

Diálogo de saberes en el Área de Música de la Línea de Profesionalización de Artistas del Proyecto Colombia Creativa

Mónica Tobo-Mendivelso¹; Iván Rodríguez-Benavides²

Resumen. El objetivo del presente estudio es establecer la forma en la que el área de música de la Línea de Profesionalización de artistas de reconocida trayectoria del Proyecto Colombia Creativa desarrolló un diálogo entre los saberes previos de los músicos que lo cursaron y aquellos saberes propios de la tradición académica de enseñanza musical. Para el cumplimiento de este objetivo se abordó el diálogo de saberes en música a partir de tres perspectivas teóricas que permitieron ahondar en algunas de sus dimensiones y brindar herramientas conceptuales para diseñar una propuesta orientadora sobre cómo proyectos de profesionalización similares pueden implementar dicho diálogo. Estas perspectivas son: apropiación de la música, simetría y justicia como condiciones para el diálogo y, por último, saberes populares y exclusión en América Latina. La investigación es cualitativa y utiliza como estrategia el análisis de contenido. La muestra seleccionada abarca los programas de formación musical de cuatro universidades que han implementado la Línea de Profesionalización de Artistas: Universidad de Nariño, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Atlántico y Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Entre las principales conclusiones de la investigación se encuentra en primer lugar, la necesidad de sustentar más claramente los fundamentos epistemológicos desde los cuales se propone desarrollar el diálogo de saberes dentro de Colombia Creativa. También se evidencia que parte de las limitaciones en la implementación de espacios dialógicos está asociada a estructuras institucionales universitarias que históricamente han privilegiado, legitimado y jerarquizado una única forma de conocimiento y, por ello, dificultan la integración de saberes que se desarrollan al margen de la academia. Por su parte, las recomendaciones finales van dirigidas a los diferentes niveles de toma de decisiones en procesos de educación artística a nivel superior: Ministerios de Cultura y Educación, Universidades y aulas de clase.

Palabras clave: Educación musical; aprendizaje informal; música popular; etnomusicología; profesionalización en música.

[en] Dialogue among Different Forms of Knowledge in the Music Education Component of the Professionalization Line of the “Creative Colombia” Project

Abstract. This study aims to identify how the music education component in the well-known Artist Professionalization Line of the “Creative Colombia” project established a dialogue among the different forms of knowledge the participating musicians came with to the program and knowledge belonging to the academic tradition of formal music education. To achieve this objective, the concept of knowledge dialogue was approached from three theoretical perspectives which shed light on some relevant aspects and provide conceptual tools to design proposals for guiding similar professionalization projects in the implementation of such dialogues. The perspectives in question include music appropriation, symmetry and justice as conditions for dialogue, and furthermore, popular forms of knowledge and exclusion in Latin America. Using content analysis as a methodological strategy, a sample was selected for this qualitative research project among music education programs in four Colombian universities that have implemented the artist professionalization line: Universidad de Nariño, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Atlántico, and Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Among the main conclusions drawn from this research project the following were found. First of all was the need to find better epistemological grounds from which a dialogue among different forms of knowledge may be developed in the context of the Creative Colombia Project. There is also evidence that some of the limitations in the implementation of dialogical scenarios may be associated with institutional university structures that have historically privileged, legitimized, and prioritized one single form of knowledge. As a result, other forms of knowledge which were developed outside of academia cannot be successfully integrated. Closing recommendations are addressed to different decision-making agents who participate in arts education processes in the higher-education context: the Ministries of Culture and Education, Universities, and those interacting in the classroom.

Keywords: Music education; informal learning; folk music; ethnomusicology; professionalization in the field of music.

¹ Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia)
E-mail: monica.tobo@uptc.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3126-7966>

² Universidad de La Salle (Colombia)
E-mail: ivrodriguez@unisalle.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9182-7307>

Sumario. 1. Introducción. 2. Marco teórico. 3. Metodología. 4. Resultados. 5. Discusión. 6. Conclusiones. 7. Recomendaciones. 8. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Tobo-Mendivelso, M.; Rodríguez-Benavides, I. (2023). Diálogo de saberes en el Área de Música de la Línea de Profesionalización de Artistas del Proyecto Colombia Creativa. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 20, 179-189. <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.82035>

1. Introducción

El Proyecto Colombia Creativa del Ministerio de Cultura se viene implementando desde 2009 en diversas ciudades del país y tiene como objetivo ampliar el acceso a la educación superior en artes, privilegiando la inclusión de estudiantes de regiones en las que no existe o es escasa la oferta en programas de educación superior en las disciplinas de música, danza y teatro. En particular, la Línea de profesionalización de artistas de reconocida trayectoria en el área de música de Colombia Creativa, funciona mediante un convenio entre el Ministerio de Cultura y diversas universidades públicas del país, está dirigida a músicos mayores de 30 años que no posean un título universitario, que tengan una amplia experiencia musical y/o pedagógica y prioriza el acceso de personas que provengan de regiones apartadas del país (Ministerio de Cultura de Colombia, 2008).

En Colombia Creativa se convalidan y reconocen los saberes previos que ya poseen los músicos que ingresan al Proyecto, permitiéndoles cursar planes de estudio flexibles y en modalidad de presencialidad concentrada, que los lleven a obtener su título profesional de pregrado en dos años y medio, es decir, en la mitad de tiempo que un programa tradicional de pregrado. La obtención de dicho título redonda en una mayor dignificación de las condiciones laborales, sociales y económicas, de aquellos grandes músicos y pedagogos musicales de Colombia, que han sufrido históricamente de exclusión y abandono por parte del Estado, pues realizan su labor en regiones apartadas del país y en muchos casos, con una baja remuneración salarial.

Colombia Creativa plantea también como parte de sus objetivos promover el diálogo entre los saberes populares y tradicionales de quienes ingresan al Proyecto y las prácticas académicas propias de los programas de formación superior, que aún hoy en día siguen teniendo gran influencia de un modelo educativo propio de los conservatorios europeos, que poco o nada tiene que ver con la realidad musical del país. Esta es quizás la propuesta más innovadora y que mayores retos supone para las instituciones que ofertan el Proyecto y es por ello que la presente investigación busca responder a una pregunta fundamental en relación con dicho diálogo: ¿De qué manera los procesos formativos en música del Proyecto Colombia Creativa han desarrollado un verdadero diálogo entre los saberes previos de los músicos tradicionales y populares que lo cursan y los saberes propios de la tradición académica de la enseñanza de la música?

