro.
2. En la etapa de reflexión se busca el significado de lo vivido, antes de hacer un juicio apresurado se relaciona la experiencia con los conocimientos previos y se observa desde diferentes perspectivas.
3. A partir de lo anterior, se genera una concepción que posterior a ello será aplicable a distintas situaciones de la realidad de cada individuo que, en palabras de Jorge Larrosa (2006) atravesó la experiencia y fue atravesado por ella.
4. Para finalizar, en la etapa de aplicación, el sujeto debe hacer uso de lo aprendido en experiencias anteriores y ponerlo en práctica en situaciones posteriores, tomar decisiones acertadas basándose en el concepto aprendido como resultado de experiencias previas. A este momento también se le conoce como Experiencia activa.

Todo lo que sucede en torno a los desarrollos artísticos y sociales que, a través del aprendizaje de las artes y de la música, como componente de un campo interdisciplinar, generan unas maneras de comportamiento e interacción entre los agentes que se encuentran en este campo artístico, por consiguiente, es primordial abordar estos conceptos.

2.1.8. El escenario y las reglas del juego:

El Sociólogo francés Pierre Bourdieu define el Campo como un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones, en la lucha por formas específicas de dominio y monopolio de un tipo de capital eficiente en él (Gutiérrez, 1994). Dentro del campo los agentes o sujetos que lo conforman se encuentran en una búsqueda permanente por la posesión del capital que en él circunda. Dependiendo de la naturaleza del campo circula en él un tipo diferente de capital, así por ejemplo si el campo es económico, el capital que se

mueve y es efectivo en este será del mismo tipo, económico, y se puede transformar en beneficios de tipo monetario y elevar el poder adquisitivo del sujeto.

Cada campo está compuesto por un sector que produce, por uno que distribuye, uno que consume y por el que regula y legitima. Tomemos el que nos compete directamente, el campo artístico, en el cual el sector que genera un producto artístico pueden ser los compositores, en el campo de la música, o los mismos productores audiovisuales; quienes lo distribuyen serían las disqueras o las plataformas digitales como Spotify, YouTube, Deezer, etc. El sector que consume estaría conformado por la comunidad que circunda a estos artistas y hasta los mismos artistas en su rol de consumo del producto artístico de sus colegas, y quienes regulan serían las entidades que controlan el uso de este producto, pero también las que validan la legitimidad del mismo, como los críticos de arte, entidades como la Academia Nacional de Artes y Ciencias de la Grabación, la cual confiere los Grammy Awards, los Latin Grammy Awards, Los Billboard Music Awards, etc.

Lo que da muestra de la vitalidad y el flujo permanente en cada campo, parafraseando a Bourdieu, podría decirse que:

“Un campo no es una estructura muerta, es un espacio de juego que existe en cuanto haya jugadores dispuestos a jugar, que crean en las inversiones y recompensas, que están dotados de un conjunto de habilidades y destrezas que conlleven a la capacidad de entrar en el juego y de luchar por las apuestas y compromisos que allí se juegan”.
(Bourdieu y Wacquant, 1992)

Dicho de otro modo, los campos son espacios activos, en los que permanentemente se genera movimiento entre los agentes que lo conforman, los cuales, a través del *habitus* obtienen la posesión del capital con el fin de acumular tanto como sea posible y así tomar una posición aventajada frente a los otros agentes.

Pero ¿Qué es el *Habitus*? En palabras de Bourdieu (2000), el *habitus* es:

“Un sistema de disposiciones adquirido por aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generativos, es generador de estrategias que

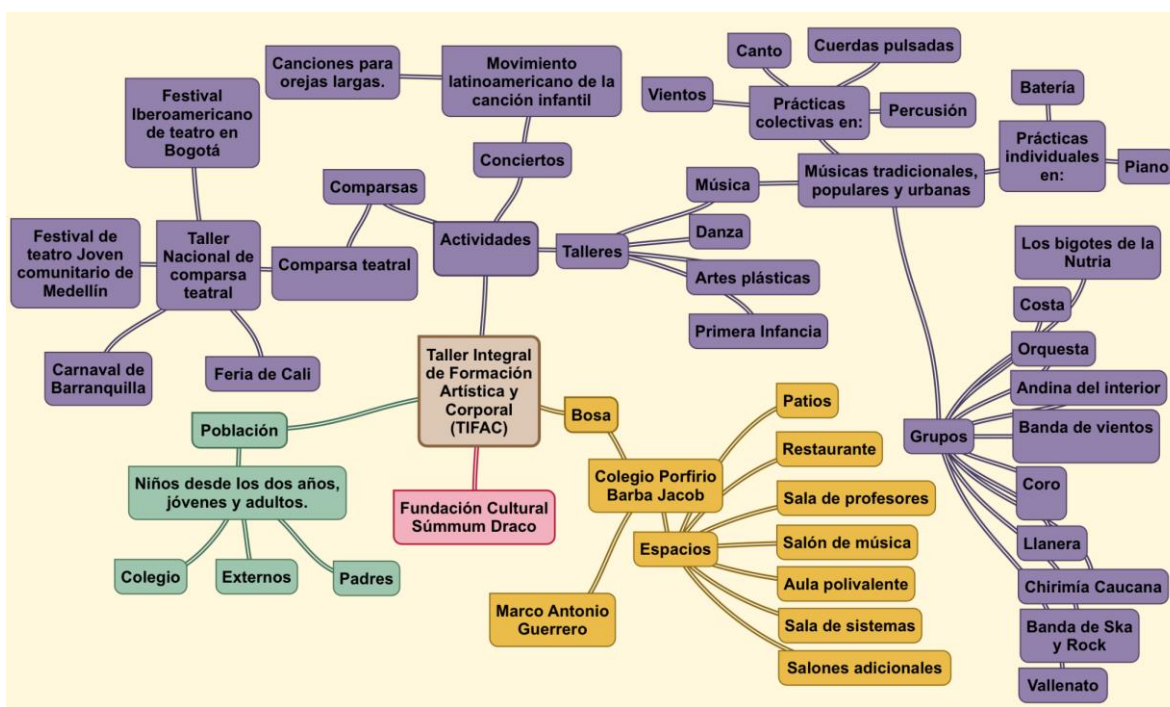
pueden ser objetivamente conformes con los intereses objetivos de sus autores sin haber sido expresamente concebidos con este fin” (Bourdieu, P118).

De esta manera, los agentes que se encuentran inmersos en un campo se ven permeados por una serie de aprendizajes a través del contacto con el campo y con los otros agentes. Estos aprendizajes se constituyen como las herramientas que cada agente posee para la generación de estrategias que le ayuden en la búsqueda del *capital* y de este modo lograr acrecentar la posesión del mismo.

Como lo dice el autor, estos aprendizajes o disposiciones que se encuentran dentro del campo pueden ser adquiridas de dos maneras: de forma implícita, es decir: de manera inconsciente a través de las costumbres, de los actos repetitivos producto de la cotidianidad y la interacción con otros agentes, de los juegos y la formación en la infancia y a lo largo de su vida, de la herencia cultural, etc. Y de manera explícita, a través del sistema educativo, las normas de convivencia, las leyes, instrucciones directas, reglamentos, etc.

Estos aprendizajes representan las reglas del juego de cada campo y brindan a los jugadores (agentes) la posibilidad de actuar de la mejor manera, de forma casi instintiva, de acuerdo a las necesidades que se presenten en el interior de cada campo, de este modo cada agente estará en la capacidad de gestar las estrategias necesarias para hacerse a la mayor cantidad de capital posible y, así, mejorar su posición en el campo, lo que mejoraría sus condiciones de juego.

2.2. Marco Contextual:



El Taller Integral de Formación Artística y Corporal (TIFAC) fundado en el 2002, es un espacio de educación no formal, que ha realizado sus actividades en las instalaciones del colegio Porfirio Barba Jacob IED, ubicado en la ciudad de Bogotá, en la calle 70b Sur # 81 i 02, localidad séptima barrio La Palestina de Bosa.

Surge de la Fundación Cultural Summum Draco, fue fundada por Marco Antonio Guerrero, profesor de música que ejerce en el colegio Porfirio Barba Jacob y gracias su gestión hace posible que las actividades se desarrollen en las instalaciones del plantel educativo.

Los encuentros de la escuela se llevan a cabo los sábados de 8:30 am a 12 m. Se tienen en la actualidad a disposición los patios, el restaurante, el aula polivalente, el salón de música, la sala de profesores, la sala de sistemas y cuatro salones del colegio, entre semana se hacen ensayos de grupos de proyección y grupos autónomos que han emergido del proceso, estos encuentros se llevan a cabo en el salón de música y el aula polivalente.

En dicho espacio se atienden diversas poblaciones, en el inicio del taller atendía, especialmente, a algunos estudiantes de bachillerato del colegio, años después, y, a partir del trabajo cultural desarrollado en la localidad, comenzaron a acercarse personas de diversos espacios, inicialmente estudiantes de otros colegios públicos de la localidad, como el

Fernando Mazuera Villegas, ubicado a unas cuadras del Porfirio Barba Jacob; estudiantes del colegio Gran Colombiano, e incluso estudiantes del colegio Francisco de Paula Santander. En este momento el TIFAC atiende población desde los 2 años en adelante, incluyendo niños, niñas, jóvenes, adultos; entre los que se encuentran algunos padres de los estudiantes.

El taller es de acceso gratuito para los estudiantes del Porfirio Barba Jacob, estudiantes de colegios públicos específicamente para las clases colectivas, en el caso de las clases personalizadas, como piano, batería y acordeón, tiene costo mensual mes, dinero utilizado para el mantenimiento de los instrumentos y para pagar a los docentes que trabajan en el espacio.

TIFAC adelanta procesos de formación en artes, en donde el eje central son las músicas tradicionales y urbanas. También en los últimos años se han llevado a cabo talleres de danza, artes plásticas y en la actualidad, el taller de primera infancia que atiende a la población entre 2 y 5 años, en donde se desarrollan actividades de sensibilización y aprestamiento a partir de las artes.

Para tener acceso a estos espacios se utilizan unas llaves que quedan a cargo de quienes vayan a hacer uso de los espacios entre semana, se maneja un sistema de organización autónoma por parte de los integrantes para este fin. Además, el TIFAC cuenta con el permiso de la rectoría para acceder al colegio en cualquier horario de la semana, incluyendo domingos y festivos. También se pueden ingresar vehículos con previa notificación.

2.3. MARCO METODOLÓGICO:

En consideración con las búsquedas y las características de esta investigación su enfoque es de tipo cualitativo, el cual:

“Se orienta a profundizar casos específicos y no a generalizar. Su preocupación no es prioritariamente medir, sino cualificar y describir el fenómeno social a partir de los rasgos determinantes, según sean percibidos por los elementos mismos que están dentro de la situación estudiada” (Bonilla & Rodríguez, 2005).

Por lo anterior se infiere que la investigación que tendrá lugar en el Taller integral de formación artística y corporal, fijará la mirada en las acciones y relaciones que se generen por los sujetos que hacen parte de dicho espacio, estudiantes y docentes, para de este modo identificar y describir los acontecimientos primordiales que allí tienen lugar.

El método etnográfico es una forma de investigación en campo, en donde se tiene contacto con la comunidad y se entabla una relación con el mundo que allí se gesta, buscando incorporarse a sus dinámicas generales, de tal modo que en algún punto el investigador logre comprender sus maneras comunicativas y de actuar, la importancia de los acontecimientos que allí se dan y las maneras en las que la comunidad las concibe y las expresan. O en otras palabras, la etnografía es el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad, o de alguno de sus aspectos fundamentales, bajo la perspectiva de comprensión global de la misma. (Aguirre, 1995).

El entramado que supone este método investigativo es un proceso de observación, en este caso, participativa, teniendo en cuenta que el investigador pertenece a la comunidad y ha hecho parte de sus procesos de desarrollo. Es decir que no es ajeno a dicha comunidad y hace parte de sus dinámicas, en este caso académicas y sociales.

Así mismo, se define como una sucesión de actividades de investigación que se desarrollan a lo largo de un periodo de tiempo relativamente prolongado. Dicha sucesión rara vez es lineal; al contrario, se forman bucles, dispersiones, idas y venidas enmarañadas. En líneas generales, todo eso en su conjunto es “hacer etnografía” (Pulido y Prados, 1999:p322)

De este modo, el autor manifiesta que el proceso investigativo en la etnografía es dinámico y activo, pero que no necesariamente tiene un carácter sucesivo en sus acciones, ya que este depende de la población, por tanto, dicho proceso generalmente toma tiempo.

Durante la investigación se utilizan instrumentos de recolección de la información, tales como la entrevista, el diario de campo, los insumos audiovisuales, entre otros.

2.3.1. El diario de campo:

El Diario de Campo puede definirse como un instrumento de registro de información procesal que se asemeja a una versión particular del cuaderno de notas, pero con un espectro de utilización ampliado y organizado metódicamente respecto a la información que se desea obtener en cada uno de los reportes, y a partir de diferentes técnicas de recolección de información para conocer la realidad, profundizar sobre nuevos hechos en la situación que se atiende, dar secuencia a un proceso de investigación e intervención y disponer de datos para la labor evaluativa posterior (Valverde, 1993)

Este es un instrumento en el que a diario se consignan los frutos de la observación en el campo, del mismo modo en el que se insertan las reflexiones y acepciones que allí tienen lugar, convirtiéndose en una herramienta importante para el investigador.

Es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas (Martínez, 2007). A través del diario de campo el investigador tiene la posibilidad de contrastar elementos observados o confirmar acciones recurrentes o novedosas que advierte en el campo.

2.3.2. La entrevista:

En pocas palabras, la entrevista es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree (Spradley. 1979:9). Es decir que, a través de este instrumento se busca extraer información que contiene el entrevistado acerca de sus experiencias y creencias en un contexto determinado.

Ahora bien, Rosana Guber (2001: 75) define que:

La entrevista es una situación cara-a-cara donde se encuentran distintas reflexividades, pero, también, donde se produce una nueva reflexividad. Entonces la entrevista es una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación. (Guber).

Dicha relación social tiene como resultado la construcción de una nueva reflexividad a partir de la interacción entre el entrevistador y el entrevistado, lo cual necesariamente requiere del uso de un lenguaje común, además de una relación de confianza y comodidad entre los participantes, la cual debe ser procurada en mayor medida por la solvencia con la que el entrevistador comprende y utiliza elementos del lenguaje que sean cercanos al entrevistado.

Para el caso de la etnografía y en particular de esta investigación, la entrevista semiestructurada brinda elementos que generan la posibilidad de acercarse al entrevistado y ahondar en la información contenida por el mismo, que posiblemente no sea fácil de observar superficialmente, sino que por el contrario requiere de un acercamiento profundo durante el encuentro.

“La entrevista semiestructurada de investigación es un instrumento capaz de adaptarse a las diversas personalidades de cada sujeto, en la cual se trabaja con las palabras del entrevistado y con sus formas de sentir, no siendo una técnica que conduce simplemente a recabar datos acerca de una persona, sino que intenta hacer hablar a ese sujeto, para entenderlo desde dentro”. (Corbetta, 2003, pp. 72-73).

2.3.3. Registro audiovisual:

El registro audiovisual se utiliza como una técnica de producción de datos empíricos tanto sea cuando se trata de imágenes y sonido en ambientes naturales como preexistentes o creadas para la investigación. (Mauro et al., 2008). Este instrumento provee a la investigación elementos que a partir de su observación o reproducción permiten extraer información adicional a la recogida a través de otros instrumentos.

