



MÚSICAS TRADICIONALES EN COLEGIOS URBANOS: ELEMENTOS PARA LA REFLEXIÓN

Erika Damaris Bastidas-Yela*
eridamasport09@outlook.com
Institución Educativa Manuel María
Mallarino, Cali, Colombia
orcid.org/0000-0001-6092-2160

Manuel Enrique Sevilla-Peñuela**
msevilla@javerianacali.edu.co
Pontificia Universidad Javeriana, Cali,
Colombia
orcid.org/0000-0003-1053-7955

Recibido: 05/12/2021

Aprobado: 06/03/2022

RESUMEN

En el artículo se reflexiona sobre la enseñanza de músicas tradicionales en las instituciones educativas que pertenecen a espacios urbanos en la ciudad de Cali, Colombia. Se encontraron significativas tensiones entre: la región culturalmente diversa, los lineamientos de la normativa y los alcances de las prácticas pedagógicas. Los elementos asociados a la Educación Artística evidencian la importancia de encontrar un balance para orientar músicas tradicionales en colegios de la ciudad y desglosan los elementos centrales de las tres dimensiones. Entre las conclusiones se determina que, para la educación de músicas tradicionales en este contexto, conviene atender los puntos de encuentro y las divergencias de esas dimensiones críticamente ante la noción estática de las músicas tradicionales e incorporar elementos del contexto social dentro del aula. Por último, se establece que la orientación de las músicas tradicionales es una forma de diálogo con otros saberes y un camino para construir ciudadanía.

Palabras clave: educación musical, músicas tradicionales, diversidad cultural, prácticas pedagógicas

TRADITIONAL MUSIC IN URBAN SCHOOLS: ELEMENTS TO THINK ABOUT

ABSTRACT

The article reflects on the teaching of traditional music in educational institutions that belong to urban spaces in the city of Cali, Colombia. Significant tensions were found between: the culturally diverse region, the guidelines of the regulations and the scope of pedagogical practices. The elements associated with Art Education show the importance of finding a balance to guide traditional music in schools in the city and break down the central elements of the three dimensions. Among the conclusions, it is determined that, for the education of traditional music in this context, it is convenient to attend to the meeting points and the divergences of these dimensions critically before the static notion of traditional music and incorporate elements of the social context within the classroom. Finally, it is established that the orientation of traditional music is a form of dialogue with other knowledge and a way to build citizenship.

Key words: music education, traditional music, cultural diversity, pedagogical practices.

* **Érika Damaris Bastidas-Yela.** Doctoranda en Educación, Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia. Magíster en Alta Dirección de Servicios Educativos, Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia. Licenciada en Música de la Universidad del Valle. Docente de Educación Artística-música. **Institución de adscripción:** Institución Educativa Manuel María Mallarino, Cali, Colombia.

** **Manuel Enrique Sevilla-Peñuela.** Ph.D. in Anthropology of University of Toronto. Magíster en Social Cultural Anthropology of University of Toronto. Comunicador Social y Periodista de la Universidad del Valle. Profesor titular de la Pontificia Universidad Javeriana Cali. Investigador del grupo POIESIS. Miembro del Comité Conceptual del Festival Petronio Álvarez (presente) y del Consejo Nacional de Patrimonio Cultural de Colombia (2015-2019). **Institución de adscripción:** Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia.

Introducción

En muchas comunidades de Colombia la música hace parte fundamental de su cotidianidad. La música está asociada con los ritos, las conmemoraciones y celebraciones, por lo que en cada colectividad hay una apropiación de la música en su uso social en el que se despliegan reminiscencias e invocaciones a ancestros, llamados a los elementos de la naturaleza, comunicación directa con entidades superiores para hacer peticiones, reconstrucción de la propia historia, entre otros. Es decir, la música incorpora algunos elementos socioculturales de la identidad de esas comunidades y, al mismo tiempo, en procesos sociales de la comunidad se incorpora la música, aun cuando la actividad no sea, estrictamente, una presentación musical. De allí que la música conforme una práctica dentro de la tradición con una combinación de variaciones y propuestas sociales y estéticas que llevarán a la concepción de las músicas tradicionales.

Este es el caso de Santiago de Cali, capital del departamento Valle del Cauca, que destaca por su complejidad sociocultural con un conglomerado de zonas industriales, comerciales, urbanas, portuarias, parques, urbanizaciones y barrios de distintos niveles que demuestran esa mixtura. Las migraciones, los asentamientos arraigados, la diversidad de grupos culturales que se fueron integrando en la región convirtieron a Cali en la expresión de la sociedad multidiversa que es hoy. Es claro que toda diversidad implica diferencias, ciertos antagonismos, pero también expectativas y espacios de reconocimiento para poder diseñar afinidades sociales que han llegado a configurar dentro de la urbe una amalgama intercultural plena de tensiones y aproximaciones. Todo ello se conjuga en una serie de vectores que se cruzan en la escuela y que llevan a los centros educativos la diversidad mediante la enseñanza de las músicas tradicionales.

Sin embargo, no solo es el aula de clase el ambiente de conocimiento y aprendizaje de estas artes; la enseñanza de las músicas tradicionales se desarrolla tanto en espacios institucionales formales como no formales, pero todas concebidas como organismos sociales. Por instituciones sociales se entienden aquellas formaciones humanas que se cohesionan buscando la integración de sus componentes y generan discursos políticos, económicos y culturales que, al fijarse en los decursos de la comunidad, se institucionalizan creando un espacio social regido por el Estado garante de los derechos básicos y universales de los seres humanos. Son formaciones concretas e influyentes en la vida social y al “hallarse naturalizadas, forman parte del orden del universo y, de ese modo, pueden presentarse como bases de una argumentación”. (Douglas, 1996, pp. 82 – 83).

Existen, además, las pautas generales que enlazan a los individuos en sus respectivas comunidades y en la sociedad, dando forma a la estructura de las instituciones sociales de las que forman parte el sistema educativo, en general, y las escuelas, en particular: escenarios donde se complementan la socialización primaria y secundaria (Berger y Luckmann, 2003). De la familia a la escuela se despliegan las estrategias educativas para la formación ciudadana y se construyen socialmente nuevos conocimientos. Ello ocurre tanto en el ámbito urbano como en el rural, sobre todo, por la necesidad de involucrar en las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje un ambiente sociocultural e histórico de los componentes académicos, lo que se puede expresar como una educación en contexto.

