

**PROFESORES DE
LICENCIATURA EN MÚSICA:
TRES VIDAS EN PARARELO
EN EL ALMA MATER**

Juan Carlos
Pereira Salgado



JUAN CARLOS PEREIRA SALGADO

**PROFESORES DE LICENCIATURA EN MÚSICA: TRES VIDAS EN PARALELO
EN EL *ALMA MATER***

Tesis presentada como requisito parcial
para la obtención del título de Doctor en
Música a través del Programa de
Posgrado en Música del Centro de Artes
de la *Universidade do Estado de Santa
Catarina*.

Orientadora: Profa. Dra. Teresa Mateiro

FLORIANÓPOLIS

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Pereira Salgado, Juan Carlos

Profesores de licenciatura em música : tres vidas en paralelo en el Alma Mater / Juan Carlos Pereira Salgado. -- 2023.
246 p.

Orientadora: Teresa Mateiro

Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa de Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2023.

1. Educación musical. 2. Formación docente. 3. Profesores colombianos. I. Mateiro, Teresa. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa de Pós-Graduação em Música. III. Título.

JUAN CARLOS PEREIRA SALGADO

**PROFESORES DE LICENCIATURA EN MÚSICA: TRES VIDAS EN PARALELO
EN EL *ALMA MATER***

Tesis presentada como requisito parcial
para la obtención del título de Doctor en
Música a través del Programa de
Posgrado en Música del Centro de Artes
de la *Universidade do Estado de Santa
Catarina*.

Orientadora: Profa. Dra. Teresa Mateiro

BANCA EXAMINADORA

Profesora Dra. Teresa Mateiro
Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil (UDESC)

Miembros:

Profesor Dr. Gabriel Jaime Murillo Arango
Universidad de Antioquia, Colombia (UDEA)

Profesora Dra. María José Alviar Cerón
Universidad de Córdoba, Colombia (UNICORDOBA)

Profesor Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira
Universidade Fedral de Minas Gerais. Brasil (UFMG)

Profesora Dra. Jusamara Souza
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil (UFRGS)

Florianópolis, 13 de diciembre de 2023.



Ein Betrag von 3000 u.
 unterjährig bei dem
 eine Summe von f 18 000.
 Zwei in gleich räumlich dem
 in fort nicht ein mehr vorzuz.
 $f 18 000 - f 28 000 / 3000 \times 60,$
 Betrag f 16 000.
 Aufzinsen von die am dem
 buchnumel von der haupt mehr
 unter offizien, Betrag f 15 000

Ein Betrag von 3000 u.
 unterjährig bei dem
 eine Summe von f 18 000.
 Zwei in gleich räumlich dem
 in fort nicht ein mehr vorzuz.
 $f 18 000 - f 28 000 / 3000 \times 60,$
 Betrag f 16 000.
 Aufzinsen von die am dem
 buchnumel von der haupt mehr
 unter offizien, Betrag f 15 000

hier te / se! von die icher laurus hier by hier sauedie of te
 achte / schiedet dat de Alenachtig / te communiade
 no will, kenheiten. Was beede unlige barbevent giden
 + 1.

Wapen van Breda, 1713
 1713
 Breda, 1713



Carl
 1713

La fuerza del amor lo hace
 posible todo en el mundo



Agradecimientos

A Dios por darme su amor y su fuerza.

A mi madre por su amor y respeto en esta caminata personal y profesional.

A mi familia por su apoyo.

A mi orientadora por sus enseñanzas.

A los coautores de esta tesis, que compartieron sus experiencias y me permitieron conocerlos:

profesores Jorge Aníbal Coral Guerrón, Juan Carlos Gómez Álvarez y Franco Ramiro Vela Martínez.

A mis profesores y profesoras por su tiempo y paciencia.

A mis colegas del grupo de investigación que me apoyaron e incentivaron durante mi estadía en Santa Catarina.

A Clara Jeaneth Moncayo Rojas y Ángela María Martínez Uribe por la revisión y corrección ortografía de esta tesis

A CAPES por concederme la beca.



Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.

Caminante no hay camino
Antonio Machado (1875-1939)

RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación es comprender la experiencia docente mediante el análisis de los procesos de significación que permean la formación y profesión de tres docentes de la carrera de Licenciatura en Música de la Universidad del Cauca (Unicauca). Se presenta el Sistema Educativo Nacional de Colombia, los programas en funcionamiento de la carrera de música, las leyes y la implementación de planes de acción social en educación. Los procedimientos teórico-metodológicos abarcan el marco teórico de la investigación biográfica narrativa, resaltando sus principales elementos y las fuentes de información que, para esta investigación, fueron las entrevistas narrativas semiestructuradas. Se entrevistaron en línea a tres docentes de la carrera de música de Unicauca, a través de videollamadas previamente programadas. Los temas abordados fueron: trayectoria profesional, docencia universitaria, la carrera de Licenciatura en Música, contexto social y cultural. Para transformar las experiencias biográficas, reconstruí los relatos de vida de cada profesor, para comprender el énfasis dado al carácter reconstructivo de la narración individual y con ello elaborar las historias de vida. Por lo tanto, el análisis no se realizó sólo con tematizaciones, sino también dando valor a la experiencia, a la profundización de significados y a la búsqueda de relaciones entre el pasado y el presente de cada uno de los profesores. Al hecho de añadir otro tipo de información y documentación complementaria comprendí las historias de vida como estudios de caso. Cada caso constituye un texto narrativo con interpretación hermenéutica para describir la realidad de Jorge Aníbal Coral Guerrón, Juan Carlos Gómez Álvarez y Franco Ramiro Vela Martínez. Las trayectorias individuales permiten obtener visiones centrales y personales de los procesos de desarrollo de formación musical y pedagógica. Asimismo, temas como: actividades académicas, encuentros musicales de comunidades con músicas tradicionales y académicas, realidad local y currículo con vestigios coloniales, bandas de música como acción educativa, la relación entre universidad y escuelas, la educación artística en el currículo escolar y sus consecuencias, experiencias docentes en la educación básica y la práctica pedagógica en la Licenciatura en Música. Los resultados destacan la importancia de las características sociales, culturales, históricas y musicales del contexto local y sus relaciones con la carrera de formación docente en música, reflejadas en los conocimientos necesarios para la profesión que tiene lugar en los colegios y escuelas de educación primaria y secundaria. Finalmente, se indican futuros trabajos investigativos que podrán dar continuidad a esta tesis o que puedan surgir de ella.

Palabras-clave: educación musical; investigación biográfica narrativa; profesores colombianos; estudios de caso; formación docente.

ABSTRACT

The main objective of this research is to understand the teaching experience by analyzing the processes of meaning that permeate the education and profession of three teachers on the Music Degree Course at the University of Cauca (Unicauca). The Colombian National Education System, the programs in operation in the Music Degree Course, the laws, and plans for implementing social action in education are presented. The theoretical-methodological procedures address the notional framework of narrative biographical research, highlighting its main elements and the sources of information that, for this research, were semi-structured narrative interviews. Three teachers from the degree course were interviewed via previously scheduled online video calls. The topics covered were professional career, university teaching, the music degree course, social and cultural context. To transform the biographical experiences, I reconstructed the life stories of each teacher to first understand the emphasis placed on the reconstructive nature of the individual narrative and then to elaborate the life stories. Therefore, the analysis was not only carried out using thematizations, but also valuing the experience, the deepening of meanings and the search for relationships between the past and the present of each of the teachers. By adding other types of information and complementary documentation, I understood the life stories as case studies. Each case constitutes a narrative text with hermeneutic interpretation to describe the reality of Jorge Aníbal Coral Guerrón, Juan Carlos Gómez Álvarez and Franco Ramiro Vela Martínez. In this way, individual trajectories are found that allow to obtain central and personal visions of the processes of musical and pedagogical education development. Likewise, topics such as: academic activities, musical encounters of communities with traditional and academic music, local reality and curriculum with colonial vestiges, music bands as an educational action, the relationship between university and schools, art education in the school curriculum and its consequences, teaching experiences in basic education and pedagogical practice in the Music Degree Course. The results highlight the importance of the social, cultural, historical and musical characteristics of the local context and their relationship with the music teacher training career, reflected in the knowledge necessary for the profession that takes place in elementary and secondary schools. Finally, future research work is indicated that may give continuity to this thesis or that may arise from it.

Keywords: music education; narrative biographical research; Colombian teachers; case studies; teacher training.

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa é compreender a experiência docente através da análise dos processos de significação que permeiam a formação e a profissão de três professores do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Cauca (Unicauca). São apresentados o Sistema Nacional de Educação da Colômbia, os programas em funcionamento no curso de Licenciatura em Música, as leis e a implementação de planos de ação social em educação. Os procedimentos teórico-metodológicos abordam o referencial teórico da pesquisa biográfica narrativa, destacando seus principais elementos e as fontes de informação que, para esta pesquisa, foram entrevistas narrativas semiestruturadas. Foram entrevistados três professores do curso de licenciatura por meio de videochamadas previamente agendadas, de forma online. Os temas abordados foram: trajetória profissional, docência universitária, o curso de Licenciatura em Música, contexto social e cultural. Para transformar as experiências biográficas reconstruí as histórias de vida de cada professor para, compreender a ênfase dada ao caráter reconstrutivo da narrativa individual e, em seguida, elaborar as histórias de vida. Portanto, a análise não foi realizada apenas com tematizações, mas também valorizando a experiência, o aprofundamento de significados e a busca de relações entre o passado e o presente de cada um dos professores. Ao acrescentar outros tipos de informação e documentação complementar, entendi as histórias de vida como estudos de caso. Cada caso constitui um texto narrativo com interpretação hermenêutica para descrever a realidade de Jorge Aníbal Coral Guerrón, Juan Carlos Gómez Álvarez e Franco Ramiro Vela Martínez. Dessa forma, são encontradas suas trajetórias individuais que permitem obter visões centrais e pessoais dos processos de desenvolvimento da formação musical e pedagógica. Igualmente, são apresentados temas como: atividades acadêmicas, encontros musicais das comunidades com músicas tradicionais e acadêmicas, realidade local e currículo com vestígios coloniais, bandas de música como ação educativa, relação entre universidade e escolas, educação artística no currículo escolar e suas consequências, experiências docentes na educação básica e prática pedagógica na Licenciatura em Música. Os resultados evidenciam a importância das características sociais, culturais, históricas e musicais do contexto local e as suas relações com o percurso de formação do professor de música, refletidas nos conhecimentos necessários à profissão que se desenvolve nas escolas de educação básica. Por fim, indicam-se trabalhos de investigação futuros, que poderão dar continuidade a esta tese ou que dela poderão decorrer.

Palavras-chave: educação musical; investigação biográfica narrativa; professores colombianos; estudos de caso; formação docente.

LISTA DE ILUSTRACIONES

Figura 1 - Presentación de danza	35
Figura 2 - Presentación de la obra <i>La piedra de la felicidad</i>	37
Figura 3 - Ubicación geográfica de las Licenciaturas en Música.....	61
Figura 4 - Ejemplo de transcripción	90
Figura 5 - Localización de la Unicauca.....	96
Figura 6 - Profesor Jorge Aníbal	99
Figura 7 - Banda de Aldana.....	100
Figura 8 - Orquesta los Trovadores	103
Figura 9 - Coro del Colegio Centro del Inmaculado Corazón de María (1982)	109
Figura 10- Grupo Coral de Cámara Universitario del Cauca, 35 años, (13/2013)	110
Figura 11- Grupo Musical de la Escuela Anexa en 1985	111
Figura 12 - Grupo Musical de la Escuela Normal Superior de Popayán. Básica Secundaria, (1990)	113
Figura 13 - Grupo Coreográfico y Musical de la Escuela Normal Superior de Popayán, (2000).....	114
Figura 14 - Concierto en la ciudad Silvia (Cauca). Conmemoración Bicentenario Batalla de Boyacá (07/08/2019)	116
Figura 15 - Profesor Juan Carlos	129
Figura 16 – Dirección con niños en Popayán, programa Batuta	137
Figura 17 - <i>Bosa nova La chica de Ipanema</i>	141
Figura 18 - Vals peruano <i>El plebeyo</i>	142
Figura 19 – Cumbia peruana <i>Motor y motivo</i>	143
Figura 20 - Concierto del <i>Patía Sinfónico</i> (Popayán)	150
Figura 21 - Prácticas pedagógicas con diferentes grupos.....	158
Figura 22- Profesor Franco Ramiro	160
Figura 23 - Construcción de instrumentos	167
Figura 24 - Prácticas en una escuela privada	172
Figura 25 - Prácticas en comunidad indígena	185
Figura 26 - Práctica docente en colegios privados.....	185
Figura 27 - Zona de influencia del programa.....	198

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tipo de escuela	44
Gráfico 2 - Prácticas musicales desarrolladas en las escuelas de música	47
Gráfico 3 - Cuantitativo de Programas de Educación Superior en Música.....	57
Gráfico 4 - Cuantitativo de Programas de Educación Superior en Música.....	58
Gráfico 5 - Esquema del Sistema Educativo de Colombia	72

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1 -Instituciones y programas de pregrado en Música	59
Cuadro 2- Carreras de Licenciatura en Música	63
Cuadro 3 - Ejemplos de misiones de la carrera y perfil del egresado	65
Cuadro 4 - Entrevistas narrativas.....	88
Cuadro 5 - Temas y subtemas para la escritura de las historias	93
Cuadro 6 - Referencias para las citas.....	95
Cuadro 7 - Tronco común de los Programas de Música	176
Cuadro 8 - Componente Pedagogía y Ciencias de la Educación.....	179

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNA	Consejo Nacional de Acreditación
DNP	Plan del Departamento de Planeación Nacional
MEN	Ministerio de Educación Nacional
MNC	Ministerio Nacional de Cultura
IES	Instituciones de Educación Superior
IMTEN	Instituto Interamericano de Educación Musical
INEM	Instituto de Educación Media
ONG	Organizaciones No Gubernamentales
OEA	Organizaciones de Estados Americanos
PNMC	Planes Nacionales de Música para la Convivencia
PBNP	Programa Nacional de Bandas
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje
SINIES	Sistema Nacional de Información de la Educación Superior
SNEM	Sistema Nacional de Educación Musical
UNIVALLE	Universidad del Valle
UNICAUCA	Universidad del Cauca
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UDENAR	Universidad de Nariño

CONTENIDO

1	INTRODUCCIÓN	18
1.1	PUNTO DE PARTIDA	21
1.2	ORGANIZACIÓN DE LA TESIS.....	24
2	SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO	28
2.2	FORMACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA.....	31
2.1.1	Narrativa: Sensibilización artística en la escuela	35
2.1.2	Ideas y reflexiones	38
2.2.1	Escuelas de música, prácticas colectivas y profesionalización	43
2.2.2	Narrativa: Formación musical en banda sinfónica	50
2.2.3	Ideas y reflexiones	53
2.3.1	Licenciaturas en Música	61
2.3.2	Narrativa: Pregrado en Música	66
2.3.3	Ideas y reflexiones	68
3	PROCEDIMIENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	74
3.1	INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA NARRATIVA	75
3.1.1	Fuentes de información	80
3.2	HISTORIAS PRODUCIDAS POR RELATOS DE VIDA.....	82
3.2.1	Concertación de las entrevistas	85
3.2.2	Desarrollo de las entrevistas	87
3.2.3	Transformación de relatos en historias	90
3.3	ELECCIÓN DE LA UNIVERSIDAD.....	95
4	JORGE ANÍBAL CORAL GUERRÓN	99
4.1	INMERSO EN LA MÚSICA	100
4.2	UNICAUCA, EL ALMA MATER.....	104
4.3	COMPOSITOR Y DIRECTOR DE CORO	108
4.4	“ELLOS NO VIENEN NI DE BACH NI DE BEETHOVEN”	117
5	JUAN CARLOS GÓMEZ ÁLVAREZ	129
5.1	“QUERÍA ESTUDIAR, SEGUIR ESTUDIANDO”	130

5.2	DIRECTOR DE BANDAS DE MÚSICA	135
5.3	MÚSICAS TRADICIONALES Y ACADÉMICAS	144
5.4	“LA MÚSICA DE ELLOS”	152
6.	FRANCO RAMIRO VELA MARTÍNEZ	160
6.1	FORMACIÓN: MÚSICA Y DOCENCIA	161
6.2	ESCUELAS, COLEGIOS Y UNIVERSIDAD	164
6.3	“NO HAY PROFESORES EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA”	171
6.4	ESPACIOS DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA.....	178
7.	DISCUSIONES Y CONCLUSIONES	186
7.1	HISTORIAS PARALELAS Y ENTRELAZADAS	187
7.2	FORMACIÓN COMO INVESTIGADOR	199
7.3	UNA MIRADA HACIA ADELANTE.....	205
	REFERENCIAS	207
	Documentos oficiales consultados	225
	APÉNDICE A - DERROTERO DE LA ENTREVISTA NARRATIVA	228
	APÉNDICE B - TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE E INFORMADO	229
	ANEXO A - ELEGÍA AL HEROÍSMO	231
	ANEXO B – PLAN DE ESTUDIOS	243
	ANEXO C – MALLA CURRICULAR, 2017	245

El día del trabajo en 21 de mayo
comenzó con el desayuno en la casa con una
atmósfera de alegría, pero después de un
momento de silencio, se dio inicio a la
reunión, donde se habló de la importancia
de la música en la vida de los niños
y de cómo esta puede ser una herramienta
para su desarrollo integral. Se acordó
que se trabajará en la elaboración de un
programa de actividades que involucre
a los niños en la práctica de la música
y en la creación de instrumentos sencillos
que puedan hacerlos sentir parte de un
grupo musical.



Introducción



EN América latina las disciplinas de
música, según el estudio de Mateo (2010, p. 34), ocupan al menos un 30% del total de
las carreras se caracterizan por un núcleo de disciplinas que incluye: teoría de la
música, armonía, contrapunto, análisis y formas musicales, historia de la música, teo-
ría del siglo XX, piano, instrumento complementario, pensamiento musical, mu-
sica latinoamericana, crítica musical, música folclórica, entre otras. Igualmente, el porcentaje de
estas disciplinas dentro del currículo de la Universidad de los Andes es del 10%.

El día del trabajo en 21 de mayo
comenzó con el desayuno en la casa con una
atmósfera de alegría, pero después de un
momento de silencio, se dio inicio a la
reunión, donde se habló de la importancia
de la música en la vida de los niños
y de cómo esta puede ser una herramienta
para su desarrollo integral. Se acordó
que se trabajará en la elaboración de un
programa de actividades que involucre
a los niños en la práctica de la música
y en la creación de instrumentos sencillos
que puedan hacerlos sentir parte de un
grupo musical.

1 INTRODUCCIÓN

Escribí varias versiones para presentar esta tesis y en algún momento tuve que ponerle fin. Han sido cuatro años y medio llenos de estudio, dudas, tristezas, alegrías, viajes entre Colombia y Brasil, reuniones, clases, orientación, lectura y escritura. Elegir el tema del proyecto de investigación no me resultó demasiado difícil porque tenía claro que quería estudiar la formación del profesorado de música y entender las razones por las que existen poquísimos profesores de música en las escuelas públicas en mi país. Recuerdo que durante el examen de cualificación¹ se me cuestionó el hecho de que tuviera una titulación en una carrera de instrumentista y propusiera un estudio en el ámbito de la formación docente, sin haber tenido originalmente esta preparación.

Teóricamente, es una pregunta muy pertinente que me ha hecho reflexionar, por lo que ahora me parece el momento de responderla haciendo hincapié en tres cuestiones. La primera, es que me interesa la educación porque la música, además de ser un área del conocimiento que debe estar al alcance de todos, es también un vehículo de transformación social, especialmente en un país de violencia, pobreza y desigualdad como Colombia. La segunda, es un hecho histórico y, por razones de elección cuando era estudiante de pregrado, acabé enmarcándome en él: la gran mayoría de los instrumentistas son también profesores. Soy profesor, saxofonista y ahora también investigador. Mi carrera académica ha sido larga y he llegado hasta aquí.

La tercera, que no podía dejar de mencionar, es mi participación en el grupo de investigación *Educação Musical e Formação Docente*

¹ Examen que tiene lugar a mitad del programa de doctorado con la participación de un tribunal de evaluación.

(ForMusi), donde estudiamos y debatimos la formación de los profesores de música, especialmente para trabajar en la educación básica. Estos temas discutidos en reuniones semanales, tanto virtuales como presenciales, tuvieron una gran influencia en mis decisiones, que se reflejan en este trabajo. Al mismo tiempo, iba conociendo los fundamentos de la investigación biográfica narrativa en educación y educación musical, ya que varios de mis colegas de maestría y doctorado estaban desarrollando trabajos en este campo bajo la supervisión de mi orientadora.

Me fui interesando cada vez más, después de hacer cursos, leer artículos y asistir a webinarios, de los que hubo muchos durante la pandemia². Para comprender la vida de los profesores, este procedimiento teórico-metodológico me pareció adecuado, ya que me di cuenta de que había numerosos trabajos que combinaban estos dos temas, que no podía sacarme de la cabeza: la formación del profesorado y la investigación biográfica narrativa. Decidí, entonces, que me gustaría llevar a cabo una investigación utilizando esos dos ejes. Todavía, había mucho que pensar: cuál sería mi objetivo, quién serían mis participantes, cómo y en qué lugar los encontraría. Ahora que lo escribo, parece que fue fácil armar el rompecabezas, pero estoy resumiendo todo mi proceso.

Pensé en conocer a profesores que enseñan música en colegios públicos, pero como la asignatura en Colombia es oficialmente Educación Artística, no me sentí motivado para investigar a maestros de esta área. Así que me decanté por profesores universitarios que trabajan en carreras de música, es decir, que se dedican a formar a futuros

² Durante los años 2020 y 2021 se cerraron colegios y universidades en más de 124 países, debido a la pandemia de COVID-19, conocida también como pandemia de coronavirus (SARS-CoV-2). Parte de la población mundial fue confinada y se impusieron fuertes restricciones a la libertad de circulación.

docentes. Inmediatamente pensé en la Universidad del Cauca (UNICAUCA) porque ya había tenido contacto con algunos de los profesores que conocí durante mi formación académica en la Universidad del Valle (UNIVALLE), y también porque mi familia vive cerca de la región del Cauca. Estos aspectos podrían facilitar mi acceso a esta institución.

El objetivo central de esta tesis es comprender la experiencia docente a partir del análisis de los procesos de significación que permean la formación y la profesión de tres profesores de la carrera de Licenciatura de Música de Unicauca. El concepto de significado está relacionado con la representación mental del individuo que atribuye significado a la experiencia de forma intencional y lo transmite por medio del lenguaje. Como afirma Bolívar (2002, p. 54) "los propios relatos de los profesores son construcciones sociales que dan un determinado significado a los hechos y, como tales, deben ser analizados por la investigación". Mi tarea como investigador, por lo tanto, consistió en configurar los elementos de los datos en una historia que unificara y diera sentido a ellos, "con el fin de expresar de modo auténtico la vida individual, sin manipular la voz de los participantes" (Bolívar, 2002, p. 52).

Los objetivos específicos se definieron del siguiente modo: (a) realizar entrevistas en profundidad y no estructuradas con cada uno de los profesores de la carrera de Licenciatura en Música de Unicauca; (b) extraer de los relatos los significados relacionados con el tema de la investigación, considerando la eclosión de datos que no habían sido pensados; (c) producir la narrativa de cada profesor analizando y transformando los relatos y sus significados en historias de vida; (d) y, construir tres estudios de caso a partir de las historias de vida de cada uno de los profesores, sin aspirar a la generalización; y, (e) destacar los aspectos formativos y profesionales que caracterizan la autenticidad de la vida individual de cada profesor.

Antes de pasar al siguiente tema, me gustaría revelar que me llevó un tiempo entender los conceptos y sus respectivos términos utilizados en la perspectiva de los estudios biográficos narrativos, también porque estaba leyendo material en portugués y español. Me di cuenta de que las mismas expresiones podían tener significados diferentes entre la literatura brasileña y la de los países hispánicos. Como elegí escribir esta tesis en mi lengua materna, también adopté un gran número de referencias de autores colombianos, además de las designaciones utilizadas referente a la investigación biográfica narrativa. Sin embargo, confieso que me siento desgarrado entre Colombia y Brasil, entre la vida en Florianópolis y en Guadalajara de Buga, entre el español y el portugués, entre la investigación biográfica narrativa de Murillo Arango y la *pesquisa (auto)biográfica* de Passeggi.

1.1 PUNTO DE PARTIDA

Al realizar la revisión bibliográfica, me centré en las tesis que se habían escrito sobre temas relacionados con la formación de profesores de música en Colombia. Encontré tres: dos que fueron realizadas en España en Programas de Postgrado en Educación (Morales Ortiz, 2011 y Cárdenas Soler, 2012) y una en la Universidad de Nariño, en el Programa de Pedagogía (Rivas Caicedo, 2011). Apenas para ilustrar estudios de esa naturaleza en Latinoamérica, menciono otras dos tesis: una realizada en cursos de formación de profesores de música en Argentina (Marino, 2019) y otra que estudió la identidad docente a partir de datos recogidos en dos universidades chilenas también en programas de formación (Zamorano Valenzuela, 2020). Es importante decir que ninguna de ellas, dentro de la temática investigativa, utilizó la perspectiva de la investigación biográfica narrativa.

El objetivo principal del trabajo académico de Morales Ortiz (2011) fue realizar un análisis comparativo de cómo se están llevando a cabo los procesos de enseñanza de la Historia de la Música dentro de los programas de Licenciatura en Música, en Colombia. La metodología utilizada fue el análisis comparativo, el cual se lleva a cabo a través de cuatro pasos denominados descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación, conocidos como "pasos comparativos de grado" o también llamados "análisis comparativo". Los resultados finales muestran que la formación académica de los docentes en esta área no es "muy alta" y que los métodos y modelos de enseñanza en el área de Historia de la Música están desactualizados, debido al desconocimiento del componente pedagógico, necesario en cualquier docente.

La investigación de Cárdenas Soler (2012) abarca 13 programas de formación musical, 11 de los cuales son titulaciones específicas de Licenciatura. Nace de la necesidad de conocer cómo se están dando los procesos de formación profesional de los docentes de música en Colombia dentro de los programas de pregrado, con el fin de comprender la práctica musical de los futuros licenciados. Por lo tanto, profesores y estudiantes respondieron un cuestionario y una ficha de análisis para evaluar los planes de estudio. Los resultados muestran que no existe una relación estructural entre estas políticas y los enfoques curriculares de las Licenciaturas en Música y que los futuros profesores no tienen una formación pedagógica "consistente".

La tercera tesis, de Rivas Caicedo (2011), tiene como objetivo obtener información de la población de estudiantes, docentes y egresados del programa de Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño (UDENAR), para ayudar a comprender cómo podría incluirse el estudio de la etnomusicología en los planes de estudio. Los resultados muestran que la música tradicional aún no hace parte del currículo académico de esta Universidad. Por lo tanto, es urgente valorar y

reconocer las expresiones culturales y musicales de los diferentes grupos sociales que conforman la región y el país, para que la formación de profesionales promueva la diversidad musical. Ante esto, la investigadora propone que la etnomusicología forme parte de los conocimientos curriculares de los futuros docentes.

Estas tesis son cercanas a mi investigación ya que, de una u otra forma, se refieren a programas de Licenciatura en Música. Analizo que los trabajos de Morales Ortiz y Rivas Caicedo son más específicos porque se centran en el estudio concreto de asignaturas, respectivamente Historia de la Música y Etnomusicología. Sin embargo, a partir de ellos he podido conocer las características de los programas de formación del profesorado en mi país. El trabajo de Cárdenas Soler, en cambio, está más relacionado con lo que me propuse estudiar porque combinó el análisis de los programas de Licenciatura con las percepciones de los profesores participantes. La preocupación de la investigadora se centra en la formación del profesorado, por lo que analizó aspectos como la formación pedagógica y musical, los modelos de enseñanza, los planes de estudio y la práctica musical.

También me interesa señalar que he encontrado varios artículos que tratan de la formación de profesores de música en Colombia y que forman parte de la construcción de esta tesis. Citaré algunos ejemplos. Samper (2013) aborda la construcción de la identidad musical en la educación superior desde una perspectiva intercultural. El trabajo de Martínez y colaboradores (2021), tuvo como objetivo revisar los planes de estudio de la carrera de música de Unicauca, teniendo en cuenta la valoración de la música tradicional y latinoamericana. Muñoz (2008) investiga los procesos de consumo y producción de música popular en el departamento del Cauca, resaltando las tensiones que se establecen entre la "música tradicional" y la "música popular basada en las tradiciones culturales existentes."

Ochoa Escobar (2016) plantea un análisis crítico de la educación musical universitaria en Colombia por su orientación eurocéntrica y cómo la educación musical universitaria se ha definido en la música clásica dentro del currículo de formación docente. Holguín y Martínez (2017) entienden que la enseñanza de la música define los paradigmas predominantes de la educación musical a nivel de educación superior con sus diferentes formas de entender la educación musical, en la que está presente una nueva concepción del sujeto y su relación con los demás, como función fundamental del proceso de aprendizaje y no de manera conservadora.

Por último, es importante decir que seguí la revisión de la literatura, realizada por miembros del Grupo ForMusi y publicada el año pasado (Marques, et al. 2022), sobre la investigación biográfica narrativa realizada en el campo de la educación musical en Brasil. Este artículo analiza 47 tesis y disertaciones por medio de un estudio del estado del conocimiento. Las autoras observaron que la "presencia de temas como formación, experiencia, memoria y práctica docente indica el fuerte vínculo con la investigación (auto)biográfica y marca la valorización del sujeto investigado" (p. 5). Este hecho se constató en la mayoría de los trabajos analizados.

1.2 ORGANIZACIÓN DE LA TESIS

Esta tesis está dividida en siete capítulos, además de esta Introducción que también se considera como capítulo, mediante la normativa de los trabajos académicos realizados en la UDESC. Así, en el capítulo 2 está descrito el Sistema Nacional Educativo de Colombia, al igual que los programas en funcionamiento de los cursos de Licenciatura en Música, las leyes y planes de proyección en los planes de acción social en educación como son los planes decenales que hacen parte de las

políticas públicas. Al escribir esta parte he hecho varias asociaciones con mi historia de vida, que ya había escrito como un ejercicio para comprender de que se trata la biografía narrativa y, mayoritariamente, cómo “sujeto que afronta el desafío de todo ser humano que consiste en responder a la pregunta ¿quién soy?” (Murillo Arango, 2021, p. 142). Así, realicé un paralelo entre mis experiencias, las que he vivido en mi formación musical y trayectoria profesional y las informaciones del contexto colombiano.

En el capítulo 3 están descritos los procedimientos teórico-metodológicos, empezando por situar este trabajo en los marcos de la investigación biográfica narrativa en educación y, en consecuencia, enumerando las posibles fuentes de información. A continuación, argumento que los relatos son el material de partida para que el investigador los transforme en historias de vida y cómo estas sirven para la estructuración de estudios de caso. En la parte siguiente encuéntrase cada uno de los pasos de la investigación empírica propiamente dicha: la entrevista con enfoque narrativo, la concertación y el desarrollo de las entrevistas, el proceso de análisis y transformación de los relatos en historias de vida. Al final, presento como sucedió la elección de la universidad.

En los capítulos siguientes – 4, 5, y 6, uno por cada profesor, Jorge Aníbal Coral Guerrón, Juan Carlos Gómez Álvarez y Franco Ramiro Vela Martínez, correspondiente a cada estudio de caso – se encuentran las trayectorias individuales que permiten obtener visiones centrales y personales de los procesos de desarrollo de formación musical y pedagógica. Asimismo, temas como actividades académicas de los profesores, músicas tradicionales y académicas, encuentros musicales de comunidades, realidad local y un currículo con vestigios coloniales, bandas de música como acción educativa, la relación entre universidad y escuelas, la educación artística en el currículo escolar y sus

consecuencias, experiencias docentes en la educación básica y la práctica pedagógica en la Licenciatura en Música de la Unicauca, son presentados y debatidos en cada uno de esos capítulos.

En el capítulo de las discusiones y conclusiones se ofrece un informe de los resultados y aportes de esta investigación, destacando tres importantes apartados. Uno sobre las tres historias de vida paralelas y que se entrelazan, donde presento reflexiones respecto a la formación para la profesión, del proceso de aprender a enseñar y de la herencia a la transformación. Otro sobre mi proceso de formación como investigador, donde discuto los precedentes teóricos y metodológicos y, en el último, indico futuros trabajos investigativos que podrán dar continuidad a esta tesis o que puedan surgir de ella.

Handwritten text in German, partially obscured and difficult to read. Visible words include "Währungsreform", "die Inflationsrate", "auf", "von 13.20", "auf 100", "deshalb", "diese", "müssen", "kann", "und", "die", "wichtig", "sind", "und", "die", "Währungsreform", "helfen".



Sistema Educativo Colombiano



Handwritten text in German, partially obscured and difficult to read. Visible words include "Währungsreform", "auf", "von 13.20", "auf 100", "deshalb".



2 SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO

En Colombia, la estructura del servicio educativo se organiza a partir de la educación formal, no formal e informal. La primera “se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos”, según el artículo 10.º de la Ley 115 (Colombia, 1994). La educación formal comprende tres niveles (artículo 1): el preescolar, con, por lo menos, un grado obligatorio; la educación básica dividida en dos ciclos, la primaria de cinco grados y la secundaria de cuatro grados; y, la educación media con dos grados.

En cuanto a la educación no formal se cuenta con un ejemplo de formación no formal: el Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena³)³ en que, de conformidad con el artículo 36 de la ley antes citada, “se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos en el artículo 11 de esta Ley” (Colombia, 1994, p. 11). Las instituciones de educación no formal podrán ofrecer programas de formación laboral en artes y oficio. Al igual en el Decreto 114 de 1996 (Colombia, 1996, p. 3), en el artículo 13, “las instituciones de educación no formal expedirán certificados de aptitud ocupacional a las personas que cursen y culminen satisfactoriamente cualquiera de los programas”.

Por el contrario, la definición de educación informal establecida en el artículo 43 de la Ley 115 de 1994 esclarece que es “todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no

³ <https://www.oitcinterfor.org/instituci%C3%B3n-miembro/servicio-nacional-aprendizaje-sena>, acceso en 01.05.2023

estructurados” (Colombia, 1994). Según el Decreto 1075/2015 (Colombia, 2015, p. 394), en la educación informal “hacen parte de esta oferta educativa aquellos cursos que tengan una duración inferior a ciento sesenta (160) horas. Su organización, oferta y desarrollo no requieren de registro por parte de la secretaría de educación de la entidad territorial certificada”.

Los marcos legales de la Educación Artística son los siguientes: La Constitución Política de Colombia 1991 (artículos 67y 70); la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, establece como área fundamental y obligatoria del conocimiento y de la formación, la Educación Artística en los niveles de la educación básica (artículo 23) y en la educación media (artículo 31); y la Ley 397 de 1997. Ley General de Cultura, reconoce la Educación Artística y Cultural como factor de desarrollo social, dentro de la educación no formal (artículo 64). Así, los ministerios de Educación y Cultura tienen competencias en el fomento y desarrollo de este campo del conocimiento.

Las dos instituciones armonizan y complementan sus acciones, en la elaboración de documentos como: Lineamientos Curriculares de Educación Artística (Colombia, 2000); Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media – Documento 16 (Colombia, 2010) –que se originan en el Plan Nacional de Educación Artística, 2007-2010 (Colombia, 2007); y Orientaciones Curriculares para la Educación Artística y Cultural en Educación Básica y Media (Colombia, 2022). Los dos últimos documentos responden a las necesidades y propósitos del Plan Nacional de Cultura 2001-2010 – Hacia una ciudadanía democrática cultural (Colombia, 2001).

Además, las políticas y los planes nacionales y regionales llevados a cabo por el Ministerio de Cultura incluyen la implementación de los Planes Nacionales de Música para la Convivencia (PNMC) en los períodos de 2003-2006 y de 2007-2010 (DNP, 2008), así como del Plan Nacional para

las Artes 2006-2010 (Colombia, 2006), que ayudaría y potenciaría el desarrollo de otras manifestaciones artísticas. Es así como ese Plan Nacional para las Artes permitiría complementar el PNMC, formulando la cimentación colectiva de políticas integradoras para consolidar las expresiones artísticas en el territorio nacional.

Resulta sustancial señalar que el área de Artes, en el documento *Portafolio de la oferta institucional del Ministerio de Cultura 2018-2022* (Colombia, 2019), está organizado en los lenguajes básicos: música, teatro y circo, literatura, danza y artes visuales. Además, el texto subraya que "las prácticas artísticas se conciben como prácticas sociales que son parte de la vida cotidiana y que contribuyen a fortalecer el tejido social" (p. 60). Por lo tanto, son consideradas "las manifestaciones híbridas propias de culturas ancestrales o las que surgen de la experimentación y la investigación contemporánea" (p. 60).

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2014), un factor importante es tener en cuenta la descentralización de la política pública cultural, en la cual se da origen a las instituciones culturales en los entornos departamental, distrital y municipal, y en las instancias de colaboración de la sociedad civil. Las gobernaciones de los 32 departamentos están constituidas por las instituciones (secretarías, institutos o direcciones), que son las encargadas del área de la cultura.

Las Casas de Cultura o centros culturales, según Bernal Pedraza y Licon Calpe (2020), se presentan como un espacio sustancial en la vida cultural de los territorios colombianos, fundamentalmente en los más pobres, demostrando asimetrías entre los municipios, los cuales son quienes conceden el financiamiento, aunque limitado. La principal actividad es la organización de eventos culturales de alcance regional o nacional. Los autores afirman que esos centros de promoción de la cultura "son un fenómeno institucional y socialmente aceptado, pero en ausencia

de una normatividad de nivel nacional y de políticas públicas específicas, [...] con una débil apuesta estratégica que varía mucho dependiendo de iniciativas para el desarrollo local” (p. 14).

2.2 FORMACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

En el artículo 21 de la Ley 115 (Colombia, 1994⁴), algunos de los objetivos específicos en los cinco primeros grados de la educación básica en el ciclo de primaria son los siguientes: “l) La formación artística mediante la expresión corporal, la representación, la música, la plástica y la literatura”. En el ciclo de la secundaria es: “k) La apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales” (artículo 23). El artículo 24 de esta ley establece las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que tendrán de ser ofrecidas de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional, estando entre ellas, la “Educación artística y cultural.”

Posteriormente, en 1997, la Ley⁵ General de Cultura 397 (Colombia, 1997) añade la formación cultural, modificando el numeral 3 del artículo 23 de la Ley 115 de 1994 (Colombia, 1994), en el cual ajusta su denominación a Educación Artística y Cultural. De ese modo es otorgado un sentido más amplio a este campo del conocimiento que ahora pasa a estar vinculado con la cultura y, en especial, con la educación cultural. La Educación Artística y Cultural (artículo 65)⁶ tiene en su base el

⁴ Ley 115 de 1994 (suin-juriscal.gov.co). Acceso en 02.12.2022.

⁵ Ley 397 de 1997 - Gestor Normativo - Función Pública (funcionpublica.gov.co). Acceso en 02.12.2022.

⁶ https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=337. Acceso en 6.12.2022.

principio de articular el lugar del sujeto en el mundo y favorecer una formación integral.

Todavía, entre los años 1984 y 1993, el arte en la escuela fue denominada de Educación Estética. De ese modo, se observan denominaciones distintas desde el punto de vista de la normatividad de la educación. Las principales producciones estatales acerca del tema son del Ministerio de Educación (Colombia, 1984, 2000) y, además, se puede verificar la regularidad de artículos publicados en revistas culturales, de educación y de artes, poco después de la Ley 115/1994 hasta el 2005 (Mejía Echeverri; Yarza de los Ríos, 2009). Los autores hicieron una revisión exploratoria de 193 artículos sobre educación artística, publicados entre 1982 y 2006, considerando la transmisión del saber artístico en las instituciones escolares de educación básica y media.

Mejía Echeverri y Yarza de Los Ríos (2009) organizaron tres agrupaciones temáticas “que hacen visible una panorámica heterogénea y plural sobre los discursos y las conceptualizaciones en la educación artística” en Colombia (p. 174). En la primera agrupación se revisaron nueve artículos en el área de Educación Artística y teorías cognitivas, en las cuales se utiliza la Educación Artística como estrategia cognitiva para el desarrollo de la creatividad y de la expresión y, por otra, la formación de habilidades cognitivas como un fin pedagógico. La segunda agrupación se compone de veintiún artículos en Educación artística, lúdica, expresión y cuerpo, sustentada en parte por la filosofía, y evidenciados en los “enlaces discursivos entre la educación artística y la lúdica como formas de articular un programa y un modo de justificación de su importancia en la escuela” (p. 176).

Los artículos sobre educación por el arte o educación a través del arte constituyen la tercera agrupación. Cuentan con propuestas que, *grosso modo*, utilizan la educación artística como medio de enseñanza de otros saberes escolares, encontradas entre el período de 1991 y 2002. Esta

última agrupación, con cuarenta artículos de reflexiones epistemológicas, pedagógicas y filosóficas sobre la educación artística, señala la intención de “definir y conceptualizar el sentido de la educación artística, mediante la reflexión de las denominaciones, los fines y las intenciones formativas y el análisis epistemológico-histórico y filosófico” (p. 181).

Esos resultados están en consonancia con los textos de los documentos antes citados (Colombia, 2000; 2010; 2022). El último, de 2022, alude a los anteriores en casi todos los capítulos y, por lo tanto, se citará con más frecuencia. Por ejemplo, en el apartado sobre las competencias específicas del campo de la educación artística y cultural, los enfoques teóricos usados fueron los mismos en los tres documentos: Elliot Eisner, Howard Gardner y Dennie Palmer Wolf. Así, las competencias de aprendizaje artístico en el primer documento, *Lineamientos Curriculares*, fueron el pensamiento contemplativo, la transformación simbólica y el pensamiento reflexivo. El documento de 2010, *Orientaciones Pedagógicas*, se refiere a la sensibilidad, la comunicación y la apreciación estética.

En las Orientaciones Curriculares de 2022, las competencias específicas son la sensibilidad perceptiva, la producción-creación y la comprensión crítico-cultural (Colombia, 2022). Estas competencias aparecen en la estructura curricular en forma de espiral apoyadas en las ideas de Freedman, es decir, la concepción de los procesos de aprendizaje es secuencial y no lineal, de acuerdo con el nivel de grupos de grado, en la medida que se avanza en la formación escolar (p. 94). Los contenidos, en esa propuesta con el enfoque basado en competencias, dejan de ser el foco del aprendizaje. Se entienden como herramientas que posibilitan los desempeños que requieren el desarrollo cognitivo, actitudinal y de habilidades, a partir de los cuales se fortalecen las trayectorias educativas. En las Orientaciones puede leerse:

Esta estructura ofrece flexibilidad para ser adecuada a los diversos modos expresivos que se enseñan en el ámbito escolar (música, artes escénicas y artes plásticas y visuales, entre otras), como andamiaje para que el docente construya sus diseños curriculares, ya se trate de sus programas analíticos de curso, de sus aportes al currículo de la institución o del plan del área, como también con respecto a su participación en la planeación de proyectos educativos artísticos y culturales que articulen la escuela con la comunidad (Colombia, 2022, p. 96).

Se hace necesario pensar la Educación Artística y Cultural desde tres condiciones: el diálogo de saberes, la experiencia y la investigación como marco de reflexión (Colombia, 2022). La primera pone de relieve la interculturalidad, ya que se basa en “una reflexión disciplinar desde las artes, pero en relación con la cultura local y otras múltiples culturas” (p. 57). La experiencia de hacer-ser parte de la cultura y con las artes, requiere que los estudiantes se sientan parte de los procesos educativos. Por fin, la Educación Artística y Cultural “es un campo generador de preguntas de investigación y problemáticas para la reflexión relevante sobre los contextos educativos en los que se producen y movilizan las artes y la cultura” (p. 57).

Las Orientaciones Curriculares (Colombia, 2022, p. 23, énfasis original) destacan, además que asumen para la Educación Artística y Cultural, una postura que recoge principalmente la perspectiva de educación **por** el arte (“el arte como vehículo de formación integral de valores y categorías del ser humano”), aunque también expande su acción a la educación en el arte (“la experiencia estética como salida a las condiciones culturales-sociales”). Y la formación para las artes (formación de artistas) es otra manera de direccionar las acciones de la Educación Artística y Cultural identificada en las Orientaciones Pedagógicas (Colombia, 2010).

2.1.1 Narrativa: Sensibilización artística en la escuela

Las clases de sensibilización artística en mi escuela, en el ciclo inicial, estaban centradas en la danza, mediante la cual mi cuerpo junto con la música comenzaba a representar un mundo, que pasaba a entender por medio de las múltiples posibilidades que la educación tiene para expresar el arte. Aún tengo presente aquellos días del 1982 y guardo conmigo todas las fotos de aquella presentación: Llevaba un traje típico de la región antioqueña que se les llama "arriero", porque aquellos campesinos de ese tiempo solían transportar mercancía con mulas (Figura 1).

¡Qué lindo era ese traje! Constaba de pantalones negros de algodón enrollados en las piernas y una camisa blanca con mangas largas. La niña, que era mi pareja de baile, llevaba un traje típico para mujeres, que hacía referencia a la mujer recolectora de café. Su vestimenta típica consistía en una falda negra con lazos en colores, una blusa blanca con cuello redondo y alpargatas, que son un calzado de lona, con suela de esparto, cáñamo o goma, que se sujeta al pie por presión o con unas cintas que se atan al tobillo y, por último, una muñeca. Me pasé muy bien ese día.

Fueron muchas emociones. Llevaron muchos días de preparación de esa aula ceremonial como cierre del final de semestre y muestra para los padres. Recuerdo que llamábamos la atención de la gente, mi corazón latía fuerte, yo estaba muy concentrado, no quería que nada saliera mal, pues tenía una gran responsabilidad. Todo fue muy rápido, aquella canción

Figura 1 - Presentación de danza



Fuente: Archivo del autor (1986)

no duró más que dos minutos. Esta danza típica de la región de Antioquia es muy popular, sobre todo, en las regiones mineras; y esta música es viva y vertiginosa, la cual nos exigía ser ágiles bailarines.

¡De verdad me gustaba dar vueltas! Y esto es un rasgo distintivo de este baile en parejas sueltas, cuyos movimientos son independientes y rápidos, con muchas vueltas y giros, en especial por parte de la mujer. Yo tenía que bailar alrededor de mi pareja y asumir varias actitudes según la modalidad de interpretación. Otro hecho importante fue que a todos los estudiantes se nos vendió una fotografía de cada uno de nosotros y en la parte final de aquella imagen tenía una frase que me alentó y me ayudó a reflexionar sobre la importancia de estudiar. Mi madre siempre me decía que estudiase porque así no sería cuando creciera “ni juguete vulgar de las pasiones, ni esclavo servil de los tiranos”, y así poco a poco fui entendiendo esta frase y tomando para mí un gran sentido.

En resumen, esa foto significa algo muy bonito en mi vida y cuando puedo apreciarla me trae momentos de tranquilidad. Era hermosa mi ropa. Ya en el final del ciclo de formación del colegio, asistía clases en la institución y en el teatro. De esta manera, tuve contacto con esta disciplina mediante los docentes que no pertenecían a mi colegio y aproveché los intercambios institucionales que me otorgó la Secretaría de Educación de mi ciudad.

Participaba entre 2 y 7 horas semanales en las actividades, que no eran obligatorias en el currículo escolar, sino opcionales. También participé en un festival de teatro, en el que obtuvimos el primer puesto con la obra *La piedra de la felicidad*. En esta producción tuve el papel protagónico del “mendigo del reino” (Figura 2).

Esta obra teatral está compuesta por una introducción y cuatro escenas que cuentan con varios cuentos, como lo afirma el mismo

Figura 2 - Presentación de la obra La piedra de la felicidad



Fuente: Archivo del autor (1984)

narrador. Se narra el encuentro del cuentero y el rey, y la búsqueda de una piedra, que tenía la capacidad de volver el hombre más feliz del mundo a quien la encontrara. No sabía aquel rey que la felicidad en realidad está dentro de cada uno de nosotros, en cómo nos conducimos en este largo camino que es la vida.

No son los objetos o "piedras de la felicidad" las cuales buscamos y luchamos por conseguir, sino la manera en la cual nos permitimos ser felices a través de las cosas más simples de la vida, como la amistad, el amor, el canto de los pájaros o la posibilidad de ver un nuevo amanecer. Fue un momento muy íntimo

para mí. ¡Viví ese papel!, puedo decir al 100%. Sentía en cada frase que interpretaba que yo era otra persona. En ese momento, ya a mi corta edad, procuré pensar y vivir sintiendo cómo podría actuar ese personaje de esta obra teatral.

Fue un ejercicio muy desafiador, a la vez muy divertido. Ya que mis profesores eran muy amables, pensábamos todos como un grupo de trabajo y nuestro único fin era hacer arte. Lo importante en ese instante era poder despertar esa sensibilidad que tenemos cada uno de nosotros y como seres humanos podemos exteriorizarla por medio de la poética y el arte, como vehículo para transmitir sentimientos, como medio de retroalimentación mutua entre espectador y artista.

2.1.2 Ideas y reflexiones

Las clases de Educación Artística que yo frecuentaba en el ciclo inicial en el sistema público en mi país se centraban en las artes plásticas y visuales. En más de un 45% del tiempo, gran parte de esta disciplina estaba enfocada a la pintura y a las técnicas básicas del dibujo. La otra parte estaba direccionada al canto de músicas tradicionales propias de esta región, del Valle del Cauca, como bambucos, pasillos y música propia de la región pacífica. También era opcional el área de teatro cuyas actividades se hacían dentro de las instalaciones escolares o en la Casa de la Cultura del municipio donde yo vivía.

En dos instituciones educativas donde cursé la disciplina artística, las clases dependían de la especialidad de cada profesor, que en ese entonces era un especialista en dibujo, pero, en la educación media, excepcionalmente tuve un profesor de música. Sin embargo, las demás materias que forman parte de esta área se trabajaron con menor intensidad. Mi experiencia escolar refleja lo que el documento de Colombia (2000, p. 17) afirma: "para resolver las deficiencias tanto en la planta de personal como en el uso del tiempo, se imparte una sola disciplina que por lo general es Artes Plásticas. Le sigue Música, y en contadas ocasiones Danza o Teatro, o bien, se practican las disciplinas por niveles o en parcelas durante el año escolar".

Cuando escribí este relato, mis recuerdos giraron en torno a las actividades de danza y teatro. No recuerdo las actividades de las artes plásticas, pero aún puedo entonar varias de las canciones que aprendí en la escuela. Tampoco puedo decir que las clases de música en el ámbito escolar fueron las que me animaron a continuar mis estudios musicales. En aquel momento de mi vida, la estimulación artística en diferentes áreas, como motivación de la sensibilidad artística, cultural, ética y estética, me permitió fortalecer la autoestima y la autoconfianza. Con todo,

otras disciplinas también pueden hacer lo mismo. Me parece que soy el resultado concreto de las perspectivas de la educación por el arte y en el arte. Es decir, por un lado, “el arte como vehículo de formación integral de valores y categorías del ser humano” y, por otro, “la experiencia estética como salida a las condiciones culturales-sociales” (Colombia, 2022, p. 23).

Es importante tener en cuenta en la formación docente en artística un punto que requiere discusión y es frente a esta realidad que está en torno a la polivalencia. Castellanos Sánchez (2018, p. 97), al referirse sobre los maestros de música, menciona que los concursos docentes “proponen un perfil de ‘educador artístico’, lo que significa que debe ser conocedor de toda expresión artística: danza, plásticas, teatro, música; sintetiza su saber a lo mínimo, el cual configura a lo largo de su vida y para lo cual se prepara sin descanso”.