Ya que:

En la investigación, la imagen no sólo ilustra la narrativa dominante del escrito académico, también aporta a la documentación del trabajo de campo a través de la información y de ciertas características del entorno de estudio y del contexto sociohistórico de la problemática. (Mauro et al., 2008).

Características incidentes en la realidad de la comunidad y que con dificultad se pueden identificar a través de una entrevista, aunque el diario de campo puede contener la descripción contextual, el registro audiovisual enriquece las posibilidades de ubicación contextual y genera una relación más cercana entre el campo y el lector.

Para efectos de este trabajo investigativo se hará uso de fotografías, videos y grabaciones de audio.

2.3.4. Ruta Metodológica

Esta ruta metodológica se divide en 4 Etapas:

1. Antecedentes y Contextualización
2. Ubicación y contacto
3. Observación y Análisis
4. Descripción y Conclusión

Las cuales se desarrollarán así:

1. Antecedentes y Contextualización
 - Rastreo documental
2. Ubicación y contacto
 - Analizar el tipo de población que aplica para la investigación
 - Rastrear la población que cumple las condiciones de la muestra dentro y fuera del TIFAC
 - Planear y realizar un encuentro con dicha población.
3. Observación y Análisis
 - Entrevistar a la población para contactar a sus familias o ampliar el entorno inmediato del TIFAC
 - Realizar encuentros para conversar acerca de su visión frente al espacio
 - Realizar un proceso de observación en medio de la interacción del TIFAC con la comunidad

- Documentar y analizar el resultado de cada encuentro y observación
4. Descripción y Conclusión
- Crear un documento que recoja las conclusiones y describa los resultados.

3. ANÁLISIS DE DATOS

3.1. LA GÉNESIS

3.1.1. *Concebir.*

A través del análisis de las entrevistas y el contacto con los participantes de la investigación se observó que en su totalidad expresaron una visión, particularmente afectiva, del espacio TIFAC, en la que mostraron haber sido impactados por algunas características del mismo; es así como decidí dar inicio a este apartado, mostrando y reflexionando frente a la manera en la que, acerca del TIFAC, los participantes se expresaron.

Para ejemplificar Ofir Durán, dijo:

“Creo que yo nunca he concebido como una escuela al TIFAC; sino como un espacio en el que se pueden gestar diferentes manifestaciones del arte, diferentes discusiones, diferentes propuestas pedagógicas, artísticas, culturales, sociales, políticas, en diferentes ámbitos; creo que es un espacio que le abre a uno las puertas y las ventanas para que uno sea desde el lugar, desde las capacidades, desde el deseo, desde las intuiciones, percepciones, etc.”.

Ofir mostró que el taller fue para ella algo diferente a una escuela tradicional (tomando como referencia los procesos verticales en la educación y en la relación profesor-alumno), pero fue un espacio en donde se gestaron acciones artísticas que incluyeron a toda la comunidad, desde distintos lugares del arte, y además de ello, brindó un portal para que cada participante, miembro de la comunidad, estudiante, compañero, amigo, etc. Se mueva, sea y exprese desde donde desee hacerlo.

Otra definición, la cual brindó el título esta categoría, por su carácter poético y simbólico, fue mencionada por Yenifer Díaz, exalumna del espacio y también tallerista del mismo, al definirlo como:

“El génesis, qué es el espacio que nos permitió a más de uno descubrir a través de la formación en arte la vida, el proyecto de vida mismo y a lo que nos hemos dedicado ya, pues, más en mi caso por más de 15 años”. (2:19)

Expresando así, la manera en la concibió dicho espacio, como el lugar en donde se posibilitó para ella y para otros compañeros el descubrimiento de la vida, o en otras palabras, su vocación, su pasión, las búsquedas venideras y el rumbo por el que recorrer el camino a través del arte. En este caso Yenifer Díaz no se dedicó a la práctica ni a la enseñanza musical, pero optó por ser licenciada en artes y en la actualidad su práctica profesional y laboral está centrada en ello.

Como lo mencioné al inicio de este apartado, en su totalidad, los entrevistados se expresaron afectivamente acerca del espacio utilizando términos como familia, combo, parche, manada, etc. Demostrando así un alto grado de identificación y sentido de pertenencia tanto con el espacio, como con la comunidad que, a través de la práctica artística, se construyó.

“El sentido de pertenencia a la escuela, hace referencia al grado de identificación de los estudiantes con su escuela, así como el grado en que se siente aceptado por los demás estudiantes y miembros, la evaluación que hace de la institución y el papel de la educación en su vida” (Douglas, 2000 en Gutiérrez y Monjaraz, 2015).

Como lo dice Douglas, este sentido de pertenencia se produce en la medida en la que el individuo experimenta un vínculo de aceptación, reconocimiento e interacción con su entorno, en este caso el TIFAC y los participantes de dicho proceso. En ese sentido, el espacio de diálogo y disfrute del aprendizaje y la práctica artística, alimenta el deseo de los participantes del espacio de continuar en el proceso. Y me refiero a “los participantes”, porque en el TIFAC este deseo es fundamental tanto en los estudiantes como en los docentes o talleristas.

3.1.2. Encontrar

Como ya fue mencionado el TIFAC, en sus inicios, atendió principalmente a los estudiantes del Colegio Porfirio Barba Jacob, en especial a un reducido grupo de estudiantes de básica secundaria y media.

Es así el caso de Carolina Ruiz, quien por medio de su vínculo con el colegio y a partir de sus necesidades por hacer parte de algún proceso artístico y su relación previa con la música, encontró en el TIFAC un espacio idóneo para satisfacer su necesidad de arte:

“Yo llegué al TIFAC porque estudiaba en el colegio distrital Porfirio Barba Jacob y, digamos que sí había una necesidad importante de mí, de mi ser histriónico, seguramente, de buscar arte y de estar en algún grupo o alguna, no sé, algún espacio distinto; también porque en mi casa se tenían, pues, algunas cercanías con la música” (0:37 – 1:15).

Ahora bien, como ya lo había mencionado, esta forma de encuentro con el TIFAC fue recurrente en sus inicios y se ha mantenido a lo largo de su historia, pero gracias a su intervención en el trabajo artístico y cultural, en la localidad de Bosa, ha sido reconocido por la comunidad y personas de otros espacios se acercaron al mismo, fue así el caso de Yakov Medina Talaigua, quien era estudiante de un colegio público de la localidad llamado Fernando Mazuera Villegas y se enteró del proceso por medio de un vecino que pertenecía a la escuela.

“Yo llegué al TIFAC por Cristian, por el Chiqui (Ex alumno del TIFAC y del Colegio Porfirio Barba Jacob) qué, bueno nosotros estábamos ahí como en una temporada de guitarras ahí en la cuadra y todo el mundo salía con su guitarra y no sé qué; y yo me empecé a engomar mucho, me empezó a gustar mucho. Y el chiqui me decía cómo

camine a la Fundación, camine a la fundación; ya como a los dos meses le hice caso, yo no sé. Y llegué y quedé demasiado impresionado con mi primer día de clases, en Summum ...como... sentí que aprendí un montón” (0:15 - 0:51).

Además, se observa que encontró en el espacio varios elementos que lo vincularon a él, uno de ellos es el asombro, el cual generó una impresión positiva en el sujeto, ya que sintió que aprendió mucho más, incluso de lo que imaginaba.

Otros elementos que contribuyeron a la generación de una imagen positiva y el deseo de participar allí surgieron a partir de lo observado en la escuela frente a los procesos de formación de los talleristas del espacio, ya que ese mismo día tuvo la oportunidad de observar cómo sus futuros docentes recibían clase con un músico de mayor trayectoria, experiencia y preparación.

“Y después, como el remate fue verlos a ustedes tomando clase con Juan Eulogio, que Marco nos sacó, así como vengan, les voy a mostrar ahora cómo sus profes reciben clase y puso a tocar a Juan Eulogio y yo ahí quedé matadísimo ya, ya esto es lo que voy a hacer”. (0:56 - 1:14) dijo Yakov Medina.

Esto impulsó su vinculación y generó un lazo fuerte y duradero con el taller y los miembros del mismo, teniendo en cuenta que posteriormente sería él quien recibiera las clases con el maestro Juan Eulogio Mesa, lo cual estimuló su proceso de formación como guitarrista en el TIFAC.

A partir del crecimiento del espacio, comenzaron a forjarse otras dinámicas de vinculación, es así como:

“Empezó a surgir una vaina y es que las mamás llevaban a los niños a la escuela pero vivían un poco lejos, entonces tenían que esperar a que su niño salga de las clases de música para irse para la casa, entonces estaban todo el tiempo en el colegio por ahí sin hacer nada, entonces Marco empezó: pues venga ya que está acá y pues esto es una escuela música, en ese tiempo era desde los 8 o 9 años hasta los 100 años;

entonces pues usted también entre a las clases de música con su niño o niña y empezamos a integrar a los papás”. (John Rodríguez, 16:55 – 17:53).

Como lo mencionó John Rodríguez, esta forma de vinculación que se ha presentado en el espacio tiene que ver con la apertura hacia todo tipo de población, sin ninguna barrera, como lo sería la etaria, en este caso, es así como se presentó el caso de Ofir Durán, quien en principio acudió al espacio en compañía de su hijo Gabriel, con el deseo de que él se hiciera partícipe de las actividades culturales de la localidad de Bosa, pero posteriormente decidió ingresar a las clases y hacerse parte del TIFAC. Este proceso en el que yo me vinculé en el 2010, pues comenzó así, acompañando el proceso de mi hijo. (1:29 - 1:38).

3.1.3. Pertenecer.

Así mismo como son diversas las formas en las que los estudiantes de la escuela se acercaron al TIFAC surgen diferentes perspectivas frente a lo que cada uno encontró allí, es así como Ofir habla acerca de lo que sintió frente al espacio:

“Sentía que en esta escuela algo diferente estaba sucediendo, es decir todos tenían como derecho a la música, a las artes y más que un deseo de aprender la parte musical, era ese deseo de pertenecer a, a un espacio, a un lugar, a una comunidad, a una manada, como muchas veces lo hemos dicho”. (0:58 - 1:26).

En su observación identifica factores extra musicales, elementos que contribuyen a la formación del sujeto y a sentirse vinculado con un territorio, con una población y con una serie de características y normas que se desarrollan en este contexto. Como lo afirma Expósito y Moya, (2005) Pertenecer a un grupo, es importante en el desarrollo de los individuos; son indispensables en la formación de la identidad, otorgan un sentido de pertenencia, un grupo de referencia con normas y reglas específicas, así como perspectivas e ideales. (Expósito y Moya, 2005 en Gutiérrez y Monjaraz, 2015).

Lo anterior está dicho desde la mirada de una persona externa, ajena al colegio Porfirio Barba Jacob, pero al observar a quienes hacían parte del plantel educativo se presenta una situación que se observó en la mayoría de los integrantes, por un lado John Rodríguez afirma que:

Para mí el espacio fue importante porque en el medio, en el colegio, digamos que yo no me desenvolvía muy bien y con las clases de música, con el grupo de música yo empiezo a encontrar que yo puedo participar y yo tengo algo que aprender y después, cuando empiezo a ser monitor, y después me dicen: no, es que tú ya puedes planear tus clases, yo encuentro que **yo puedo hacer**, ¿sí?, que puedo hacer otras cosas. (22:30 - 23:05).

El espacio tuvo un efecto posibilitador y revelador, allí encontró la oportunidad de explorar y descubrir, en primera medida, que en dicho espacio podía ser partícipe de las acciones que se llevaban a cabo, también descubre que puede aprender y adquirir nuevos conocimientos, posteriormente que es bueno para algo y, por tanto, puede avanzar en su posición dentro de la escuela, al pasar de ser estudiante a monitor, en donde encuentra que es capaz, que puede hacer cosas que no sabía que podía hacer. Lo cual no había encontrado en el colegio, en donde no se sentía ni a gusto, ni capaz.

Situación similar a la que se presenta en el caso de Sebastián Charry, quien afirma que:

“otra cosa que encontré fue que yo no me sentía como que era bueno para hacer alguna cosa, entonces no sentía que era bueno ni en matemáticas, ni en ninguna otra área o materia del colegio y por fin llegué a donde si me salían bien las cosas y las cogía de una y aprendía rápido, entonces fue como lo que más me motivó para seguir ahí para empezar el camino musical” (1:53 - 02:16)

En los dos casos la participación en el TIFAC, la interacción con sus pares y el aprendizaje de las músicas y las actividades artísticas que allí adelantaron, generó en ellos el reconocimiento propio de sus capacidades, el “Yo puedo” y el “Soy capaz” son fruto del contraste entre lo encontrado en el TIFAC y su experiencia previa en el colegio. Es decir, la

idea resultante de la vivencia experimentada en la escuela de música. Lo cual hace parte de las características de la pedagogía experiencial: El Aprendizaje experiencial apunta no a enseñar conceptos, habilidades y valores, sino a ofrecer oportunidades individuales para “internalizar” ideas que provienen de la vivencia. (Heckmeier y Michl, 1993).

3.1.4. Posibilitar

Una de las características que siempre ha tenido el espacio es la disposición para que las personas puedan acceder a él y a través del mismo a la música, al aprendizaje y a las prácticas colectivas. Marco Guerrero dijo al respecto:

Lo que nosotros buscamos es el buen vivir y el bien vivir, es decir, ¿por qué queremos que la gente aprenda música? porque es una cosa que nos pertenece a los seres humanos y si la compartimos muchos, la calidad con que la hagamos va a ser muy grande. (44:33 - 44:51) (MAG)

Teniendo en cuenta las intenciones y las búsquedas que se establecieron para el TIFAC y que a través de las posibilidades que brindan a la comunidad de acceder a este tipo de capital cultural y simbólico, una característica muy importante de la escuela es la búsqueda permanente por brindar las herramientas necesarias para que sus estudiantes desarrollen las habilidades musicales que los acerquen y vinculen a esta comunidad musical y artística. Carolina Ruiz expresó:

“Hay una cosa que me parece hermosa del TIFAC y es, y que siempre ha sido así, y es hay un instrumento y se lo quiere llevar a su casa, lléveselo y estudia, pero llega estudiado si no ¿para que se lo lleva? entonces era esa posibilidad de un chino de Bosa, que vivía en Islandia, (risas) ¿sí? una trompeta para que se la llevara y estudiara en su casa, ósea ¿Cuándo iba uno a comprar una trompeta? siendo un pelao, los papas no le comparaban a uno nada” (p2; 10:36 – 11:18) (CRB)

Frente a ello, la posición del TIFAC, transmitida desde su director Marco Guerrero es “Prefiero que se dañen los instrumentos por tocar y por hacer música, que por tenerlos

guardados” lo cual se transmitió por las generaciones, convirtiéndose en una postura del espacio y una convicción de los docentes hacia el compartir, ya sea instrumentos, libros, conocimientos, equipos, etc. Y se refleja en el cuidado de los mismos y el buen uso. Respecto a ello Carolina agregó:

“Era como esa postura de confianza como: usted no es malo, yo sé que no se lo va robar, es como darle ese voto de confianza a un pelado que ni en su casa tiene esa alternativa, que le den un voto de confianza de nada creo que es bien importante e interesante sobre el derecho a aprender y sobre el derecho a la música como tal es (p2; 13:42 14:22) (CRB)

Lo anterior sumado a la condición de gratuidad en el acceso a la formación, brindó la oportunidad a los habitantes de la localidad de Bosa de hacerse partícipes de este proyecto y que representó un factor importante para los integrantes del espacio. John Rodríguez dijo al respecto:

“Eso fue lo mejor que pudo haber pasado, porque nosotros no teníamos acceso a eso, en la localidad no había eso, había escuelas, pero para formar parte las escuelas tú tenías que pagar, pero pues en esa localidad para pagar pues es difícil. Si yo hubiera tenido que pagar cuando tenía 12 años yo creo que no hubiera podido entrar, era muy difícil el poder adquisitivo de nosotros, de mi familia era difícil y que fuera gratuito ese era el ¡boom!! Es lo mejor que pudo pasar y lo mejor que se puede hacer, porque ¿cómo, si se quiere hablar de derecho porque voy a cobrar? Si es un derecho”. (18:44 - 19:42) (JARC)

Dentro del espacio la necesidad de acceder a las prácticas artísticas de manera gratuita y de calidad se ha convertido en una bandera y de este modo abre sus puertas y sus ventanas hacia la inclusión, la construcción de comunidad y de vínculos significativos entre los integrantes del espacio y la comunidad en general.

