LA ENSEÑANZA DE LAS MÚSICAS TRADICIONALES EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DE LA CIUDAD DE SANTIAGO DE CALI

Érika Damaris Bastidas Yela*
eridamasport09@outlook.com
Institución Educativa Técnica de Ballet Clásico
orcid.org/ 0000-0001-6092-2160

Recibido: 24/04/2020 **Aprobado**: 23/08/2020

RESUMEN

Santiago de Cali, contexto de esta exploración, es una ciudad culturalmente diversa y eso incluye la gran variedad musical. El propósito central de este trabajo fue determinar cuántos docentes orientan músicas tradicionales en sus clases de música y cuáles son los géneros y el repertorio utilizado, hasta llegar a realizar un acercamiento a sus posturas epistemológicas, conceptuales y propositivas. La investigación tiene un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo en la que se aplicó un instrumento con preguntas abiertas y cerradas, a una población significativa de profesores de música de las instituciones oficiales de la ciudad de Cali, Colombia. Los resultados arrojaron que los docentes en su totalidad dedican parte de sus prácticas de aula a la enseñanza de músicas tradicionales, utilizan también canciones del folclore y ritmos populares para fortalecer el patrimonio cultural, así como llegar a afianzar la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes.

Palabras clave: Cali, músicas tradicionales, enseñanza de la música, identidad.

THE TEACHING OF TRADITIONAL MUSIC IN THE OFFICIAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE CITY OF SANTIAGO DE CALI

ABSTRACT

In the city of Cali, a distinctive trait of the communities is their cultural diversity, which includes a great musical variety. The main purpose was to determine how many teachers impart traditional music in their respective classes and the associated genres and repertoire, aiming to delve into their epistemological, conceptual and propositional standpoints. In this descriptive research with a qualitative approach, a significant sample composed of music teachers associated with the official institutions of the City of Cali, Colombia, were interviewed. The results showed that the entirety of the sample dedicates part of the classroom practices to teach traditional music and make use of folkloric and traditional songs and rhythms to emphasize their cultural heritage, as well as to solidify the sense of cultural belonging and identity within the students.

Key words: Cali; traditional music; music teaching; identity.

* **Érika Damaris Bastidas-Yela**. Doctoranda en la Universidad de San Buenaventura – Cali. **Institución de adscripción:** Institución Educativa Técnica de Ballet Clásico INCOLBALLET, Cali, Colombia.

Introducción

En la ciudad de Cali, Colombia, es habitual compartir muchas actividades cotidianas al ritmo de la música. No solo se aprecia en actividades rituales, sino que forma parte del hacer diario de la población. Se entremezclan lo heredado de los ancestros, las mixturas derivadas de las populosas migraciones, las producciones étnicas y ceremoniales y las nuevas incursiones de la música electrónica.

Las prácticas culturales musicales que reproducen los migrantes (Cano, 2013) forman parte de esa diversidad cultural en Cali. En la enseñanza de las músicas tradicionales, insertas en el hecho social propio del acto educativo, confluyen un escenario económico de producción cultural ligado a la gestión comunitaria y el propósito de visibilizar etapas de un proceso de aprendizaje informal que se da al interior de las comunidades (Booth y Kuhn, 1990). Además, para esta investigación, sobresalen la constante de las migraciones en Cali que aporta a su diversidad cultural característica; el tipo de formación y titulación de los docentes y los tipos de prácticas en el aula que se adelantan.

En ese asentamiento de expresiones artísticas, la escuela como espacio social por excelencia, debe considerar la fuerza de la tradición y la enseñanza de ritmos con la finalidad de rescatar, preservar y registrar las músicas tradicionales, además de promover el disfrute, conocimiento y reconocimiento espiritual y de la identidad de los miembros de las comunidades escolares. Cali tiene gran diversidad, no obstante ¿cómo se pone en diálogo esa diversidad? En la escuela esa interculturalidad, entendida como el diálogo entre culturas (Aguado, Gil y Mata, 2008), puede darse a través de reconocer esos saberes que existen en el aula, y al poder llevarlos a dialogar, realmente podemos reconocernos y entendernos desde nuestra cultura. Es así que estudiantes y maestros alcanzarán una visión de su propio mundo enriquecido por la herencia cultural musical, al tiempo que se reconocen en su proceso de subjetivación.

En un primer acercamiento definitorio de estas expresiones Salazar (2016) afirma que “las músicas tradicionales son aquellas que forman parte de la cultura e identidad de un grupo social y se transmiten de manera oral” (p. 206). Algunas manifestaciones socializadas por diversas disciplinas han hecho visibles, en las ciudades, rituales transferidos por los miembros de comunidades que han migrado a los centros urbanos y las han replicado con sus propias familias y otros integrantes del mismo grupo social (por ejemplo, los cabildos indígenas). Cuando las conmemoraciones ancestrales trascienden los pequeños espacios de reunión, pueden llegar a tener amplias convocatorias en las ciudades, al punto de que el gobierno municipal las ha apoyado con planificación y presupuesto lo que ha contribuido a que hoy sean reconocidas por buena parte de la ciudad, como es el caso en Cali, del Inti Raymi (tributo indígena al Sol) o el Festival de Música del Pacífico Petronio Álvarez (acto de herencia afrodescendiente).

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 2020 pp. 37-61

El contexto en que estas músicas se crean y recrean podrá ser apreciado por el docente, para entender qué papel han cumplido en estos grupos sociales (ritual, de cohesión, de descanso, de acompañamiento, entre otros) y con ello incorporarlas históricamente. Esto se entiende como el uso social y de relación de las comunidades con las músicas de su entorno, producto del "examen antropológico de la tradición musical, así como de las condiciones sociales de su reproducción, que (…) pretende volver inteligibles las relaciones del campo social del cual son resultado, al reconstruir el espacio" (García, 2016, p. 16).

Esa función del docente permite observar la confluencia de unas realidades históricas, sociales y culturales expresadas en cada entorno, en este caso del aula, que implican, por un lado, la reflexión–acción en torno a las prácticas pedagógicas vinculadas a la construcción social de la realidad, esto es, a sus prácticas socioculturales denotando su matriz sociocultural; por el otro, que todo este accionar debe ir enmarcado en las políticas públicas que reconocen la diversidad cultural (*Constitución de 1991*) y que motivan el despliegue de la educación artística en los centros educativos.

La *Constitución de 1991* (Corte Constitucional de la República de Colombia, 2016), responde a la necesidad de modernizar el orden político del país producto, entre otras cosas, de una reorganización sociopolítica mundial (la caída del comunismo, la afirmación de la economía de mercado, la globalización) en la que la nación debía insertarse en lo social y lo económico. Tres años después, la *Ley 115 General de la Educación* (Ministerio de Educación Nacional, 1994) se concibió como una de esas expresiones políticas de la naturaleza modernizante en que se había subsumido el país. Por ello, en la ley se da un lugar destacado a la educación artística y, dentro de esta, a la música, ya que el arte, considerado como una extensión de las representaciones sociales e incluso de las estéticas cotidianas es una manera de entender y reproducir el mundo, lo que equivale a decir que ciertas prácticas artísticas como la música, también son formas en que los colectivos visibilizan sus mundos particulares.

Algunas de estas músicas provienen de las comunidades y se proyectan en otros escenarios, sus manifestaciones profundas perviven a diario en estas zonas y, dado el nivel de penetración que han tenido en la ciudad, se ha posibilitado su presencia en algunas instituciones educativas en la ciudad de Cali, ya por iniciativas de algunos profesores o por lineamientos del Ministerio de Cultura que promueven la enseñanza de las músicas tradicionales. En este contexto de diversidad artística e inclusión de las tradiciones –y como parte de una investigación mayor- han surgido los siguientes interrogantes: ¿Conocen los docentes diversidad de músicas tradicionales? ¿Cuántos docentes, de una muestra significativa de los colegios oficiales, incluyen músicas tradicionales en sus prácticas de aula con un enfoque intercultural? ¿Cuáles son los géneros de músicas tradicionales que tienen en cuenta en sus clases de música? ¿Cuáles son las nociones epistemológicas, conceptuales y teleológicas que se pueden extraer de las posturas de los docentes en el proceso de la enseñanza de las músicas tradicionales?