Cabe agregar que la formación del docente en artística no se da en todas las expresiones sino en cada una de ellas, por lo que ningún profesor abarca la enseñanza de todas las artes. Frente a esa realidad escolar y social, el autor piensa que la educación musical atraviesa la crisis de todo el sistema educativo colombiano.

A partir de mi experiencia en la escuela básica como alumno, de estudios de maestría y doctorado en Brasil, así como la realidad de la música en algunas escuelas brasileñas como, por ejemplo, las escuelas municipales de Florianópolis, quiero defender la educación musical como un derecho de todos (ver Souza; Frega, 2022) y, por lo tanto, como una disciplina obligatoria en el currículo escolar (ver Mateiro, 2022), es decir, en los tres niveles de la educación formal colombiana: preescolar, básica y media.

En esa misma línea de pensamiento, la profesora de la Escuela de Música de la Universidad del Valle, Casas Figueroa (2015) destaca: “La importancia de asegurar una educación musical se perfila como

una necesidad indiscutible que debe asegurarse para toda la población”.

2.2 FORMACIÓN EN EN MÚSICA

Por medio del Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006 – Hacia un Estado Comunitario⁷ se puso en marcha una de las políticas culturales prioritarias del país, el Plan Nacional de Música para la Convivencia que fue implementado por las escuelas municipales de música, la formación profesional de músicos y músicos docentes, el proyecto editorial con diferentes publicaciones, el banco virtual de partituras y consejos departamentales de música (Colombia, [2008; 2010]⁸ 2012)⁹. El Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC) tuvo como propósito fomentar:

la conformación y consolidación de escuelas de música en todos los municipios del país, así como el fortalecimiento y proyección de las prácticas musicales, impulsando la educación musical de niños y jóvenes, la actualización y profesionalización de los músicos, la organización comunitaria, el diálogo intergeneracional, el mejoramiento de la calidad y la productividad musical, la afirmación de la creatividad y la personalidad cultural de cada contexto (Colombia, 2012, p. 7).

Uno de los retos, conforme consta en el PNMC (Colombia, 2012, p. 16), era fortalecer los procesos de formación de las Escuelas Municipales de Música para “la cualificación de las prácticas musicales a través de la consolidación de programas en el marco de la Escuela y de la formación de formadores diversificada por niveles de desempeños”. Otro reto era el fortalecimiento a las prácticas colectivas corales y de las bandas de viento y además, la

⁷ En el momento de redactar este informe estaba en vigor el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 “Pacto por Colombia, pacto por la equidad”. Clic en Planes de Desarrollo anteriores (dnp.gov.co) para conocer los que anteceden desde el primer 1961-1970. Acceso en 02/10/2022.

⁸ La primera edición fue publicada en 2008 y la segunda en 2010.

⁹ Este documento se encuentra en la página web Plan Nacional de Música para la Convivencia (mincultura.gov.co). Acceso en 02/10/2022.

implementación de proyectos especiales de gobierno como Red Unidos – tejiendo música (educación musical básica) y Unidad de víctimas (laboratorios de creación artística).

Esos programas en el PNMC (Colombia, 2012, p. 17) –Escuelas Municipales de Música, Prácticas Colectivas y Programas Especiales– están articulados a la educación informal, puesto que se encuentran asegurados en instituciones en torno a las actividades de educación que, al no ser escolares, han sido formadas con objetivos que permiten el fortalecimiento de la cultura musical y posibilitan la apropiación social frente a la cultura, defendiendo la diversidad, de modo que la población accede a su derecho de entender, practicar y disfrutar de la música.

Su origen se debe a las desigualdades sociales en el campo de la educación en el entorno rural. Por esta razón, lo que se buscaba era revestir la falta de respuestas extraescolares a las necesidades nuevas y distintas de las que cubrirá el sistema educativo. Un ejemplo es la estrategia nacional de intervención integral y coordinada, la Red Unidos¹⁰, “que busca contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de las familias objeto de su intervención, la acumulación de capital social y humano y, en consecuencia, a la reducción de los niveles de pobreza y pobreza extrema en el país”.

En el documento más reciente del Ministerio de Cultura (2019), se encuentran dos objetivos del PNMC. El primero enfatiza el derecho educativo y cultural: “profundizar y cualificar el vínculo que tiene la población con la música, de tal forma que se constituya en un derecho educativo y cultural de práctica, conocimiento y disfrute” (p. 60).

El segundo se refiere a la profesionalización: posibilitar “el ejercicio profesional en torno a la música, en condiciones equitativas de oportunidad” (p. 61).

¹⁰ Red Unidos para Superación de la Pobreza Extrema (dnp.gov.co). Acceso en 10/10/2022.

El PNMC de 2012 se estructura en ocho componentes: formación; dotación e infraestructura; información; investigación; divulgación y circulación; creación, emprendimiento y producción; gestión y el eje transversal a todo el Plan: coordinación de prácticas musicales (Colombia, 2012, p. 13-14). Ya en el documento de 2019 los componentes son los siguientes: formación; dotación; creación, circulación y divulgación; producción y emprendimiento; información; gestión; e investigación y músicas populares tradicionales (Colombia, 2019, p. 61-44).

Para esta tesis el foco será el componente de formación que, en concordancia con el PNMC, "tiene como antecedentes los procesos de formación adelantados a partir de los distintos Programas Nacionales de Prácticas Colectivas: Bandas, Coros, Músicas Tradicionales y Orquestas" (Colombia, 2012, p. 15). Las líneas de formación en música estaban organizadas de la siguiente manera: educación informal, educación formal y educación para el trabajo y el desarrollo humano. En 2019 la actualización de esas líneas pasó a ser la siguiente:

- **Cualificación de los docentes y de los programas de formación de las escuelas de música.**
- **Fortalecimiento pedagógico, musical y técnico de las prácticas colectivas de bandas coros, músicas urbanas, orquestas sinfónicas y músicas tradicionales.**
- **Oferta de formación focalizada mediante proyectos dirigidos a la primera infancia, a población víctima de conflicto, a la profesionalización de músicos en ejercicio, a la formación técnica y tecnológica en música, a la cualificación de las organizaciones que desarrollan festivales, a la formación de investigadores, entre otros (Colombia, 2019, p. 62).**

Zapata Restrepo y Niño Morales (2017, p. 234) sostienen que los programas del PNMC establecen diferentes formas de educación musical, unas centradas en lo socioafectivo, otras en la escuela desarrollando las habilidades artísticas básicas de los niños y jóvenes, otras fuera de la escuela o en coordinación con procesos de desarrollo de la identidad cultural. Algunos promueven procesos de "formación especializada en

músicas académicas, pero, en general, orientados en el propósito de recuperar la educación musical en la escuela”.

2.2.1 Escuelas de música, prácticas colectivas y profesionalización

El propósito central de consolidar las Escuelas Municipales de Música ha tenido éxito en todo el país. Según datos del Ministerio de Cultura (2015), a finales de 2002, el primer año del PNMC solo 394 municipios, de los 1.098 que había entonces, mostraban avances en los procesos de implementación de la educación musical; entre los cuales 41 se relacionaban con un “buen nivel” de institucionalización y encadenamiento en su actividad musical. Tras estos 12 años de incesante trabajo entre los sectores del Ministerio de Cultura y departamentos, municipios, docentes, alumnos, padres de familia y la comunidad en general, el país ha avanzado a un ritmo significativo en este sentido. En 943 municipios hay escuelas legalmente establecidas, de las que un gran porcentaje funcionan sin interrupción (Colombia, 2010).

Conforme está en la página del Ministerio de Cultura, nombrada Sistema de Información de la Música (Simus), ¹¹consultada en diciembre de 2022, de las 1.934 escuelas de música registradas, el 67,36% (1.321) son públicas, el 20,38% (399) privadas y el 12,26% (238) mixtas, en un total de 1.958. Entre ellas hay diferentes tipos como instituciones educativas y escuelas de formación profesional: escuelas virtuales, municipales de música, comunitarias y de música indígena. Además, hay entidades como la Fundación Nacional Batuta¹² –Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Colombia-; la Fundación Filarmónica Colombiana¹³; la Fundación Arboledas (2014); la Fundación Amadeus; la Fundación

¹¹ [Simus - Público \(mincultura.gov.co\)](http://simus.mincultura.gov.co). Acceso el: 5 Oct. 2020.

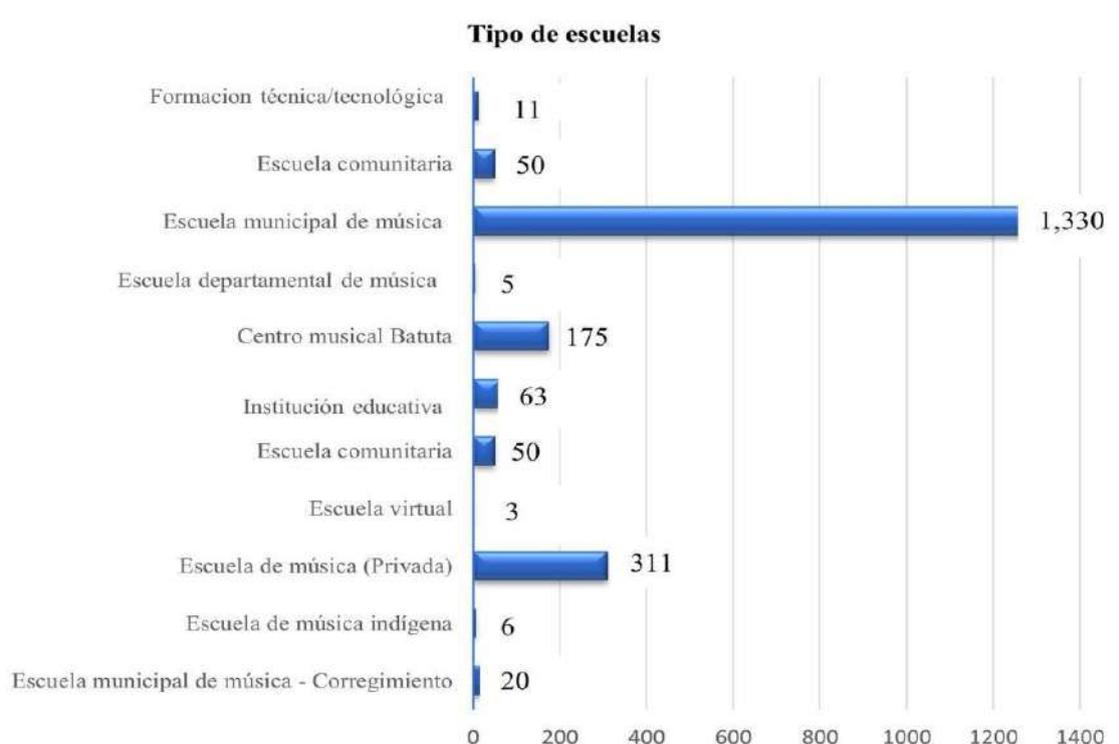
¹² [Fundación Batuta- Inicio \(fundacionbatuta.org\)](http://fundacionbatuta.org). Acceso el: 5 Oct. 2020.

¹³ [La Orquesta Filarmónica de Bogotá * Orquesta Filarmónica de Bogotá \(filarmonicabogota.gov.co\)](http://filarmonicabogota.gov.co). Acceso el: 5 oct. 2020.

Incolmotos Yamaha; entre otras (ver Casas Figueroa, 2015).

En el Gráfico 1 se puede observar el porcentaje por tipo de escuela, destacando que el 98,23% de las escuelas municipales son públicas y del total de oferta de las instituciones, ellas constituyen más del 50%. El mayor porcentaje de instituciones públicas en el sector de la Educación justificase por lo que se establece en el artículo 3º, Prestación del Servicio Educativo – de la Ley 115 de 1994 [modificado por el artículo 1.º de la Ley 1650 de 2013]¹⁴: “El servicio educativo será prestado en las instituciones educativas del Estado. Igualmente, los particulares podrán fundar establecimientos educativos en las condiciones que para su creación y gestión establezcan las normas pertinentes”. Así, la constitución legal de las escuelas de música es uno de los *factores* que garantizan su sostenibilidad.

Gráfico 1 - Tipo de escuela



Fuente: Simus - Público (mincultura.gov.co), en 21/11/2022

¹⁴ <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>. Acceso el: 5 Oct. 2020.

Se comprende que uno de los componentes de la estructura del PNMC, que ha permitido logros en el campo de la educación musical, es el proceso de bandas de viento en Colombia, que es contemplado históricamente por su gran contribución en el desarrollo y movimientos de repertorios y estilos. Además, en la creación de continuas generaciones de músicos y la cimentación de un diseño grupal en una fuerte sensibilidad de apropiación directa de cada uno de los grupos étnicos frente a la cultura musical, la cual es muy diversa y multicultural.

Resulta importante, según Valencia (2017), señalar que este modelo de bandas a nivel nacional como política pública para consolidar el sistema de bandas, en primer lugar, está determinado por las experiencias de los departamentos de Caldas y Antioquia. En ellos sobresale la formación del Programa Nacional de Bandas (PBN) del Ministerio de Cultura en 1998, en el Consejo Nacional de Política Económica y Social¹⁵ (Conpes) 3191 de 2002. El proyecto de bandas en la Red de Escuelas de Música de Medellín, es un programa de la Alcaldía del mismo municipio gestionado por la Universidad de Antioquia que comenzó en 1996 y en 2010 contaba con 26 escuelas de música en los distintos barrios y distritos de la ciudad, 13 de cuerda y 13 de vientos (Valencia; Ortiz Medina, 2017).

Fue a partir de estas escuelas que se construyó una estructura curricular basada en los procesos no formales de educación musical para niños y jóvenes, como explica Valencia y Ortiz Medina (2017). El proceso musical en torno de las actividades propias de bandas y sumado a la interacción social, conforme los autores, se convierte en un punto relevante del cual hace parte la política estatal en el ámbito musical.

Esto se proyecta en cada uno de los planes municipales, departamentales y nacionales, como el PNMC, reforzando y

¹⁵ Fue creado por la Ley 19 de 1958 y es la máxima autoridad nacional de planeación y se desempeña como organismo asesor del Gobierno en todos los aspectos relacionados con el desarrollo económico y social del país. <https://www.dnp.gov.co/CONPES/Paginas/conpes.aspx>. Acceso el: 18 jul. 2020.

consolidando el sistema de bandas escolares en muchos de los municipios del país.

De esta manera, se asiste al crecimiento del movimiento musical en la población infantil y juvenil en 1970 para sentar las bases de formación de diversos grupos y experiencias en torno a las bandas del país. Para Montoya Arias (2011), la banda de viento es la agrupación instrumental ideal para promover la identidad colombiana, en la que el Estado afirma sus tradiciones musicales. Las bandas de viento son una gran invención contemporánea de una tradición basada en la música y sus representaciones.

Las estadísticas disponibles en la página web del Ministerio de Cultura (Simus) informan sobre las diferentes prácticas musicales desarrolladas en los procesos formativos ofrecidos por las escuelas de música (Gráfico 2). Entre las agrupaciones están Bandas Sinfónicas y Marciales, Coros, Orquestas Sinfónicas, Preorquesta Orff y Pelayera o Papayera¹⁶. Cuenta Montoya Arias sobre las bandas:

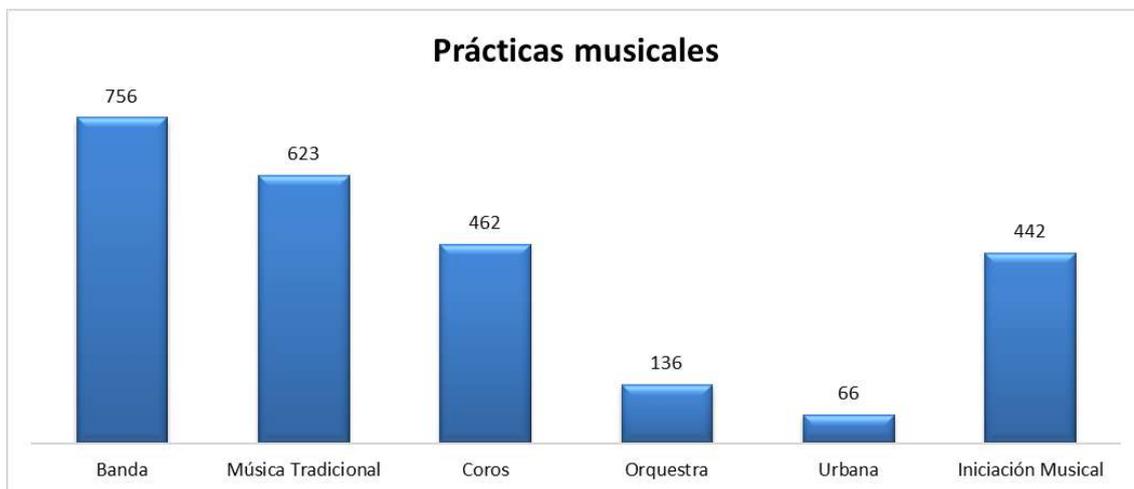
En los primeros años del siglo XX, las bandas colombianas se concentraron en los Santanderes, Valle del Cauca, Bogotá, Antioquía, Cauca, Nariño y Tolima. Este proceso coincide con el liberalismo, con la revolución industrial y con la circulación en partituras de nuevo repertorio europeo, situación que vino a homogeneizar el movimiento bandístico en Colombia, con algunas variantes regionales como son las bandas pelayeras (Montoya Arias, 2011, p. 136).

La banda sinfónica está en más de 670 escuelas públicas. La influencia de los instrumentos Orff es sorprendente, ya que esta práctica musical colectiva se ofrece en 447 escuelas, de las cuales 240 son públicas, 168 mixtas y 39 privadas. Los datos también muestran que las

¹⁶ Grupo musical pequeño derivado de las grandes bandas de Porros, Fandangos y otros aires musicales originarios de la Región Caribe de Colombia [...] puede ser conformada mínimo por cuatro y máximo 10 músicos con excelentes destrezas técnicas en el instrumento. Esta agrupación generalmente interpreta porros, fandangos, pasillos, cumbias, pasodobles” (WIKIPEDIA).

músicas tradicionales están mucho más presentes en los procesos formativos que las urbanas.

Gráfico 2 - Prácticas musicales desarrolladas en las escuelas de música



Fuente: Simus - Público (mincultura.gov.co), en 21/11/2022

Zapata Restrepo y Niño Morales (2017, p. 232) afirman que se ha avanzado en el “desarrollo de propuestas motivantes e innovadoras en las que se evidencian transformaciones positivas para el desarrollo de la educación musical en Colombia”. Por ejemplo, proyectos basados en el reconocimiento e intercambio de saberes, vinculados a las prácticas culturales del entorno del centro o sur del Pacífico, del Macizo Colombiano, del Caribe, del Llano, de la selva, de las montañas y valles de los Andes y de las ciudades capitales. Esas experiencias ocurren mediante “la danza, la narración oral, el arrullo, la gastronomía, y las variadas formas en que la música se manifiesta en la cultura vinculada a las prácticas cotidianas” (p. 232). A su vez, en las ciudades, la música urbana es utilizada por algunos colectivos juveniles como una herramienta para transformar sus contextos, por lo general atravesados por la violencia y la marginación.

Por lo tanto, se plantea que las escuelas de música no están diseñadas para formar músicos profesionales, sino como generadoras de

un aprendizaje para la vida y la cultura, que luego se puede convertir en profesión si así el estudiante lo ambiciona (Zapata Restrepo; Niño Morales, 2017, p. 233). La naturaleza de las escuelas y su larga trayectoria en el sistema educativo colombiano ayudan a entender el programa de formación musical informal, que busca fortalecer los procesos culturales de las diferentes regiones en el país.

La línea de formación Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, como así se denomina en el PNMC (Colombia, 2012, p. 16), por medio de programas, proyectos y estrategias propias, tiene como principal objetivo “Promover los procesos de educación en el marco de la formación para el trabajo y el desarrollo humano, como oportunidad para la **certificación de competencias de desempeño laboral CDL** y para la **formación y titulación de músicos**” (p. 19).

En la tercera edición del documento *Portafolio de la oferta institucional del Ministerio de Cultura 2018-2022* (Colombia, 2019), ese objetivo se encuentra redactado de otra manera: cualificar los docentes y de los programas de formación de las escuelas de música, ofertar formación focalizada a la profesionalización de músicos en ejercicio, así como formación técnica y tecnológica en música. Por consiguiente, se mantiene la política de brindar a los artistas, docentes artistas y músico-docentes programas de educación superior en una disciplina artística (Colombia, 2012, p. 16). El Estado fomenta la intervención pública impulsando la formación y profesionalización en artes.

La formación técnica y tecnológica en áreas del campo musical, por medio del Proyecto Nacional Colombia Creativa, permite desarrollar competencias orientadas a la consolidación musical de tecnólogos en coordinación de Escuelas Municipales de Música, de técnicos en luthería, mantenimiento y reparación de instrumentos de viento y músicos constructores de instrumentos para músicas tradicionales, así como técnicos en producción de sonido. Colombia Creativa hace parte también

de la educación formal al ofrecer “formación dirigida a músicos bachilleres mayores de 25 años con experiencia pedagógica y artística certificada” (p. 18).

En ese sentido, la educación formal ofrece los diplomados, que son cursos de corta duración –de entre 80 y 120 horas. No exige un título universitario, pero son las universidades y otras instituciones que programan diplomados cuando hay algún cambio en el sistema educativo. El objetivo es preparar y actualizar a los profesionales en torno a determinadas disciplinas. El PNMC (Colombia, 2012, p. 18) incluye diplomados para: (a) primera infancia, dirigidos a profesionales de la danza y de la música, a agentes vinculados a atención a primera infancia, de formación para comunidades afrodescendientes y poblaciones indígenas, así como encuentros académicos anuales de “cuerpo sonoro”; (b) escuela básica primaria, dirigidos a maestros e a maestros de música, directores de coros infantiles, tanto en programas con o sin de pregrado en música, festivales de coros; (c) prácticas colectivas, dirigidos a directores de banda (Colombia, 2012).

Todavía, hay que destacar “la creación de programas de posgrados y maestrías en música, en la perspectiva de aportar al Sistema Nacional de Educación Musical (SNEM) ofertas de calidad para la formación musical profesional especializada” (Colombia, 2012, p. 18). Subráyase: la formación de formadores; “el acompañamiento a la estructuración de planes departamentales de música y proyectos territoriales que se construyen desde la diversidad poblacional y los grupos sociales”; [...] “el impulso a la investigación musical; una amplia oferta de estímulos y el desarrollo de sistemas de información, entre otros” (Colombia, 2019, p.61).

2.2.2 Narrativa: Formación musical en banda sinfónica

Mi encuentro con la música comienza aproximadamente a los 14 años de edad, en mi ciudad natal, Buga, en el departamento del Valle del Cauca. Esta es una ciudad pequeña de las más antiguas de Colombia y está ubicada en un sitio geográfico privilegiado, casi en el centro del país, que permite muchas facilidades en cuanto a comunicaciones, pues en ella convergen las principales carreteras que atraviesan el occidente colombiano. En ese hermoso lugar comienzo a tocar saxofón en la Banda Congregación Mita. La Banda Mita¹⁷ se funda en el año 1975 en Colombia, está constituida por 14 bandas en todo el país y son aproximadamente 350 intérpretes. Esta agrupación cuenta con un formato sinfónico y de banda de marcha (*marching band*).

La Congregación ha expandido su doctrina en diferentes países en Latinoamérica, Centroamérica, Estados Unidos, Canadá y Europa. Tiene una larga tradición musical que está directamente relacionada al culto religioso en la Congregación Mita, además de cumplir con funciones sociales en actos públicos, como las conmemoraciones nacionales. Recuerdo que el primer día que escuché la banda quedé cautivado y siempre está en mí ese momento. Nunca había tenido esa experiencia de poder escuchar en vivo un grupo tan numeroso de músicos tocando. Para mí, ese instante fue una bendición muy grande porque tuve la oportunidad, por la música, de conocerme un poco más a mí mismo.

Por otro lado, encontré no simplemente el camino profesional, sino, aún más, un lugar en el mundo en el cual podía viajar por medio de los sonidos. En aquellos días, al tocar mis primeras melodías, comencé a conocer el mundo sin la necesidad de tomar un avión. Podía tocar piezas

¹⁷ Información dada oralmente por la directora de la Banda Congregación Mita en Colombia, Katherine Ospina, en 10/03/2022.

musicales de diferentes tipos de géneros, desde música americana, clásica, popular que tenían los más diversos orígenes y culturas. ¡Era fascinante!

Cada vez que podía interpretar música, era una experiencia maravillosa. Estaba en el mismo lugar, regularmente tocando mi instrumento, debajo de un árbol o en algún lugar que me permitiera estudiar tranquilo, y sin embargo, algo me decía que me podía trasladar a aquellos países tocando su música.

Fueron vivencias tan placenteras que realmente aprendí no simplemente a tocar el saxofón, sino que las largas jornadas de estudio de este instrumento me llenaron de paz interior. Lo que ha quedado grabado en mí es hablar en silencio o de alguna manera, por medio de la música, sentir una infinita calma. Cada sonido que se puede emitir es parte de ti, y cuando llegas a comunicarte, brindando lo que sientes, es hermoso.

¡La piel se eriza! Es de alguna forma, algo que nunca he encontrado en ninguna otra actividad. De ahí me llegan las palabras de un docente de mi colegio, que calaron en mí muy profundamente: "Si consigues estar en una profesión, que no tengas que mirar el reloj, esa es tu profesión, ya que debes ser feliz, ante todo". Mi primer maestro de música en la banda fue Ilian Pérez Ocampo, un trompetista virtuoso por su excelente interpretación. Fue llamado por sus colegas con su alias Dinamita.

Tenía una lectura a primera vista magistral y, aparte de eso, contaba con un nivel de improvisación genial. Había viajado con muchas orquestas en el país y también por el mundo. Era un hombre apasionado a su profesión y cada vez que yo podía compartir con él era una clase magistral en todos los sentidos, tanto musical como personal.

Él me enseñó que para alcanzar un nivel musical era necesario estudiar con mucha dedicación y que la música requiere amor y paciencia. Recuerdo que en general decía: "Es como los vinos de alta calidad, se

requieren años de conservación, si deseas alcanzar un fin en tu carrera musical”.

Los primeros cinco años estuve inmerso en diversas actividades musicales, las cuales compartía al mismo tiempo con mis estudios de enseñanza media y con una infinidad de conciertos y retretas musicales y desfiles. Adicionalmente, me enseñaron a ver la música como un vehículo que interactúa con las personas. En realidad, me permitió sentirme bien conmigo mismo, ya que en este tiempo aprendí que el sonido de mi saxofón sería parte de mi vida. Por más que algunas veces yo quisiera alejarme de él, no podía eludirlo porque, en realidad, cada paso que desde este instante he dado fue pensado en poder aprender de él.

Así que en la Banda Congregación Mita toqué alrededor de diez años y también por un periodo de un año me ofrecieron la oportunidad de ayudar en la formación de Bandas como director de la Banda de Quinchía en el departamento de Risaralda. Es un lugar magnífico, pero de difícil acceso debido a sus vías de comunicación. De esta manera, se da comienzo al proceso de banda en esta ciudad, para mí una oportunidad inigualable, en la cual conseguí verme como profesional y como profesor de música. Fue debido a esto que precisaba un título que me acreditara como profesional en este campo. Para estos días no contaba con ninguna certificación universitaria, mas tenía un gran interés de continuar en esta área.

Un colega clarinetista, que era docente, me aconsejó que ya era tiempo de que me inscribiera en un programa profesional en música. Él sabía que yo era muy dedicado en lo que hacía, pero necesitaba un diploma para afianzarme en esta disciplina, de cara hacia un futuro.

Por tal razón me reuní con mi familia para tomar una decisión frente a qué carrera debería inscribirme en la universidad.

Tenía en mente dos o tres carreras como posibilidades, mas cuando yo dije que pensaba estudiar música, no dudaron en decirme que era una

excelente elección. Nunca esperé esa respuesta, ya que algunas personas más allegadas a mi núcleo familiar hablaban de que tocar un instrumento no era algo con lo que uno pudiera vivir y que tal vez no podría tener dinero suficiente para pagar mis gastos más elementales y encontraría muchas dificultades económicas.

No obstante, en esta oportunidad no fue ese el punto que tenía más importancia, debido que no era la carrera del momento, sino que ellos deseaban para mí lo mejor y ante todo que fuera feliz en la carrera que yo eligiera. Ellos me dijeron que a mí nunca me faltaría nada económicamente con la música. Lo relevante de este tema era que debería estudiar mucho y dar exclusividad a mis estudios. Para ello, tendría que esforzarme para llegar a ser un óptimo profesional, porque se puede tener factor económico cuando eres bueno, y lo demás llega en el momento menos esperado. Es la fuerza de la atracción.

2.2.3 Ideas y reflexiones

Los diez años en que estuve vinculado a la banda Mita revelan la importancia de ese tipo de agrupaciones para el aprendizaje musical y para la vida. Como apunté en esta narrativa aprendí a tocar el saxofón en la banda y no en el colegio. Para muchos jóvenes en mi país, así como fue para mí, el arte es un medio de reivindicación social porque la cultura es parte del desarrollo y del crecimiento económico, científico y tecnológico. Históricamente, existe un vínculo entre los usos de las músicas y, en general, del arte para combatir las desigualdades sociales y económicas, así como la violencia imperante en Colombia (Montoya Arias, 2011).

Para defender los derechos de los seres humanos a la dignidad, a la igualdad y a la vida, Souza y Frega (2022) presentan brevemente experiencias y prácticas en educación musical en tres grandes ejes: educación musical en la cultura para la paz, cuando hablan sobre la

violencia en la sociedad; educación musical en la interculturalidad, destacando la construcción de procesos identitarios y las posibilidades educativas por medio del diálogo cultural; y educación musical en los proyectos de transformación social, en la cual las autoras advierten de los posibles malentendidos entre las experiencias “asistenciales” o “alienantes” y las que realmente contribuyen a la defensa de los derechos humanos.

La implementación de las Escuelas Municipales de Música y el fortalecimiento de las prácticas musicales colectivas en Colombia en fundaciones, instituciones u Organización no Gubernamental (ONG) son políticas que planearon el desarrollo de la educación musical informal. Sin embargo, Casas Figueroa (2015) afirma que esas organizaciones en el campo musical trascienden la formación musical misma. “La música y su práctica colectiva son utilizadas como estrategias para generar cohesión social en niños y niñas en diferentes situaciones de vulnerabilidad” (p. 16). Es decir, la música funciona solamente como una herramienta para el alcance de otros objetivos y no como un campo propio de conocimiento.

Otro aspecto por relatar es que, en muchos casos, las bandas municipales cuentan con escasos recursos. Según Fortich Díaz et al. (2014, p. 32), las bandas “deben gestionar por sus propios medios los recursos, por lo general, el esfuerzo individual de cada músico concreta la obtención del instrumento o instrumentos”. A veces, sus instrumentos son donaciones hechas por entidades sin ánimo de lucro. Al igual que esas agrupaciones constantemente están apoyadas en gran parte por actividades propias de sus integrantes y asociaciones de padres de familia.

Mi familia compró mi instrumento, el saxofón, y fue en ese escenario de la Banda Mita que encontré mi camino profesional y un lugar en el mundo. He aprendido muchísimo desde la parte técnica musical

hasta las habilidades sociales. Leyendo el Plan del Departamento de Planeación Nacional (DNP, 2008, p. 1), reitero una cita con la cual estoy de acuerdo: “la música es una de las expresiones culturales que por su naturaleza está presente en diversos contextos, enriqueciendo la cotidianidad, desarrollando y fortaleciendo valores tanto individuales como colectivos y construyendo referentes de identidad”. La reconciliación y la restauración de la identidad son aspectos priorizados por el Gobierno nacional de mi país.

Sin embargo, es necesaria una conexión entre este sistema de educación musical informal –que está basado en la música tradicional popular y el sistema de educación musical formal– que ocurre en las universidades por medio de la formación instrumental. Por eso, hay clasificaciones como bandas tradicionales y bandas académicas, músicas tradicionales y músicas académicas. De acuerdo con Nasif Contreras (2020, p. 7), “el poder de las instituciones dominantes se ha utilizado para reproducir prácticas de enculturación colonialistas europeas en la educación musical. Escasamente se han desarrollado en el país programas y proyectos con un enfoque intercultural y acordes a la cultura popular musical”.

2.3 PROGRAMAS SUPERIORES EN MÚSICA

El Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional (SNIES)¹⁸ registra 102 Programas de Educación Superior en Música (Gráfico 3) en dos niveles, pregrado y posgrado. Casas Figueroa (2015, p. 10) “menciona que el SNIES registra, en 2014, un total de 60 programas, entre técnicos, tecnológicos, profesionales y de posgrado en el área de música”. El pregrado, por lo

¹⁸ <https://hecaa.mineducacion.gov.co/consultaspublicas/programas>. Acceso en 04/01/2023.

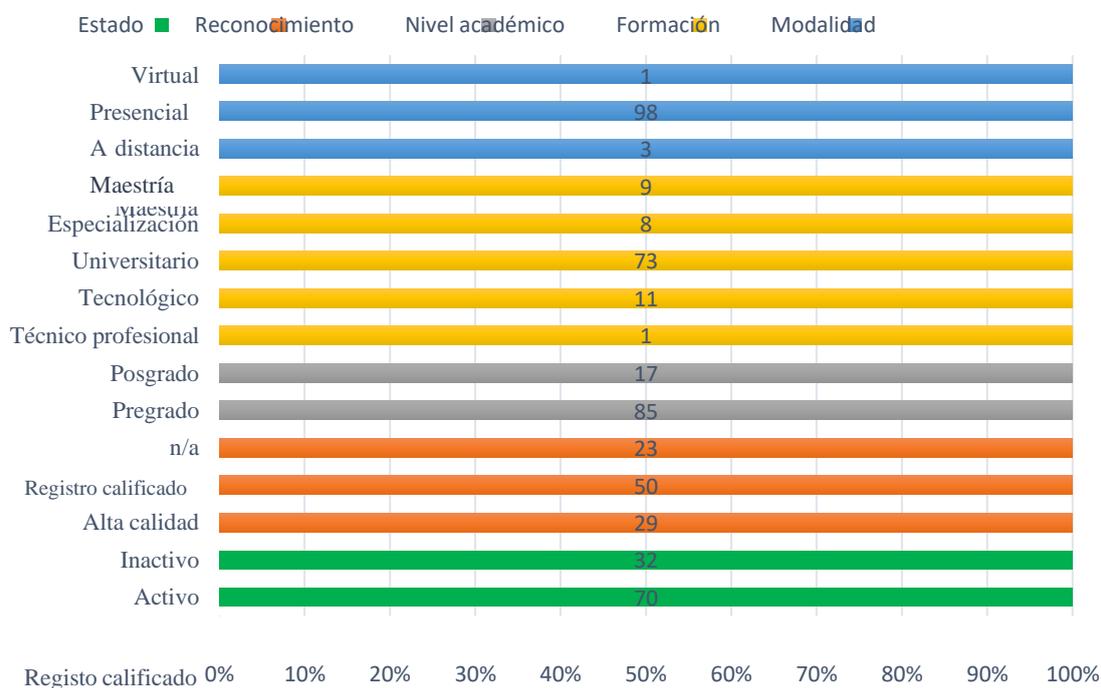
tanto, tiene tres niveles de formación: Técnico Profesional, Tecnológica y Profesional –estos últimos son los programas universitarios. Para ingresar al nivel de pregrado de la educación superior se requiere título de bachiller, que certifica haber culminado la educación media (grados décimo y undécimo) y pasar la prueba de Estado que realiza el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes)¹⁹.

Los programas de posgrado comprenden especializaciones (relativas a programas de especialización técnica profesional, especialización tecnológica y especializaciones profesionales), maestrías y doctorados (solo universitarios). Las Instituciones de Educación Superior (IES) que ofrecen esos programas se clasifican en A, según su carácter académico, y B, según su naturaleza jurídica²⁰. Los programas académicos de pregrado y posgrado son desarrollados en instituciones técnicas profesionales, tecnológicas y universitarias o escuelas tecnológicas (Ley 749 de 2002 y Decreto 2216 de 2003), así como en universidades (Ley 30 de 1992). La diferencia es que las universidades ofrecen cursos de extensión, los cuales se ofrecen como servicio a la comunidad, y cursos de carreras, tanto en la modalidad presencial como a distancia. Ya los institutos tienen solamente cursos de carreras. La naturaleza jurídica para constituir una institución del nivel superior es fundamentalmente de dos clases u orígenes: públicas o privadas.

¹⁹ Estudiar en Colombia - Colombia | Ministerio de Educación y Formación Profesional (educacionyfp.gob.es).

²⁰ Instituciones de Educación Superior (mineducacion.gov.co). Acceso en 04/01/2023.

Gráfico 3 - Cuantitativo de Programas de Educación Superior en Música

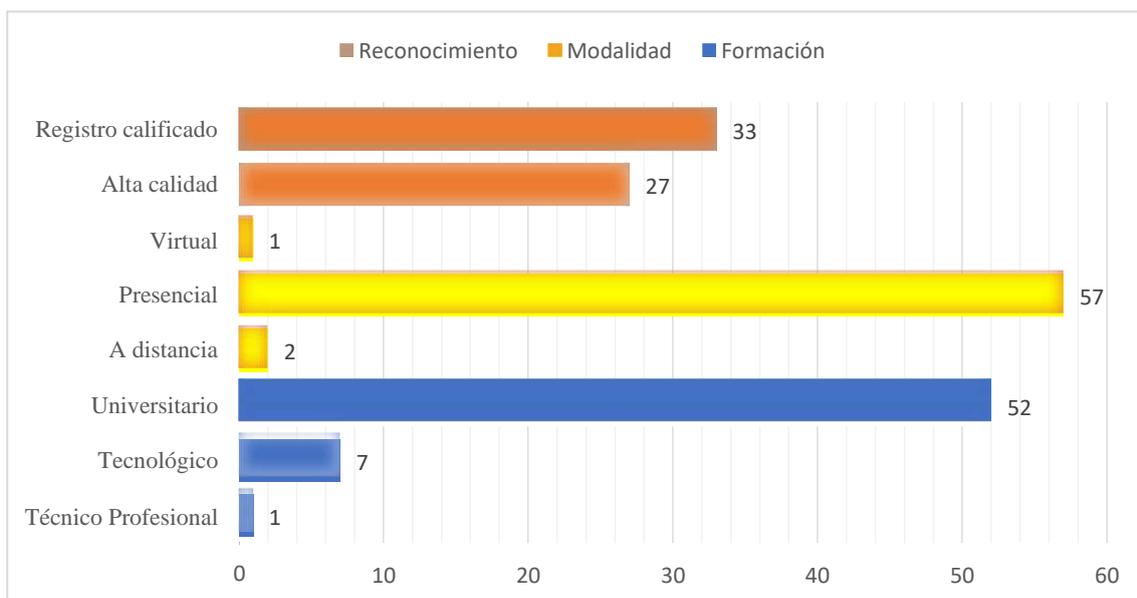


Fuente: Elaboración del autor con datos extraídos de la página web del MEN/SNIES

Entre los 85 programas de música de pregrado, 60 están activos y, por lo tanto, se presentarán solamente las características de ellos (Gráfico 4): la formación en los 52 programas es a nivel universitario, 27 de ellos tienen acreditación de alta calidad por el Ministerio Nacional de Educación y solamente tres no se ofrecen en la modalidad presencial. El único programa virtual, de Música, es ofrecido por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (Unad). Los otros dos en la modalidad a distancia son Tecnología en Artes Musicales por la Universidad del Magdalena, y Tecnología en Coordinación de Escuelas de Música por el Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena)²¹, que es un establecimiento público de orden nacional, adscrito al Ministerio del Trabajo.

²¹ Servicio Nacional de Aprendizaje | SENA. Acceso en 04/01/2023.

Gráfico 4 - Cuantitativo de Programas de Educación Superior en Música



Fuente: Elaboración propia con datos extraídos de la página web del MEN/SNIES

La acreditación de alta calidad es un reconocimiento que realiza el Ministerio de Educación Nacional, mediante el Consejo Nacional de Acreditación (CNA)²², a los programas académicos. Por tanto, ellos deben evidenciar el cumplimiento de su proyecto educativo, la actualización y proyección de su vinculación con el sector productivo, el ámbito académico e investigativo y de proyección social, la suficiencia de sus recursos y la estrategia pedagógica, didáctica y evaluativa. La acreditación se presenta “en un momento crítico como respuesta a los imperativos del mundo moderno, que otorgan un carácter central a la calidad de la Educación Superior como medio de desarrollo del país”.

Otros datos que se pueden añadir son que la gran mayoría de los Programas de Educación Superior en Música tiene periodicidad semestral, la duración varía entre 8 y 10 semestres y algunos que pertenecen a la misma IES son ofrecidos en diferentes municipios. Así, el número de programas no corresponde al número de IES. La variedad de nombres dados a los programas revela las posibilidades profesionales

²² CNA - Sistema Nacional de Acreditación en Colombia (mineducacion.gov.co). Acceso en 04/01/2023.

que hay en el campo de la Música. Usando los filtros de la página web del Snies fue posible localizar 16 que contienen la palabra “música” o “musical” en su nombre (Cuadro 1). No se han incluido las carreras de Licenciatura en Música, ya que se tratarán en sección aparte.

Cuadro 1 -Instituciones y programas de pregrado en Música

Nombre IES	Nombre del Programa
Colegio Mayor de Nuestra S. del Rosario	Teatro Musical
Universidad Sergio Arboleda	Teatro Musical
Institución Universitaria Salazar y Herrera	Realización y producción musical
Conservatorio del Tolima	Tecnología en audio y producción musical
Instituto Tecnológico Metropolitano	Artes de la grabación y producción musical
Corporación Tecnológica de Bogotá	Tecnología en producción de música y audio
Universidad de Antioquia	Música-Canto
Universidad del Cauca	Música Instrumental
Universidad Nacional de Colombia	Música Instrumental
Universidad de la Magdalena	Tecnología en artes musicales
Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Artes Musicales
Pontificia Universidad Javeriana	Estudios Musicales
Universidad Central	Estudios Musicales
Instituto Departamental de Bellas Artes	Interpretación Musical
Universidad del Bosque	Formación Musical
Universidad de Caldas	Maestro en Música
Conservatorio del Tolima	Maestro en Música
Escuela Superior Tecnológica de Artes Devora Arango	Tecnología en gestión y ejecución instrumental para las prácticas musicales
Servicio Nacional de Aprendizaje	Tecnología en coordinación de escuelas de música [Presencial y a distancia]

Fuente: Elaboración propia con datos extraídos de la página web del MEN/SNIES

En Colombia, hasta el año de 2022, no había Programas de Doctorado en Música. En la página web del MEN fue viable confirmar que hay 17 Programas de Posgrado en Música: 9 maestrías y 8 especializaciones universitarias. Entre ellos, 10 están activos y son ofrecidos en la modalidad presencial. Así, el resultado actualizado son 8 maestrías y 2 especializaciones. Solamente un programa de una universidad privada –Universidad EAFIT (originalmente las siglas de Escuela de Administración, Finanzas e Instituto Tecnológico)– es reconocido con acreditación de alta calidad. Ese programa y seis más llevan el nombre de Maestría en Música: uno está denominado de Maestría en Músicas Colombianas y el otro de Maestría en Músicas de América Latina y el Caribe.

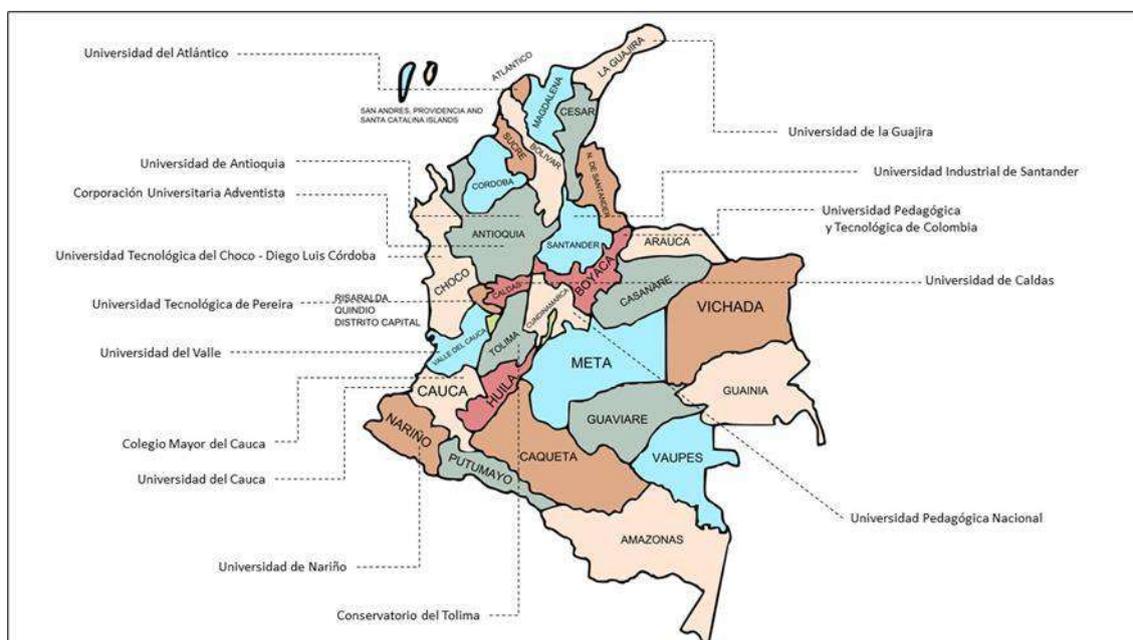
Hay que destacar que el Conservatorio de Música de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia antes llamado Academia Nacional, es la institución más antigua en el país. En 1936 la Universidad Nacional fue la primera institución que otorgó el título de profesor de Música que permite al graduado trabajar en escuelas y colegios. Sin embargo, desde 1997 esta institución no ofrece la Licenciatura en Música²³. Según Herrera (2012, p. 100), el objetivo era “[...] formar profesores con un perfil de intelectuales que tuvieran una preparación sólida que comprendiese tanto los aspectos de formación disciplinar, como los pedagógicos y culturales, para lo cual se retomaban los modelos de la Escuela Normal Superior de París”.

²³ La información se constató directamente con la Secretaría del Conservatorio Nacional vía telefónica el día 25/01/2023.

2.3.1 Licenciaturas en Música

“La carrera de Licenciatura en Música es una de las Carreras Universitarias de Artes” que imparten 16 Instituciones de Educación Superior en Colombia. Ese es el enunciado que se encuentra en la mayoría de las páginas web de esas universidades o instituciones universitarias (Cuadro 2). Cabe subrayar que 15 Programas se refieren a Licenciaturas en Música, carreras así denominadas, que forman maestros de música. Se destacan algunas peculiaridades: el programa de la Universidad del Atlántico tiene duración de 4 años mientras los demás de 5; entre todas, la única institución privada es la Corporación Universitaria Adventista; y el Conservatorio del Tolima es la única clasificada como Institución Universitaria.

Figura 3 - Ubicación geográfica de las Licenciaturas en Música



Fuente: elaboración propia (2023)

Tres universidades brindan el mismo programa en diferentes localidades: la Universidad del Atlántico ofrece en Barranquilla, San

Andrés y Valledupar; la Universidad del Cauca en Popayán y Santander de Quilichao²⁴; y la Universidad de Antioquia en Medellín, Carmen de Viboral–subregión Oriente (Colombia, 2017), y Turbo –subregión Urabá (Colombia, 2013). El programa de Licenciatura en Música más antiguo de Colombia, en esta relación, es el de la Universidad del Atlántico en la sede Barranquilla, creado en 1965. Como se puede observar en el Cuadro 2, el segundo fue el de la Universidad del Valle, en 1971, seguido por dos programas en la década de 1980, cuatro en la década de 1990 y los restantes a partir del año 2000, siendo el más reciente el programa del Colegio Mayor del Cauca, establecido en 2021 en la ciudad de Popayán.

Se puede afirmar que, en Colombia, en la última década ha tenido un sutil aumento en la cantidad de carreras de Licenciatura en Música, así como reformas significativas en las estructuras curriculares. Casas Figueroa (2015, p. 10) señala que en 2014 el SINES registra “16 programas que titulan profesionales en licenciatura en música entre un total de 36 programas que se ofertan para profesionales en música con diversas titulaciones”. Hay que mencionar que la autora no disocia programas activos e inactivos. En la página web del MEN al 18/01/2023, están registrados 22 programas (17 activos y 5 inactivos). Sin embargo, el sistema calcula cada uno de los tres programas ofrecidos por la misma institución como diferentes, mientras en este texto están siendo considerados como uno, una vez que el Plan de Estudios es igual en todas las seccionales de la misma IES.

En las universidades, la carrera de Licenciatura en Música se puede clasificar en dos grupos: las que están situadas en las Facultades de Artes (Facultades de Bellas Artes o Facultades de Artes Integradas) y aquellas que están en las Facultades de Educación (Facultad de Educación y Artes,

²⁴ Este programa tiene registro calificado por el MNE, pero no encontró demanda en esta ciudad. Así que no cuenta con estudiantes matriculados y, por lo tanto, no se encuentra en funcionamiento (información dada por directivos de la sede principal en Popayán el 17/01/2023).

Facultad de Ciencias de la Educación o Facultad de Artes y Humanidades). Únicamente la Licenciatura en Música de la Universidad de Nariño está situada en el Departamento de Música. Esta ubicación implica en concepciones distintas de las carreras, como apunta Mateiro (2010, p. 38) al proponer tres modelos: “músicos con especialidad en educación musical; pedagogos con especialidad en educación musical; y arte-educadores con especialidad en educación musical”.

Cuadro 2- Carreras de Licenciatura en Música

FACULTAD	IES	DEPTO.	MUNICIPIO	INICIO
Departamento de Música	Universidad de Nariño	Nariño	Pasto	1994
Bellas Artes	Universidad del Atlántico	Atlántico	Barranquilla	1965
Bellas Artes	Universidad del Atlántico	Archipiélago de San Andrés	San Andrés	2011
Bellas Artes	Universidad del Atlántico	Cesar	Valledupar	2011
Bellas Artes	Universidad Pedagógica Nacional	Bogotá	Bogotá	1971
Bellas Artes y Humanidades	Universidad Tecnológica de Pereira	Risaralda	Pereira	2012
Artes	Universidad de Antioquia	Antioquia	Medellín	2017
Artes	Universidad de Antioquia	Antioquia	Carmen del Viboral	2010
Artes	Universidad de Antioquia	Antioquia	Turbo	2013
Artes	Universidad del Cauca	Cauca	Popayán	2000
Artes	Universidad del Cauca	Cauca	Santander de Quilichao	2014
Artes	Universidad Industrial de Santander	Santander	Bucaramanga	1983
Artes y Humanidades	Universidad de Caldas	Caldas	Manizales	1987
Artes Integradas	Universidad del Valle	Valle del Cauca	Cali	1971
Educación y Artes	Conservatorio del Tolima	Tolima	Ibagué	1992
Educación	Colegio Mayor del Cauca	Cauca	Popayán	2021
Educación	Universidad Tecnológica del Choco-Diego Luis Córdoba	Choco	Quibdó	2008
Ciencias de la Educación	Universidad de la Guajira	La Guajira	Riohacha	2016
Ciencias de la Educación	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Boyacá	Tunja	1993
Ciencias Humanas y de la Educación	Corporación Universitaria Adventista	Antioquia	Medellín	2000

Fuente: Elaboración propia con datos extraídos de las páginas web de cada IES y del MEN

Resultados semejantes fueron encontrados también en otros países, por investigadores que llevaron a cabo el proyecto de investigación: Evaluación de los Planes de Estudio de Formación del Profesorado en Educación Musical en Europa y América Latina. Entre ellos, se destaca el artículo de Cisneros Cohernour y Canto Herrera (2010) por el hecho de realizar una investigación con planes de estudio de programas de formación del profesorado en música en México y Centroamérica. Los resultados apuntaron a que los planes de estudio se ofrecen en escuelas normales, en universidades y centros de artes; son semestrales o cuatrimestrales, con duración de 8 a 10 semestres o de 11 cuatrimestres. Cuando el plan es impartido por Conservatorio el enfoque es musical, y si es dado por Normales el componente es pedagógico. En algunos centros la orientación es simultánea en estas dos áreas.