“Durante los últimos años, el impacto artístico y social que ha tenido la escuela de formación TIFAC ha sido revelador, no sólo porque se haya generado allí un espacio

de aprendizaje y esparcimiento en torno a la música y otras disciplinas artísticas, sino porque este proceso ha resaltado el derecho a la inclusión social, el acceso al aprendizaje musical y el reconocimiento de la música tradicional colombiana en el contexto, emprendiendo el camino hacia la inclusión y aportando su visión para la construcción del nuevo país”. (Cardozo, 2017)

Al respecto Marco Guerrero agregó:

Lo que nosotros tratamos de hacer es que la alimentación de esa parte que nosotros llamamos espíritu o mente sea muy rica, así como no queremos que te alimentes con mala comida, sino que tengas una dieta muy variada, que permita que tu cuerpo sea fuerte, que te permita bien vivir, también queremos que estas otras cosas que nos hacen seres humanos sean muy buenas y que las podamos compartir todos. Un poco se trata de eso, que es el derecho de todos comer bien, dormir bien, trabajar bien, tener buena música, poder hacer buena música, poder escuchar buena música, ese es el sentido político de lo hacemos y para eso lo hacemos(45:02 - 45:46) (MAG).

3.2. LA SEMILLA.

Para sus actividades el TIFAC en el año 2002 contaba con los espacios de las gradas del colegio y el cuarto de música únicamente, que era un espacio aproximadamente de 6 metros cuadrados en donde se guardaban los instrumentos, después de varios años de trabajo allí y posteriormente de la construcción de la nueva planta física del Mega colegio Porfirio Barba Jacob se amplió favorablemente el espacio; en la actualidad se tienen a disposición los patios, el restaurante, el aula polivalente, el salón de música, la sala de profesores, la sala de sistemas y cuatro salones más del colegio los sábados y entre semana se hacen ensayos de grupos de proyección y grupos autónomos que emergieron del proceso, estos se realizan en el salón de música y el aula polivalente.



(<https://youtu.be/0md4NEdEqA0>) (2006)

Como se mencionó, el eje central del TIFAC ha sido la música, enfocado especialmente en las músicas tradicionales y urbanas del continente. Sus prácticas se desarrollan en tres momentos:

1. Calentamiento colectivo: Es un espacio de recibimiento en donde se encuentran todos los estudiantes de la escuela en el patio central del colegio y disponen su cuerpo para las actividades posteriores, en donde se calienta y estira, además de realizar juegos musicales, dancísticos y/o teatrales. Con una duración de 30 minutos aproximadamente.
2. Taller instrumental: Momento en que se dividen los grupos por prácticas instrumentales, en la actualidad cuenta con:
 - a. Taller de vientos: Tuba, eufonio, trombón, trompeta, saxofón tenor y alto, clarinete y flauta travesa. Se encuentra en proceso de inclusión a este taller la flauta chirimía y la gaita escocesa.
 - b. Taller de cuerdas pulsadas: Guitarra, bajo, tiple, tiple requinto, cuatro, arpa, bandola llanera.
 - c. Taller de Percusión: percusión latina y batucada.
 - d. Canto.

- e. Instrumentos personalizados: Piano, batería y acordeón.
- f. Primera infancia.

- 3. Conjunto o ensamble: En este momento los participantes se agrupan en diferentes formatos instrumentales, de acuerdo a la práctica que deseen realizar. Entre ellas se encuentran la banda de vientos, el coro, la orquesta, el grupo vallenato y de música parrandera, la chirimía caucana, el grupo de jazz, etc. Este momento tiene una duración de una hora y media igual que el segundo momento, el de taller instrumental.

Un eje primordial en el TIFAC siempre han sido las prácticas colectivas, enfocadas en la enseñanza a través de la transmisión oral y los procesos de educación basados en metodologías de enseñanza de las músicas tradicionales del país.

Cardozo (2017) afirma qué: “La práctica de la música en comunidad establece una posición estética en el ámbito social, las manifestaciones de la música en cualquier contexto social contribuyen a la comunicación de los individuos y al mejoramiento de procesos culturales y políticos.” (Cardozo)

La estructuración anteriormente mencionada se estableció después de un amplio proceso de búsquedas y experimentaciones, por supuesto, el espacio que inició con 15 estudiantes en 2002 ha cambiado a lo largo de su historia, pero las prácticas colectivas han sido transversales desde el principio.

Carolina Ruiz explicó al respecto:

“Repartidos hacíamos clase de percusión a una hora, hacíamos clase de cuerdas a otra hora, pero realmente era al sol y al agua, porque solamente teníamos un salón que era el salón de música, que era una cosita así de chiquita, dónde teníamos cuatro congas dos tambores muchos tambores de batucada pero como de estas bandas como de marcha que son con lira, entonces el colegio en alguna época tuvo banda de marcha y eso quedó por ahí; entonces Marco lo cogió para las clases, no hacíamos como nada de banda de marcha, pero, con eso practicamos. Era él

dándole clase a todo el mundo, no había niveles, no había talleres específicos por grupos, no había, no sé, los que tenían que estudiar cuerdas, los que eran de voz, ¡no! era como todos en todo y al final se hacía como un colectivo de todos dónde se hace el montaje de una canción o de varias canciones” (4:11 – 5:25) (CRB)

En ese momento Marco Antonio Guerrero, fundador del espacio y docente del colegio, se encargaba de enseñar todos los espacios, posteriormente inicia, por un lado, la vinculación de otros estudiantes y del mismo modo de otros docentes. Es así como da inicio el crecimiento de la “Planta docente” del TIFAC y el crecimiento del mismo.

3.2.1. Generaciones

Durante el proceso del Taller Integral de Formación Artística y Corporal, este se caracterizó por generar un ciclo entre su comunidad estudiantil, el cual se basó en que los estudiantes destacados, no solo por su nivel instrumental, sino por sus habilidades comunicativas y su deseo de contribuir al desarrollo de sus compañeros y en general del grupo; ejercieran el papel de monitores y dependiendo de su desempeño e iniciativa, posteriormente se convirtieran en docentes para replicar el conocimiento adquirido y brindar la posibilidad de llegar a un mayor número de estudiantes

A través de la observación del desarrollo histórico del TIFAC y, principalmente, del proceso de formación docente en el espacio, es decir ¿cómo se hicieron docentes los docentes? Es pertinente señalar que se reconocieron 4 generaciones diferentes que participaron del mismo.

El diálogo con los integrantes más antiguos permitió, primero, reconocer dichas generaciones y la influencia de este tipo de clasificación en el desarrollo de la escuela y, segundo, las principales diferencias entre las distintas generaciones en cuanto a su proceso de vinculación al ejercicio docente y desarrollo de su práctica.

La primera Generación, comprendida por los estudiantes fundadores, o la generación 1, como he decidido nombrarla para efectos de este trabajo, estuvo conformada por estudiantes del colegio Porfirio Barba Jacob nacidos entre el 1985 y 1989, estos, especialmente tuvieron un contacto muy cercano con su director y maestro Marco Guerrero.

EL factor principal que generó la necesidad de acudir a los estudiantes de la escuela para compartir sus conocimientos ya adquiridos, fue el incremento de la población, así como lo describió John Rodríguez, integrante de esta generación y uno de los primeros monitores de la escuela:

“La escuela de música empezó a crecer por el voz a voz, nosotros empezamos a invitar a nuestros amigos del curso a que vayan los sábados con nosotros a aprender a tocar un instrumento y a tocar juntos; entonces la escuela empezó a crecer y ya llegó un punto en que solo el profe, en ese momento era solo Marco Guerrero, ya era mucha gente para hacer las clases y él recurrió a los más antiguos; entonces lo que empezó él a hacer fue: él planea las clases y explica qué es lo que vamos a hacer, por grupos”.
(03:49 – 04:41) (JARC)

De este modo se da la primera transición entre ser estudiante y ser monitor, a causa del aumento de la población a atender en la escuela. Como John lo describió, se dio de la mano del docente, realizando un papel de reproducción del proceso educativo planeado por Marco Guerrero.

“El planea la clase y nos dice a todos (estudiantes) vamos a hacer esto, esto y esto, para cada grupo, pero mientras él va a explicar y revisar cada grupo necesita que alguien esté pendiente que los otros hagan bien el ejercicio, entonces él nos explica qué es lo que vamos a hacer ejercicio por ejercicio, no nos dice toda la clase, sino, vamos a hacer este ejercicio, por favor revisa que lo hagan bien, que lo hagan así, lo hacemos. Luego él se va al otro lado y nosotros guiamos, somos como monitores, guiamos, tocamos y le decimos a nuestros compañeros: No es así, es así, es así. Es algo que ya tenemos en la cabeza, solo que seguimos indicaciones del profe de cómo se debe hacer”. (04:57 – 05:47) (JARC)

Según lo que John describió anteriormente, en este punto se encontraba compartiendo conocimiento que había adquirido previamente y que ya había incorporado en su práctica musical.

Pero acudía a los elementos lúdicos planeados por Marco Guerrero para la aplicación en el aula. Como fue descrito, no se le indicaba cómo realizar toda la clase, sino que se administraba el desarrollo de la misma por partes, con la intención de no congestionar con demasiada información que tal vez pudiera confundirlo, tanto a él como a sus compañeros.

En este ejercicio de diálogo John Rodríguez fue especialmente descriptivo y contó de manera clara y organizada el proceso de vinculación como monitor y tallerista, por tanto acudo a su descripción como fuente principal en este apartado.

Este proceso de acompañamiento y colaboración como monitores tuvo una duración de cerca de dos años, según contó John:

“Ya lo que hacía Marco era planear las clases con nosotros, dejarnos el ejercicio que vas a hacer hoy y estructurar la clase, nuestra clase. Y nos dice listo, mejor hazlo así, así y así. Pero él nos guiaba y ya nos dejaba un grupo a cada uno, eso fue aproximadamente un año o dos años que se hizo así”. (07:00 – 07:19) (JARC)

El siguiente paso fue acompañar a los monitores en el proceso de planeación, en donde cada uno hacía propuestas de lo que deseaba trabajar en clase y con el acompañamiento del docente se estructuraba una ruta y el desarrollo de los momentos y los contenidos.

Es importante mencionar que los monitores, cuando iniciaron en su colaboración con el docente, tenían entre 14 y 16 años. Para ese momento del proceso se encontraban entre los 16 y los 18 años y, por otro lado, estaban acompañando el proceso de aprendizaje de la siguiente generación, que se encontraban en su etapa de estudiantes. Dicha generación estuvo conformada por estudiantes nacidos entre 1990 y 1993, la llamada Generación 2, para efectos de este trabajo.

“Ya después cuando empezamos a estudiar en academia, a fortalecer el conocimiento académico, empezamos a hacer esa mezcla entre como aprendimos y lo que estamos

aprendiendo en la academia. Entonces ya Marco nos soltó, cada quien planea su clase, eso sí, siempre bajo la mirada como el águila, ¿no?, mejor por este lado, sugiere, pero ya nosotros somos independientes, somos ya más libres en lo que queremos hacer con los estudiantes, que son nuestros mismos compañeros de colegio”. (07:34 – 08:08) (JARC)

Cuando John se refirió a “*estudiar en academia*” hablaba de la Academia Luis A. Calvo. en donde inició sus estudios en percusión al mismo tiempo que terminaba su etapa escolar en el Porfirio Barba Jacob, gracias a dicha experiencia inició una búsqueda pedagógica que entrelazase el aprendizaje de las músicas que aprendía en la Luis A. Calvo y las que aprendió en el TIFAC, que no distaban mucho, ya que el énfasis de la academia es en músicas tradicionales colombianas de una forma similar al TIFAC.

“Ya luego que la escuela sigue creciendo y nosotros seguimos en ese rol ya pasamos a Talleristas, que es eso de talleristas, ya él nos empieza por, nos coge los más antiguos y nos comienza a enseñar cómo él enseña la música, y nos empieza a explicar como una estructura de cómo aprendimos nosotros mismos, y sobre todo eso tiene que ver cómo se aprenden las músicas tradicionales colombianas que es por medio de la práctica, de practicar, de tocar, de hacer, del hacer música”.(05:47 - 06:34) (JARC)

Durante esta etapa los estudiantes de la generación 2 que demostraron mayor interés y compromiso con el proceso de aprendizaje comenzaron el camino hacia las monitorías. Pero no iniciaron el proceso de la misma manera que la generación 1. Al iniciar a ayudar al tallerista encargado se incorporaron en el proceso de formación docente en el punto que se encontraba.

Ese crecimiento acelerado de la escuela y el posicionamiento de los nuevos talleristas generó la posibilidad de acceder a nueva instrumentación a través del convenio de “Clubes Juveniles” entre el TIFAC y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en 2009. Por medio del ICBF, 3 talleristas del TIFAC se presentaron a la convocatoria de dotación instrumental y al ser aprobados abrieron las puertas a la escuela de una nueva e importante etapa.

“Los tres mandamos propuesta y los tres ganamos y dotamos esa escuela de saxofones, clarinetes y ahí fue donde comenzó la banda, ¿sí? no yo creo que estábamos tan enamorados de hacer eso que pues todo crecía y todo era en pro de que eso fuera muy próspero y grande y pudiéramos hacer cosas distintas y hacer mucha música”. (p2; 9:40 – 10:34) (CRB)

Nuevamente se presentó una alta demanda de estudiantes, lo cual generó la necesidad de conseguir más talleristas que atendieran a la población que se incorporó por aquellas épocas, lo que generó que el paso de la generación 2 desde la monitoría a ser tallerista fuera fugaz, casi imperceptible. John dijo al respecto:

“Empezamos a tener nuevos instrumentos y tener nuevos instrumentos requiere estructurar nuevas clases y requiere más cuerpo docente. Porque empiezan a llegar más instrumentos de viento, empiezan a llegar otros instrumentos de cuerda, pero mis compañeros que eran especialistas en las cuerdas pues no conocían bien estos instrumentos, entonces requerimos de llamar a alguien más, llegan más instrumentos de viento, pero nadie conoce cómo funciona eso entonces, empieza a llamar a alguien más. Llega una mamá que le compró un violín a una chica y qué quiere que le enseñen a tocar violín, pero no hay nadie entonces se llama alguien que haga parte de la escuela y que enseña violín, entonces la escuela empieza a crecer y cómo empieza a crecer hay qué estructura la mejor, entonces empezamos a tener, a abrir un espacio de reunión ¿qué es lo que vamos hacer con la escuela? ¡Vamos a organizarnos! porque pues para organizar los instrumentos para limpiarlos, la manera de organizar los en el pequeño salón que teníamos, entonces ya empieza la organización”. (12:52 - 15:15) (JARC)

Por este motivo la generación 2 comienza a dar clase sin haber hecho el amplio proceso de acompañamiento del que gozó la generación 1, esto produjo dificultades a la hora de compartir el conocimiento y tratar de transmitir la información.