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 2020 pp. 37-61

Para dar respuesta a estas preguntas, la presente investigación se propuso determinar cuántos miembros de un grupo significativo de docentes de música en instituciones educativas oficiales de Cali, en el nivel de secundaria, enseñan músicas tradicionales y cuáles son los ejes temáticos fundamentales con los que se trabaja en dichas clases. En el proceso se indaga cuáles son los géneros que conocen y cuál es su formación; además se especifican los motivos por los cuales llevan a cabo sus prácticas y se revisan las inferencias epistemológicas, conceptuales y teleológicas que acompañan los procesos de enseñanza y de aprendizaje de estos cursos.

El espacio de trabajo es un aula de música, pluridiversa y multicultural en esencia, en la ciudad de Santiago de Cali, que se convierte en un escenario en donde los docentes despliegan sus conocimientos sobre las músicas tradicionales. Además, pueden llegar a plantearse una forma de integración de saberes durante el momento de la clase y dejarlo como inquietud para los estudiantes en su construcción como seres humanos.

Marco teórico

Cuando se revisa la malla curricular de la Licenciatura en Música de la Universidad del Valle vigente para el año 2020, pareciera que a los docentes no se les ha formado para enseñar músicas tradicionales, pues la mayoría de las asignaturas responden a la enseñanza, análisis y teorías del canon musical centro europeo del siglo XVIII. Esto revela que, si los docentes incluyen la enseñanza de las músicas tradicionales, tal como lo exigen los planes y programas generales del Ministerio de Educación Nacional, se debe a su formación individual y a su forma de ser creativos, innovadores y autónomos en ese recorrer diario en el ámbito escolar.

En las instituciones todas las materias, en su trasfondo, son correlatos de la historia que involucra a sus actores en diferentes relaciones, formas de concebir y representar el mundo, muchas veces recreándolo a partir de ritos, tradiciones y simbologías. Los docentes son, en consecuencia, los facilitadores de esos conocimientos sumados a la formación ciudadana; ellos llevarán a sus estudiantes una tradición histórica sin fronteras, tal cual lo hacen las matemáticas, la historia universal, la filosofía, pero también aquellos elementos profundos de una comunidad: la geografía nacional o local, la literatura de una región o la enseñanza de la música.

Asimismo, los estudiantes son sujetos de conocimiento, es decir, llegan con unas preparaciones que han alcanzado en su cotidianidad, independientemente de su contenido. Con lo cual el conocimiento se transmite, pero también se dialoga y en última instancia se resignifica de acuerdo con las características de la población. Estos saberes se comunican a través de varios canales, pero el más pertinente y al uso en las escuelas son las prácticas pedagógicas de los docentes en función de las prácticas sociales y culturales de los estudiantes. Esto entraña una acción doble como orientador y gestor de toda ilustración acorde con cada grupo social.

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 2020 pp. 37-61

Aguilar (2012) expresa que "existen teorías identitarias que dilucidan acerca de que los pueblos tengan orígenes de creencias comunes para dar lugar al sentimiento de la nacionalidad" (p. 18). En el caso de las músicas tradicionales, se movilizan en estas las identidades de las comunidades que, en el encuentro de las interculturalidades, se enriquecen a demanda de sus propias tradiciones. Entonces, si se reafirma el espacio de inclusión, emerge una dinámica de tolerancia, que permite vivir en cohesión de los diferentes actores sociales, fundamento de la convivencia. Y cuando se trata de saberes tradicionales, la labor del docente abarca la responsabilidad de promover incluso la recuperación de la memoria y las fuentes históricas. De esta forma, trabajos como los de Cuevas (2013) promueven experiencias pedagógicas en las cuales los saberes de la comunidad fueron el anclaje fundamental para la resignificación del conocimiento:

> Para la recuperación colectiva de la historia, la práctica se constituía en el escenario desde el cual se debía desarrollar el conocimiento. No había proceso de conceptualización cuyo asidero no fuera la práctica cotidiana de investigación, es decir, el acto de conocimiento no estaba separado de la experiencia ni de los sujetos, era ante todo un acto "vivido". (Cuevas, 2013, p. 76)

En la experticia, la enseñanza de las músicas tradicionales incorpora diferentes saberes y conocimientos asociados con tradiciones, símbolos y otros rituales que se expresan mediante la música y ameritan ser socializados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

A partir de lo señalado es importante examinar dos categorías sustanciales: las músicas tradicionales, vista desde su conceptualización y la enseñanza de las músicas tradicionales que encuentra su asidero en el marco legal de la enseñanza de estas músicas y en la praxis en el aula de clase de las instituciones educativas oficiales (IEO).

Las músicas tradicionales

Las músicas tradicionales permiten establecer puentes entre varias comunidades enriqueciendo sus tradiciones; también abren espacios para el intercambio de visiones y el aporte de metodologías educativas alternativas. Es necesario, conjuntamente, la revaluación de los conocimientos docentes que les permitan comprender las realidades que enfrentan y que, por extensión, llevan inherentes otras necesidades y expectativas en la dinámica de enseñanza y aprendizaje. No se trata solamente de la conjunción de sonidos que llevan a la creación de una pieza musical, la notación musical y la comprensión de ese lenguaje. La música responde a ciertas especificidades de su tiempo, y cuando es producida desde las comunidades hace parte de su historia, cosmovisión o tradiciones más profundas. Si la música es propicia a la identidad de los grupos sociales y de los individuos, se entienden todos sus caracteres como parte de su naturaleza simbólica implícita en los cantos, danzas, ritmos, encuentros alrededor de los sonidos autóctonos que se reproducen al interior de todos los grupos.

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 2020 pp. 37-61

En primera instancia, las músicas tradicionales se mueven en amplitud de contextos sobre todo en el seno de la familia y su comunidad: "es en el núcleo familiar en el que las experiencias musicales en la infancia cobran vitalidad, desarrollan la autoestima, fortalecen la identidad y permiten por medio del afecto disfrutar otras formas de 'estar juntos' utilizando otros lenguajes expresivos" (Zapata y Niño, 2018, p. 229). En suma, la transmisión de los conocimientos musicales tradicionales surge en la comunidad como primer espacio pedagógico; asimismo, eventualmente en los medios de comunicación como las radios comunitarias y también otros actores institucionales formales y no formales configuran las estrategias disponibles para reivindicar el valor sociocultural de las tradiciones y fortalecer los derroteros hacia su adecuado uso social.

Al mismo tiempo debe anotarse que las músicas tradicionales han estado asociadas con el mundo rural (Villamizar, Chía y Medina, 2017) más que con el universo simbólico y tradicional de las comunidades urbanas, pero no por eso dejan de tener vigencia ni es excluyente la mirada. La asociación de las músicas tradicionales con el mundo rural es apenas el inicio de una vasta historia que se sigue cantando y contando, un diálogo que precisa de interlocutores empáticos que, por los medios actuales disponibles, también revelen el discurso musical tradicional.

Según Salazar (2016), la transmisión oral es primaria en las músicas tradicionales por lo que gravitan en toda cultura y su identidad. Se asientan en los grupos con funciones de sacralidad, acompañadas del lenguaje corporal de los bailes, ritos y cosmovisiones particulares. Tienen, en su conjunto un origen religioso y sagrado (Eliade, 1970, p. 35) que moviliza el sentido de las colectividades por lo que la música alude a símbolos que connotan lo que Geertz (2003), en su estudio sobre las culturas, entiende como sistema religioso.

En Colombia, en las comunidades campesinas o afrodescendientes, las músicas tradicionales forman un espacio de comunicación con sus antepasados ya desde un sincretismo religioso o ya desde unos rituales que con el paso del tiempo no han sido permeados en su totalidad por otras expresiones, si se quiere, más modernas. Esta situación puede ser vista desde cierto exotismo y poco comprendida en toda su dimensión cultural e histórica que deja por fuera aquellas expresiones que no son suficientemente asumidas como relato de la diferencia.