Visión del contexto

Las instituciones devienen en referencias sociales por el peso de sus relaciones con el entorno y las asignaturas involucran a sus actores en diferentes relaciones, especialmente cuando se trata de tradiciones que se manifiestan dentro del propio contexto cultural. En Colombia, la Educación Artística puede asentar su énfasis en la enseñanza de la música, de acuerdo con cada institución. Por ello, conviene reflexionar sobre la transmisión de conocimientos en la música desde la formulación de inquietudes como: ¿cuál es la naturaleza de esos conocimientos? ¿de dónde provienen? ¿desde dónde reciben los impactos normativos? ¿cuál es la naturaleza de las prácticas pedagógicas en este contexto diverso culturalmente? A causa de que la música también emerge desde varios territorios y culturas, lo que incorpora a su vez son las trayectorias de una o varias comunidades que se apropian desde la música, en este caso, todo un conocimiento heredado que acontece en las prácticas culturales de esa comunidad.

Sobre el tema, Sevilla (2017) afirma que:

la transmisión del conocimiento puede darse mediante las disposiciones corporales y la presencia física de las personas en ciertos contextos, en complemento con los procesos logocéntricos que son frecuentemente asociados con la transmisión del patrimonio cultural (la relación directa entre alguien que sabe y enseña, y alguien que no sabe y aprende). (p. 91)

Igualmente, los conocimientos que los estudiantes han adquirido en su contexto se intercambian con su entorno escolar y llegan a variar hasta adquirir matices interculturales. Cuando se trata de saberes tradicionales y en un contexto urbano como

la ciudad de Cali, la labor del docente tiene la responsabilidad de promover incluso la recuperación de la memoria y los saberes históricos. En el espectro amplio de la dinámica institucional, la función pedagógica se dedica a construir memoria: “la memoria, sea fuerte o débil, se sustenta en estructuras institucionales” (Douglas, 1996, p. 121). Estas estructuras a su vez inciden en la subjetividad hasta fijarse como referentes de socialización. El propio Douglas (1996) afirma que las instituciones rigen de forma metódica nuestra herencia individual y conducen nuestra apreciación hacia maneras mucho más conformes con las visiones de mundo que ellas gobiernan.

Para fortalecer la memoria, sin embargo, hay que revalorarla en el entramado social que se hace visible, por cuanto es en ese espacio que la interacción entre sus miembros exige que los procesos de enseñanza y de aprendizaje se articulen con los otros intercambios sociales a fin de instituir vínculos sociales lo suficientemente fuertes para generar un sentido de pertenencia. Esto equivale a decir que cada sujeto colectivo en comunicación con los otros ha de conocer la historia y las trayectorias de aquellos para socializarlas, en este caso, en un aula intercultural.

La cartilla *Interculturalidad*, publicada en 2018 dentro de la serie editorial del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (Mineducación, 2018), despliega una serie de orientaciones para la educación inicial que muestran la relevancia del enfoque intercultural necesario durante esa fase formativa. Se destaca que los niños y niñas que pertenecen a grupos étnicos tienen vivencias y experiencias exclusivas pues desde la concepción y en el vientre de sus madres perciben “los sonidos de las músicas, de los rituales, (...) la danza, de las caminatas y de su madre al cocinar, (...) la voz de las personas de su comunidad, los masajes de las parteras, los olores de los alimentos” (p. 6).

En el mismo documento, más adelante, explica que desde el enfoque intercultural

se busca el fortalecimiento de las identidades, tanto como el acercamiento a otras culturas, con el fin de aportar a la construcción de un sentido de orgullo y valoración de sí mismo, tanto como al desarrollo de capacidades que inciden en la relación con otros: la escucha, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, la comprensión de la diversidad como algo natural y enriquecedor. (Mineducación, 2018, p. 7)

Dichas orientaciones se avienen con la definición de etnoeducación que hace la *Ley General de Educación* (Ministerio de Educación Nacional, 1994), en cuanto a que el universo educacional debería estar ligado “al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones”. No obstante, es de absoluta trascendencia profundizar en una serie de alusiones directas que se tratan en el texto de la ley. Por una parte, está el papel protagónico que se otorga a las

músicas tradicionales, cuando se señalan las resonancias de “los rituales” y, por otra, está la dimensión aural: ese mundo de sonidos de la vida cotidiana con los movimientos de la danza y la caminata, la voz de los familiares, dentro del contexto cultural en el que se forman los niños (Sevilla, 2009). Asimismo, está la noción de que las identidades en una sociedad culturalmente diversa se construyen en doble vía, a través de la valoración del acervo cultural propio y el del de los demás.

De esta forma, se establecen dos ideas en los lineamientos educativos: la primera, que las músicas tradicionales son parte fundamental de las culturas y, la segunda, que es preciso alcanzar un balance entre la apreciación de lo propio y lo de los otros. Con estos dos principios se han trazado numerosas iniciativas de formación de niños y jóvenes en músicas tradicionales que se adelantan en muchos puntos del suroccidente colombiano y que hemos experimentado como docentes y músicos.

Estas intervenciones varían en cuanto a su grado de escolarización, su contexto y sus objetivos formativos, e incluyen métodos liderados por fundaciones artísticas que buscan brindar alternativas para el manejo del tiempo libre. Entre ellas, están la Escuela Canalón, que enseña músicas de marimba en el oriente de Cali; también, el impulso de los trabajos articulados dentro de la jornada complementaria, como el programa de la caja de compensación Comfacauca, que enseña músicas de chirimía andina a niños de Popayán; así como, modalidades individuales lideradas por docentes, como parte del currículo en el área de Educación Artística, impartidas en la Institución Educativa Técnica de Ballet Clásico INCOLBALLET, en Cali, para mencionar tres tipos que son apreciados por su organización y resultados.

Al conocer estas actividades, el escenario parece promisorio y es difícil disentir de las bondades que parece tener la enseñanza de músicas tradicionales como estrategia para implementar el mandato etnoeducativo de formación cultural holística, cuando ello aplica en el territorio, para fomentar la valoración de la ascendencia cultural propia entre niños y jóvenes que forman parte de comunidades étnicas, a la vez que para conocer la riqueza cultural de “otros” que aparecen como claramente definidos en su diferencia. Inclusive, la cartilla *Interculturalidad* hace la distinción entre “casa adentro” y “casa afuera” (Mineducación, 2018, p. 7-8), una adaptación de la diferenciación entre la cultura propia y las otras culturas, que se encuentra en muchas cosmogonías indígenas y afro en Colombia. Sobre la representación de “casa adentro” y “casa afuera” (León, 2005), en lo que respecta a la simbología del “adentro” se rescatan y fortalecen las herencias ancestrales de la tradición que exaltan el origen de la cultura africana (en este caso); para la alegoría del “afuera”, se nutren las finalidades de compartir la esencia y construir proyectos con los otros (p. 63).