Yakov Medina, al hablar de los procesos efectuó en principio como tallerista: “A veces como que no funciona porque igual no es tan fácil” (30:22 - 30:25) (JYMT)

Y se refirió a ello cuando mencionaba que buscaba alternativas para enseñarle y transmitirle sus conocimientos a los estudiantes, comentaba que en ocasiones lo lograba, pero que en otras no funcionaba, sensación similar a la que tuvieron los integrantes de la generación 3.

Karen Agudelo y Andrés Zapata coincidieron en su sentir frente a la dificultad que para ellos representó el inicio de su actividad como monitores:

“En esta transición de ser estudiante monitor uno como que no tiene muy claro cómo ejecutar las clases, incluso dirigirse a los chicos, a los estudiantes cómo manejar toda esta cuestión de los temas que se tienen que ver, cómo se tiene que llevar a cabo la clase ¿sí? muchas cosas que uno cómo que no tiene en mente en ese momento (02:34 - 03:04) (KVA)

“Para mí fue algo complicado porque fue como llegar a la guerra a hacer algo que uno no sabe hacer lo que piensa que se puede hacer de una manera y uno de los primeros choques, yo creo que en mi caso, fue entender que las demás personas no aprenden igual que yo” (07:55 - 08:15) (AFZV)

Del mismo modo que las generaciones anteriores ellos enfrentaron esta situación en edades entre los 16 y los 18 años, pero teniendo en cuenta las condiciones que el espacio tenía en ese momento, el crecimiento acelerado del espacio y para ellos, especialmente, en ese momento coincidió con la formación del Proyecto de Jornada ampliada 40*40 de la Bogotá Humana de mano con el Instituto Distrital para las Artes IDARTES, en el cual todos los docentes del TIFAC tuvieron la oportunidad de trabajar, supuso un choque fuerte con la enseñanza. Andrés Zapata, integrante de la generación 3 dijo:

“Entonces ese choque y como empezar a ser consciente de esos tipos de aprendizajes que hay con las personas pues fue como difícil en ese momento. Fue más duro en mi caso también porque, pues bueno yo paso a ser monitor y profesor de la escuela y en ese mismo momento empezó el programa de 40 * 40, entonces fue como que, no solo entré a mirar que iba a pasar en la escuela, sino ya en los colegios donde me enviaron. y fue así como ya no solo iba a dar saxofón, qué era lo que yo estudiaba, sino que me pasan una guitarra, una bandola, una batería y un montón de cosas que decía ¿y ahora

qué hago con eso? Entonces eso fue complicado, pero creo que sirvió un montón, porque nos dio a todos como, nos abrió un montón de la perspectiva que teníamos sobre la música, sobre los procesos de aprendizaje, sobre la enseñanza de eso y encontrar distintos espacios a los que no estábamos acostumbrados ¿no? pues, todo lo que nosotros hacíamos pasaba en el colegio en el que estábamos en la mañana, ensayamos en la tarde y cuando salimos en el que volvíamos por las tardes y los fines de semana a dar las clases (08:27 - 10:06) (AFZV)

A pesar de las dificultades, Andrés encontró en la experiencia factores positivos que contribuyeron, afirmó, a ampliar las perspectivas en cuanto a lo artístico y lo pedagógico, a salir de la zona en la que siempre se encontraban y enfrentar nuevos retos.

No obstante, Paola Palma tuvo un tratamiento diferente, ella se vinculó al proceso de monitorias e hizo su tránsito hacia ser tallerista con tiempo y acompañamiento y a través de la reflexión sobre el mismo, encontró una posible respuesta ante estas dificultades que presentaron sus compañeros de la generación 3:

“Por ejemplo cuando Vane decía que para ella fue como difícil esa transición entre qué ser estudiante, monitor y profesor porque habían un montón de cosas que no sabía cómo hacer y bueno como enfrentarse al grupo y toda la vuelta, planear las clases y eso, yo me preguntaba ¿en mí porque no? y claro la respuesta puntualmente es porque yo nunca estuve sola, nunca, nunca, nunca, nunca; mi proceso como en el TIFAC fue: pasé a monitora pero yo no pasé directamente a tener un grupo yo sola, sino que yo estaba con Ofir, con Yutcy, estuve un tiempo con Chiqui, con Yenlo ¿sí? todos compartíamos el espacio y hacíamos cosas juntos, también pues por la misma posibilidad de que nos daba 40 y entonces claro, yo muchas de las cosas que yo sé y qué comparto un poco con el taller de primera infancia pues ha sido lo que aprendí de Ofir porque, bueno pues Ofir es una gran maestra y además de eso pues tiene un enfoque diferente al mío y el de casi que cualquiera de nosotros, porque pues su enfoque es el cuerpo, por qué es las artes escénicas ¿sí? entonces ella lo ve, lo manda siempre como al lado de la danza y como de la expresión corporal ¿sí? y entonces todo el tiempo era como viendo qué cosas hacía ella, incluso Yutcy, porque Yutcy

también fue así como de esas personas así que me salvaba la vida con muchas cosas que yo no sabía, cómo hacer y claro, viéndolos a ellos en acción pues aprendía muchas cosas y ya cuando me tocó el grupo a mi sola pues ya tenía muchas cosas resueltas, sobre todo con eso de los sustos y los miedos que uno siempre tiene. (25:29 - 27:26) (JPPC)

Este proceso de desarrollo docente puede enmarcarse en el aprendizaje experiencial, ya que se desarrolla en las cuatro etapas que este propone:

- En la etapa Vivencial, cuando el sujeto se enfrenta a la experiencia de ser docente, encontrándose con aciertos, desaciertos e incertidumbres frente a lo que logró o no.
- En la etapa de reflexión, al buscar el significado de lo que vivenció en dicha experiencia, buscando relacionarlo con conocimientos previos, tal vez comparándolo con su proceso propio de aprendizaje y evaluando las semejanzas o diferencias entre el propio y los de sus estudiantes.
- En la etapa de conceptualización es donde logra concretar y produce el fruto de la reflexión, para de este modo poderlo aplicar en otras situaciones semejantes. A partir del análisis de las características particulares de cada situación en relación con los puntos comunes que logre encontrar con la experiencia ya vivida.
- En la etapa de aplicación debe poner en práctica lo aprendido a partir de la experiencia, tener el criterio y tomar decisiones frente a lo que debe o no hacer con sus estudiantes respecto a lo que ya experimentó, reflexionó y concretó. Debe convertirlo en una experiencia activa.

Al respecto Marco Guerrero dijo:

“Eso ha puesto a algunos en unas tensiones fuertes, pero que en últimas las iba a tener ahí o en otras partes. (...) Creo que el miedo, la angustia, nos ha dado como así como la primera vez que yo llegué a enseñar, y fue así como ¿buenos, será que yo sí puedo, será que si me van a entender? Pero en últimas, creo que un 80%, aunque esta es una pregunta que no te puedo responder con exactitud, el 80% le ha ido bien, o la experiencia ha sido grata para ellos. Nunca se han quejado de la zozobra, la angustia,

la incertidumbre sea muy grande y los afecte de manera significativa, al contrario, el enseñar... como yo digo, tener a los partidos detrás hace que tenga un compromiso y se prepare mejor”. (19:15 - 20:25) (MAG).

Y en efecto, la percepción de afrontar esta experiencia a temprana edad representa para los docentes del TIFAC una ventaja frente en sus procesos educativos y frente a otros docentes que no han vivido esa experiencia, o tal vez que la vivieron en un momento muy breve o tardío en su proceso de formación.

Es así como lo vieron y describieron:

Karen Agudelo Nosotros gracias a esta experiencia que hemos tenido esos estrellones que hemos tenido nosotros tenemos como que un discurso y un comportamiento, unas cosas como más estructuradas de cómo se deben llevar unas clases, todo gracias al TIFAC (145:20 - 145:34) (KVA)	Paola Palma: Sí, yo creo que indiscutiblemente si nosotros tenemos, digamos, una ventaja respecto a otros compañeros con respecto al tema de ese compartir porque, pues, nosotros venimos de un proceso colectivo de un proceso en donde se aprende con el otro en dónde, claro, uno puede tocar y puede hacer un montón de expresiones con gente que es durísima, pero también con gente que no sabe tanto o con gente que está igual a la par en conocimiento con uno, entonces eso le da uno muchísimas herramientas artísticas de vivencia (129:56 - 130:45) (JPPC)	Sebastián Charry Obviamente es una ventaja sobre otros profes, porque a la hora de llegar a un espacio pues siempre un profe es como especialista en algo, pero generalmente uno llega a una academia y la profe de canto no sabe tocar percusión, no sabe tocar cuerdas, por mucho tocara piano, generalmente, a partir de los espacios a los que he ido. Lo chévere de uno es que así como los grupos, como las escuelas, como los procesos de formación lo ven a uno como un alfil, que puede ir para cualquier lado, tiene versatilidad y eso me ha servido mucho, ser como multi instrumentista, aunque no soy profesional en ninguno, pero tengo un buen nivel en todos, entonces podría acompañar cualquier cosa, podría
--	---	---

		enseñar cualquier de esos instrumentos, ha sido muy chévere, ha sido muy bueno sinceramente, me ha aportado mucho. (64:32 - 65:23) (JSC)
--	--	--

En donde mencionan que la experiencia como talleristas en el TIFAC les ha aportado herramientas y habilidades que fortalecieron y potenciaron su desarrollo como docentes, en una visión comparativa con otros colegas y compañeros de universidad, reconocen que poseen ciertas fortalezas que desarrollaron a través del proceso en el TIFAC, que no observan en sus pares.

Estas herramientas y habilidades se evidencian en diferentes campos, como el de la gestión:

Carolina Ruiz Haber estado en Summum Draco y estar en Summum Draco me dio la posibilidad de tener muchas herramientas sobre todo desde lo escrito, ¿no? Desde el conocimiento general de la política cultural, como se estaba moviendo en ese momento: circulación, apropiación, difusión, investigación. (p2, 15:03 – 16:18) (CRB)	Andrés Zapata Nos permitió todo eso para avanzar también en el proceso de gestión del proyecto ¿no? Nos fue enseñando de cierta manera y ya con algunos proyectos decía (Marco) listo hágalo usted a ver ¿cómo le va? y eso era parte de la escuela, de nuestra escuela ya como grandes de Bueno Escribí un proyecto, nos lo ganamos ahora ¿cómo funciona? y que es algo que nos ha servido un montón porque, bueno, ya sabemos muchas cosas Incluso si no hubiéramos tenido el proceso de la escuela y estuviéramos en este mismo punto de la universidad no las sabríamos. (59:42 - 60:29) (AFZV)	Carolina Ruiz Entendí que me gustó mucho más estar en la parte de poder hacer posible que las cosas pasen (p2; 25:41 – 25:54) (CRB)
---	---	---

En términos pedagógicos y lúdicos:

Yakov Medina	Andrés Zapata	Andrés Zapata	John Rodríguez	Karen Agudelo
Summum medio me dio muchas herramientas porque siempre como que también hacíamos talleres para nosotros, nos aprendíamos canciones para nosotros, hacíamos actividades corporales para nosotros y yo ahorita por ejemplo con lo del jardín, todo eso la mayoría de cosas, lo estoy utilizando (38:20 - (33:39) (JYM;T)	Cuando a uno le ha costado tanto, pues tiene muchas más herramientas mucho más camino para llegar a ese punto Y alguno de esos caminos le va a servir alguna de esas personas que Qué puede estar pasando y diciendo para eso realmente No tiene gracia saber tantas cosas si uno se va a ir Y se lo llevó (62:26 - 62:55) (AFZV)	Para que la clase les fluya más pues es mejor que todos los niños estén en círculo y se vean. Uno está acostumbrado que en el colegio Pues todos estábamos en una fila viéndole la espalda al otro. Entonces ¡ah listo! esto funciona y lo hemos hecho durante todos estos años pero no estábamos conscientes de que eso tenía un Objetivo específico (71:36 - 71:58) (AFZV)	Totalmente, totalmente y no dejo de hacerlo porque yo encuentro que de esa manera como yo aprendí, para mí es la manera más cómoda y acertada de explicar lo que yo quiero enseñar. (10:34 – 10:50) (JARC)	la gran ventaja que nosotros tenemos en el TIFAC es que tuvimos estrellones duros y cómo que a partir de estos estrellones y a partir de los años gracias a los años hemos cambiado nuestra metodología, la perspectiva de la pedagogía digamos que esos espacios en dónde hemos tenido que enfrentar temas difíciles (146:52 - 147:18) (KVA)

En cuanto a habilidades psicosociales y comunicativas:

Yakov Medina	Carolina Ruiz
Primero yo era muy tímido, como que me delegaran responsabilidades me obligaba si	Me gustó mucho, me fue muy bien, aprendí mucho a tratar a las personas, a escuchar, a

o si dar mensajes claros y como a hablar directamente, a hablar con confianza, ... eso me ayudó bastante cómo a superar esas cosas de timidez. y lo otro pues todo el tiempo estar buscando herramientas. (31:40 - 32:16) (JYM;T)	tener un carácter también de acuerdo a cada situación, ahí desarrollé voz de mando de grupo. (32:50 – 33:15) (CRB)
---	--

Marco Guerrero describió cuatro elementos o características que considera son necesarios tenga y/o desarrolle un docente para su práctica:

- “Creo que lo primero que debe tener un profesor es la capacidad de convocar y de hacer acuerdos con sus estudiantes”. Según Marco, los docentes deben tener la capacidad de dialogar, establecer y comunicar los roles de los integrantes de la comunidad educativa que se relacionan y las reglas del juego con sus estudiantes, con el fin de estar sincronizados en la misma frecuencia. Sin necesidad de acudir a otras instancias, como la orientación, que es una ayuda importante en caso de ser requerida.
- “Yo creo que una fundamental que se adquiere, que no es notoria al comienzo es la paciencia, y la paciencia sobre todo para una cosa: para lo que se sabe poder compartirlo”. Esta habilidad se desarrolla para poder acompañar y traducir el conocimiento adquirido con anterioridad y ponerlo en un lenguaje más cercano al estudiante, que sea fácil de digerir y comprender. Tal vez ubicar lo que se aprendió y cómo se aprendió en un lenguaje nuevo, cercano al estudiante. Para encontrar caminos para acompañar al estudiante a la comprensión de ese nuevo lenguaje, sin deformar ni perder los elementos principales del lenguaje que se trata de enseñar.