Incluso, lo folclórico, lo tradicional, lo popular (Martí i Pérez, 1992, p. 205) pudo haber sido considerado como marginal o perteneciente al uso de sociedades desarraigadas, por fuera del círculo culto, como es el caso del jazz que poco a poco fue ganando terreno gracias a la reproducción y la gestión tanto de comunidades de base como de migrantes, hasta constituirse en casi un emblema de la cultura afroamericana. Este proceso fue lento, sostenido y algunas veces violento y estos ritmos terminaron formando parte del entramado cultural de las artes, la música, los ritos sociales y el intercambio cultural de las plataformas de diversión, de las relaciones familiares y de las entronizaciones de los grupos y acentos de la comunidad. Estos conocimientos, si bien

son transmitidos de generación en generación en esos grupos sociales, también encuentran otros espacios institucionales donde se pueden fortalecer en su socialización, especialmente en el ámbito escolar.

En la ciudad de Cali, particularmente, los procesos migratorios sistemáticos han traído una extensa diversidad cultural: en la ladera de Cali se ha enraizado la salsa y el deporte, por ejemplo; o el distrito de Aguablanca, poblado por migrantes de la Costa Pacífica Colombiana (Urrea, Arboleda y Arias, 2000) se ha acarreado todo un bagaje cultural con diversos oficios con los altibajos de la economía caleña. Estos aprendizajes comunitarios se trasladan a la escuela con una visión de mundo propia a la que los docentes deben atender. Podemos entender, entonces, que las músicas tradicionales tienen su propio ámbito de desarrollo, se arraigan en las comunidades, en sus historias: rememoran tradiciones, se articulan a celebraciones, hacen de éstas un espacio de conexión con ancestros, se proyectan hacia el futuro con la idiosincrasia de una comunidad que no es intercambiable en el espacio y el tiempo, es decir, que las músicas tradicionales conservan su espíritu.

Esto implica desafíos de la enseñanza y del aprendizaje en el aula. El primero de ellos apunta a la apropiación por parte de los docentes: si no tiene conocimientos, aproximaciones o familiaridad con estos ritmos es un reto que debe superarse. En el caso de las músicas tradicionales colombianas se tiene reconocido el panorama y las responsabilidades. Ya afirmaba Gamboa (2016) que el uso de la música colombiana "para la construcción de memoria e identidad, y como medio de relación con el pasado" (p. 29) se lleva a ambientes académicos para crear parte del sentido de pertenencia e identidad pero que no se arraiga, sino que solo se utiliza para amenizar eventos culturales.

La enseñanza de las músicas tradicionales

Estableciendo un acuerdo sobre la necesidad de formar pedagogos musicales, también desde las instituciones de educación superior debe fortalecerse el debate alrededor de cuáles son los contenidos que se deben impartir y la relevancia de las prácticas culturales que la propia música expresa. Sobre el tema, Mateiro (2010) asevera que "en un plan de estudios de educación musical se discute sobre cuáles son las disciplinas específicas de música, las culturales y/o artísticas, las pedagógicas y las científicas que harán parte del elenco de las disciplinas curriculares" (p. 30).

También los modelos de enseñanza son relevantes, desde la clásica detención de los recuerdos, hasta la educación a través de propiciar el canto en los niños. Pero también hubo quien le apostó a una pedagogía musical basada en el ritmo, como el famoso músico suizo Jacques-Dalcroze (1965):

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 2020 pp. 37-61

> Y me pongo a soñar en una educación musical en la que el cuerpo tendrá un rol intermediario entre los sonidos y nuestro pensamiento, y se convertirá en instrumento directo de nuestros sentimientos -las sensaciones auditivas fortificándose por todas aquellas provocadas por las materias múltiples susceptibles de vibrar y resonar en nosotros mismos. En la escuela el niño aprenderá no solamente a cantar y a escuchar de forma correcta, sino también a moverse y pensar correcta y rítmicamente. (p. 12)

En conjunción con la preeminencia del cuerpo, Zoltan Kodály propuso que en la enseñanza de la música se incluyeran las sonoridades tradicionales: "la música folklórica, música de millones, fue la base de su proyecto, colocándola en el centro de la educación musical (…) y garantizándole un papel importante en los primeros años de la enseñanza instrumental, así como en la de solfeo." (Villena, Guillén y Villena, 1998, p. 113). De allí parte Zuleta (2005) para adaptar este método al ámbito colombiano, y junto a su grupo propone ampliar la conceptualización a las expresiones musicales de Colombia con el

> concepto de 'música popular tradicional' (…) para poder incluir en la recopilación varias de nuestras canciones populares tradicionales de autor conocido y no tener que incurrir en el "purismo" de descartar varias joyas de la tradición musical colombiana por el simple hecho de no ser anónimas. (Zuleta, 2005, pp. 81-82)

Asimismo, a partir de la noción de *canto coral*, Zuleta (2005, p. 85) relaciona la estructura de la música colombiana, con otras manifestaciones musicales propias de la tradición. La vinculación de la dimensión tradicional en la enseñanza de la música, puede ser tanto un reto como un compromiso atractivo para los docentes y para la institución educativa. Con las músicas tradicionales se trasiega la historia social, ritos, mitos, cosmologías y las prácticas pedagógicas han de responder a esta realidad, empapándose del andamiaje histórico y cultural de las músicas para entender cómo sus reproducciones pueden emerger cual correlato de este escenario de necesidades y expectativas en la situación educativa.

Esta identificación en escenarios formales, en los cuales los docentes recrean su campo de acción y de decisión, conduce a que los docentes no solo enseñan música, sino que fortalecen las competencias ciudadanas y un conocimiento más profundo del significado de las costumbres de cada región. Así lo señalaron Valverde y Godall (2018) con un estudio sobre la música tradicional chilena en el aula de clases:

> [Con] este tipo de aprendizajes (…) los estudiantes no solamente aprenden sobre música, sino que además están acercándose a las costumbres, tradiciones e incluso las cosmovisiones que tienen los pueblos de los diferentes lugares de Chile. Este tipo de iniciativas educacionales se pueden convertir en un momento perfecto para trabajar desde perspectivas multidisciplinares y, además, donde sea posible, involucrar y hacer partícipe a la totalidad de la comunidad educativa. (p. 27).

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 2020 pp. 37-61

Las músicas tradicionales aportan en gran medida a las otras expresiones que se enseñan en la escuela y que se mantienen vigentes en las diversas regiones del país. Como prácticas culturales, las músicas que remiten a ritos y costumbres son el insumo de la diferencia, que en pleno ejercicio político de la ciudadanía conduce al conocimiento del territorio y permite comunicarse efectivamente con los demás. Conocer el territorio comporta conocer y asumir la diferencia, es decir la diversidad, que en el campo educativo es el insumo de las interacciones sociales y pedagógicas dentro y fuera del aula.

Zapata y Niño (2018) reflexionan sobre los procesos de enseñanza musical en Colombia y rastrean experiencias en donde se fomenta la diversidad cultural inherente no solo a las regiones sino a los territorios, con lo que se involucra una problematización conceptual sobre cuál es el espacio sociogeográfico en que se reconocen algunas comunidades y sus prácticas musicales. La diversidad cultural musical de Colombia ha de ser uno de los estímulos de aprendizaje a través de prácticas pedagógicas adecuadas e innovadoras. Estos autores precisan que la academia no reconoce plenamente la inserción de estas sonoridades como elemento constitutivo del paisaje cultural colombiano, por lo cual desde la institucionalidad no hay una evidencia de su incorporación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, debe insistirse en que la línea divisoria entre la conceptualización de las músicas académicas y las populares es muy frágil, por lo que las músicas de las cotidianidades y su consumo cultural mueven el compromiso de los docentes.