Una investigación más reciente llevada a cabo en Argentina, Marino (2019) tuvo como objetivo comprender las concepciones de los modelos de formación docente en música. Por tanto, analizó documentos oficiales y entrevistó a estudiantes, gestores y profesores de tres carreras de Licenciatura en Música: Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla, Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata y Escuela de Música Popular de Avellaneda. La autora discute los siguientes temas: tecnología en la formación del profesorado; instrumentos básicos para la formación (piano, flauta dulce, canto y guitarra); prácticas docentes en la enseñanza superior; música académica en detrimento de otras músicas; prácticas durante el curso de formación del profesorado, sus concepciones y significados; la elección de la profesión docente que, en mayor parte, está relacionada con la necesidad de ser maestro de música por motivos laborales.

Al analizar la misión o los objetivos de las carreras de Licenciatura en Música en Colombia se constata que la palabra más presente es

“práctica” (7 veces) agregada a otras como pedagógica, educativa, profesional, investigativa, musical y artística. La siguiente es “artística” en composición con actividad, formación, práctica, apreciación y educación. Otros términos son igualmente importantes, aunque aparezcan con menos frecuencia, los cuales son docente, pedagogos, pedagogo musical, educación musical, profesor de música, educación preescolar, básica y media (Cuadro 3). Los lugares de actuación encontrados son escuelas de música, instituciones de educación preescolar, básica y media, y centros de formación musical en general.

Cuadro 3 - Ejemplos de misiones de la carrera y perfil del egresado

MISIÓN - PERFIL

<p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</p> <p>“[...] formación de un pedagogo y músico, sensible, capaz de trabajar en múltiples contextos acorde con sus necesidades y problemas, que pueda desempeñarse tanto en la educación básica y media, como en situaciones de aprendizaje no formal y ámbitos socio-culturales [...]”.</p>	<p>UNIVERSIDAD DEL VALLE</p> <p>“Licenciados en Música con alto nivel académico y artístico capaces de promover acciones formativas individuales y colectivas, que contribuyan al fortalecimiento de los procesos de desarrollo artístico, cultural, educativo y estético que requiere el país”.</p>
<p>UNIVERSIDADE DEL ATLÁNTICO</p> <p>“[...] desempeño como formador en educación musical, investigador de procesos pedagógico musicales en instituciones de educación preescolar, básica y media, escuelas de música y centros de formación musical en general”.</p>	<p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p> <p>“[...] formar profesionales de la educación en los saberes musicales desde una perspectiva ética, humanística y estética, respondiendo por la formación de ciudadanos autónomos [...]”.</p>
<p>CORPORACIÓN UNIVERSITARIA ADVENTISTA</p> <p>“[...] formación de maestros en el área de música, que además puedan desempeñarse en los diferentes sectores y facetas del campo artístico musical”.</p>	<p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p> <p>“[...] profesionales capaces de liderar la educación musical en el país, al estar en capacidad de implementar, fortalecer, transformar y contribuir a la formulación de políticas educativas para las artes y la cultura, con propuestas innovadoras y creativas basadas en la investigación pedagógico-musical que respondan a las exigencias sociales y culturales del momento histórico”.</p>

Fuente: Elaboración del autor con datos extraídos de la página web de las IES

Las discusiones en torno a las carreras de Licenciatura en Música comprenden los siguientes temas: la relación entre los programas y los perfiles de formación; los concursos docentes estatales para una modalidad genérica de la educación artística; los programas profesionales en música que incluyen énfasis o asignaturas electivas dirigidas hacia la educación musical; el doble compromiso en la formación de educadores musicales, el saber musical y el saber pedagógico; la competición laboral del licenciado con otros profesionales (intérpretes, productores musicales, compositores, arreglistas, musicólogos, musicoterapeutas); la lucha salarial; y la profesionalización docente de espaldas a la realidad escolar y social (Casas Figueroa, 2015; Castellanos Sánchez, 2018).

2.3.2 Narrativa: Pregrado en Música

Una etapa importante en mi vida, llena de gran motivación y con un propósito claro, inició con mis estudios en la Universidad del Valle, donde recibí el título de Maestro en Música²⁵ con énfasis en Interpretación (saxofón), en el 2009. Al principio me inscribí en la Licenciatura en Música²⁶, ya que solo se contaba con ese programa. Hay que resaltar que ese Programa es el único que oferta esa carrera en el departamento del Valle del Cauca, que tiene como objetivo principal formar licenciados en Música orientados al desempeño como músico y docente. En 1971 se oficializó la creación de un Departamento de Música, adscrita a la Facultad de Humanidades, donde estudiaron mis docentes.

Yo estudié en la Facultad de Artes Integradas (FAI) que reúne pregrados (Arquitectura, Comunicación Social, Música, Licenciaturas, Diseño), posgrados (Maestría en Música, entre otros; Doctorado y

²⁵ En Brasil es equivalente a intérprete o instrumentista.

²⁶ En Brasil es equivalente al curso de Licenciatura en Música que forma a docentes de Música.

Especializaciones) y extensión. Los programas de pregrado se encuentran en las dependencias de las Escuelas de Arquitectura, Comunicación Social y Música²⁷. Los otros programas están en los Departamentos de Diseño, Artes Escénicas, Artes Visuales y Estética.

Al llegar a Cali, no conocía a nadie. En la Licenciatura, en los primeros semestres fue mucha la demanda, eran largas jornadas de estudio cada día. Empezaba a las 8:00 y finalizaba a las 20:00 o 21:00. Muchas veces no lograba disfrutar de los fines de semana libres, no era como muchos pensaban: "música y es solo tocar y ya". No era así, se requería compromiso y dedicación al 100%. Fue la única manera de mantener mi cupo y no perder oportunidad, para la cual había trabajado. De igual forma, fui miembro activo de la banda de la Universidad como también de muchos conjuntos instrumentales, cuartetos, grupos de cámara de las más diversas formaciones. Esto fortaleció en mí una relación con la modalidad de instrumentación. Entre tanto, en este momento la Universidad contaba con un grupo de profesionales en esta área, con un buen nivel de interpretación.

Es una de sus grandes fortalezas a nivel nacional, contando con una gran experiencia en este campo. Después de tres años en la Escuela de Música se establece el Pregrado Académico en Música en cuatro áreas de profundización: Dirección de conjuntos vocales e instrumentales, Interpretación instrumental, y Composición y Musicología. Para estos días, pensé que la mejor decisión era solicitar el traslado al Programa de Interpretación, ya que uno de mis objetivos era estudiar saxofón y profesionalizarme en este instrumento.

Sin embargo, comprendí que mi nivel de teoría musical no era lo ideal, contaba con años de práctica instrumental, pero no de suficientes

²⁷ Inicio - Escuela de Música / Universidad del Valle / Cali, Colombia (univalle.edu.co). Acceso en 23/01/2021.

bases teóricas. Tuve que prepararme durante un año, antes de realizar las pruebas de ingreso al programa. Pasados estos dos semestres estaba capacitado para las demandas teóricas de esa prueba. ¡Y aprobé el examen!, ¡inuncalo imaginé!, ya que había presentado dos pruebas en otras instituciones en las cuales no pude pasar. Este Programa, en mi país, cuenta con un gran nivel de interpretación y fue por este motivo que tomé esta decisión. Además, tiene una alta demanda en cuanto aspirantes, y ya es bien sabida la existencia de pocos cupos disponibles para entrar a esta carrera. En esta área estuve tres años y, en el último año del ciclo final de mi formación profesional, desempeñé el cargo de profesor de saxofón, en el Plan Pentagrama.

Este curso de extensión de la Escuela y Música que tiene como fin la formación de niños, jóvenes en el área, para luego establecer un puente de conexión con el Programa de Pregrado en Música. Aquí en este cargo, me vi confrontado a dar clases de saxofón para aquellos jóvenes que, de alguna manera, querían comenzar una carrera profesional en música. Estos alumnos inician desde muy tempranas edades y, al mismo tiempo, distribuyen su tiempo de estudio con su formación escolar.

2.3.3 Ideas y reflexiones

He estado inmerso en el área de música desde muy joven, ya sea como profesor de música o instrumentista. Al graduarme empecé a trabajar como docente de saxofón y de iniciación musical para jóvenes y niños, y como profesor de música en un colegio de enseñanza media. Considero que es importante para un músico profesional poder contar con una fuerte formación instrumental al igual que la parte pedagógica e investigativa en esta área del conocimiento. Sin embargo, no es esa la formación que los Pregrados en Música ofrecen. Estoy de acuerdo con

Wenceslao Capistrán (2021, p. 99) cuando afirma que el resultado artístico de esos programas “suele ser bastante bueno y la formación general, por lo menos, suficiente”. Sin embargo, continua el autor, la formación superior no parece estar conectada con la vida real porque pocos son los que se dedican exclusivamente a la interpretación como opción laboral por completo.

Por esas razones busqué otras formaciones. Mi anhelo era estudiar una maestría en educación musical en Brasil. Lo hice en el *Programa de Educação Musical* de la *Universidade de Minas Gerais*, en la ciudad de Belo Horizonte. Al terminar este postgrado, entendí la necesidad de continuar mis estudios en el campo de la educación musical para poder reflexionar acerca de mi práctica como docente en el momento de compartir mis conocimientos con mis alumnos de iniciación musical y saxofón. Como profesor de música, considero que uno de los grandes desafíos de los educadores musicales en el siglo XXI es poder contar con una formación más versátil para poder atender a la flexibilización del mercado laboral, como también observa Castellanos Sánchez (2018).

En consecuencia, llevo más de ocho años en Brasil estudiando, participando en grupos de investigación, eventos científicos, realizando prácticas docentes en las carreras de formación del profesorado en música y conociendo cómo se lleva a cabo la asignatura de música en las escuelas públicas de educación básica. Pienso que es de vital importancia el impacto que tienen estos programas de nivel universitario en los procesos de formación musical de niños y jóvenes en las escuelas públicas y privadas. Percibiendo ese grado de complejidad y aún más en Colombia donde, por una parte, las orientaciones para el desarrollo de la Educación Artística están muy presentes y, por otra, las características conservatorianas, instrumentales y teóricas también pertenecen a los programas de Licenciatura, busqué un doctorado en la línea de formación docente en música.

Cabe aclarar que la tesis de Cárdenas Soler (2012) es la primera en Colombia que evalúa las titulaciones de Licenciatura en Música con la participación del profesorado implicado. Esta profesora de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia establece que, en los 13 programas existentes hasta la fecha, hay diferencias expresivas en la estructura de los espacios de práctica pedagógica. Por ejemplo, en una institución se reduce a tres semestres, mientras que en otra la práctica pedagógica musical es una línea transversal con duración de 10 semestres. Herrera Muete, Illera Albarracín y Cárdenas Soler advierten sobre la importancia de realizar un análisis a partir de:

las situaciones emergentes en las experiencias vividas en las prácticas pedagógicas, en general, y en la práctica pedagógico musical, en particular, con el objetivo de optimizar la calidad de los docentes que se forman en esta clase de programas universitarios y, en consecuencia, mejorar la calidad educativa del país (Herrera Muete, et al.,2013, p. 5).

La conexión entre la formación y la inserción laboral de los egresados de programas de licenciatura que ocurre mediante las prácticas pedagógicas de los estudiantes, principalmente, en contextos escolares, una vez que esa formación de nivel universitario centrada en la pedagogía de la música tiene como principal campo de acción profesional la docencia. De ahí la importancia que pueda establecerse una articulación entre las instituciones universitarias y las escuelas de educación preescolar, básica y media, con actividades y contenidos de la asignatura desarrollados de manera contextualizada, es decir, de acuerdo con las realidades y diversidades culturales de los estudiantes y de la sociedad, en general.

La formación del profesorado, parafraseando a Casas Figueroa y Burbano Parra (2020, p. 6), es clave para una educación musical de calidad, pues formarse en música “no es únicamente conocer y dominar las técnicas específicas de interpretación (los técnicos laborales también lo hacen)”. Los autores defienden una educación integral porque “es necesario formarse para la vida, para enfrentar públicos, para dialogar, interactuar y presentar nuestra música como proyecto de vida” (p. 7). De este modo, termino esta contextualización del sistema educativo colombiano versado con mis experiencias rememoradas y recontadas, buscando significados para comprender por qué las cosas son como son y cuáles son las futuras posibilidades de cambios.

*La educación en Colombia no es una
permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción
integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus
deberes.*

*La Constitución Política de 1991, aún vigente, establece los principios
fundamentales de la naturaleza de la educación, sobre la cual indica que se trata*

deberes.

*La Constitución Política de 1991, aún vigente, establece los principios
fundamentales de la naturaleza de la educación, sobre la cual indica que se trata
de un derecho de la persona, con un carácter de servicio público que tiene una
función social y, por ende corresponde al Estado regular y ejercer la suprema
inspección y vigilancia respecto del servicio educativo con el fin de promover su*

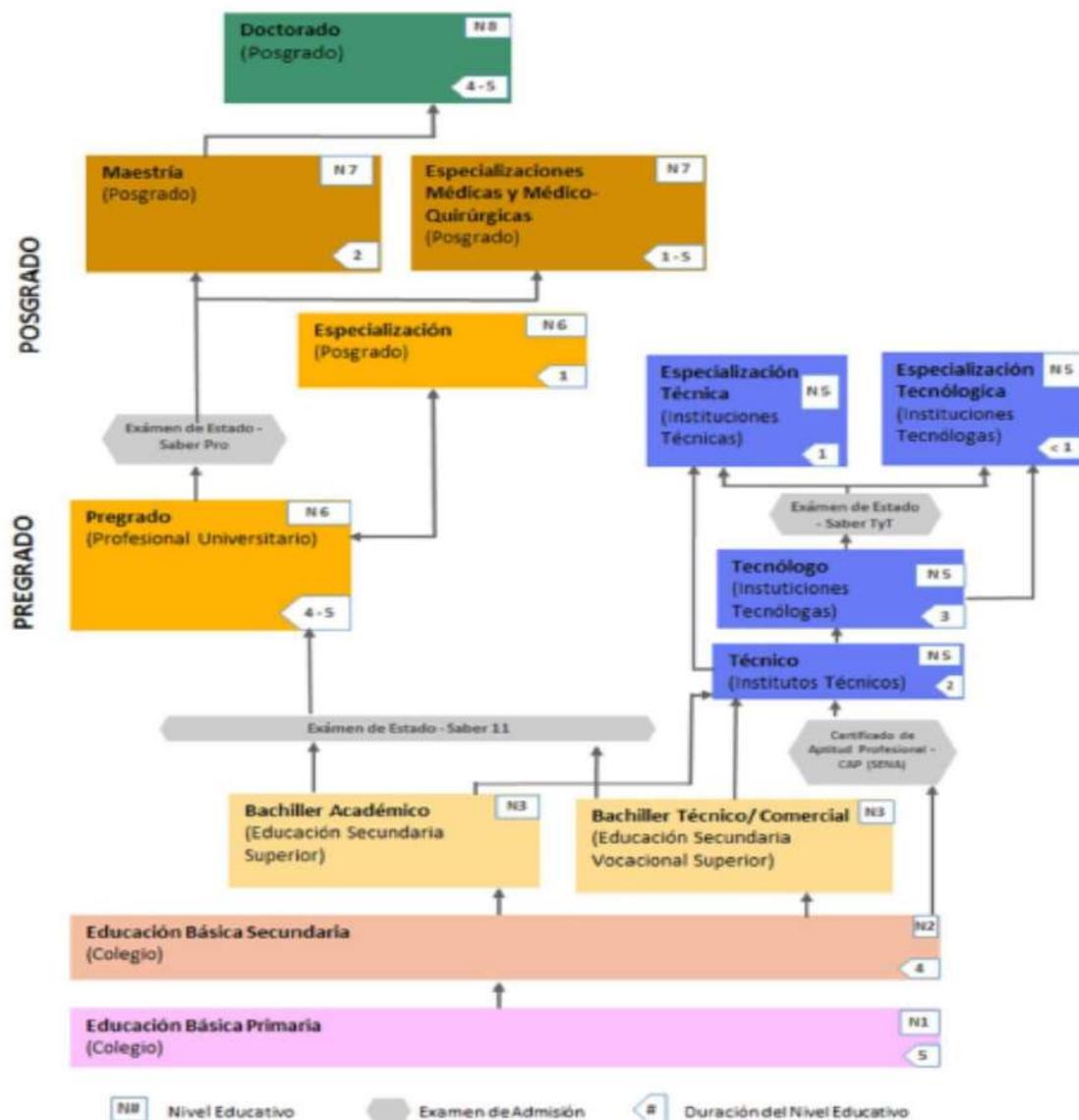
Gráfico 5 - Esquema del Sistema Educativo de Colombia

SISTEMA EDUCATIVO DE COLOMBIA

MINEDUCACIÓN

GOBIERNO DE COLOMBIA

■ ESQUEMA DEL SISTEMA EDUCATIVO DE COLOMBIA:



Fuente: Elaboración propia de flujoograma basado en información de la guía del sistema educativo de Colombia elaborado por NUFFIC.

3 PROCEDIMIENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Conocí la investigación biográfica y las formas de conocimiento que de ella se derivan mediante los estudios realizados en el Grupo de Investigación Educación Musical y Formación del Profesorado (ForMusi)²⁸ al ingresar en el curso de doctorado. A continuación, busqué asignaturas en los programas de posgrado en Educación e Historia, así como en numerosos webinarios a los que asistí durante los años de 2020 y 2021. Entendí que, independiente del área de conocimiento, el desafío que se plantea en este tipo de investigación “es descolonizar la relación en la investigación social”, en conformidad con Hernández (2013, p. 19). En acuerdo con el autor, esto significa que no se hace investigación para confirmar una hipótesis de partida o teorías y categorías previamente establecidas, sino para pensar en conjunto con la experiencia narrada del otro y entre sujetos.

La verdad es que a medida que leía, estudiaba y discutía esta nueva forma de hacer investigación, me identificaba con ella. Escuchar historias, leer relatos escritos o incluso documentales como, por ejemplo, *As Canções* estrenado en diciembre de 2011 del director brasileño Eduardo Coutinho, fueron piezas claves que me conmovieron y me hicieron seguir por este camino. Quería saber más sobre la formación de profesores de música en mi país para entender por qué no hay música en los currículos de las escuelas públicas. Reconozco que este tema está relacionado con la educación artística. Sin embargo, como ya he dicho, yo no tuve clases de música en la escuela y quería que los niños colombianos tuvieran ese derecho²⁹.

A partir de esta idea inicial, propuse para mi proyecto de investigación comprender la experiencia docente a partir del análisis de

²⁸ <https://www.udesc.br/ceart/formacaodocente>

²⁹ <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/23074841221131442>

los procesos de significación que permean la formación y la profesión de tres profesores de la carrera de Licenciatura de Música de Unicauca. A tal fin, se ha planteado una investigación de corte cualitativo, la cual se caracteriza por intentar recrear el mundo personal y colectivo desde una perspectiva comprensiva. De acuerdo con Flick (2015, p. 12), “la investigación cualitativa pretende acercarse al mundo de ‘ahí afuera’ [...], y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales” desde el interior de varias maneras diferentes.

Aunque esta tesis se desarrolla en una universidad brasileña y está influenciada por la lectura de textos de reconocidos investigadores como las profesoras Maria da Conceição Passeggi (UFRN), Maria Helena Menna Barreto Abrahão (UFPEL), Inês Bragança y el profesor Elizeu Clementino de Souza (UFBA), he optado por términos utilizados en la literatura hispánica. Justifico esto porque este trabajo está escrito en español, mi lengua materna, y, sobre todo, porque trata de un contexto colombiano, con colaboradores de ese país. Este hecho conduce a la intención de que esta tesis pueda contribuir al desarrollo de la investigación en educación musical, especialmente en el campo de la formación del profesorado de música en Colombia.

3.1 INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA NARRATIVA

En aquellos semestres en los que tomé los cursos sobre la investigación biográfica narrativa, me sentí un poco desorientado por la terminología y la forma en que cada campo del saber se aproxima a la investigación biográfica. Para empezar, hace falta hablar de narrativas, de narrativas como acto humano (Bertaux, 1997; Passeggi, 2010; Bolívar, 2012; Murillo Arango, 2021; Hernández, Sancho y Rivas 2011, entre muchos otros). Passeggi (2010, p. 104, cita de la autora), afirma que “narrar es humano” y, parafraseando al escritor portugués José

Saramago, sostiene que "narrar la propia *vida es una acción humana espontánea*".

Murillo Arango (2021), señala que el carácter universal de la narración en las culturas del mundo, sin excepción, es un tema recurrente no sólo en las teorías del lenguaje, sino también en las ciencias humanas en general. En sus palabras: "El relato es, en todo caso, omnipresente, existe desde los albores mismos de la humanidad, siendo creado y transmitido a través de generaciones, sin distinciones de clase, creencias o grados de dominio técnico; es internacional, transhistórico, transcultural [...]". (p. 1). El autor se refiere al relato como una forma narrativa, igualmente como Bertaux (1997).

A continuación, considero importante aclarar que la investigación narrativa se designa de forma diferente según el país de origen. En Brasil y Portugal, las narrativas en primera persona son denominadas investigación autobiográfica o método (auto)biográfico; en Alemania y en el mundo anglosajón se conocen como investigaciones biográficas; y, en Francia y en el mundo iberoamericano como investigación biográfico-narrativa (Passeggi, Nascimento y Oliveira, 2016, p. 113) – terminología adoptada en esta tesis.

La investigación biográfico-narrativa, de acuerdo con Bolívar (2012), contiene cuatro elementos: (a) un narrador, que habla de sus experiencias de vida – en esta investigación, los profesores Jorge Aníbal Coral Guerrón, Juan Carlos Gómez Álvarez y Franco Ramiro Vela Martínez; (b) un intérprete o investigador, que transcribe, interpreta y "lee" las historias de vida para elaborar un informe – en este caso, yo; (c) textos, que hablan tanto lo que se ha narrado en el campo, como después el informe elaborado – transcripciones y manuscritos, respectivamente; y (d) lectores, que van a leer las versiones finales de las publicaciones de la investigación narrativa – primordialmente, los

profesores del tribunal que van a leer esta tesis.

Otros aspectos eran los siguientes términos: biografía, historia de vida e historia oral, que son métodos de investigación utilizados por las Ciencias Sociales. Sin embargo, los historiadores y los sociólogos o antropólogos los interpretan de manera diferente y, quizás por ello, los límites conceptuales no siempre están claros (Silva, 2002). En las Ciencias Sociales, de acuerdo con Silva, los métodos biográficos y de historia de vida surgieron de forma imbricada. En el método biográfico, la historia de vida y la autobiografía son fundamentales, ya que representan la concepción personal del sujeto investigado. La biografía es tratada como un género por la historia y la literatura.

La historia de vida, en conformidad con Chárriez Cordero (2012, p. 53), "es la forma en que una persona narra de manera profunda las experiencias de vida en función de la interpretación que ésta le haya dado a su vida y el significado que se tenga de una interacción social". En ella se puede ver su vida mediante la función narrativa elaborada a través de historias, que permite la interacción social que establece la historia por medio de diálogos y saberes particulares. La historia de vida, según Bolívar, Domingo y Fernández (2001, p. 41) "otorga la palabra viva a las personas para que, en una especie de currículum vitae (entendido éste como curso de la vida, no en sentido burocrático de acciones certificadas o justificadas), cuente la trayectoria de vida personal y profesional, con las múltiples experiencias".

De este modo, las principales dimensiones del método biográfico son la matriz de las historias de vida como método de investigación. Por lo demás, como dice Marinas:

lo biográfico impone una metódica de historias de vida o historia oral cuando el proceso abarca un tiempo dilatado en el cual tratamos de constatar el cambio, la mutación. Y también cuando queremos

tematizar dicho cambio, comprobar no sólo que se da, sino que afecta a la identidad de los sujetos, a su transformación (Marinas, 2007, p. 42).

La primera forma de historia, según Bragança (2012), es la narración oral viva y accesible a todos los miembros de una comunidad. Esta narración, individual o colectiva, construye conocimiento, preserva la memoria, forma identidades y atribuye valores simbólicos a objetos y lugares. Para Marinas (2007, p. 68), una historia concreta "es un proceso de enunciación y, en esa medida, es una experiencia de llevar la contraria a los códigos que posibilitan y que, con todo, limitan el decir." En el campo de la historia, el debate está atravesado por la discusión de la historia oral.

Mariezkurrena Iturmendi (2008, p. 230) afirma que el mérito de la historia oral "radica en que los testimonios orales transmiten algo que no se encuentra en la documentación escrita: el contacto directo y personal con un individuo o un grupo humano que recuerda el pasado, su pasado, y aporta una dimensión humana a la Historia". En concreto, durante la narración oral, las cuestiones consideradas como objeto de reflexión metodológica son principalmente, la memoria, la narrativa y el tiempo pasado y presente.

Al respecto conviene agregar, según Halbwachs (2016), que es importante entender que la memoria individual no está completamente suelta del mismo hombre, es así, por medio de ella que le permite recordar su propio pasado y a menudo necesita recurrir a los recuerdos de los demás. La memoria se apoya en la referencia que existe fuera del individuo y que está estructurada en marcos sociales. Asimismo, el funcionamiento de la memoria individual no es posible sin estas herramientas, que serían las palabras e ideas.

Sin embargo, el relato oral como testimonio de la historia ha perdido su lugar frente a la aparición del registro escrito, que ha asumido el protagonismo como fuente histórica privilegiada (Bragança, 2012, p.

41). Murillo Arango (2021) explica que hasta los años setenta, la voz personal no era legitimada por la historia positivista dominante desde el siglo XIX hasta principios del XX, ni por la historia estructuralista ni la escuela de los *Annales*³⁰³⁰ ni por la historia marxista. Por lo tanto, la reivindicación de la historia oral por parte de los historiadores es reciente y notoria.

Marinas (2007, p. 49-50) define historia oral como aquella que "tiene un sujeto plural, aunque las entrevistas se hagan de uno en uno, lógicamente, y no recorren la totalidad de la vida sino un proceso social concreto que es común a la totalidad". Ya para la historia de vida "se le reserva la indagación del relato de vida y de sus documentos" (Marinas, 2007, p. 49), es decir, toda la vida del hablante desde su nacimiento hasta el momento presente, el momento de la escucha. En ambos casos hay un proceso de construcción narrativa que lleva al terreno inevitable de producciones discursivas.

De ese modo, lo más vital en estos procedimientos metodológicos, según Lara y Antúnez (2014, p. 48), es trascender los espacios tradicionales como salas y bibliotecas, "e ir a la realidad desde las palabras y con las palabras". Igualmente, Rouchou (2000: 177), al citar un profesor de la Facultad de Historia de la Universidad de São Paulo, advierte que historia oral no puede reducirse a rellenar las lagunas documentales porque "no se puede confundir la experiencia con la Historia contenida en el documento".

Tanto la historia oral como la historia de vida están articuladas a los procesos de la investigación biográfico-narrativa, como sostiene Marinas (2007, p. 17) al esclarecer que la narratividad es "una perspectiva sobre la construcción narrativa del sujeto moral." El autor explica que en los

³⁰ *Annales. Histoire, Sciences Sociales* es una revista científica francesa de historia social, que fue fundada en 1929 por los historiadores franceses Marc Bloch y Lucien Febvre. Dio inicio a un enfoque historiográfico conocido como la Escuela de los Annales (Wikipedia, acceso en 15/09/2023).

procesos biográficos se requiere que los relatos exploren lo vivido a lo largo de un tiempo, a lo largo del tiempo o de los tiempos. El sujeto dispone los acontecimientos de acuerdo con sus sentidos en la medida en que habla y en la medida en que son dirigidos a quien escucha (Marinas, 2007, p. 42). Las dimensiones teóricas de la práctica de la historia oral son: “las bases cualitativas, lo específico de la biografía, la producción, la escucha, la interpretación y la comprensión escénica” (Marinas, 2007, p. 17).

En resumen, según Abrahão (2003, p. 79), “la memoria del narrador [...] y los instrumentos de análisis e interpretación del investigador son elementos que se superponen y complementan entre sí para una mejor comprensión de las dimensiones de la realidad investigada”. Por lo tanto, como precisa Bolívar (2012), la prueba de los relatos narrativos direcciona a complejas relaciones entre el investigado y el investigador que han revelado relatos, y lectores que interpretan los enfoques narrativos desde sus impresiones de referencia. Las historias narradas son textos para interpretar (*interpretandum*) a través de otro texto (*interpretans*), que es el resultado del informe de la investigación.

3.1.1 Fuentes de información

Al considerar el método biográfico-narrativo como herramienta para la investigación educativa, se pueden enumerar las posibles fuentes de información: “historia de vida, la entrevista biográfica, narrativa o en profundidad, diarios, historias y relatos de familia, las fotografías, las memorias, documentos personales, escritos autobiográficos, las cartas, notas de campo” (Bolívar, 2019, p. 233). El concepto de historias de vida, según Passeggi (2021), incluye autobiografías, biografías, recuerdos, confesiones o incluso cualquier tipo de documento personal que recoja información sobre la vida de una persona, “como instrumento mental de

las realidades" y de sí mismo.

Hernández (2005), al referirse a las potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales, subraya que las disciplinas – Antropología, Sociología y Psicología Social – trabajan juntas en la utilización de las mismas técnicas y fuentes en la investigación en Ciencias Sociales que adopta el método biográfico. "Este método puede aglutinar la estrategia metodológica de la conversación y narración y la revisión documental de autobiografías, biografías, narraciones personales, cartas, diarios, fotos, etc." (p. 102). Así pues, el autor hace hincapié tanto en las fuentes orales como en las escritas. Entre los primeros, menciona también la observación de acontecimientos como cualquier tipo de datos etnográficos, psicológicos, biológicos y culturales. Las fuentes orales, junto con otras fuentes documentales como "cartas, informes contemporáneos o descripciones de periódicos, fotos y todos aquellos recursos que manifiestan y acompañan al testimonio del informante, así como los datos obtenidos a partir de ellos" amplían y demuestran la validez de la información obtenida, que resultan en un abundante y rico corpus de información (Hernández, 2005, p. 109). De este modo, combina fuentes orales con fuentes documentales personales o fuentes escritas con un doble objetivo. Por un lado, "captar los mecanismos subyacentes a los procesos que los individuos utilizan para dar sentido y significado a sus propias vidas y, por otro, proporcionar "un análisis descriptivo, interpretativo y, necesariamente, sistemático y crítico de los documentos 'de vida'" (Hernández, 2005, p. 102).

En este proyecto de investigación, la fuente principal es la entrevista narrativa abierta realizada a tres docentes del Programa de Licenciatura en Música de la Universidad del Cauca. Como fuentes complementarias se utilizan otras informaciones como fotografías y partituras suministradas por los docentes, textos publicados y no publicados de su autoría, documentos oficiales de la Unicauca y de otras instituciones

públicas como el Ministerio de Educación de Colombia, por ejemplo.

La investigación narrativa y (auto)biográfica analiza los modos y procesos a través de los cuales los agentes sociales elaboran e incorporan acontecimientos y experiencias a lo largo de la vida. Fuentes autobiográficas y narrativas, que consisten en "historias de vida, relatos orales, fotos, diarios, autobiografías, biografías, cartas, memorias, testimonios, entrevistas, relatos de experiencias, escritos escolares, videograbaciones, etc." son un objeto transversal de investigación en las ciencias sociales y las humanidades, y "amplían las vías y recursos metodológicos para el conocimiento y las experiencias vitales de los sujetos" (Delory-Momberger, 2009, p. 7).

3.2 HISTORIAS PRODUCIDAS POR RELATOS DE VIDA

Teniendo en cuenta el objetivo de esta investigación, que es comprender la experiencia docente a partir del análisis de los procesos de significación que permean la formación y la profesión de tres profesores de la carrera de Licenciatura de Música de Unicauca, consideramos la historia de vida como procedimiento metodológico. Sin embargo, como explica Bolívar (2016), los relatos de vida son el material de partida para que el investigador los transforme en historias de vida. Para ello, es necesario situar el componente individual con el social, es decir, el relato en un determinado contexto histórico. Por ejemplo: "Los relatos que los profesores nos cuentan son siempre singulares, selectivos y específicos, situados en un espacio y tiempo" (Bolívar, 2016, p. 4).

Bertaux (1997) explica que el término utilizado en las Ciencias Sociales era *life history*, traducido del inglés literalmente como historia de vida, y que el vocablo historia de vida se introdujo en Francia hacia la década de 1970. La cuestión es que la distinción es esencial, ya que la historia vivida por una persona es diferente del relato (*story*, en inglés)

que puede hacer de esa historia a "petición de un investigador, en un momento determinado de su historia" (p. 9). El relato de vida, en conformidad con Cornejo, Mendoza y Rojas (2008, p. 29-30), "ha sido utilizado en varias disciplinas y con distintos objetivos: en investigación, en intervenciones o como una herramienta testimonial". De este modo, puede utilizarse como técnica para diversos fines.

Los relatos se vinculan con el interés por la descripción biográfica desde una perspectiva antropológica (Delory-Momberger, 2015), sociológica (Bourdieu, 2001), etnosociológica (Bertaux, 1997) y psicológica, específicamente en la psicología social (Hernández, 2005). En esas disciplinas existe una relación estricta entre el relato como testimonio de alguna experiencia vivida en un determinado periodo histórico, en el sentido de poner biografías en contexto. Se me ocurre un ejemplo: las clases de música en escuelas públicas de educación básica durante el período de la dictadura militar, sea en Brasil, Argentina, Chile o Bolivia.

El relato de vida "es algo muy distinto de la forma oral de una autobiografía en potencia", según Bertaux (1997, p. 9), porque, aunque sea un testimonio de experiencia vivida como en la autobiografía, es un testimonio orientado por la intención de conocer del investigador. Así, el relato de vida está al servicio de la investigación "desde el momento en que un sujeto cuenta a otra persona, investigador o no, un episodio cualquiera de su experiencia vivida" (p. 36). Explica todavía que eso significa "que la producción discursiva del sujeto ha adoptado una forma *narrativa*" Bertaux (1997, p. 9, cita del autor).

Landín Miranda y Sánchez Trejo (2019, p. 233) afirman: "La experiencia, en esencia, es narrativa". En este contexto de definiciones de relatos, volví a encontrarme con diversas expresiones: relatos narrativos, historias narrativas, relatos de vida, relatos biográficos, narrativas biográficas. Quizá lo más importante sea comprender que en

estudios investigativos el relato de vida es una forma narrativa. El sociólogo francés, Daniel Bertaux, reconocido por haber sistematizado el método de investigación cualitativa que denominó etnosociología, dónde los relatos de vida son fuentes de datos por excelencia, argumenta que:

Al multiplicar los relatos de vida de personas que se hallan o se han hallado en situaciones sociales similares, o participando en el mismo mundo social, y al centrar sus testimonios en esas situaciones se trata de sacar provecho de los conocimientos que ellas han adquirido mediante su experiencia directa de ese mundo o de esas situaciones, sin enredarse por ello en su necesaria singularidad, ni en el carácter inevitablemente subjetivo de su relato. Al relacionar numerosos testimonios sobre la experiencia vivida de una misma situación social, por ejemplo, se podrán superar sus singularidades para lograr, mediante una construcción progresiva, una representación sociológica de los componentes *sociales* (colectivos) de la situación (Bertaux, 1997, p. 37, cita del autor).

Teniendo en cuenta lo anterior, comprendo que los relatos de vida de los maestros colombianos seleccionados para este estudio son fuentes preciosas para construir sus historias de vida. Son relatos de prácticas musicales y pedagógicas, pero también de datos personales que deben ser incluidos en la construcción social del proceso de enseñanza, como señala Bolívar (2016). Son vivencias y experiencias subjetivas de docentes formadores de profesores de música que, de acuerdo con Kornblit (2007 p. 7), "son narraciones biográficas acotadas por lo general al objeto de estudio del investigador".

A pesar de que pueden abarcar toda la experiencia de vida de una persona, desde su nacimiento, los relatos se centran en un aspecto particular de esa experiencia. En el caso de esta investigación para comprender la experiencia docente a partir del análisis de los procesos de significación que permean la formación y la profesión de tres profesores de la carrera de Licenciatura de Música de Unicauca. Me propuse construir historias de vida a partir de los relatos que surgieron durante las entrevistas, es decir, el problema metodológico se concentró en transformar los relatos de vida en historias de vida. Conforme explican

Hernández-Hernández y Sancho-Gil (2020, p. 37), los relatos de vida “ponen en énfasis en el carácter reconstructivo de la narración individual de la experiencia (*life stories*)” mientras en las historias de vida la atención se centra en lo que el individuo permite al investigador comprender de la vida social.

Según Jovchelovitch e Bauer (2004: 90), la narrativa como forma discursiva, como historia o historias de vida e historias sociales “ha sido abordada por teóricos culturales y literarios, lingüistas, filósofos de la historia, psicólogos y antropólogos”. Añadimos los profesionales de la educación a esa lista. Las narrativas se han convertido en un procedimiento metodológico y de refuerzo de la identidad docente.

3.2.1 Concertación de las entrevistas

Inicialmente hablé, de una manera bastante informal, con un colega de pregrado que ahora es profesor en la Universidad del Cauca para obtener información sobre el programa y los profesores. Luego me puse en contacto por teléfono con el Coordinador y le expliqué mi deseo de realizar una investigación empírica en la Institución. La acogida fue positiva, así que les envié el proyecto para que conocieran mis intenciones de mi investigación. Al cabo de unos días me dijeron que podía empezar la investigación en cuanto estuviera listo.

Todos los contactos se hicieron por teléfono y correo electrónico, tanto para la Universidad como para los profesores. Hay que recordar que durante 2020 y 2021 estuvimos confinados en nuestros hogares debido a la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2, por esta razón, el proyecto de investigación, que ya incluía todos los documentos necesarios de ambas universidades – Unicauca y Udesc – para su envío al Comité de Ética, se elaboró a distancia. Esto significa que estos trámites llevaron más tiempo que si viviéramos en tiempos normales.

El primer contacto con cada profesor consistió en aclarar la propia investigación. Les expliqué los objetivos, la dinámica de las entrevistas y, consecuentemente de las transcripciones, y los documentos que tendrían que firmar si aceptaban participar, además de los motivos por los que han sido invitados. Traté de facilitarles todas las informaciones con el objetivo de causarles el menor grado de problemas. Los días y las horas fueron elegidos por los profesores en función de su disponibilidad. Todos fueron muy amables. Participaron de las entrevistas, me enviaron fotos de sus vidas como músicos y profesores, sus propios textos y documentos universitarios.

El primer profesor con el que hablé fue Jorge Aníbal Coral Guerrón, que me había recomendado mi colega. Le expliqué que era mi deseo realizar mi trabajo de tesis en la Unicauca, pero que me gustaría entrevistar a cinco profesores que tuvieran afinidad con las áreas de instrumentación, composición, dirección, teóricas, pedagógicas y administrativa. Me fue de gran ayuda porque me sugirió colegas que podían colaborar conmigo.

En la charla que tuvimos sobre los posibles participantes del trabajo de investigación, concordamos que tenían que ser docentes que conocieran muy bien el programa y que estuvieran trabajando muchos años en esta universidad. Así, que él mismo me pondría en contacto directo con estos profesores, no pasó una semana cuando me comunicó que ya había hablado con ellos, y que habían accedido a las entrevistas y a participar de la investigación. El profesor Jorge Aníbal me envió los respectivos correos y números telefónicos personales de Juan Carlos y Franco Ramiro.

Decidí entrevistar primero a Jorge Aníbal, luego a Juan Carlos y finalmente a Franco Ramiro. Preferí entrevistar a uno por uno en lugar de a todos simultáneamente. Al contrario que hacer la primera entrevista con todos y así sucesivamente, hice todas las entrevistas

con un profesor y luego pasé al siguiente. El número de entrevistas no estaba predeterminado, pero dado el tiempo de que disponían, acabaron siendo tres. Durante esos meses, analicé que ya tenía mucho material y que los tres profesores cumplían los criterios de ser profesores representativos de cada área.

Cabe añadir que el proyecto de investigación obtuvo la aprobación del Comité de Ética, (CONEP, número de parecer: 4.869.385) al igual, el Término de Consentimiento Libre e Informado (TCLE) (APENDICE B), que fue firmado por cada uno de los docentes antes del comienzo de las entrevistas.

3.2.2 Desarrollo de las entrevistas

Las entrevistas tuvieron lugar vía plataforma Zoom durante el mes de diciembre de 2021 y los meses de mayo y junio de 2022 (Cuadro 4). Este intervalo se justifica por la alteración del inicio del curso académico tras la pandemia. Se realizaron tres entrevistas narrativas de una hora con cada uno de los profesores. He anotado el horario con gran exactitud, porque ese fue el tiempo que los profesores dedicaron a hacer sus relatos de experiencias vividas con la música y la docencia. Así que no pude hablar con todos los profesores como había imaginado. Sin embargo, debo aclarar que estuve en contacto con ellos por correo electrónico y WhatsApp hasta el momento en que entregué mi tesis. Hablé más con el profesor Jorge Aníbal porque fue mi primera referencia en Unicauca. Respondió a mis preguntas sobre el programa de Licenciatura en Música y me facilitó fotografías de eventos celebrados con estudiantes y profesores.

Cuadro 4 - Entrevistas narrativas

COLABORADORES PROFESORES UNICAUCA	DIAS ENTREVISTAS	HORARIO COLOMBIA	PÁGINAS TRANSCRITAS
Jorge Anibal Coral Guerrón	19/12/2021	18:00 - 19:50	23
	26/12/2021	17:00 - 18:00	20
	28/12/2021	18:00 - 19:00	22
	Total:	2h50min	65
Juan Carlos Gómez Álvarez	16/05/2022	11:00 - 12:00	07
	23/05/2022	22:00 - 23:00	14
	30/05/2022	22:00 - 23:00	13
	Total:	3 horas	34
Franco Ramiro Vela Martínez	01/06/2022	16:00 - 17:00	12
	06/06/2022	17:00 - 18:00	12
	14/06/2022	16:00 - 17:00	12
	Total:	3 horas	36

Fuente: elaboración propia

Cuando me reuní por primera vez con el profesor Franco Ramiro, me sorprendió que el profesor Jorge Aníbal también estuviera presente en la sala en aquel primer encuentro virtual. El profesor siempre estaba al tanto de todas las reuniones con sus colegas, por lo que le estoy infinitamente agradecido, ya que era el punto de contacto con ellos. Más tarde, en el transcurso de los meses siguientes, supe que estos dos profesores, Juan Carlos y Franco Ramiro, habían sido compañeros de Jorge Aníbal en la licenciatura en música y que también habían sido sus compañeros de trabajo durante muchos años en esta Universidad.

Todas las entrevistas fueron grabadas con el recurso de la plataforma antes mencionada. Posteriormente, fueron transcritas con la utilización del *Transcriber Bot disponible en Telegram*. Esta aplicación

está enfocada en la mensajería instantánea, el envío de varios archivos y la comunicación en masa. De esa manera, cuando reproduce el video de la entrevista, la función de transcripción de audio interpretará el audio del video de las entrevistas, lo que saldrá de mi micrófono, transcribiendo así, lo que dijo el entrevistado en tiempo real. Después de transcribir las entrevistas, revisé los textos, acompañando con el video y verifiqué que el contenido de las entrevistas de los docentes sea el correcto.

La primera revisión consistió en una lectura atenta. La segunda, fue acompañar los textos escritos con el vídeo para asegurarse de que todo se transcribía correctamente, con la inclusión de vicios lingüísticos, gestos corporales y expresiones faciales. Posteriormente, las transcripciones de cada una de las entrevistas se enviaron por correo electrónico a cada uno de los profesores para que pudieran leer, modificar o eliminar cualquier palabra, frase o párrafo. La transcripción de cada entrevista se enviaba a los profesores antes de la siguiente. De este modo, era posible retomar cualquier cosa que hubiera quedado pendiente de la conversación anterior.

Con la aprobación de los textos por los colaboradores, las transcripciones fueron formateadas y recopiladas en cuadernos, para luego con este documento facilitar su respectiva numeración y análisis (Figura 4). El texto de las transcripciones está organizado por la fecha de cada entrevista y todas las líneas están numeradas, al igual que las páginas. Este procedimiento se adoptó para facilitar la lectura, el análisis y la captura de las citas directas.

La grabación de las entrevistas y los respectivos datos transcritos se guardaron en mi computadora, en carpetas protegidas con contraseña. Los datos no se compartirán en ninguna plataforma virtual, con terceros o "nube" para garantizar el secreto y la confidencialidad de su información. Transcurridos los cinco años, a contar desde la fecha de la defensa, los datos serán eliminados.

Figura 4 - Ejemplo de transcripción

54 Y yo ni siquiera conocía ese instrumento, yo simplemente lo conocía por revista o sobre las
 55 clases de apreciación musical. No sabía ni siquiera, pues un acercamiento real a la sonoridad.
 56 Sin embargo, me convenció de que estudiara corno francés y comencé a estudiar con el
 57 maestro Adam y el maestro Julián Calebo, una persona de Bélgica. Estudió bastante tiempo
 58 como unos cinco años y, pero a la par también, yo tenía una orquesta de salsa que la funde a
 59 la edad de dieciocho años. |
 60 No sabía escribir música y con experimentaciones de escritura musical, allí empíricos a
 61 prueba de error comienzo hacer arreglos de música tropical, música popular, para música
 62 salsa y también consigo de muchos amigos arreglos y formo una banda y esta banda se llamó
 63 la orquesta la *Fuga*, eso duro por unos doce años.
 64 Y tocamos bastante tiempo, o sea con mismos los chicos de la banda del pueblo formamos
 65 esa orquesta conseguimos unos amigos trabajábamos la parte del canto, y no había
 66 percusionistas, pero se fueron formando empíricamente hasta que pudimos llegar y obtener
 67 un resultado bastante interesante y comienzo a manejar esta orquesta. Entonces, fue una
 68 formación práctica académica la que me daba la Universidad más una formación, empírica
 69 experimental, también para ganar recursos y poderme mantener en la Universidad, es toda

Fuente: elaboración propia

A continuación, les envié versiones de los capítulos para que pudieran leer y seguir la redacción del texto, así como modificar y añadir lo que consideraran oportuno. Me puse en contacto con cada uno de ellos para aclarar dudas y completar información. Puedo decir, pues, que los relatos continuaron más allá de las entrevistas narrativas. Un ejemplo más concreto fue el encuentro cara a cara que tuve con el profesor Juan Carlos, cuando él estuvo en mi casa en la ciudad de Guadalajara de Buga durante el período pandémico.

3.2.3 Transformación de relatos en historias

Inicialmente busqué métodos de análisis de textos utilizados en las Ciencias Sociales. Los más utilizados son análisis del contenido y análisis del discurso. Sin embargo, me di cuenta de que para analizar relatos de vida es necesario adaptar la lógica y los métodos de análisis porque un relato, según Libia Cárdenas (2019) "constituye un conjunto integral, tejido por un narrador" – en este caso, por mí – a partir de las narraciones y reflexiones de los informantes – Jorge Aníbal, Juan Carlos y Franco Ramiro – y sus identificaciones o satisfacciones con lo

que yo he recogido. Así pues, se espera que el lector interprete la historia como una unidad significativa.

Para transformar las experiencias biográficas, primero tuve que reconstruir los relatos de vida de cada profesor, para comprender el énfasis dado al carácter reconstructivo de la narración individual. Después, interesado en cuestiones sobre cómo se puede entender la vida social desde lo individual, construí las historias de vida. De esta forma, entiendo que el análisis no se realizó sólo con tematizaciones, sino también dando valor a la experiencia, a la profundización de significados y a la búsqueda de relaciones entre el pasado y el presente de cada uno de los profesores.

El proceso de análisis y transformación de los relatos en historias de vida comienza por escuchar las entrevistas una y otra vez, transcribirlas, leerlas y releerlas, según Bertaux (1997). El proceso de transcripción permite entender progresivamente la riqueza de las evidencias que pueden conducir a la construcción de hipótesis. La fase analítica, continua el autor, termina cuando las entrevistas apenas aportan valor al conocimiento sociológico del objeto social. La aparición de recurrencias empíricas, el llamado punto de "saturación" requiere tiempo, sin embargo, "Lo que más tiempo lleva es captar sus verdaderos significados y expresarlos en términos justos, lo cual quiere decir, en principio, en términos sociológicos" (p. 54).

Con esto en mente, escuché atentamente las entrevistas y leí las transcripciones para ver qué me sorprendía o molestaba. Eso fue el primer paso. Bertaux (1997, p. 54) explica que "esas reacciones espontáneas son otros tantos signos de que la realidad no se corresponde con lo que él imaginaba". Esto realmente sucedió. Para ilustrarlo, mencionaré mi sorpresa cuando me enteré de que hay numerosas actividades que son realizadas por estudiantes de música en comunidades indígenas y afrodescendientes. No sabía que esas

prácticas eran tan frecuentes en esas localidades, así como la presencia de agrupaciones musicales de esos grupos que llegan a participar en eventos en la Unicauca.

Por tanto, no se trata de extraer de los relatos todos los significados que pueden contener, sino sólo aquellos que sean relevantes, aquellos que puedan ayudar en el estudio del tema de investigación y que, en este caso, adquieren el estatus de indicios (Bertaux, 1997, p. 74). En el caso de esta investigación, el tema se centra en los procesos de significación que permean la formación y la profesión de tres profesores de la carrera de Licenciatura de Música de Unicauca. Aunque el guión de la entrevista ya indicaba ciertos temas que yo había elegido, muchos otros resultaron del análisis exploratorio realizado mediante la transcripción y la lectura.

Puedo decir que el ejercicio de presentar ponencias en congresos y preparar los textos que se publicarán también ayudó en este proceso analítico. Menciono que, durante el doctorado, fui coautor, junto con mi profesora tutora en algunos trabajos directamente vinculados a esta tesis: un capítulo de libro (Mateiro; Salgado Pereira, en proceso de publicación); un trabajo presentado en la XIV Conferencia Regional Latinoamericana y VI Panamericana de Educación Musical (Salgado Pereira; Mateiro, 2023 en proceso de publicación en las Actas); y, otro en la Revista del IICE - Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Salgado Pereira; Mateiro, 2023 aceptado, previsión de publicación para diciembre).

Así que lo que ocurrió no fue una imposición de temas según mis intereses de investigación, sino que intenté extraerlos de las transcripciones. De este modo, se mezclaron los elegidos para las entrevistas abiertas y los que nacieron de los relatos. Establecí, entonces, un índice de posibles temas y, en consecuencia, subtemas (Cuadro 5): algunos que parecían comunes entre los tres profesores y

otros que eran relevantes para responder a la pregunta de investigación: ¿Cómo los tres profesores de la Licenciatura de Música resignifican sus procesos formativos y profesionales al narrar sus historias de vida?

Cuadro 5 - Temas y subtemas para la escritura de las historias

Temas	Subtemas
1. Trayectoria profesional	El aprendizaje de la música por experiencia Formación musical y formación docente Vínculos institucionales
2. Docencia universitaria	Clases de asignaturas específicas Experiencias administrativas Proyectos de extensión y de investigación
3. Licenciatura en Música	Malla curricular Perfil del egresado Experiencias musicales y educativas
4. Contexto social y cultural	Músicas tradicional y académica Comunidades indígenas y negras Pluri e interculturalidad

Fuente: elaboración propia

Con esto, podría empezar a reconstruir las historias. Para lo primero, opté por anotar las trayectorias personales y profesionales de cada profesor y, teniendo en cuenta que la tesis se está escribiendo en Brasil, intenté añadir información adicional de referencias contextuales como la localización geográfica en Colombia, la identificación de hechos o acontecimientos ocurridos en el pasado, como datos sociales y culturales. Intenté hacer hincapié en lo que parecía más importante para cada uno de los colaboradores en esta investigación, buscando vínculos entre el pasado y el presente.