Sin embargo, las circunstancias de muchos docentes del área de Educación Artística en colegios urbanos del suroccidente colombiano muestran un lado menos

idílico, y aparecen varios elementos que matizan toda la situación. Muchas acciones oficiales para la salvaguardia de la diversidad cultural, desde las músicas, se reducen al montaje de eventos masivos y dejan rezagado el acercamiento con los colegios que, además, es episódico e incipiente en su desarrollo. En otras oportunidades, las orientaciones para la promoción de la interculturalidad no siempre coinciden con las prioridades de las instituciones y ello suscita recursos pedagógicos limitados dentro del aula. Por otra parte, los niños y jóvenes no necesariamente se reconocen como herederos de tradiciones culturales diversas y, en algunos contextos, eluden esa identificación para evitar la estigmatización de sus compañeros.

A lo anterior se agrega, que hay una oferta de músicas populares muy atractiva y en consonancia con los intereses etarios de los estudiantes, adicional a que los mismos docentes tienen serios vacíos frente a la conceptualización y enseñanza de músicas tradicionales. En la mayoría de los casos estas fallas derivan de la poca valoración que se les otorga a estos géneros dentro de los programas de formación de docentes de música en el país. No es algo excepcional, entonces, que los docentes interesados en sacar adelante un programa de acercamiento, valoración y eventual interpretación de músicas tradicionales, se mueven contra corriente y, como malabaristas, tratan de mantener un balance entre los distintos factores que confluyen en el aula. Estos temas son de alto interés para la consecución de un equilibrio social y un desarrollo cultural pleno, por ello se estudia esta realidad con una mirada crítica y abierta.

Para abordar esta problemática, se tomaron como referentes, experiencias sobre la enseñanza de la música en Instituciones Educativas Oficiales de Cali y de Popayán, documentos e investigaciones sobre música, algunas directrices de las múltiples normativas del marco legal en la educación y contenidos referentes a las prácticas pedagógicas de las músicas tradicionales.

Se revisa la presencia de las músicas tradicionales en las aulas, luego las tres grandes dimensiones entre las cuales se mueven los docentes de Educación Artística con énfasis en música o licenciados en música: la diversidad cultural, el marco normativo y las prácticas pedagógicas en el aula. Se continúa con una reflexión respecto a las conexiones y desconexiones entre estas dimensiones, y se invita a la revisión de experiencias de este orden, para poder avanzar en la generación de alternativas de solución que sirvan al propósito de enseñar músicas tradicionales en colegios urbanos. El desempeño como docentes de música y el compromiso con la defensa y promoción de músicas tradicionales entre poblaciones migrantes en contextos urbanos, en Cali y la región del Pacífico, brindan puntos de discusión y análisis para otras situaciones similares en Colombia y en América Latina.

Músicas tradicionales en el colegio: buscando el balance

Recorrer la ciudad de Cali es una oportunidad para mirar a los ojos esa mezcla de proveniencias y descendencias poblacionales que la caracterizan. Los migrantes o sus hijos se establecieron allí, definitivamente, y determinaron el permanente diálogo y las tensiones que ha vivido la ciudad, desde sus tempranos procesos de socialización hasta los espacios de interacción contemporáneos: las cafeterías, los comercios callejeros, los buses del sistema de transporte público, los parques deportivos y, por supuesto, las escuelas oficiales.

En las aulas de clase de estos centros educativos, las listas de apellidos y las fisonomías son testimonio de las distintas oleadas de migrantes que edificaron la capital del Valle del Cauca, y que en la cotidianidad mantienen muchos de sus rasgos culturales, expresados en prácticas culinarias, consumos culturales y formas de organización que reflejan la diversidad cultural en ejercicio. Esto implica que el entorno social no es algo dado y conformado monolíticamente que entra en un estado de irracionalidad por no salir de su pragmatismo, por el contrario, Freire (1974) señala que una conciencia crítica discute esta idea y contrapone a ella la dinámica transformadora que se adapta a esa realidad, para luego intervenir sobre esta.

La metáfora del ruido de Freire (1996, p. 80), en donde explica cómo un sonido puede llamar la atención y de allí tratar de satisfacer la necesidad de saber su origen, su naturaleza, encontrar las respuestas y dejar abierto el deseo de indagación permanente, no es más que una forma de mostrar la perenne búsqueda que acicatea la curiosidad. Con ese ejercicio de la imaginación, todos los docentes pueden pensar en el trabajo frente a una situación de aula de cultura multidiversa y tratar de comprender cómo el juego de interculturalidades es propicio para generar una conciencia crítica. La práctica pedagógica en un entorno de diversidad contiene esas posibles imbricaciones de la conciencia teórica, la búsqueda de análisis social, la experiencia de interconexión de conocimientos entre estudiantes y docentes y la construcción de la actitud cívica.

En términos de materiales legales, esa diversidad cultural también está presente de diversas formas, siendo quizás la más conocida y de mayor impacto la *Constitución de 1991* (Corte Constitucional de la República de Colombia, 2016), que reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación. De allí se desprenden numerosas políticas y normativas que, de forma global, apuntan a reglamentar y garantizar la prevalencia y resguardo de los rasgos culturales.

En el ámbito específico de los procesos educativos, la *Ley General de Educación* (Ministerio de Educación Nacional, 1994) se fundamenta en el principio de reconocimiento a la diversidad cultural para crear una serie de disposiciones que respondan a este nuevo mapa político de Colombia. Dentro de estas nuevas

disposiciones está incluir la Educación Artística como una de las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y la formación (Artículo 5). Por un efecto cascada, ese mandato se decanta y se espera que quienes asuman la responsabilidad de llevarlo a la práctica sean los docentes de Educación Artística. Esto podría entenderse como la diversidad cultural desde la normativa.

Al respecto, habría que interrogarse sobre ¿cómo se encarna esto en las aulas? En el caso de las instituciones oficiales de la ciudad de Cali, cuyos docentes del área de Educación Artística tienen formación como maestros en música o licenciados en música, la opción ha sido la de incluir dentro del currículo la enseñanza de algunos géneros de músicas tradicionales colombianas. El concepto se entiende, en este texto, en el sentido estricto que le dan Booth y Kuhn (1990) de ser prácticas musicales colectivas, sin función económica asociada de forma directa, con sistemas de transmisión no especializados y basados en procesos de vinculación espontánea y en la práctica (pp. 416-418).

A la par, en mucha de la literatura etnomusicológica, se apoya este concepto aplicado a las prácticas de músicas tradicionales, en los espacios donde se hace música en rituales de todo tipo y en el seno de un grupo social “original”. Esto plantea un reto para los docentes que quieren enseñar músicas tradicionales en un aula de clase (Booth y Kuhn, 1990; Geertz, 2003; Green, 2011). Aun así, los esfuerzos se mantienen y las músicas están presentes con distintos grados de profundización que van desde el conocimiento de algunos ritmos básicos hasta el montaje de repertorio seleccionado.