El espacio para desplegar las músicas tradicionales son las propias comunidades a las que pertenecen las escuelas, y es allí donde se insertan paulatinamente en las aulas, en función de prácticas pedagógicas innovadoras que les dan cabida a estas sonoridades reforzando la formación de ciudadanía que palpita en esos mundos musicales. Desde las *Orientaciones para la Educación Artística en Educación Básica y Media* (Ministerio de Educación Nacional, 2010) se impele a la búsqueda del trabajo en equipo, el rescate de la identidad y de la integración grupal a través de las músicas tradicionales y se propicia el montaje de espectáculos artísticos comunitarios “motivado por un propósito estético colectivo” (p. 67). Este documento se ha constituido en una guía que es vista desde diversas perspectivas de acuerdo con las experiencias de los docentes y de la institución en donde laboran.

Arango (2013) trabaja con los elementos propios de la música en Quibdó como un proceso que combina lo académico y las relaciones con la comunidad. La investigadora muestra cómo en las fiestas tradicionales de algunos municipios, las músicas que se enseñan y aprenden en la escuela formal, hacen presencia en las celebraciones, pero también confirmó que sistemáticamente, las músicas tradicionales salidas de las entrañas de la comunidad, que involucran prácticas culturales arraigadas en otras concepciones del mundo y cohesionan a los grupos sociales desde sus orígenes, también se insertan en los procesos de la escuela e incluso de la universidad.

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 2020 pp. 37-61

En lo que respecta a la enseñanza formal de la educación musical Nasif (2017) reconoció que

> ha estado descontextualizada y ha ido en una dirección diferente a la de la cultura popular musical del país. El poder de las instituciones dominantes se ha utilizado para reproducir prácticas de enculturación europea en la educación musical. Escasamente se han desarrollado en el país programas y proyectos con un enfoque intercultural y acorde a la cultura popular musical triétnica o urbana de Colombia. (p. 127)

El proceso de motivación por el aprendizaje y su construcción llevado adelante por los docentes, también incorpora elementos de autonomía en los futuros ciudadanos quienes van, paulatinamente, generando espacios de tomas de decisiones adecuadas respecto a su futuro. Apropiarse de las músicas tradicionales permitirá dentro y fuera de las instituciones educativas que el conocimiento del territorio sea menos contemplativo y algo más cabalmente interiorizado como experiencia de constitución de la identidad nacional. Se observa que los principales beneficiarios del sistema educativo son los estudiantes y una mayor presencia de las músicas tradicionales dentro del aula y su apropiación, fortalecerá tanto su proceso de socialización como de conformación de una identidad en cada contexto en el cual interactúan, desde una perspectiva social, histórica, cultural y, por supuesto, ciudadana.

En el aula, a través de las prácticas pedagógicas, surge una convocatoria permanente del carácter patrimonial de las músicas tradicionales a partir de actividades como la narración oral, cantos, danzas, coros, entre otros, que promueven la identidad y cuyo objetivo transversal es su preservación. Al mismo tiempo, debe integrarse la idea de la enseñanza del canon musical que comprende las expresiones de la música popular tanto en los conservatorios como en las instituciones educativas en general. El proceso puede ser integrador, por ello González (2014) afirma que desde la investigación académica en musicología se han hecho visibles los mecanismos que vinculan las tradiciones, las identidades y las prácticas socioculturales de varias comunidades.

Esas prácticas podrían asentarse en la escuela, pero no desde una forma parcial o azarosa, deben ser, de acuerdo con Hemsy de Gainza (2010) quien sostiene que la práctica está primero, el "producto de la realidad para la realidad" (p. 36). Por esta misma razón, los modelos para trabajar tienen que surgir, en el contexto de la ciudad de Cali, del entorno social, de las manifestaciones personales y grupales con el fin de alcanzar una alianza para el trabajo desde una concepción ideológica concertada y un trasunto didáctico natural. En ese sentido, son de particular relevancia las disposiciones del *Plan Nacional de Música para la Convivencia* (Ministerio de Cultura, 2008) debido a que establecen la búsqueda de "un escenario de concertación entre músicos, comunidades e instituciones, para la consolidación de un proyecto colectivo en torno a la música" (p. 28).

Igualmente, la *Ley General de Cultura 397* (Congreso de la República, 1997) señala en su artículo 2 que

> el objetivo primordial de la política estatal sobre la materia son la preservación del Patrimonio Cultural de la Nación y el apoyo y el estímulo a las personas, comunidades e instituciones que desarrollen o promuevan las expresiones artísticas y culturales en los ámbitos locales, regionales y nacional.

Por lo anteriormente expuesto, encontramos que el apoyo institucional está ya formulado en las normativas, por lo que se espera que en la realidad se puedan llevar a cabo acciones que preserven el patrimonio propio del conocimiento y práctica de las músicas tradicionales, en la diversidad de localidades que señala la reglamentación. Al realizar las prácticas se genera la interacción con los estudiantes y la aprehensión de los movimientos musicales intracomunidad, por lo que no se puede forzar una didáctica de modelos fijos en entornos con procesos dinámicos tan ricos y variados.

Vale para este caso la afirmación de Ochoa y Cardona (2020, p. 66) sobre la necesidad de

> ampliar la oferta educativa para incluir también las músicas masivas y tradicionales presentes en cada contexto cultural, pero no solo como repertorio de músicas que merecen ser abordadas, sino —y esto es tan importante como lo anterior— por las nuevas y diferentes formas de abordar y de concebir la música y el aprendizaje musical.

No solamente se deben incluir nuevos géneros y repertorios conocidos por la comunidad en donde habitan los estudiantes, sino que las formas de aprenderlas, conocerlas e interpretarlas no pueden ser producto de una repetición del modelo de aprender otros ritmos canonizados. Se han de organizar las clases y tareas por géneros o por épocas, temas e historia diacrónicamente, pero se podría dar la dinámica desde la vinculación de "elementos técnicos con unos géneros y repertorios para desarrollar, así, unas competencias entendidas específicamente como un *saber hacer en contexto*". (Ochoa y Cardona, 2020, p. 71)

De tal forma que al indagar sobre los conocimientos de los docentes sobre músicas tradicionales y su uso en el aula de clase, se busca motivar su reflexión sobre sus prácticas pedagógicas y su relación con las necesidades del contexto en el que se encuentran. En la formación de los licenciados en música, está la preocupante ausencia de contenidos asociados a músicas tradicionales colombianas en los programas académicos, lo que conlleva una formación que no va a tono con las realidades sociales y culturales del contexto. Sin embargo, la motivación personal o la misma demanda social pueden hacer que el docente construya nuevas maneras para acercarse a esa realidad y contribuir con las transformaciones necesarias en la sociedad.

Debe recordarse, además, a Freire (2003) quien insiste en la función liberadora y transformadora del acto educativo a partir del reconocimiento del estudiante como un

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 2020 pp. 37-61

sujeto histórico y responsable de su propio proceso educativo, quien es portador de las potencialidades de su comunidad desde sus conocimientos cotidianos más arraigados, propios de una ciudad diversa culturalmente como Cali. Por consiguiente, la situación de aula, las prácticas pedagógicas y discursivas, y los procesos de la enseñanza y del aprendizaje deben estar mediados por esa diversidad, con las músicas tradicionales como un componente sobresaliente.

Como se puede observar, hay una serie de rasgos que vinculan a las músicas tradicionales con el acto educativo formal y no formal. En Colombia (Hirmas, 2008) los docentes deben afinar unas prácticas pedagógicas acordes a las necesidades y expectativas de los estudiantes en general y de la comunidad en particular, con la suma del arte, la oralidad, la transmisión de conocimientos de la diversidad en la música en el trabajo en las aulas, sustentando el valor social y político de la educación musical.