Después, escribí textos sobre cada tema seleccionado de una forma ordenada. Sin embargo, sentí la necesidad de leer más para

dialogar con la información que tenía. Inicialmente, intensifiqué la lectura de obras publicadas en Colombia, principalmente, sobre temas locales, como la cuestión de las comunidades étnicas en el departamento del Cauca. De ese modo, algunos de los contenidos de las entrevistas fueron contrastados con documentos de orientación educativa y con la bibliografía existente sobre los diferentes temas abordados.

Asumí, por tanto, siguiendo las directrices de Sancho (2013) que, si bien es necesaria la articulación con el contexto, es necesario especificar el nivel de profundidad para la contextualización en cada caso. No obstante, "sin que se transforme en un ejercicio repetitivo, y sin que ello quite protagonismo a la voz de los docentes" (p. 13). Parafraseando al autor, esto significa que mis propias interpretaciones y relaciones deben ser expresas de forma equilibrada, haciendo que prevalezcan las experiencias de los profesores tal y como las narran.

Escribir la historia de Jorge Aníbal Coral Guerrón, Juan Carlos Gómez Álvarez y Franco Ramiro Vela Martínez no es lo mismo que escribir mi propia trayectoria de vida personal y profesional, como hice en el primer capítulo de esta tesis. Se trataba de un ejercicio para comprender, inicialmente, desde mi perspectiva, el proceso de las historias de vida, es decir, el proceso de la autobiografía. En este sentido, intenté respetar el estilo de cada profesor, sin imponer mis experiencias y mis deseos de investigación. El reto consistía en mantener en primer plano las palabras de los profesores, junto con el contexto y las situaciones sociales que permiten comprender lo que han contado, de modo que todo el texto pudiera caracterizarse como historia de vida.

Por último, en este apartado es importante aclarar que los fragmentos de entrevistas, que se citan textualmente en cada uno de los capítulos, se indican con abreviaturas según los dos primeros nombres de cada profesor, el número de la entrevista, el año en que se realizó

y el número de la página en que encuentra en el respectivo cuaderno (cuadro 6). Las abreviaturas que se utilizan son: Jorge Aníbal (JA), Juan Carlos (JC), Franco Ramiro (FR) y Cuaderno de Entrevista (CE).

Cuadro 6 - Referencias para las citas

NOMBRE	ABREV.	ENTREVISTA	AÑO	REFERENCIA
Jorge Aníbal	JA	CE 1 (2 o 3)	2021	(JA-CE1, 2021, p. 14)
Juan Carlos	JC	CE 2 (1 o 3)	2022	(JC-CE2, 2022, p. 55)
Franco Ramiro	FR	CE 3 (1 o 2)	2022	(FR-CE3, 2022, p.39)

Fuente: elaboración propia

3.3 ELECCIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Como se indicó anteriormente, los docentes involucrados en este estudio trabajan en la Universidad del Cauca (Unicauca). Las razones que me llevaron a elegir el Programa de Licenciatura en Música de esta institución de enseñanza superior para llevar a cabo esta investigación fueron diversas. En primera medida, que este programa tiene acreditación de alta calidad por el Ministerio Nacional de Educación. Sólo 27 de los 52 programas de pregrado en música, de nivel universitario que están activos, cuentan con esta acreditación. De ellos, únicamente 15 son programas de Licenciatura en Música y uno está en la Unicauca.

Segundo, la universidad está situada en la región del Pacífico, donde también se encuentra la Universidad de Nariño. Colombia tiene seis regiones naturales: Insular, Atlántico o Caribe; Andina por la Cordillera de los Andes; Pacífico; Orinoquia o Llanos Orientales; y Amazónica o Amazonía (Figura 5). Es significativo señalar que 11 programas de licenciatura se ubican en la región Andina, en el centro del país, y las otras dos en la región del Atlántico. La localización geográfica

de Unicauca, por su lugar privilegiado en la ubicación geopolítica, al suroccidente del país, hace posible la formación de profesores de música para muchos jóvenes, principalmente, de las regiones Pacífica y Amazónica.

Figura 5 - Localización de la Unicauca



Fuente: [regiones naturales de colombia - Bing images](https://www.bing.com/images)

Igualmente, acuden a esta universidad jóvenes de las zonas aledañas y de los otros departamentos. El departamento del Cauca está dividido política y administrativamente en 42 municipios y los departamentos más cercanos son Nariño, Valle del Cauca, Huila,

Putumayo y Caquetá. Así pues, la Universidad del Cauca, creada el 24 de abril de 1827, desempeñó un papel importante en la formación de la República de Colombia, convirtiéndose en un importante centro de enseñanza superior pública en el suroeste del país.

Finalmente, otras razones que también pesaron en esta elección fueron: el hecho de que, durante mi formación académica en la Universidad del Valle, en la ciudad de Cali, tuve contacto con profesores de la Unicauca, quienes se convirtieron en un referente para mí; allá, en la Univalle, tenía compañeros que ahora trabajan como profesores en la Facultad de Artes en los programas de música de la Unicauca, lo que me permitió hablar con ellos antes de definir esta institución como mi campo de investigación; y, el hecho de que mi familia vive cerca a esta la región del Cauca.

No conozco personalmente al maestro Jorge...
tuvo la sensación de que la música es todo en su vida. Parece que sólo respira música. Es un hombre
que ha entregado gran parte de su vida a la labor docente. Lo digo porque su forma de navegar tiene
emoción, implicación y mucho encanto. Lo digo porque su forma de navegar tiene
temática que se está tocando, es dinámico y muy positivo en su forma de ver las dificultades que trae el
día a día en su vida. Es un maestro que ve en la música una oportunidad de tejido social en el
departamento del Cauca]



Jorge Aníbal Coral Guerrón



en ese lugar que el profesor, siempre...
música de diversos géneros en su pueblo natal. En sus propias palabras, expresa: "imagines
ó mi vida, pues prácticamente mi vida. Mi papá y mi abuelo eran los que tocaban en lo que
de guitarras, tocaban boleros, cumbias y de todo lo que escuchaban en esa época. Mi
Jorge Aníbal aprendió a tocar el acordeón y la guitarra con él
trabajaba con él



4 JORGE ANÍBAL CORAL GUERRÓN

Figura 6 - Profesor Jorge Aníbal



Coordinador del Programa de
Licenciatura en Música y Gestor de Calidad de la Facultad
de Artes de la Universidad del Cauca (UNICAUCA)

Fuente: foto cedida por el profesor



No conozco personalmente al maestro Jorge Aníbal, sin embargo, durante todas las entrevistas tuve la sensación de que la música es todo en su vida. Parece que sólo respira música. Es un hombre que ha entregado gran parte de su vida a la labor docente. Lo digo porque su forma de narrar tiene emoción, implicación y mucho encanto. Igualmente, es emprendedor, tiene una respuesta a cada temática que se está tocando, es dinámico y muy positivo en su forma de ver las dificultades que trae el día a día en su vida. Es un maestro que ve en la música una oportunidad de tejido social en el departamento del Cauca.

4.1 INMERSO EN LA MÚSICA

Jorge Aníbal Coral Guerrón nació en Aldana en 1955, en la frontera con el Ecuador, mejor dicho, “uno levanta el pie pasa el río y está en Tulcán” (JA, 2022), ciudad fronteriza ecuatoriana, también llamada San Miguel de Tulcán. Desde niño ha estado inmerso en la música ya que su padre y su abuelo eran músicos de la banda de música de aquel pueblo donde él nació. De esta manera su cercanía con la música estuvo influenciada por su ambiente familiar y su contacto directo con las manifestaciones culturales y musicales presentes en Aldana, en el departamento de Nariño (Figura 7).

Figura 7 - Banda de Aldana



Fuente: archivo de Jorge Aníbal

El Distrito Municipal de Aldana cuenta con la Banda de Música de Nariño, que desarrolla sus actividades en el centro artístico musical del pueblo. Su instrumental fue adquirido en el año de 1929 (Aldana, 2013, p. 6). Al respecto, el maestro Jorge cuenta que su padre le narró que,

siendo niño, se acuerda “el día en que llegaron a lomo de caballo unas grandes cajas cargadas de instrumentos musicales” (JA, 2022).

El profesor Jorge Aníbal recuerda que su padre le dijo que “ese día para Aldana había sido un gran acontecimiento, que hubo baile al ritmo de todos los músicos de la época que ejecutaban guitarras, tiples y requintos, flautas y tambores” (JA, 2022). En esta época, continúa el maestro, “hubo un auge grande en la música, más nunca se supo quien les enseñaba a leer las partituras a cada uno de los integrantes de esta banda y aún más que si usted es nariñense y no toca un instrumento musical es de contrabando” (JA, 2022). En su familia todos son músicos, los cinco hermanos tocan diferentes instrumentos y las dos hermanas optaron por el canto.

Según recuerda el profesor Jorge, entre el instrumental de la banda estaban incluidos: “flautas traversas, flautines (2), oboes, clarinetes en varias tonalidades (Bb, A, y otro), clarinetes requinto, saxofones altos – (EB y tenores- Bb) y uno en do, un corno inglés, trompetas (varias), bugles, cornos, trombones de pistones y de vara, barítonos, fiscornos, dos o tres tubas, y percusión” (JA, 2022). Para complementar esta información, se destaca que varios integrantes de su familia formaban parte de la banda: el abuelo fue músico mayor, Epaminondas Coral Guerrero (q.e.p.d)³¹, ejecutante de trompeta y cornetín; su tío, Alfonso Alomía (q.e.p.d), clarinetista y saxofonista; y su padre, Jorge Enrique (q.e.p.d), ejecutante de saxo alto, tenor, clarinete y trompeta.

Además, relata el profesor Jorge que “esta banda tocaba mucha música tradicional colombiana como bambucos, pasillos, cumbias, porros y del vecino país del Ecuador por su influencia Incaica, ejecutaban Sonsureños, Sanjuanitos, Pasacalles, Huaynos, entre otros” (JA, 2022). También interpretaban algunas marchas y música de compositores

³¹ Que en paz descansa. Es una frase tradicional de respeto a la persona.

como Schubert y Mozart. En sus palabras, cuenta que esta agrupación "ensayaba todas las noches y muchos de sus integrantes eran camioneros, otros trabajaban en sus fincas y parcelas, y en las noches se reunían a ensayar y todos los domingos realizaban retretas (Conciertos en la plaza, frente a la iglesia), que era más o menos a las doce de la mañana" (JA, 2022).

Era en ese lugar que el profesor, siendo niño, se sentaba a escuchar cada fin de semana un concierto de música de diversos géneros en su pueblo natal. En sus propias palabras, expresa: "imagínese cómo empezó mi vida, pues prácticamente mi vida. Mi papá y mi abuelo eran los que tocaban en lo que le llamaban grupo de guitarras, tocaban boleros, cumbias y de todo lo que escuchaban en esa época. Mi abuelo era músico empírico" (p. 12). Jorge Aníbal aprendió a tocar el acordeón y la guitarra con su padre, y así desarrolló otras habilidades mientras trabajaba con él.

Su padre fue el director de la Orquesta los Trovadores (Figura 8) y el trabajo de transcripción de todas las partituras era copiado por él y Jorge Aníbal ayudaba a su padre. Realizaban este trabajo auditivo, el cual le ayudó mucho cuando ingresó a la carrera de música en la Unicauca. Él ya podía realizar transcripciones de oído y además pudo tener un contacto directo con diversos géneros musicales, que luego le ayudaron en sus clases como profesor de música en colegios de Popayán. Al igual cuenta el profesor Jorge Aníbal que él realizaba "este trabajo desde la edad de 15 años y que acompañaba esta orquesta con el cargo de sonidista y que al final terminó tocando el acordeón dos años en esta orquesta" (JA, 2022). Asimismo, desde el año de 1964 hasta el 1970 tuvo contacto directo con esta agrupación, pues todos los ensayos eran en la casa paterna.

Figura 8 - Orquesta los Trovadores



Fuente: archivo de Jorge Aníbal

Cuando ingresó al Colegio Nacional Sucre de la ciudad de Ipiales, recibía clases de música del profesor Jeremías Alomía, su tío e integrante de la Orquesta Los Trovadores. Para formar parte del grupo representativo de esta institución, que también desarrollaba actividades relacionadas con el canto coral, se realizaron pruebas musicales las cuales superó Jorge Aníbal. Estuvo en contacto con este grupo durante dos años. Así que su tío fue de gran motivación para la toma de su elección de su carrera musical.

Posteriormente se trasladó a San Juan de Pasto, la capital del departamento de Nariño e ingresó al colegio INEM donde participó de un grupo informal que interpretaban música de baladas y rock, ejecutando el bajo eléctrico, igualmente conformó con sus compañeros un grupo de música andina ejecutando instrumentos de viento (quena, zampoña, quenacho, rondador, entre otros).

4.2 UNICAUCA, EL ALMA MATER

En una de nuestras conversaciones virtuales, el profesor Jorge Aníbal se refirió respetuosamente a la Unicauca como *alma mater*. Es una expresión latina utilizada formalmente para indicar la universidad o institución de formación y trabajo, como es el caso del maestro. Comenzó a adoptarse en los círculos académicos cuando la Universidad de Bolonia (Italia), una de las más antiguas y mejores del mundo, empezó a llamarse oficialmente *Alma Mater Studiorum*, que significa "madre que alimenta los estudios". Los pueblos de habla latina utilizaban *alma mater* como sinónimo de "mi patria", algo que también hacían y siguen haciendo los poetas³².

Jorge Aníbal se graduó a la edad de 24 años, en la Universidad del Cauca con el título de Licenciado en Educación Musical, en el año 1983. El tema de su trabajo final se enfocó en la educación musical para niños especiales. Igualmente cabe remarcar que ese trabajo de grado se perdió de la biblioteca, debido al terremoto que hubo en Popayán en el mismo año, cuando "aproximadamente **6.800 viviendas y edificios, ubicados en su mayoría en la zona histórica de Popayán**, fueron derribados por el movimiento telúrico que dejó un saldo de 267 personas muertas y 7.500 heridos", según El Tiempo (cita original).³³

La elección de esta carrera musical no fue la primera. En un comienzo se inscribió a la carrera de Matemáticas en la Universidad de Nariño y Electrónica en la Unicauca, a la edad de 18 años. Explica: "[...] Estudié en dos colegios, uno industrial y otro académico, en el nocturno estudiaba académico y en el día estudiaba industrial" (p. 17). Empezó a estudiar Matemáticas, pero al cabo de un mes se decantó por Electrónica y

³² La información de este párrafo se ha extraído de diccionarios y de Wikipedia.

³³ Noticia en EL TIEMPO publicada en 02/04/2020: "El 31 de marzo de 1983 un terremoto cubrió de caos la capital del Cauca". Disponible en: <https://www.eltiempo.com/colombia/Cal/se-cumplen-37-anos-del-terremoto-que-destruyó-Popayán-en-1983-479192>. Acceso en 10/05/2022.

se fue a Popayán. Con emoción, lo cuenta: “Entonces, encontré que había un conservatorio de música en esa época, en el año 1974, ientonces supe que había conservatorio!” (p. 17)

En las vacaciones decidió hablar con su padre para inscribirse en la carrera de Licenciatura. Remarca el maestro Jorge Aníbal que su papá “fue el apoyo incondicional”, le dijo: entonces sálgase de electrónica, y pásese a estudiar música” (p. 17). Eso fue lo que hizo. Dice que estudiaban piano desde el primero hasta el último semestre y tenían que tocar como si fueran pianistas. “¡Estudiábamos cómo locos!”. Continúa:

Y de ahí estudiaba armonía, como seis semestres de armonía, como tres o cuatro de contrapunto, veía formas como tres, veía arreglos, orquestación, instrumentación veía, anatomía, allá anatomía me tocó ir a ver en Medicina. Veía física, me tocó ir a ver con los de electrónicas, veía organología lo que se llama acústica con los de Electrónica, ya literatura con los de lenguas. Veíamos inglés, francés, italiano como si fuéramos a ser cantantes, ya así entonces la carrera era larguísima (JA-CE1, 2021, p. 17).

Tardó mucho en terminar la licenciatura porque: “en esa época había muchos paros, entonces a veces uno empezaba el semestre y para la casa, porque se canceló el semestre” (p. 18). Viendo y escuchando de nuevo la grabación, me di cuenta de que el maestro Jorge Aníbal habla con entusiasmo de su época de estudiante en la Unicauca. La forma como la música ha estado impresa a lo largo de su vida, su caminar dentro del primer curso de Licenciatura en Música de esa Universidad, como estudiante, el profesor comenta al respecto:

Cuando yo llegué a estudiar aquí a la Universidad del Cauca, uno que ya era profesor mío en ese, entonces, por ahí como a los dos años se graduó. Y una cuando yo apenas llegué, yo vi que se estaba graduando y ella era mi profesora de piano. Sí, eran tres que se habían graduado antes que yo (JA-CE1, 2021, p. 18).

Tres años después de licenciarse, se incorporó a Unicauca como profesor de armonía y contrapunto, que compartía con otro profesor: “[...]”

por ejemplo, había veces, que yo daba primero y segundo y él daba tercero y cuarto o contrapunto, pero luego pasé a orientar Gramática Musical que ahora se llama Teoría Educación Auditiva y Solfeo- TES, y después con la asignatura conjuntos musicales” (p. 45). Cuando le aprobaron para trabajar a tiempo completo, decidió dejar los colegios Centro del Inmaculado Corazón de María y Escuela Normal Nacional. En ese momento, en el año de 2002, empezó a dictar clases de solfeo, “lo que en esa época se llamaba, Gramática” (p. 45), comenta Jorge Aníbal.

Es importante subrayar que las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación de las universidades son las instituciones encargadas de la formación de los maestros en Colombia. Los numerosos estudios realizados sobre estas escuelas pueden consultarse en la revisión sistemática de Orozco Gómez (2023), intitulada *Estado del arte de la investigación sobre escuelas normales superiores en Colombia 1995- 2022*. En las conclusiones, el autor afirma que la formación académico-profesional de maestros corresponden a prácticas discursivas o modos de fabricación de discursos, ideales de formación y fuerzas de dominación sobre ellas, como el Estado, las universidades y, en los siglos previos, la Iglesia. Consecuentemente, continúa el autor:

[...] las Escuelas Normales han prefigurado un *statu quo* sobre el maestro, la pedagogía, la enseñanza y otros términos articuladores del campo profesional y disciplinar de la pedagogía, los cuales tienen implicaciones pedagógicas, antropológicas, políticas y éticas sobre sus *modus operandi* al interior de la formación docente (Orozco Gómez, 2023, p. 242).

La larga experiencia profesional del profesor Jorge Aníbal, principalmente, en la Escuela Normal Superior de Popayán le brindó numerosas competencias y habilidades tanto en el ámbito pedagógico como en el administrativo. Puedo deducir que por eso también pasó a ser en un comienzo coordinador de los Programas de Música, (Maestro en Música, Maestro en Instrumento y Conservatorio) y ahora como

Coordinador del Programa Licenciatura en Música porque la Universidad designó un coordinador para cada programa como se denominan ahora: Dirección de Banda, Música instrumental, Licenciatura en Música y Conservatorio, donde está hasta el momento de la elaboración de esta tesis. En sus palabras: "Solo me retiré, como por un año o año y medio de la coordinación, solté todo porque pues tuve un problema de corazón" (p. 21). Relata:

[...] entonces me nombraron a mí de Coordinador y arranqué con el proceso de acreditación aquí, porque era coordinador de conservatorio, de música instrumental, dirección de banda y del otro programa, porque en esa época estaban por separado, y era coordinador y entonces ahora sí, arranque con ese proceso de acreditación. Claro yo tenía pues con el de la Normal [Escuela Normal], pero el de la Universidad no lo tenía claro. De todas maneras, me metí y se logró el registro calificado para todos los programas, ya en el 2000, después en el 2008 hubo otro después 2014, y ahí enseguida (JA-CE1, 2021, p. 21).

El *alma mater*, en la ciudad de Popayán, cuenta con una acreditación de alta calidad, igualmente el Programa Licenciatura en Música, y este logro es un gran orgullo para el maestro Jorge Aníbal. En el Decreto 1295 de 2010 del MEN (2014) están notoriamente los criterios y diferencias entre lo que es el registro inicial de cada reciente programa y su renovación, en cuanto al tema de la calidad en Instituciones de Educación Superior (IES). Por consiguiente, es el decreto que permite las condiciones institucionales y del programa. Se espera que las IES y sus programas de educación desarrollen un único procedimiento de reforma para que paulatinamente transiten hacia la acreditación de alta calidad, resultado de los dos procesos de autoevaluación exigidos para la renovación del registro calificado.

Según el MEN (2013), las IES en Colombia han conseguido asumir decisiones de cambio en consideración a escenarios locales, nacionales e internacionales, particularmente difíciles e interdependientes. Se hace

menester establecer condiciones para el fortalecimiento de un sistema educativo de alta calidad en atención a los desafíos que están determinados por los procesos de modernización y globalización, y a la vinculación diversa y creciente entre la investigación científica y tecnológica, y la producción de bienes y servicios, en convergencia con los fines del desarrollo económico, social y ambiental de la nación.

4.3 COMPOSITOR Y DIRECTOR DE CORO

El profesor Jorge Aníbal ha dirigido varios coros durante su vida: infantiles, juveniles y de adultos, pertenecientes a diversas instituciones como colegios, escuelas y universidad. Entre ellos, resalto: el coro institucional (Figura 9) del Colegio Centro del Inmaculado Concepción de María (CICMA), donde trabajó como profesor de música entre los años 1979 a 2000; el Grupo Coral de Cámara Universitario del Cauca (Figura 10); el Grupo de la Escuela Anexa a la Normal (actualmente se llama Básica Primaria) (Figura 11).



Figura 9 - Coro del Colegio Centro del Inmaculado Corazón de María (1982)



Fuente: archivo de Jorge Aníbal

En sus relatos, hizo hincapié en el Grupo Coral de Cámara Universitario del Cauca, ya que ha sido el director de esta actividad académica. Este coro se fundó en el año 1978 en la ciudad de Popayán, siendo sus integrantes docentes, profesionales egresados y estudiantes de la Universidad del Cauca. “Durante ese tiempo me desempeñé como integrante y director asistente”. Desde 1989, se encuentra bajo la dirección de Jorge Aníbal Coral: “Yo soy el director del coro desde el año 1989, pero por el coro no me pagan, el coro es labor docente de proyección (p. 21)”.

Aclara que esta actividad coral funciona como una extensión con apoyo de la universidad cada vez que participan en eventos a otros lugares o al extranjero. A lo largo de los años, en Colombia, el grupo ha viajado a Cundinamarca, Boyacá, Valle, Huila, Nariño, Tolima y Antioquia, como también participaron del I, III y IV Encuentro Coral de Música Colombiana, en Buga.

Fuera del país figuran: I Festival Internacional de Coros de Cámara, Villa de Leyva; II, III y IV Encuentro Internacional de Música Sacra (Túquerres); XV Encuentro Internacional Coral de Música Colombiana. CORPACOROS (Guadalajara de Buga); X Festival de Coros Universitarios (Guayaquil); Encuentro Coral (Quito); IX Festival Internacional de Coros, UniJaveriana; V Muestra Internacional Didier Meneses (Pitalito); VII Festival Internacional de Coros de Cámara, México (Toluca, Temascalcingo, Ixtapan de la Sal, Nepantla, Ciudad México, Teotihuacán). Al igual como Coro representante de Colombia en Festivales Corales en Brasil, Escocia y Costa Rica.

Figura 10- Grupo Coral de Cámara Universitario del Cauca, 35 años, (13/2013)



Fuente: archivo de Jorge Aníbal

Comprendo el placer que el maestro siente por su actividad coral y, por eso, aún sin cobrar por realizar esta labor y llevar el nombre de la Universidad a diversos rincones del mundo, sigue al frente del grupo. Me pregunto si esto ocurre en otras profesiones, es decir, hacer algo que requiere conocimientos específicos y no ser reconocido por ello

profesionalmente. El deseo de trabajar con la música y la utopía de la educación parecen confrontarse con el establecimiento de una profesión remunerada. Los temas aquí destacados están relacionados con la valorización de la música como un área de conocimiento como cualquier otra (Souza y Frega 2022) y a la precarización docente (Sánchez Cerón, y del Sagrario Corte Cruz, 2012).

Al igual, Jorge Aníbal ha participado como director de orquesta y de grupos corales reconocidos en la ciudad de Popayán y, en especial, con el grupo coral de la "Anexa" (Figura 11), como él se refiere a la Básica primaria de la Escuela Normal Superior de Popayán.

Figura 11- Grupo Musical de la Escuela Anexa en 1985



Fuente: archivo de Jorge Aníbal

Las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación de las universidades son las instituciones encargadas de la formación de los maestros en Colombia. Los numerosos estudios realizados sobre estas escuelas pueden consultarse en la revisión sistemática de Orozco

Gómez (2023), intitulada Estado del arte de la investigación sobre escuelas normales superiores de Colombia 1995-2022.

En las conclusiones, Orozco Gómez (2023) afirma que la formación académico-profesional de maestros en esas escuelas corresponden a prácticas discursivas o modos de fabricación de discursos de formación y fuerzas de dominación sobre ellas, como el Estado, las universidades y, en los siglos previos, la Iglesia. Consecuentemente, continúa el autor:

[...] las Escuelas Normales han prefigurado un *statu quo* sobre el maestro, la pedagogía, la enseñanza y otros términos articuladores del campo profesional y disciplinar de la pedagogía, los cuales tienen implicaciones pedagógicas, antropológicas, políticas y éticas sobre sus *modus operandi* al interior de la formación docente (Orozco Gómez, 2023, p. 242).

El profesor Jorge Aníbal cuenta con casi 26 años de trabajo docente en la Escuela Normal Superior de Popayán. Sus relatos son múltiples y detallados sobre todo lo que hizo durante su estancia en la escuela, que no fue corta. Por eso, cuando escucho, leo y releo la transcripción de nuestras conversaciones, me entran ganas de escribir de todo. Todo me parece importante y pienso que debe haber más anécdotas. Qué responsabilidad es hacer recortes y seleccionar sólo algunas partes, aunque se siga lo establecido en la metodología. Esta sección se centra en las actividades musicales más afines a las agrupaciones corales.

Figura 12 - Grupo Musical de la Escuela Normal Superior de Popayán. Básica Secundaria, (1990)



Fuente: archivo de Jorge Aníbal

Así que me limitaré, por ahora, a decir que trabajó con niños en el jardín de infancia, en el *Kinder*³⁴ como se llamaba entonces, a enseñar canto e incluso recibiendo, en sus clases de música, estudiantes de práctica docente. Destaco su trabajo con el Grupo Musical Coreográfico en 1999, que contó con la participación de novecientos niños de la Escuela Normal Superior de Popayán. Actuaron en diferentes actividades artísticas, realizando infinidad de conciertos en el departamento del Cauca, apoyados por esta Institución cuya rectora era doña Rebeca Cruz, algunos profesores y la Secretaría de Educación de esta región.

³⁴ Abreviatura de *kindergarden*, término acuñado por el alemán Friedrich Froebel, quien fue uno de los primeros educadores en preocuparse por la educación de los niños.

Figura 13 - Grupo Coreográfico y Musical de la Escuela Normal Superior de Popayán, (2000)



Fuente. archivo de Jorge Aníbal

Jorge Aníbal también se dedica a la composición de obras para coro. Además de himnos para instituciones educativas de Popayán y de varios municipios de los departamentos del Cauca, cabe destacar una de sus composiciones: *Elegía del Heroísmo* (ANEXO A). He encontrado un video disponible en el Facebook³⁵³⁵, que se grabó en 2020 cuando el mundo se enfrentaba a la pandemia de COVID-19, también conocida como pandemia de coronavirus, por lo que el Grupo Coral de Cámara Universitario del Cauca continuó sus actividades de forma virtual. En el video antes mencionado, la música es interpretada por este grupo, bajo la batuta del compositor.

El 16 julio 2018 se celebró en Popayán el 35 cumpleaños de ese grupo en el que se interpretaron obras de los más diversos

³⁵ Vídeo publicado en la red social virtual Facebook, en la página de la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Cauca (VRI Unicauca), en 07/08/2020. Disponible en <https://fb.watch/n9qeZfdUMw/>. Acceso en 19/09/2022.

repertorios de la música tradicional colombiana³⁶. Son ellas: *Elegía al Heroísmo* (fantasía), *Sindamanoy* (fox Incaico), *La Guaneña* (bambuco), *El Cuchipe* (torbellino), *Campesino y Sequía* (bambuco), *San Isidro* (bambuco patiano), *Son Sureño* (bambuco), *Fiesta en Corraleja* (porro), *El Cucarachero* (bambuco).

La primera de estas obras musicales es para coro mixto, guitarras y percusión, con algunas secciones para un grupo vocal solista. Dicha pieza podría describirse como una especie de mini cantata. Se compone de diferentes secciones -todas *attacca*³⁷- en varios estilos. Hasta para quien no esté familiarizado con la música tradicional colombiana es posible darse cuenta de que las melodías y los ritmos tienen una fuerte inspiración y relación con varios tipos de música tradicional. La progresión dramática de la música coincide con el título de la obra, desde melodías con estructuras repetitivas y tempo lento hasta secciones rítmicas y enérgicas, con un final muy sonoro.

Cuando busqué más información sobre el Grupo Coral de Cámara Universitario del Cauca, localicé esta explicación de la música mencionada:

Esta obra musical investigativa-creativa que tiene un corte descriptivo de referentes históricos y contextuales en tiempos y espacios, fue compuesta para enaltecer el valor de nuestras gentes que lucharon por una gran causa en la Batalla del Puente de Boyacá, la cual tiene un gran significado en, y para todos los colombianos que, envueltos en colores patrios, con sus voces, memorias convertidas en torbellinos y bambucos, nos permiten gritar ¡Qué viva Colombia y la grandeza de nuestro pueblo!, lleno de esperanza y gestos de paz (Facebook, 2020)

³⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=vK6EYKXXrzU&t=3914s>

³⁷ Del verbo italiano *attaccare*: sin ninguna pausa entre el movimiento actual y el siguiente de la obra.

Figura 14 - Concierto en la ciudad Silvia (Cauca). Conmemoración Bicentenario Batalla de Boyacá (07/08/2019)



Fuente: archivo de Jorge Aníbal

El Puente de Boyacá es uno de los sitios más emblemáticos de la historia colombiana, ubicado a 14 kilómetros de Tunja y a 110 kilómetros de Bogotá. Fue el lugar de uno de los combates más grandes que se han librado en territorio colombiano por la independencia: la Batalla de Boyacá, resultante de la campaña Libertadora de la Nueva Granada del dominio español. La campaña pretendía preparar el terreno para la creación de la república de Colombia. Este hecho histórico determinó el proceso de la independencia en el 7 de agosto de 1 proceso de la independencia en el 7 de agosto de 1819 y, por eso, este día está instituido como día Nacional.

4.4 "ELLOS NO VIENEN NI DE BACH NI DE BEETHOVEN"

El profesor Jorge Aníbal considera que, en primer lugar, es necesario comprender el contexto en el que se mueve la comunidad universitaria y los aprendizajes previos que tienen los estudiantes, antes de llegar a las instituciones de enseñanza musical. De este modo, se pueden reforzar esas experiencias musicales y, al mismo tiempo, llegar a comprenderlas a través del contacto con la música y las costumbres de sus propias comunidades. En pocas palabras, sus preocupaciones giran en torno al contexto social y cultural de los estudiantes y a la práctica pedagógica como espacio de formación profesional.

Como se describió anteriormente, Unicauca está ubicada en la ciudad de Popayán que, junto con Cali, son ciudades eje para la gente que vive en zonas rurales o poblados menores y viajan diariamente para trabajar o estudiar. En estas áreas viven comunidades afros (ver Palau, 2020), indígenas, campesinas y urbanas, de donde son originarios algunos de los estudiantes de música y a donde, a veces, se desplazan para llevar a cabo su práctica docente. Jorge Aníbal explica que ellos aprenden música unos de otros, teniendo en cuenta la relación entre la autenticidad de las manifestaciones musicales y el entorno al que pertenecen.

Es a partir de la promulgación, en 1991, de la Constitución Política de Colombia (Colombia, Congreso de la República, 1991), cuando "comienza a gestarse una mirada diferente hacia la cultura de los grupos étnicos y pueblos indígenas" (Zambrano Acosta, 2020, p. 263), transformándose en uno de los mayores desafíos de la educación.

Por lo tanto, continúa la autora, se señaló la necesidad de reconocer "la diversidad étnica y cultural, la aceptación y la alteridad ligada a la aceptación de la multiplicidad de formas de vida y sistemas

de comprensión del mundo diferentes de los de la cultura occidental” (p. 263).

Interpreto de las palabras del maestro Jorge Aníbal que éste es el movimiento que él y sus compañeros, que trabajan en el Programa Licenciatura en Música, están siguiendo para formar profesores abiertos y receptivos a la diversidad de sentidos, prácticas y saberes. En su labor como coordinador de esa Licenciatura, junto con el coordinador de Práctica (profesor Ramiro Vela) lideran proyectos sociales que permean las comunidades del departamento del Cauca, en pro de mejoras en la educación por medio de actividades culturales y de formación musical. Entre ellos se encuentran: Integración de las Comunidades, Proyectos Culturales y Encuentro Musical de Comunidades. En sus palabras:

Entre nosotros y las comunidades y de conocer nosotros las comunidades y de conocer las manifestaciones de nosotros, hay también otro evento que también tenemos como una fortaleza. El encuentro es pluricultural porque hay comunidades indígenas, comunidades campesinas, comunidades afrocolombianas, que están dentro de cascos urbanos y zona rural. El encuentro, nosotros le llamamos Encuentro de Comunidades, Encuentro Musical de Comunidades (JA-CE1, 2021, p. 14).

En relación con estas actividades, el profesor Jorge Aníbal, al hablar de los temas pedagógicos y de la diversidad cultural de la región, se hace la siguiente pregunta: "¿Esto forma parte de la formación que reciben y dónde reciben este tipo de formación?" Aclara que los estudiantes "se sienten fortalecidos en el Encuentro de Comunidades" y, sobre todo, durante la práctica pedagógica que realizan a lo largo de varios semestres. El profesor dice que este encuentro, que se realiza entre la Universidad y las comunidades, es un "evento fuerte" para el intercambio de diferentes manifestaciones musicales, es decir, abrir las puertas de la Universidad a la música tradicional como práctica deseada.

Y que hacemos, que cada practicante, o estudiante practicante en su centro, organizará un grupo musical y ese grupo musical, más o menos eso lo hacemos cada, bueno estábamos haciendo cada dos años porque, perdón cada año, porque, el estudiante estaba un año en un centro, entonces durante ese año él se dedica además de la vivencia y todo lo que tiene que hacer, que es organizar un grupo. Entonces él gestiona la traída de ese grupo musical de donde sea, del municipio, de la vereda de por allá y gestiona con la institución educativa, si es con la institución educativa, si es con los líderes de la comunidad, si es una comunidad indígena, con el gobernador o con el líder (JA-CE1, 2021, p. 14).

El ejemplo del Encuentro Musical de Comunidades, desde esta perspectiva, se convierte en "un ambiente creativo y propiamente formativo, es decir, estructurador de movimientos de identificación subjetiva y sociocultural", como destacan Araújo, Costa y Tavares (2018, p. 42). Podríamos pensar el concepto de democracia a la luz de Paulo Freire (1993, p. 100) cuando afirma que "la escuela democrática no sólo debe estar permanentemente abierta a la realidad contextual de sus alumnos, para comprenderlos mejor, para ejercer mejor su práctica docente, sino también dispuesta a aprender en sus relaciones con el contexto concreto".

Los proyectos de prácticas pedagógicas de los estudiantes, futuros profesores de música, están vinculados al campo de la investigación musical en las escuelas públicas, privadas, instituciones gubernamentales y comunitarias, a fin de comprender e interactuar con la cultura de esta región. Esas prácticas se realizan preferentemente en las comunidades y no en las escuelas cercanas a la Universidad. El profesor Jorge Aníbal explica que: "en el trabajo de investigación, para ellos es mucho lo que tienen que hacer en estas comunidades, donde están enseñando. Por eso la parte de investigación es importante, porque el alumno tiene que estudiar el contexto en el que va a trabajar" (2021, p. 3). Puntualiza que las prácticas se pueden hacer en grupo y, por lo tanto, el proyecto es compartido. Teniendo esto en cuenta, habla de cómo se realizan:

Entonces ahí ya cada uno cada uno tiene su rol, ahí dentro de ese papel ninguno es más importante que el otro, sí, o sea cada uno tiene su rol, pero no es que sea uno más importante que el otro, cada uno tiene su desempeño porque están trabajando sobre un mismo proyecto, de lo que ellos tengan, supongamos que tienen músicas tradicionales, es decir van a hacer un montaje de una obra musical al estilo de una comunidad indígena por ejemplo, entonces ellos lo primero que tuvieron que hacer es ir a investigar cómo es un género, en ese grupo, en esa comunidad y practiquen y entonces con base en eso, ellos hacen su proyecto, empiezan a enseñarlo, empiezan a trabajar y el resultado va a ser lo que alcancen en esa hora de clase (JA-CE1, 2021, p. 28).

En un proceso pedagógico-musical de respeto, aprendizaje e igualdad, es evidente que el profesor aboga por una formación del profesorado que valore la cultura local frente a proyectos coloniales específicos. Desde esta perspectiva, es posible discutir hasta qué punto la educación musical ha sido un vehículo de colonización. Rosabal-Coto (2019, p. 15, traducción nuestra) construye una línea de pensamiento a partir de su narrativa personal y profesional para considerar que para que el aprendizaje musical tenga éxito es necesario que el alumno “sea negado en sus formas de ser y de comprometerse con la música y sea construido por su familia, profesores, compañeros y por sí mismo como subalterno inferior”. Así es como se gana legitimidad social.

Esta es también la historia del maestro Jorge Aníbal, que tuvo que aprender a tocar el piano cuando entró en la universidad. Su música Andina de zampoña³⁸, queñas³⁹ y charango⁴⁰ fue sustituida por el repertorio europeo de “Czerny, Hanon, Bach, Beethoven y Vivaldi”. También aprendió a tocar leyendo partituras, ya que en la academia no se

³⁸ Instrumento de viento de la familia de las flautas de pan, originario de la Cordillera de los Andes, utilizado especialmente en el Altiplano Andino.

³⁹ Instrumento de viento de bisel, parecido a una flauta, tradicionalmente fabricada de caña, cortada en su entrenudo.

⁴⁰ Instrumento de cuerda de la familia de laúd, originario de la región andina de Sudamérica.

apreciaba tanto tocar de oído, algo que había hecho desde niño. Por consiguiente, esas habilidades y conocimientos no pertenecían a su vida cotidiana, a su entorno familiar y cultural. Parafraseando a otros autores, Rosabal-Coto (2019) analiza que todos somos colonizadores de un modo u otro: clasificando, reuniendo/separando, incluyendo/excluyendo, castigando/recompensando, planificando, evaluando, ordenando.

Pude evidenciar en los relatos del profesor Jorge Aníbal cómo enfrenta con sus alumnos ese gran abismo entre la realidad local que es y fue, de alguna manera, la suya, y la expectativa de un currículo con vestigios coloniales que él, en su momento como sujeto histórico, también vivió. Con una larga experiencia como maestro de música en colegios, afirma con seguridad que Bach, Beethoven y Vivaldi “en el momento de estar en un salón de clase, no sirven” (p. 56); sin embargo, no niega la importancia de los conocimientos académicos, pero hace hincapié en que lo primero que hay que hacer es conocer quiénes son los estudiantes de licenciatura, de dónde vienen y qué saben:

[...] hay muchas cosas que se pueden hacer y yo lo que, a veces les digo a mis compañeros, o sea si uno ha hecho música popular o ha pertenecido a grupos, el que sea, así sea de Rancheras, así sea de música Guasca⁴¹, música la que sea. Ahí está, jese es el mundo en el que vienen nuestros estudiantes en el contexto de ellos claro! Ellos no vienen de Bach ni de Beethoven, ahora veamos de qué manera podemos coger eso. Que ellos saben y poderlos meter a Bach, pero primero hay que manejar eso (JA-CE1, 2021, p. 52).

Para él, lo que los estudiantes deben aprender es a acompañar armónicamente una canción, hacer arreglos para distintos instrumentos, integrar la música en la escritura y la lectura, así como en el movimiento y la danza. El hecho de que proceda de la música popular hace que los alumnos se acerquen a él y puedan hablar de forma dialogada. Teniendo en cuenta la historia de vida de Jorge Aníbal, contada por medio de relatos espontáneos y reconstruida por mí, me arriesgo a ponderar que

⁴¹ <https://expeditiorepositorio.utadeo.edu.co/handle/20.500.12010/6245>

Jorge Aníbal es un profesor comprometido con transformaciones posibles y necesarias en el ambiente educativo, así como en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música en el Programa de Licenciatura de la Unicauca.

El pensamiento decolonial marca una diferencia conceptual, ya que permite comprender el origen histórico estructural y de dinámicas disfuncionales en procesos materiales y simbólicos deliberados de exploración, más allá de la hegemonía de las narrativas y categorías abstractas, blancas y occidentales, en las que se basan los “planes de estudio, la pedagogía, la política y la investigación en un orden mundial” (Rosabal-Coto, 2019, p. 17). Esta actitud intelectual, continúa el autor, permite percibir que la socialización de la música ha sido un componente constitutivo de la institucionalización del capitalismo moderno y del neocolonialismo.

Haciendo un recuento, puedo decir que la vasta experiencia del profesor Jorge Aníbal, como docente de música, está directamente relacionada con los más diversos proyectos de educación musical, en los cuales la música también está presente como herramienta de impacto social en las comunidades de su región. Su trabajo de investigación es muy diverso en cuanto a su campo de acción con comunidades afrocolombianas, indígenas, campesinas e hijos de desplazados como consecuencia de la violencia y desigualdad social existente en Colombia.

5 JUAN CARLOS GÓMEZ ÁLVAREZ

Figura 15 - Profesor Juan Carlos



Profesor encargado de disciplinas teóricas, director de banda e investigador del Programa de Música de la Universidad del Cauca (UNICAUCA)

Fuente: foto cedida por el profesor



Tuve el honor de conocer personalmente al profesor Juan Carlos en Guadalajara de Buga, cuando estuve en Colombia en 2021. Es padre de familia de tres niños y un profesional apasionado por su labor. Su hablar es tranquilo, lo que me hizo sentir a gusto durante las conversaciones que mantuvimos en línea. Es muy educado y reflexivo en sus respuestas a la hora de dar un concepto sobre cualquier tema. Pude percibir que está dedicado a su carrera, estudiando e investigando temas en el área de educación musical. Sueña que enseñando música haya cambios sustanciales para los jóvenes que tienen dificultades económicas en los barrios cercanos a Popayán y que tanto lo necesitan para que puedan tener un mejor futuro.

5.1 “QUERÍA ESTUDIAR, SEGUIR ESTUDIANDO”

A Juan Carlos Gómez Álvarez, en sus primeros años de iniciación musical, le fue impartido en el seno de su familia un acercamiento a las actividades afines al campo de la música. En su narrativa cuenta que a los cuatro años le regalaron una armónica y por su cuenta empezó a sacar melodías. El maestro esclarece que la armónica era diatónica y no cromática. En la armónica diatónica él podía tocar algunas notas de las escalas, mientras que con la cromática podía interpretar directamente todas las notas permitiéndole tocar una melodía en cualquier tonalidad. Paralelamente con el aprendizaje de la armónica, aprendió a interpretar la guitarra, teniendo su primer contacto con la música popular y los diferentes géneros propios de la región del Cauca. En sus palabras, comenta:

Entonces miraba desde niño que estaba muy limitado a las melodías que podía sacar, sin embargo, eso fue como un despertar porque, pues en mi pueblo en ese tiempo no había escuelas de música para niños, la banda, la banda del pueblo solamente era para personas adultas y los niños no tenían acceso a esa formación musical. (JC-CE1, 2022, p. 1).

El maestro también formó parte de la banda de vientos de Timbío Cauca. Esta agrupación se conformó en 1910, teniendo como función principal ser parte de todos los actos sociales y culturales y religiosos de este municipio, Timbío. Tim de origen Quechua⁴², que significa unión o relación y Bio de origen Pubenés⁴³, que significa río o fuente. Por lo tanto, Timbío remite a la unión de dos ríos, Chambío y Timbío. En sus primeros años, la banda, fue conocida como una banda de cuerdas. Allí, el maestro Juan Carlos inició tocando en el bugle - instrumento de viento, de metal

⁴² El Quechua, es una lengua y cultura nativa de los habitantes de la cordillera de los Andes en Sudamérica.

⁴³ Pubenés se refiere a los pubenenses que habitaron el suroccidente de Colombia, específicamente donde hoy se ubica la ciudad de Popayán.

parecido a la corneta, con pistones o válvulas y un pabellón ancho -, y después la trompeta. Igualmente fue director de esa agrupación gestionando ante el Ministerio de Cultura Nacional la adquisición de instrumentos de cuerda como violines, contrabajos, violas y violonchelos. A todo esto, por su dedicación a la música desde temprana edad enseñó a sus vecinos en su casa, en precarios pupitres que enmarcaron su predisposición como maestro. El hecho de tocar instrumentos le ha conducido a dar clases de organeta y guitarra. Así, por saber tocar, enseñaba.

Mateiro (2015, p. 174, traducción nuestra) afirma que "A lo largo de la historia, los músicos, por diversas razones, han dedicado parte de su tiempo a la enseñanza, como mentores, instructores, maestros o incluso educadores". La autora subraya que, durante casi doscientos años, de Bach a Bartók, muchos otros músicos como Beethoven, Liszt, Wagner o Schönberg también desempeñaron el papel de maestros en algún momento de sus vidas. Hasta ahora es una práctica bastante habitual en el ámbito musical, aunque existen discusiones sobre este tipo de enseñanza centrada fundamentalmente en la repetición (ver Penna, 2007).

A los 18 años, el maestro Juan Carlos fundó una banda de salsa que se llamó Orquesta La Fuga, convirtiéndose en su director. Con su Orquesta La Fuga, que tenía con sus amigos, tocaba mucho para ganar recursos y poder mantenerse en la Universidad: "trabajábamos la parte del canto, y no había percusionistas, pero se fueron formando empíricamente hasta que pudimos llegar y obtener un resultado bastante interesante" (p. 2).

Fue en esta época cuando amplió su formación musical en el género de la música popular y desarrolló la escritura musical para diferentes formatos de agrupaciones. Más tarde fue director de esta agrupación y gestionó ante el Ministerio de Cultura Nacional la

adquisición de instrumentos de cuerda como violines, contrabajos, violas y violonchelos. Al respecto, señala:

No sabía escribir música y con experimentaciones de escritura musical, allí empíricos a prueba de error comienzo hacer arreglos de música tropical, música popular, para música salsa y también consigo de muchos amigos arreglos y formo una banda y esta banda se llamó la Orquesta La Fuga. Eso duró por unos doce años (JC-CE1, 2022, p. 2).

Juan Carlos ingresó en la universidad para estudiar trompeta, pero por desventura no había ningún profesor cualificado en este instrumento. Al cabo de dos años, llegó un profesor de corno francés y fue entonces cuando pensó que tenía la solución a su deseo de estudiar trompeta. Sin embargo, como el instrumento del profesor polaco era la trompa, le ofrecieron la posibilidad de estudiar ese instrumento. Frustrado, narró: “Y yo ni siquiera conocía ese instrumento, yo simplemente lo conocía por revista o sobre las clases de apreciación musical. No sabía ni siquiera, pues un acercamiento real a la sonoridad” (JC-CE1, 2002, p. 2). Al final, le convencieron para que estudiara corno francés y lo hizo durante mucho tiempo, “como unos cinco años”, con el maestro Adam y el maestro Julián Calebo, de Bélgica.

Más adelante decidió abandonar el corno francés y dedicarse al contrabajo y a la Licenciatura en Música. Tiene doble titulación por la Unicauca: en Licenciatura en Música y Graduación en Música – Música Instrumental, que le permitieron incursionar en diferentes campos en la docencia musical en municipios del Cauca. El maestro Juan Carlos aclara: “yo hice la licenciatura primero y luego me gradué de contrabajista. Entonces eso me permitió tener digamos una mejor conformación, una solidez y poder sustentarla, porque digamos, tanto en el trajín de la ejecución instrumental, como también con titulación” (JC-CE3, 2002, p. 27).

En resumen, lo que he destacado hasta ahora es lo referente a: el interés por la música y la profesión docente y, por eso, la doble titulación;

el aprendizaje de instrumentos musicales por la oferta de profesores disponibles en la universidad y no por su interés; el desarrollo de habilidades de composición debido al deseo de tener una banda de música. Así que en la universidad Juan Carlos tuvo una "formación académica práctica" y con su orquesta tuvo una "formación empírica", conforme él mismo así lo denomina. Podrían citarse otros términos como autoformación (Vaillant y Marcelo, 2012) y formación académico-profesional (Diniz-Pereira, 2008; 2015). El primero se refiere a un proceso formativo arraigado en experiencias, que varían en función de las necesidades y capacidades de los individuos. El segundo se relaciona con el camino recorrido dentro de la formalidad de un currículo de pregrado. En 1993, Juan Carlos tuvo la oportunidad de realizar un curso de educación musical con profesores chilenos que pasaron una temporada en Popayán. Fue monitor en las áreas de armonía en el Programa del Instituto Interamericano de Educación Musical (IMTEN) de Chile, en cooperación con la Universidad del Cauca. En sus palabras:

Ese curso fue maravilloso porque aprendí muchas cosas con esos profesores chilenos, una formación musical que era muy grande y sobre todo en pedagogía. Entonces aprendí muchas cosas de ellos. Hasta ahora yo tengo métodos de armonía y solfeo, y que los utilizo en mis clases de esa formación. Que es una de las cosas bonitas que recuerdo, porque quedé de monitor de este curso, porque era internacional había gente de Honduras, de Panamá, del Ecuador y de distintas partes de Colombia (JC- CE2, 2022, p. 11).

El IMTEN se funda el 1965, en convenio entre la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Universidad de Chile, teniendo como principal función la preparación académica de especialistas en educación musical, capacitándoles para desempeñar las funciones propias de profesores de música, directores de conservatorios, asesores, supervisores y también para iniciar y continuar estudios de investigación de música, según Editorial Comité (1976, p. 111). Con este fin, ofrecieron cursos en el departamento del Cauca como contó el maestro Juan Carlos

durante sus relatos. Años más tarde, el maestro Juan Carlos quiso continuar sus estudios, por lo que dijo que en aquel momento se lo pensó:

[...] quería estudiar, seguir estudiando y solamente tenía mi pregrado y comienzo a ver las posibilidades de generar otros espacios para la formación académica, pero resulta que en ese tiempo aquí en Colombia no había especializaciones ni maestrías en música. Y bueno mi interés siempre estaba allí, estaba irme al exterior a seguir con mis estudios, pero sigo a la misma vez viendo dificultades económicas, entonces decido estar otro tiempo en Colombia (JC-CE1, 2002, p. 4).