Lo que observamos, entonces, es que en la enseñanza de las músicas tradicionales en las situaciones de aula confluyen tres dimensiones: (a) la conformación de Cali como una ciudad culturalmente diversa; (b) la normatividad vigente que reconoce esa heterogeneidad e intenta integrar sus rasgos culturales y sus prácticas expresivas dentro de procesos de formación ciudadana integral a través de la educación artística y (c) el alcance real de las prácticas pedagógicas dentro del aula. Cada dimensión tiene unas singularidades que ameritan reflexión para su comprensión individual y, mucho más sustancial, para conseguir su integración efectiva dentro del aula.

Dimensión 1. Cali, ciudad culturalmente diversa

Las diferencias, sus contradicciones y perspectivas de contactos con un mundo variado pueden ser los pilares para construir cohesión. Podríamos decir que las diferencias son el insumo de la dialéctica, es decir, del diálogo. Ahora bien, cuando se discurre sobre diversidad cultural, estamos ante un espectro de manifestaciones y prácticas de esfuerzo sostenido que enriquecen la historia de una comunidad que bien

pueden conformar un tejido social urbano. En la ciudad de Cali, este escenario de tensiones se hace muy evidente. La capital del departamento del Valle del Cauca, al suroccidente de Colombia, es una metrópoli de más de dos millones de habitantes que surgió como un cruce de caminos entre los Andes y el océano Pacífico, y que ha crecido a partir de la llegada de poblaciones de diferentes regiones, especialmente desde la primera mitad del siglo XX. Todas trajeron un bagaje cultural que se distiende en sus conductas, creencias, gastronomía, danzas y una serie de elementos asociados de una u otra manera con las prácticas musicales.

La historia de varios barrios de la ciudad, de acuerdo con Ruiz (2014), refleja las evidencias de avances migratorios que ayudaron a constituirlos, y presenta el caso paradigmático del tradicional barrio de Siloé, populoso sector, enclavado en las laderas de los Farallones, en la franja centro occidental de la ciudad. El estudio lo enmarca en un período de cien años (1910–2010) en el cual identificó tres oleadas de poblamiento y asentamiento alimentados, en su gran mayoría, por migrantes de Caldas, especialmente Marmato, Antioquia, Nariño y, por supuesto campesinos vallecaucanos, quienes se desplazaron por la posibilidad de la explotación de minas de carbón, a principios del siglo XX en el sector.

Cabe señalar que Ruiz (2014) encuadra su indagación en el año en que se establece al Valle del Cauca como nuevo departamento, con Cali como su capital (1910), lo que originó nuevas expectativas de recepción de migrantes a la ciudad. Básicamente, muchos de los descendientes de esos colonos hoy pueblan la ladera de la ciudad, por lo que se puede establecer un vínculo entre esa presencia y dos prácticas culturales sobresalientes: la salsa y el deporte. Además, el sector fue enclave de procesos alternativos de transformación social y popular que hoy lideran muchos referentes de la zona.

Así como Siloé se pobló, en buena medida, por los migrantes, otros sectores de la ciudad fueron receptivos con comunidades foráneas que terminaron por fijar allí su residencia definitiva, como resultado de una movilidad laboral y social que tuvo como anclaje la experiencia positiva de los grupos ya establecidos. Los estudios de Urrea, Arboleda y Arias (2000), así como los de Arboleda (2013) rastrean las formas en que migrantes de la Costa Pacífica elaboraron redes familiares de generación en generación, en distintos sectores del Distrito de Aguablanca, una vasta explanada al oriente de Cali, limitada por la orilla izquierda del río Cauca. En este tránsito de construcción social pueden advertirse dos dinámicas contrastantes: por una parte, la manera como algunos de estos grupos familiares se insertaron en una clase social diferente a la que acogió a sus antepasados inmediatos y, por la otra, el cambio para someterse a nuevos oficios y labores. Asimismo, las familias reprodujeron algunas prácticas, adaptaron otras y crearon algunas nuevas durante su acomodación a los nuevos entornos urbanos; esto

enriqueció la base cultural caleña con elementos transversales que, eventualmente, tendrían impacto en iniciativas políticas exitosas como la inserción en procesos organizativos locales de alcance barrial.

De esas acciones, destaca la adaptación de prácticas religiosas que incluyen elementos musicales, por parte de comunidades migrantes del Pacífico sur y de sus descendientes, a partir de 1980. Una investigación de Cano (2013) realizada desde la perspectiva de la conceptualización de prácticas sonoras tradicionales, da cuenta de este proceso y reconoce cómo mediante las diferentes migraciones, asociadas también a diferentes causas, fueron llegando las músicas tradicionales de esta región del Pacífico y se fueron estableciendo, en Cali, a través de su transmisión cultural. La progresiva visibilización de estas actividades fue, sin duda alguna, uno de los factores que llevó a la dirigencia política del Valle del Cauca primero y, luego, del municipio de Cali, a concebir y crear el Festival de Música del Pacífico Petronio Álvarez, y a dotarlo de un robusto aparato institucional que se mantiene vigente a la fecha. Inclusive, bajo las desventuras de la pandemia, en el año 2020, el Festival Petronio Álvarez se llevó a cabo de manera virtual entre el 21 y 27 de septiembre. Además, se planificó una agenda extendida con actividades entre octubre y noviembre (Leal, 2020), en donde participaron numerosos grupos culturales.

La dinámica de las migraciones, con sus altos y bajos, marca la constitución de la identidad de un sector de la población afro de la ciudad. Como lo afirma Arboleda (2013), se trata de una identidad que se nutre de fenómenos como la marginalidad, la exclusión, los prototipos observados en las películas, o en las tradiciones de distintos puntos del Pacífico, desde el vestuario hasta la música. Es una suerte de contrasentido en cuanto que el lugar donde se encuentra la mayoría de población afrodescendiente y migrante en Cali es conocido como “distrito” o “algo anexo a”, una condición que termina por crear la noción de una geografía marginalizada con un centro claro, la Cali mestiza de los sectores afluentes del sur y el norte, y una periferia que gravita a su alrededor en términos económicos.

Sin embargo, en términos culturales la relación es a la inversa y desde el Distrito de Aguablanca y las comunas aledañas se han expandido una serie de prácticas que son el referente de la identidad de la ciudad: la salsa, la música del Pacífico en sus múltiples formas, la cultura culinaria y la vida nocturna. De esta manera, vemos como en el caso de Cali, la diversidad cultural se expresa en una amplia gama de prácticas que son parte constitutiva de la vida de la ciudad y que incluso son exaltadas como sus rasgos más amables, pero que, al mismo tiempo, están entrelazadas con dinámicas de exclusión y estigmatización, lejos de ser resueltas. La música destaca, entonces, como un elemento de identidad de la ciudad de Cali y se afianza como asidero cultural y como elemento multiplicador de la propia esencia de la zona dejando claro el deseo expreso de

rescatarla, conservarla y heredarla a las siguientes generaciones. Estas tareas esenciales llevan a indagar la manera como la diversidad se refleja en las normativas, para la administración de la educación sobre prácticas artísticas y culturales de la ciudad.