Metodología

La investigación se realiza bajo un enfoque cualitativo debido a que busca interpretar una realidad social y educativa en su propio seno, además de tratar de entender el fenómeno con las particularidades del grupo cultural al que está estudiando. Hace uso de algunos elementos numéricos con el fin de clasificar las respuestas de los sujetos participantes y así observar las coincidencias y agrupar las respuestas más sencillas. El proceso metodológico es de carácter descriptivo, por cuanto se acopian datos diversos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 102) para indagar si los docentes están familiarizados con las músicas tradicionales, con cuáles de ellas, específicamente, y si imparten en sus clases de música ese conocimiento.

Se recogieron los datos directamente de la "realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes" (UPEL, 2016, p. 18). El tipo de acercamiento a los sujetos fue a través de una encuesta, con ítems de respuestas simples y preguntas abiertas. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006), el investigador también goza de ciertas prerrogativas, pues "tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas)." (p. 597). A los efectos, se insistió en preguntar a los docentes las razones de sus prácticas pedagógicas en relación con las músicas tradicionales.

Población

La población estuvo conformada por 22 docentes que imparten clases de música en instituciones educativas oficiales de la ciudad de Cali. Se seleccionó por un método de muestreo intencional al grupo de sujetos constituido por los docentes de música de las instituciones educativas oficiales. Estos recibieron sus títulos de diversas universidades del país:

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 2020 pp. 37-61

Universidad del Valle (15)
Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (2)
Corporación Universitaria CENDA (2)
UNIMINUTO (1)
Universidad del Quindío (1)
Universidad de Nariño (1)
Instituto Popular de Cultura (3) (En este instituto los profesionales se titulan como técnicos en músicas tradicionales y populares).

En algunas de las casas de estudio la asignatura Educación Artística engloba dibujo, danza, teatro y música, entre otras artes. Los docentes quienes trabajan en estas áreas se avienen a la planificación y facilitan los temas de educación musical. Además, el 70% de los docentes pertenece a agrupaciones musicales, lo que indica lo activos que se encuentran como músicos. Esta situación puede incidir en sus prácticas pedagógicas por su visión y su experiencia como músicos en ejercicio.

El instrumento

El instrumento denominado "Cuestionario sobre Prácticas Pedagógicas Musicales" consta de 4 partes para tener la amplitud de exploración de los elementos personales, la noción de los propios profesores sobre la diversidad cultural en la ciudad de Cali, las normativas y las prácticas pedagógicas. Sin embargo, para este reporte se tomaron en cuenta 5 de esas preguntas esenciales que cubren los propósitos del artículo. Se solicitó a los profesores que respondieran lo siguiente:

1. ¿Conoce diversos géneros de músicas tradicionales?
2. ¿Incluye músicas tradicionales dentro del repertorio de sus clases de música?
3. ¿Qué entiende por músicas tradicionales?
4. Cite algunos ejemplos de músicas tradicionales utilizados como parte del repertorio durante sus sesiones de clase.
5. ¿Por qué incluye músicas tradicionales en sus sesiones de clase?

Estos interrogantes ofrecieron información sobre el hecho de si incluyen en sus prácticas pedagógicas la diversidad cultural de acuerdo con el contexto, por lo que en la clase de música se advierte la necesidad de presentar a sus estudiantes contenidos relacionados con las músicas tradicionales. Además, en tanto los docentes anotan su lista de géneros y temas con los que trabajan en el aula de clases, así como la razón de esta inclusión, al mismo tiempo ofrecen, para la investigación, la oportunidad de extraer información sobre cuáles son sus nociones epistemológicas, su concepto de música tradicional articulada con la práctica y sus ideas sobre el propósito de su enseñanza.

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 2020 pp. 37-61

Procedimiento

(a) Se realizó una exploración sobre cuántas instituciones ofrecen los cursos de Educación Artística - Música.
(b) Se indagó en todos los institutos, en donde se dictan los cursos de música, la posibilidad de aplicar las entrevistas.
(c) Se aplicó el instrumento a los 22 docentes que orientan música en instituciones oficiales de la ciudad de Cali a través de la plataforma de *Google Formularios*. Se realizó la recolección en un plazo establecido para abrir y cerrar el ingreso a la página web.
(d) Se procesaron estadísticamente las preguntas que señalaban presencia o ausencia (respuestas afirmativas o negativas).
(e) Se clasificaron las respuestas.
(f) Se procedió al análisis y posterior aclaración con los docentes que ampliaron sus informaciones y que se dispusieron a conversar sobre los casos más sobresalientes.
(g) Se analizaron los resultados y se procedió a su interpretación.

Resultados, análisis e interpretación

Primero: A la pregunta si conoce diversos géneros de música tradicional, los 22 docentes (el 100 %) respondieron que sí; que han estado vinculados con músicas de todo género y que conocen ritmos y canciones de las diversas tradiciones venidas, muchas de ellas, de distintas regiones hasta la ciudad de Cali.

Segundo: A la pregunta si incluyen músicas tradicionales en sus prácticas de aula, todos los docentes afirmaron incluirlas (22, es decir el 100 %).

Tercero: A la pregunta que indagaba qué entienden por músicas tradicionales, las contestaciones fueron: 12 de los docentes respondieron que la música tradicional es la "Particular de una región, comunidad, población o territorio" (es decir, el 54,5 %); 6 de ellos expresaron que la música tradicional es "particular de una región y se trasmite oralmente" (lo que significa el 27,2 %); 3 manifestaron que son aquellas que "se mantienen vivas por tradición" (13,6 %) y 1 de los docentes afirmó que se trata de música que se conoce por "enseñanza empírica y oral (4,5 %).

Cuarto: con respecto al repertorio que los docentes utilizan en clases las respuestas arrojaron lo siguiente: 6 docentes contestaron que utilizan "Ritmos de músicas tradicionales" (27,2 %); 4 manifestaron que incluyen las canciones "Por nivel de complejidad" (18,2 %); 3 afirman que utilizan un "Repertorio popular" (13,6 %); igualmente, otros 3 profesores responden que usan "Ritmos de músicas tradicionales y popular" (13,6 %); 2 sostienen que incluyen el repertorio "Según interés de los estudiantes" (9 %); 2 afirman que utilizan "Ritmos diversos" (9 %); 1 menciona los "Ritmos clásicos y músicas tradicionales" (4,5 %) y 1 informa que utiliza las

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 2020 pp. 37-61

"Composiciones de los estudiantes" (4,5 %). El principio de escogencia y organización de las canciones es de diálogo y de intercambio, sin ningún tipo de segregación en la calidad, importancia o cualidades como música de notabilidad para los estudiantes.

Los géneros, repertorio y canciones utilizados por los docentes, así como la razón por la cual escogen, incluyen y realizan sus prácticas de enseñanza con las músicas tradicionales (pregunta cinco) se han organizado en la Tabla 1, a efectos de percibir las preferencias didácticas y proyectos que subyacen en sus elecciones, además de extraer como categorías emergentes la concepción, la proyección y el propósito de orientar las músicas tradicionales. A cada docente se le otorgó un número y se transcribieron textualmente sus respuestas:

Tabla 1
Resultados sobre las músicas tradicionales utilizadas por los docentes

Docente	Música tradicional que incluye en sus prácticas: género y repertorio	Razón por la cual incluyen las músicas tradicionales
1	**Género**: géneros del folclor colombiano. **Repertorio**: inclino hacia la música andina latinoamericana. También se media con estudiantes según su preferencia con géneros más urbanos.	Porque hacen parte del repertorio.
2	**Género**: Bunde, Currulao, Juga, Rumba timbiquireña, Abozao, Porro Chocoano, Aguabajo, Levantapolvo, Cumbia, Puya, Chalupa, Bullerengue, Tambora, Porro, Gaita, Merengue en gaita, Garabato, Mapalé, Guacherna, Fandango de lengua, Bambuco, Pasillo, Contradanza, Guabina, Torbellino, Merengue andino, Joropo y Calypso. **Repertorio**: Velo que bonito, Estaba llorando, Quítate de mí escalera, Baila mi currulao (Original Incolballet), Comadre araña, Homenaje a Justino García, Kilele, Parió la luna, El alegre pescador, La vida es una sola (OriginalIncolballet), Me robaste el sueño, A pilá el arroz, La verdolaga, Prendé la vela, Señora Colombia, Que se quema el monte, Los monos, Cachipay.	Porque la mayoría de los cursos que doy están enfocados en las expresiones tradicionales colombianas.
3	**Género**: Los ritmos folclóricos de las regiones de Colombia **Repertorio**: Infantiles, currulao, cumbia, guabina	Reforzar la identidad cultural
4	**Género**: Ritmos del contexto colombiano, géneros latinos, afroamericanos, europeos y de algunas culturas orientales o africanas, pero sólo como un acercamiento a indagar en otros géneros que los estudiantes no conocen. **Repertorio**: Repertorio local, colombiano especialmente.	Porque, en primer lugar, tenemos población que viene de la ruralidad y es importante que esos saberes sean conocidos por los que habitan en la ciudad que está cargada de música comercial.