En esta característica coincide con Sebastián Charry cuando menciona que fue elegido como monitor por contar con esta cualidad:

“Tuvo que ver mucho la paciencia en ese momento, porque cuando uno es adolescente, nosotros estamos todos en la adolescencia, la mayoría de mis compañeros no tienen como esa paciencia con los chicos, como era como hágale usted, que a usted no le da rabia, eso fue también un factor de ventaja el ser paciente, ser como calmadito. (65:54 - 66:18) (JSC)

- La perseverancia es otro elemento importante, “Otra característica que creo que hay que tener es: poder, en los momentos en los que no está la llama, seguir. Hay días en los que uno hace unas clases en las que uno dice "tremenda clase, esto fue lo mejor, tremenda sesión" y va al otro día y no; no le sale. Y es que la vida es así. (26:27 - 26:51) (MAG).
- y Finalmente tratar de hacer sencillas las cosas que son muy complicadas, “porque hay cosas que son complejas y no se pueden des complejizar. Y en la música, ya lo dijo uno de nuestros estudiantes que tuvimos que decía, "a mí me cuesta hablar, pero con la música yo puedo decir muchas cosas". En la música yo puedo decir muchas cosas que no se pueden convertir en palabras. (27:110 - 27:36) (MAG).

3.2.2. El Multi-instrumentista.

Gracias a varias observaciones al respecto hechas por compañeras de la licenciatura en el espacio de diálogo de Trabajo de Grado, logré notar este elemento. Teniendo en cuenta que antes de ser investigador soy miembro de la comunidad del TIFAC, no había tomado la suficiente distancia para notar que este elemento es transversal a todos los miembros de la escuela y parte fundamental de los procesos de formación y transmisión del conocimiento en el espacio.

Ahora bien, posterior a ello se dio la indagación y efectivamente se encontraron algunas evidencias.

“El resultado de estos procesos pedagógicos a nivel popular está a la vista: músicos integrales que manejan todo el sistema musical. El flautero mayor es un músico integral que maneja todo el repertorio de su región en la flauta (bambucos, pasillos, marchas, contradanzas, etc.), que además incorpora nuevos repertorios tomados de la radio, y a veces también compone. Es capaz de segundear a la perfección, toca tambora, caja, maracas, carrasca... Es una persona que lleva consigo todo un sistema musical y la historia de ese sistema, repertorios antiquísimos de más de 300 años y las últimas canciones de la radio”. (Miñana, 1988)

Como lo dijo el maestro Carlos Miñana, los procesos pedagógicos a nivel popular, basados en las prácticas tradicionales y en ocasiones ancestrales de los pueblos indígenas y campesinos, buscan la incorporación de sus aprendices en un sistema musical completo de forma integral, el que gira en torno a sus tradiciones y creencias.

En este punto del proceso la música tiene una función social que vincula tanto al intérprete como a la misma música con la riqueza cultural de la comunidad, contrario al pensamiento etnocéntrico del siglo XVIII que ubicaba al artista como un ser erudito y con un carácter espiritual superior. Aislado de las necesidades y los intereses de la comunidad, produciendo su arte de una forma inconexa con su contexto. El músico en la tradición es un integrante de la comunidad que a través de su saber contribuye al compartir y a la construcción de comunidad.

Por el contrario, como lo mencionó Miñana, el proceso a través del cual se adelanta el aprendizaje de las músicas tradicionales y sus sistemas, abrazan al aprendiz y lo envuelve en su complejidad sonora. Para que de este modo quien está aprendiendo realice una inmersión en el sistema y mientras desarrolla una habilidad o aprende a tocar un instrumento de este sistema musical, sea permeado por el sonido de los otros y se incorpore en sí mismo a través de su oído, para que al pasar del tiempo y la práctica vaya escalonando en las dificultades del sistema, como lo explica a continuación:

“No es fortuito el hecho de que casi todas las músicas campesinas - e incluso algunas urbanas - en todo el país y en todo el mundo sigan procesos metodológicos semejantes. Por ejemplo, en la costa caribeña, dentro de los conjuntos cumbiamberos se comienza por el llamador, instrumento que da el pulso de la estructura rítmica (contratiempo), luego se pasa a la maraca, guacharaca y a tambor alegre, el tambor que improvisa. En las bandas pueblerinas, la mayor parte de los directores dicen haber comenzado con platillos o redoblante, luego bombo, y finalmente cada uno de los instrumentos de viento, Los llaneros suelen comenzar con los capachos o el cuatro y finalmente llegan a la bandola o al arpa”. (Miñana, 1988; p81) :

Así pues, este proceso ha sido incorporado en las prácticas del TIFAC, es la manera en la que naturalmente se aprenden a tocar los instrumentos en este espacio, los estudiantes, a través

del encuentro con las músicas se incorporan y se acercan a la construcción de procesos de aprendizaje de cada una de ellas y de su sistema, a través de la palabra, de la observación y de la audición, como lo describió John Rodríguez:

“Pues en principio, como nosotros no teníamos el conocimiento de la teoría musical, todo lo aprendíamos por medio de “al ojo” como decimos nosotros “al ojo y a la oreja” vamos aprendernos ¿cómo se toca el bambuco? el bambuco se toca así... ¿la tambora? la tambora hace esto. ¿quién lo puede hacer? venga para acá eso se hace así y sobre todo con onomatopeyas”. (02:26 - 02:59) (JARC)

Si bien, hay un espacio de aprendizaje del instrumento principal, en donde la relación profesor - alumno tiene una mayor cercanía a las búsquedas y necesidades particulares del instrumentista, también se da la posibilidad de acceder al aprendizaje de otros instrumentos. Los estudiantes del TIFAC han podido acceder a cualquier clase o cualquier proceso que allí se haya ofertado con el fin de aprender uno o varios instrumentos, como lo explicó Sebastián Charry:

“Lo chévere del TIFAC es que uno puede meterse a cualquier instrumento, a veces hasta dos instrumentos y si uno es pilo y abeja, en la segunda hora que es ensamble, puede tocar otro instrumento aparte del que toca en la primera hora o seguir tocando con el instrumento principal, pero entonces en el TIFAC esa es la ventaja es que se pueden aprender muchos instrumentos” (62:19 – 62:41) (JSC)

Ese ser “pilo y abeja” representa la posibilidad de organizarse de tal manera que pueda llegar a acuerdos con los docentes y los compañeros para asistir a diferentes espacios y aprovechar tanto la oferta de clases como la posibilidad de acceder a los instrumentos.

A continuación, se presenta una tabla de análisis que muestra la participación de algunos de los integrantes del TIFAC que decidieron adelantar sus estudios en música o artes de manera profesional y/o que se dedican al trabajo musical como proyecto de vida y su participación en los diferentes formatos instrumentales del espacio.

Participación en los formatos instrumentales del TIFAC											
Generación	Integrantes	Batucada	Banda de vientos	Chirimía Caucana	Orquesta	Costa Atlántica	Costa Pacífica	Coro	Música Carranguera	Grupo de Rock Y SKA	Música Ilanera
1°	Elkin Gamboa	X	X	X		X	X	X	X		
	John Rodríguez	X	X	X	X	X	X	X	X		X
	Alfonso Cardozo	X	X	X	X	X	X	X		X	
	Carolina Ruiz	X	X	X		X	X	X	X	X	X
2°	Cristhian Rodríguez	X	X	X	X			X	X	X	X
	Yakov Medina	X	X	X	X			X	X	X	X
	Julian Acosta	X	X	X	X	X	X		X	X	X
	Jonathan Villegas	X	X	X	X					X	X
3°	Andrés Zapata	X	X	X	X	X	X			X	
	Sebastian Charry	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Fredy Aguiar	X	X	X	X	X	X			X	X
	Paola Palma	X	X	X	X	X	X	X	X		
	Karen Agudelo	X	X	X	X	X	X	X	X		
	Fernando Castañeda	X	X	X	X	X	X				
4°	Niye Muñoz	X	X	X	X						
	Samantha Muñoz	X	X	X	X						
	Tania Lara	X	X	X		X	X	X			
	Yutcy Giraldo	X	X	X				X			

A través del análisis de esta tabla se puede observar que:

- La posibilidad de acceso a los diferentes espacios es evidente y se da en la medida en que los diferentes talleres y formatos aparte de realizar sus actividades los sábados, también se reunían entre semana en las instalaciones del colegio. Estos espacios compartían integrantes y del mismo modo tenían un diálogo permanente con el fin de organizar los horarios para que todos pudieran ser partícipes y asistir a los espacios que se deseaba.
- Hay tres formatos instrumentales que fueron transversales a todos, que son la batucada, la banda de vientos y la chirimía caucana. Los tres formatos tienen una relación absoluta con la comparsa, la participación en alguno de estos tres formatos garantiza la participación en la comparsa. Por supuesto que participar en los tres representaba estar siempre en comparsa.
- Las generaciones 1 y 3 tienen una relación muy cercana en sus prácticas porque una es resultado del proceso de la otra, en otras palabras, los integrantes de la generación 1 fueron los docentes que atendieron a la generación 3 directamente. Por ejemplo: su participación en las prácticas de música de costa atlántica se debe a la influencia de

una generación sobre la otra en los procesos de formación, fueron principalmente formados en estas músicas.

- La generación 2 tuvo mayor contacto con el trabajo de cuerdas y no tanto con el de formatos instrumentales de percusión, por tanto su mayor acercamiento a formatos como la banda de rock, música carranguera y música llanera.
- Con el paso del tiempo y las generaciones, el contacto con los formatos anteriormente mencionados ha disminuido y del mismo modo el desarrollo instrumental en estos sistemas musicales.

La posibilidad de participar en los distintos formatos instrumentales y la exploración dentro de cada sistema musical, teje puentes y puntos en común entre las diversas prácticas, desde los cuales se puede abordar el aprendizaje de otro instrumento, incluso si este se encuentra en un sistema o formato distinto.

Como lo menciona Miñana (1988) “El músico campesino (en este caso urbano) conoce a la perfección su sistema, lo maneja en forma práctica y lo tiene interiorizado. Desde su sistema aborda los demás en la medida en que encuentra puntos en común”. (Miñana)

Es así como, a partir de estos puntos en común, se establece la participación inicial en diferentes formatos y por este medio incursionar en la experimentación y el acercamiento con un nuevo sistema.

Formato Chirimía Caucana							
Generación	Integrantes	Flauta 1	Flauta 2	Redoblan te	Bombo o Tambora	Charrasca	Canto
1°	Elkin Gamboa	X	X	X	X	X	X
	John Rodríguez	X	X	X	X	X	X
	Alfonso Cardozo		X	X	X	X	X
	Carolina Ruiz		X		X	X	X
2°	Cristhian Rodríguez	X	X		X	X	X
	Yakov Medina	X	X	X	X	X	X
	Julian Acosta	X	X		X	X	X
	Jonathan Villegas	X	X	X	X	X	X
3°	Andrés Zapata	X	X	X	X	X	X
	Sebastian Charry	X	X	X	X	X	X
	Fredy Aguiar	X	X	X	X	X	X
	Paola Palma			X	X	X	X
	Karen Agudelo				X	X	X
	Fernando Castañeda		X	X	X	X	X
4°	Niyer Muñoz		X		X	X	X
	Samantha Muñoz				X	X	X
	Tania Lara	X	X		X	X	X
	Yutcy Giraldo			X	X	X	X

Formato Instrumental Música de Costa Atlántica									
Generación	Integrantes	Gaita Hembra	Gaita Macho	Tambor Alegre	Tambora	Maracas	Llamador	Voz principal	Coros
1°	Elkin Gamboa	X	X	X	X	X	X	X	X
	John Rodríguez		X	X	X	X	X		X
	Alfonso Cardozo			X	X	X	X		X
	Carolina Ruiz	X	X		X	X	X	X	X
2°	Julian Acosta				X	X	X		X
3°	Andrés Zapata			X	X	X	X		X
	Sebastian Charry			X	X	X	X	X	X
	Fredy Aguiar	X	X	X	X	X	X		X
	Paola Palma		X		X	X	X	X	X
	Karen Agudelo		X		X	X	X	X	X
	Fernando Castañeda		X	X	X	X	X		X
4°	Tania Lara					X	X	X	X

Formato Instrumental Música Llanera							
Generación	Integrantes	Bandola	Cuatro	Bajo	Maracas	Voz	
1°	John Rodríguez		X	X	X		
	Carolina Ruiz		X	X	X	X	
2°	Cristhian Rodríguez	X	X	X	X		
	Yakov Medina		X	X	X		
	Julian Acosta		X	X	X		
	Jonathan Villegas		X	X	X		
3°	Fredy Aguiar		X	X	X		

Observando las anteriores tablas de participación por formato y el desarrollo instrumental en cada uno se confirma que hay elementos comunes, por ejemplo: La percusión es un punto

común, a través del cual se pueden abordar inicialmente uno u otro formato y desde ahí iniciar la exploración dentro de su sistema.

Así como hay puntos comunes, también hay puntos distantes en cada uno de ellos, que generalmente son los instrumentos melódicos y las percusiones que improvisan, por ejemplo: En la música de costa atlántica la gaita, la voz principal y el tambor alegre son instrumentos que necesitan de un desarrollo amplio en este sistema, al igual que la bandola y la voz principal en la música llanera y la primera flauta en la chirimía.

Como se observa en las anteriores tablas, estos puntos en común fueron aprovechados por los estudiantes del TIFAC para acercarse a los diversos formatos y desde ahí profundizar en los instrumentos y sistemas de su mayor interés.

La manera en la que se vinculan las personas a los diferentes formatos y comienzan su exploración por el sistema inmerso en él, se ha dado de forma implícita en las actividades, no se expresó nunca la estrategia utilizada, porque se desarrolló sin la intención de que arrojase los resultados que a través de este trabajo se han descubierto, es así como la forma de adquirir dichos conocimientos se convirtió en la manera en la que se adquiere este tipo de capital en el campo TIFAC, en palabras de Bourdieu es:

“Un sistema de disposiciones adquirido por aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generativos, es generador de estrategias que pueden ser objetivamente conformes con los intereses objetivos de sus autores sin haber sido expresamente concebidos con este fin” (Bourdieu, 2020, P118)

Hace parte del espacio y se ha transferido de una generación a otra a través de la práctica colectiva, con la intención de compartir en los diferentes espacios de práctica musical.

3.2.3. Complementación y apoyo

A través de la gestión de sus directivas, en cabeza del docente Marco Antonio Guerrero y con la intención de ampliar el conocimiento de las diferentes técnicas de interpretación de las músicas que en el TIFAC se desarrollaban; se logró contar con la participación de artistas reconocidos a nivel nacional como Martina Camargo, Jorge Andrés Arbeláez, Juan Eulogio

Mesa, Juan Miguel Sossa, Efraín Franco Arbeláez, etc. En talleres de composición y canto de coplas, interpretación de la guitarra en las músicas andinas del interior, canto y baile de tambora, entre otros.

Del mismo modo pero, a nivel internacional, se contó con la participación de Julio Brum (Uruguay), Raúl Manfredini (Argentina), Claudia León “La Chacha” (Uruguay), Esteban León (México), entre otros; en talleres de percusión en la Murga, composición de canciones, acercamiento a la guitarra flamenca, etc.

Para Andrés Zapata, la participación en dichos talleres representó una experiencia gratificante y constructiva. Importante en la medida que contribuyó en su formación y aportó a los cimientos de su actual profesión:

“No sé qué tan fácil en ese momento haya sido para ellos organizar talleres para nosotros y qué recursos utilizarían pero, creo que fue algo muy gratificante para todos ya en este punto, porque eso empezó a crear la base de los músicos que somos ahora.
(14:49 - 15:18) (AFZV)

Cabe resaltar que la asistencia a dichos eventos siempre fue de acceso gratuito para la comunidad del TIFAC, en algunas ocasiones, cuando los talleres eran especializados, sólo asistieron los docentes y algunos estudiantes escogidos por su especificidad y trabajo previo.