Dimensión 2. La diversidad como un asunto de legislación

En Colombia existe un panorama de leyes y, en términos generales, una normatividad que, para efectos de esta reflexión, se pueden agrupar como las concernientes al derecho a la educación y aquellas que se refieren al reconocimiento de la diversidad cultural. Igualmente, esto impele a indagar hasta qué punto ambas dimensiones son concomitantes tanto en el papel como en la cotidianidad.

La primera referencia es la *Constitución de 1991* (Corte Constitucional de la República de Colombia, 2016), que en su artículo 67 consagra la educación como derecho universal e inalienable, de calidad, con el fin de formar ciudadanos críticos que aporten al desarrollo social de su comunidad y su país. De igual manera, en el artículo 7, el Estado se compromete al reconocimiento y protección de la diversidad étnica y cultural de Colombia, lo que implica su salvaguardia, conocimiento y visibilización en sus objetos, espacios naturales y construidos, prácticas y manifestaciones, y los sistemas de ideas y valores que las integran. Esta riqueza se puede asumir como el capital cultural que es la base de las distintas identidades colectivas local, regional y nacionalmente, con todas las tensiones y transformaciones que les son propias a los sistemas culturales vivos, en contraste con los sistemas culturales estáticos y sin contradicciones, expuestos en museos convencionales y documentados en libros de esa historia centrada en próceres y batallas.

Los dos artículos constitucionales mencionados contienen los elementos sustanciales de esta propuesta, pero se operacionalizan para el ejercicio cotidiano con el marco legislativo de la educación, es decir, con la *Ley 115 General de la Educación* (Ministerio de Educación Nacional, 1994), que regula y faculta el sistema educativo en Colombia. Uno de los fines de la educación se expresa en el numeral 6 del artículo 5 de esta Ley: “El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad”. De igual manera, en cuanto a las prácticas pedagógicas, el artículo 109 de la *Ley* es claro en su propósito:

formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber

específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

La normativa para la educación refrenda lo manifestado en la Carta Magna y, posteriormente, se desarrolla con cierto detalle en las *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media* (Ministerio de Educación Nacional, 2010) como fundamento de la ciudadanía, es decir, el arte y la cultura se estipulan como cimientos para reconocerse miembros de un país culturalmente diverso. Además de los principios rectores, las distintas normativas proponen un amplio sistema de evidencias de aprendizaje de dichas orientaciones, que en un escenario ideal deberían dar cuenta de la comprensión que los estudiantes hacen de la diversidad artística en el marco de la interculturalidad y la convivencia.

En un contexto de alta diversidad como el del Valle del Cauca, y en concreto, como la ciudad de Cali, centro histórico de recepción de migrantes, el esquema parece prometedor. La realidad, sin embargo, es mucho más compleja. Las normativas y los documentos de orientación que de ellas se desprenden brindan pistas valiosas, pero la dinámica de una ciudad como Cali, donde hay alta presencia de comunidades migrantes y, al mismo tiempo, férreos estereotipos de vieja data, plantea otros retos que no son obvios. Por una parte, es un hecho que las comunidades culturalmente diversas no están claramente demarcadas ni privilegian en todo contexto su identidad cultural colectiva. La diferenciación a través de marcadores culturales como atuendos o música tradicional puede darse de forma puntual y acotada en espacios como el Festival de Música del Pacífico Petronio Álvarez o la celebración del Inti Raymi, pero por fuera de esos espacios, los migrantes y sus descendientes se combinan con el resto de los ciudadanos sin mayores diferencias.

El Festival de Música del Pacífico Petronio Álvarez es un evento público que celebra las músicas tradicionales del Pacífico colombiano, desde 1997 en la segunda semana de agosto, y convoca un promedio de 20 mil personas diarias durante sus cinco días de duración, en su mayoría población afrodescendiente. El Inti Raymi es una celebración de los pueblos indígenas en América Latina a través de la cual se tributa al sol y a la tierra por sus bondades, y que coincide con el solsticio de verano en el mes de junio. En el caso de Cali, los distintos cabildos urbanos realizan el evento en articulación con la administración municipal desde hace más de una década. Ambos eventos figuran en la agenda oficial de la alcaldía y cuentan con presupuesto asignado para su realización.

Por otra parte, las diferencias culturales no necesariamente son valoradas de forma positiva y en muchos casos hay una fuerte carga discriminatoria, como se hizo evidente por muchos años en la pugna entre los vecinos del afluente sector de Los

Cristales (no lejos de las laderas de Siloé) y los organizadores del Petronio Álvarez. Si bien las quejas oficiales se sustentaban en la violación de las normas de emisión de ruido (que para unos fuera ruido lo que para otros era música, ya es elocuente), a todas luces había también incomodidad de los habitantes del barrio por la cohabitación obligada durante cinco días entre dos sectores de la ciudad con muy pocos elementos culturales en común. Comprensiblemente, no se trata de violentar los derechos de la comunidad ni de omitir los deberes de los diferentes grupos; aquí el análisis obedece a la complejidad de las situaciones que incluyen la diversidad y las diferentes posturas frente a ella.

Hay también una asociación extendida entre ciertos sectores de la ciudad con alta presencia de poblaciones migrantes con prácticas culturales diferenciadas y altos niveles de violencia, como algunos puntos de Ciudad Córdoba (migrantes del Pacífico sur), Siloé (migrantes del Nariño andino) y Potrero Grande (los grupos más recientes, de distintos orígenes), lo que ratifica la idea de Arboleda (2013) de una geografía marginalizada. En relación puntual con el aula de clase, hay estudios que muestran cómo algunos jóvenes del cabildo Yanacona en Popayán, son renuentes a ser identificados como indígenas en colegios oficiales de la ciudad, porque tienen experiencias negativas de burlas y bochorno (Sevilla y Sevilla-Casas, 2012).

Otros documentos que nutren este escenario son el *Plan Nacional de Música para la Convivencia* (PNMC) (Ministerio de Cultura, 2012a) y el *Plan nacional de música para la convivencia. Guía para alcaldes y gobernadores de Colombia* (Ministerio de Cultura, 2012b), aun cuando no están dirigidos específicamente a las escuelas o universidades del sistema oficial y formal. Su propósito central es fortalecer la formación de músicos y docentes en diferentes ámbitos, atendiendo a la diversidad musical y cultural de Colombia, además de reforzar la adhesión de las autoridades regionales. El PNMC se justifica por el valor que le otorga a la música como elemento de pacificación, de cohesión cultural, por su virtud simbólica y su naturaleza dialógica (p. 3 y 4). El PNMC se concibe, además, como un cumplimiento de acuerdo internacional de la Declaración Universal de la UNESCO (2001) sobre la Diversidad Cultural destinada a favorecer el diálogo de saberes y el pluralismo cultural. No obstante, al realizar el diagnóstico en la sociedad colombiana se observa “fragilidad institucional y escasa participación comunitaria y ausencia de organización gremial, las cuales son propias de un sector cultural incipiente en la mayor parte de los entes territoriales” (Ministerio de Cultura, 2012a, p. 12).