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 2020 pp. 37-61

		Además, hacen parte de la sensibilización para despertar la identidad cultural y el sentido de pertenencia. Esas experiencias a veces sólo las reciben de parte de la escuela.
5	**Género**: Todos los posibles. **Repertorio**: En el nivel actual, canciones sencillas y de conocimiento masivo.	Está dentro del acervo de los estudiantes que atendemos
6	**Género**: Énfasis en Folclore del Pacífico. **Repertorio**: Composiciones escolares colectivas.	Los estudiantes en particular reciben esta música del pacífico bien, pienso que, en parte por la conectividad ancestral, por la presencia del festival Petronio Álvarez, también por sus aires festivos.
7	**Género**: Bambuco, cumbia, currulao, son, canción social y reggae. **Repertorio**: Repertorio variado de los ritmos mencionados.	Hacen parte del reconocimiento de la genealogía musical explicando cómo lo que escuchamos hoy tiene fuertes influencias de las diversas músicas autóctonas.
8	**Género**: La mayoría de los géneros del campo popular y tradicional: tradicionales colombianos y populares. Cumbias, currulaos, balada pop, marchas, son, entre otros. **Repertorio**: Se seleccionan de acuerdo al nivel de desarrollo. Se incluyen algunas del repertorio universal como Himno a la alegría; El pequeño japonés; Marcha turca.... Otras más cercanas: baila negra; la piragua; Kilele; baladas...otras de acuerdo a propuestas y gustos del estudiante.	Por fortalecer y valorar el patrimonio cultural que ellas representan.
9	**Género**: Básicamente ritmos del folclor nacional colombiano, el género de la salsa y algunas referencias y prácticas vocales modernas. **Repertorio**: Cumbias, currulaos, porros, baladas y temas populares del género salsa para montajes grupales.	Porque hacen parte del plan curricular y hemos organizado nuestro plan de estudios tratando de transversalizar con otras áreas como sociales, lenguaje, cuyas temáticas

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 2020 pp. 37-61

		pueden entrelazar las culturas populares y las situaciones socioeconómicas y culturales; a la vez resaltar la riqueza de nuestras músicas tradicionales y sus orígenes, es fundamental en la consciencia humanista de nuestros futuros maestros en formación.
10	**Género**: Autóctonos (currulao, bambuco) pero también modernos, rock en español y en inglés, bossa-nova, jazz y música clásica universal. **Repertorio**: Diverso, de Colombia y universal.	Me parece importante y me gusta mantener viva la identidad.
11	**Género**: folclor musical colombiano. **Repertorio**: Diversas.	Por el folclor
12	**Género**: Todos los ritmos de las diferentes regiones de Colombia. **Repertorio**: Ritmos tradicionales de la costa Pacífica	Para incentivar el sentido de pertenencia.
13	**Género**: música colombiana y musical latina en su mayoría. **Repertorio**: Colombia tierra querida, Cielito lindo.	Por la necesidad de que los estudiantes conozcan nuestra música y por la facilidad en algunas melodías para su interpretación.
14	**Género**: Diversos ritmos desde clásicos hasta salsa y reguetón. **Repertorio**: Repertorio actualizado musicalmente hablando.	El estudiante debe reconocer su folclor e identidad cultural, a nivel regional y nacional.
15	**Género**: Diferentes, de acuerdo al grado, a los contenidos que se estén trabajando y al nivel de los estudiantes, ya que hay géneros más sencillos o más complejos. En el programa de folclor abordo los géneros estipulados en el programa de acuerdo a cada grado y cada región de Colombia. **Repertorio**: Diferentes; de acuerdo al grado, a los contenidos que se estén trabajando y al nivel de los estudiantes	Porque es importante que los estudiantes conozcan las músicas propias de su país y su región, que las puedan apreciar y valorar, esto ayuda a fomentar identidad. Igualmente, porque hay gran riqueza en las músicas tradicionales que se debe aprovechar en los procesos educativos.
16	**Género**: de acuerdo con la región que se esté tratando así mismo se selecciona un repertorio a trabajar.	Porque es la asignatura que se dicta.

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 2020 pp. 37-61

	Repertorio: no es una canción determinada son ritmos como cumbia, bambucos, son sureños, etc.	
17	**Género**: Diversos. **Repertorio**: trabajamos con la flauta dulce, instrumentos de placa y percusión. Buscamos un repertorio que gradualmente puedan interpretar. Por lo tanto, es un repertorio diverso.	Es importante conocer diversos tipos de música.
18	**Género**: Trato de que sean autóctonos y los sencillos del repertorio mundial. Infantiles. **Repertorio**: Clásicos mundiales.	Son afines a ellos.
19	**Género**: Tengo en cuenta de manera elemental género clásico o erudito, el popular o comercial y el folclórico. **Repertorio**: He utilizado varias y de acuerdo a las características de cada grupo y de sus preferencias en diálogo con ellos se seleccionan, a continuación, menciono unas que trabajo actualmente: Minuet in C de Bach, Oye como va de Tito Puente, la Pollera Colorá y Tambora mía de Neyvo Jesús moreno.	Para contribuir en la generación de sentido de pertenencia, aprecio por el patrimonio cultural musical y patriotismo.
20	**Género**: infantil, baladas, ritmo por repetición, etc. **Repertorio**: Titanic, Fray Jacobo, Busca primero (Cano), todo para flauta.	Como conocimiento previo y ganar terreno
21	**Género**: Del repertorio universal y tradicionales **Repertorio**: algunos clásicos y del folclor tradicional. El himno de la alegría, bunde tradicional, bambucos, cumbias y algunas canciones populares (baladas, pop, entre otras)	Para incentivar el aprecio por la cultura tradicional.
22	**Género**: En general enfoco el trabajo de clase a través de la música tradicional colombiana: bundes, cumbias, currulaos, pasillos, etc. **Repertorio**: canciones del repertorio de la música tradicional colombiana.	Creo en la necesidad de no dejar perder esa rica y variada herencia musical que tenemos en nuestro país.

Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta al análisis de los resultados, en primera instancia, es significativo sondear esta serie de porcentajes debido a que los docentes, en su mayoría, provienen de universidades con una malla curricular con extenso número de cursos dedicados al estudio de la teoría, el solfeo, la instrumentación, la historia musical y el conocimiento de un amplio repertorio de la música académica. Pese a ello, el 100 % ha refrendado que conoce y utiliza las músicas tradicionales en sus prácticas pedagógicas habituales, lo que conduce a entender que existen razones particulares que les impulsan. Entre los motivos para incluir estas músicas aducen que forman parte del plan curricular; también para fortalecer y valorar el patrimonio cultural que ellas representan; igualmente están conscientes de que con estas prácticas se pueden llegar a despertar la

identidad cultural y el sentido de pertenencia, entre otras razones. En todo el trabajo pedagógico se observa que subyace un diálogo intercultural que estimula a los docentes a promover el conocimiento y actividades experienciales con las músicas tradicionales.