Eventos que se realizaron en las instalaciones del colegio, en su mayoría, pero también hubo que movilizarse a diferentes partes de la ciudad e incluso a otros municipios del país. A los cuales fueron invitados o apoyaba a los asistentes con los gastos, en ocasiones parcialmente, pero en su mayoría en la totalidad, con el compromiso de traer la información y compartirla en el espacio.

Por supuesto, la participación en el Taller Nacional de Comparsa teatral, del que se hablará más adelante, tenía una intención educativa, pero adicional a ello se realizaron actividades investigativas y formativas en diferentes partes del país, como:

- Festival Nacional de Gaitas - Ovejas (Sucre)
- Festival Nacional de Bandas - Paipa (Boyacá)

- Carnaval de Negros y Blancos - Pasto (Nariño)
- Festival de la Guabina y el Tiple - Vélez (Santander)
- Festival de la Bandola Llanera - Maní (Casanare)
- Festival de la Bandola - Sevilla (Valle)
- Carnaval del Diablo - Riosucio (Caldas)
- Seminario de la sociedad coral de Colombia - Yopal (Casanare)
- Seminario de músicas campesinas del ministerio de cultura - Duitama (Boyacá)

A los eventos realizados fuera de la ciudad se enviaron las personas que estuvieran interesadas en asistir, pero que, particularmente tuvieran una línea de desarrollo con el seminario o taller.

Carolina reconocía que el docente Marco Guerrero aportaba desde sus posibilidades a la formación de sus estudiantes, pero que en el punto en el que cada uno buscó desarrollar algunas habilidades específicas, apoyó de tal manera que gestionó la posibilidad de que asistieran a eventos formativos como los talleres o seminarios:

“Desde lo que tenía, las herramientas que tenía aportaban e impulsaba al que podía y al que quería, pero creo que todo creo que todos en algún momento nos mandó o a talleres, o clases, o trajo a alguien para que nos enseñara algunas cosas adicionales”
(35:20 – 35:45) (CRB)

Adicional a ello, a los monitores y/o talleristas que realizaban su práctica docente en el espacio se les apoyaba con una remuneración económica que contribuyera con el desarrollo de sus actividades académicas, es decir que, que se acordaba el pago del semestre a cambio de su labor docente, lo cual garantizó que el tallerista, primero, tuviera acceso a procesos de formación adicionales al TIFAC y continuar desarrollando sus conocimientos para aplicarlos en el espacio.

Yakov Medina dijo al respecto:

“Siempre estuvo el apoyo de Summum, porque bueno al principio ya estaba como alumno y después que vieron que iba avanzando, no sé qué, ya empecé a estudiar en

la calvo, ya empezaron también desde Summum y desde el TIFAC que me empezaron a apoyar” (8:58 – 9:11) (JYMT)

El apoyo fue brindado a la totalidad de sus talleristas en centros educativos como la Academia Luis A. Calvo, el preparatorio de música de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, el Instituto técnico musical Salesiano León XIII, entre otros.

3.3. TOCAR, BAILAR, ACTUAR, COMPARTIR...

3.3.1. *La comparsa:*

En el mundo contemporáneo se observa una disolución de las fronteras entre ciencia, arte y tecnología, así como entre los varios campos del conocimiento, entre los diferentes lenguajes artísticos y las producciones de distintos grupos culturales – Arte docto, Artes tradicionales, Artes de cultura de masa. Sin embargo, la educación artística actual no tiene en cuenta esta nueva configuración y, en consecuencia, no responde adecuadamente a las necesidades del mundo contemporáneo. Por ello, otro desafío para la enseñanza de las artes será promover la interdisciplinariedad entre los distintos lenguajes artísticos, las ciencias y las nuevas tecnologías (UNESCO, 2001).

En algunas manifestaciones culturales de la tradición festiva de nuestro país se pueden observar antecedentes de dicha disolución nombrada por la UNESCO en 2021, es así como por ejemplo en las músicas de distintas regiones como el caribe con la tambora, los llanos orientales con el joropo, el pacífico con el currulao, entre otros. Se evidencia la conjunción entre el desarrollo de la percepción rítmica, el canto y la danza en los procesos de transmisión oral del conocimiento y la tradición musical. en donde se puede observar que el aprendizaje de la música tiene una estrecha relación con el baile, siendo estos dos elementos sobresalientes de cada cultura que se entretajan para la construcción del aprendizaje de la tradición artística.

El proceso de formación musical del TIFAC tiene antecedentes en prácticas desarrolladas en las principales festividades a nivel nacional, como desfiles musicales y/o comparsas. Es decir, previo a la fundación del taller, los integrantes fundadores hacían parte de otra entidad en donde se realizaban estas prácticas y junto a ellos algunos estudiantes que se trasladaron de un espacio a otro.

En dicha práctica, aunque vinculaba principalmente dos expresiones artísticas como la música y la acrobacia, estas se llevaban a cabo por dos grupos diferentes que se reunían para efectuar la comparsa, en estos procesos iniciales se vislumbraban pequeñas rupturas en las fronteras de cada expresión artística, por lo menos desde el acercamiento de los músicos hacia los ejercicios acrobáticos, tal como lo afirmó Carolina Ruiz:

“Nosotros nos formamos en realidad para música de comparsa y hacíamos talleres de cuerpo y hacíamos talleres de desfile ¿No?, teníamos como unos chicos que ya tenían una experiencia amplia en comparsa, qué nos daban clases de cuerpo, saltos, hasta acrobacias, yo creo que lo alcanzamos a hacer todos o algunos, sobre todo los viejos. Y ahí empieza como todo este tema de la comparsa” (CRB)

La comparsa, según el diccionario de la Real Academia Española, se define como: Un grupo de personas que, ataviadas de forma similar, frecuentemente con intención jocosa o sarcástica, participan en una fiesta popular. En sus inicios está asociada a festividades religiosas, como los vía crucis o las procesiones de semana santa en la cultura cristiana, pero que posteriormente es adoptada por la comunidad y trasladada a espacios festivos como los carnavales. En un espacio de confluencia de diversas disciplinas artísticas como la danza, la música, la acrobacia, el teatro, la literatura, las artes plásticas, etc.

Según el libro *La Serpiente festiva. diecisiete (17) años de Comparsa Bogotana* la describe como:

“Una puesta en escena itinerante, diseñada para la calle, de corta duración y que se presenta de forma repetitiva a lo largo de todo el recorrido, en ella se integran varias disciplinas artísticas como teatro, la danza, la música y las artes plásticas entretreídas

a través de la dramaturgia. Los personajes usualmente interpretados por grupos de actores y bailarines se identifican en común con un vestuario y en ocasiones proponen la permanente interacción con el público, desde el elemento del juego. La comparsa es el resultado de un proceso artístico cultural o social de construcción colectiva, razón por la cual se expone un contenido temático en concordancia con el pensamiento y sentir del gremio o comunidad que se representa. (IDPC, 2012).



En la comparsa los participantes tienen un lugar de desarrollo, de diálogo, un espacio para compartir, para comunicar, crear, aprender y enseñar. Es un espacio en el que el encuentro de diferentes sujetos genera la convergencia de todo tipo de culturas y saberes que interactúan, se relacionan y generan nuevos saberes a través de los procesos y productos artísticos que allí se gestan.

El TIFAC, en su práctica y tradición comparsera genera espacios de construcción colectiva, construcción hacia el desarrollo artístico del grupo, pero también para la construcción individual desde el intercambio de saberes, así como lo describió Ofir Durán:

El TIFAC me ha brindado la posibilidad de moverme en diferentes ángulos, en diferentes orillas, desde la que he podido formarme y también compartir todos mis saberes, porque creo que otra característica importante que tiene el TIFAC es esa, que

uno comparte, comparte lo que sabe y no solo comparte lo que sabe, sino que está de brazos abiertos siempre para recibir lo que el otro sabe, para construir conocimiento, sabiduría, con el otro, desde el otro, para el otro, en conjunto, en colectivo. (6:21 – 6:59) (OEDM)

Allí se generan las condiciones y los espacios necesarios para que quienes deseen participar de la experiencia artística lo puedan hacer, así como fue afirmado por Ofir Durán, estas formas de participación pueden ser desde cualquier lugar que aporte al desarrollo de la comparsa o se proponga desde quien desee hacerlo, es decir, la participación no se limita a el ejercicio artístico netamente, sino que incluye aquellas acciones que rodean la posibilidad de realizar la comparsa, gestión, producción, creación, etc.

Para los actores de la comparsa, esta se convierte en una excusa para la creación artística, dando cabida para que, por medio de una amalgama de disciplinas, se cuente una historia que entrelaza el pensamiento y las creencias de una comunidad. A su vez, es un motivo para la experimentación; los actores del espacio en medio del encuentro tienen contacto, en la mayoría de los casos, con otros actores, que se dedican al desarrollo de disciplinas diferentes a las que cada uno trabaja.

En otras palabras, en este espacio de comparsa se genera la oportunidad para aprender de muchas cosas, para salir de la zona de confort de la disciplina propia e incorporar elementos de otras, por ejemplo: En la comparsa teatral los músicos no solo cumplen una función sonora, también ejercen un papel dramático y adoptan una posición estética. Para ello deben desarrollar habilidades que contribuyan a la correcta ejecución de sus responsabilidades escénicas y comunicativas en medio de la comparsa.

Sebastián Charry dijo acerca de ello que:

“Realmente todo era mezclado, porque cuando uno está ahí en una comparsa, en un desfile, pues, la idea es que uno sea un personaje más. Ya sea actor, sea músico, bailarín, sea el que lleva la carreta o alguna estructura tiene que estar en personaje, porque es la idea desde la comparsa, que todos seamos un personaje” (25:36 – 26:04). (JSC)

Estar “En personaje” es la manera de decir que aunque cada uno está desarrollando su disciplina artística principal, como la música, la danza, llevar un instrumento, una estructura o una carreta; adicionalmente a ello se debe llevar a cabo inmersos en unas características dramáticas, estéticas y visuales que muestran al espectador el tejido del producto artístico; este un elemento transversal en la comparsa, dicho elemento vincula la labor artística de los integrantes del desfile en torno a la temática principal de la comparsa.

En la comparsa la música no solo acompaña, enriquece la dramaturgia y llama la atención a forma de espectáculo, pretendiendo entretener y atrapar de alguna manera la atención con el fin de transmitir masivamente un mensaje y brindar una válvula de escape hacia lo fantástico. (Linares, Roa & Torres, 2020).

3.3.2. El Taller Nacional de Comparsa Teatral:

La Fundación Cultural Summum Draco hizo parte del Taller Nacional de Comparsa Teatral, el cual estuvo conformado por organizaciones de varias partes del país, así como: Summum Draco, Tercer Acto y Gota de mercurio de Bogotá, Luneta 50 de Barranquilla, La Casa Naranja en Cali, entre otros. Este taller creado en 2006 se reunía alrededor de los principales carnavales y ferias del país junto a invitados internacionales, para la creación y montaje de obras itinerantes de teatro de calle.

Los estudiantes del TIFAC, por medio de Summum Draco, participaron de este espacio en el cual realizaron el aporte musical, interpretando músicas tradicionales del territorio o música inédita creada específicamente para cada montaje por el director musical de la comparsa, quien era escogido por la organización anfitriona correspondientemente. Como se puede observar en el siguiente video: <https://youtu.be/JmrxrRRnA4M?t=27>.



“Eso es lo chévere del proceso del TIFAC, que no solo es algo musical si no también vemos muchas cosas del cuerpo, entonces en un momento llegamos a, creo que fue parte importante de nuestras vidas, al teatro y el taller nacional de comparsa teatral, eso fue tremenda experiencia porque además viajamos a muchos lados Cali, Medellín, Barranquilla, no me acuerdo de más pero fueron muchas veces”. (20:59 - 21:29) (JSC)

Como lo afirmó Sebastián Charry, la participación en el Taller Nacional de Comparsa Teatral, suscitó una importante etapa en el proceso de formación musical y personal de los participantes, ya que la experiencia que allí se dio, representó el acercamiento a jóvenes de diferentes ciudades y culturas, conocer diversas partes del territorio nacional, acercarse a otros procesos de formación y adentrarse con mayor intensidad y dedicación al proceso interdisciplinar de la comparsa teatral.

Junto a las organizaciones ya mencionadas, participaron en cinco versiones del desfile “Cali Viejo” de la Feria de Cali (2010, 2011, 2013, 2014 y 2015) y en tres oportunidades en el desfile de “La gran Vía” y “La vía 40” en el Carnaval de Barranquilla (2011, 2013 y 2015), el “Carnaval del diablo” en Riosucio Caldas en 2009 y 2013, “Festival Iberoamericano de Teatro de Bogotá”, entre otros.

“Esos viajes también fueron muy chimbas (supremamente bueno), porque yo nunca había viajado, nunca había conocido los lugares a los que había ido y como que los estaba conociendo por mi cuenta, estoy viajando y me lo gané ... bueno llegar también como: ¡Uy no! (Emoción) Vamos a tocar en la Feria de Cali, vamos a tocar en El Carnaval de Barranquilla, también como que a uno lo llena de orgullo y de motivación de seguir. Siempre eso me pareció muy bonito de esos viajes, los disfrutaba un montón y trataba de aprender un montón” (15:06 - 15:41) (JYMT)

La posibilidad de viajar, de conocer otros contextos, otros territorios, incluso de salir de sus casas sin la supervisión de sus padres a compartir espacios de formación interdisciplinarios, pero también momentos de esparcimiento en los cuales se podía disfrutar de algunas actividades de las festividades, como algunos desfiles, conciertos, ver y escuchar de cerca a otros artistas, algunos de talla mundial como Totó la Momposina en Barranquilla, la banda 19 de marzo de laguneta en las carnavaladas, Herencia de Timbiquí en la feria de Cali, etc. Contribuyeron al enriquecimiento del capital cultural de los participantes.

Yakov Medina mencionó tres elementos, relevantes, que hicieron parte de la experiencia del taller Nacional de Comparsa Teatral:

- En primer lugar, el asunto del “*Premio*” representa la manera en cómo los estudiantes del TIFAC veían la forma de selección de los músicos que asistirían a cada encuentro del taller nacional. Es decir, dependiendo de su rendimiento previo a cada evento podrían ser o no seleccionados para ello, lo cual dependía de su compromiso con el proceso y con la escuela. Las personas que asistían a los talleres eran escogidos bajo criterio de mérito y compromiso, en otras palabras, quienes demostraron mayor dedicación a su estudio personal, asistencia a los espacios de formación, a los talleres colectivos y los grupos de proyección como la Banda eran seleccionados, sin importar que hubiese otro músico con un mejor desempeño técnico instrumental, pero que no asistiera y demostrara dicho interés y compromiso.

Como lo afirma Sebastián Charry al decir: Uno se esforzaba mucho para que lo escogieran, para que lo llevaran, entonces claro, cómo premio pues uno estudiaba

más y se comprometía a ir a todas las clases y a todos los talleres (52:37 - 52:54) (JSC)

- Sobre el asunto del “*orgullo y la motivación*” muestra que esta experiencia generó en los integrantes estímulos que alimentaron el deseo de participar, asistir y continuar en los procesos de formación, también contribuyó con el fortalecimiento tanto de los vínculos académicos como sociales y emocionales.