En particular, sobre el tema de la escisión entre los saberes tradicionales y populares y los procesos institucionalizados de enseñanza musical hay una producción creciente en Colombia y América Latina (Santamaría, 2007; Arenas, 2009, 2016; Aharonián, 2011; Shifres y Gonnet, 2015; Ochoa, 2016; Carabeta, 2017). Sin embargo y a pesar de la importancia que el Proyecto Colombia Creativa debería tener dentro del panorama de la educación musical del país, aún son escasas las investigaciones que lo abordan (Universidad de Antioquia, 2010; Arenas, 2010; Londoño, 2013; Gélvez, 2016; Ruíz, 2017).

2. Marco teórico

El objetivo general de la investigación es establecer la forma en la que el Área de Música de la Línea de Profesionalización de artistas de reconocida trayectoria de Colombia Creativa desarrolló un diálogo entre los saberes previos de los músicos que ingresaron al Proyecto y aquellos saberes propios de la tradición académica de enseñanza musical. Es por ello que se aborda el diálogo de saberes a partir de planteamientos teóricos que permitan tanto ahondar en algunas de sus dimensiones, como brindar herramientas conceptuales para diseñar una propuesta orientadora sobre cómo los proyectos similares a Colombia Creativa pueden, a futuro, implementar dicho diálogo en el área de música. Dentro del ámbito educativo, numerosos autores han indagado sobre el potencial que tiene el diálogo como propuesta pedagógica. Autores como Ghiso (2000), Bajtin (1999) y Freire (2004), coinciden en referir algunas condiciones básicas que permiten el diálogo: que exista voluntad efectiva de establecerlo por parte de los sujetos, que se reconozcan mutuamente como interlocutores válidos, que se generen ámbitos que lo posibiliten y finalmente, que existan experiencias que se quieran compartir.

La existencia de estas condiciones básicas al interior del Proyecto Colombia Creativa se estudia desde tres perspectivas teóricas, que permiten comprender la complejidad que supone establecer un diálogo de saberes dentro de dicho Proyecto: apropiación de la música, simetría y justicia como condiciones para el diálogo y, finalmente, saberes populares y exclusión en América Latina. A partir de la primera perspectiva, se analiza qué implica implementar procesos educativos en música pertinentes con las múltiples realidades culturales que conviven actualmente al interior de cada sociedad. A través de la segunda y tercera perspectiva, se reconoce la existencia de circunstancias más

generales relacionadas con la forma en la que puede garantizarse la participación de esas múltiples voces y realidades dentro de los procesos educativos, tratando además de comprender tanto las causas que han llevado a su exclusión, como los posibles caminos que puedan ayudar a superarla.

En particular, la primera perspectiva denominada apropiación de la música, parte de considerar la música no solo como sistemas de organización sonora sino ante todo como un hecho social, que se encuentra cultural e históricamente situado. Este reconocimiento tiene profunda incidencia en el ámbito educativo, pues implica que las diversas prácticas musicales poseen también múltiples formas de transmisión de conocimiento. A partir del diálogo entre la etnomusicología y la educación musical se busca facilitar la comprensión de las formas de enseñanza-aprendizaje propias de los saberes empíricos, populares y de los procesos institucionalizados de formación musical y también determinar si es posible establecer puntos de convergencia entre ellas.

La continua interacción entre etnomusicología y educación musical tiene referentes importantes cuyos planteamientos esenciales se mantienen aún vigentes. Tal es el caso de autores como Merriam (1964), Blacking (1973) y Nettl (1992). En América Latina, dichos planteamientos han sido retomados y contextualizados por autores como Arroyo (2000), Queiroz (2004), Mendivil (2016) y Ochoa (2016), entre otros.

A partir de la segunda perspectiva, denominada simetría y justicia como condiciones para el diálogo, se busca analizar las condiciones generales necesarias para que exista el diálogo entre los seres humanos y se contempla cómo dichas condiciones se ubican en el marco específico del ámbito educativo. Para ello, se toman como referentes el concepto de acción comunicativa desarrollado por Habermas (1987) y los planteamientos de Rawls (2002, 2006) sobre la justicia, entendida en términos de equidad, así como el concepto de consenso, común a los dos autores.

En la tercera y última perspectiva, denominada saberes artísticos populares y exclusión en América Latina, se pretende comprender a partir del enfoque epistemológico que brindan los estudios decoloniales los procesos que históricamente han llevado a la cultura mayoritaria a excluir prácticas artísticas empíricas y populares. Para ello, se toma como referente el concepto de *hybris* del punto cero, planteado por Castro-Gómez (2005) y su estrecha relación con el concepto de raza y con la importancia dada a la escritura en la construcción del conocimiento, temáticas abordadas por autores como Rama (1998) y Quijano (2000). Se busca también establecer un horizonte teórico a partir del concepto de ecología de saberes planteado por Santos (2010, 2017, 2019), que permita reconocer y revalorizar dichas prácticas, así como encontrar posibles rutas para que entren en diálogo con los procesos académicos de formación musical.

3. Metodología

Esta investigación responde al paradigma hermenéutico y el método seleccionado para su desarrollo es el cualitativo, ya que se ajusta tanto a las características del problema planteado, como a los objetivos propuestos. Para Ruedas et al. (2009), el sistema hermenéutico pretende más que generalizar resultados, comprender a profundidad las particularidades de los hechos, procesos y fenómenos que se estudian. En particular, los propósitos de este trabajo están orientados a explicar y comprender a profundidad las posibilidades de entablar un diálogo de saberes dentro de Colombia Creativa, pero sin pretender que los resultados obtenidos necesariamente sean aplicables o transferibles a otros ámbitos de educación musical, ni que puedan ser generalizados.