Efectivamente, al ahondar en esos motivos la mayoría de los docentes tiende a justificarse por la noción de identificación y por la necesidad de crear un sentido de pertenencia en los estudiantes, además de manifestar el conocimiento propio y el gusto por estas músicas. Todo ello respalda los propósitos de una pedagogía de la multidiversidad que, aun bajo la espontaneidad de la interacción de docentes y estudiantes de educación media, siembran fundamentos teleológicos de la educación musical. Los motivos tanto intrínsecos, como extrínsecos para la construcción de la práctica en el aula siempre incluirán las necesidades inmediatas de los estudiantes (que puedan interpretar las canciones, que se adapten a su nivel, que integren la participación de todos) y con ellos se logre el conocimiento de un patrimonio personal que interactúe con lo universal.

Las músicas propias de las comunidades no llegan a la institución educativa exactamente iguales, pero de acuerdo con lo que expresan los docentes sí se representan en la escuela como saberes propios, que nacieron de cierta comunidad y que hacen parte de todos. Por ejemplo, en la entrevista uno de los docentes afirmó que utiliza la canción "La piragua" y que la considera "tradicional". Ciertamente, es una canción a ritmo de cumbia, un ritmo representativo de nuestro país y de la región Caribe colombiana. Sin embargo, nació gracias a un compositor, y se difundió a través de los medios masivos de comunicación. Esto propicia una revisión del concepto de música tradicional en la escuela debido a que se utilizan, en su mayoría, canciones con *elementos de músicas tradicionales* y no, *músicas tradicionales* como el concepto clásico las define. Esto llevaría a abrir el debate sobre lo que son estas músicas para los docentes (epistemología), cómo son y cómo llegan (conceptualización) y cuál es su propósito en la escuela (teleología). Todo ello entendido como un conocimiento que se desprende de las propias concepciones de los docentes en su práctica pedagógica (Figura 1).

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 2020 pp. 37-61

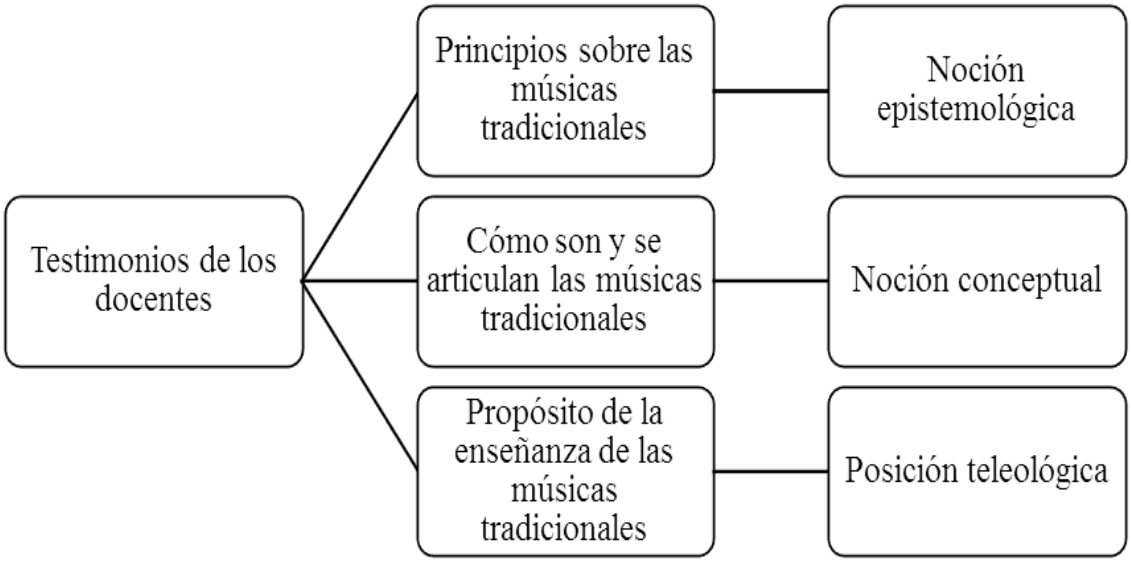


***Figura 1*. Respuestas de los 22 docentes de música de las escuelas de Cali**
Fuente: elaboración propia

En las voces de los docentes se pueden encontrar interesantes formas de concebir las músicas y su enseñanza desde lo esencial, lo conceptual y lo propositivo. En las respuestas se afianza una concepción novedosa de las músicas tradicionales en el sentido de que incluyen las expresiones musicales populares, del folclore y del ámbito rural, ya como una condición de los propios estudiantes y porque también se han esparcido a través de mecanismos comunitarios. Por otra parte, es relevante la observación de los participantes sobre el hecho de que la propia música tradicional se ha convertido en el origen de mucha música popular que nació bajo su influencia y eso debe ser reconocido; se ensalza su riqueza, variedad, complejidad como herencia y también como un recurso cultural y social.

En la conceptualización se atribuye a la música un carácter festivo, su facilidad de interpretación, que motiva a los estudiantes con la influencia de los festivales (Petronio Álvarez) y de la administración de ceremonias. No obstante, se presenta, inclusive, un antagonismo con lo que denominan "música comercial" por cuanto los docentes estiman que la música proveniente de la tradición supera a aquellas de condición efímera. Se pueden incluir además la visión desde lo normativo, debido a que consideran que deben orientarse estas músicas pues forman parte del repertorio y son materia de trabajo; al mismo tiempo el plan curricular exige su inclusión y la mejor forma ha sido su disposición como eje transversal dentro de la enseñanza de otras áreas.

En lo que atañe a los propósitos se salva en primer lugar el reforzamiento de la identidad. Los docentes consideran que es su tarea, su responsabilidad y su misión hacer que los estudiantes aprehendan los saberes de las músicas tradicionales. El sentido de pertenencia debe construirse a partir de las experiencias que "a veces solo las reciben de

parte de la escuela" y, por consiguiente, dentro de la institución es posible desarrollar una consciencia humanista con las músicas tradicionales. La condición de la música como patrimonio destaca como ese elemento que ha de ser valorado para fortalecer los vínculos del estudiante con la nación en una expansión del pensamiento positivo hacia lo propio.

De las prácticas de los docentes pueden extraerse, entonces, valiosos factores propios del conocimiento, y observar claramente en el tránsito de la acción pedagógica cuáles son sus posturas teóricas, conceptuales y propositivas. La actuación de los profesores en la escuela y la experiencia con los estudiantes son las primeras estancias y las principales máquinas propulsoras de ingenio didáctico y pedagógico, sobre todo en la especialidad de música cuya labor es una forma de concebir la realidad mediante sensaciones, sentimientos, emociones, talento, creatividad y elaboración del pensamiento.

Conclusiones

Con el instrumento, los interrogantes y el análisis se pudieron determinar que, en este importante grupo de docentes de música de instituciones educativas oficiales de Cali, todos enseñan músicas tradicionales y se encuentran dispuestos a utilizarlas de forma permanente. Los temas, el repertorio y los géneros se notaron variados y diversos lo que aportó al interés de la propia investigación. En el proceso se pudo distinguir cuáles son los géneros que conocen y cuál es su formación; además se especificaron los motivos por los cuales llevan a cabo sus prácticas y se pudo tener un acercamiento a los componentes epistemológicos, conceptuales y teleológicos que acompañan los procesos de enseñanza y de aprendizaje de estos cursos.

Es notorio que a partir de los principios que determinan el conocimiento de las músicas tradicionales (Booth y Kuhn, 1990; Salazar, 2016) se hace arduo y a la vez sugestivo tratar de determinar cuáles de estas canciones y ritmos utilizados en las prácticas podrían clasificarse de manera incontrastable como "música tradicional" porque existe una delgada línea entre esta y la música popular. Son claras las diferencias que los propios docentes y músicos profesionales establecen entre los dos tipos de música. Además, existen en el imaginario de las personas, unos ritmos que suelen identificar con cada región natural de Colombia, lo que demarca la herencia cultural o la popularidad, indistintamente. Sin embargo, determinar concretamente si una canción forma parte de la música tradicional o si se le puede clasificar como música popular, está visto que es una decisión difícil de tomar. En principio, porque la música misma es como un organismo vivo, que se va transformando y evolucionando, lo que se evidencia en las respuestas de los docentes.