En 2007, decidió hacer un máster en la Universidad Nacional, situada en la ciudad de Bogotá. Explicó que, en Colombia, ese fue el primer Programa de Maestría en Dirección Musical, que se abrió en 1997. Allí permaneció un año más hasta 2008, cuando obtuvo su diploma que, en su opinión, le brindó más oportunidades profesionales. Recuerda también que tuvo otras experiencias en esa universidad que fueron significativas para su formación como docente:

[...] afortunadamente tuve una pasantía de profesor en la Universidad Nacional también que me permitió conocer prácticamente los programas de extensión al interior de la Universidad Nacional y cómo son las dinámicas al interior de la universidad, y creo que es uno de los iconos a nivel nacional dentro de las universidades públicas en Colombia como referente, conozco un poco las dinámicas y me fascina este proceso riguroso por cierto para formar a los chicos (JC-CE1, 2002, p.4).

Cuando entrevisté al profesor Juan Carlos, me dijo que estaba haciendo una Maestría en Recursos Digitales en la Universidad TECH y un Doctorado en Educación en la Universidad Benito Juárez (UBJ), en el estado de Puebla, en México. Dejó clara la necesidad de estar siempre actualizado, sobre todo en conocimientos tecnológicos: "Pero también pues que en la pandemia⁴⁴ pasó este fenómeno, me di cuenta haciendo cursos de una y otra forma para llegar y trabajar con mayores

⁴⁴ La pandemia de COVID-19, también conocida como pandemia de coronavirus, durante 2020 y 2021, ha tenido repercusiones culturales, políticas y socioeconómicas, provocando profundos cambios en la sociedad humana. En la educación, se suspendieron las clases presenciales y el seguimiento se realizó de forma virtual.

conocimientos, las distintas formaciones de formación virtual” (JC-CE2, 2002, p. 21). Interpreto que es un profesor proactivo, responsable y en busca de conocimientos que puedan ayudar a su labor como docente y músico.

5.2 DIRECTOR DE BANDAS DE MÚSICA

El profesor Juan Carlos ha trabajado con el Programa Batuta en el departamento del Cauca. Este programa es nacional y se enfoca en la educación musical, que se enmarca en la educación no formal, se centra en la música comunitaria y no conduce a un título académico. La Fundación Nacional Batuta⁴⁵ fue fundada en 1991 con el nombre de Fundación Nacional de Orquestas Sinfónicas Juveniles e Infantiles Batuta. Integran diferentes programas (iniciación musical, formación coral y sinfónica etc.), proyectos (formación musical, música en las fronteras, sonidos de esperanza etc.) y otros servicios como talleres de música y liderazgo, conciertos y formación de formadores, por ejemplo. En la página web informa que la Fundación:

[...] trabaja por el desarrollo integral y la mejora de la calidad de vida de niños y niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ) en zonas vulnerables, por la construcción de tejido social, la generación de espacios de reconciliación y convivencia, y por la construcción de capacidades individuales útiles para ejercer una participación activa en la sociedad. De igual forma, por la democratización del acceso de estos NNAJ y sus comunidades a una oferta cultural, a la integración social, a fortalecer los procesos musicales, culturales y educativos en el territorio nacional y por la promoción de la diversidad cultural.

En 1998, el maestro Juan Carlos fue vinculado al programa de bandas de la región del Cauca por el Ministerio de Cultura y se le otorgó el cargo de director de Fomento de Cultura, desempeñándose en esta área hasta el año 2003. Durante ese período entrelazó el trabajo entre la

⁴⁵ [Fundación Batuta- Inicio \(fundacionbatuta.org\)](http://fundacionbatuta.org)

Gobernación y la Universidad del Cauca. En la Universidad comenzó el proceso de enseñanza en el conservatorio y fundó una banda infantil, ya que nunca antes había existido. Este proceso comenzó con los instrumentos que existían en la Universidad.

Al respecto de su labor como director de Fomento de Cultura, narra que ha sido en muchos casos la de fundar escuelas en otros municipios de la región. Especialmente, contó una experiencia "muy bonita" que le pasó: "Llegaron a mi casa una señora, un domingo a las 9 de la mañana y pregunto por mí, pero yo salí y me dijo '¿usted es el fulano de tal, ustedes Juan Carlos?' Sí igual, vamos, es que quiero invitarlo a que formemos una escuela en el municipio de Sotará, en una vereda, pero no tengo como pagarle" (JC-CE2, 2022, p. 12). Y realmente el maestro ayudó, y con el apoyo del alcalde, hicieron realidad los deseos de la señora. En esa perspectiva de abrir escuelas de música, el maestro Juan Carlos complementa:

Así que era necesario crear estas escuelas allí y hacer frente a esta situación, porque uno sabe que tiene que formar a partir de la música un tejido social, ya sea para que los chicos sean instrumentistas, o se dediquen a la docencia o también a una formación integral, porque pues no todos van a seguir música. Pero quién quita que uno de ellos vaya a ser alcalde o un día ser un líder, entonces uno tiene que pensar en el futuro de ese chico que está ahí, el futuro de ese chico que está allí, con un ahora en estos pueblos. [...] La idea es tratar de darle amor, para que prolifere el amor. [...]. Entonces, uno le da, por ejemplo, unos tips para que lleguen y comiencen a escuchar todo tipo de música (JC-CE2, 2022, p. 13).

Cuenta que hay algunos procesos interesantes dentro de las escuelas del municipio para formar una banda y una banda mixta. Algunas son bandas de cuerda, otras son bandas corales y otras son bandas de música tradicional que trabajan con música de chirimías, por ejemplo. Su experiencia fue en la dirección de una agrupación de cuerdas con niños como está en la (figura 16).

Figura 16 – Dirección con niños en Popayán, Programa Batuta



Fuente: Archivo del profesor Juan Carlos Gómez Álvarez

El maestro describe el proceso de formación en bandas en las escuelas municipales de música por el que pasó y habla con orgullo de la formación instrumental de tres jóvenes:

También tenemos que hablar de otras escuelas, ¿cuáles? Escuelas de música en los municipios, donde se dan formación de bandas, donde algunas ya tienen formación de orquestas de cuerdas, por ejemplo, el municipio de Timbío, el municipio de Piendamó, dan formación de cuerdas. Tuve la oportunidad de trabajar apenas regresé de mi maestría y empecé hacer el proceso [de formación] de cuerdas de violín, viola, violonchelo y contrabajo, de los cuales hay ya tres muchachos estudiando violín profesionalmente, uno [estudiando] viola, chelo y contrabajo; y, uno de los violinistas formados en esta escuela ya fue concertino de la orquesta juvenil de cuerdas (JC-CE2, 2022, p. 20).

Como afirma Valencia (2017), son muy conocidas las evidencias que marcan la trayectoria y potencial de la banda de música como territorio

de expresión estética, acción educativa, manifestación regional y agencia cultural en Colombia. Es crucial recordar que, primero, se creó y desarrolló una política pública nacional para fortalecer las bandas de música. En segundo lugar, continúa el autor, se crean espacios de promoción, encuentro e intercambio de experiencias de bandas a nivel departamental, regional y nacional. Esto, básicamente, a través del mecanismo de concurso, que contribuyen a la circulación de músicas locales y universales. Asimismo, paulatinamente, "visibilizar, contrastar y poner en tensión los sonidos cocidos por la tradición regional y el intercambio de repertorios" que posibilita la progresiva estandarización del formato (p. 105).

En tercer lugar, se ha producido una progresiva especialización de los oficios y la construcción de una cadena de producción en torno a la dinámica de "hacer" y "sonar" una banda. Entre ellos, la construcción e identificación del papel del arreglista-compositor como actor clave en la actividad de las bandas (Valencia, 2017). Los resultados de esas prácticas, según Valencia, pueden resumirse en: la creación y puesta en escena de obras, teniendo en cuenta los niveles heterogéneos de formación dentro del grupo; la aplicación de metodologías colectivas y música con otras características. Éstas incluyen piezas de la tradición del siglo XX, tanto del entorno de la banda de pueblo, como piezas consideradas repertorio especializado. Además, piezas originales para banda caracterizadas por "la interacción entre elementos de la tradición regional y popular con elementos de otros contextos musicales" (Valencia, 2017, p. 105).

No todo funciona idealmente, señala Juan Carlos y, por eso, "hemos venido haciendo unos conversatorios al interior del programa de licenciatura" (JC-CE2, 2022, p. 20). Comenta que, en las escuelas de música, a veces no hay profesor, entre otras debilidades. Así que, prosigue el maestro: "estamos mirando a ver qué estrategias desde la Universidad se pueden implementar para poder ayudar a la formación musical de los

municipios” y una posibilidad es “hacer un programa virtual para formación y apreciación musical, formación en historia y formación en lectoescritura” (JC-CE2, 2022, p. 20).

Otra experiencia que tuvo el profesor Juan Carlos con la formación de bandas fue en 2003 en la ciudad de Leticia, capital del departamento de Amazonas, ubicada en la orilla izquierda del río Amazonas, y en el punto en el que confluyen las fronteras de Colombia, Brasil y Perú, en una zona llamada las Tres Fronteras. Aunque esté alejada, casi aislada, de las principales ciudades colombianas, constituye un importante puerto fluvial y comercial con Brasil y Perú. Para el maestro Juan Carlos “era una oportunidad para acercarse a otras regiones de la geografía colombiana y aprender y también dar un aporte, a las zonas aisladas” (JC-CE1, 2022, p. 3). Explica que poca gente se interesa por esas regiones, pero para él fue una experiencia “polifacética”. En sus palabras:

Porque, pues es mucha la gente que no quiere ir, la gente le huye y quiere zonas más centrales, pero resulta que allá me encuentro con una cultura brasilera, cultura peruana y cultura colombiana, pero muy polifacética. Porque en el Amazonas hay gente de la costa, de la zona interior. Entonces muchas culturas hay colombianas, insertadas en Leticia, Amazonas y me gusta mucho eso (JC-CE1, 2022, p. 3).

Formó bandas en el país vecino, en Brasil. Allí, en ese lugar, en primera instancia llega para estar por sólo una semana, pero que, pasada esa semana, Juan Carlos resuelve quedarse por más tiempo. Motivado por el interés de conocer esas culturas, se queda en Leticia durante un año. Lo cuenta el maestro: “comienzo a conocer de las músicas brasilerasde *Samba* y *Bossa Nova*, que son muy ricos, además, la cultura peruana, como son el vals peruano, la cumbia peruana y, bueno, y todos los ritmos nacionales que nosotros tenemos” (JC-CE1, 2022, p. 3). Para ilustrarlo, he elegido una canción de cada país: de Brasil, la canción *A Garota de Ipanema* (Figura

17)⁴⁶, por ser muy conocida internacionalmente; y, de Perú, el vals peruano o vals criollo, la canción *El plebeyo* (Figura 18), y la cumbia *Motor y Motivo* (Figura 19), ambas también por el éxito que han cosechado en estos países y a nivel mundial durante décadas.

Dentro de los vales peruanos más conocidos en este país y en el mundo entero podemos decir que sin lugar a duda es *El plebeyo*, escrito por Felipe Pinglo Alva, interpretado por primera vez en 1931 en el teatro Alfonso XIII del Callao. Ese día fue ejecutado por los hermanos Alcides y Giordano Carreño, cautivando los corazones de toda una audiencia que continúa disfrutándolo hace casi un siglo, por su gran belleza musical, además de su contenido intensamente humano. Cabe destacar que esta canción ha sido interpretada en otros ritmos como son el merengue y la salsa contemporánea⁴⁷.

⁴⁶ Por respeto a los derechos de autor, en este capítulo sólo se ha incluido la primera página de cada una de las partituras

⁴⁷ <http://blog.pucp.edu.pe/blog/identidadperuana/2018/09/29/el-plebeyo-un-vals-que-interpela-al-hombre-y-a-dios/>

Figura 17 - Bossa nova La chica de Ipanema

J = 120
Bossa Nova

A Garota de Ipanema

Jobim

A

Fmaj7 G7

Oi-haque coi-sa mais lin - da Mais chei-a de gra - ça É e-la menin - a Que vem e que pas -
Mo-ça do corpo dou-ra - do Do sol de Pa-ne - ma O seu balan-ça - do é mais que um po-e -

5 Gm7 Gb7 Fmaj7 Gb7 Fmaj7

- sa No do-ce ba-lan - ço A cam-in - ho do mar.____
- ma É a coi-sa mais lin - da que eu já vi pas-sar.____

B

Gbmaj7 B7

Ah, por-que es - tou tão so - zin - ho____

14 F#m7 D7

Ah, por-que es - tou tão so tris - te____

18 Gm9 Eb7

Ah, a be - le - za que e - xis - te____ A be - le -

22 Am7 D7b9 Gm7 C7b9

- za que não é só min - ha____ Que tam bém pas - sar - so - sin - ha____ Ah,

C

26 Fmaj7 G7

se e-las ou bes - se Que quando e-la pas - sa O mundo, in-tei-rin - ho se en-che de gra -

30 Gm7 Gb7 Fmaj7 Gb7

- ça E fi - ca mais lin - do Por cau - sa do a-mor____

Figura 18 - Vals peruano El plebeyo

EL PLEBEYO

Felipe Pinglo Alva

♩ = 140

Fuente: Academia Unimusal

Referente a los éxitos musicales de cumbias peruanas, se distingue la pieza musical *Motor y motivo* que alcanzó 19 millones de reproducciones en Spotify siendo una de las canciones más escuchada en el medio artístico de este género musical, interpretada por la agrupación Grupo 5. Esta orquesta peruana que es oriunda de la ciudad de Monsefú en Lambayeque, cuenta con un recorrido de más de 40 años de trayectoria profesional y tiene un gran reconocimiento en el género popular en el Perú, ya que las estadísticas lo avalan.

Además, cuenta con una exitosa gira de conciertos en países como Chile, Estados Unidos, México, España, Argentina, Ecuador, Bolivia e Italia⁴⁸.

Figura 19 – Cumbia peruana *Motor y Motivo*

Trompeta I

MOTOR Y MOTIVO

Grupo 5

Fuente: SCRIBD, 2019b.

⁴⁸ <https://peru.info/es-pe/talento/noticias/6/24/estas-son-las-6-canciones-mas-escuchadas-de-la-cumbia-peruana>

5.3 MÚSICAS TRADICIONALES Y ACADÉMICAS

Las reflexiones del profesor Juan Carlos indican que sus prácticas musicales y pedagógicas se centran tanto en la música académica como en la música tradicional y popular. Castillo García (2018, p. 10) señala que es necesario establecer una claridad entre lo popular y lo tradicional que directamente se contradice con lo académico porque, "en lo musical, un paradigma termina imponiéndose sobre los otros, y lo usual es que sea el paradigma de la música amarrada a la tradición política que ejerce más poder sobre las otras".

Los conceptos de estos términos son diversos, por lo que en este capítulo sólo voy a referirme a la música académica y a la música tradicional porque Juan Carlos se refiere mucho a ellas. Sin embargo, a veces también menciona la música popular, pero los ejemplos acaban siendo de música tradicional y académica. Muñoz (2008) afirma que "el fenómeno denominado música popular y música tradicional es el tema en tensión de las identidades culturales en el Cauca" (p. 122).

Así pues, adopto el concepto de música académica como aquella que se conoce como música culta – de élite –, llamada de clásica o erudita, procedente principalmente de los conservatorios europeos. La formación musical en las instituciones educativas colombianas ha sido fuertemente influenciada por los modelos europeos y estadounidenses (Salazar Gutiérrez, 2016; Cárdenas Soler, 2012; Morales Ortiz 2011; Ochoa 2016; Rivas Caicedo, 2012 y Castillo García, 2018), o sea, por una educación dictada por los académicos alfabetizados musicalmente.

En cambio, las músicas tradicionales, según Salazar Gutiérrez (2016, p. 206) "son aquellas que forman parte de la cultura e identidad de un grupo social y se transmiten oralmente". Muñoz explica que:

La relación de algunas músicas con lo tradicional, entendidas como músicas tradicionales o locales, aquellas que comúnmente se las han considerado como folclor, o como músicas indígenas o músicas 'propias', han estado asociadas históricamente con un territorio o con una población cultural específica (Muñoz, 2008, p. 124).

Desde esta perspectiva, me refiero a las músicas tradicionales de la misma manera que Juan Carlos: músicas que se transmiten de generación en generación a través de la oralidad, músicas compuestas por músicos locales que no están en los medios de comunicación, libros o partituras.

Músicas de sus estudiantes afro, indígenas y campesinos.



El Proyecto de investigación de la Facultad de Artes de la Universidad del Cauca, denominado Chirimía Sinfónica, Nuestro Patrimonio, fue concebido "para hacer un reconocimiento especial al conjunto instrumental de la chirimía, que es una de las tradiciones musicales más prolíferas y arraigadas a lo largo y ancho del departamento del Cauca" (Gómez, 2019 p. 8).

En el Cauca, principalmente en Popayán, chirimía es el nombre del instrumento de viento y también el del propio conjunto musical. Así que tiene un doble significado en el folclore colombiano. Por un lado, es un instrumento que a lo largo de décadas se fue transformando, así como su forma de ejecución y, por otro, es un conjunto instrumental conformado por flautas de caña, tamboras, charracas o güiros, par de mates y triángulo (Gómez, 2019). El origen de la chirimía proviene del francés *chalemie*, que a su vez viene del latín *calamus*, caña, flauta de caña.

En el vídeo⁴⁹, disponible en YouTube, titulado Chirimía Sinfónica - Universidad del Cauca, editado por España Producciones Popayán y postado en 11 de octubre del año de 2019, se puede ver una presentación de la Orquesta Sinfónica de la Unicauca, juntamente con las chirimías

⁴⁹ Chirimía Sinfónica - Universidad Del Cauca - YouTube

invitadas. Contó con “61 músicos instrumentistas, 100 coristas, 1 director y 40 músicos integrantes de 6 chirimías”. La selección de esas chirimías se basa en la documentación aportada, en parte, por las investigaciones realizadas por medio del proyecto de “La Ruta de la Chirimía Caucana” y los encuentros organizados en la ciudad de Popayán (Gómez, 2019). Esta Ruta de la Chirimía Caucana, según Guevara y Andrés (2017: 1) “busca realizar acciones tendientes a la identificación y reconocimiento de esta manifestación cultural, explorando los territorios en los que se presenta, realizando un acercamiento a las personas que forman parte de la tradición, y que ayudan a mantenerla viva.”

El texto que acompaña la grabación del evento mencionado está reproducido a continuación:

El proyecto [Chirimía Sinfónica] implicó un ejercicio de ensamble sonoro en el agenciamiento entre los ritmos vernáculos de quienes habitan los valles y las montañas del Macizo Colombiano, ejecutados con flauta de carrizo, tambores, maracas, denominadas “chirimías”, elaboraciones musicales que expresan el espíritu del territorio en el seno de las comunidades del Cauca rural y las prácticas musicales de conjunto que realizan estudiantes y profesores de los programas de estudios musicales del Departamento de Música, bajo la modalidad de Residencias Orquestales de la Orquesta Sinfónica Bicentenario Universidad del Cauca, en esta ocasión bajo la dirección del Maestro Juan Carlos Gómez Álvarez, Profesor del *Alma Mater* caucana (España Producciones Popayán, 2019).

El Macizo Colombiano, o también llamado Nudo de Almaguer, es la estrella hídrica más importante de Colombia. Se compone de un conjunto montañoso de los Andes colombianos en los departamentos de Huila, Cauca, Nariño y Putumayo, al norte del Nudo de los Pastos. Esa región no solamente cuenta con una gran diversidad de ecosistemas terrestres y acuáticos sino que cuenta con una diversidad multiétnica y pluricultural. Los primeros exploradores pretendían encontrar oro y plata; otros, buenas tierras; y, los que allá habitaron, buscaron esa región debido a la protección que les ofrecía el terreno corrugado (Rodríguez y

Volmer, 2022). Así, se asientan comunidades campesinas, indígenas, afrodescendientes y mestizas.

En cuanto a lo musical, en esta región al sur del Cauca, Muñoz (2008: 124) observa que hay alguna gente que desea “sostener las músicas tradicionales o locales, como la chirimía, con sus flautas traversas de caña de carrizo y tamboras; la trayectoria de las cuerdas de violines, guitarras y tiple, o los bambucos caucanos y su apego al pasado”. La iniciativa del maestro Juan Carlos se ha hecho pensando en preservar y valorar la música local y la música académica. Él es una de esas personas que parece luchar para “sostener las músicas tradicionales”, sin embargo, no por “apego al pasado”, sino por apreciar la música de sus estudiantes. El acercamiento entre esas músicas y sus contextos, según su pensamiento es “no ver la academia como un ente de músicas encumbradas, sinfónicas y académicas inaccesibles, por el contrario, saber que se pueden vincular con su quehacer empírico” (JC-CE1, 2022, p. 7). Él continúa:

Entonces, con el proyecto [Chirimía Sinfónica] entramos a un diálogo entre la música tradicional y la música académica, para valorarlas a ambas, teniendo unas fortalezas grandísimas, pues los formatos de las músicas tradicionales en sus distintos contextos, indígena, afro, población campesina, o población de ciudad (citadina), se adaptan fácilmente para la fusión con lo académico. Valorando estas expresiones culturales, para que desde ahí podamos construir una formación integral con los saberes que tiene la población y los de occidente, creo que eso es importante (JC-CE1, 2022, p. 6).

Al narrar cómo fue este proceso de creación del proyecto de la chirimía sinfónica, en el cual él y un grupo de docentes de Unicauca formaron parte, destacó que la decisión fue: “vamos a la música tradicional, a los actores de la música tradicional y los involucramos con la academia”. Según Salazar Gutiérrez (2016, p. 216) “al incluir las músicas tradicionales en los programas académicos, abriéndoles un lugar para que se desarrollen y se enseñen con todas sus características, se le está brindando a los estudiantes un conocimiento más amplio de los

distintos tipos de música.”

Además, es importante entender que la música tradicional, según Sevilla (2009, p. 220) ocurre por medio de “[..] la participación sistemática en diferentes actividades sociales donde la actividad musical ocurre y no necesariamente a través de la participación en procesos pedagógicos exclusivos; en contraste, por ejemplo, con la dedicación específica al aprendizaje musical que supone la música académica”. La idea del maestro Juan Carlos y sus colegas fue precisamente reconocer la música como una práctica cultural propia de cada grupo étnico que conforma la región del Cauca. Es además una actitud respetuosa con los estudiantes que ingresan a la carrera de música provenientes de diferentes entornos. He recortado un segmento de la entrevista que corresponde a sus reflexiones sobre esta relación y diálogo entre la música tradicional y la académica, como puede verse a continuación:

No ver la academia como un ente de músicas encumbradas, sinfónicas y académicas inaccesibles, por el contrario, saber que se pueden vincular con su quehacer empírico, a lo académico; entonces entramos a un diálogo entre la música tradicional y la música académica para valorar a ambas. Respetarlas a ambas, nutrirlas a ambas y eso nos da como resultado, este proyecto donde chirimías importantes del departamento del Cauca se mezclan con las músicas académicas a través del acompañamiento de la orquesta sinfónica a los conjuntos de chirimías. Hacemos un diálogo intercultural con sus actores, con los compositores de músicas tradicionales para que también los actores de las músicas académicas puedan conocer y reconocer directamente desde las fuentes de todos estos actores. El pensamiento y las estéticas que ellos tienen frente a su música y poder entrar a dialogar y también hacemos un trabajo académico, donde llegamos y las dos dialogan y sacan unos productos mancomunados, respetándose mutuamente (JC-CE1, 2022, p. 7).

En la ponencia que hizo en 2019, en la Universidad de los Andes, dice que la experiencia del proyecto Chirimía Sinfónica permitió el acercamiento “a nuevas formas de entender el estudio y la investigación de la música popular tradicional”, al superar la concepción folclorista, de inventario o eurocéntrica, para comprender “la riqueza de las prácticas y

formatos musicales propios de la historia y tradición de nuestros territorios". Afirmó que el formato de chirimía caucana es un testimonio vivo de la permanencia histórico-cultural de la historia mestiza de la región, "que incluye las cosmovisiones indígenas, las tradiciones africanas y las formas de vida y lucha de los campesinos de nuestro departamento" (Gómez Álvarez, 2019, p. 3).

De ese modo, el alcance pedagógico de la etnomusicología aplicada, la relación entre la música académica y la música tradicional, el conocimiento y la revalorización contextualizada de historias y visiones del mundo dan sentido a esa práctica músico-cultural. Juan Carlos, refiriéndose al proyecto Chirimía Sinfónica, afirma que "el empleo de las músicas tradicionales y el formato instrumental de las chirimías caucanas contribuye a recuperar, conservar, valorar y difundir las músicas tradicionales, a las nuevas generaciones aumentando su sentido de pertenencia" (Gómez Álvarez, 2022, p. 43). En Colombia, según Valencia Valencia (2009, p. 6) "las músicas tradicionales son elementos artífices de la resistencia de valores autóctonos y locales que contribuyen a la construcción de un proyecto educativo incluyente y comunitario fortaleciendo el tejido social y permitiendo la sana convivencia de nuestros pueblos".

En los trabajos con las chirimías de esta región del Cauca, cuenta el maestro, está el concierto del Patía Sinfónico (Figura 20). Con la orquesta sinfónica y los diferentes coros de la Universidad se interpretó músicas tradicionales del Patía, con músicos reconocidos del territorio como la agrupación Son del Tunó, el Combo de Mulaló, las Cantaoras del Patía. Muñoz (2008: 123) describe que "El valle del Patía es el lugar de los encantamientos de brujos y pactos con el diablo; de los violines, los bambucos patianos y de las 'cantaoras' mujeres ancianas – que se denominan así porque cantan y oran a la vez [...]". El bambuco es el ritmo más frecuente en las formaciones de flautas.

Figura 20 - Concierto del Patía Sinfónico (Popayán)



Fuente: Archivo del profesor Juan Carlos Gómez Álvarez

He seleccionado una cita del artículo escrito por la profesora Paloma Muñoz, que describe muy bien las características de la región del sur del Cauca. Leyendo e intentando escribir con mis propias palabras, confieso que no puedo expresarme de una forma tan real y poética como la profesora. Estoy seguro de que esto se debe a que ella conoce muy bien la región y a sus años de investigación en campo sobre los violines negros (Muñoz, 2019). Sus investigaciones aportan mucho a esta tesis, especialmente, en lo relacionado al contexto social, cultural y musical del Cauca. En sus palabras:

El valle del Patía es el lugar de los encantamientos de brujos y pactos con el diablo; de los violines, los bambucos patianos y de las “cantaoras” —mujeres ancianas que se denominan así porque cantan y oran a la

vez—; de los gestos y sonrisas coquetos de las mujeres y niños; de los cuerpos morenos que se contonean cadenciosamente con embrujo y elegancia por esa vía calurosa; de la presencia a lado y lado de la carretera panamericana de puestitos de venta de papayas, mangos y sandías; del parque central que tiene como techo unas gigantescas ceibas testigas de un territorio con una historia de cimarrones y palenques; así como de los aguerridos macheteros, habilidosos esgrimistas, temerarios, generadores de grandes y extensas familias de músicos, y por allí pasa el río que lleva su nombre. El valle, en fin, es testigo de la resistencia permanente del patiano ante la represión física e ideológica que históricamente ha tenido contra su permanente anhelo de libertad (Muñoz, 2008: 123).

El ejemplo más significativo en el encuentro de estas tradiciones ancestrales, que se origina en el departamento del Cauca, se da gracias al mestizaje entre la tradición indígena que es una de las más grandes en el país, y que a la vez se alterna con la zona del pacífico colombiano, donde predomina la tradición negra (Moreno Quintero, 2005, p. 2). No obstante, acontece que estas tradiciones y manifestaciones de la cultura indígena, como precisa Aguirre Licht (2013, p. 11), “que obedecen en principio a rituales y ceremonias sagradas con las cuales rememoran su historia y gratifican la naturaleza, se ven hoy amenazadas”, principalmente, por un mercado turístico que las teatraliza como productos exóticos.

De ahí nace la necesidad de la elaboración de estas prácticas musicales en las instituciones superiores que “permiten entender el espíritu del territorio en el seno de las comunidades del Cauca rural junto con las prácticas musicales de conjunto que realizan estudiantes y profesores de los programas de estudios musicales del Departamento de Música” (Gómez Álvarez, 2019, p. 8). En Colombia, según Zambrano Acosta (2020), a este proyecto de la Universidad del Cauca, se suma el de Educación Musical y Carnaval, que se desarrolla en el departamento del Alto Putumayo, pues ha seguido una política educativa que “[..] insiste en la necesidad de repensar el desafío que implica crear espacios de interculturalidad desde los cuales se pueda preservar la amplia gama de lenguajes y expresiones de la música tradicional en la que se articule la expresión musical de los grupos étnicos” (p. 259).

5.4 "LA MÚSICA DE ELLOS"

El profesor Juan Carlos reflexiona sobre la necesidad de valorar que los alumnos tengan experiencias positivas con otras músicas, sin apartarse de su cultura. Cada cultura tiene su valor y la lucha por su preservación está relacionada con la historia y las tradiciones que, a su vez, constituyen la base de una identidad colectiva. En las palabras del maestro: "Como poder pensar y llegar a ver que el futuro egresado permee estos contextos en una forma positiva, sin violentar lo propio, pues lo que se tiene en estos lugares y que se ha mantenido es muy importante y de mucho valor [músicas tradicionales]" (JC-CE1, 2022, p. 6). Y añade:

Por lo tanto, no debemos desplazar las culturas tradicionales que hay en los distintos contextos de nuestra región; por el contrario, debemos valorarlas para que desde ahí podamos construir, empleando los saberes que tiene la población. Porque eso es muy importante. En la academia muchas veces no se piensa en los aportes que dan las músicas tradicionales para dar una formación integral, por lo tanto, estas músicas debemos conocerlas, valorarlas y difundirlas para que las músicas foráneas digamos no vayan a barrer con unas determinadas tradiciones, y que la academia no se sume a estas acciones por la utilización de músicas descontextualizadas en la formación de los futuros profesionales (JC-CE1, 2022, p. 6).

Permitir oír, componer y hacer música sin "desplazar las culturas tradicionales" y "sin violentar lo propio", aunque sea en el contexto de la universidad, permite abrir espacios no sólo a otras prácticas sonoras, sino también a otras formas de pensar las músicas de los contextos de los cuales viene cada uno de estos estudiantes. Es importante destacar que los alumnos de Unicauca proceden de diferentes regiones y, por lo tanto, traen consigo sus propias culturas musicales. De acuerdo con Muñoz (2008, p. 134) "el Cauca, con sus sonoridades ancestrales de bambuco, de tradición étnica con raíces de lucha, resistencia y

persistencia, tanto desde los indígenas como desde los afros, ha legado durante siglos tradiciones musicales revestidas de un profundo significado cultural y social”.

Esta idea de no "violentar" lo que traen los estudiantes, expresada por el profesor Juan Carlos al hablar de la música tradicional de cada grupo, nos remite a los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad. Aróstegui y Espigares (2016), basándose en Campbell, explican que el multiculturalismo en la educación musical se desarrolló inicialmente desde una perspectiva etnomusicológica, considerando que la etnomusicología, apoyada en el pensamiento occidental de la Modernidad y la expansión colonial, siempre ha mostrado interés por las culturas "populares" y "otras".

Araújo, Costa y Tavares (2018 p. 30-31) explican que "la interculturalidad es un derivado del multiculturalismo, que originalmente se refiere a la coexistencia de formas o grupos culturales con diferentes culturas dentro de las sociedades". Para Aróstegui y Espigares (2016, p. 90), mientras que el multiculturalismo es una forma de entender la diversidad, considerando la "coexistencia de varias culturas en una misma sociedad, conservando cada una su propia identidad sin modificación alguna", la interculturalidad se refiere a la interrelación entre culturas y, por tanto, estudia la existencia misma de esta diversidad.

La comprensión de estos temas pone de manifiesto las dificultades en los caminos de la educación intercultural que, por su parte, es una clave importante para entender la educación en los contextos más diversos de las sociedades contemporáneas, tan globalizadas como interculturales. El maestro Juan Carlos continúa:

La idea con estos chicos es hacer un despertar musical, a partir de sus propias músicas porque muchas veces se llegan a estos contextos y cuando uno no valora la música de ellos se impone otro tipo de música. Y entonces se va acabando con lo propio, entonces la idea no es esa, es por el contrario a partir de sus propias músicas, es adquirir unas

vivencias musicales que les permitan ir hacia otras músicas. Entonces me explico más, por ejemplo, allá se trabaja mucho el bambuco del Patía, que es una música de los negros, que se hace con violín y tiene una mezcla con un poquito de salsa, por el son que ellos tienen. Entonces ellos tocan un instrumento y bailan (JC-CE2, 2022, p. 15).

El profesor destaca el "despertar musical", en el sentido de proporcionar a sus estudiantes de música que estén atentos a la música de sus futuros alumnos. Señala la importancia de que no se imponga un repertorio musical sobre otro, una cultura sobre otra. Según Salazar Gutiérrez (2016, p. 216) "al incluir las músicas tradicionales en los programas académicos, abriéndoles un lugar para que se desarrollen y se enseñen con todas sus características, se les está brindando a los estudiantes un conocimiento más amplio de los distintos tipos de música". Por ello, Juan Carlos hace hincapié en la importancia de valorar y respetar la música de los estudiantes para ampliarla a otros repertorios. En ese sentido, el colaborador de esta investigación afirma:

[...] pensamos el proyecto de la Chirimía Sinfónica como un intercambio no sólo de saberes populares y conocimientos teóricos o técnicos, sino fundamentalmente desde una concepción de la música como conocimiento humano contextualizado y fenómeno cultural que hace parte de la construcción de las identidades sociales y humanas (Gómez Álvarez, 2019 p. 23).

Las experiencias con los proyectos, ya mencionados a lo largo de este capítulo, "permiten iniciar un diálogo intercultural", afirma el maestro Juan Carlos, a través de la música con grupos representativos del departamento del Cauca, que mezclan tradiciones culturales propias de esta zona del país. Según Zambrano Acosta (2020, p. 262), "[...] entender entonces que la educación musical es portadora de posibilidades para contribuir a la interculturalidad en las aulas, exige considerar que ésta es una dimensión del proceso educativo que proporciona experiencia de vida basadas en el respeto a la diversidad cultural". Defender la diversidad cultural, el diálogo entre culturas y el

respeto entre ellas es lo que proclama la interculturalidad, pero este reconocimiento e integración de la diferencia no resuelve los problemas que de ella se derivan (Bernabé Villodre, 2012, p. 44).

Esto posibilita integrar la cultura popular propia del Cauca y de su gente, permitiendo conocerla, apreciarla y respetarla en aras de su conservación. Puedo decir que el maestro Juan Carlos, al utilizar la expresión "diálogo intercultural", está hablando sobre diferentes saberes desde la práctica musical que se pueden encontrar en la universidad. De ese modo, deduzco que entiende la academia como una zona de contacto, o sea, un espacio de encuentros heterogéneos y desiguales. En este orden de ideas, de acuerdo con Castillo García (2018, p. 19), "se necesita una universidad valiente, que sea capaz de superar las categorías cerradas y absolutas, y que se disponga a observar el mundo al que pertenece, equilibrando entre la lectura distante del mismo y su transformación consciente".

El maestro Juan Carlos explica que utilizó para ello el formato de orquesta sinfónica, como elemento pedagógico que facilitó tal diálogo entre la academia y las prácticas musicales propias del ámbito de la cultura popular de la región. En sus palabras: "Las relaciones entre la música académica y la música popular, que dan significado a la práctica cultural, con el fin de ofrecer modelos de educación inclusiva a la formación musical superior en Colombia" (JC-CE2, 2022, p. 15). Hace hincapié en decir que hay que valorar esas culturas, para que desde ahí sea posible construir con los saberes que tiene la población. Muchas veces, "con unas determinadas tradiciones que hay por la imposición que se tiene de la academia", afirma, "no se piensa en una formación construida con los contextos locales". A continuación:

Yo creo que la academia, no puede llegar a hacer eso, tiene que llegar a valorar lo que hay en el contexto, investigarlo, reconocerlo, conocerlo y transmitirlo a las nuevas generaciones. Porque es que resulta que los saberes que hay digamos de las personas

mayores, si no se investigan se pierden, se pierden y yo creo que allá está el tesoro oculto grande de los distintos contextos. Es llegar a investigarlo y recuperarlo, conocerlo y reconocerlo y difundirlo, para que las nuevas generaciones lo practiquen, lo vivencien lo hagan propio y también lo transformen, no es que eso se vaya a quedar eso allí estático (JC-CE1, 2022, p. 6).

En Colombia, las músicas tradicionales han ganado espacio en los programas superiores universitarios (Salazar Gutiérrez, 2016). De allí el reto de pensar el sentido y la dimensión de las escuelas de formación docente frente al tema de la educación musical en las escuelas de educación básica. Como afirma Zambrano Acosta (2020), regularmente, en los programas de educación musical, se utilizan repertorios estandarizados, especialmente los europeos de los últimos cuatro o cinco siglos, y rara vez parecen ser un punto de encuentro entre las lógicas de apropiación de las músicas tradicionales, populares y académicas. Según el autor, hay un llamamiento recurrente a la búsqueda de un nuevo orden de prioridades en el que, al tiempo que se tienen en cuenta los conocimientos occidentales modernos, también “se tengan en cuenta los conocimientos tradicionalmente excluidos de la academia, especialmente los de los grupos étnicos y los pueblos indígenas, populares, campesinos y de raíz” (p. 262).

El profesor Juan Carlos añade que los estudiantes de grado, del curso de Licenciatura en Música, realizan sus prácticas pedagógicas en diferentes formatos, ya sea en una asignatura o formando agrupaciones musicales. Así, formarán un coro, un grupo instrumental o un ensamble, dependiendo de las condiciones e instrumentos musicales de que disponga el centro de formación. Explica que “hay algunos centros de prácticas en los que tienen instrumentos de chirimía y tienen que seguir este formato, bueno, hay otro centro de prácticas que tienen una guitarra, si tienen bandolas, van allí y lo hacen” (JC-CE3, 2022, p. 25). Luego tienen que adaptarse a las condiciones locales (Figura 21), que van más allá de los recursos materiales, como la cultura local y las tradiciones musicales.

También se anima a los estudiantes a realizar actividades prácticas en comunidades alejadas de la universidad, lo que les brinda la oportunidad de conocer las culturas locales y otras formas de pensar y vivir. Con estas premisas, los proyectos desarrollados en la Unicauca dan sentido a la formación de los futuros docentes de música. También por eso, el maestro Juan Carlos afirma que el material de la Chirimía y del *Patía Sinfónico* son "los productos que tenemos para mostrar al mundo y cómo podemos llegar a la Universidad, podemos reconocer, conocer, valorar y trascender esas barreras que sólo están en nuestra psique y poder ponerlas al servicio de todas las personas, como experiencia formativa para otros contextos" (JC-CE2, 2022, p. 8).

Figura 21 – Prácticas pedagógicas con diferentes grupos



Fuente: archivo del profesor Juan Carlos

El día del domingo en Bogotá...

El día del domingo en Bogotá...



El [Ctrl] formó parte de la... conformó en 1910, teniendo como función principal ser parte de todos los actos sociales y culturales y religiosos de este municipio. Timbio. Tim de origen Quechua, que significa unión o relación y Bio de origen Euberé, que significa río o fuente. Por lo tanto, Timbio remite a la unión de dos ríos, Chambio y Timbio. En sus primeros años, la banda, fue conocida como una banda de cuevidas. Allí el maestro Juan Carlos inició tocando en el bugle - instrumento de viento, de metal parecido a la corneta, con pistones o válvulas y un pabellón ancho -, y después la trompeta. Igualmente fue director de...



Franco Ramiro Vela Martínez

Juan Carlos Gómez Álvarez, en sus p... su familia un acercamiento a las actividades afines al campo de la música. En su narrativa que a los cuatro años le regalaron una armónica y por su cuenta empezó a tocar melodías. El no esclarece que la armónica era diatónica y no cromática. En la armónica diatónica él podía tocar las notas de las escalas, mientras que con la cromática solo podía interpretar directamente todas las notas permitiéndole tocar una melodía en cualquier tonalidad. Paralelamente con el aprendizaje de armónica



6. FRANCO RAMIRO VELA MARTÍNEZ

Figura 22- Profesor Franco Ramiro



Director de los Programas de
Música de la Universidad del Cauca (UNICAUCA)
(2021-2023)

Fuente: foto cedida por el profesor



Las conversaciones que tuve el placer de compartir con el profesor Franco Ramiro tuvieron lugar en línea y por teléfono. Es un docente con una amplia experiencia en el campo de la educación musical. Cuando habló de la educación en Colombia, percibí su compromiso y dedicación con su profesión. También pude percibir en su forma de expresarse el aprecio que siente por su trabajo y por todos los años que lleva en esta profesión. Es muy objetivo en su comunicación, es amable y respetuoso. Recuerdo que, durante las horas de las entrevistas, me sentí muy a gusto entrevistándole, porque casi siempre estaba sonriendo y de buen humor.

6.1 FORMACIÓN: MÚSICA Y DOCENCIA

El maestro Franco Ramiro es director de los Programas de Música de la Universidad del Cauca. Es jefe de los tres programas académicos de pregrado ofrecidos por la Facultad de Artes, que son: Licenciatura en Música⁵⁰, Dirección de Banda y Música Instrumental. Trabaja en las áreas de Teóricas y Pedagógicas, además de intérprete y profesor de guitarra. Al igual, es miembro activo del grupo de investigación Son Colombia. Cabe anotar que el maestro, por ser elegido director, ha delegado sus funciones como docente para cumplir solamente con labores administrativas.

Nació en la ciudad de Ipiales, municipio que pertenece al departamento de Nariño, ubicado geográficamente en el suroccidente de Colombia sobre el altiplano de Túquerres e Ipiales, a 80 km de la capital, la ciudad de San Juan de Pasto. Túquerres es el epicentro comercial de la región sabana del sur de ese departamento. Ipiales está situado en la frontera con Ecuador y es conocida como la ciudad de los tres volcanes (Instituto Cisalva, 2003). Desde muy pequeño tuvo contacto con la música en el seno de su familia a través de su madre y sus tías. Ellas formaban un grupo musical en el que tocaban música colombiana y fue allí donde dio sus primeros pasos en la música y recibió sus primeras clases de música, aprendiendo a tocar diferentes instrumentos de cuerda, como describe el maestro Franco:

Yo tuve una familia relacionada con la música, mi madre tenía una agrupación musical. Un grupo de música colombiana, donde ella tocaba el tiple y mi otra tía tocaba la guitarra, la otra cantaba y tenía otra tía que tocaba el violín. Mi madre me dio las primeras clases de tiple, luego ya paulatinamente, fui entrando en el conocimiento de los instrumentos de cuerda. Toqué un poquito la bandola, la guitarra y me dediqué a la guitarra (FR-CE1, 2022, p. 1).

⁵⁰ Licenciatura en Música | Universidad del Cauca (unicauca.edu.co)

Es importante aclarar que el Congreso Nacional de Colombia por medio de la Ley 997 lo declaró al tiple como instrumento autóctono nacional de Colombia en 2005. Su origen proviene de la vihuela de mano traída por los españoles durante la colonia. De acuerdo con Villalobos Cortez (2022), la vihuela de mano es similar a otros instrumentos cordófonos y se basa en una caja de resonancia cubierta por piel tensada o por una lámina de madera sobre la que las vibraciones de las cuerdas recaen. Entre los instrumentos de cuerda colombianos está la bandola o bandola andina, instrumento mencionado también por el maestro Franco Ramiro. En el campo académico, según Bernal Martínez (2003), la bandola permite abordar repertorios muy diversos y formatos exigentes y aparentemente desequilibrados, como el dueto con piano. Cabe señalar que, durante los años escolares, Franco Ramiro formó parte de una agrupación musical. Con el estímulo del profesor de música del colegio, se dedicó a tocar la guitarra e inició el proceso de lectura y escritura musical cuando estaba finalizando el bachillerato (FR-CE1, 2022, p. 2).

Continuó con el estudio de la guitarra clásica y profundización de sus estudios en este instrumento haciendo cursos con distintos maestros que llegaban a dar clases al departamento del Cauca. Decidió estudiar música en la Universidad del Cauca como una posibilidad de carrera. Es Licenciado en Música y también se graduó en Interpretación Musical⁵¹ en Guitarra en la misma institución. Franco Ramiro cuenta cómo le fue tras graduarse, diciendo que empezó su carrera en la universidad como profesor de guitarra:

Continué con el estudio de la guitarra clásica, continué mis estudios haciendo cursos con distintos maestros que venían de la guitarra, haciendo curso de pedagogía enfocado en la educación básica, había cursos que los programaba la Secretaría de

⁵¹ <https://www.unicauca.edu.co/versionP/Oferta%20Acad%C3%A9mica/Programas%20de%20pregrado/Licenciatura%20en%20M%C3%BAsica>

Educación Municipal Departamental y a todo curso, yo asistía. Porque también estaba vinculado los fines de semana en un colegio de educación básica, entonces todo ese proceso de trabajo en ese colegio, que lo hacía los fines de semana y en unas horas que eran en contratiempo de lo que yo hacía acá en la Universidad. También una experiencia bastante gratificante porque la Licenciatura pues se fortalece mucho en las prácticas con el colegio. Yo puedo enseñar desde el trabajo con niños de prejardín, de niños desde tres años hasta el trabajo con muchachos de once. En ese colegio trabajé durante dieciocho años y siete años de trabajo en el otro colegio, donde me fortalecí como maestro porque era tan diverso en el panorama de trabajo allí, porque trabajé con niños de tres años es muy distinto el trabajo a trabajar con unos muchachos de once, décimo o noveno (FR-CE1, 2022, p. 3).

Así que, finalizada su Licenciatura en Música, el maestro Franco Ramiro alterna su trabajo como docente en la Unicauca y con actividades en colegios privados y públicos de la ciudad de Popayán. Ha trabajado como profesor de música en primaria y secundaria, así como director de coro de diferentes instituciones en el sistema educativo del departamento del Cauca, como son los colegios: Los Andes, San Francisco de Asís y Guillermo León Valencia. Puedo verificar la importancia que Franco Ramiro enfatiza entre su experiencia como maestro de música en los colegios y su actividad académica en la formación de futuros profesores. Trabajó durante muchos años con niños y jóvenes de distintas edades y eso le ha fortalecido porque la experiencia práctica forma parte de dicha formación: "la experiencia es la mitad de lo que aprendes, tienes tus procedimientos teóricos, pero la práctica es fundamental en este sentido" (FR-CE1, 2022, p. 3).

Siguió estudiando guitarra, pero dedicó gran parte de su tiempo a labores docentes. En este orden de ideas, simultáneamente, realizó un curso de formación pedagógica, que para ese tiempo se estaba impartiendo en el Instituto Interamericano de Educación Musical (INTEM) de Chile, que se ofrecía a los docentes de música de la Unicauca, en convenio con la Organización de Estados Americanos (OEA). Gainza (2004, p. 76) afirma que los docentes que "sobresalen profesionalmente en sus respectivos países", se formaron en este instituto en los años 60.

Esa capacitación permitió al maestro Franco Ramiro alcanzar muchas fortalezas. Una de ellas fue haber logrado una especialización en Pedagogía de la Música.

Explica que "vinieron profesores a la Universidad del Cauca durante dos años. Venían estos docentes a trabajar por unos meses, yo tomé este curso y así estuvimos dos años, donde esa formación fue muy útil, en cuanto a la formación pedagógica para mí". Asimismo, es magíster de la Universidad de San Buenaventura (Cali) en Educación y Desarrollo Humano⁵² lo cual le ayudó en el fortalecimiento de su énfasis en prácticas de gerencias administrativas en educación. En definitiva, estos son sólo algunos de los estudios y experiencias profesionales que el maestro ha tenido a lo largo de los años. Escuchando de nuevo las grabaciones de sus entrevistas, tengo mucho más que contar, resignificando y contextualizando sus relatos.

6.2 ESCUELAS, COLEGIOS Y UNIVERSIDAD

Relacionando los dos contextos de trabajo, colegios y universidad, el profesor Franco Ramiro establece un paralelismo entre sus experiencias como profesor de música y como formador de futuros profesores. Dijo que es "un ejercicio de formación en dos áreas como profesor de música: una es como profesor de música en varios niveles y la otra es como formador de profesores, que es como profesor de los estudiantes de Licenciatura" (FR-CE2, 2022, p. 19). Como profesor de niños cuenta que su mayor trayectoria fue en el Colegio San Francisco de Asís, dónde intentó que "los niños quisieran estar en la clase de música, que se enamoraran de la clase de música" (FR-CE1, 2022, p. 19).

⁵² <https://www.usbcali.edu.co/posgrados/ciencias-humanas-sociales/maestrias/educacion-desarrollo-humano>

Al mismo tiempo, también coordinaba el coro de niños y la banda rítmica del colegio. Con la banda realizaron una serie de producciones y espectáculos, principalmente, durante la Semana Santa en Popayán: "Hay una Semana Santa para adultos y una Semana Santa para niños. Durante la Semana Santa para niños, actuamos con nuestra banda rítmica, acompañando las procesiones y los desfiles" (FR-CE2, 2022, p. 20).

La banda rítmica es un recurso muy utilizado en las escuelas y colegios por varias razones: tocar juntos, desarrollar el ritmo, métrica y pulso, el trabajo en equipo y la concentración, desdoblamiento de interacciones interpersonales y hacer música con instrumentos de percusión y viento. El profesor lo explicó de acuerdo con el contexto colombiano:

Es una banda de guerra, una banda en la que se usa la percusión, en primera instancia con liras o con algún instrumento de viento. Son las bandas marciales que acompañan desfiles, procesiones, que es generalmente, pero también se ha hecho en instituciones educativas. Es lo que se llama ahorita en inglés *marching band*. Esa misma en Colombia se llamaría banda de guerra, es eso para nosotros, marcha de guerra, pero paulatinamente se ha ido cambiando a banda rítmica y por el contexto. Y, como hemos estado en un país de conflicto, entonces se ha cambiado banda de guerra a banda ritmo, banda rítmica, como banda rítmica (FR-CE2, 2022, p. 20).

Fue la primera vez que, escuchando al profesor Franco Ramiro, pensé en la relación entre banda de música, banda de guerra y banda rítmica. Por medio de sus palabras puedo entender esta asociación y coincidir en Colombia como "un país de conflicto". Murillo Arango (2021, p. 90), hablando del espacio biográfico y, concretamente, del "tiempo de los testigos" a lo largo de la historia de Colombia, comenta que "hoy pervive una memoria de la violencia [...] en una sociedad caracterizada por la reproducción de violencias difusas, encarnadas en múltiples grupos armados que coexisten o han capturado incluso redes de instituciones del régimen democrático [...]".

Como profesor de estudiantes en formación docente, Franco Ramiro en asocio con su colega Jorge Aníbal, hacen talleres de construcción de instrumentos que pueden servir para la formación de bandas rítmicas en los centros de prácticas, como se puede observar en la (Figura 23). Además, las escuelas no siempre disponen de instrumentos y esta es una forma de hacerlos más accesibles. Según Rodríguez Melo (2015, p. 7), al referirse a la música en las aulas escolares en Colombia, afirma que: "La situación precaria de la infraestructura para el trabajo con educación musical o artística es la normal".

El proceso de fabricación de estos instrumentos es bastante elemental e intuitivo, aunque ya existen manuales con ideas sobre cómo confeccionar instrumentos con materiales cotidianos. La atracción por los sonidos producidos por distintas fuentes ha sido una característica de todas las culturas, que a su vez se traduce en experiencias prácticas con objetos sonoros. Figueroa (2015) relata un trabajo desarrollado en esa perspectiva y confirma que los objetivos de la experiencia de construcción de instrumentos musicales pueden contribuir al desarrollo de la reflexión, la exploración de la naturaleza y las cualidades del sonido, así como al estudio de las fuentes sonoras y los objetos de nuestro entorno, la organología, la clasificación de los instrumentos y la comprensión de algunos conceptos acústicos. Además, puede ser una forma de introducción al arte de la luthería y a su conocimiento como profesión.