La estrategia utilizada en el desarrollo de esta investigación es el análisis de contenido, descrita por Bardin (2002) como “un conjunto de instrumentos metodológicos, cada vez más perfectos y en constante mejora, aplicados a discursos (contenidos y continentes) extremadamente diversificados. El factor común de estas técnicas múltiples es una hermenéutica controlada, basada en la deducción: la inferencia.” (p.7). De acuerdo con Ruíz (2004), la interpretación que exige el análisis de contenido permite que el lenguaje produzca nuevos significados diferentes al original y establece un vínculo entre los tres niveles de dicho lenguaje: de superficie, analítico e interpretativo. Estos niveles se encuentran articulados con las principales etapas técnicas que se siguen en este tipo de estrategia, tal como se muestra en la Tabla 1.

Tabla. 1. Niveles de análisis de contenido.

Niveles de análisis de contenido		
Nivel	Característica	Etapas
Superficie	Descripción de la información	Preanálisis
Analítico	Clasificación, ordenamiento de la información y construcción de categorías	Codificación
Interpretativo	Comprensión y constitución de sentido	Interpretación

Fuente: Elaborada a partir de Ruíz (2004, p.46) y aportes propios.

Los instrumentos de recolección de información empleados fueron la investigación documental y las entrevistas. Se seleccionaron cuatro universidades de diferentes regiones del país y que han implementado al menos dos cohortes del Proyecto Colombia Creativa en el área de música: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital

Francisco José de Caldas, Universidad de Nariño y Universidad del Atlántico. Se realizaron 41 entrevistas tanto a administrativos que participaron en el diseño de dicho Proyecto, como a directivos, docentes y egresados de las universidades abordadas.

El análisis de contenido comprendió tres etapas: preanálisis, codificación e interpretación. En particular, en la etapa de codificación se determinaron unidades de análisis temáticas, que permitieran obtener información relevante sobre las diferentes dimensiones del diálogo de saberes en Colombia Creativa. Luego, mediante el uso del software Atlas TI se realizó la codificación de dichas unidades temáticas en cada uno de los documentos y entrevistas analizadas, lo cual arrojó un total de 47 códigos.

Una vez codificados todos los documentos, que incluyen las 41 entrevistas, así como informes y memorias del Ministerio de Cultura sobre el Proyecto, se formularon las categorías temáticas, en las cuales se agruparon y relacionaron los 47 códigos obtenidos a partir de sus similitudes. De esta forma se generó un total de cinco categorías, tal como se aprecia en la Tabla 2.

Tabla. 2. Codificación mediante análisis de contenido.

Categoría	Descripción
Información general (IG)	Información sobre docentes y egresados del Proyecto.
Presaberes (PS)	Motivaciones iniciales del Ministerio de Cultura para la implementación del Proyecto, así como todas las experiencias que poseían las personas entrevistadas antes de su ingreso y/o vinculación a Colombia Creativa.
Espacios dialógicos (ED)	Aspectos relativos al momento específico de cursado y participación dentro de Colombia Creativa y a las percepciones que sobre este tienen las personas entrevistadas.
Acción (AC)	Acciones desarrolladas de forma posterior a la participación y/o cursado de las personas entrevistadas, así como las percepciones que dichas acciones les generan.
Categorías emergentes (CE)	Temáticas y situaciones no contempladas inicialmente, pero que tuvieron un impacto e influencia en el desarrollo del Proyecto Colombia Creativa.

Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados

Una vez realizado el proceso de codificación y categorización, la información obtenida se analizó haciendo un cruce permanente con los aspectos estructurales del marco teórico. Los resultados fueron plasmados en un metatexto analítico, que busca reflejar los sentidos y significados subyacentes en los datos originales.

4.1. Información general

Un 52% de los egresados entrevistados accedió al beneficio de crédito condonable otorgado por diversas entidades gubernamentales. Este tipo de apoyos son una muestra de los proyectos que pueden llevarse a cabo si existe voluntad política por parte de instituciones relacionadas con los ámbitos cultural y educativo, de implementar estrategias de promoción de las artes.

Tanto el Proyecto en general, como los apoyos otorgados a los estudiantes y la priorización regional de acceso, están directamente relacionados con una política de discriminación positiva y con el principio de diferencia planteado por Rawls (2006), pues se orientan a brindar ventajas adicionales a personas que se encuentran en condiciones de desventaja, por no contar con un título profesional.

El 28.5% de los entrevistados interpreta instrumentos propios de las músicas populares, cuya inclusión en programas de formación superior es relativamente reciente en el país. Varios de ellos interpretan más de un instrumento y/o se han desempeñado también en otros ámbitos como dirección de agrupaciones, arreglos, producción musical, luthería, entre otros.

Tan solo uno de los egresados se desempeña laboralmente en la actualidad en un lugar diferente a su región de origen, es decir que, quienes se acogieron al Proyecto continúan siendo dinamizadores de procesos musicales y de formación en sus respectivas regiones. Así mismo, la totalidad de los egresados entrevistados viven en zonas urbanas, lo que refleja unos resultados similares a los arrojados en la caracterización de los estudiantes de Colombia Creativa del año 2011, pues en ese momento “solo un 4% de quienes cursaban el Proyecto vivía en zonas rurales del país” (Ministerio de Cultura y ACOFARTES, 2011, p.66).

4.2. Presaberes

Todos los egresados poseían más de diez años de experiencia musical antes de su ingreso al Proyecto. En cuanto a sus formas de aprendizaje, un 20% inició sus estudios musicales con la figura paterna. Otros relacionan su inclinación por la música con la existencia de intérpretes en su familia. La música como parte de una tradición familiar se enmarca

como un hecho social y demuestra el vínculo que existe entre cómo un entorno percibe la música y la posibilidad de que niños y jóvenes decidan dedicarse o no a esta práctica.

Tanto docentes como egresados usan indistintamente los términos popular, autodidacta, empírico, tradicional, incluso como sinónimos para referirse a las formas previas de aprendizaje de quienes ingresaban, lo que refleja la ambigüedad de su uso cotidiano y lo difusas que pueden ser las fronteras entre ellas.

En todos los egresados se evidencia una alta motivación en sus procesos de aprendizaje, que los ha llevado a indagar en múltiples fuentes de conocimiento: varios pagaban clases, buscaban métodos, aprendían a través de amigos, por oído, participaban en seminarios, talleres y cursos. El deseo de aprender los llevaba a tratar siempre de superar las dificultades que encontraban, relacionadas con pocas escuelas de formación, acceso limitado a partituras y métodos, falta de docentes especializados, entre otros.