Esto supone un deslinde epistemológico interesante debido a la postura de los docentes a la hora de señalar las músicas tradicionales y seleccionar sus canciones,

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 2020 pp. 37-61

repertorio particular o la amplitud de géneros, lo cual, desde el enfoque de este estudio, complejiza las nociones entre lo folclórico, lo tradicional, lo popular o lo culto. Por esto, Martí i Pérez (1992) afirma que se puede "constatar cómo a través de la historia, diversos estilos y géneros musicales se van adaptando a unos mismos patrones de valor" (p. 217).

Lo remarcable de esta valoración es que al analizar las respuestas de los docentes es evidente que si bien las músicas tradicionales, en su propio núcleo, manifiestan un sistema religioso o ritual, empiezan también a transmitirse y circular sistemáticamente en otras dimensiones de la vida social. Muchas de estas expresiones ya requieren ser abordadas desde otras variables o categorías que enriquecen el campo de acción que involucra la educación en términos de la enseñanza y del aprendizaje. Esto implica, adicionalmente, que la enseñanza de las músicas tradicionales es una plataforma para consolidar el enfoque de la interculturalidad.

Las músicas tradicionales no se configuran como patrimonio de una forma automática, ello responde a unos mecanismos de largo aliento en tiempo y en espacio, en los cuales las comunidades se apropian de esos elementos como trasunto de una identidad y una situación histórica en el mundo. En las respuestas de los docentes se descubre que las músicas de la tradición se convierten en conceptos y conocimientos que, si bien son transmitidos de generación en generación en cada grupo social, también llegan a encontrar en los ambientes institucionales espacios idóneos para fortalecer su socialización y con ellas mismas es posible apostar por el afianzamiento de la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes de Colombia.

Referencias

Aguado, T. Gil, I. y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación, 19*(2), 275-292. Recuperado de https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808220275A.

Aguilar, D. (2012). El reconocimiento identitario. Entre la tradición y la contemporaneidad. *Revista AV Investigación*, *1*(1), 17–26. Recuperado de https://avinvestigacion.files.wordpress.com/2012/01/00avi-03.pdf

Arango, A. M. (2013). La recuperación del territorio perdido: educación musical, adoctrinamiento y resistencia en Quibdó, Colombia. En Jaramillo, L. G. (Ed.) *La música como patrimonio: identidad y aprendizaje*. *Boletín OPCA N° 5*. (62-68). Bogotá, Colombia: Universidad de Los Andes.

Booth, G. D. y Kuhn, T. L. (1990). Economic and transmission factors as essential elements in the definition of folk, art, and pop music. *The Musical Quarterly*, *74*(3), 411-438.

Cano, P. A. (2013). *Sonoridades Pacíficas en la Historia de Cali. Prácticas sonoras tradicionales del Pacífico sur colombiano en Cali a partir de 1980*. (Tesis de maestría) Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia.

Congreso de Colombia. (1997). *Ley General de Cultura 397*. Bogotá, Colombia: Gobierno de Colombia. Cultura, Recreación y Deporte. Recuperado de https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/ley_397_de_1997_ley_general_de_cultura.pdf

Corte Constitucional de la República de Colombia (2016). *Constitución Política de 1991*. Bogotá, Colombia: Centro de Documentación Judicial –CENDOJ.

Cuevas, P. (2013). Memoria colectiva. Hacia un proyecto decolonial. En Walsh, C. (Ed.). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. *Tomo I*, (69–103). Quito, Ecuador: Abya Yala.

Eliade, M. (1970). *Tratado de historia de las religiones I*. Madrid: Ediciones Cristiandad.

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Gamboa, L.M. (2016). *La música popular tradicional colombiana como herramienta para la enseñanza de la historia*. (Tesis de grado). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

García, J.A. (2016). Introducción. Música y antropología. Notas acerca de una relación olvidada. *Revista Cuicuilco*, *23*(66), 11–23. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/351/35145982002.pdf.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa.

González, J.P. (2014). Música popular, musicología y educación en América Latina. En Heister, H-W y Mühlschlegel, U. (Eds). *Sonidos y hombres libres. Música Nueva de América Latina en los siglos XX y XXI*. Frankfurt: Verlag – Vervuet / Iberoamericana.

Hemsy de Gainza, V. (2010). Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad. *Revista Aula*, 16, 33-48. Recuperado de https://revistatesi.usal.es/index.php/0214-3402/article/viewFile/7430/8473

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Hirmas, C. (2008). *Educación y diversidad cultural: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162699

Jaques-Dalcroze, E. (1965). *Le Rythme, la Musique et l'Education*. Laussane: Foetisch Fréres Editeurs.

Martí i Pérez, J. (1992). Hacia una antropología de la música. *Anuario musical: Revista de musicología del CSIC*, 47, 195 – 225.

Mateiro, T. (2010). Músicos, pedagogos y arte-educadores con especialidad en educación musical: un análisis sobre la formación docente en países suramericanos. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, *14*(2), 29-40.

Ministerio de Cultura. (2008). *Plan Nacional de Música para la Convivencia*. Gobierno Nacional de Colombia. Recuperado de https://www.mincultura.gov.co/SiteAssets/Artes/PLAN%20NACIONAL%20DE%20MUSICA%20PARA%20LA%20CONVIVENCIA.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 General de la Educación*. Bogotá, Colombia: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media.* Bogotá, Colombia: Presidencia de la República de Colombia.

Nasif, Y. (2017). Hegemonía, poder y cultura en la educación musical y artística en Colombia. En Amador, J. C. (Ed.). *Cultura, saber y poder en Colombia. Diálogos entre estudios culturales y pedagogías críticas* (113 – 139). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Ochoa, J. S. y Cardona, B. (2020). Formación instrumental superior en músicas populares. Propuesta teórica para la creación de programas de curso. En Carabetta, S. y Duarte, D. (Compiladores). *Tramas latinoamericanas para una educación musical plural* (66-79). Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Artes. Recuperado de http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/pdf/libros/Libro-Tramas-latinoamericanas.pdf

Salazar, N. P. (2016). Músicas tradicionales en espacios académicos: la rueda de gaita como experiencia de aprendizaje. *Revista Civilizar Ciencias Humanas, 16*(31), 205 – 218. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v16n31/1657-8953-ccso-16-31-00205.pdf

UPEL. (2016). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales*. Caracas, Venezuela: Fedupel.

Urrea, F., Arboleda, S. y Arias, J. (2000). *Construcción de redes familiares entre migrantes de la Costa Pacífica y sus descendientes en Cali. Documento de trabajo N° 48*. Santiago de Cali, Colombia: Universidad del Valle – CIDSE.

Valverde, H. y Godall, P. (2018). Música tradicional en el aula: aportaciones para un aprendizaje significativo en la escuela. *Revista Electrónica de LEEME*, 41, 16-34. Recuperado de Doi: 10.7203/LEEME.41.10530

Villamizar, L., Chía, J. y Medina, J. (2017). Sistematización de experiencias de las emisoras comunitarias en Norte de Santander. En Pereira, J. (Comp.). *Humanidades digitales, diálogo de saberes y prácticas colaborativas en red*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/44493/Humanidades%20digitales%20-%20taco.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Villena, M., Guillén, A. y Villena, M. (1998). Pedagogía musical activa. Corrientes contemporáneas. *Anales de Pedagogía*, 16, 101-122.

Zapata, G. y Niño, S. (2018). 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*, *13*(2), 227–236. Recuperado de https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae13-1.dccr

Zuleta, A. (2005). El método Kodály y su adaptación en Colombia. *Cuadernos de Música y Artes Visuales y Escénicas*, *1*(1), 66-95. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/2970/297023445003.pdf.

ISSN (impreso): 1316-0087 ISSN (digital) 2244-7474
Investigación y Postgrado, Vol. *35*(2), may-oct., 2020 pp. 37-61