Del mismo modo se evidencia “un gran obstáculo en la escasez de recursos para dotación instrumental suficiente y en la carencia de materiales musicales y pedagógicos adecuados” (Ministerio de Cultura, 2012a, p. 14). La labor central de las políticas del PNMC será la fundación o mejoramiento de escuelas de música no formales y el apoyo

a los conjuntos de música popular tradicional, las bandas, coros, orquestas en donde se pueda construir un espacio para la convivencia. Pero su valencia aumenta por cuanto se espera que las escuelas informales se articulen con las de modalidad formal de tal manera de propiciar relaciones dinámicas con las comunidades encargadas; “escuelas en donde se implemente la mediación desde la academia, pero donde sean también actores importantes los músicos mayores, portadores vivos de los sonidos tradicionales (...) con historias comunes” (Ministerio de Cultura, 2012a, p. 28).

Se constata, entonces, que los dos principios prominentes de la cartilla de *Interculturalidad* -que las músicas tradicionales son parte fundamental de las culturas y que es necesario alcanzar un balance entre la valoración de lo propio y lo de los otros-, se topan con el hecho de que hay sectores que ni siquiera consideran música a algunas expresiones culturales diversas, y que muchos jóvenes deben lidiar con la mácula sobre lo propio, al punto de evadir la asociación. En este escenario, si los docentes quieren incorporar la enseñanza de las músicas tradicionales, o si es de obligatorio cumplimiento, porque ya los contenidos están dispuestos en el currículo, deben salvar profundas brechas dentro del aula a través de las estrategias de sus prácticas pedagógicas.

Dimensión 3. Prácticas pedagógicas: un correlato de la diversidad cultural

Tras conocer algunos factores relacionados con la diversidad cultural en Cali y sobre el marco legal que busca llevarla a las instituciones, hay que enfocarse en el ejercicio de las prácticas pedagógicas atendiendo a la diversidad cultural presente en las aulas en el ámbito local, regional e internacional, requerimiento indispensable para transmitir o facultar la generación de conocimientos. Es un hecho que a las aulas concurren estudiantes de diversas proveniencias o descendientes de migrantes quienes en sus cotidianidades han incorporado tradiciones, costumbres y visiones de la vida de sus mayores. Pero, también, es un hecho que esa incorporación es parcial, no siempre es armónica y puede incluso ser problemática.

De alguna forma, esto implicaría una revisión en el manifiesto de los docentes, desde las ciencias humanas hasta las matemáticas, teniendo en cuenta las realidades construidas desde la diversidad, que es el espacio donde se fortalece la interculturalidad. Se llevaría a la resignificación de algunas prácticas pedagógicas para lograr un ensamblaje social, didáctico y cultural en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Sobre estas complejas relaciones, Valdivia (2010) reflexionó sobre las percepciones de algunos docentes sobre este tema y sus propias acciones como experiencia de identidad cultural. La indagación fue realizada tomando una muestra de egresados de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Altiplano del

Perú. Debe destacarse del estudio de Valdivia (2010) que algunos de los docentes entrevistados asumen su condición de seres humanos por encima de cualquier clasificación, lo que implica además una revaloración, por ejemplo, de su ascendencia indígena que no niegan, pero que de alguna manera la subordinan tanto a su concepción integral de identidad como a sus propias prácticas. La investigadora entiende que la interculturalidad va más allá de clasificaciones y categorías, por lo que insiste en fomentar en cada pénsum la pedagogía intercultural como base de un pensamiento dialéctico con las múltiples realidades que convergen en las aulas de clase y que permitiría, además, discutir sobre las visiones deterministas del ser humano que pueden, en una mala interpretación, tender a procesos de marginación y exclusión.

Esta postura de estudio de las músicas tradicionales llevó a Rivas (2007) a afirmar su investigación la necesidad de incluir la Etnomusicología en la oferta académica de la licenciatura correspondiente, con lo que estima se puede fortalecer la actividad formadora de docentes en las universidades y facultar su ejercicio en las diferentes instituciones educativas. Efectivamente, Rivas (2007) involucra el rol epistemológico de la etnomusicología con la enseñanza y apropiación de las músicas tradicionales definidas a partir de la conceptualización de Bruno Nettl, quien proponía diversas características: la transmisión vocal, directamente y sin otras mediaciones, el aprendizaje de oído y por observación, generalmente usando instrumentos tradicionales y que fundamentalmente representan las tradiciones de una comunidad (Rivas, 2007, p. 37). Estas músicas adquieren el componente institucional en la medida en que a través de su transmisión cohesionan a una comunidad y la dotan de fuertes elementos identitarios.

Del mismo modo, los postulados fundamentales entre la enseñanza musical y la necesidad de diálogo con las expresiones de las diversas regiones, ha suscitado el interés tanto de investigadores hacia la academia como de la propia UNESCO. Este organismo acopió algunas experiencias que dan cuenta de varios casos a lo largo y ancho de América Latina, bajo la coordinación de Hirmas (2008), donde la interculturalidad se ha incorporado a las prácticas pedagógicas en entornos tan variados como La Guajira, en Colombia o la Provincia del Canchis, en Perú.

El ejemplo de Colombia debe exponerse en función del modelo pedagógico conocido como *Afirmación Cultural* (Hirmas, 2008), es decir, teniendo en cuenta todo el panorama social al que los docentes se enfrentan para potencializarlo y, desde allí, afinar unas prácticas pedagógicas acordes a las necesidades y expectativas de los estudiantes en general y de la comunidad en particular. Los saberes y conocimientos de todas las figuras de referencia de las comunidades étnicas (mujeres y ancianos, por ejemplo) propician elementos de aprendizaje colaborativo y nutren las prácticas de los

docentes, permitiendo reflexionar en las diferencias y aspectos éticos de la multiculturalidad y la interculturalidad.

El arte, la oralidad, la transmisión de conocimientos fueron parte de todo el abanico de herramientas que permitieron evidenciar tanto el proceso como la consolidación de una afirmación cultural en el terreno de la diversidad, que fue posible por el trabajo en las aulas, determinando el valor social y político de las prácticas pedagógicas en función de la diversidad.