También todos los egresados describen un aprendizaje previo directamente relacionado con la práctica, pues participaban de agrupaciones musicales en las cuales aprendían. Todos por inquietud personal ingresaban a orquestas, bandas o creaban sus propios grupos. Para ellos, no existe una diferenciación entre aprender música y hacer música, pues se conciben como un mismo proceso. Esta tendencia corrobora la gran importancia que tiene el factor de interacción social en la formación musical, pues se aprende de los otros y con los otros.

En cuanto a la percepción de docentes y directivos sobre los conocimientos previos de los estudiantes, en la Universidad de Nariño refieren que gran parte de quienes ingresaban poseían conocimientos muy sólidos en saberes empíricos, pero que su manejo de la teoría musical era casi nulo. Algo similar ocurría en la Universidad del Atlántico, pues los estudiantes también evidenciaban un manejo muy sólido de la parte instrumental, pero deficiencias en solfeo. Por su parte, en la Universidad Distrital y en la Universidad Pedagógica es en donde más se hace referencia a las grandes calidades musicales de quienes ingresaron.

En todas las universidades se menciona el ingreso de estudiantes que ya eran músicos de reconocida trayectoria dentro del ámbito popular en sus regiones. Se menciona también el ingreso de músicos con otro tipo de perfil, que ya contaban con un amplio recorrido en el ámbito académico, pero que por diversas razones no habían obtenido un título universitario.

Un fenómeno que se puede observar en algunas apreciaciones de los docentes entrevistados es que, si bien reconocen la gran apropiación musical de quienes ingresan, consideran necesario definir y renombrar sus prácticas musicales a partir de las conceptualizaciones propias de la academia. En este sentido, Castro-Gómez (2007) reflexiona sobre el papel de la universidad no solo como lugar privilegiado en la producción de conocimientos, sino también como la institución encargada de establecer las fronteras entre saberes legítimos e ilegítimos. Es así como dentro del Proyecto, no bastaba con que quienes ingresaron tuvieran un grado significativo de apropiación musical, sino que era necesario traducirla a los términos propios de la música académica.

4.3. Espacios dialógicos

Con la intención de generar espacios dialógicos para socializar las inquietudes, experiencias y propuestas surgidas durante el desarrollo del Proyecto, el Ministerio de Cultura ha llevado a cabo desde el año 2011 una serie de encuentros de Colombia Creativa (2011, 2014, 2015, 2016), con la participación de representantes de directivos, docentes, estudiantes y egresados de las diversas universidades que lo han implementado en todo el país.

Por su parte, las universidades realizaron adaptaciones de los planes de estudios de los programas regulares de música, pero no se evidencia que el diálogo de saberes fuera un aspecto central de sus procesos académicos, dado que ni directivos ni docentes conocían a fondo la propuesta inicial del Ministerio de Cultura a este respecto. Por lo tanto, puede afirmarse que la intención o no de implementar dicho diálogo recaía de forma casi exclusiva en manos de los docentes al interior de las asignaturas y estaba mediada principalmente por sus propios sistemas de pensamiento sobre los saberes que consideraban válidos y, por ende, susceptibles de hacer parte de los procesos formativos de la academia.

A lo largo del cursado del Proyecto, existieron unos espacios más propicios que otros para la implementación del diálogo de saberes. En particular, el proceso de ingreso de los estudiantes implicaba por sí mismo el reconocimiento y convalidación de sus saberes previos, los cuales no necesariamente estaban relacionados con la música académica. Y durante el cursado, algunos docentes generaban procesos de interacción con dichos saberes dentro de sus asignaturas. Espacios curriculares como los conciertos y diversas prácticas musicales también fueron propicios para el diálogo y debido quizás a los procesos de aprendizaje informal de muchos de los estudiantes, ellos mismos generaban prácticas musicales espontáneas con sus compañeros.

Un espacio de especial relevancia para el desarrollo de procesos dialógicos es el relacionado con el trabajo de grado, pues permitió que, con las herramientas teóricas y conceptuales brindadas por la academia, los estudiantes abordaran en sus procesos investigativos sus propias vivencias en los ámbitos musical y pedagógico y realizaran trabajos de gran calidad. Algo similar sucedió con los conciertos de grado, pues en ellos los estudiantes dieron cuenta de una versatilidad musical que se enriqueció tras su paso por la academia.

4.4. Acción

La dependencia del Proyecto de los planes de estudio de los programas regulares de pregrado de cada universidad, no permitió que a lo largo de las diversas cohortes del Proyecto se llevaran a cabo cambios estructurales en su

implementación. Por tanto, los aportes se dieron más a nivel de los docentes y egresados que a nivel de las estructuras académicas y administrativas de las universidades. Para los docentes, el Proyecto significó la oportunidad de acercarse a la realidad del país, así como de reevaluar imaginarios sobre lo que es la labor del músico y del pedagogo musical en las diversas regiones.

Así mismo, todas las Universidades abordadas vincularon laboralmente a algunos egresados del Proyecto. En general, todos los egresados reconocen que obtener su título profesional mejoró sus condiciones laborales y todos ellos se desempeñan como músicos y docentes.

4.5. Otras categorías emergentes

Un aspecto que llamó la atención fue la escasa participación dentro del Proyecto de las mujeres en calidad de estudiantes, a pesar de la intención inicial de brindar un enfoque diferencial que promoviera su inclusión. Otro aspecto que resultó determinante incluso para la apertura o no de nuevas cohortes en cada universidad está relacionado con la percepción negativa sobre el Proyecto por parte de las comunidades académicas de las universidades y que está relacionado con una resistencia a acoger saberes musicales diferentes. Esta percepción también se relaciona con una prolongación excesiva del Proyecto, dado que en un principio se tenía previsto que fuera una medida transitoria y que no excediera los tres años de duración. Sin embargo, fue ampliándose en el tiempo e incluso hoy en día continúan abriéndose nuevas cohortes.

Además, la implementación del Proyecto no fue ajena a problemáticas estructurales de la educación en Colombia, como la deficiente infraestructura física de algunas sedes de las universidades, la precaria infraestructura vial y de comunicación de algunas regiones y los fenómenos de violencia que dificultaban la participación de estudiantes de lugares apartados del país.