Yakov Medina lo afirmó al decir: “Todos esos espacios, como todo eso que se genera siempre me pareció muy bonito, es como que siempre quería estar ahí y quería participar de eso” (17:57 - 18:06) (JYMT)

- Para terminar el asunto de “*Aprender un montón*” tiene que ver con varias cosas: se relaciona con lo ya mencionado de enfrentar la experiencia interdisciplinar, el salirse un poco del papel de músico y afrontar desafíos corporales y estéticos diferentes, pero también tiene relación con aspectos sociales y culturales como: alejarse de su familia por varios días, incluso semanas, convivir con sus compañeros de escuela, recorrer nuevos espacios, subirse a un avión, cambiar de clima, escuchar otros acentos, acercarse a nuevos lenguajes, estar inmerso en la cultura festiva de las ferias y los carnavales, etc. Aunque no era el eje central, también hubo un gran acercamiento a ello e hizo parte de la experiencia. Como lo comentó Sebastián Charry:

“En realidad uno no iba de fiesta casi porque solo teníamos un día libre que era el último día, el de la farra, por decirlo así, pero casi todos los días ensayábamos digamos en barranquilla ensayamos mucho, ensaye y ensaye, pero era muy chévere y cosa que no era tanto lo musical, lo musical era muy poquito era más lo teatral lo del cuerpo igual en todos los lugares conocimos maestros muy chéveres como Nelson, John Jairo, Mañe y todo su combo allá en barranquilla y chévere” (21:37 - 22:16) (JSC)

Sobre la experiencia Jorge Larrosa se refiere a “Eso que pasa”. En este tipo de experiencias el ESO estuvo compuesto por La experiencia artística, el tocar con otros y para otros, todo lo vivido en diferentes ciudades, el aprendizaje y la experimentación con nuevas disciplinas

artísticas, por un lado la danza y el teatro y por otro las artes plásticas, además de ello todo lo relacionado con los nuevos espacios, el clima, el salir de la ciudad, probar comidas distintas, dialogar y observar las problemáticas en otros territorios, etc.; lo cual se describe apropiadamente a través de los principios de Alteridad, exterioridad y alineación, para expresar que dichos acontecimientos provinieron de fuera de los sujetos, que eran externos a ellos y al pasar a través de los mismos, generaron cambios importantes, descrito por medio de los principios de reflexividad, subjetividad y transformación, siendo alterados en su forma de pensar, sentir, hablar, actuar. etc.

Yakov Medina adicionó: “muchos conceptos morales y éticos también los aprendí de ellos” (19:46 - 19:57) (JYM;T)

Ahora bien, en el principio de pasaje, que se refiere a la manera en la que el sujeto se dispone para recibir o afrontar el acontecimiento y esa incertidumbre a la que los sujetos estuvieron dispuestos a exponerse sin saber que sería o qué sucedería en cada uno de los viajes, para luego ser transformados, convirtiéndose, los sujetos, en el territorio en donde sucede la experiencia, como lo describe Larrosa en el principio de Pasión, el sujeto no es activo en su experiencia, sino que es paciente y deja que la experiencia suceda en él o a través de él, o, la experiencia no se hace, sino que se padece. (Larrosa, 2006).

La Tropa de Melquíades y el invento del teatro en carnaval



Un colectivo interdisciplinario de artistas desarrolla desde hace diez años, en el marco del Carnaval de Barranquilla, un taller de comparsa teatral que ha asumido la tarea de crear ingeniosas puestas en escenas ambulantes. Este año, además, estarán en a

(2016)

El Taller Nacional de Comparsa Teatral, en este caso nominado como La Tropa de Melquíades, fue un acontecimiento en el campo de la comparsa teatral, incluso llegó a ser nombrado en algunos diarios como el Heraldo y El País. Visibilizando, de este modo, el trabajo artístico y el esfuerzo en el campo de la gestión que se adelantó por parte de las organizaciones que lo conformaron.

Para asistir a estos eventos era necesario contar con la autorización de los padres de los estudiantes, los recursos de los viajes, que duraron entre 1 y 2 semanas, fueron gestionados por las organizaciones que hicieron parte del Taller Nacional de Comparsa Teatral. En el caso de los integrantes del TIFAC, a lo largo del año previo a cada viaje, se gestionaban actividades culturales, a través de las cuales se recogían recursos para cubrir los gastos principalmente de transporte y alimentación.

La participación del TIFAC en el Taller Nacional cesó en 2016, en ese año hubo dificultades en cuanto la gestión del presupuesto para las organizaciones del Taller, como lo comentó Sebastián Charry:

No, eso se pauso o se acabó no sé, diría yo, no sé, pues por qué hablábamos que eso valía buen dinero y era una inversión que se hacían de las dos partes, tanto la fundación de acá, como la fundación de allá del otro lado, entonces empezó a escasear y no sé si por el cambio de políticas, no tengo idea, pero no hemos vuelto a viajar, la última vez creo que fue con ustedes a Cali, que fue Jenny, Gerald, esa fue la última vez que hubo un viaje al taller así de comparsa. (50:52 - 51:38) (JSC)

En 2018 el TIFAC realizó su última comparsa, la cual fue creada, dirigida y ejecutada por y para mujeres, se realizó en el marco de la celebración del cumpleaños de Bogotá. La misma tuvo por nombre “Entre hilos y puntadas soñamos la ciudad” la cual dio lugar para la creación del colectivo Tibanika en flor, colectivo que a través de gestión de proyectos realiza actividades de género y de allí nace el grupo teatral “Cuchas y Guarichas” con el objetivo de presentarse en el festival de mujeres en escena.

3.3.3. Grupos y producciones:

Como resultado del tercer momento han emergido diferentes agrupaciones, que posteriormente han tomado rumbos autónomos y, algunas de ellas, realizan sus ensayos entre semana en las instalaciones del colegio, tales como:

- Ritacuba gaitas y tambores y Baloo en formato de grupo tradicional de costa atlántica
- Complicidad orquesta,
- Ataví (grupo de música andina del interior y carranguera),
- Los corazones de la Tibanika (banda de vientos),
- el coro del taller,
- Chirimía el pateador,
- Ska -S.O.S.
- Nadie (grupo de rock),
- Llano canto llano toco,
- Los bigotes de la nutria, el primer y más representativo grupo del espacio



(<https://www.youtube.com/watch?v=jEWxeCRn140>) (2013)

Esta agrupación realizó dos producciones discográficas, “De amores y carnavales” (2007 - 2008) y “Agua de Xue” (2012 - 2013), montajes con los cuales recorrieron los principales teatros de la ciudad de Bogotá entre el 2004 y 2015, como se ve en el video de la presentación que realizaron en el teatro Jorge Eliecer Gaitán en 2013 con el montaje “Agua de Xue”, el cual brinda un mensaje de defensa y conservación de los recursos naturales, centrado en el cuidado del agua y de los ecosistemas en donde nace; incluso llevaron esta puesta en escena hasta la ciudad de Medellín. Los Bigotes de la nutria hacen parte del movimiento latinoamericano de la canción infantil y caribeña, del mismo modo, participaron en varias temporadas del ciclo de conciertos de “Canciones para orejas largas” en diferentes escenarios de Bogotá.

Carolina Ruiz realizó una corta descripción de la experiencia con los Bigotes de la Nutria:

“Los Bigotes de la nutria, porque ya era los Bigotes de la nutria, quien se presentaba en estos espacios, con comparsa, y luego hacer todo un desfile de comparsa por el lugar donde nos íbamos a presentar, tanto en teatro, En calle, en escenario, en plazoleta, Porque nos presentamos en muchos lugares. Luego de hacer todo el desfile de comparsa nos parábamos en el escenario a hacer el montaje que en esa época se llamaba de amores y carnavales”. (10:27 - 10:57) (CRB)

A través del montaje “De amores y Carnavales” (de donde nace la primera producción discográfica) se entrelazan la tradición comparsera del TIFAC y el trabajo de escenario de

los estudiantes de la escuela; allí se relacionaron los saberes de la tradición festiva, principalmente, colombiana y de América. Como lo describió la misma Carolina Ruiz:

“De amores y carnavales tiene todo, recoge como todo ese saber de las comparsas, de las fiestas y de los festivales de calle, ¿no? Todo este recorrido por festivales y carnavales que tienen en su quehacer comparsas y comparseros. Creo que todo está ligado y ahora se transforma.” (10:59 - 11:25) (CRB)

Otra agrupación que emergente del proceso del TIFAC fue “Baloo Gaitas y Tambores”, quienes en 2012 ganaron la convocatoria “Portafolio local, ciudadanías Juveniles” en la localidad de Bosa, proceso que los llevó a presentarse en concierto con la orquesta filarmónica de Bogotá en 2013. Esta agrupación desde sus inicios en 2007, ha estado conformada por estudiantes de la tercera generación y que actualmente 3 de ellos se encuentran en proceso de culminación de la licenciatura en música de la Universidad Pedagógica Nacional.

Sebastián Charry dijo al respecto:

“Baloo fue chévere, que es un grupo de gaitas y tambores, que son los de mi generación, digamos los alumnos de John y Caro. Balo fue muy bonito también, nos ganamos una beca con Baloo de composición, hicimos un montaje, como con temática del cuidado de medio ambiente y los animales estuvo muy bonito y éramos muy chiquitos, entonces fue muy chévere”. (59:34 - 59:58) (JSC)



Experiencia importante ya que el grupo estaba conformado por jóvenes entre los 14 y los 17 años, aparte de ser más que un proyecto artístico estaba conformado por amigos de la escuela de música, compañeros del colegio y a través de los años han estado de una u otra manera vinculados al rededor desde dicho proceso artístico y como ya lo había mencionado, por la amistad.

El fenómeno musical no es tan sólo importante por su valor cultural, sino también por ser un elemento dinámico que participa en la vida social de la persona, y al mismo tiempo la configura (Martí, 2000).

Así mismo, se observó que en “Baloo Gaitas y Tambores” se da continuación a la temática de conservación y cuidado del medio ambiente, de la fauna y la flora, asunto que en el grupo Los Bigotes de la Nutria y en general en el TIFAC ocupan un papel esencial.

Para finalizar, la agrupación “Complicidad Orquesta” que, del mismo modo, surgió del espacio de ensamble, su director, Sebastián Charry dijo:

“El más importante para mí, que ha sido “Complicidad orquesta”, que es una orquesta creada ahí en el TIFAC, que realmente éramos Chiqui, Zapata y yo y decidimos ser una orquesta y decidimos llamar a los chicos más versátiles, a los más duros de la escuela y empezamos la orquesta y llegamos a un punto donde se acabó la parte pedagógica y ya entonces empecé como a moverla como mi proyecto personal y ahora es mi proyecto más grande yo creo y cada vez que hay toque pues yo llamo músicos muy buenos, intento llamar siempre a los conocidos ¿No? Juliancho ha ido, Fredy siempre va, es el timbalero oficial, pero ya es un proyecto como ya un poquito más grande, ahorita estoy grabando un EP de 5 temas y los músicos de complicidad orquesta son los que están grabando esos temas. (60:03 - 61:01) (JSC)

Dicha agrupación, nacida de un espacio de educación no formal, se convirtió en el proyecto artístico personal del docente ya mencionado. En diciembre de 2021 lanzó su primer EP (Extended Play) del álbum “Cómo Llegaste” en donde se desempeñó como compositor, cantante, trombonista, flautista y productor visual.

ORQUESTA



Complicidad

(<https://www.youtube.com/watch?v=8v7g1lCkAg0>) (2021)

4. Conclusiones.

La observación sobre lo que acontece en el TIFAC como espacio educativo, el diálogo con los participantes de la investigación, el análisis y la reflexión sobre los datos recogidos permitieron generar conclusiones sobre los tipos de vínculos que se entablan entre este escenario social y educativo no formal y sus participantes, así como sobre y las características de dichos vínculos. Asunto que pudimos constatar se convirtió en piedra angular de los logros en materia de un aprendizaje contextualizado, interesado y práctico de la música, que resultó ser clave para la tendencia a que los participantes del taller avanzaran a hacerse maestros también.

La ubicación de estos vínculos parte de la observación de lo que los sujetos encontraron en el espacio, el recorrido que cada uno realizó por el TIFAC, que les permitió de manera individual descubrir la variedad de posibilidades a las que el taller le abrió las puertas.

Es así como en cada una de las categorías analizadas se ubicaron diferentes posibilidades que vinculan de manera individual y subjetiva a cada uno de los sujetos del campo convocados para esta investigación, que se incorporaron al espacio del TIFAC y continuaron su camino en él. Por supuesto, los tipos de vínculos expuestos a continuación no se limitan expresamente a cada una de las categorías. La información se organizó de tal manera que permitiera observar con mayor detalle de dónde o cómo surgió el vínculo, pero los ya mencionados vínculos se mueven de una categoría a otra, se combinan y fluctúan del mismo modo que los sujetos vinculados.

Los participantes encontraron en el espacio la posibilidad de pertenecer, de hacer parte de un colectivo, en el cual fueron reconocidos, aceptados y escuchados, sin ser juzgados y sin que se acallara su voz ni sus ideas, este proceso hizo posible, en gran medida, el desarrollo del sentido de pertenencia con el taller y con la comunidad que se construyó a través de sus prácticas.

De este modo se creó un lazo de fraternidad entre los sujetos, sus compañeros de práctica, el taller y el aprendizaje de las músicas tradicionales del país. Lo que generó en los sujetos, por un lado, un vínculo comunitario que respaldó su pertenencia al espacio a través de la continua

construcción de comunidad, haciéndolos partícipes de las acciones y las decisiones que allí se efectuaron y brindando acompañamiento continuo en el proceso de crecimiento a través de sus posibilidades como escuela.

Desde la perspectiva de la educación popular y la construcción colectiva de comunidad, se generan dichos procesos que abrazan a los sujetos, de manera vinculante y que coinciden con la posición política de promoción del derecho a la música, del acceso libre y gratuito a los procesos de formación en artes y del arte como un medio para la construcción humana y de comunidad. Proceso en el que se reconoce y afirma la dimensión político-pedagógica en la intervención educativa, cobijando históricamente a sus integrantes y los vinculándolos sin duda a la comunidad del TIFAC.

Y por otro lado, también se gestaron vínculos afectivos entre las personas que allí compartieron experiencias y se acompañaron los unos a los otros entre sentimientos de solidaridad, empatía, hermandad y humanidad, como fue mencionado en el la primera categoría del análisis.

Las posibilidades de desarrollo académico se vieron sustentadas por el TIFAC a través de la generación de espacios para el desarrollo de los saberes y las prácticas musicales y artísticas en general, con los talleres propios de la escuela, al propiciar talleres con docentes externos, tanto nacionales como internacionales, así mismo como incentivando y apoyando la asistencia a talleres, seminarios y festivales en otras partes de la ciudad, e incluso otras ciudades del país.

El taller posibilitó el desarrollo laboral al abrir espacios de participación en los que los integrantes aplicaron y compartieron sus conocimientos, no solo en artes, sino en pedagogía, del mismo modo el espacio se encargó de remunerar la práctica docente de los talleristas y sufragar los gastos educativos de los mismos.

El acceso a estas condiciones materiales hizo posible la generación de vínculos sociales entre el TIFAC y sus talleristas, especialmente un vínculo de participación orgánica, el cual se caracteriza por brindar el reconocimiento de los saberes y la aplicación de los mismos en un contexto académico y/o laboral, suministrando a cambio de ello estabilidad, a tipo de

protección, en cuanto a las preocupaciones monetarias, en este caso para acceder, iniciar y desarrollar estudios artísticos.