En el campo de la música, en combinación con la diversidad, varias experiencias hacen evidentes las debilidades en lo que toca al fomento de la diversidad cultural dentro de las escuelas (Zapata y Niño, 2018). La presencia de las músicas tradicionales en los centros educativos sigue siendo exigua en tanto que la academia no ha incluido dentro de sus mallas curriculares y en los proyectos de las instituciones educativas de básica y media un conjunto de cursos, con directrices expresas para orientar músicas tradicionales. Eso significa que aún persiste la enseñanza de los modelos concebidos en el viejo mundo sin tomar en cuenta el contexto inmediato.

Junto con la preocupante adscripción acrítica a enfoques foráneos, debe contemplarse la presencia ubicua de músicas populares que penetran, desde los medios de comunicación, en la vida de los estudiantes. Muchos modelos de análisis de prácticas musicales, incluyendo el de Booth y Kuhn (1990), establecen una diferencia clara entre músicas tradicionales, músicas populares y músicas académicas, principalmente el repertorio centroeuropeo de los siglos XVIII y XIX y que está en el corazón del modelo pedagógico de la mayoría de conservatorios del país. Pero, en la práctica esas diferencias se diluyen: ni todos los nietos de migrantes del Pacífico escuchan músicas de marimba, ni todo el hip-hop que se hace en Cali circula por emisoras abiertas, ni todas las músicas académicas marchan al margen de las otras dos. Un ejemplo elocuente se vivió en el Petronio Álvarez del año 2019: el conjunto de músicos “Herencia de Timbiquí”, una agrupación de música popular que obtuvo el máximo galardón en Viña del Mar, interpretó repertorios tradicionales del Pacífico sur, con instrumentos artesanales amplificados con recursos electrónicos, en compañía de la Orquesta Filarmónica de Cali. En consecuencia, ese concepto de las fronteras frágiles entre los tipos de música, tiene que estar presente en la enseñanza de las músicas tradicionales.

Sobre los contextos musicales y estas líneas divisorias entre géneros, dentro de la Universidad de Antioquia, especialmente, se precisan tres categorías musicales incluidas en el circuito mayor de las músicas del mundo: las músicas vigentes y masivas en Colombia, las músicas de tradición centro europea y las músicas tradicionales latinoamericanas (Castaño, Cardona, Mora y Ochoa, 2018). Sumado a esto y con una teoría de base, habría que incursionar en la innovación curricular como ejes articuladores para la revisión de los programas de la asignatura donde lo más importante

no es solamente “incluir nuevos repertorios (...) sino incluir las concepciones y enfoques que implican esas otras formas de hacer música” (p. 26).

A partir del examen de esta teoría y la experiencia en aula, se ha comprobado que estas lecturas rígidas dificultan la posibilidad de que los estudiantes conozcan y se apropien de la diversidad cultural musical colombiana, y como consecuencia, se aleja aún la expectativa de lograr el entendimiento intercultural del que habla la UNESCO (2010):

En la Agenda de Seúl (...) se plasma la convicción de (...) que la educación artística debe desempeñar una función importante en la transformación constructiva de los sistemas educativos, que se esfuerzan por satisfacer las necesidades de los estudiantes en un mundo que se transforma con rapidez, caracterizado, por una parte, por notables adelantos tecnológicos y, por la otra, por injusticias sociales y culturales de difícil solución. (p. 2)

Una de las estrategias para consolidar este propósito desde las políticas públicas tiene que ver con la formación de docentes, enseñar desde la diversidad cultural no solo debe acoger la dialéctica intercultural sino la amplitud de perspectivas que conciben el mundo y lo representan socialmente (Rodríguez, Yarza y Echeverry, 2016). Esto conduce a proponer que los procesos y políticas de formación de maestros han de confrontar las prácticas hegemónicas y situarse en el lugar de la confrontación tanto hermenéutica como epistemológica para crear acciones y reflexiones alternativas, válidas en tanto asuman la interculturalidad y la diversidad como los elementos de resignificación de las prácticas pedagógicas hacia su innovación y mayor pertinencia social y educativa.

La pedagogía y la música generan intercambios educativos y culturales de largo aliento, que deben ser observados con cuidado ya que apuntan a reconocer la diversidad entre sujetos políticos y grupos sociales. Acometer proyectos curriculares en educación intercultural también implica la puesta en escena de planes de formación docente en relación con sus prácticas y sus herramientas comunicativas como estrategia de acercamiento a la población estudiantil. Para Zuluaga (1987), los componentes discursivo y pedagógico deben ir de la mano en tanto permiten crear un espacio de interacción donde los contenidos puedan tener mejor recepción por parte de los estudiantes, lo cual constituye uno de los soportes epistémicos de las nuevas prácticas:

No es posible concebir, desde un punto de vista arqueológico o genealógico, el discurso, por una parte, y las prácticas por otra. No es posible situarse por fuera del discurso para analizar las prácticas. A través de los discursos se conocen las prácticas, es decir, se hacen accesibles. (p. 114)

Esta perspectiva implica la revaluación de los conocimientos docentes que les permitan comprender de manera más adecuada las situaciones que enfrentan y que, por extensión, llevan inherentes otras necesidades y expectativas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en espacios de interculturalidad. En cualquier caso, debe construirse un currículo “adecuado a las necesidades de los discentes hijos de inmigrantes y a la formación del personal docente, acorde con los objetivos que deben conseguir, tanto a nivel conceptual como procedimental y actitudinal (Bernabé, 2011, p. 77).

Se requiere para esa labor una formación de los docentes dirigida hacia una visión más compleja del aula intercultural y una preparación que abarque el conocimiento de la especialidad y la aprehensión de los valores de otras culturas y de la propia, en franca interrelación y apropiación de los conocimientos. Se puede decir que una pedagogía que contenga los dispositivos de la interculturalidad ha de generar otras formas de aproximarse a los estudiantes, independientemente de los espacios pedagógicos en donde se integren las mayores posibilidades de reconocimiento de la diversidad.

Así también la pedagogía se convierte en una constante exploración por las construcciones de la realidad de los estudiantes y de los propios docentes. Se trata de una pedagogía social, que contenga lo académico y cuyo marco de operatividad es lo institucional, por lo tanto, exige que se reflexione sobre aquellos mecanismos que determinan los componentes disciplinares sobre la música que deben ser impartidos. Esto conduce al planteamiento de que la pedagogía puede entenderse como un discurso en permanente renovación y ejecución, orientado a la formación de ciudadanía en un contexto de diversidad, que debe ser objeto de análisis y debate en torno a lo que conviene con miras a la transformación de una comunidad a partir de la enseñanza y del aprendizaje de las músicas tradicionales. Este tipo de pedagogía, en última instancia, es una convocatoria a pensar en la dimensión filosófica de la educación que debe ser parte del proceso de formación docente.