5. Discusión

Uno de los posibles riesgos que supone la fragmentación de la información que se requiere en el desarrollo del análisis de contenido, tiene que ver según Valbuena (2011) con “perder la perspectiva holística que demandan los estudios sociales” (p.222). Justamente, en la búsqueda de esa perspectiva holística, es importante contemplar los resultados obtenidos en relación con los procesos educativos, culturales e incluso políticos dentro de los que se enmarca Colombia Creativa.

En primer lugar, es necesario adoptar una perspectiva realista del Proyecto, entendiéndolo como pionero en el campo de las artes en el país y, por tanto, más que certezas lo que plantea son múltiples interrogantes y reflexiones sobre lo que significa la adopción de una intención dialógica en la educación musical. Ese carácter pionero permite contemplar el Proyecto a la luz de los planteamientos de la acción comunicativa de Habermas (1987), en su carácter dual, pues no solo es un resultado de la intención de mejorar las condiciones laborales de los artistas, sino que también es un iniciador de debates sobre posibles rutas para superar la exclusión histórica de múltiples saberes de los procesos de formación académica en el país.

Respecto a los diferentes momentos del proceso dialógico dentro del Proyecto Colombia Creativa, fue posible determinar que inicialmente el Ministerio de Cultura (2011) desarrolló una propuesta teórica la cual, si bien podría contribuir a orientar a los programas de formación de las universidades participantes, no era ampliamente conocida por coordinadores, docentes ni egresados. Por otra parte, aunque tampoco se evidenció que cada universidad haya establecido directrices concretas respecto a la implementación del diálogo como principio orientador de sus procesos pedagógicos y artísticos, sí existieron momentos específicos del cursado, así como algunas actividades concretas que reflejan la intención de establecer dicho diálogo.

La experiencia de Colombia Creativa demostró que el diálogo de saberes como estrategia pedagógica puede tener lugar en el ámbito concreto del aula de clase y está determinada principalmente por la intención de cada docente de promoverlo o no en las asignaturas a su cargo. Sin embargo, para que dicho diálogo se convierta en una verdadera apuesta metodológica que oriente procesos educativos en música, es necesario dotarlo de planteamientos teóricos que lo sustenten y debe verse reflejado en estructuras curriculares, que contemplen a las diversas prácticas musicales como parte de los procesos formativos.

Respecto a las acciones posteriores a la implementación del Proyecto en las Universidades, dada su corta duración y su dependencia de los programas regulares de formación, no generó cambios estructurales en ninguna de ellas. Pero, en lo que tiene que ver con los docentes que hicieron parte del Proyecto, sí se dieron reflexiones motivadas por un mayor conocimiento y respeto hacia diferentes saberes y hacia los poseedores de dichos saberes, lo que puede redundar en que sus aulas de clase y las asignaturas a su cargo, se conviertan en espacios orientados a fomentar una mayor apertura hacia diversas prácticas musicales.

Algunas universidades abrieron nuevas cohortes en ciudades diferentes a su sede principal que no contaban con oferta de programas de formación superior en música, así como cohortes con un enfoque aún más diferencial orientado a personas de regiones apartadas del país. Este hecho significa por sí mismo el desarrollo de un enfoque educativo y político de la intención dialógica, pues exige de las Universidades entablar una acción

comunicativa que les permita escuchar las necesidades concretas de sus contextos y plantear estrategias que ayuden a solucionarlas.

Si bien Colombia Creativa significó un avance para el país en la intención de reconocer y mejorar la calidad de vida de muchos artistas de diversas disciplinas, no es ajeno a las problemáticas y contradicciones que supone la inserción de saberes tradicionales y populares dentro de ámbitos académicos como estrategia de política pública. Estas contradicciones han sido señaladas en análisis de diversos contextos de formación musical por autores como Queiroz (2004), Ochoa (2016) y Arenas (2016).

Esta inserción, que en apariencia supone un replanteamiento de las dinámicas de poder en la educación, puede en cambio contribuir a perpetuarlas, pues implica que la academia, que históricamente ha marginado y subvalorado saberes que se desarrollan al margen de ella, sea quien juzgue, estratifique y determine cuáles prácticas son merecedoras y cuáles no de hacer parte de sus procesos formativos.

La colonialidad del saber que subyace en algunas de estas políticas, se refleja en la creencia implícita de que los diversos saberes artísticos pueden adquirir cierta validez solo mediante su inserción dentro de la academia, tal y como lo refieren Castro-Gómez (2007) y Santos (2010). Desde esta perspectiva dichos saberes, lejos de ser reconocidos como un objeto de estudio válido y de contar con condiciones equitativas para un diálogo con los saberes académicos, son considerados tan solo como un agregado exótico y novedoso dentro de los procesos formativos.

Una de las limitantes que afecta los procesos de escolarización de saberes musicales tradicionales, tiene que ver con la intención de reducirlos simplemente a repertorios, desvinculándolos así tanto de sus portadores, como de las experiencias vitales en las que se generan y reproducen. Esto lleva a la implementación de políticas que no van más allá de intentar solucionar consecuencias (entre las que se cuenta la exclusión de dichos saberes de procesos de formación institucional), pero que no propenden por resolver las causas estructurales de orden social, económico y político que las generan.

En general, el Ministerio de Cultura desde su creación en 1997 ha adelantado acciones tendientes al reconocimiento y visibilización de las múltiples prácticas musicales del país, promoviendo procesos formativos respetuosos de sus propias lógicas y dinámicas. Pero, desafortunadamente, no existen hasta el momento suficientes espacios dialógicos entre este Ministerio y el Ministerio de Educación o las universidades en particular, que permitan que los logros obtenidos en dichos procesos formativos puedan orientar acciones dentro de la educación superior, que contribuyan a potenciar la inclusión de prácticas musicales diversas.