Dentro de las experiencias artísticas y sociales vividas a través de la participación en el Taller Nacional de Comparsa Teatral y los procesos de circulación con los grupos de proyección, los integrantes del TIFAC tuvieron la posibilidad de encontrarse con otros sujetos que se vinculaban a ellos a través de los procesos formativos en artes, pero que realizaban actividades artísticas diferentes, en dichos encuentros la oportunidad de experimentar, de crear y de explorar, de juntarse a nuevos saberes y conocer de ellos en espacios no habituales generó vínculos sociales, en particular vínculos de participación electiva, en donde ellos eligieron continuar viviendo dichas experiencias, lo eligieron libremente con la intención de continuar ese camino, vivir cosas nuevas, tener experiencias que en su cotidianidad no existían.

Al ser parte de un contexto determinado, con sus condiciones y reglas, la posibilidad de salir del campo en el que siempre han sido agentes y entrar en un campo con similitudes, pero también diferencias significativas, en el que las reglas del juego son diferentes, ofreció a los sujetos la posibilidad de vincularse y elegir continuar explorando estas experiencias, observar las riquezas de los nuevos campos y buscar la manera de adquirirlas.

Indudablemente la experiencia es un elemento transversal en esta investigación y es, a su vez, uno del que más aportes realizó a los integrantes del TIFAC en términos del desarrollo docente. Teniendo en cuenta que este proceso se dio en tres etapas o generaciones principalmente, no es posible concluir que todos los elementos desarrollados se dieron en la totalidad de sus participantes.

Es así como se concluye que los integrantes del TIFAC que desarrollaron allí su proceso de formación docente lograron adquirir y desarrollar elementos tales como:

- En el campo lúdico y pedagógico: la práctica temprana y continua construyeron habilidades en los talleristas a partir de las experiencias positivas y negativas vividas en el aula, la reflexión y construcción de nuevos caminos a través de dichas experiencias enriquecen los saberes de los docentes. Y propician la posibilidad de

reflexión para que posteriormente se genere un concepto, aplicable posteriormente a situaciones reales de la labor docente.

La participación en actividades grupales y el apalancamiento en los procesos colectivos generaron en los participantes la habilidad de encontrar diversos caminos para llegar a un objetivo, a través de ejercicios y actividades desarrolladas en el espacio tanto en su etapa de estudiantes como en posteriores. Aporta elementos de valor que no se observan en corrientes de la educación como el cognoscitivism, en donde el aprendizaje se da a través de la transmisión directa del maestro al estudiante y apela a la memoria y no a la experiencia, mucho menos a la construcción de dicha experiencia en colectivo.

- En el campo psicosocial: el desarrollo de virtudes como la capacidad de diálogo con los estudiantes en cuanto al establecimiento de normas y la regulación de los espacios, otra virtud es la paciencia, que se expresa en la capacidad de convertir los conocimientos y los procesos mediante los cuales se adquirieron en un lenguaje cercano a los estudiantes y buscar caminos para acompañarlos durante el proceso. La perseverancia es otra de las virtudes desarrolladas, la cual permite dar continuación a los procesos, incluso cuando se presentan dificultades en ellos. Finalmente la superación de la timidez y el desarrollo del lenguaje asertivo y la comunicación fluida con el grupo. La autonomía es otra virtud que surge de este proceso y se desarrolla en la medida en que los participantes tienen adquieren confianza en sí mismos y exploran la posibilidad de experimentar y equivocarse. Preparándolos de hecho para ser maestros. Esto sucede en el marco del aprendizaje experiencial, al generar espacios en los que se puedan “internalizar” ideas provenientes de vivencias resultantes de la experimentación. (Heckmeier y Michl, 1993)
- En el campo de la gestión: La participación en la creación de proyectos, con los cuales se auspiciaban las actividades del espacio, se conseguía nuevo instrumental e incluso se ponían en circulación las agrupaciones del taller, permitieron desarrollar habilidades en este campo. Con el fin de darle continuidad a los procesos

comunitarios del taller, la elaboración de los proyectos se daba de manera colectiva y desde allí todos los participantes aprendieron a hacerlo.

- La experiencia artística y el conocimiento de otras disciplinas del arte: La inmersión realizada por los talleristas del TIFAC en el ejercicio artístico interdisciplinar generó la habilidad de entrelazar y poner en diálogo elementos de distintas disciplinas para la consecución de un objetivo y el enriquecimiento de las clases y sus contenidos. Haciendo una comparación, Ranciere (2005) afirma que la fotografía y el cine han hecho más rápidamente el camino recorrido por las otras artes, el camino en el que éstas descubrieron que lo que califica a un arte como tal no es tratar de asuntos nobles sino relacionarse con lo cotidiano y con la impureza (Ranciere).
- El multi-instrumentismo y el conocimiento de los diferentes sistemas musicales: elemento fundamental en el TIFAC, ya que es transversal a todos los talleristas y se convierte en una herramienta fundamental en la práctica docente dentro y fuera del taller. La capacidad de abordar varios instrumentos desde la práctica y desde el conocimiento de los sistemas en los que se emplean, permite a los talleristas del TIFAC proponer y articular procesos de formación encaminados hacia las prácticas instrumentales colectivas e individuales en espacios que cuenten con un amplio instrumental o que no lo tenga. Brinda la versatilidad de abordar procesos diversos y proponer caminos que conduzcan al objetivo deseado dentro de lo musical.
Contrario a la tradición etnocentrista y euro centrista de la formación súper especializada que centra su atención en un único instrumento, y que según Miñana (1998) genera el descuido de su formación integral y de otros sistemas musicales.
- La construcción de comunidad: Nacer de un proceso comunitario ha transferido elementos sociales a los talleristas del espacio que generan en ellos la necesidad de dar continuidad a los procesos de formación artística que aporten a la construcción de comunidad, haciendo del arte un medio que contribuya a la formación humana.

A través de la participación y vivencia a lo largo del proceso del TIFAC, la subjetividad política y estética de los participantes se potenció por medio de todas las experiencias vividas, del mismo modo que me sucedió al tener fuertes vínculos con el espacio de tipo comunitario, social y afectivos.

4.1. Algunas reflexiones adicionales:

El relevo generacional que se observó en el TIFAC durante las tres primeras generaciones sufrió una ruptura casi que total entre la tercera y cuarta generación, se observó que dicha ruptura coincidió con varios factores que se presentaron en un lapso de tiempo entre El 2015 y el 2017. Así pues la finalización del convenio con IDARTES en 2017 y con ello la reducción de la planta docente y de la oferta instrumental en la escuela, la inasistencia al Taller Nacional de Comparsa Teatral desde 2017 y el establecimiento de los integrantes de la 3 generación como docentes en los talleres desde esa época hasta la fecha, pueden haber tenido una gran incidencia en la ruptura del relevo anteriormente mencionado y observado durante la investigación.

Se observó, que desde que el TIFAC dejó de asistir al Taller Nacional de Comparsa Teatral el desarrollo interdisciplinar perdió fuerza, del mismo modo que el multi-instrumentismo. Aunque continúa siendo un elemento intrínseco en el taller, se ve con menos frecuencia.

Aspectos tales como el multi-instrumentismo o la interdisciplinariedad a nivel de lenguajes artísticos y pedagógicos, o el trabajo colectivo evidencian fortalezas que deberían incorporarse en la enseñanza formal en espacios como la universidad, también lo comunitario en pro a la construcción de comunidad y de vínculos que fortalezcan el tejido social desde los procesos de enseñanza.

A lo largo de la investigación se generaron discusiones que propusieron incógnitas que quedaron por resolver.

¿Cómo sería posible que una experiencia como la del TIFAC incida en la formación docente en la Universidad Pedagógica Nacional?

¿Por qué las prácticas docentes inician tan tarde en la licenciatura en música de la Universidad Pedagógica Nacional?

¿Cómo fortalecer espacios emergentes y populares como el TIFAC para que continúen sus actividades de vinculación comunitaria?

4.2. Bibliografía:

Bonilla, E. & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá, Colombia: Nomos

Borda Pinzón, Leonardo Andrés, Rojas Castillo, Brayan Andrés, (2018-06-05), *Barrios del mundo: una experiencia en transformación social desde la educación artística y la educación popular*, Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Artes Escénicas, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology [Una invitación a la sociología reflexiva]*.

Cárdenas-Soler, R. N., & Martínez-Chaparro, D. (2015). El Paisaje sonoro, una aproximación teórica desde la semiótica. *Rev.investig.desarro.innov*, 5(2), 129-140.

Cardozo Ramírez, Humberto Alfonso, (2017), *El docente y las metodologías de Enseñanza de la música Tradicional Colombiana en el Taller integral de formación artística y corporal*, Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Música, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Chajin, O. (2011). Aproximación al concepto de Interacciones Sociales. *Revista Ahead - UNICOLOMBO, Volumen 2 (Nº 2)*, Páginas 35 al 41.

Corbetta, P.(2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. III Le tecniche qualitative*. Bologna. Il Mulino .

Cuadros Contreras, R. (2016). *La impureza: Destino del arte contemporáneo y fuente de la interdisciplinariedad en su praxis y en su enseñanza*. (Documento Inédito) Universidad Pedagógica Nacional.

Durán Mojica, Ofir, Guerrero, Marco Antonio, (2018), *Entre-tejidos de tradición*, tesis de maestría para optar al título de Magister en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional.

Eizaguirre, M. (2005). *Educación Popular*. Recuperado el 20 de junio del 2020, de Diccionario de Acción Humanitaria website:
<http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/83>

Guber, R. (2001). *La Etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Guerrero, Marco Antonio, (2016), *Aportes de las prácticas de formación artística y musical a la construcción de identidades juveniles en Bosa, UPZ central*, tesis de grado para optar al título de Especialista en pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional.

Gutiérrez, V. y Monjaraz, J. (2015) *El sentido de pertenencia como motivador del desempeño escolar*. Segundo congreso internacional de transformación educativa. Recuperado el 22 de octubre de 2021 de: <http://transformacion-educativa.com/2do-congreso/ponencias/Eje-1/L1-64.html>

Hormigos, J. (2012). La sociología de la música. Teorías Clásicas y puntos de partida en la definición de la disciplina, *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, N° 14, pp 75-84.

Linares, J., Roa, D., & Torres, J. (2020) *Selva, Celebrando La Resistencia Creación De Comparsa*, Trabajo de grado para optar al título de Licenciatura en educación

Básica con énfasis en educación Artística , Universidad Francisco José de Caldas.

Recuperado de:

<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/24951/LinaresGrisalesJohanSebastian2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martí, J. (2000). *Más allá del norte: la música como generadora de realidades sociales*. Barcelona: Deriva

Martínez, L. (2007). *La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación*. Revista Perfiles Libertadores, 73–80.

<https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>

Mauro , Mirta y Lago Martínez , Silvia (2008). *Reflexiones en torno al uso del audiovisual en la investigación social*. V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

Mendívil, Julio, (2016), *En contra de la música. Herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas* Buenos Aires: Gourmet Musical Ediciones.

Miñana, C. (1988). Músicas y métodos pedagógicos. Algunas tesis y su génesis. A *contratiempo: revista de música en la cultura*, 78–83.

Paugam, S., (2012), “*Protección y reconocimiento. Por una sociología de los vínculos sociales*”, en Papeles del CEIC, vol. 2012/2, N.º 82, CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva), Universidad del País Vasco, <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/82.pdf>

Quintas Cid, M. (2021, 1 febrero). *Pedagogía experiencial o vivencial: el Programa Intensivo para Jóvenes* - RES. Revista de Educación Social. RES. Revista de

Educación Social. <https://eduso.net/res/revista/22/miscelanea/pedagogia-experiencial-o-vivencial-el-programa-intensivo-para-jovenes>

Rangel, D. (...). *¿Qué son los círculos de cultura?* Recuperado el 23 de junio de 2020, de Círculos de Cultura A.C website:
<https://circulosdecultura.wordpress.com/manifiesto/#comments>

Spradley, James R (1979): *The Ethnographic Interview*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

Torres, A. (2002). Vínculos comunitarios y reconstrucción social. *Revista Colombiana de Educación*, Núm. 43 (II semestre), páginas 1 a 19.
<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5457>

Valverde, L. (1993). *El diario de campo*. *Revista Trabajo Social*, 18, 308–319.
<https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>

Vargas Rodríguez, Iván Darío, (abril de 2013), *Sistematización de una práctica de la pedagogía del oprimido: Desde una experiencia en educación musical con los jóvenes de octavo grado del Colegio República de Colombia*, Trabajo de grado para optar al título de licenciado en Música, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

4.3. ANEXOS

PREGUNTAS CENTRALES DE LAS ENTREVISTAS

PREGUNTAS INICIALES

¿Quién es? Nombre, edad.
¿A qué se dedica? Estudios, profesión, oficio, etc.
¿Qué relación tuvo o tiene con el TIFAC?
¿Qué roles que desempeño en el espacio?
¿Hace cuánto tiempo se dio o inició dicha relación?
¿Cómo supo de ese espacio?

Experiencias significativas
¿Cómo define al TIFAC?
¿Qué tiene de especial el TIFAC que ha hecho que la gente se quede durante tanto tiempo?
¿Cuándo fue que se enamoró de lo que hace?

DICIEMBRE 01 DEL 2020

¿Experiencia docente?
¿Cómo fue ese momento en el que le dijeron que iba a ser monitor? tallerista etc.
¿Recuerdos memorables?
¿Por qué ser docente?
¿Qué le gusta de ser docente y que no?
¿Expectativas previas a ingresar en la UPN?
¿Expectativas cumplidas?
¿Como le ha ido en la práctica?

DICIEMBRE 04 2020

¿Cómo es el TIFAC?
¿Cómo era cuando usted ingresó a él?
¿Cómo es ahora?
¿Cómo considera usted fue la experiencia del paso de ser estudiante a ser docente?

Transcripción de entrevistas y datos clasificados:

<https://drive.google.com/drive/folders/1k44UdugRhOJWHhVosc-dDwOlmcGG0Ns2?usp=sharing>



Tablas de análisis de Datos

Etapas inicial:

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1I7tDCv7s -
wpG4URa90yYFTrQPpLwPIP/edit?usp=sharing&ouid=107357764282598499294&rtpof=
true&sd=true](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1I7tDCv7s-wpG4URa90yYFTrQPpLwPIP/edit?usp=sharing&ouid=107357764282598499294&rtpof=true&sd=true)



Etapas de profundización:

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1rdF3iiwFS-
yuUllhNELV29D9jnZ09o6E/edit?usp=sharing&ouid=107357764282598499294&rtpof=tru
e&sd=true](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1rdF3iiwFS-yuUllhNELV29D9jnZ09o6E/edit?usp=sharing&ouid=107357764282598499294&rtpof=true&sd=true)



Videos de investigación:

[https://drive.google.com/drive/folders/1psYe1TUIvivttcWEffsW4sxUs06hd6oS?usp=sharin
g](https://drive.google.com/drive/folders/1psYe1TUIvivttcWEffsW4sxUs06hd6oS?usp=sharing)



Galería histórica del Tifac:

<https://drive.google.com/drive/folders/1BEBC-WeRFRBucQafFF5tvVjSVmkX9qzu?usp=sharing>



Recorrido videográfico por la comparsa en el TIFAC:

<https://docs.google.com/document/d/1XkeXOnR60wMCCKGgbXLsQSjUAOnWUCxK/edit?usp=sharing&oid=107357764282598499294&rtpof=true&sd=true>