Figura 23 - Construcción de instrumentos



Fuente: archivo de Jorge Aníbal

Del mismo modo, en palabras del maestro Franco Ramiro, existen otras dificultades para tener en cuenta dentro de ese proceso de enseñanza de la música en las escuelas. Se trata de que los docentes trabajan con grupos de 35 a 40 alumnos, es decir, son grupos demasiados numerosos. Rodríguez Melo (2015, p. 7) reitera lo mismo: "Sin instrumentos, sin espacios para realizar ensayos, con un elevado número de alumnos en cada aula, los maestros realizan una 'educación' basada en programas que son generalmente listas de contenidos de cultura general". Aunque han pasado casi diez años desde la conferencia de la autora mencionada, las narraciones siguen siendo las mismas:

Donde son grupos grandes, inclusive grupos difíciles de manejar en el trabajo musical porque son grupos que pasan de 30, 35, 40 estudiantes, cuando los pedagogos dicen que hay que trabajar con máximo 10 niños y 10 estudiantes y les dice que ojalá trabajemos con cinco nada más, porque así podemos lograr resultados, dice Willems,

cierto no, pero allá hay que improvisar. Hay que trabajar con el grupo de 35 o 40 porque esas son las condiciones que tenemos, entonces esas características hay que tenerlas en cuenta, hay que reconocer las características de nuestro contexto, nuestro entorno y hay que trabajar, sobre eso, ¡no! (FR-CE1, 2022, p. 8).

Franco Ramiro asocia la escuela a un "laboratorio" en el que aprendía y reflexionaba para ser profesor. Esta analogía tiene que ver con el significado de experiencia: probar o experimentar, es decir, el encuentro con algo que se experimenta. Como bien advierte Larrosa (2006, p. 87), "[...] esa palabra casi siempre se usa sin pensarla, sin tener conciencia cabal de sus enormes posibilidades teóricas, críticas y prácticas". De ese modo, el autor propone pensar la experiencia y desde la experiencia y, aún, "apuntar hacia alguna de las posibilidades de un pensamiento de la educación a partir de la experiencia".

Interpreto que el profesor Franco Ramiro habla desde y a partir de sus experiencias, afirmando que fueron fundamentales para su trabajo con los estudiantes del Programa de Licenciatura en Música de la Unicauca. En un momento, después de una interrupción de Internet, él volvió al tema: "Sí, hablando de mi experiencia en la educación básica, que a mí me parece muy importante, como la puesta de nosotros los maestros de música en todas las instancias de educación, desde el preescolar hasta la educación básica universitaria" (FR-CE1, 2022, p. 6). La experiencia en la formación docente, según Moreno (2015, p. 115), es de vital importancia en los procesos educativos ya que "[...] ayuda a 'ver más allá' y 'verse más allá'; los maestros sistematizan y observan los hitos que los van configurando, las marcas que han ayudado en su oficio, lo que los ha formado y transformado". En las palabras del maestro:

Eso le estoy hablando desde mi experiencia a partir de todas, ya que yo estuve dieciocho años de trabajo en instituciones educativas, en uno de los colegios [fue] de laboratorio para entrar a una serie de reflexiones y que me sirvió mucho para poder orientar a mis estudiantes de licenciatura en esa medida, en la posibilidad de que nosotros seamos

medidos y cautelosos al ir a proponer desarrollos musicales en ciertas etapas del desarrollo de los muchachos y de los niños (FR-CE1, 2022, p. 9).

Es posible entender que la comprensión de Franco Ramiro sobre la enseñanza y el aprendizaje de la música se basa en la psicología del desarrollo humano. En esa perspectiva me remito a Swanwick (1988; 1994), profesor inglés, que propone la Teoría Espiral de Desarrollo Musical estructurada en etapas de aprendizaje. Esas obras son el resultado de la investigación del autor, en conjunto con su colega Tillman (1986), sobre los orígenes teóricos del desarrollo de la experiencia musical. Inicialmente, Swanwick y Tillman (1986) postulan que el aprendizaje musical tiene lugar en etapas sucesivas, que están relacionadas con las etapas de desarrollo del pensamiento del niño, como indica Piaget. En una obra posterior, el autor (1994) suprime la indicación de edades para cada etapa, manteniendo únicamente la idea de progresión.

A continuación, Franco Ramiro ofrece un ejemplo: "Si yo conozco la etapa evolutiva del niño y del joven a partir de los 12 años, ellos no pueden cantar porque está comenzando a cambiar de voz. Entonces, con ellos, ya hacemos otro tipo de propuesta, es un poquito más de historia, de prehistoria de la música, de folclor colombiano" (FR-CE1, 2022, p. 8). Explica que no hay ningún problema en introducir a los alumnos de sexto y séptimo en los fundamentos de la música, citando el aprendizaje de las figuras musicales.

Para los más pequeños, el maestro Franco Ramiro dijo que propone cinco opciones de desarrollo, independientemente del método que cada uno quiera seguir: auditivo, rítmico, psicomotor, vocal y cognitivo a través de la música. Para él, estas cinco etapas del "desarrollo infantil son fundamentales para que se desarrollen musicalmente e intelectualmente" (FR-CE1, 2022, p. 8). Explica que, para ello, los estudiantes de licenciatura tienen asignaturas pedagógicas y

metodológicas específicas que permiten conocer las teorías y prácticas de diferentes corrientes y estrategias educativas para el ejercicio en el campo de la docencia, en las etapas básica primaria y secundaria del sistema educativo colombiano.

Rodríguez Melo (2015, p. 7), al tratar de la formación de docentes, advierte que “la pedagogía musical, institucionalizada como programa de formación profesional cumple en 2015 cincuenta años de implantación en el país y hoy los programas mantienen con variantes de forma y sin variantes de concepción, la estructura académica fundacional”. Es posible que lo mismo ocurra con la carrera de música de Unicauca, sin embargo, no puedo afirmarlo por falta de un estudio más profundo sobre el tema. Las asignaturas pedagógicas, que hacen parte del Componente Pedagogía y Ciencias de la Educación, son: Psicología General, Psicología de la Educación, Pedagogía General, Pedagogía Musical, y Administración Educativa. En el documento informativo cedido por el coordinador de Licenciatura en Música, profesor Jorge Aníbal Coral Guerrón, consta que:

A través de las Psicologías, le permite [al estudiante] el conocimiento de los procesos de desarrollo del ser humano. A través de las Pedagogías adquiere el conocimiento de las teorías y prácticas de diferentes corrientes y estrategias educativas, como alternativa de aplicación en el ejercicio docente. La Administración Educativa, como estrategia para el conocimiento de las políticas educativas, le facilita apropiarse de los aspectos normativos que rigen la educación colombiana (Unicauca, 2017, p. 3).

La mayoría de estas asignaturas las imparten profesores del Programa de Educación. Asimismo, los profesores de música también imparten clases en otros departamentos y otras facultades. Franco Ramiro ha dictado clases de Pedagogía Musical y Metodología de la Música, así como ha trabajado con estudiantes en prácticas docentes. Las dos primeras corresponden al plan de estudios anterior, implementado en 2008. En el plan de estudios vigente permanece la Pedagogía Musical con dos créditos en el componente de Pedagogía y Ciencias de la Educación. La asignatura de Didáctica y Metodología de la Música encuéntrase en

el componente de Didáctica de las Disciplinas en el quinto y sexto semestres, igualmente con dos créditos cada una (ANEXO B).

El profesor ha desempeñado su labor durante 20 años en asignaturas del área pedagógica en la carrera de Licenciatura en Música en las asignaturas de prácticas y en la carrera de Fonoaudiología en una asignatura de educación musical. Durante la conversación, Franco Ramiro comentó que ahora sólo participa en una asignatura llamada Práctica Docente y por eso, guía a “los estudiantes que van a hacer el prácticum en los colegios” (FR-CE2, 2022, p. 15).

6.3 “NO HAY PROFESORES EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA”

La clase de música en las escuelas está en el área de arte, explica el maestro, que incluye “teatro, danza y manualidades” (FR-CE2, 2022, p. 18). Por ley, dentro del sistema educativo nacional, es obligatoria y se está implementando a través de la formación docente en el sistema de la Educación Artística. Para Rivas Caicedo (2011, p. 43), la Educación Artística es un “campo del conocimiento fundamental en la formación del pensamiento, la expresión y el diálogo a través de la práctica individual y colectiva de la creatividad”. Sobre todo, destaca Franco Ramiro, que es un solo docente el que imparte todas las asignaturas en Básica Primaria, pues no hay rotación de maestros que estén especializados en alguna de ellas. Así, “El maestro de grado, quien debe impartir seis horas diarias de clase, es quien se encarga de enseñar algunos cantos cuya función además de cumplir con las exigencias del Ministerio, están orientados al esparcimiento o al refuerzo de aprendizajes de otras asignaturas” (Rodríguez Melo, 2015, p. 6).

Seleccioné uno de los relatos del profesor Franco Ramiro, dónde explica lo que ha estado haciendo para superar esta situación, que afecta

tanto a la necesidad de espacios para las prácticas de los estudiantes de grado como a la oferta de enseñanza musical en las escuelas y colegios:

[...] hacemos todo el ejercicio de implementar la asignatura de música en instituciones de educación pública que no tienen enseñanza de música, porque no hay profesores en la educación pública. Hay algunos profesores en la educación básica secundaria, en la educación básica primaria, porque en la educación básica no hay quien oriente la música, desde una formación para hacerlo adecuadamente, entonces lo hacen desde el empirismo. Los profesores de preescolar cantan con los niños, les hacen audiciones sin ningún criterio de si se puede o no, de un proceso musical sin hacer una referencia, entonces lo hacemos nosotros. Tomamos algunas instituciones para poder aportar, desde nuestro conocimiento desde lo disciplinar y desde la parte pedagógica, que es donde formamos a nuestros estudiantes y hacemos ese acompañamiento de algunas instituciones, no a todas porque, pues es complejo porque son muchas instituciones que adolecen de un profesor de música con formación de docentes (FR-CE2, 2022, p. 16).

24: Prácticas en una escuela privada



Fuente: acervo de Franco Ramiro Vela Martínez

En cuanto a la disciplina de música, en algunas instituciones públicas, no hay la figura del maestro de música, refirma entonces, Franco Ramiro. En la educación básica secundaria hay "sólo algunos docentes", pero en primaria "no hay quien oriente la música, desde una formación para hacerlo adecuadamente" (FR-CE1, 2022, p. 9). Rodríguez Melo (2015,

p. 14) dice lo mismo: "la educación musical en la escolaridad formal no existe en la práctica. En primer término, aunque aparece como obligatoria en el nivel básico primario, la educación musical no es ejercida por profesionales del área". Siendo esta la realidad, el profesor Franco Ramiro explica que eligieron algunas instituciones para que los estudiantes de Licenciatura hicieran sus prácticas y así contribuir a la enseñanza de la música (Figura 24).

Otro dato importante, según Rodríguez Melo (2015, p. 14), es que “en escuelas y colegios a lo largo del país, la música permanece en forma de actividades extracurriculares, en las que los alumnos se comprometen para configurar bandas, coros, conjuntos de formatos variados, por el interés de hacer música”. La autora explica que esos proyectos, generalmente, “cuentan con la colaboración de casas de la cultura, alcaldías o colectivos culturales”. En vista de lo anterior, la música en la escuela se ofrece a algunos alumnos y no a todos. Si la música no es para todos, así como otras áreas, es posible afirmar que el acceso a ese conocimiento no es democrático en el contexto de la educación escolar (ver Mateiro, 2022).

En este orden de ideas aquí conviene detenerse para considerar que son muchos los desafíos que estructuralmente la Educación Artística en Colombia afronta en los programas de enseñanza superior. De acuerdo con Huertas (2010, p. 174) “[...] es muy común que la dicotomía entre la formación artística y la pedagógica se convierta en un conflicto. Incluso, en algunos de ellos se considera un error que un estudiante llegue allí con la intención de desarrollarse como artista”. Franco Ramiro esclarece un poco más sobre el tema, afirmando que por “ley está establecido así en el departamento del Cauca o en casi todo el país en cuanto a educación pública”. El pénsum del Programa de Licenciatura en Música sigue la Ley 115, que reglamente la Educación Artística y “en cuanto a qué asignaturas van en cada uno de los niveles y en los niveles de educación básica primaria y secundaria” (FR-CE2, 2022, p. 17). Explica, aún, que:

Sí, dentro del pénsum que nosotros tenemos, hay una asignatura que entera a los estudiantes de qué pasa con la norma en Colombia, que se llama Administración Educativa en cuánto de la parte administración educativa, que tenemos en el programa de Licenciatura en Música. Los estudiantes se enteran de los procesos educativos en Colombia y cómo está ubicada la música, dentro de las propuestas pedagógicas en la educación básica. Nosotros hacemos todo ese estudio y miramos en lo que está planteado con la Educación Artística, dónde está la danza, dónde está el teatro, dónde

están las manualidades y también está la música. Entonces nosotros estamos por ley, la música está, está ahí la música. Sí, está la música, pero en el, en el anterior de la educación colombiana estaba la música, que no estaba rodeada de otras asignaturas como Educación Artística; decía así estaba. (FR-CE1, 2022, p. 18).

En Colombia está ocurriendo la “desaparición casi total de la educación musical en el esquema formal escolar”, conforme verifica Rodríguez Melo (2015, p. 7). Puede ser que se llegue a la misma conclusión que en Brasil, donde la Educación Artística estuvo en las escuelas y en los colegios durante tres décadas y desde 2005 se encuentra en proceso de extinción. Hay innumerables publicaciones que describen y debaten sobre las experiencias escolares y las consecuencias de formar docentes para trabajar en escuelas y colegios en la asignatura de Educación Artística.

La temática que más se encuentra es la crítica a la formación polivalente (Penna, 2015; Figueiredo, 2017, p. 82), pues se concluye que no es posible que una misma persona pueda tener los conocimientos y habilidades para trabajar con todas las áreas. El resultado tras 30 años con la Educación Artística en las escuelas brasileñas indica que pocos maestros enseñaban música a sus estudiantes, mientras actividades de artes visuales, o como se llamaba en la época, artes plásticas, eran las más comunes. Por lo tanto, hay pocos profesores de música en las escuelas públicas de educación básica.

Sin embargo, continúa Rodríguez Melo (2015, p. 7), esa situación no ha detenido a los interesados en ingresar a programas de Licenciatura en Música porque la “estructura curricular de la mayoría responde a la tradición de esos programas que se concibieron como un básico de música con un énfasis pedagógico [...]”. Esta concepción es una variación de los cursos de conservatorio con énfasis en la interpretación instrumental, con poca consideración a la composición y aún menos a los conocimientos pedagógicos necesarios a la docencia, conforme Mateiro

(2015). En Colombia, afirma Valencia Mendoza (2000, p. 67), "Se va creando la conciencia de un vacío en la formación del músico, que quizás sin excepciones, es Maestro en algún momento de su vida".

Pude analizar que la idea conservatorial con su énfasis en el conocimiento técnico musical, en la formación del profesorado de música, estuvo presente en algunos de los relatos del profesor Franco Ramiro. Elegí dos temas para ilustrarlo: uno sobre la reforma de la Licenciatura en Música y otro sobre la enseñanza de instrumentos. La reforma fue necesaria debido al aumento de los créditos del área de Pedagógicas impuesto por ley, lo que la convirtió en una tarea compleja. Para aumentar en un lado había que disminuir en el otro, explicó el profesor:

Pero, sí, encuentras una cantidad [de créditos] muy grande en el programa, claro se modificó hacia una tercera parte de la de los créditos, sí, se modificó bastante, tuvo que modificar bastante el programa. Y, la otra complicación que nosotros veníamos teniendo es que nosotros llamamos un tronco común con las otras [áreas], con los otros dos programas, de Música Instrumental y de Dirección. Entonces a la hora de hacer esta reducción, también se nos movió el tronco común para las otras dos disciplinas para Música Instrumental y Dirección, entonces tuvo que haber unos ajustes también en los otros programas y fue un poco traumático, complejo (FR-CE3, 2022, p.28).

Los tres programas de música – Licenciatura, Música Instrumental y de Dirección, tenían y siguen teniendo un tronco común de asignaturas, denominadas de saberes específicos y disciplinares (Cuadro 7). La lista de estas asignaturas determina los conocimientos musicales que debe saber cualquier profesional que trabaje con la música, ya sea maestro, director de coro o instrumentista.

La cuestión es si estos son efectivamente los conocimientos musicales que necesita un profesor de música. ¿Los contenidos de armonía y contrapunto, por ejemplo, son los mismos para un profesor y para un director de coro? ¿Qué contenidos son más específicos para que cada uno de ellos pueda ejercer su profesión? Estos debates pueden

hallarse en Souza (2011), Mateiro, Russell y Westvall (2012), Mateiro (2012, 2015).

Cuadro 7 - Tronco común de los Programas de Música

SABERES ESPECIFICOS Y DISCIPLINARES		
Asignaturas	N.º de cursos	N.º de créditos
Teoría, Educación auditiva y Solfeo (TES)	04	22
Historia de la Música	04	08
Coro	03	06
Piano	04	04
Armonía	04	08
Contrapunto	02	04
Formas Musicales	02	04
Taller Vocal	01	02
Guitarra	04	04
Dirección	02	04
Taller de Vientos	01	01
Flauta	01	01
Arreglos	01	03
Formación de Conjuntos Musicales	02	08
Informática	02	02
Taller de Percusión	01	01
TOTAL	38	82

Fuente: elaboración propia (2023)

Franco Ramiro, informó que, de acuerdo con las estadísticas, la gran mayoría que egresa de licenciatura está trabajando como docente y lo mismo ocurre con los que terminan las carreras de Música Instrumental y Dirección, pues "el enfoque no está en ganarse la vida con los conciertos" (FR-CE1, 2022, p. 29), aunque generalmente el enfoque está en la interpretación instrumental. Complementa: "Creo que en Colombia y en muchas partes del mundo la mayoría de los instrumentistas tienen que combinar la ejecución instrumental con la docencia, dando clases particulares en una academia de música, en universidades" (FR-CE1, 2022, p. 29). Se refiere también a los que están dirigiendo, diciendo que ellos han tenido muchas oportunidades de trabajar con el proceso de formación de bandas, mencionando el Proyecto Batuta.

Basándose en su experiencia como músico y profesor, Franco Ramiro consideró que la enseñanza de la guitarra clásica en la carrera de licenciatura no se adaptaba a las necesidades que los estudiantes encontraban durante sus prácticas. Argumentó que la formación estaba enfocada a un guitarrista clásico y que un profesor de música necesita tener conocimientos de repertorios más cercanos a la realidad de los alumnos en edad escolar. Me comentó que como desde niño tocaba la guitarra popular y no la clásica, para él fue "más fácil" dar clases de música en los colegios. Conocía "todos los ritmos de cumbia, porro, bambuco, vals, pasillo y baile", por lo que tenía "un resumen didáctico maravilloso" (FR-CE1, 2022, p. 6).

En esta línea, piensa que tanto la guitarra como el piano necesitan que se destaque su aplicabilidad como "herramienta pedagógica". En sus palabras: "[...] el piano está enfocado a eso ahorita, porque antes era el piano clásico y el piano debe ser funcional, nosotros le llamamos así. El piano debe ser funcional porque debe servir para acompañar nuestra música o la música que uno requiera, un pasillo, un vals, un bambuco;

para eso debe ser en los programas de licenciatura” (FR-CE1, 2022, p. 13). Las experiencias, reflexiones y propuestas del profesor Franco Ramiro sobre el uso de los instrumentos como recursos didácticos para la profesión del profesorado de música coinciden con los debates planteados sobre qué contenidos son los más apropiados para cada profesión, así como la forma de aprender y enseñar.

6.4 ESPACIOS DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA

En los planes de estudio, los módulos académicos denominados práctica pedagógica tienen el propósito de establecer una conexión entre la formación académico-profesional y la inserción laboral de los futuros profesores. Esta actividad la llevan a cabo estudiantes, maestros practicantes, en centros educativos con convenios con la universidad respectiva, conforme explican Herrera Mueete, Illera Albarracín y Cárdenas Soler (2013). La Licenciatura en Música de la Unicauca ha incorporado a su plan de estudios asignaturas nombradas Práctica Pedagógica y Práctica Docente que se llevan a cabo en los niveles básica primaria y secundaria del sistema educativo colombiano.

En ese contexto, el profesor Franco Ramiro desempeñó el trabajo de orientación a los estudiantes de Licenciatura en Música, guiándoles tanto en la parte pedagógica como en la parte de práctica docente, hasta el momento en que se le ha asignado la jefatura de departamento. En acuerdo con la malla curricular aprobada en 2017 hay cinco asignaturas de Práctica Pedagógica y dos de Práctica Docente, respectivamente a partir del quinto semestre (Cuadro 8). En esa última reforma de los planes de estudios de la licenciatura de Unicauca se aumentó el número de horas de las asignaturas que integran el componente Pedagogía y Ciencias de la Educación para 52 créditos, sin contar con el Trabajo de Grado en los dos últimos semestres.

Cuadro 8 - Componente Pedagogía y Ciencias de la Educación

MALLA CURRICULAR PROGRAMA LICENCIATURA EN MÚSICA 2017																				
Programa con Acreditación de Alta Calidad																				
Acuerdo CA No. 012 del 7 de junio de 2017 - Universidad del Cauca / Resolución MEN No 25125 del 17 de noviembre de 2017 / Resolución MEN No 27743 del 17 de diciembre de 2017																				
Semestres	I		II		III		IV		V		VI		VII		VIII		IX		X	
	Asignatura	C	Asignatura	C	Asignatura	C	Asignatura	C	Asignatura	C	Asignatura	C	Asignatura	C	Asignatura	C	Asignatura	C	Asignatura	C
PEDAGOGÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	Sicología General	1	Sicología de la Educación	1	Pedagogía General	1	Pedagogía Musical	1							Administración Educativa	1	Trabajo de Grado	3	Trabajo de Grado	5
							Práctica Pedagógica 1	4	Práctica Pedagógica 2	4	Práctica Pedagógica 3	4	Práctica Pedagógica 4	6	Práctica Pedagógica 5	8	Práctica Docente 1	8	Práctica Docente 2	8

Fuente: documento cedido por Jorge Aníbal

El profesor explica que, inicialmente, las Prácticas Pedagógicas suelen aprenderse observando a un profesor en el aula, mientras en la Práctica Docente, en conformidad con el documento informativo (Unicauca, 2017), constituye el ejercicio de docencia individual. Franco Ramiro esclarece que al total son 26 créditos para las Prácticas Pedagógicas y 16 para las Prácticas Docentes. Describe y explica lo que hacen los estudiantes cada semestre, empezando por actividades de observación por sí mismos y en pequeños grupos. A continuación, interactúan con el profesor de música del centro y por último, realizan prácticas de enseñanza por su cuenta en instituciones educativas, sin un colega o ni siquiera el maestro de la escuela:

Allí es dónde están ya todos esos créditos que le mencionaba en esas prácticas pedagógicas. Tenemos una categorización de las prácticas que iniciamos con la primera práctica, que es la práctica observacional, donde el estudiante va con su profesor a mirar el trabajo que hace un profesional de la música, cómo trabaja, cómo aborda las temáticas, cómo se relaciona con los niños y el que está observando simplemente mira. Luego, toma nota, dice qué le pareció de la asignatura y hace un debate con el profesor de la asignatura. No están juzgando al docente, sino que simplemente dice: "yo vi esto y esto otro" y ya dialogan con el profe. Viene una segunda parte que es la parte de compartir, es una segunda parte que es como la práctica compartida, que es también observar y hacer grupitos de parejas, donde comparten y hacen trabajos conjuntamente y esta parte compartida es donde, el estudiante ya puede ir como un auxiliar del titular, entonces siendo auxiliar, ya puedo ir aprendiendo la parte pedagógica del otro profesor titular. Ahí van dos semestres. Hay otro semestre más o menos en el mismo sentido. El cuarto semestre es donde el estudiante practicante ya comienza a interactuar con el

docente titular, interactuar ya como en algunos ejercicios de docencia, pero con la ayuda del titular. En el quinto curso ya el estudiante hace trabajo de docencia, pero compartido, no solo sino con otro compañero, donde se auxilia el uno al otro mientras el uno hace ejercicio, por decir algo de movimiento y de euritmia, el otro toca la guitarra y hace el acompañamiento, el acompañamiento de un teclado. Y los dos últimos que son los semestres de práctica docente y cada estudiante hace su práctica como un docente, más en las instituciones educativas públicas sobre todo y, en algunas privadas, y hacer prácticas solo, ya nadie lo ayuda, ni nadie lo acompaña, ni siquiera los docentes titulares de las escuelas y lo deja que se desenvuelva solo, después de haber hecho todo eso (FR-CE3, 2022, p. 30-31).

La observación ha sido la estrategia más utilizada en todos los sistemas de formación de profesores, afirma Estrela (1994), profesor portugués, que en su obra de referencia aborda la observación de situaciones pedagógicas como principio metodológico, apoyado en la perspectiva fenomenológica. Señala la importancia de aplicar técnicas de observación, como la observación casual, sistemática y naturalista. También hace hincapié en la necesidad de preparar a quienes van a observar para que sea un proceso de investigación que vaya más allá del empirismo. Tanto los estudiantes en formación docente como los profesores que ya trabajan deben aprender a observar para "interrogar la realidad y construir hipótesis explicativas" (Estrela, 1994, p. 26). De este modo, el autor defiende que los profesores deben formarse mediante procesos de investigación.

Las fases de observación van acompañadas de tutorías para que el profesor asesor pueda ayudar a los estudiantes en prácticas a descubrir sus propios intereses y dificultades. A través de esas tutorías académicas, según Herrera Muete, Illera Albarracín y Cárdenas Soler (2013), los maestros practicantes pueden debatir y resolver problemas específicos que se plantean en el enfoque práctico de la música en los centros educativos. Son momentos de intercambio de experiencias, conocimientos, materiales didácticos, repertorios, metodologías,

dinámicas y textos que sustentan el quehacer pedagógico-musical, lo que les permite acercarse a la realidad y al trabajo docente.

Para una mejor comprensión y a modo de resumen de la estructura de las prácticas pedagógicas y de las prácticas docentes, quisiera añadir la información extraída del documento informativo del programa de Licenciatura en Música de Unicauca:

Práctica Pedagógica: Este grupo de cursos están organizados con base en tres categorías:

- *Práctica Pedagógica - “Observacional”*. Ubicadas en semestres IV y V. Esta etapa es de registro de observaciones.
- *Práctica Pedagógica - “Asistente”*. Ubicada en los semestres VI y VII con el fin de interactuar con los estudiantes de Práctica Docente en los respectivos Centros de Práctica.
- *Práctica Pedagógica - “Asociado”*. Ubicada en el semestre VIII. En este nivel los estudiantes realizan su práctica en parejas con el fin de compartir estrategias, colaborar e interactuar al momento de abordar un grupo de estudiantes.

Práctica Docente. “Titular”. Ubicada en Semestre IX y X. Durante estos dos niveles posibilita el ejercicio de docencia individual donde se aplican las competencias de saber pedagógica, y competencias del perfil en el área artístico musical. (Unicauca, 2017).

Esos datos, así como las etapas descritas por el profesor Franco Ramiro muestran que existe una cierta progresión en la propuesta del prácticum. Por un lado, en cuanto a la metodología de aprendizaje de la enseñanza a través de la observación y de la práctica y, por otro, el formato de la acción desarrollada en campo que podrá ser individual, en grupo, acompañada por un compañero de curso y por el profesor de música del colegio, y luego en solitario en el aula, en el último año de la carrera. Existen varios formatos para desarrollar las prácticas en los programas de Licenciatura en Música (Mateiro; Souza, 2014). Sin embargo, la clave está en que son prácticas pedagógicas que se pueden llevar a cabo según las características de cada región. Por ejemplo, si no hay escuelas con profesores de música, los estudiantes pueden observar las prácticas de sus colegas, como indica la propuesta del curso de la Universidad de Londrina, en Brasil (Loureiro, 2014).

La idea de los profesores de Unicauca no es diferente. Franco Ramiro dijo que era necesario “abrir espacios de práctica” para que los estudiantes puedan realizar sus prácticas pedagógicas y docentes. Comenta que esa fue una de las mayores fortalezas para obtener la acreditación de alta calidad del programa. En sus palabras: “el habernos diversificado en distintos espacios, no solamente urbanos de la ciudad de Popayán y rurales, sino en distintos espacios que cobijan nuestro contexto cultural” (FR-CE1, 2022, p. 4). Para más detalles, transcribo parte de su relato que aborda esta cuestión:

La intención, ya con toda la experiencia que yo tenía de práctica, fue abrir espacio de práctica, no solamente en la ciudad de Popayán, sino en varios ámbitos. Entonces, con los grupos de docentes de pedagógicas, hicimos una estructura de abrir posibilidades en la ciudad con la parte de educación básica privada y pública, en la parte periférica de la ciudad, en los barrios apartados de la ciudad de Popayán. Hicimos en la parte rural de la ciudad de Popayán, estuvimos en algunos sitios apartados rurales. Estuvimos también en otros municipios como en Piendamó, Cajibío, en la parte rural también estuvimos. También se ha desarrollado prácticas en las comunidades negras, estuvimos en el Patía, estuvimos en el norte del Cauca en Quinamayó, en Santander de Quilichao, y también nos abrimos espacios de trabajo pedagógico en Guambía. Estuvimos en Guambía, estuvimos en las Delicias, en el Tenjo y en las Tres Cruces, donde en convenio con un programa que se desarrollaba, ya que se llama Visión Mundial, ya no está. En Guambía con Visión Mundial, ellos patrocinaban el desplazamiento de los practicantes y el refrigerio y el almuerzo, lo hicimos durante algunos años esas prácticas en Guambía, eso fortaleció el Programa de Licenciatura en Música (FR-CE1, 2022, p. 4).

Podría hablar de cada una de estas regiones mencionadas por el profesor Franco Ramiro que están ubicadas en el departamento del Cauca y hoy en día la información es de fácil acceso. Simplemente diré que algunas de ellas son municipios como Popayán, Piendamó, Cajibío y Patía Jamundí y Santander de Quilichao y otras son poblaciones como Quinamayó. Las demás regiones son zonas rurales como Tres Cruces, las Delicias y el Tenjo, que están en El Resguardo Indígena de Guambía,

municipio de Silvia. Lo más importante en este contexto es reconocer que se trata de regiones con marcados retos sociales y culturales. Por ejemplo, los guambianos (nombre colonial) o misak (nombre que se dan ellos mismos) son un pueblo indígena, siendo Guambía su principal territorio demarcado desde la época colonial.

Los quinamayoreños son descendientes de personas que fueron esclavizadas, ahora libertos, pues huyeron de los abusos de la Hacienda Japio, ubicada en Caloto⁵³ y crearon el asentamiento de Quinamayó. No quieren ver morir sus tradiciones de más de 150 años; una de ellas es la conmemoración del nacimiento del Niño Dios Negro en febrero, en una procesión en la que participan niños vestidos de personajes bíblicos⁵⁴. Esto se debía a que no se les permitía celebrar la Navidad en diciembre, ya que ese mes era exclusivamente para el disfrute de sus señores. No contentos con que darse fuera de las celebraciones, los afros decidieron celebrarlas 45 días después; el mismo tiempo que la Virgen María se puso a "dieta" tras dar a luz. Esta tradición se ha convertido en un símbolo de resistencia e identidad afrodescendiente.

Franco Ramiro explica que llevar a los estudiantes a hacer prácticas en otros lugares (Figuras 25, 26), significa una apertura a otros campos y perspectivas de su posible trabajo, "porque muchas veces cuando esto no se hace, el egresado piensa que lo único que tiene es la ciudad de Popayán, para desempeñarse aquí y no hay más, pero hay muchísimos ambientes" (FR-CE2, 2022, p. 21). Las prácticas son un período favorable para conocer y experimentar propuestas atractivas y motivadoras. El maestro ve la música como "un medio y un elemento transformador" tanto para el estudiante en formación docente como para las comunidades. Relató un acontecimiento que tuvo lugar durante una práctica docente: "[...] es

⁵³ [La noche en la que Dios nació en febrero: así es la histórica tradición de Quinamayó \(elpais.com.co\)](http://elpais.com.co)

⁵⁴ Otras adoraciones consultar Palau Valderrama (2020)

que una de las comunidades a las que fuimos era rural, donde había indígenas y campesinos; había un choque de entendimiento entre los campesinos y los indígenas, pero tenían a sus hijos en la misma educación en esa parte [de música]" (FR-CE2, 2022, p. 21).

En vista de lo anterior, puedo decir que los retos son muchos, tanto en lo que se refiere a la formación del profesorado de música como a la conquista de espacios de trabajo en el contexto escolar. En cuanto a la formación del profesorado, está por ver qué instrumentos estudiar y cómo, qué repertorio -académico, popular, tradicional-, si es necesario o no que haya un tronco común entre las carreras superiores de música. Por su parte, me pregunto, si no hay profesores de música en los centros educativos, ¿a dónde van los licenciados si la gran mayoría trabaja como docente? Quizás estos podrían ser temas para otros estudios.

Figura 25 - Prácticas en comunidad indígena



Fuente: archivo de Franco Ramiro Vela Martínez

Figura 26 - Práctica docente en colegios privados



Fuente: archivo de Franco Ramiro Vela Martínez

7. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Tras terminar este trabajo, me doy cuenta que aún tengo mucho que decir. Al principio, cuatro años parecen mucho tiempo, pero al final tengo la sensación de que necesitaría al menos otro año, aunque siento que necesito ponerle fin. En ese sentido, he optado por organizar este capítulo en tres partes. La primera, Historias paralelas y entrelazadas, la más larga de todas, está dividida en breves secciones que tratan de la formación para la profesión, del proceso de aprender a enseñar y de la herencia a la transformación. Aquí presento resultados y aportaciones, discutiendo a partir de lo expuesto en los capítulos anteriores.

En la segunda parte, reflexiono sobre mi proceso de formación como investigador, destacando en particular el entramado que tuve que desentrañar para entender en qué me estaba metiendo: relatos, narrativas, narrativas escritas, narrativas orales, narrativas musicales, biografías, autobiografías, relatos de vida, historias de vida, historia oral, historia temática, historias entrelazadas, entrevistas semiestructuradas, entrevistas biográficas, entrevistas (auto)biográficas, investigación narrativa, investigación biográfico-narrativa, investigación-formación, estudios de caso, estudios de caso múltiples.

Por fin, presento posibilidades de futuras investigaciones que pueden ser llevadas a cabo, tanto para dar continuidad a ésta como para realizar otras. Con todo, también me gustaría hacer hincapié que los estudios sobre formación docente son de suma importancia, ya que el impacto de esta formación se da directamente en las escuelas de educación básica primaria y secundaria. Si no ocurre así, creo que debería. Es urgente relacionar la educación universitaria con las demandas de los estudiantes en edad escolar, considerando las transformaciones sociales, económicas y educativas.

7.1 HISTORIAS PARALELAS Y ENTRELAZADAS

a) De la formación a la profesión

Unicauca fue la institución que nutrió intelectualmente a los tres profesores -Jorge Aníbal, Juan Carlos y Franco Ramiro- en el momento de su formación académica y profesional. Todos son licenciados en Música, pero Juan Carlos y Franco Ramiro son graduados también en Música Instrumental. Asimismo, esta universidad es la institución en la que trabajan estos profesores y, por lo tanto, continúa como referencia "madre". Sus historias son paralelas y se entrelazan. El instrumento principal de Jorge Aníbal y Juan Carlos es el contrabajo, mientras que el de Franco Ramiro es la guitarra. Todos ellos tienen experiencia profesional en agrupaciones corales, como directores, y en escuelas públicas y privadas de educación básica, como docentes. Sin embargo, hay que destacar la intensa actividad coral de Jorge Aníbal, el énfasis en la dirección de bandas de Juan Carlos y los conocimientos y experiencias pedagógico-musicales de Franco Ramiro.

Este concepto de formación -dos o tres grados- se transmite de alguna manera a los estudiantes de Unicauca. Ante esto, se me ocurren cuatro hipótesis. La primera es decirles a los estudiantes de grado lo importante que fueron (para ellos, profesores) y son (para ellos, licenciados) estas experiencias de formación para tener más conocimientos y mayores oportunidades laborales. La segunda me lleva a pensar que la carrera de Licenciatura en Música puede tener pocos aspirantes y, por lo tanto, hay interés para motivar a un mismo estudiante a cursar más de una carrera. Sin embargo, Rodríguez Melo (2015) contradice esta hipótesis, confirmando que los candidatos siguen buscando este programa, a pesar de que en los currículos escolares no existe la asignatura de música, pues se imparte la educación artística –

que incluye música, teatro y visuales.

La tercera hipótesis sugiere una concepción de que no basta con tener formación en una licenciatura en música, ya que existe una relación de estatus entre ser profesor y ser instrumentista. Durante las entrevistas se puso de manifiesto la importancia que los profesores conceden a su formación como músicos. Por supuesto, para ser profesor de música es imprescindible saber música, pero no siempre para ser profesor hay que saber enseñar o como afirma Penna (2007), no es suficiente tocar para saber enseñar. "Este tipo de enseñanza, basada en la tradición, es bastante resistente a las transformaciones, siendo una referencia legítima para la enseñanza musical" (p. 51), continua la autora. Así, enseñas como aprendiste o te enseñaron, repites un modelo de hacer música sin cuestionarlo y, por consiguiente, se reproducen modelos de músicas y de enseñanza.

A partir de las tres historias de vida, me di cuenta de que los colaboradores que participaron en la construcción de esta tesis aprendieron música en su entorno familiar: Jorge Aníbal nació en una familia con un padre y un abuelo músicos, por lo que desde muy pequeño entró a formar parte de la banda de música de su pueblo; Juan Carlos empezó a tocar la armónica a los 4 años porque recibió el instrumento de su familia; y, Franco Ramiro tuvo sus primeras clases de tiple con su madre, que tocaba en un grupo de música colombiana con algunas de sus hermanas. Aprender música parece haber sido un proceso cotidiano para los profesores, en el sentido de que esta actividad formaba parte de sus vidas. Citando a Larrosa (2018, p. 129), significa "estar vinculado a un mundo, estar llamado a actuar de una determinada manera en un mundo, estar dispuesto o preparado para responder a lo que dicen las diferentes situaciones en las que se encuentra en su manera de vivir su oficio". Y es este vínculo lo que les confiere una especie de naturalidad.

Es más, al principio aprendieron a tocar de oído, es decir, escuchando e imitando, igual que aprendieron a hablar de niños, y luego pasaron a recibir clases específicas de un instrumento musical concreto. Esta forma de aprender se traslada a la hora de enseñar, porque en el ámbito de la música, quienes optan por estudiar para ser profesores, generalmente ya enseñan, ya sea en escuelas de música especializadas, a domicilio, en proyectos sociales o en otros espacios de enseñanza y aprendizaje. Así pues, tanto el acto de aprender música como el de enseñarla pueden entenderse como un oficio. Esto demuestra que no existe una relación directa con la supuesta espontaneidad, sino que el oficio depende de la apropiación de "formas de hacer, modelos previos, costumbres, convenciones y prácticas establecidas que constituyen una tradición en las que hay que confiar porque sólo desde ahí pueden sentirse libres"(Larrosa, 2018, p. 129).

A partir de momentos históricos distintos en Colombia, Castellano Sánchez (2018), expone y discute a los músicos como maestros y artesanos, afirmando que "músico es un maestro porque enseña y siempre lo hará" (p. 90) con recursos y estrategias que configuran su saber pedagógico propio. Defiende que "El músico es el sujeto empoderado gracias a dicho saber, que construye su conocer en lo característico y particular de su oficio" (p. 91) y explica que la profesión de músico tiene su funcionalidad limitada y, por lo tanto, la docencia se constituye como "líneas de fuga". Interpreto que el autor está, de alguna manera, diciendo que es un hecho que un músico sea profesor. Esta idea no fue planteada por los docentes – Jorge Aníbal, Juan Carlos y Franco Ramiro, al contrario, enfatizaron la necesidad de una formación pedagógica para quienes quieran ser profesionales de la educación.

Al igual que Castellano Sánchez, Mateiro (2015) también reconoce que, a lo largo de la historia, los músicos han tenido un oficio secundario, el de maestro artesano. Aun conociendo la historia y tradición de hacer y

enseñar música, que corresponde al concepto de oficio, la autora cuestiona el acto de enseñar del músico, considerando que la docencia es una profesión que se aprende y no sólo una ocupación individual. Si este fuera el caso, ¿cómo podría justificarse la implementación de cursos de formación docente en música? Fundamenta el proceso de enseñanza de la música desde la perspectiva de la profesionalización docente, señalando que, "históricamente, es posible comprender por qué existen los profesores de música en una sociedad y para qué son formados" (p. 180).

b) Del proceso de aprender al de enseñar

Así como otras profesiones, la profesión docente surge en un contexto determinado y en momentos históricos como respuesta a las necesidades de la sociedad, adquiriendo personalidad jurídica. Y, es por eso que sigue cambiando. Los relatos de los profesores de Unicauca indican dos planes de estudios que estaban en vigor durante el periodo en que se realizaron las entrevistas, pues la carrera de formación del profesorado de música existe desde 1971. El Plan de Estudios de 2008 tenía en total 240 horas, divididas en tres componentes: Formación básica, Formación profesional y Formación humanística. El Plan de Estudios vigente de 2017, pero iniciado efectivamente en 2018, comprende un total de 164 créditos.

El énfasis en los conocimientos musicales, como lenguaje musical, instrumento y fundamentos teóricos, fue evidente durante las narraciones y se revela en los dos planes de estudios, ya que el 50% de las asignaturas son específicas de música. La última reforma de la malla curricular se divide de la siguiente manera: 82 créditos para conocimientos específicos y disciplinares; 60 para asignaturas pedagógicas, incluyendo la didáctica; y 13 para conocimientos generales, algunos

de los cuales son optativos. Cabe destacar que este 50% del plan de estudios es el mismo para los demás Programas de Música de -Música Instrumental y Dirección de Banda-, a las que los profesores se refieren como el "tronco común". Estos datos confirman la constatación de que los conocimientos musicales deben ser los mismos para todos – profesores, instrumentistas y directores – y esta es la cuarta hipótesis.

La dimensión pedagógico-musical en la formación de estos universitarios representa casi el 37%. En sus relatos, Jorge Aníbal, Juan Carlos y Franco Ramiro sacaron a relucir varias cuestiones: el aumento del número de créditos, de 8 a 50 en la reforma curricular de 2017 como exigencia del MEN; la realización de prácticas curriculares en diferentes contextos, privilegiando los colegios urbanos menos atendidos por el Estado y especialmente en comunidades indígenas, campesinas y afrodescendientes del Cauca; y, la crítica a la no inclusión de asignaturas pedagógicas en las otras dos carreras, pues, ante las demandas sociales, los egresados también se desempeñarán como docentes, ya sea dirigiendo un coro o una banda, o dictando clases de instrumento.

Los profesionales de la música tienen un amplio abanico de empleos en Colombia, ofreciendo diversas oportunidades de contratación, ya que pueden ser profesores (Licenciatura en Música), instrumentistas (Música Instrumental, Dirección de Banda) o profesionales de las artes (Licenciatura en Educación Artística). Estos últimos están cualificados en el campo de la formación artística: música, danza, artes visuales y escénicas. Estos tres perfiles suelen dar la impresión de que en el trabajo están cualificados para enseñar música, porque no hay claridad al respecto.

El hecho de que cada carrera ofrezca conocimientos musicales comunes hace que estos profesionales parezcan ser tratados como iguales.

Sin embargo, lo que interesa aquí es la formación del profesorado

de música en Unicauca, sin descuidar su contexto. Así pues, de vuelta al tema, destaco también los relatos de Jorge Aníbal, Juan Carlos y Franco Ramiro sobre sus experiencias docentes previas y, a veces, simultáneas a la universidad. Los tres han trabajado durante muchos años en colegios de educación primaria y secundaria y reconocen que esta actividad profesional fue esencial para sus labores profesionales como profesores formadores. Este reconocimiento está unido al hecho de que es en la práctica docente donde se adquieren otros conocimientos, como el conocimiento pedagógico del contenido. Este, según Shulman (1987), es el conocimiento profesional específico del profesor, pues sólo en el ejercicio de la profesión es posible desarrollar la capacidad de transformar el contenido de forma comprensible para el grupo de alumnos.

Para ilustrarlo, cito la investigación de Moreira (2014, p. 19), que estudió "cómo un profesor de guitarra organiza, adapta y representa sus conocimientos musicales y técnico-instrumentales para transformarlos en contenidos aprehensibles y comprensibles para sus alumnos".

El autor se centró en el desarrollo del conocimiento pedagógico del contenido al observar las clases de un profesor de guitarra. Tanto en la investigación de Moreira (2014) como en la de Mateiro, Russell y Westvall (2012) -que investigaron este mismo conocimiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje en una clase de música- el profesor brasileño y la profesora canadiense, respectivamente, tenían una amplia experiencia docente.

Esta relación entre la experiencia y el desarrollo del conocimiento pedagógico del contenido es un factor que también está presente en la historia de los docentes colombianos que llevan más de 20 años trabajando en el aula. Me refiero a que he verificado en sus relatos que este tipo de conocimiento está presente en sus acciones pedagógicas y en sus prácticas musicales, ya que intentan adaptar los conocimientos que poseen a la comprensión de los estudiantes para que puedan captarlos.

Cárdenas Cárdenas y Fuentes Vargas (2021) analizaron el planeamiento de un profesor de guitarra que imparte clases de cuerdas pulsadas en un colegio. En las conclusiones indican que el conocimiento pedagógico del contenido del profesor se basa en el conocimiento práctico del instrumento y de los alumnos, de las representaciones y creencias sobre el aula y la evaluación constante.

Por lo tanto, las interfaces entre música y educación, músico y profesor, conocimiento de la materia y conocimiento pedagógico del contenido son fundamentales en y para la formación de los futuros profesores de música. Reflexiono y cuestiono si el perfil del egresado de la carrera de Licenciatura en Música de Unicauca describe a un profesional con los conocimientos básicos para ejercer la profesión docente. Analizando las afirmaciones de Jorge Aníbal, Juan Carlos y Franco Ramiro, se observa el deseo de formar un docente, un músico (director, instrumentista, compositor), un gestor y un ciudadano capaz de actuar en múltiples contextos, con calidad, responsabilidad, idoneidad, creatividad y ética.

Cuestiones ya planteadas por otros autores permanecen en este estudio para la reflexión: importancia de la acción de desglosar la práctica docente de los estudiantes en formación (Pereira, 2022); proponer orientaciones didácticas para las prácticas curriculares en música, con la reflexión y la profesionalidad docente como ejes formativos (Pires; Gauthier, 2020); superar la creencia colectiva de que, para enseñar, basta con tocar (Penna, 2007); la pertinencia de buscar nuevas alternativas para la formación del profesorado de música (Mateiro, 2007, 2018; Ochoa Escobar, 2016; Samper Arbeláez, 2016); y la justificación y legitimidad de priorizar determinadas áreas de conocimiento a la hora de estructurar los documentos curriculares destinados a la formación del profesorado de música (Souza, 2001; Mateiro, 2009, 2010; Pereira, 2013; Pires, 2015; Casas Figueroa, 2015; Cárdenas Soler, 2012).

c) De la herencia a la transformación

La reflexión sobre las culturas musicales de los estudiantes de Licenciatura en Música de Unicauca en las conversaciones con los profesores Jorge Aníbal, Juan Carlos y Franco Ramiro. En este apartado, doy atención en el análisis de lo que ellos han contado sobre sus experiencias docentes en la región del Cauca que, al igual que el país en su conjunto, se ha caracterizado históricamente por ser una sociedad multiétnica y, teniendo en cuenta la inmensa diversidad de culturas, es por tanto un contexto multicultural. Subrayo que es la segunda región colombiana con mayor población rural e indígena, y la quinta con mayor porcentaje de afrodescendientes.

La distribución de la tierra es muy desigual y con fines diferentes: "Mientras que para los mestizos y blancos la tierra es un recurso explotable, para las minorías étnicas de la región cumple una función central en su cultura, un medio de sustento y un espacio para ejercer su autoridad, es decir, un territorio" (Gamarra Vergara, 2007, p. 5). Alrededor de 100.000 personas mayores de 15 años no saben leer ni escribir, lo que representa el 13% de la población en este grupo de edad. Las situaciones más críticas se presentan en las zonas rurales y, en particular, en los municipios de la costa del Pacífico.

Esta tasa de analfabetismo está asociada a otro tipo de indicadores, como la pobreza. La diversidad cultural derivada de la confluencia de estos grupos se refleja en una de las estrofas del Himno del Municipio del Cauca: "Blancos, indios y negros / [...] / Hijos de una misma tierra". La concentración de esas comunidades en un mismo territorio representa una de las principales riquezas del Cauca, pero también la confluencia de diversos intereses deriva en conflictos y expresiones de violencia. Parafraseando a Araújo, Costa y Tavares (2018: 36), el reconocimiento de esta diversidad étnica "exige que la escuela sea

radicalmente democrática, aceptando y respetando las diferencias que la componen".

Las músicas tradicionales de "blancos, indios y negros", son consideradas por los profesores colombianos, colaboradores en esta tesis, como elementos culturales propios de los estudiantes de licenciatura y, también por ellos, deben ser valoradas, compartidas y preservadas. Este acercamiento se da, en primer lugar, a través de los propios estudiantes, muchos de los cuales provienen de estas comunidades. En segundo lugar, mediante prácticas pedagógicas tuteladas en algunos de estos grupos étnicos, en función del interés, el acceso y un lenguaje común para que todos puedan comunicarse. Hay que considerar que son más de 70 lenguas indígenas habladas en Colombia con más de 750.000 hablantes.

Llama la atención que mientras los estudiantes de canto estudian inglés, italiano y francés para poder interpretar músicas de esos países europeos, no se estudien las lenguas de los pueblos caucanos ancestrales, teniendo en cuenta que en algunas comunidades, parte de sus habitantes no hablan español. Mignolo (2017) destaca la jerarquía lingüística entre lenguas europeas -en este caso, el español- y lenguas no europeas como uno de los "nudos histórico-estructurales". De este modo, la lengua de una comunidad indígena colombiana podría entenderse como un producto cultural o folclórico, pero no como un producto de conocimiento y, por eso, no está en el currículo de cursos superiores de música.

En tercer lugar, se promueve el Encuentro Musical de Comunidades, que se caracteriza por ser un espacio donde se conecta la música de todos, tanto la tradicional como la académica. Subrayo aquí que no pretendí buscar definiciones y significados concretos de los términos "tradicional" y "académica". Lejos de ello, utilizo estas expresiones para, de un lado, narrar lo que los profesores me contaron en

las entrevistas, y de otro, interpretar los vínculos sociales que tienen estas músicas en el contexto de esta investigación.

Profesores y estudiantes hacen arreglos de diferentes géneros e instrumentos musicales, tocan juntos, involucrando a músicos locales que se movilizan para participar en experiencias interculturales, democráticas, instituyentes y contrahegemónicas. Acciones como ésta refuerzan procesos formativos abiertos a la realidad contextual de los estudiantes y reducen las diferencias coloniales e imperiales que se anclan y operan en las relaciones personales y profesionales. Los espacios de la universidad se convierten también en un ámbito privilegiado para la reproducción del sistema musical local, regional y nacional.