Por último, un factor que puede resultar álgido e incluso controversial para la academia, tiene que ver con la necesidad de reconocer que las prácticas musicales tradicionales y populares, así como sus múltiples formas de apropiación son por sí mismas exitosas y que, históricamente, no han necesitado de la academia para mantenerse vigentes. Por lo tanto, es más bien la academia quien debe encontrar mecanismos para integrar estas prácticas en su interior y así empezar a responder a las necesidades de un contexto al que muchas veces se resiste a mirar. En este sentido, planteamientos como los de Aharonián (2011), Shifres y Gonnet (2015) y Carabetta (2017), pueden convertirse en importantes referentes respecto a la integración de dichas prácticas dentro del contexto de formación musical latinoamericano.

6. Conclusiones

Para las Universidades, Colombia Creativa representó una oportunidad única que les permitió acercarse a los múltiples saberes y experiencias de grandes músicos y pedagogos musicales de diversas regiones del país. Esta experiencia puede ser un importante referente para los procesos institucionales de formación en general, en lo que tiene que ver con las estrategias y mecanismos empleados para el reconocimiento no solo de los músicos y pedagogos musicales, sino también de sus saberes y de las formas en las que los apropian.

La necesidad de un enfoque regional en el desarrollo del Proyecto queda demostrada al evidenciarse las diferentes características y particularidades de cada una de las Universidades abordadas en esta investigación. En el caso del Programa de Música de la Universidad Distrital, la implementación del diálogo de saberes fue mucho más evidente en los procesos de formación. Ello se explica en gran medida porque en dicho Programa la interacción con músicas populares y regionales ha estado presente desde hace muchos años dentro de su propuesta curricular. En el caso de Universidades como la de Nariño y la del Atlántico, es en donde más parecen afectar problemáticas relacionadas con las situaciones de violencia, de infraestructura vial y de falta de programas de formación musical que faciliten procesos previos de aprendizaje.

Las limitaciones de Colombia Creativa en cuanto a la implementación de espacios dialógicos están asociadas en gran medida a su dependencia de los programas regulares de formación de cada Universidad, en lo referente a planes de estudio y contenidos programáticos de las asignaturas. Estos aspectos están a su vez enmarcados dentro de estructuras institucionales que históricamente han jerarquizado, legitimado y privilegiado unos conocimientos por encima de otros y que, por tanto, dificultan la integración de saberes que les son ajenos. Además, no se evidencia que al interior de cada una de las Universidades la implementación del diálogo fuera una acción que se haya propuesto como objetivo fundamental del Proyecto, ni son claras tampoco otras políticas o estructuras institucionales que la respaldaran.

Debido a lo anterior, la toma de decisiones y la responsabilidad de la implementación de espacios dialógicos recaía principalmente en los docentes al interior de las asignaturas a su cargo y estaba fuertemente mediada por sus sistemas de pensamiento sobre la validez o falta de ella de los saberes de los estudiantes que ingresaban al Proyecto.

En general, los espacios dialógicos son altamente valorados por la mayoría de los egresados entrevistados, quienes reconocen la importancia que tuvo la formación académica para complementar, actualizar y enriquecer sus saberes previos. Ellos además no perciben como opuestos los diferentes saberes musicales y por el contrario consideran que su paso por la Universidad, más allá de permitirles la obtención de un título universitario, también les brindó herramientas para comprender mejor y sistematizar algunas de las prácticas musicales y pedagógicas que ya desarrollaban previamente.

Desde una perspectiva más general y a la luz de la ecología de saberes, se corrobora también la necesidad de replantear el supuesto carácter universal de los procesos de formación académicos y, a cambio, proponer epistemologías polifónicas que partan de reconocer la incompletud de los propios argumentos, como condición indispensable para entablar un diálogo.

Si bien se hace mención constante a la amplia formación musical de gran parte de los estudiantes, existe también una tendencia a considerar necesario renombrar, rebautizar, reaprender sus conocimientos previos, para así ponerlos en términos de la academia. Este hecho deja en evidencia la clara diferencia existente entre reconocer dichos conocimientos, lo cual efectivamente sucede desde la misma admisión y, dialogar con ellos, lo cual implica hacerlos parte activa de los procesos formativos, sin pretender modificarlos. Esta tendencia es también un reflejo de la colonialidad del pensamiento presente aún en las Universidades, que lleva a considerar que saberes tradicionales, anclados a entornos específicos no académicos, suponen obstáculos epistemológicos que deben traducirse de forma que no impidan el acceso a conocimientos considerados absolutos y universales.

Otro fenómeno que llama la atención es la referencia constante a que muchos de los estudiantes ingresaban con “cero conocimientos”, con “cero lecturas”, que “llegaban en ceros”. Estas expresiones hacen alusión principalmente al desconocimiento de aspectos teóricos de la música y reflejan una perspectiva desde la cual se perciben los saberes previos de los estudiantes como desprovistos de gramáticas y códigos propios y que, además, reduce a comprender únicamente en términos académicos las múltiples epistemologías de otras prácticas musicales.

Finalmente, la Universidad como lugar privilegiado desde el cual se determina la validez de los conocimientos, es reconocida no solo por algunos directivos y docentes, sino también por muchos de los egresados, quienes consideraban antes de su ingreso que esta institución les iba a brindar las herramientas necesarias para comprender y sistematizar sus prácticas musicales y pedagógicas, así estas tuvieran poco o nada en común con las prácticas propias de la academia.

7. Recomendaciones

A partir de los resultados y las conclusiones obtenidas, se presentan a continuación una serie de recomendaciones, algunas de las cuales pueden ser tenidas en cuenta no solo en la implementación de proyectos de formación musical de naturaleza similar, sino en general en procesos de educación superior en música que busquen ser dialógicos. Estas recomendaciones contemplan tres niveles fundamentales dentro de los cuales tiene lugar el funcionamiento del sistema educativo:

Nivel macro: relacionado con decisiones e implementación de políticas y reformas a nivel de los Ministerios de Cultura y Educación, relacionadas con el desarrollo de proyectos como Colombia Creativa.

Nivel meso: relacionado con decisiones y acciones propias de las universidades y de los programas de formación superior en música.

Un nivel micro: referente a aquellas acciones que ocurren al interior del aula de clase.

En el análisis de los resultados fue posible determinar un aspecto fundamental que permite o inhibe la creación de espacios dialógicos y es el referente a los sistemas de pensamiento e ideologías de los actores involucrados en los procesos de educación musical y que subyacen en las estructuras institucionales. Por lo tanto, este aspecto se contempla también como parte de las recomendaciones propuestas.