Conclusiones

Las reflexiones aquí desplegadas responden a la necesidad de incorporar la enseñanza de músicas tradicionales en los currículos del campo de Educación Artística, en un contexto urbano de alta diversidad cultural y su extensa complejidad. Es evidente que en Colombia y, particularmente, en Cali no solamente se reconoce la diversidad cultural, producto de varias oleadas de poblamiento, expresada a través de múltiples

formas y en todos los campos de las relaciones sociales, sino que hay todo un andamiaje normativo, en distintos niveles, para su promoción e incorporación a los procesos de formación escolar.

Existen importantes esfuerzos institucionales por hacer visible el contexto de variedad étnica, además de educar teniendo en cuenta la diversidad cultural, para lo cual la enseñanza y aprendizaje de las músicas tradicionales aparecen como una promisorio ruta. Sin embargo, también es evidente que hay elementos problemáticos presentes, entre los que cabe resaltar tres de ellos:

1. Primero, que todo proyecto de educación de músicas tradicionales en un contexto escolar urbano se da en la confluencia de tres dimensiones: la de las prácticas culturales diversas que se ejercen en la cotidianidad, la del marco normativo que procura regularlas y administrarlas, y la de las prácticas pedagógicas dentro del aula, con sus limitaciones y alcances. El diseño e implementación de un currículo sobre músicas tradicionales debe tomar en cuenta los puntos de encuentro y las divergencias de estas dimensiones.
2. Segundo, muchos modelos de análisis musical proponen tipologías que distinguen de forma clara las músicas tradicionales, populares y académicas. Sin embargo, esa separación es meramente heurística y en la práctica hay vasos comunicantes. Tomar esto en cuenta es fundamental, en particular porque los estudiantes que están en las aulas se mueven entre las distintas músicas sin mayor dificultad, y tienen la suficiente flexibilidad para integrarlas y apreciar las bondades de cada una, lo que corresponde a uno de los propósitos de la mirada intercultural.
3. Tercero, y quizás más complejo, los presupuestos sobre la diversidad cultural como algo acotado, y sobre su reconocimiento automático como algo inherentemente “positivo”, deben ser cuestionados. La diferencia en ciudades culturalmente diversas no necesariamente es evidente y los distintos colectivos no siempre la asumen como una forma de capital cultural que pueda jugar a su favor. Hay múltiples circunstancias donde manifestar las diferencias de manera áspera o ingenua puede contribuir a profundizar procesos de exclusión y discriminación bastante arraigados.

Finalmente, dar el giro hacia una comprensión y valoración de las particularidades culturales supone conocimiento del contexto y trabajo colaborativo con otras áreas y, definitivamente, con los mismos estudiantes de estas zonas urbanas y sus

comunidades. Frente a todo esto, la invitación es para que los docentes asuman la responsabilidad y la autonomía para generar prácticas pedagógicas inclusivas en las aulas en Básica, Secundaria y Superior, a través de la Educación Artística. Con la orientación de las músicas tradicionales, respaldadas por las normativas, se pondrá de manifiesto la diversidad cultural del país como una manera democrática de interpelar y dialogar con otros saberes y fortalecer la construcción social de conocimientos en beneficio de las necesarias transformaciones sociales y la construcción de ciudadanía.

Referencias

- Arboleda, J. H. (2013). *Cogiendo su pedazo. Dinámicas migratorias y construcción de identidades afrocolombianas en Cali* (Tesis de maestría). Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Bernabé, M. (2011). *La educación musical como nexo de unión entre culturas: una propuesta educativa para los centros de enseñanza* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=94232>.
- Booth, G. y Kuhn, T. (1990). The Musical Quarterly. *Oxford University Press*, 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 grado). Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia.
- Castaño, B., Cardona, F., Mora, S. y Ochoa, J. S. (2018). Hacia una innovación curricular en las carreras de música de la Universidad de Antioquia: una apuesta por la inclusión. En Castillo García, F. (Editor Académico). *Encuentro sobre músicas populares y tradicionales en la educación universitaria*, (21-35). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Corte Constitucional de la República de Colombia (2016). *Constitución Política de 1991*. Corte Constitucional - Consejo Superior de la Judicatura.

-
- Douglas, M. (1996). *Cómo piensan las instituciones*. Alianza Editorial.
- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa.
- Green, L. (2011). Musical identities, learning and education: Some cross-cultural issues. En Clausen, B. (Hrsg.). *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung* (11-34). Die Blaue Eule.
- 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>
- Leal, D. (2020). *Así se vivirá el primer Petronio Álvarez virtual*. Radio Nacional de Colombia. Recuperado de <https://www.radionacional.co/noticia/cultura/programacion-festival-petronio-alvarez-2020>.
- León, E. (2005). La etnoeducación como política y práctica de la representación. *Revista Colombiana de Educación*, 48, 56-68. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4136/413635242004>
- Mineducación. (2018). *Interculturalidad*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional/ Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Recuperado de <https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Interculturalidad.pdf>
- Ministerio de Cultura (2012a). *Plan nacional de música para la convivencia*. MinCultura.
- Ministerio de Cultura (2012b). *Plan nacional de música para la convivencia. Guía para alcaldes y gobernadores de Colombia*: MinCultura.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 General de la Educación*. Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.
-

-
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.
- Rivas, L.D. (2007). La Conceptualización de la Etnomusicología en los Planes de Estudio de la Licenciatura en Educación Musical. *Revista Estudios Latinoamericanos*, 20 – 21, 36-43. Recuperado de <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rceilat/article/view/1356>.
- Rodríguez, H.M., Yarza, V. y Echeverry, J.A. (2016). Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural. *Revista Pedagogía y Saberes*, 45(23-30).
- Ruiz, A. (2014). *Espacio y Poblamiento en la ladera suroccidental de Cali: sector Siloé, décadas de 1910 a 2010* (Tesis de grado). Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia.
- Sevilla, M. (2009). Las músicas tradicionales como instancias de producción cultural: el caso de Villa Rica (Cauca). *Revista Signo y Pensamiento*, 28(55), 218-232. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3744>.
- Sevilla, M. (2017). Transmisión de conocimiento sobre patrimonio cultural en dos festivales musicales. *Revista Apuntes*, 30(1), 88 – 103.
- Sevilla, M. y Sevilla-Casas, E. (2012). *Los yanaconas y el proyecto posible de “indio urbano”*. Editorial Universidad del Cauca y Sello Editorial Javeriano.
- UNESCO. (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. UNESCO.
- UNESCO. (2010). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística. Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística*. UNESCO – Ministerio de Cultura, Deportes y Turismo de Corea.

-
- 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*. Universidad del Valle – CIDSE.
- Valdivia, S. (2010). Diversidad cultural y prácticas pedagógicas: Opiniones y actitudes de los nuevos profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación. *Revista ISEES*, 8, 43-54.
- Zapata, G. P. 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://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/MAVAE/13-2%20\(2018-II\)/297055959012/](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/MAVAE/13-2%20(2018-II)/297055959012/).
- Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.