Otro trabajo que trata sobre una experiencia similar es el de Alviar Cerón (2019; 2018; 2017) que analiza la incidencia que ha tenido desde su fundación, la carrera de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística-Música de la Universidad de Córdoba, en la formalización de la educación en la práctica de las bandas pelayeras. La autora afirma que en esa institución no existe ningún tipo de jerarquización entre música "académica" y "popular", como el que puede encontrarse en otros lugares. Al contrario, "los profesores se muestran partícipes del movimiento popular sin ninguna vergüenza, movimiento en el que, además, encuentran importantes retos a nivel interpretativo y posibilidades de desarrollo profesional" (Alviar Cerón, 2018, p. 51). La autora concluye que:

[...] a lo largo de este texto me propuse hablar de las maneras en las que un programa de educación superior en particular resulta ser, al mismo tiempo, una encarnación del espíritu del desarrollo heredero de la colonialidad del saber y un espacio fundamental para la reproducción del sistema musical de las bandas pelayeras. Se construyen, así, posibilidades de reconocimiento y multiplicación de saberes otros a partir de dispositivos que, aun habiendo sido creados y sustentados por complejos aparatos de dominación epistémica de signo colonial, resultan esenciales para el proyecto vital de los jóvenes a los que me he referido [músicos de las bandas pelayeras] y así mismo de su gente (Alviar Cerón, 2018, p. 55).

Frente a estas experiencias que, de alguna manera, interpreto como exitosas, reconozco el esfuerzo y desempeño profesional de los profesores Jorge Aníbal, Juan Carlos y Franco Ramiro en el trabajo que realizan en las áreas de influencia del programa de formación docente en música de Unicauca. Comparto la figura 27 que muestra los lugares de procedencia de los estudiantes matriculados, las comunidades a las que atienden y los centros donde se realizan las prácticas.



Figura 27 - Zona de influencia del programa



Fuente: Unicauca, 2017

La universidad adquiere así un carácter visiblemente político. Se produce una ruptura concreta de las instituciones blancas y racistas a las instituciones multiétnicas y multirraciales. Abrir los espacios prestigiosos e influyentes de las universidades establecidas y poderosas, como destacan De Carvalho y Flórez Flórez (2014), significa hacer justicia a los saberes de los profesores y dar importancia a los saberes locales, compartiendo el destino de cada país con los maestros del pensamiento tradicional, afro e indígena.

7.2 FORMACIÓN COMO INVESTIGADOR

Para comprender la experiencia docente a partir del análisis de los procesos de significación que permean la formación y la profesión de los profesores de la carrera de Licenciatura de Música de Unicauca, las decisiones más complejas están ligadas a los procedimientos teórico-metodológicos. Entendí que la investigación biográfica narrativa está relacionada a los procesos de significación de los seres humanos, una vez que los significados están presentes en todas las acciones. Así, el significado de las cosas determina las decisiones.

Los profesores, como afirma Vergara Fregoso (2016, p. 75), "como sujetos responsables de decisiones para la consecución de la docencia, se encuentran atrapados en un sinnúmero de presupuestos que se van conformando en el trayecto de su vida profesional, y aún antes de ello". El interés de abordar los significados desde la formación y práctica de los profesores, formadores de la carrera de licenciatura, supone dotarles de un carácter social (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Eso porque estoy en conformidad con los autores, que conciben al hombre como un ser social, que se comunica y se relaciona con otros, o sea, un hombre situado en el mundo.

Consecuentemente, los docentes son personas con historias de vida, que participan e interactúan en un sistema educativo determinado, donde se encuentran valores ético-morales, tradiciones históricas y técnicas dominantes. Quizá, puedo decir que las acciones de los profesores Jorge Aníbal, Juan Carlos y Franco Ramiro al intentar acercar las comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas a la universidad, o viceversa, son de naturaleza ético-moral, aunque existan políticas educativas que promuevan estas iniciativas. Es una forma de

conciencia social y hace parte de procesos que conducen a la dignidad humana en un sentido amplio.

En cuanto a las tradiciones históricas, subrayo la concepción, aún remanente, del modelo de conservatorio europeo para la formación del profesorado de música en Colombia. Más específicamente, la selección del contenido básico de música que pasa por el estudio de la armonía básica, teoría musical y la historia occidental de la música, a modo de ejemplificación. En esta misma línea de pensamiento, Alviar Cerón (2018, p. 36), al hacer un análisis del programa de la carrera de Licenciatura en Educación Artística de la Universidad de Córdoba y de otros, afirma que "esto es, sin duda, una muestra de la pretendida universalidad que este tipo de música [repertorio de las llamadas músicas clásicas] ostenta en los espacios formativos de la línea academicista".

Entre las técnicas dominantes, asocio el relato del profesor Juan Carlos respecto a las razones que le llevaron a aprender a tocar corno francés, un instrumento que ni siquiera conocía y no la trompeta como le gustaría, pues la tocaba y dirigía una orquesta. Tuvo clases de ese instrumento durante cinco años, lo que resulta en un modelo educativo, con supuestos anclados en la racionalidad y en la técnica y, consecuentemente, en la formación solista y virtuosa del intérprete. Esta es una de las formas en que el programa de Licenciatura en Música de Unicauca "se convierte en partícipe en esa línea formalizadora, que puede bien conectarse con la tradición academicista en aspectos que refuerzan algunos supuestos desarrollados desde la herencia del modelo conservatorio", utilizando palabras Alviar Cerón (2018, p. 19), y que sigue teniendo una impresionante vigencia en la actualidad, no solamente en Colombia.

En vista de lo anterior, hacer entrevistas y, además de forma remota, fue un ejercicio desafiante. En primer lugar, porque no había desarrollado la habilidad de la entrevista como instrumento de

investigación. Aunque tenía un derrotero predeterminado y era consciente de lo que tenía que hacer, me encontré con momentos de incertidumbre. Como investigador, yo era el responsable por escuchar atentamente, animar a los profesores a hablar y asumir la organización y viveza y continuidad de la conversación. Sin embargo, no siempre fue posible, pues dependía también del profesor entrevistado. A veces, no sabía cómo darle seguimiento al tema que se estaba tratando y pasaba a otro, pero sólo me di cuenta de ello al ver las grabaciones.

En segundo lugar, las entrevistas se realizaron en línea en la plataforma Zoom. Estuve en Colombia porque después de un año de pandemia en Brasil logré regresar a mi casa sin saber cuándo volvería a las actividades presenciales. El trabajo de tesis no podía parar, así que, luego de un largo proceso, con la aprobación de mi proyecto por parte del Comité de Ética de la universidad, comencé las entrevistas. No conocía personalmente a ningún profesor y todos los contactos, tanto con la universidad como con ellos, fueron por teléfono y correo electrónico. Durante las conversaciones, a veces se cortaba la conexión, me preocupaba por la grabación y me ponía un poco nervioso. Era como si algo pudiera salir mal.

Los relatos de los profesores Jorge Aníbal, Juan Carlos y Franco Ramiro, ricos en información, abarcan una variedad de temas, todos ellos importantes y significativos, que abren posibilidades para un flujo de reflexiones. Seleccioné ejemplos de fenómenos particulares, abandonando cierta información, para poder comprender la experiencia docente a partir del análisis de los procesos de significación que permean la formación y la profesión de los profesores de la carrera de Licenciatura de Música de Unicauca.

Además de los temas ya previamente pensados para lograr este objetivo – formación musical y académica, vida profesional, actividades académicas y ser profesor de música en un curso de formación

docente, han emergidos otros.

Menciono: la experiencia docente en colegios como aspecto fundamental para quienes trabajarán como profesores en una carrera de Licenciatura en Música; la práctica pedagógica realizada en variados espacios, desde colegios a comunidades alejadas de la universidad; la integración de actividades musicales entre la comunidad académica y las comunidades étnicas ubicadas en la región; la valoración de las culturas y de las músicas del entorno de los estudiantes; la clase de música en los colegios en la asignatura de Educación Artística y la ausencia de maestros de música; el entendimiento de que los conocimientos musicales son los mismos para profesores de música, instrumentistas y directores de coro o de otras agrupaciones musicales, como las bandas.

Parece natural que los profesores también hayan escogido acontecimientos cuando les pedí que hablaran de su formación musical, de sus experiencias profesionales y de la carrera de música, enfrentándose al desafío de qué contar, lo que implica procesos de articulación entre memoria y narración, experiencia y subjetividad. Ellos eligieron escenas para narrar oralmente, y yo elegí escenas para narrar por escrito. *In medias res*, que en latín significa en medio de las cosas, es una técnica literaria en la que la narración comienza en medio de la historia. Ni ellos ni yo comenzamos la narración en el orden cronológico de los acontecimientos.

En consecuencia, las historias no fueron contadas de forma lineal y, por esta razón, no se trata de biografías en el sentido de presentar tres historias de vida completas, como una totalidad en sus dimensiones más relevantes. Se trata de secciones temporales y temáticas vinculadas a los procesos de formación musical y profesional, así como experiencias laborales que tuvieron lugar a lo largo de la vida de cada profesor. Son historias de vida situadas en un determinado contexto social, cultural, político y educacional: en Colombia, en la región del Cauca y en la

Unicauca. Son, ante todo, narrativas de acción.

Bolívar, Domingo y Fernández (2001, p. 75), fundamentados en Godson, explican que "las vidas y trayectorias profesionales de los profesores y profesoras, como narrativas de acción, se han de asentar en una 'genealogía del contexto' que las dote de un sentido más extenso y – al tiempo– otorguen toda la relevancia a lo que dicen y sienten". En este sentido, intenté contextualizar las acciones de los profesores. En primer lugar, porque la tesis, al ser escrita y dirigida por una profesora brasileña que nunca ha visitado Colombia, exigía de mí más explicaciones y aclaraciones, lo que me obligaba a ser más detallista de lo que suelo ser.

Al ser esta una investigación cualitativa, con su objetivo me llevó a optar por una metodología descriptiva e interpretativa de carácter social. Los relatos, como material de partida, son descriptivos, pues en situación de diálogo interactivo cada uno de los profesores hablaron del curso de sus vidas y narraron sus experiencias formativas y laborales a partir de las percepciones que tienen del contexto social en que viven. Para transformar estos relatos en historias de vida, tuve que desempeñar el papel de investigador y no renunciar a interpretarlos. Es más, "hacer visible o evidente las formas culturales y sociales presentes implícitamente en los relatos" (Bolívar, 2014 p. 716).

Abrahão (2009, p. 14) dice que "las narrativas no están abiertas a la verificación y no pueden ser juzgadas simplemente como verdaderas o falsas: expresan la verdad de un punto de vista, de una situación específica en el tiempo y en el espacio". Los puntos de vista de los profesores Jorge Aníbal, Juan Carlos y Franco Ramiro, expresados en esta tesis, dieron lugar a diversas interpretaciones e innumerables posibilidades de reflexión. Una de ellas se refería a la medida en que la formación individual puede reflejarse en las acciones de la práctica docente, y otra a la medida en que esta formación debe adaptarse constantemente a las exigencias del contexto. Seguramente, la narración

de las experiencias de estos profesionales a lo largo de sus vidas, que tuvo lugar a través de encuentros y diálogos, consolida el poder de elaboración del conocimiento, porque, según la autora, "las narrativas no copian la realidad del mundo fuera de ellas: proponen representaciones/interpretaciones particulares del mundo" (Abrahão, 2009, p. 14).

A raíz de las discusiones durante el examen de cualificación, me puse a pensar que estas historias de vida podrían presentarse como estudios de caso. Sin embargo, hasta que no leí el artículo de Bolívar Botía (2002) no me convencí de que era posible. El autor explica que los estudios de caso suelen ser relatos que las personas cuentan sobre cómo vivieron hechos o contextos. A partir de ahí, el investigador reconstruye la experiencia, atribuyendo significados a lo vivido mediante relatos narrativos. Por lo tanto, hay una relación entre estudio de caso y narrativa. "La selección de episodios, voces, observaciones, y especialmente su ordenación y conjunción, crean la historia del caso" (p. 568).

Así, buscando comprender las prácticas pedagógicas en la licenciatura, para dar un ejemplo, fue necesario acceder al método de la investigación biográfica narrativa que, a través de los relatos del profesor Juan Carlos, pudo describir y dar sentido a sus experiencias y a los contextos en que estaban inmersas. Bolívar Botía (2002, p. 562) afirma que "una gran parte de los estudios de caso versan sobre hechos donde la dimensión biográfica es clave, importando el propio desarrollo dinámico de la trayectoria seguida". Creo que todavía tengo que estudiar más sobre esto, pero he conseguido entender cómo se entrelazan las dos metodologías y, por esta razón, he presentado tres estudios de casos en esta tesis, que se basan en las historias y relatos de vida de profesores universitarios.

Por último, para concluir este apartado, puedo decir que la investigación-formación fue, de alguna manera, también uno de los enfoques metodológicos en este trabajo, aunque no explorado, en el sentido de acercar "investigadores y participantes en la dinámica viva del conocimiento", como señala Bragança (2012, p. 115). Durante más de dos años he estado en contacto con Jorge Aníbal, Juan Carlos y Franco Ramiro, conversando, revisando las transcripciones de las entrevistas, leyendo textos producidos con información proporcionada por ellos, intercambiando correos electrónicos, artículos y otras lecturas y materiales. En un contexto de interacción efectivamente humana como éste, subraya la autora, "el desarrollo del trabajo investigativo produce un movimiento de formación, de autodesarrollo para el investigador y para quienes participan como sujetos de investigación" (p. 116).

7.3 UNA MIRADA HACIA ADELANTE

Al analizar las narraciones de los tres profesores que participaron en este trabajo académico, he encontrado un material riquísimo para la investigación y, muy posiblemente, para futuros trabajos académicos. Ante todo, me gustaría conocer, personalmente, a los profesores Jorge Aníbal y Franco Ramiro, porque todavía no tuve el honor de compartir con ellos. En seguida o simultáneamente visitar la Universidad del Cauca y, en especial, el Departamento de Música que tampoco conozco. No menos importante es tener contacto con los estudiantes de esta institución y entrar en contacto con sus mundos.

La primera investigación que propongo es un trabajo *in loco* y no de modo virtual como he hecho, que ahora podría tener lugar en los espacios reales de trabajo de estos tres profesores. Lo anterior permitiría conocer la práctica docente a través de la observación amplía la percepción del investigador proporcionándole un caudal de conocimientos que puede

contribuir a reflexionar sobre el pénsum de la carrera de Licenciatura en Música. Entrevistar a otros profesores para profundizar en las principales cuestiones planteadas en este estudio investigativo, no para comparar, sino quizá para convertir la carrera de licenciatura en un estudio de caso. Para ello, también sería importante escuchar a los estudiantes matriculados en este programa. Podrían realizarse entrevistas focales, en pequeños grupos, para averiguar: cómo perciben su formación como profesores de música; cómo experimentan el plan de estudios propuesto; qué podría modificarse o adaptarse; qué tipo de conocimientos consideran relevantes para su formación; cómo los factores personales propios de cada uno influyen la profesión elegida; a qué dilemas teórico-prácticos se enfrentan durante las prácticas pedagógicas; cómo se ven profesionalmente a sí mismos.

Otros temas son igualmente emergentes para la continuación de esta investigación. Enumerar  algunos: un estudio crítico de la legislación educativa que rige los programas de formación del profesorado y, en particular, los de música; la relación entre la enseñanza superior y los espacios de trabajo que surgen de la demanda social; los contextos locales, sus culturas y sus músicas reflejados en la construcción de programas de formación docente, dando lugar así a programas únicos y no estandarizados. Además, debo destacar la música como un campo de conocimiento que debe ser accesible a todos durante el período escolar. Las investigaciones que vinculan la enseñanza de la música a la formación de profesores en este campo son esenciales, porque sólo a través de la educación se puede pensar en un país más igualitario y democrático.

REFERENCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista história da educação**, ASPHE/FaE/UFP, Pelotas, n. 14, p. 79-75, 2003. Disponible en: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30223>. Acceso el: 12 oct. 2023.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANOLO FRISON, Lourdes Maria y BARREIRO, Cristhianny Bento. **A nova auto aventura auto (biográfica) tomo 1**. [recurso eletrônico] Porto Alegre, EDIPUCRS, 2016. p.1-340.

AGUIRRE-LICHT, Daniel. Sones y arrullos colombianos: ecos de un patrimonio cultural en riesgo. **Boletín OPCA**, v. 5, p. 2-77, 2013. Disponible en: <https://opca.uniandes.edu.co/wp-content/uploads/5.pdf>. Acceso el: 20 jun. 2023.

ALDANA. Secretaria Municipal de Salud Aldana. **Análisis actividad económica priorizada municipio de Aldana**: vendedores informales de hidrocarburos vendedores ambulantes. 2013. Disponible en: http://idsn.gov.co/site/web2/images/documentos/riesgos_laborales/ALDANA/CA RACTERIZACION_DE_HIDROCARBUROS_2013.pdf. Acceso el: 20 jun. 2023.

ÁLVAREZ ÁLVAREZ, Carmen y MAROTO, José Luis San Fabián. La elección del estudio de caso en la educación educativa. **Gazeta de antropología**, v. 28, n. 1, p. 1-12, 2012. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/20644>. Acceso el: 10 sep. 2023.

ÁLVAREZ CRUZ, Egnan Yesid; DELGADILLO, Javier; GALLO CASTRO, Claudia Patricia; LEÓN CALDERÓN, Henry Wilson. Panorama histórico de la educación artística en Colombia. In. Álvarez Cruz, Egnan Yesid; Delgadillo, Javier; Gallo Castro, Claudia Patricia; León Calderón, Henry Wilson. **“Pedagogía para pensar: Una propuesta desde la danza y el teatro”**. Magisterio, 2018. p. 106.

ALVIAR CERÓN, María José. **El porro de los pelaos** sujetos anfibios en la disputa intergeneracional de las bandas playeras. Tesis (Doctorado en música) – Estudios de Posgrado, UNAM, México, 2019. Disponible en: <http://132.248.9.195/ptd2019/junio/0790045/0790045.pdf>. Acceso el: 10 nov. 2023.

ALVIAR CERÓN, María José. ¿Tradicional para quién? Algunos conceptos a partir de los imaginarios sociales en el sistema musical de las bandas pleyeras del Caribe colombiano, **Revista Heptagrama**, v. 4, p. 1 -17, 2017. Disponible en: https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=gmn4VsgA AAAJ&citation_for_view=gmn4VsgAAAAJ:u-x6o8ySG0sC. Acceso el: 10 oct. 2023.

ALVIAR CERÓN, María José. Imaginarios sociales alrededor de “lo tradicional” en los actores del sistema musical de las bandas pleyeras: el caso San Pelayo, Córdoba. **Revista de investigación en el campo del arte**, v. 13, n. 23, p. 54-73, 2018.

AMAYA EPELDE, Larrañaga. Importancia del teclado como recurso para el maestro de Música: estudio cualitativo cuantitativo en la Comunidad Andaluza y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. **Revista de investigación en educación**, n. 9, v. 1, p. 33-47, 2011.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4730400>. Acceso el: 10 sep. 2023.

ARAUJO, Vanda Aparecida; COSTA, Thiago Batista; TAVARES, Manuel. Multiculturalismo, interculturalismo e pluriculturalismo: debates e horizontes políticos e epistemológicos. **Revista@ambienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 11, n. 1, p. 29-44, 2018. Disponible en: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/471>. Acceso el: 20 jun. 2023.

ARGNANI, Agustina. Relatos de experiencias pedagógicas en la formación de docentes para la educación primaria: propuestas, desafíos y tensiones desde un estudio de caso. **Revista FAEEBA – Ed. e Contemp**, Salvador, v. 29, n. 58, p. 309-325, 2020. Disponible en: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v29n58/0104-7043-faeeba-29-58-0309.pdf>. Acceso el: 20 jun. 2023.

ARISTIZÁBAL, Margarita. Las Fiestas de “Adoración al Niño” en Quinamayó, Colombia. ¿Evidencia de resistencia cultural o estrategia política para ganar reconocimiento? *In*: HOFFMANN, Odile y RODRÍGUEZ, María Teresa (dir.) **Los retos de la diferencia: Los actores de la multiculturalidad entre México y Colombia**, 2007. p. 13-551. Disponible en: https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers11-03/010043245.pdf. Acceso el: 10 sep. 2023.

ARÓSTEGUI, José Luis. Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. **Revista da ABEM**, Londrina, v.19, n. 25, p. 19-29, 2011. Disponible en: http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed25/revista25_artigo2.pdf. Acceso el: 10 sep. 2023.

ARÓSTEGUI, José Luis; ESPIGARES, Alejandro Wolfgang. Interculturalidad en el aula de música de educación primaria. Un estudio de caso desde una perspectiva postcolonial. **Revista electrónica complutense de investigación en educación musical**, v.13, p. 89-98, 2016. Disponible en: Vol. 13 (2016) | Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM (ucm.es). Acceso el: 02 feb. 2023.

BERNABÉ-VILLODRE, María del Mar. La comunicación intercultural a través de la música. **Espiral cuadernos del profesorado**, v. 5, n. 10, p. 87-97, 2012. Disponible en: La comunicación intercultural a través de la música - Dialnet (unirioja.es). Acceso el: 22 oct. 2023.

BERNAL MARTÍNEZ, Manuel. **Cuerdas más cuerdas menos**: Una visión del desarrollo morfológico de la bandola andina colombiana. Monografía de Grado, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Bellas Artes. Bogotá, 2003. Disponible en: file:///C:/Users/Juan%20C/Downloads/CUERDAS_MAS_CUERDAS_MENOS_U

NA_VISION_DEL.pdf. Acceso el: 7 jul. 2022.

BERNAL PEDRAZA, Andrea Yolima; LICONA CALPE, Winston Manuel. Casas de cultura en Colombia: Centros vitales de expresión cultural. **Redalyc organ**, UAEM, México, v. 49, n. 125, p. 1–18, 2020. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/4560/456061607010/456061607010.pdf>. Acceso el: 22 feb. 2023.

BERTAUX, Daniel. “L'approche biographique: Sa validité méthodologique, ses potentialités”, **Cahiers Internationaux de sociologie**. Traducido por el TCU 0113020 de la Universidad de Costa Rica. v. 69, París, p. 197–225, 1980. Disponible en: <https://www.studocu.com/co/document/universidad-de-caldas/antropologia/bertauxenfbiografico/44349378>. Acceso el: 22 feb. 2023.

BERTAUX, Daniel. **Los relatos de vida perspectiva etnosociológica**. Ediciones Bellaterra, S.L., 2005 Navas de Tolosa, 289 bis. Barcelona, Traducido por: Godofredo González, 1997, 143 p.

BOLÍVAR BOTÍA, Antonio. El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. **Arbor**, v. 171, n. 575, p. 559-578, 2002. Disponible en: <https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1046>. Acceso el: 22 oct. 2023.

BOLÍVAR, Antonio y PORTA, Luis. La investigación biográfico narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar. **Revista de Educación**, 2010. Disponible en: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/14. Acceso el: 24 oct. 2023.

BOLÍVAR, Antonio. Las historias de vida del profesorado. **Voces y contextos revista mexicana de investigación educativa**, v. 19, n. 62, p. 711-734, 2014. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14031461004.pdf>. Acceso el: 22 feb. 2023.

BOLÍVAR, Antonio. Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. *In*: Maria Helena Abrahão, Lourdes Frison, Christianny Barreiro (org.). **A nova aventura (Auto)biográfica**. Tomo I. Porto Alegre: Edipucrs, p. 251-287, 2016. Disponible en: <https://docer.com.ar/doc/vxx1v8x>. Acceso el: 12 oct. 2023.

BOLÍVAR, Antonio. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. *In*: **Metodología de la investigación biográfico-narrativa**: Recogida y análisis de datos. Publisher: Editora Universitaria da PUCRS (Pontificia Universidad Católica Rio Grande do Sul) Editors: Passeggi M.C., Abrahão M.H. 2012. p. 79- 109.

BOLÍVAR, Antonio Botía. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Granada, v. 4, n. 1, p. 51- 65, 2002. Disponible en: <https://dokumen.tips/documents/antonio-bolivar-botia-epistemologia-de-la-investigacion-biografico-narrativa.html?page=26>. Acceso el: 10 oct. 2023.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNANDEZ, Manuel. **Metodología de la investigación biográfica en Educación: enfoque y metodología**. La muralla. SA, 2001. p. 1-328.

BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 289- 732 Disponible en: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1896313/mod_resource/content/1/Remi_Lenoir.pdf. Acceso el: 22 oct. 2023.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. Disponible en: <https://books.scielo.org/id/f6qxr/pdf/braganca-9788575114698.pdf>. Acceso el: 12 oct. 2023.

BRAVO, Marta Elena. Políticas culturales en Colombia. *In*: Ministerio de cultura república de Colombia. **Compendio de políticas de cultura**. p. 9-645, 2009. Disponible en: <https://oibc.oei.es/uploads/attachments/481/Compendio-Pol%C3%ADticas-Culturales.pdf>. Acceso el: 12 oct. 2023.

CÁRDENAS SOLER, Ruth Nayibe. **Evaluación de las titulaciones de Licenciatura en Música en Colombia: análisis exploratorio y opinión del profesorado implicado**. Tesis (Doctoral Departamento de didáctica de la expresión musical, plástica y corporal, programa) - 2012. Universidad de Granada, Melilla España, 2012. Disponible en: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/26388>. Acceso el: 22 feb. 2023.

CÁRDENAS CÁRDENAS, Julián Andrés y FUENTES VARGAS, Lizeth Dayana. Interpretación de la Práctica Docente en Educación Musical. **Educación y Ciencia**, v. 24, p. 2-17, 2021.

CASAS FIGUEROA, María Victoria. Formación superior de educadores musicales: a propósito de los 20 años de la ley 115 de 1994. Colombia, **Ricercare**, n. 4, p. 8–18, 2015. Disponible en: <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/ricercare/article/view/3328>. Acceso el: 22 feb. 2023.

CASAS FIGUEROA, María Victoria; BURBANO PARRA, Ritho Mauro. Música y educación superior en Colombia Antecedentes y transformaciones en Santiago de Cali. **Revista digital A Contratiempo**. p. 1-9, 2020. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7529330>. Acceso el: 22 feb. 2023.

CASTELLANOS SÁNCHEZ, Luis. El maestro de música: disputas y configuraciones de su oficio. **(Pensamiento), (palabra)...Y obra**. n. 19, p. 88-99, 2018. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/7389/6024>. Acceso el: 22 feb. 2023.

CASTILLO-GARCÍA, Francisco. **Encuentro sobre músicas populares y tradicionales en la educación universitaria**. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 2018. Recuperado de:

<http://fasab.udistrital.edu.co:8080/documents/98864/5f64a65e-fb14-40a7-8221-483023e13baa>. Acceso el: 22 oct. 2023.

CASTRILLÓN KAREN, William David; JARAMILLO ECHEVERRI; Marín Andrea. **Bandas de marcha escenarios de mediación para la comunicación**. (Tesis, magister en historia)- Universidad Cooperativa de Colombia Facultad de Ciencias Humanas y Sociales Pregrado de Comunicación Social. Medellín, Colombia, 2020. Disponible en: <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/c147d636-d65d-492c-be41-271876c401da/content>. Acceso el: 10 sep. 2023.

CHACÓN ASTÚA, Jorge. Gestión del proyecto extracurricular del área musical en centros educativos de educación primaria y su incidencia en la comunidad educativa. **Revista Gestión de la Educación**, v. 6, n. 2, p. 19-57, 2016. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gstedu/article/view/25480>. Acceso el: 12 oct. 2023.

CHÁRRIEZ CORDERO, Mayra. Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. **Revista Griot**. Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras. v. 5, n. 1, p. 50-67, 2012. Disponible en: <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775>. Acceso el: 12 oct. 2023.

CISNEROS COHERNOUR, Edith; CANTO HERRERA, Pedro J. Análisis de los planes de estudio de formación del profesorado de música: México y Centroamérica. **Profesorado**, v. 14, n. 2, p. 128-136, 2010. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/277269429_Analisis_de_los_Planes_de_Estudio_de_Formacion_del_Profesorado_de_Musica_Mexico_y_Centroamerica. Acceso el: 22 feb. 2023.

CORNEJO, Marcela; MENDOZA, Francisca y ROJAS, Rodrigo C. La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. **Psykhé**, v.17, n. 1, p. 29-39, 2008. Disponible en: <https://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n1/art04.pdf>. Acceso el: 17 oct. 2023.

DE CARVALHO José Jorge y FLÓREZ FLÓREZ, Juliana. Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. **Nómadas**, universidad central Colombia, p. 131- 147, 2014. Disponible en: https://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_41/41_8DF_Encuentro_de_saberes.pdf. Acceso el: 10 oct. 2023.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografía y educación**: figuras del individuo-proyecto / Christine Delory Momberger; con prólogo de Pierre Dominicé.
- 1a ed. - Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, v. 1, 2009. p. 7-160. Disponible en: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20171122033344/Biografia_educacion.pdf. Acceso el: 9 nov. 2023.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **La condición biográfica**: ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada / Christine Delory-Momberger; traductor Miguel Orlando Betancourt Cardona. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2015. p. 1-150.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. *In*: TRAVERSINI, Clarice et al. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 253-267.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte v. 24, n. 3, p.143-152, 2015. Disponible en: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9457>. Acceso el: 17 oct. 2023.

EDITORIAL COMITE. El Instituto Interamericano de Educación Musical. **Revista Musical Chilena**, v. 30, n. 134, p.111–114, 1976. Disponible en: <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/13464>. Acceso el: 17 oct. 2023.

ESCOBAR VARGAS, Jaime Iván. **La educación musical en el contexto de la escuela pública, una reflexión en torno a la motivación en la clase de música en el colegio José Joaquín casas de Chía**. Tesis (Maestría en música) - Facultad de artes Pontificia universidad Javeriana Bogotá, p. 1-137, 2014.

ESPAÑA PRODUCCIONES POPAYÁN. YouTube. **Chirimía Sinfónica** - Universidad del Cauca. 2019. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=gd8LUtDmrzE>. Acceso el: 10. jul. 2023

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? **Revista da FAEEDBA – Ed. e Contemp**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 79-96, 2017. Disponible en: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432017000100079&script=sci_abstract. Acceso el: 3 nov. 2023.

FIGUEROA FIGUEROA, Fuensanta. **Motivación para el aprendizaje de la música en educación primaria mediante la construcción de instrumentos musicales**. (Tesis doctorado) Programa de doctorado: psicodidáctica departamento de psicología evolutiva y de la educación bilakaeraren eta hezkuntzaren psikologia saila, Universidad del país Vasco Bilbao, España, p. 7-295, 2015. Disponible en: https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/18580/TESIS_FIGUEROA_FIGUEROA_FUENSANTA.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acceso el: 3 nov. 2023.

FLICK, Uwe. **El diseño de investigación cualitativa**. Traducción de Tomas del Amo y Carmen Blanco. Mejía Lequerica, España: Ediciones, Morata S.L, 2017. Disponible en: <https://dpp2017blog.files.wordpress.com/2017/08/disec3b1o-de-la-investigac3b3n-cualitativa.pdf>. Acceso el: 30 oct. 2023.

FORTICH DÍAZ, William; TABOADA HERNÁNDEZ, Ramón; PRIETO BALDOVINO, Francia Helena; BALDOVINO, Prieto; MURILLO GONZÁLEZ, Pedro; ÁLVAREZ ÁLVAREZ, Demetrio; LÓPEZ REDONDO, Aurora. **Las bandas musicales de viento, origen, preservación y evolución: casos de Sucre y Córdoba.** p. 1-168, 2014. Editorial CECAR, COLCIENCIAS. Disponible en: <https://www.cecar.edu.co/documentos/editorial/e-book/LAS-BANDAS-MUSICALES-DE-VIENTO.pdf>. Acceso el: 22 feb. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido.** México: Siglo Veintiuno, 1993. p. 1-226.

GAINZA, Violeta, Hemsy. Ensayos y documentos; la educación musical en el siglo XX. **Revista musical chilena**, n. 201, p. 74-81, 2004. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-27902004020100004. Acceso el: 9 nov. 2023.

GAMARRA VERGARA, Jose R. **La economía del departamento del Cauca: concentración de tierras y pobreza.** Banco de la República, documentos de Trabajo Sobre Economía Regional, n. 95, 2007. p. 3-53. Disponible en: <https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/DTSER-95.pdf>. Acceso el: 10 oct. 2023.

GÓMEZ ÁLVAREZ, Juan Carlos. El proyecto “Chirimía Sinfónica” de la Universidad del Cauca: hacia un diálogo intercultural entre los saberes académicos y los saberes populares desde la práctica musical. **Simposio Internacional Música, Tradición y Creatividad en la Era Digital: nuevas perspectivas etnomusicológicas desde el Sur Global**, Bogotá, Colombia. Texto completo proporcionado por el autor. 2019.

GÓMEZ ÁLVAREZ, Juan Carlos. La lectoescritura de la música a partir de las músicas tradicionales de la chirimía caucana. **Mayéutica revista científica de humanidades y artes**, v.10, n. 2, p. 29-47, 2022. Disponible en: <https://revistas.uclave.org/index.php/mayeutica>. Acceso el: 14 jun. 2023.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José. Las historias de vida en el ámbito francófono: experiencia, formación e investigación. **Cuestiones pedagógicas**, 20, p. 15-26. 2009. Disponible en: <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9890/8651>. Acceso el: 12 oct. 2023.

GUEVARA CORRAL, Rubén Darío. Popayán: cuna de hidalgos, asiento de desplazados. **Cadernos de Ciências Humanas - Especiaria**. v. 9, n.15, p. 79-93, 2006. Disponible en: http://www.uesc.br/revistas/especiarias/ed15/15_4_popayan.pdf. Acceso el: 20 jun. 2023.

HALBWACHS, Maurice. Memoria individual y memoria colectiva. Traducción de Pablo Guinare: **Estudio**, n. 16, p. 163- 186, 2016. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/restudios/article/view/13479>. Acceso el: 12 oct. 2023.

HERFKENS, Eveline L. Acelerar los esfuerzos en favor de la educación para todos: reducir la pobreza mediante la educación básica. *In.* (Editor) BRASLAVSKY, Cecilia. **Docentes para el siglo XXI**. Revista perspectivas de educación comparada. v. 32, n°3, 2002. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129474_spa. Acceso el: 24 feb. 2023.

HERNÁNDEZ Fernando, SANCHO, Juana María y RIVAS, José Ignacio (coord.) **Historias de vida en educación: Biografías en contexto**. Barcelona. Universitat de Barcelona. ESBINA – RECERCA, n. 4, 2011. p. 6-177. Disponible en: <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/15323/7/Historias%20de%20vida%20en%20Educaci%C3%B3n.%20Biografias%20en%20contexto.pdf>. Acceso el: 24 oct. 2023.

HERNÁNDEZ, Alexia Sanz. El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. **Asclepio**, v. 57, n. 1, p. 99-115, 2005. Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/7a3a/5cfa71d3a2cf70fa2aa91f2046e93d821933.pdf>. Acceso el: 12 oct. 2023.

HERNÁNDEZ, Fernando. Poner en cuestión el significado de “generar conocimiento” en la investigación educativa de carácter biográfico. *In.* LOPES, Amelia; HERNÁNDEZ, Hernández, Fernando; SANCHO, Juana María y RIVAS Florez, José Ignacio (coords) **História de vida em educação a construção do conhecimento a partir de histórias de vida**. 2013. p. 5- 370. Disponible en: [file:///D:/USER/Desktop/Historias%20de%20Vida%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(2\).pdf](file:///D:/USER/Desktop/Historias%20de%20Vida%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(2).pdf). Acceso el: 24 oct. 2023.

HERNÁNDEZ, Hernández Fernando y SANCHO GIL, Juana María. La investigación sobre historias de vida: de la identidad humanista a la subjetividad nómada. **Márgenes, Revista de educación de la Universidad de Málaga**, v. 1, n. 3, p. 34-45, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9609>. Acceso el: 12 oct. 2023.

HERRERA MUETE, Diana Marcela; ILLERA ALBARRACÍN, Luis Francisco; CÁRDENAS SOLER, Ruth Nayibe. La práctica pedagógica en la licenciatura en música, un espacio para la confrontación de los saberes profesionales. **Memorias congreso investigación y pedagogía**. Tunja, n, 2, p. 1-10, 2013. Disponible en: https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/5852/1/Pr%C3%A1ctica_pedag%C3%B3gica_licenciatura_m%C3%basica.pdf. Acceso el: 25 feb. 2023.

HERRERA, Martha Cecilia. La Escuela Normal Superior 1936-1951: avatares en la construcción de un proyecto intelectual. p. 95-128, 2012. *In:* ZULUAGA, Olga Lucía (Ed). **Historia de la educación en Bogotá Tomo II**. Serie Investigación IDEP. 2012. Disponible en: http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/12/HistoriaEducaB0G%20Tomoll.pdf. Acceso el: 22 feb. 2023.

HOLGUIN TOVAR, Johanna; MARTINEZ, Cecilia Martínez. La didáctica musical

entre la primera y la tercera persona: hacia una perspectiva de segunda persona en la formación de músicos profesionales. **Pensamiento**. Bogotá, [s. l.], n.18, p. 6-15, 2017. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/6279>. Acceso el: 24 feb. 2023.

HORNILLO ARAUJO, Elena y SÁNCHEZ-SERRANO, José Luis Sarasola. El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socio-educativo. el caso de las historias de vida. **Portularia**, v. 3, [s. l.], p. 373-382, 2003. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/51383328.pdf>. Acceso el: 24 oct. 2023.

HUERTAS, Miguel. Reflexiones sobre la educación artística y el debate disciplinar en Colombia. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 58, 2010.

INSTITUTO CISALVA. Universidad del Valle. **Perfil Municipio de Túquerres**. 2003. Disponible en: https://prevencionviolencia.univalle.edu.co/observatorios/narino/tuquerres/archivos/perfil_tuquerres.pdf. Acceso el: 4 nov. 2023.

JOUCHELOVITCH, Sandra y BAUER, Martin. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin. W. y Gakell, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 2002. Petrópolis: Vozes. Disponible en: <https://tecnologiamidiaeinteracao.files.wordpress.com/2017/10/pesquisa-qualitativa-com-texto-imagem-e-som-bauer-gaskell.pdf>. Acceso: 7 jul. 2023.

LABORDA MÁÑEZ, José Luis. **Educación musical, publicaciones científicas e innovación educativa en la enseñanza de la música**: una revisión desde la metodología comunicativa crítica. Tesis (Doctorado)- Facultat de ciències humanes i socials. departament d'educació Universitat Jaume I de Castelló, p. 1-545, 2015. Disponible en: <https://www.tdx.cat/handle/10803/669038>. Acceso el: 7 jul. 2023.

LANDÍN MIRANDA, Ma. del Rosario; SÁNCHEZ TREJO, Sandra Ivonne. El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. **Educación XXVIII**, n. 54, p. 227-242, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>. Acceso el: 12 oct. 2023.

LARA, Pablo; Antúnez, Ángel. La historia oral como alternativa metodológica para las ciencias sociales. **Revista de la teoría y didáctica de las ciencias sociales**, Mérida Venezuela, n. 20, p. 45-62, 2014. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/652/65247751003.pdf>. Acceso el: 12 oct. 2023.

LARROSA, Jorge. Sobre la experiencia. Universitat de Barcelona, **Aloma: revista de psicologia**, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna, n.19, p. 87-112, p. 87-112, 2006. Disponible en: <https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367>. Acceso el: 9 nov. 2023.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Tradução Cristina Antunes, 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 1-528.

LIBIA CÁRDENAS. Melba. Huellas de la primera publicación en un docente de

inglés: un relato de vida, **Folios**, Universidad Nacional de Colombia, Colombia, n. 49, p. 161-175, 2019. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/3459/345962834011/html/>. Acceso el: 12 oct. 2023.

LOUREIRO, Helena Ester Munari Nicolau. O estágio em grupos multisseriais. *In*. MATEIRO Teresa y SOUZA, Jusamara (Orgs.) **Práticas de ensinar música**. Editora Sulina, 3 edições, 2006. p. 7- 200. Disponible en: <https://www.editorasulina.com.br/img/sumarios/413.pdf>. Acceso el: 6 nov. 2023.

MADEIRA, Ana Ester Correia *et al.* Pesquisa (auto)biográfica em educação musical: análise da construção do conhecimento em teses e dissertações. **Anais [...]**. Florianópolis: UDESC, p. 1-19, 2021. Disponible en: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v4/papers/975/public/975-4019-1-PB.pdf. Acceso el: 24 feb. 2023.

MARINAS, José Miguel. **La escucha en la historia oral**: palabra dada. Madrid, España: Editorial síntesis, 2007. Disponible en: <https://www.marcialpons.es/libros/la-escucha-en-la-historia-oral/9788497564786/>. Acceso el: 1 jul. 2022.

MARINO, Gislene. **Formação de professores de música na Argentina**: concepções e modelos de formação docente. Teses (Doctorado) - UFMG, Belo Horizonte, 2019. Disponible en: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32651>. Acceso el: 22 feb. 2023.

MATEIRO, Teresa y SOUZA, Jusamara (org.) **Práticas de ensinar música** Legislação, Planejamento, Observação, Registro, Orientação, Espaços, Formação, 2014. p. 7-200. Disponible en: <https://www.editorasulina.com.br/img/sumarios/413.pdf>. Acceso el: 7 nov. 2023.

MATEIRO, Teresa. Derecho a la educación musical en la escuela. **Revista internacional de educación musical**, v. 10, p. 1-101, 2022. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/23074841221131442>. Acceso el: 22 feb. 2023.

MATEIRO, Teresa. Ensinar música: ocupação individual ou profissão aprendida? *In*: Helena Lopes e José Antônio Baêta Zille (org.). **Música e Educação**. Barbacena: EdUEMG., v. 2, p. 171-187, 2015.

MATEIRO, Teresa. Músicos, Pedagogos y arte educadores con especialidad en educación musical: un análisis sobre la formación docente en países suramericanos. **Revista de currículum y formación de profesorado**, v. 14, n. 2, p. 29-40, 2010. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717074004>. Acceso el: 22 feb. 2023.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos políticos pedagógicos de licenciatura em música. **Revista da ABEM**, v. 22, p. 57-66, 2009.

MATEIRO, Teresa; RUSSELL, Joan; WESTVALL, Maria. Student Music Teachers' Perceptions of Pedagogical Content Knowledge-in-Action: an Inquiry

across Three Countries. **Finish Journal of Music Education**, v. 15, p. 53-63, 2012.

MATEIRO, Teresa. Sobre os modos de aprender e ensinar: alternativas para a formação docente em música. *In*: MIGLIORINI, Jeanine Mafra (org.). Reflexões sobre a Arte e seu Ensino. Ponta Grossa: **Atena Editora**, 2018, p. 103-118.

MATEIRO, Teresa. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. **Opus**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 175-196, 2007. Disponible en: <https://anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/309/284>. Acceso el: 10 nov. 2023.

MEJIA ECHAEVERRI; Silvana Andrea; YARSA RIOS; Alexander. Discursos y conceptualizaciones sobre la educación artística en revistas colombianas: 1982-2006. **Revista educación y pedagogía**, Medellín, v. 21, n. 55, p. 171-188, 2009. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9765>. Acceso el: 24 feb. 2023.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira Duke University, Durham, NC, EUA. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro – RJ, Brasil, **RBCS**, v. 32 n. 94, p. 2017. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPPrx5Zr3yrMjh7tCZVvk/?format=pdf&lang=pt>. Acceso el: 10 oct. 2023.

MONTOYA ARIAS, Luis Omar. “Bandas de viento colombianas.” **Boletín de Antropología**. Universidad de Antioquia v. 25, n. 42 p. 129-149, 2011. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/boletin/article/view/11228>. Acceso el: 22 feb. 2023.

MORALES ORTIZ, Luz Blanca. **La enseñanza de “historia de la música” en los programas de licenciatura en música en Colombia**. Tesis (Doctorado) - Universitat de Barcelona, España, 2011. Disponible en: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/36937/2/BLMO_TESIS.pdf. Acceso el: 24 feb. 2023.

MOREIRA, Thiago Alves Marques. **Transformar a musica: o conhecimento pedagogico do conteudo de um professor de violão**. Tesis (Maestría) - Programa de posgraduación en música, Universidad do Estado de Santa Catarina, 2014. Disponible en: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00006a/00006a55.pdf>. Acceso el: 24 oct. 2023.

MORENO QUINTERO, Renata. Movimientos étnicos en el norte del Cauca, una aproximación a sus diferencias y relaciones. Buenos Aires: Informe. **Consejo Latinoamericano de ciencias sociales, Clacso**. Disponible en: 2005. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D14809.dir/moreno.pdf>. Acceso el: 12 oct. 2023.

MORENO, Patricia Judith. Práctica y experiencia claves del saber pedagógico docente. In. BARRIGA MUÑOZ, Andrea y otros. **Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente**, (orgs) Bogotá, ediciones Unisalle, 2015. Disponible en: https://issuu.com/laurabarrera6/docs/practica-y-experiencia_claves-del-s. Acceso el: 12 nov. 2023.

MORTON GÓMEZ, Victoria Eugenia. **La práctica docente preescolar ante la danza y la música: Un acercamiento a las historias de vida de educadoras**. Tesis (Maestría en desarrollo educativo con línea en educación artística). Secretaria de educación pública Universidad pedagógica Nacional. México, D.F, 2007. Disponible en: <http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/696/1/24744.pdf>. Acceso el: 12 oct. 2023.

MUÑOZ, Paloma. “Violines de negros” del valle interandino del Cauca. **Revista digital A contratiempo**. n. 18, p. 1-11, 2020. Disponible en: <http://www.musigrafia.org/acontratiempo/?ediciones/revista-18/articulos/violines-de-negros-del-valle-interandino-del-cauca.html>. Acceso el: jul 17. 2023.

MUÑOZ, Paloma. Tensión entre las “músicas tradicionales” y las “músicas populares”: Paisaje sonoro del sur del Cauca. **Signo y Pensamiento**, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia, v. 27, n. 52, p. 120-133, 2008. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/860/86005209.pdf>. Acceso el: 12 oct. 2023.

MURILLO ARANGO, Gabriel Jaime. **Conversación en las aulas: Ensayos de investigación biográfica narrativa en educación**. Editorial: Universidad de Antioquia; 1er edición, 2021. p. 3-198.

NASIF CONTRERAS, Yamal Esteban. Educación musical interactiva: desde la enculturación hacia la interculturalidad. **Pedagogía y Saberes**, 53, p. 149–164, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10620>. Acceso el: 22 feb. 2023.

OCHOA ESCOBAR, Juan Sebastián. Un análisis de los supuestos que subyacen a la educación musical universitaria en Colombia. **Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas**, Bogotá, p. 99-129, 2016. Disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/10196/Art%C3%83%C2%ADculo%206>. Acceso el: 13 feb. 2023.

OROZCO GÓMEZ, William. Estado del arte de la investigación sobre escuelas normales superiores en Colombia 1995-2022. **Revista Guillermo de Ockham**, v. 21, n. 1, p. 219-249, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.21500/22563202.5676>. Acceso el: 13 oct. 2023.

ORTEGA MORALES, Yorby. Gestión de aprendizaje y práctica formativa de los maestros ecuatorianos. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. **Revista Innova Educación**. v. 3, n. 3, p. 149-164, 2021. Disponible en: <https://www.revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/376>. Acceso el: 13 feb. 2023.

OVIEDO, Paulo Emilio. El docente ante los desafíos del siglo XXI. *In*: OVIEDO, Paulo Emilio; PASTRANA ARMÍROLA, Luz Helena. **Investigaciones y desafíos para la docencia del siglo XXI**, CLASCO, Universidad de la Salle, maestría en docencia, 2014. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117032546/investigacion.pdf>. Acceso el: 15 agost. 2023.

PALAU VALDERRAMA, Paloma. **¡Que sea para bien! Saberes musicales y alianzas sónicas de la gente negra del Sur del Valle del Río Cauca, Colombia**: una interpretación desde las (etno) musicologías. (Tese de doctorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020. Disponible en: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/214297>. Acceso el: 15 agost. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação São Paulo**: Cultura Acadêmica, p. 103-130, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da Experiência na Pesquisa-Formação: do Sujeito Epistêmico ao Sujeito Biográfico. **Roteiro**, v. 41, n, 1, p. 67-86, 2016. Disponible en: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acceso el: 24 oct. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene; DE OLIVEIRA, Roberta. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista lusófona de educação**, [...], p. 111-125, 2016. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/349/34949131009.pdf>. Acceso el: 24 oct. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista práxis educacional**, v.17, n. 44, p. 93-113, 2021. Disponible en: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018/5528>. Acceso el: 12/12/2023.

PEREIRA Medeiros, Marcus. Vinicius. Estágio supervisionado em música: decompondo a prática para tornar visível o conhecimento pedagógico. **InterMeio: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação - UFMS**, v. 285, n. 5, p. 66-93, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.55028/intermeio.v28i55.17237>. Acceso el: 24 oct. 2023.

PEREIRA Medeiros, Marcus. Vinicius. **O ensino superior e as licenciaturas em Música**: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. Editora UFMS, 2013. p. 1-302.

PENNA, Maura. **Música (s) e seu ensino**. Editora Sulina, 2ª edição, 2018. p. 9-247.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, 2007. Disponible en: https://www.academia.edu/35767205/Ensinar_m%C3%BAsica_ocupa%C3%A7%C3%A3o_individual_ou_profiss%C3%A3o_aprendida. Acceso el: 24 oct. 2023.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues, y GAUTHIER, Clermont. Pautas didáticas na construção da profissionalidade docente. **Educação**, n. 4, v. 51, p. 1–26, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.5902/1984644447997>. Acceso el: 14 nov. 2023.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. A profissionalidade emergente: a expertise e a ética profissional em construção no Pibid Música. **Revista da ABEM**, v. 23, n. 35, 2015. Disponible en: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/552>. Acceso el: 14 nov. 2023.

PORTUGAL VILLAR, Jocelyn. La Gestión Educativa: Una Visión hacia la Formación Docente. **Revista motricidad y persona**, Universidad Santo Tomás. n. 12, p. 33-40, 2013. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735522>. Acceso el: 12 oct. 2023.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **Revista, the specialist**. São Paulo, Brasil, v. 39, n. 3, p. 1-14, 2018. Disponible en: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/34195>. Acceso el: 12 oct. 2023.

REIS, Rosemeire. Pesquisa biográfica e heterobiografização: Fonte de aprendizagens para o / a pesquisador / a. **Revista portuguesa de educação**, v. 33, p. 295–309, 2020. Disponible en: <file:///D:/Desktop/Pesquisabiograficaeheterobiografizao.pdf>. Acceso el: 12 Oct. 2023.

REYES LÓPEZ, María Luisa. Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de educación música: España. **Revista de currículum y formación de profesorado**, v. 14, n. 2, p. 67-81, 2010. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20645/20121>. Acceso el: 22 feb. 2023.

RIVAS CAICEDO, Luz Dalila. **La etnomusicología en los planes de estudio de formación del licenciado en educación musical de la Licenciatura en música de la Universidad de Nariño en Colombia**. (Tesis doctorado en pedagogía)- Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Filosofía y Letras. 2011. Disponible en: <https://sired.udenar.edu.co/6326/>. Acceso el: 10 sept. 2023.

RODRÍGUEZ MELO, Martha Enna. Educación musical en Colombia: entre el impulso a debilitar y el impulso a ampliar. **XXII congreso nacional ABEM**, Natal (RN), 2015.

RODRIGUEZ, Tyanif Rico y VOLMER, Ann Katrin. Usos y definiciones del territorio en contextos de explotación minera: Miradas al Macizo Colombiano. **FORUM FOR INTER-AMERICAN RESEARCH (FIAR)** v. 15, n. 2, p. 10-29, 2022. Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/367331559_Usos_y_definiciones_del_territorio_en_contextos_de_explotacion_minera_Miradas_al_Macizo_Colombiano. Acceso el: 24 oct. 2023.

RONDEROS, María Elena MANTILLA; María Teresa. Serie lineamientos curriculares Educación Artística. **Ministerio de Educación Nacional**, 1997.

Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-89869_archivo_pdf2.pdf. Acceso el: 24 oct. 2023.