Nivel macro:

Es necesario pensar en una apuesta dialógica política, que promueva y permita la interacción entre las instancias relacionadas con la toma de decisiones en materia de educación artística. Por ello, deberían existir acciones más articuladas entre los Ministerios de Cultura y Educación, en lo que tiene que ver con el diseño e implementación de proyectos de naturaleza dual (artística y pedagógica) como Colombia Creativa. Dicha articulación también debe hacerse evidente en el diseño conjunto de políticas y planes que articulen los aprendizajes informales y para el trabajo, con los diseños y planteamientos de los programas de educación superior.

De acuerdo con Butler y Fraser (1995), existen dos tipos de acciones orientadas a solucionar las injusticias: por un lado, las soluciones afirmativas comprenden “aquellas que tratan de corregir los efectos injustos del orden social sin alterar el sistema subyacente que los genera.” (p.47). De otro lado, están las soluciones transformadoras, que son “aquellas que aspiran a corregir los efectos injustos, precisamente reestructurando el sistema subyacente que los genera.” (p.47).

Si bien Colombia Creativa puede entenderse como una solución afirmativa, es necesario que se contemplen también en la elaboración de políticas y proyectos similares, soluciones transformadoras que permitan superar desventajas estructurales que impiden que muchas personas accedan a ellos.

Nivel meso:

Es necesario flexibilizar las estructuras administrativas, académicas y epistemológicas de las Universidades. En particular, en el ámbito académico la posibilidad de implementación de un diálogo de saberes requiere de la modificación y/o creación de diseños curriculares pensados para tal fin. Esto por cuanto las estructuras pedagógicas e ideológicas desde las cuales se conciben gran parte de los currículos de formación en música y en educación musical, no favorecen el desarrollo de espacios dialógicos, ni tampoco contemplan saberes diferentes al académico como propuestas epistemológicas que puedan interactuar en igualdad de condiciones dentro de los espacios educativos.

La necesaria flexibilización requerida de las Universidades también debería orientarse a facilitar la creación de espacios dialógicos transdisciplinarios, en los cuales se fomente una interacción mucho más fluida entre las diversas disciplinas. Esto permitiría por ejemplo abordar objetos de estudio relacionados con la práctica musical y con la posibilidad de implementar un diálogo de saberes dentro de sus procesos formativos a partir de múltiples miradas y no de forma unidimensional.

Crear espacios dialógicos en los cuales se respeten y acojan las lógicas de los saberes musicales populares, implica superar la visión atomista de las asignaturas tradicionales de los planes de estudio universitarios. Es posible empezar a pensar más que en asignaturas, en módulos y espacios diversos de formación que integren teoría y práctica, que son mucho más acordes con los procesos de enseñanza-aprendizaje de estos otros saberes. Y deberían también generarse mecanismos que posibiliten a futuro que los expertos en esos saberes musicales tradicionales y populares se involucren como docentes e investigadores en las Universidades.

La implementación de Colombia Creativa como una actividad de extensión universitaria en lugares diferentes a sus sedes centrales puede ser un primer paso hacia el desarrollo de proyectos descentralizados, que lleven a los programas de formación en música en particular, a asumir un compromiso social real y concreto con sus regiones.

Por su parte, la Universidad tiene un rol fundamental en el desarrollo de prácticas investigativas, las cuales pueden convertirse en dinamizadoras de procesos reflexivos y formativos, que además generen una mayor articulación de los tres niveles abordados como parte del ámbito educativo (macro, meso y micro).

Nivel micro:

Si bien la entrada de otros saberes a la Universidad significa insertarlos en espacios que no están diseñados para tal fin, sí es posible considerar el aula de clase como un lugar privilegiado para la implementación de estrategias a nivel individual que promuevan procesos dialógicos con diferentes formas de aproximación a las músicas.

La inclusión de músicas tradicionales y populares en la academia por lo general suele limitarse únicamente a la inclusión de repertorios, dejando de lado aspectos fundamentales de sus epistemologías, como son su contexto social, la cotidianidad en la que se desarrollan y sus procesos diversos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, es necesario replantear el aula como espacio exclusivo donde ocurre el acto educativo y contemplar el desarrollo de prácticas de campo que permitan aproximaciones vivenciales a los lugares y a las personas que practican las diferentes músicas.

Las múltiples estrategias de apropiación musical de los aprendizajes informales generan excelentes resultados y son usadas por la gran mayoría de quienes ingresan no solo a Colombia Creativa, sino también en general a programas de formación en música. Por ello, es fundamental que al interior de cada asignatura se construyan puentes entre las formas previas de aprendizaje de los estudiantes y los saberes propios de la academia.

La integración de teoría y práctica a través también de la integración de la audición, la interpretación y la creación, la importancia dada al aprendizaje colaborativo con los otros y de los otros, así como la no dependencia exclusiva de la partitura y la posibilidad de aprender “de oído”, son solo algunas de las muchas estrategias de los aprendizajes informales que pueden ser implementadas dentro de las aulas.

La coyuntura relacionada con la emergencia sanitaria ocasionada por el Covid-19 forzó al ámbito educativo a vincular nuevas y múltiples tecnologías en procesos de enseñanza-aprendizaje. En particular en la formación musical, todas las experiencias que han sido desarrolladas con dichas tecnologías pueden convertirse en un referente importante para el desarrollo de proyectos que busquen impactar en regiones apartadas y/o en personas que por razones diversas no pueden acceder a programas convencionales de formación.

Sistema de pensamiento:

Este es un aspecto fundamental en cualquier propuesta orientada a la creación de espacios de diálogo con saberes populares, pues de nada sirve que se modifiquen estructuras académicas o administrativas de las universidades, si quienes intervienen en el acto educativo no están dispuestos a modificar sus propias concepciones acerca de los conocimientos que reconocen o no como válidos dentro de la formación académica.

Los actuales planteamientos resultantes de la interacción entre la educación musical y la etnomusicología hacen énfasis en la necesidad de estudiar las múltiples músicas poniendo también en el centro de la discusión a aquellas personas que las producen, ejecutan y consumen. Esta idea tiene profundas implicaciones para programas como Colombia Creativa, pues significa reconocer y validar la historia de vida y la historia musical de cada uno de sus participantes de manera individual, creando un recorrido curricular específico acorde con las fortalezas, debilidades y expectativas de cada uno de ellos.