ROSABAL COTO, Guillermo. The Day After Music Education. **Revista Action, Criticism and Theory for Music Education**, v. 18, n. 3, p. 1-24, 2019.

Disponible en: http://act.maydaygroup.org/articles/Rosabal-Coto18_3.pdf. Acceso el: 24 feb. 2023.

ROUCHOU, Joëlle. História Oral: entrevista-reportagem x entrevista- história.

Intercom: Revista brasileira de ciências da comunicação, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 175-185, 2000. Disponible en:

<https://revistas.intercom.org.br/index.php/revistaintercom/article/view/2012>.

Acceso el: 24 oct. 2023.

SALAZAR GUTIÉRREZ, Nubia Paola. Músicas tradicionales en espacios académicos: la rueda de gaita como experiencia de aprendizajes. **Civilizar. ciencias sociales y humanas**, v. 16, n. 31, p. 205-218, 2016. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/pdf/1002/100250983011.pdf>. Acceso el: 24 oct. 2023.

SALINAS ARIAS, Boris Alfonso. Las músicas colombianas en el currículo adicional de los programas profesionales de educación musical de Ibagué.

Panorama, v. 14, n. 27, p. 1-15, 2020. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/journal/3439/343964051003/>. Acceso el: 24 feb. 2023.

SAMPER ARBELÁEZ, Andrés. **Perspectivas y desafíos para la educación musical en Colombia en el Siglo XXI**, p. 1-8, 2013. Disponible en:

https://www.academia.edu/4642130/Perspectivas_y_desaf%C3%ADos_para_la_educaci%C3%B3n_musical_en_Colombia_en_el_Siglo_XXI. Acceso el: 24 feb. 2023.

SAMPER ARBELÁEZ, Andrés. La educación musical como derecho humano: hacia una pedagogía estética, ética y diversa. **Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas**, Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia. v. 11, n. 1, p. 9-3, 2016. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/pdf/2970/297046046011.pdf>. Acceso el: 13 nov. 2023.

SÁNCHEZ CERÓN, Manuel; DEL SAGRARIO CORTE CRUZ, Francisca María.

La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina. **Revista Latinoamericana de estudios educativos México**, v. 42, n. 1, p. 25-54, 2012. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/pdf/270/27023323003.pdf>. Acceso el: 24 oct. 2023.

SANCHO, Juana, María. (Coord.) **Trayectorias docentes e investigadoras en la universidad**: 24 historias de vida profesional. Barcelona: Dipòsit digital de la Universitat de Barcelona. 2013. p. 7-378. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/44965> Acceso el: 24 feb. 2023.

SHULMAN, Lee. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SILVA, Haiké Roselane Kleber. Considerações e confusões em torno de história oral, história de vida e biografia. **MÉTIS: história & cultura**, v. 1, n. 1, p. 25-38, 2002. Disponible en: <https://nusserge.paginas.ufsc.br/files/2020/05/DA-SILVA-Haike-Roselana-Kleber.-Considera%C3%A7%C3%B5es-e-Confus%C3%B5es-Hist%C3%B3ria-Oral-e-Hist%C3%B3ria-de-Vida.pdf>. Acceso el: 24 oct. 2023.

SOUZA, Jusamara. Da formação do profissional em música nos cursos de Licenciatura. *In*: I Seminário sobre o Ensino Superior de Artes e Design no Brasil, 1, 1997, Salvador. **Anais [...]**. Salvador, 1997. p. 13-20.

SOUZA, Jusamara. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da educação musical. *In*: Encontro anual da associação brasileira de educação musical, 10., 2001, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Abem, 2001. p. 85-94.

SOUZA, Jusamara; FREGA, Ana Lucía. Educación musical y derechos humanos: diálogos necesarios. **Revista internacional de educación musical**, v. 10, p. 63-71, 2022. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/23074841221131439>. Acceso el: 22 oct. 2023.

SWANWICK, Keith. **Musical Knowledge Intuition**. First published by Routledge, 1994. p. 1- 188.

SWANWICK, Keith. **Music, Mind and Education**. Routledge; 1ª edição, 1988. p. 1 -184.

SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. **The sequence of musical development: a study of children's composition**. **British Journal of Music Education**. Cambridge Journals, Cambridge. v. 3, p. 305-339, 1986.

UNESCO. **Indicadores de Cultura para el desarrollo en Colombia**. v. 7, n. 2, p. 1–16, 2014. Disponible en: https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/iucd_manual_metodologico_1. Acceso el: 22 feb. 2023.

UNICAUCA. Universidad del Cauca. **Malla curricular 2017**. Popayán, Colombia. 2017.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. **Editora UTFPR**, 2012. Disponible en: <https://idus.us.es/handle/11441/29171>. Acceso el: 24 oct. 2023.

VALENCIA MENDOZA, Gloria. **La educación musical en Colombia**. *In*: A Educação musical em países de linguas neolatinas. Hentschke, Liane (org).

Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS, 2000. p. 1 -163.

VALENCIA VALENCIA, Leónidas. Músicas tradicionales del Pacífico Norte colombiano al son que me toquen bailo y canto. **Ministerio de Cultura**. p. 2- 92, 2009. Disponible en:

https://books.google.com.br/books/about/Al_son_que_me_toquen_canto_y_bailo_carti.html?id=_Q9eywAACAAJ&redir_esc=y. Acceso el: 22 feb. 2023.

VALENCIA, Dagoberto Barrera; ORTIZ MEDINA, María Orfaley. La Red de Escuelas de Música de Medellín, un espacio para la construcción de la identidad de los adolescentes participantes. **Revista virtual Universidad Católica del Norte**, n. 50, p. 238-255, 2017. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/pdf/1942/194250865014.pdf>. Acceso el: 22 feb. 2023.

VALENCIA, Victoriano. Música para banda en Colombia. Territorios, sentidos de la creación y rasgos del arreglista-compositor. **Pensamiento palabra y obra**, v. 18, n. 18, p. 101- 110, 2017. Disponible en:

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/6287>. Acceso el: 22 feb. 2023.

VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, Fernando. Entre desafíos y esperanzas. Perfil del docente de las próximas décadas. *In*: OVIEDO, Paulo Emilio; PASTRANA ARMÍROLA, Luz Helena. **Investigaciones y desafíos para la docencia del siglo XXI**, CLASCO, Universidad de la Salle, maestría en docencia, 2014.

Disponible en: <http://biblioteca.clasco.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117032546/investigacion.pdf>. Acceso el: 7 jul. 2022.

VERGARA FREGOSO, Martha. La práctica docente. Un estudio desde los significados. **Revista cumbres**. v. 2, n. 1, p. 73 – 99, 2016. Disponible en: [file:///G:/CAP%C3%8DTULO%20LIVRO%20PROFA%20IN%C3%8AS/ANALISIS%203%20ENTREVISTADOS/Dialnet-](file:///G:/CAP%C3%8DTULO%20LIVRO%20PROFA%20IN%C3%8AS/ANALISIS%203%20ENTREVISTADOS/Dialnet-LaPracticaDocenteUnEstudioDesdeLosSignificados-6550779.pdf)

[LaPracticaDocenteUnEstudioDesdeLosSignificados-6550779.pdf](file:///G:/CAP%C3%8DTULO%20LIVRO%20PROFA%20IN%C3%8AS/ANALISIS%203%20ENTREVISTADOS/Dialnet-LaPracticaDocenteUnEstudioDesdeLosSignificados-6550779.pdf). Acceso el: 7 jul. 2022.

VILLAFUERTE, Fernando Unda. Investigación socioeducativa con metodología de estudios de caso y su correlato en narrativas digitales inclusivas.

Universidad Nacional de Educación, UNAE, p. 305-313, 2022. Disponible en: <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2592>. Acceso el: 7 jul. 2022.

VILLALOBOS CORTEZ, Emmanuel. Interpretación musical del Renacimiento Español: de la vihuela a la guitarra. Universidad de Colima, México: **Artseduca**, v. 22, p. 40-55, 2019. Disponible en: [file:///C:/Users/Juan%20C/Desktop/Dialnet-InterpretacionMusicalDelRenacimientoEspanol-6784210%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Juan%20C/Desktop/Dialnet-InterpretacionMusicalDelRenacimientoEspanol-6784210%20(1).pdf). Acceso el: 7 jul. 2022.

WENCESLAO CAPISTRÁN, Raúl. La formación de los profesionales de la música del siglo XXI desde la perspectiva del profesorado de instrumento musical. **Epistemus. Revista de estudios en música, cognición y cultura**, v. 9, n. 1, p. 99-118, 2021. Disponible en:

<https://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus/article/view/11340>. Acceso el: 22 feb. 2023.

ZAMBRANO ACOSTA, Edward Nilson. Interculturalidad y educación musical en Colombia. Apuntes para un proyecto áulico. **Revista Conrado**, v. 16, n. 77, p. 258-266, 2020. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n77/1990-8644-rc-16-77-258.pdf>. Acceso el: 22 feb. 2023.

ZAMORANO VALENZUELA, Felipe Javier. Moviéndose en los márgenes: un estudio de caso sobre la identidad activista en la formación del profesorado de Música en Chile. **Revista electrónica de LEEME**, Universidad de Granada, España, n. 46, p. 127-142, 2020. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/index> DOI: 10.7203/LEEME.46.16278. Acceso el: 24 feb. 2023.

ZAPATA RESTREPO, Gloria Patricia; NIÑO MORALES, Santiago. Diversidad cultural como reto a la educación musical en Colombia: problemas relacionales entre culturas musicales, formación e investigación de la música. **Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas**, Bogotá, v. 13, n. 2, p. 227-236, 2017. Disponible en: [https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/MAVAE/13-2%20\(2018-II\)/297055959012/](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/MAVAE/13-2%20(2018-II)/297055959012/). Acceso el: 22 feb. 2023.

Documentos oficiales consultados

COLOMBIA. **Decreto 114 de 1996**. El presidente de la República de Colombia. Bogotá, 1996. Disponible en:

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1319>.

Acceso el: 04 ene. 2023.

COLOMBIA. **Decreto 1075 de 2015 Sector Educación**. El presidente de la República de Colombia. Bogotá, 2015. Disponible en:

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>.

Acceso el: 04 ene. 2023.

COLOMBIA. **Ley 397 de 1997**. El congreso de Colombia. Barranquilla, 1997. Disponible en:

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=337>.

Acceso el: 04 ene. 2023.

COLOMBIA. **Decreto 2216 de 2003**. Disponible en:

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=9200>.

Acceso el: 22 feb. 2023.

COLOMBIA. **Ley 30 DE 1992**. El congreso de Colombia. Disponible en:

http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_col_ley_30_sp.pdf. Acceso el: 22

feb. 2023.

COLOMBIA. **Constitución política de Colombia 1991**. Disponible en:

<https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>. Acceso el:

22 feb. 2023.

Departamento de planeación Nacional- DNP. Plan nacional de música para la convivencia. 2008. Disponible en:

https://spi.dnp.gov.co/App_Themes/SeguimientoProyectos/ResumenEjecutivo/1190001280000.pdf. Acceso el: 22 feb. 2023.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional- MEN. **Lineamientos de calidad para las Licenciaturas en Educación. Bogotá, 2014**. Disponible en:

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-344483_archivo_pdf.pdf. Acceso

el: 04 ene. 2023.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional- MEN. **Ley 115 de 1994, Ley General de la Educación. Bogotá, 1994**. Disponible en:

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. Acceso el:

04 ene. 2023.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional- MEN. **Ley 397 de 1997, Ley General de Cultura. Bogotá, 1997**. Disponible en:

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=337>.

Acceso el: 04 ene. 2023.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional- MEN. **Lineamientos curriculares de educación artística. Bogotá, 2000**. Disponible en:

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_4pdf. Acceso el: 04 ene. 2023.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional- MEN. **Orientaciones pedagógicas para la educación artística en la básica y media (Documento 16)**, Bogotá, 2010. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-241907_archivo_pdf_evaluacion.pdf. Acceso el: 04 ene. 2023.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional- MEN. **Orientaciones Curriculares para Educación Artística y Cultural en la Educación Básica y Media. Bogotá, 2022**. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Referentes-de-calidad/411706:Orientaciones-Curriculares>. Acceso el: 04 ene. 2023.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional- MEN. **Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026**. El Camino hacia la Calidad y la Equidad. Bogotá, 2017. Disponible en: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_colombia_04_04.pdf. Acceso el: 04 ene. 2023.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Cultura- MINCULTURA. **Resolución 1240 21 junio de 2010. 2010**. Disponible en: <https://www.mincultura.gov.co/areas/artes/musica/componentes/Documents/Resoluci%C3%B3nNo%201240%20de%202010.pdf>. Acceso el: 22 feb. 2023.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Cultura- MINCULTURA. **Plan Decenal de Cultura 2001-2010 (Sistema de Gestión de Calidad). Bogotá, 2001**. Disponible en: <https://plannacionalcultura.mincultura.gov.co/pncu-2001-2010/>. Acceso el: 04 ene. 2023.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Cultura- MINCULTURA. **Plan Nacional para las Artes 2006-2010 (Dirección de Artes, documentos). Bogotá, 2006**. Disponible en: <https://www.mincultura.gov.co/SiteAssets/Artes/PLAN%20NACIONAL%20PARA%20LAS%20ARTES.pdf>. Acceso el: 04 ene. 2023.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Cultura- MINCULTURA. **Plan Nacional de Educación Artística 2007-2010**. Compendio de Políticas Culturales. Política para el fomento de la educación artística. Bogotá, 2007. Disponible en: https://fundacionzero.files.wordpress.com/2009/06/politica_educacion_artistica_mc.pdf . Acceso el: 04 ene. 2023.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Cultura- MINCULTURA. **Plan Nacional de Música para la Convivencia 2003-2006. Bogotá, 2003**. Disponible en: https://fundacionzero.files.wordpress.com/2009/06/politica_educacion_artistica_mc.pdf . Acceso el: 04 ene. 2023.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Cultura- MINCULTURA. **Plan Nacional de Música para la Convivencia. Guía para alcaldes y gobernadores de Colombia. 3ª ed. Bogotá, Colombia: COLOMBIA. Ministerio de Cultura, 2012**. Disponible en:

<https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Documentos%20Publicaciones/Cartilla%20Alcaldes%20y%20Gobernadores/GUIAALCALDESYGOBERNADORE S.pdf>. Acceso el: 22 feb. 2023.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Cultura- MINCULTURA. **Portafolio de la oferta institucional del Ministerio de Cultura 2018-2022**. Bogotá, Colombia: 2019. Disponible en: <https://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Documents/Patrimonio/Portafolio-de-la-oferta-Institucional-Ministerio-de-Cultura-Digital- compressed.pdf>. Acceso el: 22 feb. 2023.

UNICAUCA, Universidad del Cauca. **Documento informativo** cedido por el Coordinador de Licenciatura en Música, Prof. Jorge Aníbal Coral Cerón, 2017.

APÉNDICE A - DERROTERO DE LA ENTREVISTA NARRATIVA

- Formación académica

Háblame de su trayectoria con la música y la educación.

– Desempeño profesional

Cuénteme sobre su trayectoria profesional.

- Concepciones sobre formación del profesorado de música

¿Me podría hablar sobre el programa de música de la Universidad del Cauca?

APÉNDICE B - TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE E INFORMADO



GABINETE DO REITOR

TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE E INFORMADO

El señor/señora está siendo invitado a participar de una investigación de doctorado intitulada **“Formación de licenciados de música en Colombia: narrativas (auto)biográficas de profesores formadores”**, que realizará entrevistas narrativas, teniendo como objetivo comprender cómo se constituye la práctica profesional de los profesores universitarios en una carrera de Licenciatura en Música, destacando saberes, conocimiento y experiencia de la profesión a través de sus narrativas (auto)biográficas. Los objetivos específicos son: conocer la formación pedagógico-musical de los profesores universitarios; relacionar la formación de estos docentes con sus prácticas profesionales a través de la narrativa de sí; identificar características de experiencias de sí en el proceso de reflexión que puede conducir a la transformación de la práctica pedagógica de estos profesores universitarios; facilitar al profesor de música escuchar su voz, desde la narración de su historia de vida y relacionarla con procesos que forman parte del aprendizaje del profesorado. Esta investigación involucra entornos virtuales como e-mails, llamadas de audio, video y teléfono. No es obligatorio participar en todas las actividades y/o responder todas las preguntas. Las entrevistas serán grabadas en línea vía plataforma *Google Meet* o *Zoom*, a través de videollamadas previamente programadas con cada docente, permitiendo que la interacción se produzca de una manera más cómoda para los participantes, el enlace a la carpeta que contiene los documentos para los participantes es <https://tinyurl.com/fkutpczm>. En caso de ser necesario, se puede programar una segunda conversación, también a distancia, para complementación, dudas y otros temas involucrados entre participante e investigador. No tendrá gastos y no será remunerado por su participación en la investigación. Los riesgos de estos procedimientos serán mínimos, ya que no se realizarán procedimientos y métodos invasivos. Las entrevistas se realizarán en torno a cuestiones específicas sobre la formación académica, la práctica profesional y las concepciones sobre la formación de los profesores de música. Por lo tanto, no será invasivo, ya que no involucrará procedimientos como exámenes o preguntas extremadamente personales, que pueden causar malestar emocional o físico. Estas son las formas adoptadas para controlar y minimizar riesgos. Las entrevistas serán transcritas y, con el fin de no generar datos no deseados o engañosos sobre el entrevistado se le enviarán para su aprobación y consentimiento para su uso en la investigación. La grabación de las entrevistas y los respectivos datos transcritos se guardarán en la computadora individual del investigador, en carpetas protegidas con contraseña. El supervisor y el investigador responsable tendrán acceso a estas carpetas. Los datos no se compartirán en ninguna plataforma virtual, con terceros o “nube” para garantizar el secreto y la confidencialidad. Transcurridos los cinco años, a partir de la fecha de la defensa, los datos serán eliminados. Su identidad puede ser revelada por tratarse de una investigación (auto) biográfica bajo los aspectos de la historia de vida profesional, corresponde al participante autorizar o no la divulgación de su nombre. Si el participante no acepta la identificación de su nombre, se garantizará el anonimato, ofreciendo una garantía de confidencialidad que asegure su privacidad respecto a los datos confidenciales involucrados en la investigación de acuerdo con lo establecido en la Resolución CNS No. 510, de 2016., artículo 9, punto V). Para realizar la investigación en un

entorno virtual, los lineamientos de la Comisión Nacional de Ética en Investigación (Conep) y las Resoluciones del Consejo Nacional de Salud (CNS) No. 466 de 2012 y No. 510 de 2016 (BRASIL, 2013, 2016) será seguido. Se informará sobre los procedimientos de preservación, protección, seguridad y derechos, especialmente sobre los términos del consentimiento y la ética de la investigación. Los beneficios y ventajas de participar en este estudio radican en su contribución a la comprensión de cómo se constituye la práctica profesional de los profesores universitarios de una licenciatura en Música en Colombia. De manera más directa, las entrevistas permitirán a cada docente repasar momentos de su formación personal y profesional, destacando conocimientos, conocimientos y experiencia de la profesión. Sus discursos narrativos serán extremadamente relevantes para esta investigación. Sin embargo, contribuirán a través del (re) encuentro entre sus propias historias, individual y colectivamente, posibilitando, de manera más indirecta, la construcción relacional de los docentes que laboran en el mismo Curso de Licenciatura en Música en el Conservatorio.

Las personas que estarán acompañando los procedimientos de investigación serán los investigadores Juan Carlos Pereira Salgado y Prof^a Dr^a Teresa Mateiro.

El señor/señora puede retirarse del estudio en cualquier momento, sin ningún tipo de desconcierto, de acuerdo con las garantías y derechos previstos en las Resoluciones CNS 466 de 2012 y 510 de 2016 del capítulo III Art. 4 y, según las particularidades de la investigación. Solicitamos su autorización para el uso de sus datos para la producción de artículos técnicos y científicos.

Es importante que guarde una copia digital de este documento en sus archivos.

NOMBRE DEL INVESTIGADOR RESPONSABLE DE CONTACTAR: Juan Carlos Pereira Salgado
NÚMERO DE TELÉFONO:

DIRRECCIÓN:

FIRMA DEL INVESTIGADOR:

Comité de Ética en Investigación con Seres Humanos - CEPESH / UDESC Av. Madre Benvenuta, 2007 - Itacorubi - Florianópolis - SC - 88035-901

Teléfono / Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - Correo electrónico: cepsh.reitoria@udesc.br

CONEP- Comisión Nacional de Ética en Investigación SRTV 701, Via W 5 Norte - lote D - Edificio PO 700, 3er piso - Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040 Teléfono: (61) 3315-5878 / 5879 - Correo electrónico: conep@saude.gov.br

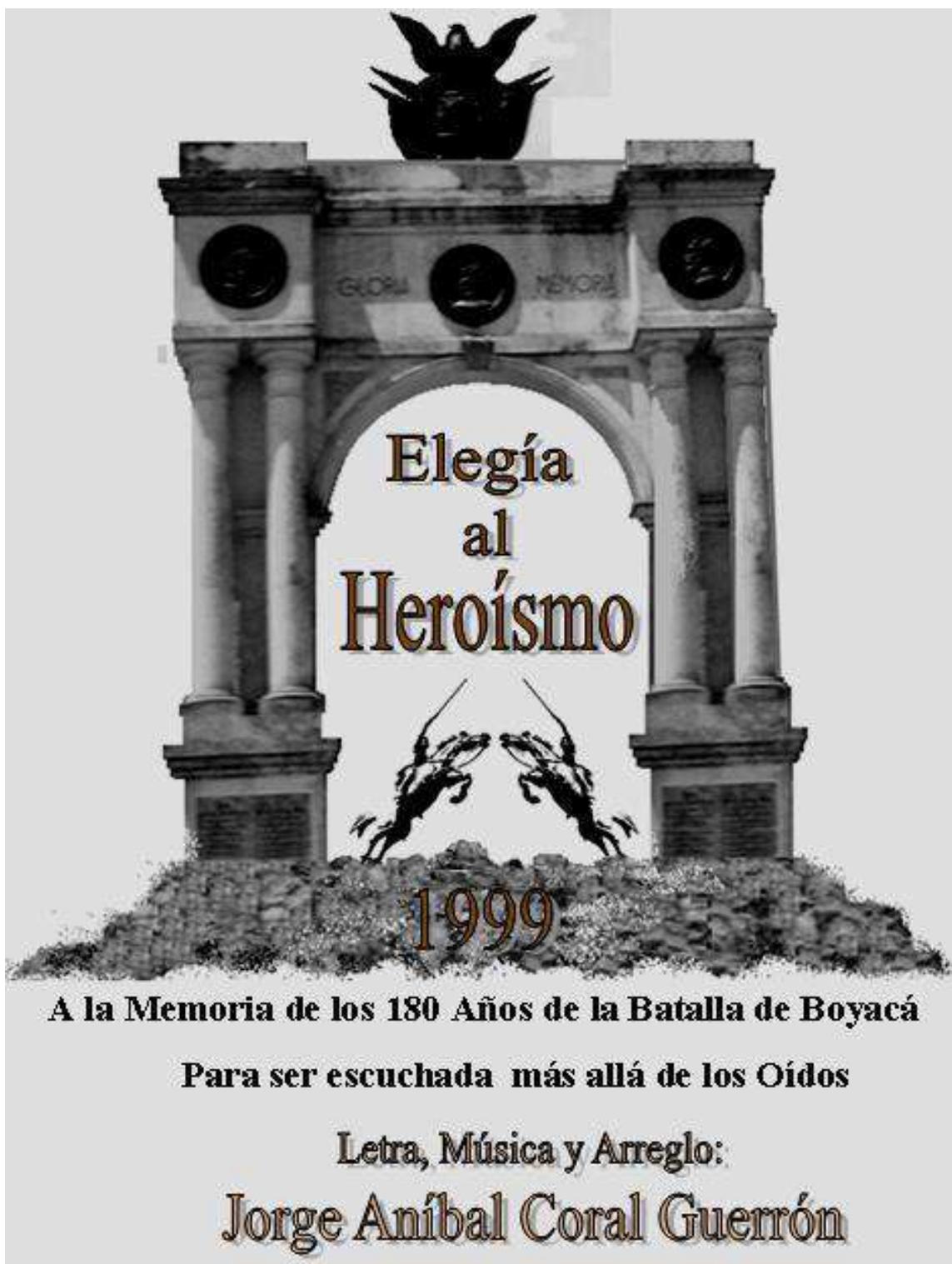
TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO

Declaro que he sido informado de todos los procedimientos de investigación y que he recibido de manera clara y objetiva todas las explicaciones relevantes al proyecto y que todos los datos sobre mí serán confidenciales. Entiendo que, en este estudio, se realizarán mediciones de experimentos / procedimientos de tratamiento será hará en mí y que se me ha informado que puedo retirarme del estudio en cualquier momento.

Nombre completo _____

Firma _____ Lugar: _____ Fecha: ____/____/____.

NOTA: la estructura de la declaración final se puede cambiar según el medio virtual utilizado.

ANEXO A - ELEGÍA AL HEROÍSMO

ELEGÍA AL HEROISMO

Para ser escuchada más allá de los oídos
A la memoria de los 180 años de la Batalla de Boyacá

Letra y música: Jorge Coral : Mayo 10-30/99

Arreglo: Jorge Coral: Junio 4-6/99

1

S Soportandoel ham - bre mar - cha - ron

A Soportandoel ham - bre mar - cha - ron

T Des-de Ca - sa - na - re Has - ta Bo - ya - cá

B Des-de Ca - sa - na - re Has - ta Bo - ya - cá

2

S Pero sigue luchando _ Pero sigue luchando _

A Pero sigue luchando _ Pero sigue luchando _

T Pero sigue luchando _ Pero sigue luchando _

B Pero sigue luchando _ Pero sigue luchando _

3

S Generales y soldados *Desde 1* Ca - mi naron Su - dandoel ca - lor de las lla - nuras

A Generales y soldados *Hasta 2* Ca - mi naron Su - dandoel ca - lor de las lla - nuras

T Generales y soldados *Salta 3* Ca - mi naron Su - dandoel ca - lor de las lla - nuras

B Generales y soldados Ca - mi naron Su - dandoel ca - lor de las lla - nuras

4

S *Desde 1* Re sis - tien do al can - sancio de la mon - ta - ña

A *Hasta 2* Re sis - tien do al can - sancio de la mon - ta - ña

T *Salta 4* Re sis - tien do al can - sancio de la mon - ta - ña

B la mon - ta - ña

5

S *Desde 1* Ti - ri - tan doel fri - o del

A *Hasta 2* Ti - ri - tan doel fri - o del

T *Salta 5* Ti - ri - tan doel fri - o

B Ti - ri - tan doel fri - o

46 **6 Danzante**

S *Desde 1*
Pá-ra-mo y el Pan-ta - no La hue-lla de su pi - sa - - - da en de

A *Hasta 2*
Pá-ra-mo y el Pan-ta - no La hue-lla de su pi - sa - - - da en de

T del pan - ta - no *Salta 6* De - jaron en cada lu - gar La hue-lla de su pi - sa -

B del pan - ta - no De - jaron en cada lu - gar La hue-lla de su pi - sa -

56 **(Pasillo - Minuet)**

S fen - sa de la Nue - va Gra - na - da Al mando de _ San - tander con pla nes del Li -

A fen - sa de la Nue - va Gra - na - da Al mando de _ San - tander con pla nes del Li -

T da en de - fen - sa de la Nueva Gra - na - da El Puen - - -

B da en de - fen - sa de la Nueva Gra - na - da cá Al mando de _ San - tan - der

65

S ber - ta - dor partieron a lu - char las tro - pas en el puen - te de Bo - ya - cá cá

A ber - ta - dor partieron a lu - char las tro - pas en el puen - te de Bo - ya - cá cá

T te de Bo - - - - ya - - - - cá cá de Boya -

B con pla - nes del Li - ber - - - ta - dor en Puen - te de Bo - va - Puen - te de Boya -

71

S En un sie - te de A - gos - to tro pas del Li ber ta - dor Si - món A - ta - ca - ron con de - sición lí -

A En un sie - - - - te de A - - -

T cá De A - - -

B cá En un sie - te de A - gos - to tro pas del Li ber ta - dor Si - món con de - ci -

Elegia al Heroísmo 3

77

S: nal a triun - far far Veneel va-lor en Bo - ya cá El
 A: gos - to to Veneel va-lor en Bo - ya cá El
 T: gos - to to En el puen - te de Bo - ya - cá triun -
 B: sión tñ - nal triun - triun-far En el puen - te de Bo - ya - cá triun -

84 (Pasillo)

S: va - lor Va lientes hombres de pies des - cal - zos cuer - po dea - ce - ro y de lau - rel
 A: va - lor Va lientes hombres de pies des - cal - zos cuer - po dea - ce - ro y de lau - rel que por su
 T: foel va - lor Va - lien - tes hom - bres de pies des - cal - zos
 B: foel va - lor Hombres Va - lien - tes hom - bres de pies des - y dea - de ro por su

90

S: Lu - cha - ron con gran va - lor Va lientes lor Les mar -
 A: Pa - tria has tael fi - nal lu - cha ron siem pre con gran va - lor Va lientes lor Les mar -
 T: que por su Pa - tria has tael fi - nal con gran va - lor lor Fué su le
 B: Pa - tria lu - cha - ron con gran va - lor gran va - lor lor Siempre ven - cer

96

S: có el tiem - po yel es - pa cioel co - ra - zón
 A: có el tiem - po yel es - pa cioel co - ra - zón
 T: ma ven - cer nun - ca re - tro - ce - der tiem po yes pa - cio les marcó de Patriael co ra - zón
 B: fué su le ma ven - cer nun - ca re - tro - ce - der les mar - có de Pa - triael co ra

103 (Torbellino)

S De Pa - triael co-ra zón Li - ber - ta - dor Pan - ta - no de Var - gas y
 A De Pa - triael co-ra zón Li - ber - ta - dor Pan - ta - no de Var - gas y
 T De Pa - triael co - ra - zón Li ber ta - dor son los tes - ti-gos de la Ba -
 B zón De Pa - triael co ra - zón Li ber ta - dor son los tes - ti-gos de la Ba -

110

S puen - te de Bo-ya - cá son los tes - ti-gos fie - les del va-lor en Bo-ya - cá
 A puen - te de Bo-ya - cá son los tes - ti-gos fie - les del va-lor en Bo-ya - cá
 T ta - lla de Bo-ya - cá Pan - ta - no de Var - gas y Puen - te de Bo-ya - cá
 B ta - lla de Bo-ya - cá Pan - ta - no de Var - gas y Puen - te de Bo-ya - cá

116

S tes - ti-gos fie - les de mi - ra - das en si - len - cio que ca - mi - nan en la som - bra de la
 A tes - ti-gos fie - les de mi - ra - das en si - len - cio que ca - mi - nan en la som - bra de la
 T Fie - les a tu glo - - - ria yho nor En la som
 B Fie - les a tu glo - - - ria yho nor En la

122

S no - che y dan pa - soal nue-vo dí - a el dí - a de la vic - to - ria fi - nal Pan -
 A no - che y dan pa - soal nue-vo dí - a el dí - a de la vic - to - ria fi - nal Pan -
 T bra de la no-che el dí - dí - to - - - ria fi - nal
 B som braes nue - vo dí - a de la Vic - to - - - ria fi - nal

Elegía al Heroísmo 5

128 2. **(Bamboo)**

S
A
T
B

nal El nuevo di-a de la Vic - to - ria fi - nal En laa-re - na la pie dra yel panta -
nal El nuevo di-a de la Vic - to - ria fi - nal En laa-re - na la pie dra yel panta -
nal Vic - to - ria fi - nal En laare - na En la
nal Vic - to - ria fi - nal En laa - - -

138

S
A
T
B

- na En laa-re - na la pie - dra yel pan-ta - no Ma - cha-do con ro-johu ma - no se le -
- na En laa-re - na la pie - dra yel pan-ta - no Ma - cha-do con ro-johu ma - no se le -
pie - dra yel pan-ta - no man - cha do con ro-johu ma - no se le -
re - - - na con ro johu - ma - no con ro-johu ma - no se le -

144

S
A
T
B

van-tan las mi-ra - das ha - ciae l a - zul del cie - lo al cie - loa - zul
van - tan las mi-ra das ha - ciae l a - zul del cie - lo ha - ciae l a - zul del cie - lo
van-tan las mi-ra - das Ha - ciae l a - zul del cie - loa - Y sus
van-tan las mi-ra - das Ha - ciae l a - zul del cie loa - zul Y sus

150

S
A
T
B

Li ber - tad di - buja con fi nos tra - zos pa - ra vivir tad En a mari llo brillan -
Li ber - tad di - buja con fi nos tra - zos pa - ra vivir tad En a mari llo brillan -
lan - zas cual pin ce - les di - bu - ja con fi nos tra - zos Y sus zos En a - ma -
lan - zas cual pin ce - les di - bu - ja con fi nos tra - zos Y sus zos En a - ma -

Flegia al Heroísmo 6

156

S
- te la li - ber - tad En a - ma - ri - llo brillan - te la li - ber - tad

A
te la luz de la li ber tad En a ma ri llo brillan te la luz de la li ber tad

T
ri - llo La luz de la Li - ber - tad En a - ma - ri - llo Di bu jó la luz de la Li - ber - tad

B
ri - llo La luz de la Li - ber - tad En a - ma - ri - llo Di bu jó la luz de la Li - ber - tad

163 (Rajaleña)

S
Por ca - da rin - cón dec - ta tie - rra Boya

A
Oh!

T
no

B
Oh!

174

S
cen - se la Cor - ne - ta del la Vic - to - ria si - que so - nan - do En dul - ce sue - ño del his - to -

A
cen - se la Cor - ne - ta del la Vic - to - ria si - que so - nan - do En dul - ce sue - ño del his - to -

T
cen - se la Cor - ne - ta del la Vic - to - ria si - que so - nan - do En dul - ce sue - ño del his - to -

B
cen - se la Cor - ne - ta del la Vic - to - ria si - que so - nan - do En dul - ce sue - ño del his - to -

185

S
ria Co - lom - bia - na glo - ria - da con Bam - bu - eos y Pa - si - llos que di - cen

A
ria Co - lom - bia - na glo - ria - da con Bam - bu - eos y Pa - si - llos que di - cen

T
ria Co - lom - bia - na glo - ria - da con Bam - bu - eos y Pa - si - llos que di - cen

B
ria Co - lom - bia - na glo - ria - da con Bam - bu - eos y Pa - si - llos que di - cen

Elegia al Heroísmo 7

106

S es-to es Bo - ya - cá con sus tor-be-lli-nos re - sue - na di - cie - do Que vi - va que

A

T

B

207

S vi - va Co - lom - bia nues - tra Pa - tria Que vi - va Co - lombia

A

T

B

217 **7 (Bambuco)**

S Can-tay pin-ta con a-ma-ri-llo del sol la gran-de-za del pue-blo Colombia - no no

A Can tay pin ta con a ma ri llo del sol la gran de za del pue blo Colombia no no

T Can-tay pin-ta con a-ma-ri-llo del sol Co - lom - - - bia bia -

B Can-tay pin-ta con a-ma-ri-llo del sol Co - lom - - - bia - bia -

226

S Los años no callarán ja-más Re-sue na y vibra en ca-da co-ra zón

A Los años no callarán ja más Re sue na y vibra en ca da co ra zón

T - Los años no callarán su voz En ca - da co - ra -

B - Los años no callarán su voz En ca - da co - ra -

Elegia al Heroísmo 8

236 **9**

S Lección de ayer para Colombia de hoy Re-ga-lau na sonri-

A Lección de ayer para Colombia de hoy Re-ga-lau na sonri-

T zón Lección de ayer para Colombia de hoy **Texto:** Canta y pinta con el azul de la mar..... En un ges-to

B zón Lección de ayer para Colombia de hoy En un ges-to

Desde 7 Hasta 8 y Salta 9

245

S - sa al que llo-ra de do-lor ex-tien-de ma-noa-mi-ga al que su-fre so-le-dad

A - sa al que llo-ra de do-lor ex-tien-de ma-noa-mi-ga al que su-fre so-le-dad

T de a-mor al que llo-ra de do-lor con ma-noa-mi-ga nohay so-le-dad

B de a-mor al que llo-ra de do-lor con ma-noa-mi-ga nohay so-le-dad

252 **10**

S **Desde 7 Hasta 8 y Salta 10** Yen el ver-dees-pe-ran-za de los cam-pos siembra se-mi-llas de

A Yen el ver-dees-pe-ran-za de los cam-pos siembra se-mi-llas

T **Texto:** canta y pinta con rojo de bella flor..... Co-lom-bia siembra se-mi-llas

B Co-lom-bia siembra se-mi-llas

259

S la paz Co-lom-bia de-ja tu hue-lla dea

A blan-cas de paz Yen las a-guas cla-ras de los ri-os de-ja tu hue-lla dea

T blan-cas de paz Yen las a-guas cla-ras de los ri-os de-ja tu hue-lla dea

B blan-cas de paz Co-lom-bia de-ja tu hue-lla dea

Elegia al Heroísmo 9

266

S
mor Can - tay pin - ta con a - ma - ri - llo del sol
A
mor Can - tay pin - ta con el a - zul de la mar
T
mor Can - tay pin - ta con con a - ma - ri - llo de la sol
B
mor Can - tay pin - ta con con el a - zul de la mar

272

S
Can - tay pin - ta con ro - jo de be - lla flor la gran - de - za del
A
Can - tay pin - ta con ro - jo de be - lla flor la gran - de - za del
T
Can - tay pin - ta con ro - jo de be - lla flor la gran - de - za del
B
Can - tay pin - ta con ro - jo de be - lla flor la gran - de - za del

278

S
pue - blo Co - - lom - - bia - - no
A
pue - blo Co - - lom - - bia - - no
T
pue - blo Co - - lom - - bia - - no
B
pue - blo Co - - lom - - bia - - no

ELEGÍA AL HEROÍSMO
Para ser Escuchada más allá de los oídos

A LA MEMORIA DE LOS 180 AÑOS DE LA BATALLA DE BOYACÁ
Jorge Aníbal Coral Guerrón

Letra y Música: mayo 10-30 de mayo de 1999
 Arreglo: junio 4-6 de 1999

TEXTO

Desde Casanare, hasta Boyacá
 Soportando el hambre, marcharon
 Generales y soldados
 Soportando el hambre, marcharon
 Resistiendo al cansancio de la montaña
 Soportando el hambre, marcharon
 Tiritando el frío del páramo y el pantano
 Soportando el hambre, marcharon

Dejaron en cada lugar,
 La huella de su pisada
 En defensa de la Nueva Granada.

Al mando de Santander
 Con planes del Libertador
 Partieron a luchar
 Las tropas en el puente de Boyacá.

En un siete de agosto,
 Tropas del Libertador Simón
 Atacaron con decisión final
 A triunfar.

Valientes hombres de pies descalzos
 Cuerpo de acero y de laurel
 Que por su Patria hasta el final
 Lucharon siempre con gran valor.

Fue su lema vencer
 Nunca retroceder,
 Tiempo y espacio les marcó,
 De Patria el corazón.

Pantano de Vargas
 Y puente de Boyacá
 Son los testigos fieles
 De miradas en silencio
 Que caminan en la sombra de la noche
 Y dan paso al nuevo día
 El día de la victoria final.

En la Arena, la Piedra y el Pantano
Manchado con rojo humano,
Se levantan las miradas
Hacia el azul del cielo,

Y sus lanzas cual pinceles
Dibujan con finos trazos
En amarillo brillante
La luz de la libertad.

Por cada rincón de esta tierra Boyacense,
La corneta de la victoria sigue sonando
En dulce sueño de historia colombiana
Gloriada con bambucos y pasillos
Que dicen esto es Boyacá,
Con sus torbellinos resuena, diciendo
Que viva, que viva Colombia nuestra patria
¡Que viva Colombia!

Canta y pinta con amarillo del sol
La grandeza del pueblo colombiano.

Los años no callarán su voz
Los años no callarán jamás,
Resuena y vibra en cada corazón
Lección de ayer para Colombia de hoy.

Canta y pinta con el azul de la mar
La grandeza del pueblo colombiano.

Regala una sonrisa
Al que llora de dolor
Extiende mano amiga
Al que sufre soledad.

Canta y pinta con rojo de bella flor
La grandeza del pueblo colombiano.

Y en el verde esperanza de los campos
Siembra semillas blancas de paz,
Y en las aguas claras de los ríos
Deja su huella de amor.

Canta y pinta con amarillo del sol
Canta y pinta con el azul de la mar
Canta y pinta con rojo de bella flor
La grandeza del pueblo colombiano.

ANEXO B – PLAN DE ESTUDIOS



Universidad
del Cauca

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

Programa Licenciatura en Música 2017
Acuerdo CA No. 012 de 7 de junio de 2017
DURACIÓN: 10 SEMESTRES

SEMESTRE I									
Asignaturas	N o	T/P	T/I	Relac. TP:TI	Total TP+TI	TotalSS em	Créd	Código	Prerre- quisito
Teoría Educación Auditiva Solfeo 1	1	6	6	1:1	12	192	4	MUS2101	
Historia de la Música 1	2	3	3	1:1	6	96	2	MUS2105	
Piano 1	3	1	2	1:2	3	48	1	MUS2107	
Informática 1	4	2	1	2:1	3	48	1	MUS2109	
Taller de Técnica Vocal	5	2	4	1:2	6	96	2	MUS2108	
Sicología General	6	2	1	2:1	3	48	1	MUS2124	
Lectura y Escritura	7	4	2	2:1	6	96	2	MUS2112	
Total	7	20	19		39	624	13		
SEMESTRE II									
Teoría Educación Auditiva y Solfeo 2	1	6	6	1:1	12	192	4	MUS2201	MUS2101
Historia de la Música 2	2	3	3	1:1	6	96	2	MUS2205	MUS2105
Coro 1	3	4	2	2:1	6	96	2	MUS2206	
Piano 2	4	1	2	1:2	3	48	1	MUS2207	MUS2107
Informática 2	5	2	1	2:1	3	48	1	MUS2209	MUS2109
Guitarra 1	6	1	2	1:2	3	48	1	MUS2218	
Sicología de la Educación	7	2	1	2:1	3	48	1	MUS2225	
Matemáticas	8	2	4	1:2	6	96	2	MUS2214	
Total	8	21	21		42	672	14		
SEMESTRE III									
Teoría Educación Auditiva y Solfeo 3	1	6	6	1:1	12	192	4	MUS2301	MUS2201
Historia de la Música 3	2	3	3	1:1	6	96	2	MUS2305	MUS2205
Coro 2	3	4	2	2:1	6	96	2	MUS2306	
Piano 3	4	1	2	1:2	3	48	1	MUS2307	MUS2207
Armonía 1	5	4	2	2:1	6	96	2	MUS2302	MUS2201
Guitarra 2	6	1	2	1:2	3	48	1	MUS2318	MUS2218
Pedagogía General	7	2	1	2:1	3	48	1	MUS2326	
Expresión Corporal	8	2	1	2:1	3	48	1	MUS2311	
Total	8	23	19		42	672	14		
SEMESTRE IV									
Teoría Educación Auditiva y Solfeo 4	1	6	6	1:1	12	192	4	MUS2401	MUS2301
Historia de la Música 4	2	3	3	1:1	6	96	2	MUS2405	MUS2305
Coro 3	3	4	2	2:1	6	96	2	MUS2406	
Piano 4	4	1	2	1:2	3	48	1	MUS2407	MUS2307
Armonía 2	5	4	2	2:1	6	96	2	MUS2402	MUS2302
Guitarra 3	6	1	2	1:2	3	48	1	MUS2418	MUS2318
Pedagogía Musical	7	4	2	2:1	6	96	2	MUS2427	MUS2326
Práctica Pedagógica 1	8	4	8	1:2	12	192	4	MUS2430	MUS2326
Total	8	27	27		54	864	18		
SEMESTRE V									
Teoría Educación Auditiva y Solfeo 5	1	4	5	1:1.25	9	144	3	MUS2501	MUS2401
Armonía 3	2	4	2	2:1	6	96	2	MUS2502	MUS2402
Contrapunto 1	3	4	2	2:1	6	96	2	MUS2503	MUS2402
Guitarra 4	4	1	2	1:2	3	48	1	MUS2518	MUS2418
Práctica Pedagógica 2	5	4	8	1:2	12	192	4	MUS2530	MUS2430
Didáctica y Metodología de la Música 1	6	4	2	2:1	6	96	2	MUS2528	MUS2427
Total	6	21	21		42	672	14		
SEMESTRE VI									
Teoría Educación Auditiva y Solfeo 6	1	4	5	1:1.25	9	144	3	MUS2601	MUS2501

Armonía 4	2	4	2	2:1	6	96	2	MUS2602	MUS2502
Contrapunto 2	3	4	2	2:1	6	96	2	MUS2603	MUS2503
Formas Musicales 1	4	4	2	2:1	6	96	2	MUS2604	MUS2503
Práctica Pedagógica 3	5	4	8	1:2	12	192	4	MUS2630	MUS2530
Didáctica y Metodología de la Música 2	6	4	2	2:1	6	96	2	MUS2628	MUS2528
Total	6	24	21		45	720	15		

SEMESTRE VII

Dirección 1	1	4	2	2:1	6	96	2	MUS2722	MUS2604
Taller de Percusión	2	2	1	2:1	3	48	1	MUS2720	
Flauta Dulce	3	2	1	2:1	3	48	1	MUS2719	
Práctica Pedagógica 4	4	4	14	1:3.5	18	288	6	MUS2730	MUS2630
Formas Musicales 2	5	4	2	2:1	6	96	2	MUS2704	MUS2604
Ética	6	4	2	2:1	6	96	2	MUS2713	
Metodología de la investigación	7	4	5	1:1.25	9	144	3	MUS2715	
Total	7	24	27		51	816	17		

SEMESTRE VIII

Dirección 2	1	4	2	2:1	6	96	2	MUS2822	MUS2722
Taller de Vientos	2	2	1	2:1	3	48	1	MUS2821	
Arreglos	3	4	5	1:1.25	9	144	3	MUS2823	MUS2604
Administración Educativa	4	1	2	1:2	3	48	1	MUS2829	
Práctica Pedagógica 5	5	4	20	1:5	24	384	8	MUS2830	MUS2730
Seminario para Trabajo de Grado	6	2	1	2:1	3	48	1	MUS2816	MUS2715
Total	6	17	31		48	768	16		

SEMESTRE IX

Formación de Conjuntos Musicales 1	1	2	10	1:5	12	192	4	MUS2932	MUS2823
Seminario de Investigación Pedagógica	2	2	1	2:1	3	48	1	MUS2933	MUS2830
Gestión Cultural	3	2	1	2:1	3	48	1	MUS2910	
Trabajo de Grado	4	2	7	1:3.5	9	144	3	MUS2917	MUS2816
Práctica Docente 1	5	4	20	1:5	24	384	8	MUS2931	MUS2830
Total	5	12	39		51	816	17		

SEMESTRE X

Formación de Conjuntos Musicales 2	1	2	10	1:5	12	192	4	MUS2032	MUS2932
Trabajo de Grado	2	2	13	1:6.5	15	240	5	MUS2017	MUS2917
Práctica Docente 2	3	4	20	1:5	24	384	8	MUS2031	MUS2931
Total	3	8	43		51	816	17		
Sub-total	64	197	268		465	7440	155		

ELECTIVAS

Electiva 1	1	2	1	2:1	3	48	1	MUS0327	
Electiva 2	2	2	1	2:1	3	48	1	MUS0427	
Electiva 3	3	2	1	2:1	3	48	1	MUS0527	
Electivas FISH 1	4	4	2	2:1	6	96	2	MUS0627	
Electivas FISH 2	5	4	2	2:1	6	96	2	MUS0727	
Electivas FISH 3	6	4	2	2:1	6	96	2	MUS0827	
Total electivas	6	18	9		27	432	9		
TOTAL DEL PROGRAMA	70	215	277		492	7872	164		

REQUISITOS DE GRADO

Formación en Idioma Extranjero (PFI o PSI)	
Actividad Física Formativa (AFF)	

CONVENCIONES

No.	Número de asignaturas por semestre
T/P	Tiempo presencial de clase semanal del estudiante
T/I	Tiempo que el estudiante dedica al estudio de esa asignatura
Relac. T/P : T/I	Relación de Tiempo Presencial y Tiempo de estudio Individual semanal de la asignatura dedicado por el estudiante
Total: T/P + T/I	Total horas presenciales y de estudio individual por asignatura, que el estudiante dedica semanalmente
Total Sem.	Total horas presenciales y de estudio individual por asignatura, que el estudiante dedica semestralmente
Cred.	Créditos por asignatura

MALLA CURRICULAR PROGRAMA LICENCIATURA EN MÚSICA 2017

Programa con Acreditación de Alta Calidad

Acuerdo CA No. 012 del 7 de junio de 2017 - Universidad del Cauca / Resolución MEN No 25125 del 17 de noviembre de 2017 / Resolución MEN No 27743 del 17 de diciembre de 2017

Semestres	I		II		III		IV		V		VI		VII		VIII		IX		X	
	Asignatura	C	Asignatura	C	Asignatura	C	Asignatura	C	Asignatura	C	Asignatura	C	Asignatura	C	Asignatura	C	Asignatura	C	Asignatura	C
PEDAGOGÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	Sicología General	1	Sicología de la Educación	1	Pedagogía General	1	Pedagogía Musical	1					Administración Educativa	1	Trabajo de Grado	3	Trabajo de Grado	5		
							Práctica Pedagógica 1	4	Práctica Pedagógica 2	4	Práctica Pedagógica 3	4	Práctica Pedagógica 4	6	Práctica Pedagógica 5	8	Práctica Docente 1	8	Práctica Docente 2	8

MALLA CURRICULAR PROGRAMA LICENCIATURA EN MÚSICA 2017

Programa con Acreditación de Alta Calidad

Acuerdo CA No. 012 del 7 de junio de 2017 - Universidad del Cauca / Resolución MEN No 25125 del 17 de noviembre de 2017 / Resolución MEN No 27743 del 17 de diciembre de 2017

Semestres	I		II		III		IV		V		VI		VII		VIII		IX		X	
	Asignatura	C	Asignatura	C	Asignatura	C	Asignatura	C	Asignatura	C	Asignatura	C	Asignatura	C	Asignatura	C	Asignatura	C	Asignatura	C
DIDÁCTICA DE LAS DISCIPLINAS									Didáctica y Metodología de la Música 1	2	Didáctica y Metodología de la Música 2	2								

MALLA CURRICULAR PROGRAMA LICENCIATURA EN MÚSICA 2017

Programa con Acreditación de Alta Calidad

Acuerdo CA No. 012 del 7 de junio de 2017 - Universidad del Cauca / Resolución MEN No 25125 del 17 de noviembre de 2017 / Resolución MEN No 27743 del 17 de diciembre de 2017

Semestres	I		II		III		IV		V		VI		VII		VIII		IX		X	
	Asignatura	C	Asignatura	C	Asignatura	C	Asignatura	C	Asignatura	C	Asignatura	C	Asignatura	C	Asignatura	C	Asignatura	C	Asignatura	C
FUNDAMENTOS GENERALES	Lectura y Escritura	3											Ética	2						
			Matemáticas	2									Metodología de la Investigación	3	Seminario para Trabajo de Grado	1	Seminario de Investigación Pedagógica	1		
					Expresión Corporal	1											Gestión Cultural	1		
					Electivas FISH = 3 Cursos (2 Créditos c/u.)															
			Electivas = 3 Cursos (1 Crédito c/u.)																	
			Formación en Idioma Extranjero PFI o P.S.I (Requisito de Grado) - B1																	
		Actividad Física Formativa A.F.F. (Requisito de Grado)																		
Créditos/semestre	13	14	14	18	14	15	17	16	17	17										
Total Créditos del Programa																				