La educación dialógica como campo de conocimiento adquiere cada vez mayor relevancia y sustento a nivel internacional. En el ámbito específico de los procesos de formación musical en Colombia, esta perspectiva educativa resulta totalmente pertinente, al articularse con la necesidad creciente de crear puentes de comunicación con diversas prácticas artísticas que históricamente han sido marginadas y excluidas.

Los programas de formación en música que busquen implementar proyectos similares a Colombia Creativa, deben asumir que todo conocimiento es parcial y situado y que no existe un único conocimiento válido universalmente. Solo así es posible replantear la idea normativa y excluyente acerca de la existencia de un único repertorio musical universal, para dar paso al reconocimiento de múltiples repertorios que tienen total pertinencia y validez dentro de sus determinados contextos.

8. Referencias bibliográficas

- Aharonián, C. (2011). La enseñanza de la música y nuestras realidades. (*pensamiento*), (*palabra*). *Y obra*, (6), 30-49. <https://doi.org/10.17227/ppo.num6-1054>
- Arenas, E. (2009). Elementos para el abordaje de las músicas tradicionales y populares desde las necesidades del músico práctico y sus contextos. *A Contratiempo Revista de Música en la Cultura*, (13). <http://www.musigrafia.org/acontratiempo/?ediciones/revista-13/articulos/Elementos.html>
- Arenas, E. (2010). La investigación en artes desde la experiencia del observatorio de prácticas artísticas y culturales de la UPN y el Proyecto Colombia Creativa. *El Artista* (7), 56-70. <https://biblat.unam.mx/hevila/Elartista/2010/no7/4.pdf>
- Arenas, E. (2016). Fronteras y puentes entre sistemas de pensamiento-Hacia una epistemología de las músicas populares y sus implicaciones para la formación académica. (*pensamiento*), (*palabra*). *Y obra*, (15), 98-109. <https://doi.org/10.17227/2011804X.15PPO96.109>
- Arroyo, M. (2000). Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, 8(5), 13-20. <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/448>
- Bajtin, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Trad. de Tatiana Bubnova. Siglo XXI.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Blacking, J. (1973). *How Musical is Man?* University of Washington Press.
- Butler, J. & Fraser, C. (1995). *¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo*. Traficantes de Sueños. https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/documentos_nlr_3_web_0.pdf
- Carabetta, S. (2017). *Ruidos en la educación musical*. Maipue.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La Hybris del Punto Cero. Ciencia, Raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial*. (pp. 79-91). Siglo del Hombre Editores. <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Gélvez, B. (2016). *Evaluación de resultados del Programa Colombia Creativa: promoción de profesionales en artes 2008-2014 Mincultura*. [Tesis de maestría inédita]. Universidad Externado de Colombia.
- Ghiso, A. (2000). Potenciando la diversidad-diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva. *Revista Aportes*, 57-71. <http://atlas.umss.edu.bo:8080/jspui/bitstream/123456789/735/1/LD-300-208.pdf>
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Londoño, E. (2013). Músicos: trabajadores de la cultura o transmisores de sonidos musicales. (2011). (*pensamiento*), (*palabra*). *Y obra*, (9), 50-65. <https://doi.org/10.17227/2011804X.9PPO50.65>
- Mendivil, J. (2016). *En contra de la música*. Gourmet Musical.
- Merriam, A. (1964). *The Anthropology of music*. Northwester University Press.
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2008). *Bases para la implementación del Proyecto Colombia Creativa. Promoción Bicentenario de profesionales en artes 2008-2010*. <https://www.mincultura.gov.co/SiteAssets/documentos/migracion/DocNewsNo1711DocumentNo2124.PDF>
- Ministerio de Cultura de Colombia & ACOFARTES. (2011). *Sistematización de la experiencia Colombia Creativa-Primera recopilación y organización de la experiencia Memoria (FASE I)*. Sin editar.
- Nettl, B. (1992). Recent directions in Ethnomusicology. En H. Myers (Ed.), *Ethnomusicology: An Introduction* (pp. 375-399). McMillan Press.
- Ochoa, J. (2016). Un análisis de los supuestos que subyacen a la educación musical universitaria en Colombia. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11(1), 99-129. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae11-1.asse>
- Queiroz, L. (2004). Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, 12(10), 99-107. <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/367/296>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201, 246). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Rama, Á. (1998). *La ciudad letrada*. Arca.
- Rawls, J. (2002). *Justicia como equidad*. Paidós.
- Rawls, J. (2006). *Teoría de la justicia* [1971]. University Press.
- Ruedas, M., Ríos, M., & Nieves, F. (2009). Hermenéutica: la roca que rompe el espejo. *Investigación y Postgrado*, 24(2), 181-201. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65817287009.pdf>

- Ruíz, A. (2004). Texto, testimonio y metatexto. En A. & Jiménez, *La práctica investigativa en ciencias sociales*, 45-59. Universidad Pedagógica Nacional. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130051155/texto.pdf>
- Ruíz, C. (2017). *Raíces, trayectos y vuelo en las historias de vida de tres creadores colombianos*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional de la Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/17324?show=full>
- Santamaría, C. (2007). El bambuco y los saberes mestizos: academia y colonialidad del poder en los estudios musicales latinoamericanos. *Latin American Music Review*, 28(1), 196-215. <https://doi.org/10.1353/lat.2007.0017>
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Santos, B. (2017). *Justicia entre Saberes: epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Morata.
- Santos, B. (2019). *Construyendo las Epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas*. CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rmq3>
- Shifres, F., & Gonnet, D. (2015). Problematicando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemos*, 3(2), 51-67. <https://doi.org/10.21932/epistemos.3.2971.2>
- Universidad de Antioquia. (2010). *Colombia Creativa: Promoción Bicentenario profesionales en artes, licenciaturas en música, teatro y danza*. Universidad de Antioquia.
- Valbuena, E. (2011). El análisis de contenido: de lo manifiesto a lo oculto. En P. Páramo (Ed.), *La investigación en Ciencias Sociales, estrategias de investigación* (pp. 213-224). Universidad Piloto de Colombia.